

PrECIVIM

Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities



Ι03: Οδηγός Επιμόρφωσης



Erasmus+

Οδηγός Επιμόρφωσης

Intellectual Output 3 (IO3)

INTELLECTUAL OUTPUT 3:

Policy Recommendations and Guidelines Report

Key Action:	KA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices
Action Type:	KA201 - Strategic Partnerships for school education
Grant Agreement No.:	2017-1-EL01-KA201-036289
Prepared by:	Babes Bolyai University (BBU): Andrea HATHAZI (Ed.) Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI IoanaLetiția ȘERBAN Marian PĂDURE
Contributors:	All partners
Intellectual Output:	3: Οδηγός επιμόρφωσης
Email:	vassargi@uth.gr
Form:	Final

Acknowledgements

The present project "PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities (No: 2017-1-EL01-KA201036289) funded by the Erasmus+ programme of the European Union and coordinated by the State Scholarships Foundation (IKY).

COPYRIGHTS



The document may be freely copied and distributed provided that no modifications are made, that the source is acknowledged and that this copyright notice is included

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution No Derivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Andrea HATHAZI (Επιμ.)

Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI

Ioana Letiția ȘERBAN

Marian PĂDURE

*Οδηγός κατάρτισης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των
επαγγελματιών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων
επικοινωνίας των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές
αναπηρίες.*



UNIVERSITY OF
THESSALY



Erasmus+

Ο παρών οδηγός έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος PrECIVIM Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities (Αρ: 2017-1-EL01-KA201-036289) που χρηματοδοτείται από το Erasmus+ programme της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη συνδιαχείριση του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Ο οδηγός αποτελεί Πνευματικό Προϊόν (ΠΠ3) του προγράμματος Erasmus+ PrECIVIM.

Συνεργάτες:

Ελλάδα

Βασίλης ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ

Αδριανός ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ

Δήμητρα ΖΑΦΕΙΡΑ

Διονυσία ΒΑΣΙΛΑΡΑ

Ελευθερία ΤΡΙΚΙΛΙΦΟΥ

Λένια ΑΪΔΟΝΙΔΟΥ

Μαρία ΖΕΖΑ

Μαρία ΠΑΠΑΖΑΦΕΙΡΗ

Φωτεινή ΜΠΟΥΛΟΥΚΟΥ

Χαρίκλεια ΚΑΝΑΡΗ

Χριστιάνα ΖΩΤΟΥ

Κύπρος

Μαρία ΚΥΡΙΑΚΟΥ

Ρουμανία

Mihaela BUJOR

Oana FRENȚIU

Olimpia Lorelei LUCA

Ramona Ionela MUREȘAN

Ramona Mariana TIMBUȘ

Ηνωμένο Βασίλειο

Anne WEBSTER

Geraldine O'GRADY

Jo FITZSIMONS

Julie COOPER

Leda KAMENOPOULOU

Lorraine BOYSE

Marize LAWSON

Verónica RAMÍREZ-MONTENEGRO

Σκοποί και στόχοι του υλικού επιμόρφωσης

Ο σκοπός του υλικού επιμόρφωσης είναι να αποτελέσει πολύτιμη πηγή για τους επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες (ΑΟΠΑ) μέσω προγραμμάτων κατάρτισης και ενδο-υπηρεσιακών επιμορφώσεων.

Από αυτή την άποψη, δίνεται η ευκαιρία στους επαγγελματίες να αναπτύξουν ικανότητες αναφορικά με:

- ✓ την κατανόηση της επίδρασης του συνδυασμού των αναπηριών στην ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη μάθηση,
- ✓ τον σχεδιασμό κατάλληλων και ειδικών παρεμβάσεων,
- ✓ την ανάπτυξη εμπειριών και γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναφορικά με την αξιολόγηση και την εφαρμογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- ✓ τον προσδιορισμό και την αποτελεσματική αξιοποίηση συγκεκριμένων συστημάτων και τεχνικών επικοινωνίας,
- ✓ την εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης.

Οι στόχοι του υλικού επιμόρφωσης είναι:

- ✓ Σύνδεση με την πρόσφατη εθνική και διεθνή βιβλιογραφία
- ✓ Κατανόηση της επίδρασης του συνδυασμού των αναπηριών στην ανάπτυξη, στην επικοινωνία και τη μάθηση.
- ✓ Βιωματική μάθηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών
- ✓ Ανάπτυξη προγραμμάτων αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών με ΑΟΠΑ
- ✓ Ανάπτυξη και χρήση εκπαιδευτικών υλικών για την υποστήριξη των παιδιών με ΑΟΠΑ
- ✓ Εμπλοκή των επιμορφούμενων/ καταρτιζόμενων σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης

Οδηγίες για τη χρήση του οδηγού επιμόρφωσης

Ο οδηγός έχει σκοπό να χρησιμοποιηθεί διαδραστικά, όχι μόνο ως μια πηγή μάθησης και κατάρτισης για τους για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες¹ στο συγκεκριμένο πεδίο, αλλά και ως μια ευκαιρία για την υλοποίηση πρακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων που θα βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες αναφορικά με την αξιολόγηση και την παρέμβαση. Ο οδηγός περιλαμβάνει παραδείγματα των καλών πρακτικών και πληροφορίες από εκπαιδευτικά πλαίσια και φορείς από τις συμμετέχουσες χώρες στο πρόγραμμα PrECIVIM Erasmus+ project (Ελλάδα, Κύπρος, Ρουμανία, Αγγλία). Ο οδηγός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρόγραμμα σπουδών, αλλά και ως εκπαιδευτικό υλικό για επαγγελματίες του χώρου.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας αποτελεί προτεραιότητα στα προγράμματα εκπαίδευσης και παρέμβασης των παιδιών με ΑΟΠΑ. Οι επαγγελματίες πρέπει να χρησιμοποιούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις καθώς και οικογενειο-κεντρικές προσεγγίσεις (family-centered approaches), εξατομικεύοντας την αξιολόγηση και την εφαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με κύριο στόχο τη λειτουργικότητα, τη συμμετοχή και την ανεξαρτησία των παιδιών.

Ο οδηγός επιμόρφωσης συνδυάζει θεωρητικές πληροφορίες με πρακτικά παραδείγματα μελετών περίπτωσης, δραστηριοτήτων, μεθοδολογιών αξιολόγησης, προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία συγκεντρώθηκαν από τους επαγγελματίες που εργάζονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια και στους φορείς των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ο οδηγός δίνει την ευκαιρία για προβληματισμό αλλά και επικοινωνιακές ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες, δίνοντας έμφαση στη σημαντικότητα του ρόλου αλλά και τις ευθύνες των επαγγελματιών σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών με ΑΟΠΑ.

Η επιμόρφωση αφορά σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, εκπαιδευτές κινητικότητας και προσανατολισμού, βοηθητικό προσωπικό και άλλους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες που εμπλέκονται στην

¹ Για τις ανάγκες της διευκόλυνσης της ανάγνωσης, σεβόμενοι τα δύο φύλα, οι λέξεις ο/η, τον/ην, του/ης, μαθητής/τρια, μαθητές/τριες, λογοθεραπευτής/τρια, συντονιστής/τρια, κλπ, θα αναφέρονται ως ο, τον, του, μαθητής, μαθητές κλπ.

εκπαίδευση των παιδιών με ΑΟΠΑ. Ο παρών οδηγός μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους γονείς του συγκεκριμένου πληθυσμού παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά

Αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Ένα άτομο με το λιγότερο δύο αναπηρίες, εκ των οποίων η μία είναι η αναπηρία όρασης και έχει συγκεκριμένη επίδραση στη μάθηση του ατόμου σε βαθμό που χρειάζεται εκπαιδευτικές τροποποιήσεις².

Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία (Augmentative and alternative communication -AAC).

Σύμφωνα με την ASHA - American Speech-Language-Hearing Association (1993) τα συστήματα εναλλακτικής / επαυξητικής επικοινωνίας έχουν ως στόχο την προσωρινή ή μόνιμη αντιστάθμιση και διευκόλυνση, της αναπηρίας ή των μοτίβων αναπηρίας των ατόμων με σοβαρές διαταραχές της εκφραστικής επικοινωνίας και/ή διαταραχές γλωσσικής κατανόησης. Η εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία αναφέρεται στις ανάγκες των ατόμων με συγκεκριμένες και πολύπλοκες διαταραχές της επικοινωνίας οι οποίες χαρακτηρίζονται από δυσκολίες του λόγου- ομιλίας προφοράς και/ ή κατανόησης συμπεριλαμβάνοντας και την ομιλία και το γραπτό λόγο.

Επικοινωνιακή Ικανότητα

Η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στην γνώση αποτελεσματικών και κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας και στην ικανότητα χρήσης και προσαρμογής αυτής της γνώσης σε ποικίλα πλαίσια (Cooley & Roach, 1984).

Διαταραχή της επικοινωνίας είναι μια δυσκολία στην ικανότητα πρόσληψης, αποστολής, επεξεργασίας και κατανόησης εννοιών ή λεκτικών, μη-λεκτικών και γραφικών συμβολικών συστημάτων (ASHA, 1993).

Εκφραστική επικοινωνία (Expressive communication) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάποιος μεταφέρει τις σκέψεις του. Οι μέθοδοι εκφραστικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν ομιλία, νοήματα, χειρονομίες, το να δείχνει ή να κλαίει το παιδί (NCDB, 2010)³.

Δεκτική επικοινωνία (Receptive communication) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάποιος ερμηνεύει ή κατανοεί το μήνυμα επικοινωνίας ενός

² MDVI Euronet - www.mdvi-euronet.org/site/areas-of-work-and-interest.php

³ Online at <http://documents.nationaldb.org/products/Expressive.pdf>

αποστολέα. Η ακρόαση και η ανάγνωση είναι παραδείγματα δεκτικής επικοινωνίας.

Προ-συμβολική ή μη- συμβολική επικοινωνία (Pre-symbolic or non-symbolic communication) αναφέρεται σε επικοινωνία που δεν χρησιμοποιεί σύμβολα όπως λέξεις ή νοήματα. Αυτό το είδος επικοινωνίας, επομένως, δεν έχει κοινό νόημα για τους άλλους. Τα βρέφη χρησιμοποιούν προ-συμβολική επικοινωνία όταν κλαίνε, γελάνε, πιάνουν ή δείχνουν ως ένα τρόπο να επικοινωνήσουν τι σκέφτονται και ο και ο δέκτης πρέπει να αποδίδει τη σημασία των μηνυμάτων τους. Για παράδειγμα τα βρέφη κλαίνε όταν πεινούν ή θέλουν να φτάσουν ένα παιχνίδι και θέλουν να το κρατήσουν.

Συμβολική επικοινωνία (Symbolic communication) αναφέρεται σε επικοινωνία που περιλαμβάνει κοινό μήνυμα μεταξύ του αποστολέα και του δέκτη. Παραδείγματα συμβολικής επικοινωνίας είναι η ομιλία, οι νοηματικές γλώσσες, η γραφή (και ο κώδικας γραφής braille), επικοινωνία με συστήματα ανταλλαγής εικόνων και απτικά συστήματα επικοινωνίας.

Γλώσσα (Pragmatic language-PL) αναφέρεται στην κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε διαπροσωπικά πλαίσια και είναι σημαντική για την λειτουργικότητα των παιδιών στο σπίτι, το σχολείο και στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς τους (Russell, 2007· Russell & Grizzle, 2008 στο Green et al., 2014). Μπορεί να διακριθεί από τις δομικές πτυχές της γλώσσας που παραδοσιακά θεωρούνταν σχετικά ανεξάρτητες από το πλαίσιο: φωνολογία, σύνταξη και σημασιολογία (Camarata, & Gibson 1999). Δυσκολίες στη γλώσσα μπορούν να παρατηρηθούν σε ποικιλία συμπεριφορών, όπως η υπερβολική ομιλία, η ανεπαρκής ομιλία κατά τη συζήτηση, η αδυναμία προσαρμογής ενός μηνύματος στις ανάγκες ενός ακροατή, η αποτυχία απόκρισης στην ομιλία άλλων, η υπερβολική χρήση στερεότυπων φράσεων και η δυσκολία κατανόησης του σαρκασμού, των αστείων και των μεταφορών (Bignell, & Cain 2007· Camarata, & Gibson, 1999· Perkins, 2010· Russell, 2007).

Λειτουργική Επικοινωνία (Functional communication) Οι Alvares και Sternberg (1994) ορίζουν τη λειτουργική επικοινωνία ως αλληλεπιδραστική και διευκολυντική διαδικασία. Επίσης αναφέρουν ότι η λειτουργική επικοινωνία

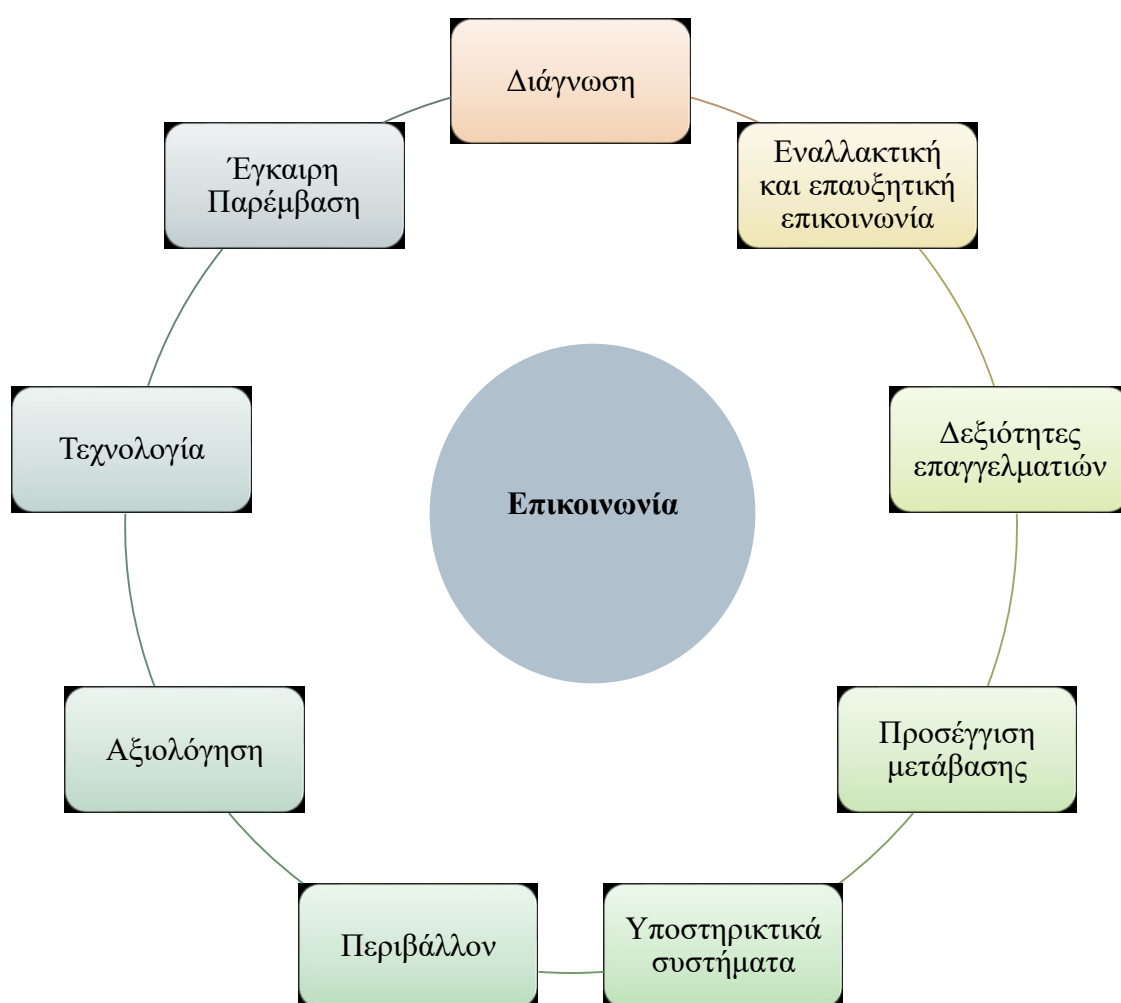
είναι αποτελεσματική σε οικεία περιβάλλοντα και σε αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μέσα σε αυτά και μπορεί τελικά να προάγει την αποδοτική και αποτελεσματική επικοινωνία σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι *δεξιότητες λειτουργικής επικοινωνίας* είναι τύποι συμπεριφοράς για την έκφραση των αναγκών, επιθυμιών, συναισθημάτων και προτιμήσεων, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα στον ακροατή να κατανοήσει. «Όταν το άτομο μαθαίνει τις *ικανότητες λειτουργικής επικοινωνίας*, μπορεί να εκφραστεί χωρίς να καταφεύγει σε προκλητική συμπεριφορά ή να βιώνει δυσκολία επικοινωνίας»⁴.

Ολική επικοινωνία (Total communication) είναι μια φιλοσοφία που απαιτεί την ενσωμάτωση των κατάλληλων φωνητικών, χειρωνακτικών και προφορικών τρόπων επικοινωνίας προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική επικοινωνία με και μεταξύ ατόμων με προβλήματα ακοής (The Conference of Executives of American Schools for the Deaf, 1976).

⁴ www.asha.org/NJC/Definition-of-Communication-and-Appropriate-Targets

Θεωρητικό πλαίσιο και Ολιστική Προσέγγιση στην ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Επικοινωνίας

Η ανάπτυξη και η χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τα παιδιά με ΑΟΠΑ επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.



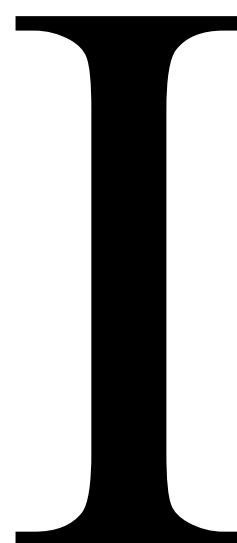
Περιεχόμενα

I. Εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.....	15
I.1. Ορισμός της αναπηρίας όρασης με πολλαπλές αναπηρίες- (multiple disabilities and visual impairment, MDVI)	16
I.2. Κατηγορίες αναπηριών στον πληθυσμό των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.....	17
I.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και οι επιδράσεις στην ανάπτυξη	21
I.4. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με ΑΟΠΑ.	25
I.5. Ανάπτυξη της Επικοινωνίας.....	29
I.6. Αξιολόγηση και προβληματισμοί.....	36
II. Η αξιολόγηση της επικοινωνίας.....	40
II.1. Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης.....	42
II.2. Τύποι αξιολόγησης.....	47
II.2.1. Σταθμισμένη αξιολόγηση.....	48
II.2.2. Αναπτυξιακή αξιολόγηση.....	48
II.2.3. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	49
II.2.4. Λειτουργική και οικολογική αξιολόγηση	49
II.3. Παρατήρηση- Εργαλείο παρατήρησης.....	51
II.4. Αρχική παρατήρηση κατά την αξιολόγηση της επικοινωνίας.....	52
II.5. Εργαλείο καταγραφής του ρεπερτορίου του μαθητή.....	55
II.6. Επιλογή εργαλείου αξιολόγησης.....	57
II.7. Πλάνο αξιολόγησης.....	58
II.8. Εργαλεία Αξιολόγησης της επικοινωνίας	60
III. Συγκεκριμένες προσεγγίσεις και μέθοδοι για την ανάπτυξη της επικοινωνίας.....	76
III.1. Η προσέγγιση Milieu για την ανάπτυξη της επικοινωνίας	79
III.2. Παρεμβάσεις βασισμένες σε ρουτίνες	80
III.3. Επικοινωνία Συν-διαμόρφωσης (Co-creative communication): μέθοδος παρέμβασης στην επικοινωνία.....	88
III.4. Εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία.....	89

III.5. Παραδείγματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Πώς να επιλέξετε ένα σύστημα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας.	94
III.5.1. Άμεση επιλογή (Direct selection).....	94
III.5.2. Σάρωση (Scanning).....	96
III.5.3. Κωδικοποίηση (Code scanning).....	98
III.6. Πρόγραμμα παρέμβασης για την εφαρμογή συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας.....	100
III.7. Αντικείμενα αναφοράς.....	102
III. 8. Στρατηγικές συμβολικής επικοινωνίας.....	108
III.9. Ανάπτυξη της συμβολικής επικοινωνίας μέσω ημερολογίου επικοινωνίας.....	112
III.10. Εικόνες ως σύμβολα επικοινωνίας.....	116
III.11. Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Exchange Communication System, PECS).....	120
III.12. Νοηματική Γλώσσα.....	121
III.13. Το Μοντέλο SCERTS (Κοινωνική Επικοινωνία, Συναισθηματική Ρύθμιση και Συναλλακτική Υποστήριξη).....	126
III.14. Ανάπτυξη λόγου.....	130
III.15. Περιβάλλον επικοινωνίας.....	134
III.16. Υποστηρικτικές τεχνολογίες και άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίας.....	135
III.16.1 Τύποι υποστηρικτικού εξοπλισμού.....	137
III.16.2. Διαγράμματα και απτικές εικόνες.....	139
III.16.2.1. Απτικά διαγράμματα.....	139
III.16.2.2. Χειροποίητες απτικές εικόνες.....	140
III.16.2.3. Εκτυπωτής Braille.....	141
III.16.2.4. Απτικές εικόνες μέσω στερεοαντιγραφικής μεθόδου.....	142
III.16.2.5. 3D εκτυπωτές.....	145
III.16.3. Δημιουργώντας προσβάσιμο ακουστικό υλικό.....	146
III.16.3.1. Αρχεία Daisy (Digital Accessible Information System).....	146
III.16.3.2. Online προσβάσιμα αρχεία με τη χρήση RoboBraille.....	147
III.16.4. Άλλοι τρόποι και μέθοδοι για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας.....	149

Ενότητα

**Εννοιολογικό πλαίσιο
για την ανάπτυξη και τα
χαρακτηριστικά των
παιδιών με αναπηρία
όρασης και πολλαπλές
αναπηρίες**



I.1. Ορισμός της αναπηρίας όρασης με πολλαπλές αναπηρίες- (multiple disabilities and visual impairment, MDVI)



«Ένα άτομο με το λιγότερο δύο αναπηρίες, μια εκ των οποίων είναι η αναπηρία όρασης, και που ο συνδυασμός των αναπηριών έχει συγκεκριμένη επίδραση στη μάθηση του ατόμου σε τέτοιο βαθμό που χρειάζεται εκπαιδευτικές τροποποιήσεις»⁵

Παρακάτω, παρατίθενται διάφοροι όροι που αναφέρονται στα άτομα με ΑΟΠΑ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Aitken et al., 2000):

- MDVI multiple disabilities and visual impairment- πολλαπλές αναπηρίες και αναπηρία όρασης
- PMLD profound and multiple learning disability- σοβαρές και πολλαπλές δυσκολίες μάθησης
- CLDD complex learning difficulties and disabilities- σύνθετες δυσκολίες και αναπηρίες
- SLD severe learning difficulty and disability- σοβαρές δυσκολίες μάθησης και αναπηρία
- DB deaf blindness- τυφλοκώφωση
- MSI multisensory impairment- πολυαισθητηριακή αναπηρία

Η ποικιλία στους όρους δείχνει τη μεγάλη ετερογένεια που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πληθυσμό. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι είναι ο συνδυασμός τουλάχιστον δύο αναπηριών που θα καθορίσουν ένα μοναδικό πρότυπο ανάπτυξης. Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ατομικές αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών για το σχεδιασμό και τη δημιουργία των ειδικών προγραμμάτων και της υποστήριξης που θα τους παρέχουν οι επαγγελματίες.

⁵ MDVI Euronet - www.mdvi-euronet.org/site/areas-of-work-and-interest.php

1.2. Κατηγορίες αναπηριών στον πληθυσμό των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες



Πέρα από την ολική ή μερική απώλεια όρασης, **ένα παιδί μπορεί να έχει συνοδές αναπηρίες, όπως νοητική αναπηρία, αναπτυξιακή διαταραχή, κινητικές αναπηρίες κ.α.**⁶.



Στον πληθυσμό των παιδιών με πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες, παιδιά με αναπηρία όρασης **έχουν ταυτόχρονα και μία ή περισσότερες από τις αναπηρίες/ αναπτυξιακές διαταραχές που ακολουθούν**, οι οποίες επιδρούν στην επικοινωνία, την κινητικότητα και τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης.

Αυτές **οι αναπηρίες** είναι (Akhil, 2000):

- ✓ Διαφορετικοί βαθμοί δυσκολιών μάθησης
- ✓ Νοητική Καθυστέρηση
- ✓ Εγκεφαλική Παράλυση
- ✓ Αυτισμός
- ✓ Κώφωση/ βαρηκοΐα
- ✓ Κινητικές αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων της παράλυσης και καθυστερήσεις κινητικής ανάπτυξης
- ✓ Συναισθηματικές δυσκολίες
- ✓ Νευρολογικές διαταραχές
- ✓ Γλωσσικές διαταραχές
- ✓ Επιληψία



Σύμφωνα με την Thawani (2002), στην κατηγορία των παιδιών **με πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες**

⁶ <http://www.perkinslearning.org/scout/topics/multiple-disabilities>

παρατηρούνται:

- ✓ Τυφλοκώφωση: αναπηρία όρασης + κώφωση/βαρηκοΐα
- ✓ Αναπηρία όρασης + Κώφωση/βαρηκοΐα + δυσκολίες μάθησης
- ✓ Αναπηρία όρασης + δυσκολίες μάθησης
- ✓ Εγκεφαλική παράλυση + δυσκολίες μάθησης / Διαταραχές λόγου / Κώφωση/βαρηκοΐα / Αναπηρία όρασης

Η Ek (2010, όπ. αναφ. στο Verdier, Fernell, & Ek, 2018) υποστήριξε ότι **ο αυτισμός έχει την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης σε συνδυασμό με αναπηρία όρασης σε σχέση με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.**

Η ολική απώλεια όρασης έχει συγκεκριμένη επίδραση στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού και αν το παιδί έχει και συνοδές αναπηρίες τότε η πρόκληση είναι μεγαλύτερη. Στη βιβλιογραφία οι συγγραφείς **τονίζουν την πολυπλοκότητα των αναγκών** των παιδιών με ολική απώλεια όρασης και αυτισμό με ή χωρίς νοητική αναπηρία, ανάγκες που θα πρέπει να κατανοηθούν και να αντιμετωπιστούν (de Verdier, Fernell, & Ek, 2018).



Οι Erin & Koenig (1997) υποστήριξαν ότι **οι δυσκολίες μάθησης συχνά δεν αναγνωρίζονται και δεν δέχονται την κατάλληλη παρέμβαση στα προγράμματα παρέμβασης** για μαθητές με αναπηρία όρασης γιατί:

1. Η αναπηρία όρασης εντοπίζεται νωρίς στη ζωή ενός παιδιού ενώ οι δυσκολίες μάθησης γίνονται αντιληπτές αργότερα στη ζωή ενός παιδιού κατά τη φοίτηση του στο σχολείο.
2. Οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να θεωρηθούν μόνο ως συνέπεια της αναπηρίας όρασης.
3. Η διάγνωση της αναπηρίας όρασης είναι ευκολότερη από τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης.

4. Μη τυπικοί τρόποι μάθησης μπορούν εύκολα να μην παρατηρηθούν.
5. Η φύση της μειωμένης όρασης μπορεί ευκολότερα να γίνει αποδεκτή από ότι οι δυσκολίες μάθησης. Και για αυτό το λόγο γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή η εξήγηση για την σχολική αποτυχία.



Θυμηθείτε

Οι συνδυασμοί και η πολυπλοκότητα των αναπηριών σε συνδυασμό με την αναπηρία όρασης μπορεί να διαφέρουν σε κάθε παιδί.

Σε κάθε παιδί παρατηρείται ένα διαφορετικό μοτίβο ανάπτυξης. Μην κάνεις υποθέσεις! Πάντα να λαμβάνεις υπόψη όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού.



Δραστηριότητα

Καταγράψτε τις ανάγκες σχετικά με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών με ΑΟΠΑ τα οποία φοιτούν στην τάξη/ομάδα/μονάδα σας.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και οι επιδράσεις στην ανάπτυξη



Ο Sacks (1998) προσδιορίζει τα παρακάτω **χαρακτηριστικά των παιδιών με ΑΟΠΑ:**

1. Δυσκολία χρήσης των δεξιοτήτων σε νέα πλαίσια και ελλιπής γενίκευση των δεξιοτήτων.
2. Συγκεκριμένη έναντι αφηρημένης μάθησης, που σημαίνει ότι η εκμάθηση αφηρημένων εννοιών είναι περιορισμένη εξαιτίας της έλλειψης ευκαιριών μίμησης και άμεσης παρατήρησης. Υπάρχει ανάγκη για αυξημένες πρακτικές, βιωματικές, άμεσες εμπειρίες και ρουτίνες.
3. Δυσκολίες προσοχής και έντονη διάσπαση προσοχής.

Οι Raynolds και Fletches-Janzen (2000) περιέγραψαν **τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες ως εκείνα που έχουν δύο ή περισσότερες αναπηρίες οι οποίες καθορίζουν και περιορίζουν τη λειτουργικότητά τους.**

Οι Salleh και Ali (2010) υποστήριξαν ότι η ύπαρξη περισσότερων από μισή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα **την ύπαρξη δυσκολίας πρόσβασης στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και ότι οι συνοδές αναπηρίες ενδέχεται να επιφέρουν προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία προκαλούν διαφορές στα μαθησιακά μοτίβα.**



Η Rogow (2005) τονίζει **τις επιδράσεις των πολλαπλών αναπηριών στις παρεμβάσεις και την εκπαίδευση**, οι οποίες είναι μεγάλη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Για να δοθούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής:

- Η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Τα κατάλληλα εκπαιδευτικά συστήματα για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες παρέχουν πρόσβαση σε

ένα κατάλληλο και λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο λαμβάνει υπόψη του το αναπτυξιακό προφίλ των συγκεκριμένων μαθητών και τα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, περιλαμβάνει συγκεκριμένες στρατηγικές και μεθόδους, όπως η συν-διαμόρφωση κοινού κώδικα επικοινωνίας εξατομικευμένες παρεμβάσεις, ρουτίνες και θετική ενίσχυση, υλικά που δίνουν κίνητρο στα παιδιά, μικρές ομάδες εργασίας, και ζητήματα που αφορούν στις δεξιότητες των επαγγελματιών. **Μια παρέμβαση για να είναι επιτυχής χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον και εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο πρέπει να είναι οργανωμένο, δομημένο και να υλοποιείται ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της κάθε αναπηρίας.**

- Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εξατομικευμένων παρεμβάσεων βασισμένων σε επαρκή, συνεχή και λειτουργική αξιολόγηση, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τη μορφή στρατηγικών, διαμόρφωσης στόχων και καθορισμού περιεχομένου.
- Η ένταξη κατάλληλων στοιχείων με λειτουργικούς στόχους οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ανεξαρτησία και στην ανάπτυξη λειτουργικών επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- Η διευκόλυνση της «συμπερίληψης/ ένταξης» επιδρά θετικά στις κοινωνικές δεξιότητες και η θετική στάση επιδρά στην αυτό-εκτίμηση των παιδιών.
- Η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των επαγγελματιών με στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεων τους αλλά και των πρακτικών δεξιοτήτων τους για τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις.
- Η δημιουργία ενός διαδραστικού περιβάλλοντος ανταπόκρισης το οποίο θα παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, επικοινωνία, μάθηση, λειτουργικές συμπεριφορές και ενεργό συμμετοχή των παιδιών.



Οι McInnes και Treffry (1982, σελ. 4) επεσήμαναν και τις **ικανότητες και τις δυσκολίες** των παιδιών με πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες:

- ✓ περιορισμένες ικανότητες επικοινωνίας,
- ✓ δυσκολία αντίληψης του περιβάλλοντος,
- ✓ περιορισμένη ικανότητα πρόβλεψης των γεγονότων και των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων,
- ✓ έλλειψη βασικών εξωγενών κινήτρων,
- ✓ ιατρικές ανάγκες που φέρουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη.



Ο Akhil (2000) τόνισε **τα κοινά χαρακτηριστικά** των παιδιών με πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες:

- ✓ Η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.
- ✓ Η επικοινωνία και η ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων με τα πρόσωπα και τα αντικείμενα του περιβάλλοντος είναι ο τομέας που επηρεάζεται περισσότερο στην περίπτωση των παιδιών με πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες.
- ✓ Περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.
- ✓ Περιορισμός κινητικότητας και χρήσης αντικειμένων του περιβάλλοντος.
- ✓ Η ανάγκη για συνεχή υποστήριξη στις βασικές καθημερινές δραστηριότητες.
- ✓ Η ανάγκη για ένα εξαιρετικά δομημένο πρόγραμμα, τακτικές ρουτίνες, μόνιμη εξάσκηση για την διατήρηση των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν.



Τα παιδιά με πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες συμπεριλαμβανομένης και της αναπηρίας όρασης εμφανίζουν αναπτυξιακή καθυστέρηση και δυσκολίες μάθησης σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα λειτουργικότητας (γνωστικό, οπτικό, επικοινωνιακό, γλωσσικό, αδρής και λεπτής κινητικότητας, κοινωνικο-συναισθηματικό).



Ο Heward (1996) επεσήμανε τα χαρακτηριστικά των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες:

- αργός ρυθμός απόκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων, ανάγκη επανάληψης στο ίδιο εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο ειδικά όταν υπάρχει έλλειψη συνεχούς άσκησης και ευκαιρίες για γενίκευση και πρακτική,
- δυσκολίες γενίκευσης και διατήρησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων
- μειωμένες εκφραστικές και δεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες, τόσο που είναι αναγκαία τα συστήματα επαυξητικής/ εναλλακτικής επικοινωνίας για την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια και για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις,
- μειωμένη κινητικότητα και κινητικές δεξιότητες οι οποίες επιφέρουν περιορισμούς στην ενεργή συμμετοχή, διερεύνηση του περιβάλλοντος και έναρξη αλληλεπιδράσεων,
- δύσκολες και προκλητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός, εκδήλωση θυμού κ.α.
- περιορισμένες δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης.



Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες έχουν την ανάγκη για συνεχή και συγκεκριμένη υποστήριξη για τη συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες (Siegel-Causey, & Bashinski, 1997).

Τα παιδιά με ΑΟΠΑ μπορεί να ωφεληθούν από την *ολική επικοινωνία* με το περιβάλλον, όπου υπάρχουν διάφορα μέσα επικοινωνίας. Με επιμονή, η κατανόηση μπορεί να αναπτυχθεί και η επικοινωνία των βασικών επιθυμιών και αναγκών μπορεί να γίνει μέσω μιας ποικιλίας καναλιών.

Δεδομένου ότι το οπτικό σύστημα είναι περίπλοκο και οι αιτίες και οι επιπτώσεις της αναπηρίας όρασης είναι πολυάριθμες και περίπλοκες (Holte et al., 2006), τα παιδιά με αναπηρία όρασης αποτελούν ένα έντονα ετερογενή πληθυσμό. Σχεδόν το 70% των παιδιών με αναπηρία όρασης έχουν και συνοδές αναπηρίες (Chen, 2001 όπ. αναφ. στο Mosca et al., 2015), και στη βιβλιογραφία εντοπίζονται περισσότερα από 80 γνωστά γενετικά και χρωμοσωμικά σύνδρομα υπεύθυνα για την τυφλοκώφωση (Holte et al., 2006).

Μπορούν επίσης να εμφανιστούν κάποιες παρερμηνείες της διάγνωσης. Για παράδειγμα οι δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας των παιδιών με αναπηρία όρασης μπορεί εσφαλμένα να θεωρηθούν ως αυτιστικές τάσεις.

Η αναπηρία όρασης μπορεί να επηρεάσει τις δεξιότητες παιχνιδιού, τις κινητικές, γνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών (Chen, 2001). Εξαιτίας των αναπτυξιακών δυσκολιών που έχουν παρατηρηθεί στα παιδιά με αναπηρία όρασης και της φύσης της ανάπτυξης του οπτικού συστήματος είναι σημαντικός και απαραίτητος ο σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης από τους 12 πρώτους μήνες ζωής (Davidson, & Harrison, 2000). Αυξημένες πληροφορίες σχετικά με την γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία στα μικρά παιδιά με αναπηρία όρασης μπορεί να βελτιώσουν την έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών στην επικοινωνία, να βοηθήσουν στη ρύθμιση των στόχων και να επιστήσουν την προσοχή στην ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση στον τομέα της επικοινωνίας για το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών.

I.4. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με ΑΟΠΑ.



Ορισμός. Η διαδικασία της επικοινωνίας αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, συζήτηση, πραγματισμό, γλωσσική πράξη, διάλογο, δια-υποκειμενικότητα, από κοινού οικοδόμηση της κατεύθυνσης και αμοιβαία κατανόηση (Brassac, 1994).



Η ανάπτυξη της επικοινωνίας πρέπει να προσεγγίζεται μέσα σε φυσικά και λειτουργικά περιβάλλοντα. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται συνθήκες ανταπόκρισης δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι μια φυσική, συνεχής και δυναμική διαδικασία.

Η δημιουργία ευκαιριών, η εφαρμογή ρουτίνας, η χρήση φυσικών πλαισίων και η κατάλληλη μάθηση διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανάπτυξη γενικότερα.



Οι επιδράσεις της αναπηρίας όρασης και των συνοδών αναπηριών στην επικοινωνία.

Χαρακτηριστικά και παράγοντες που καθορίζουν περιορισμένες ευκαιρίες επικοινωνίας για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες είναι:

- ✓ Η σοβαρή αισθητηριακή απώλεια περιορίζει την ενημερότητα των συμμετεχόντων στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.
- ✓ Οι κινητικές δυσκολίες επιδρούν στην αυθόρμητη επικοινωνία, στους φυσικούς τρόπους έκφρασης ακόμα και αν δεν υπάρχει καμία δυσκολία σε δεκτικό επίπεδο.
- ✓ Καθυστερήσεις στην γνωστική ανάπτυξη που επιδρούν στη μάθηση, μνήμη και την κατανόηση, δεξιότητες που απαιτούνται για την συμβατική επικοινωνία.
- ✓ Πρότερες μη επιτυχημένες προσπάθειες επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλό κίνητρο για επικοινωνία

και παθητική συμμετοχή του παιδιού (Rowland, & Schweigert, 2002).



Για τα παιδιά με ΑΟΠΑ, ο δρόμος για μια αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να είναι μακρύς και δύσκολος. Τα αποτελέσματα βασίζονται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των ενηλίκων του οικείου περιβάλλοντος τους (φροντιστές, εκπαιδευτικοί, άλλοι επαγγελματίες), και στις ευκαιρίες που τους παρέχονται για αλληλεπίδραση.



Δραστηριότητα

Στόχοι:

- να προβληματιστούν για την ανάπτυξη του παιδιού,
- να προσδιορίσουν τις δυνάμεις, τις ανάγκες και τις προκλήσεις

Χρόνος

- 20 λεπτά

Μέθοδος

- Περιγράψτε ένα παιδί με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και αναφέρετε τις επικοινωνιακές του ανάγκες

Ερωτήσεις

- Ήταν εύκολη η συλλογή πληροφοριών για το παιδί;
- Κατά τη δική σας άποψη ποιος είναι ο κύριος στόχος της άσκησης;

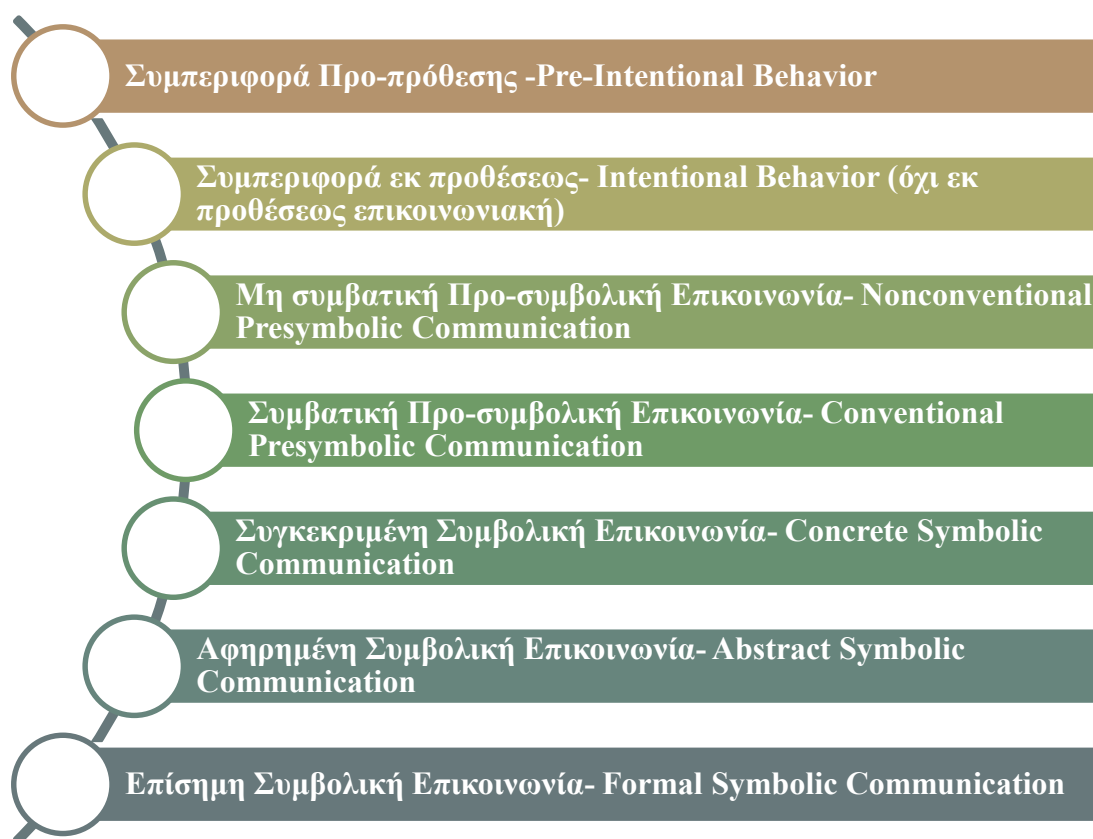


I.5. Ανάπτυξη της Επικοινωνίας



Το μοντέλο ανάπτυξης της επικοινωνίας (Rowland, & Stremel-Campbell, 1987· Rowland, & Schweigert, 2000) προτείνει 7 στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας επικοινωνιακών δεξιοτήτων με επιδράσεις στην αξιολόγηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Τα 7 στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας είναι:



Συμπεριφορά Προ-Πρόθεσης είναι μια αντανακλαστική ή αντιδραστική συμπεριφορά, η οποία δεν ελέγχεται από το παιδί, ερμηνεύεται από τους ενήλικες, οι οποίοι αποδίδουν νόημα, ακολουθώντας την απόκριση του παιδιού επιβεβαιώνοντας την έννοια που αποδόθηκε. Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται αντικατοπτρίζουν καταστάσεις όπως χαρά, ευχαρίστηση, δυσφορία, πείνα, δίψα, διαμαρτυρία, απαίτηση

και εκφράζονται μέσα από κινήσεις του σώματος, εκφράσεις προσώπου, κλάμα, ήχους, οπτική επαφή. Σε αυτό το επίπεδο κάθε συμπεριφορά που περιλαμβάνει μια αλλαγή σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση και που μπορεί να διαφοροποιηθεί έχει μια συμβολική αξία για τους ενήλικες (Coupe O'Kane, & Goldbart, 1998).

Η ανάπτυξη και χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας πραγματοποιείται όταν υπάρχει ένα αξιόπιστο πρόσωπο επικοινωνίας που παρέχει πρόσβαση σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον και διευκολύνει την επικοινωνία με άλλους (Alsop, Blaha, & Kloos, 2002).

Μετάβαση σε συμπεριφορά εκ προθέσεως

Μία από τις πιο σημαντικές εκφάνσεις στην ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι η ΠΡΟΘΕΣΗ και η επικοινωνία του παιδιού πρέπει να γίνει ΣΚΟΠΙΜΗ.

Η αμοιβαία προσοχή και δράση δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να περιμένει γεγονότα και να ξεκινήσει την αλληλεπίδραση με οφέλη στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Το παιδί ανταποκρίνεται περισσότερο και μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να εξάγει έννοιες από τα μοτίβα της φωνής των ενηλίκων, τις εκφράσεις του προσώπου και τις ενέργειες, «να διαβάσει» τα νοήματα και τις συμπεριφορές των άλλων.

Η Bates (1976) υποστηρίζει ότι η πρόθεση της επικοινωνίας προέρχεται από:

1. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφράζεται αυτή η πρόθεση του παιδιού προς την κατεύθυνση που ενεργεί.
2. Την κίνηση που γίνεται ή την παραγωγή ήχου όπου η οπτική επαφή εναλλάσσεται μεταξύ του αντικειμένου και του ενήλικα.
3. Την επιμονή της συμπεριφοράς μέχρι να επιτευχθεί ο στόχος.
4. Την συμπεριφορά που επιβεβαιώνει ότι ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν ο επιθυμητός από το παιδί.

Οι τρεις βασικές λειτουργίες πραγματισμού που χρησιμοποιούνται στην εκ προθέσεως επικοινωνία στην προ-λεκτική περίοδο είναι η κοινή προσοχή, το να ζητάει κάτι, να περιμένει τη σειρά του στην εναλλαγή ρόλων (π.χ. «σειρά μου-σειρά

σου») κατά την επικοινωνία (Wetherby, Cain, Yonclas, & Walker, 1988· Wetherby, & Prutting, 1984· Yoder & Stone, 2006).



Συμπεριφορά εκ προθέσεως είναι το στάδιο που το παιδί είναι ενήμερο ότι η χρήση μιας συγκεκριμένης μορφής επικοινωνίας είναι μια απάντηση από το περιβάλλον. Το παιδί έχει σκόπιμη κινητική συμπεριφορά αλλά ακόμα δεν μπορεί να επικοινωνήσει εκ προθέσεως με κάποιο άλλο άτομο. Το παιδί ελέγχει συνειδητά πολλές συμπεριφορές αλλά εξακολουθεί να αγνοεί την επικοινωνιακή πλευρά αυτών των συμπεριφορών. Ορισμένες συμπεριφορές έχουν αυτή τη λειτουργία της επικοινωνίας και οι ενήλικες είναι επίσης αυτοί που τους αποδίδουν νόημα.

Συμπεριφορές όπως το τράβηγμα ή χτύπημα των αντικειμένων μπορεί να σημαίνουν την επιθυμία απόκτησης των αντικειμένων, την άρνηση συγκεκριμένων ενεργειών ή και την προσέλκυση της προσοχής. Οι ενήλικες επίσης επιβεβαιώνουν τη δική τους συμπεριφορά αποδίδοντας νόημα σε αυτές τις πρωτοβουλίες του παιδιού.

Ο Bruner (1983) προτείνει τρεις μορφές πρώιμης εκ προθέσεως επικοινωνίας:

1. έναρξη για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς,
2. έναρξη για κοινωνική αλληλεπίδραση
3. έναρξη για κοινή προσοχή.

Αυτές είναι προθέσεις επικοινωνίας ως δράσεις που απευθύνονται τόσο στο άτομο όσο και στα αντικείμενα (Coupe O'Kane, & Goldbart, 1998). Σε αυτό το στάδιο, δίνεται έμφαση στην παροχή απαντήσεων και ενισχύσεων για να επιβεβαιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού και να το ενθαρρύνει να επαναλάβει τη συμπεριφορά του, έχοντας επίγνωση της αλλαγής που μπορεί να κάνει στο περιβάλλον σε πληροφορίες, επικοινωνία και στάση. Χωρίς αυτή την επιβεβαίωση, το παιδί σταματά να εκδηλώνει αυτές τις συμπεριφορές.

Η εκ προθέσεως επικοινωνία περιλαμβάνει τη μετάδοση ενός μηνύματος από ένα άτομο σε ένα άλλο

- (α) τη χρήση χειρονομιών, ήχων και βλέμματος σε συνδυασμό με τη συντονισμένη προσοχή σε ένα αντικείμενο και ένα άτομο, ή
- (β) τη χρήση κοινότυπων χειρονομιών (π.χ. δείχνει το παιδί ένα αντικείμενο) ή σύμβολα (π.χ. λέξεις ή νοηματική γλώσσα) (Yoder, McCathren, Warren, & Watson, 2001).



Μη Συμβατική Προ-συμβολική Επικοινωνία είναι το στάδιο στο οποίο το παιδί γίνεται ενήμερο για τις συνέπειες της συμπεριφοράς σε άλλο άτομο και αρχίζει να χρησιμοποιεί μη συμβατικές φόρμες επικοινωνίας για να επικοινωνήσει σκόπιμα ένα μικρό μήνυμα. Οι συνέπειες αυτών των συμπεριφορών είναι προφανείς και λαμβάνονται και ερμηνεύονται από έναν ενήλικα. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούν την κίνηση, την οπτική επαφή, την αφή, ενδείξεις, φωνητικές εκφορές και συγκεκριμένες χειρονομίες για τη μετάδοση του μηνύματος συνήθως σε άμεσο πλαίσιο.

Σε αυτό το στάδιο για την ανάπτυξη των συμβατικών χειρονομιών, η μίμηση μπορεί να διδαχθεί με τα ακόλουθα βήματα:

1. Συνέργεια (Co-activity): χαρακτηρίζεται από κοινές δράσεις του επαγγελματία με το παιδί, όπου ο ρόλος του επαγγελματία είναι να καθοδηγεί σταθερά τις κινήσεις του παιδιού.
2. Συνεργασία (Cooperation): Ο ρόλος του επαγγελματία στη διεξαγωγή της δράσης μειώνεται σημαντικά.
3. Αντίδραση (Reaction): το παιδί συνεχίζει με μεγαλύτερη ή μικρότερη ανεξαρτησία τις κινήσεις που ξεκίνησε με τον ενήλικα.
4. Αντιγραφή (Copying): Το παιδί μπορεί να ολοκληρώσει την κίνηση που έχει διδαχθεί.



Συμβατική Προ-συμβολική Επικοινωνία. Το παιδί λειτουργεί στο περιβάλλον με πολύ πιο περίπλοκο τρόπο. Ομοίως και η επικοινωνία γίνεται συμβατική και αυτόνομη, πιο ακριβής και ερμηνεύεται πιο εύκολα από τον ενήλικα.

Οι κυριότερες μορφές επικοινωνίας σε αυτό το επίπεδο είναι οι χειρονομίες, οι φωνές, τα ρήματα. Οι χειρονομίες, πράξεις και ενέργειες που δεν περιλαμβάνουν άμεση επαφή με αντικείμενα ή άτομα είναι πολύ συνηθισμένες. Το παιδί δείχνει συγκατάθεση ή άρνηση, χειρίζεται αντικείμενα, τεντώνει το χέρι του με ανοιχτή παλάμη, δείχνει αντικείμενα, δίνει αντικείμενα, δείχνει με το δάχτυλο του. Οι χειρονομίες μπορούν επίσης να δημιουργηθούν μέσω της μίμησης μιας κινητικής ενέργειας από το παιδί. Το παιδί χρησιμοποιεί τα αντικείμενα με τρόπο που αντικατοπτρίζει τη γνώση της χρησιμότητας των αντικειμένων και των συγκεκριμένων εννοιών που αντιστοιχούν σε καθιερωμένες και υπάρχουσες συμβάσεις στην κουλτούρα και το περιβάλλον του παιδιού.

Μελέτες σχετικές με την επικοινωνία σε παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες έδειξαν ότι η απόκτηση ενός ρεπερτορίου φυσικών χειρονομιών δεν αποτελεί βάση για την κατάκτηση της συμβολικής επικοινωνίας. Τα περισσότερα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες που έχουν κατακτήσει τις χειρονομίες δεν περνούν στο στάδιο επικοινωνίας μέσω αφηρημένων συμβόλων (Rowland & Schweigert, 1989).



Συγκεκριμένη συμβολική επικοινωνία είναι το στάδιο στο οποίο το παιδί συσχετίζει συγκεκριμένες συμβολικές αναπαραστάσεις με συγκεκριμένες περιβαλλοντικές αναφορές, αποκτώντας την έννοια της αντιστοιχίας μεταξύ του συμβόλου και αυτού που αντιπροσωπεύει. Για πολλά παιδιά είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί το άμεσο και συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η επικοινωνία επιτρέπει στα παιδιά να αναφέρονται σε φυσικές και χρονικά διαχωρισμένες οντότητες. Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούνται σύμβολα, και τα

σύμβολα δημιουργούνται από την σύνδεση τους με οικεία αντικείμενα ή συγκεκριμένες καταστάσεις. Το περιβάλλον, η ποικιλία ευκαιριών, η πρόσβαση του παιδιού σε ποικιλία ερεθισμάτων και πλαισίων είναι πολύ σημαντική γιατί η διερεύνηση είναι το πρώτο επίπεδο για τη μάθηση. Αν το παιδί δεν αλληλεπιδρά και δεν γνωρίζει το περιβάλλον του τότε η δημιουργία αναπαραστάσεων είναι δύσκολη και η ανάπτυξη εννοιών ελλιπής.



Αφηρημένη Συμβολική Επικοινωνία. Σε αυτό το στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί ένα περιορισμένο αριθμό αφηρημένων συμβόλων για να επικοινωνήσει. Για πολλά παιδιά αυτά τα σύμβολα είναι λέξεις οι οποίες είτε εκδηλώνονται προφορικά είτε σε γραπτό λόγο. Για τα παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα χρησιμοποιείται η νοηματική γλώσσα. Είναι πολύ σημαντικό να αναπτύξουν βασικό λεξιλόγιο, λέξεων και νοημάτων, που χρησιμοποιούνται καθημερινά λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Το βασικό λεξιλόγιο γίνεται λειτουργικό όταν το παιδί το χρησιμοποιεί σε διαφορετικά πλαίσια με σκοπό να λάβει μια απάντηση.



Επίσημη Συμβολική Επικοινωνία. Σε αυτό το στάδιο το παιδί υιοθετεί και χρησιμοποιεί κανόνες που αντιστοιχούν σε μια τυπική γλώσσα, στην οποία υπάρχει ένας συνδυασμός συμβόλων από το προηγούμενο στάδιο (αφηρημένη συμβολική επικοινωνία) που αναφέρεται σε συντακτικές και πραγματολογικές διαστάσεις.



Το Communication Matrix είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης των δεξιοτήτων επικοινωνίας και η πρώτη δημοσίευση του έγινε το 1990. Αναθεωρημένες εκδόσεις του δημοσιεύτηκαν το 1996 και το 2004 (Rowland, 2012).

Μια online⁷ έκδοση του Matrix αναπτύχθηκε το 2003 για την υποστήριξη της χρήσης του εργαλείου από τους επαγγελματίες. Το online εργαλείο αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα ευκολότερης χρήσης του Matrix και δίνει τη δυνατότητα της δωρεάν χρήσης του. Με στόχο να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών και των γονέων και να δημιουργήσει μια βάση δεδομένων με πληροφορίες οι οποίες θα προωθούν τις επιστημονικές γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας σε παιδιά με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες (Rowland, 2012). Το Communication Matrix δίνει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης της ανάπτυξης της επικοινωνίας και των μοναδικών αναγκών και ικανοτήτων στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης.



Θυμηθείτε

Δεν είναι απαραίτητο να μετασχηματίσετε μόνο την επικοινωνία σε πιο εξελιγμένες μορφές επικοινωνίας, αλλά είναι σημαντικό να προσδιορίζετε την υπάρχουσα μορφή επικοινωνίας, τη λειτουργία που έχει και το αποτέλεσμα για το παιδί. Είναι απαραίτητο το παιδί να γνωρίσει όλες τις μορφές επικοινωνίας και τις συμπεριφορές.

⁷ Online at www.communicationmatrix.org

I.6. Αξιολόγηση και προβληματισμοί



Χρησιμοποιήστε το εργαλείο αξιολόγησης Communication Matrix που βρίσκεται online και αναγνωρίστε το επίπεδο ανάπτυξης της επικοινωνίας για ένα παιδί ΑΟΠΑ από την τάξη/ομάδα/μονάδα σας.

Περιγράψτε τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας στο πλαίσιο της αναπηρίας όρασης και των πολλαπλών αναπηριών και τις επιδράσεις στο επικοινωνιακό περιβάλλον.

Αναγνωρίστε τις δεξιότητες των επαγγελματιών που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των επικοινωνιακών αναγκών του παιδιού με ΑΟΠΑ.



References

- Aitken, S., Buultjens, M., Clark, C., Eyre, J.T., & Pease. L. (2000). *Teaching Children who are Deafblind*. London: David Fulton Publishers
- Akhil, P. (2000). Persons who are Deafblind. In B. Punani, & N. Rawal, (2000). *Visual Impairment Handbook, blind People's Association. ICEVI-DbI Joint Asian Conference*, 8th February 2000, pp. 444-459, India. Retrieved from online at <http://www.bpaindia.org/pdf/VIB.pdf>.
- Alsop, L., Blaha, R., & Kloos, E. (2002). *The intervener in early intervention and educational stings for children and youth with deafblindness* (Briefing Paper), Monmouth, NTAC, The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind.
- Alvares, R., and Sternberg, L. (1994). Communication and language development. In L. Sternberg (Ed.), *Individuals with profound disabilities* (pp.192-229), Austin, Texas: Pro-Ed.
- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Retrieved from www.asha.org/policy.
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 499-512.
- Brassac, C. (1994). Speech acts and conversational sequencing. *Pragmatics & Cognition*, 2(1), 191-205.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*, Oxford, Oxford university Press.
- Camarata, S.M., Gibson, T. (1999). Pragmatic language disorders in attention-deficit hyperactivity disorders (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 207-214.
- Chen, D. (2001). Visual impairment in young children: A review of the literature with implications for working with families of diverse cultural and linguistic backgrounds. *Technical Report*, 7, 1-29, Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriated Services, University of Illinois and Urbana-Champaign.
- Cooley, R. E., & Roach, D.A. (1984). A Conceptual Framework. In R.N. Bostrom (Ed.) *Competence in Communication: A Multidisciplinary Approach*. (pp. 25) Beverly Hills, CA: Sage.
- Coupe O'Kane, J., & Goldbart, J. (1998). *Communication Before Speech*. London, David Fulton Publishers.
- Davidson, P., & Harrison, G. (2000). The effectiveness of early intervention for children with visual impairments. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp.483-495). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- de Verdier, K., Fernell, E., & Ek, U. (2018). Challenges and Successful Pedagogical Strategies: Experiences from Six Swedish Students with Blindness and Autism in Different School Settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(2), 520-532.
- Ek, U. (2010). Autism spectrum disorder in visually impaired young children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 885–885.
- Erin, J. N., & Koenig, J. A. (1997). The Student With A Visual Disability and A Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 309-320.
- Green, B.C., Johnson, K.A., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated view, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(1), 15-29.
- Holte, L., Prickett, J.G., Van Dyke, D.G., Olson, R.J., Knutson, C.L., & Knutson, J.F. (2006). Issues in the evaluation of infants and young children who are suspected of or who are deafblind. *Infants and Young Children*, 3, 213-227.
- McInnes, J.M., & Treffry, J.A. (1982). *Deafblind infants and children*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mosca, R., Kritzing, A., & van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. *South African Journal of Communication Disorders*, 62(1), e1-e10.
- NCDB (2010 revised). *Expressive Communication, How children send their message to you*. Retrieved from: <http://documents.nationaldb.org/products/Expressive.pdf>.
- Perkins, M.R. (2010) Pragmatic impairments. In J.S. Damico, N. Muller & M.J. Ball (eds.). *The Handbook of Language and Speech Disorders*, (pp. 227-246). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Raynolds, C.R., & Fletches –Janzen (2000). *Encyclopedia of Special Education* (vol. 2) New York: John Wiley and Sons.
- Rogow, S. (2005). A Developmental Model of Disabilities. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 132135.
- Rowland, C. (2012). *Communication matrix: Description, research basis and data*. Retrieved from <https://www.communicationmatrix.org/>
- Rowland, C., & Schweigert, P. (2000). Seven levels of communicative competence. In *Communication development and teaching strategies for children with severe and multiple disabilities: Presymbolic communication and tangible symbol systems* (p. 2). Portland: Oregon Health and Science University Design to Learn Projects.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (2002), Enhancing the acquisition of functional language and communication. In S. Sacks & R. K. Silberman (Eds). *Educating students who have visual impairments with other disabilities* (pp. 413–439). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Rowland, C., & Stremel-Campbell, K. (1987), Share and share alike: conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In L.

- Goetz, D. Goess & K. Stremel- Campbell (Eds.). *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments* (pp. 56-57). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1989). *Tangible Symbol Systems: Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*. Oregon Research Institute.
- Russell, R.L. (2007). Social communication impairments: pragmatics. *Pediatric Clinic of North America*, 54, 483-506.
- Russell, R.L., & Grizzle, K.L. (2008). Assessing child and adolescent's pragmatic language competencies: toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 59-73.
- Sacks, S.Z. & Silberman, R.K (1998) *Educating Students Who Have Visual Impairments With Other disabilities*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Salleh, N. M., & Ali, M. M. (2010). Students with visual impairments and additional disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 714-719.
- Siegel-Causey, E., & Bashinski, S.M. (1997). Enhancing Initial Communication and Responsiveness of Learners with Multiple Disabilities: A tri- Focus Framework for Partners in Focus on Autism and other developmental disabilities, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(2), 105–120. <https://doi.org/10.1177/108835769701200206>
- Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27(3), 364-377.
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., & Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(2), 240-252.
- Yoder, P. J., McCathren, R. B., Warren, S. F., & Watson, A. L. (2001). Important distinctions in measuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 135-147.
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(3), 426.
- *** <http://www.mdvi-euronet.org/site/areas-of-work-and-interest.php>

Ενότητα

Η αξιολόγηση της επικοινωνίας

II



Ορισμός: Αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης σε διαφορετικές περιοχές (Aitken, 1995). Η διαδικασία της αξιολόγησης επιτρέπει στην πολυεπιστημονική ομάδα να αναπτύξει ειδικά προγράμματα παρέμβασης και προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τις ανάγκες του παιδιού και βελτιώνουν τη συνολική απόδοση σε εκπαιδευτικό και λειτουργικό πλαίσιο.



Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι (Bryson, 1993):

- ✓ η απόκτηση νέων πληροφοριών για το παιδί,
- ✓ η αξιολόγηση ποικίλων όψεων της ανάπτυξης,
- ✓ η παροχή πληροφοριών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαδικασίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης,
- ✓ ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων παρέμβασης.

Σκοπός της αξιολόγησης είναι η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων για τον εντοπισμό και την παρακολούθηση της προόδου, τη διαχείριση ενός συγκεκριμένου προβλήματος καθώς και τρόπους εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Eyre, 2000). Ο Aitken (1995) θεωρεί ότι είναι σημαντικό μέσω της αξιολόγησης να ορίζεται το βασικό επίπεδο ανάπτυξης ως σημείο εκκίνησης για την παρέμβαση, να γίνεται παρακολούθηση όλων των αλλαγών, δόμηση των σταδίων παρέμβασης καθώς και ο προσδιορισμός στόχων του αναλυτικού προγράμματος και της μάθησης. Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (Lewis & Russo, 2000). Μια αποτελεσματική και ακριβής αξιολόγηση θα καθορίσει μία παρέμβαση εστιασμένη στις ανάγκες του παιδιού. Η αξιολόγηση που τελικά δεν συμβάλλει σε καμία πρόοδο του παιδιού και δεν επιτρέπει τον προσδιορισμό του περιεχομένου που ενδεχομένως θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης δεν είναι χρήσιμη (Lewis, & Russo, 2000· Siegel-Causey, 1996).

II.1. Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης



1. Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πρωτοκόλλου για την αξιολόγηση των επικοινωνιακών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι επαγγελματίες πρέπει να χρησιμοποιούν μία προσέγγιση που θα τους επιτρέψει να αναλύσουν και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της επικοινωνιακής συμπεριφοράς ως αναπόσπαστο μέρος της ψυχο-εκπαιδευτικής αξιολόγησης που στοχεύει στην αξιολόγηση του γνωστικού, κοινωνικού, συμπεριφορικού, εκπαιδευτικού καθώς και προσαρμοστικού επιπέδου.

2. Η ανάπτυξη και εφαρμογή μιας αξιολογικής προσέγγισης που επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους της αξιολόγησης, η επιλογή των εργαλείων αξιολόγησης καθώς και η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών. Οι επαγγελματίες θα αναφέρουν τις παρατηρήσεις τους για τις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών με ΑΟΠΑ. Τα άτομα με ΑΟΠΑ είναι μια εξαιρετικά ανομοιογενής ομάδα με όρους αισθητηριακών αναπηριών, γνωστικών ικανοτήτων, κινητικών δεξιοτήτων, μαθησιακών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενδιαφέροντα, ευκαιρίες και μαθησιακές εμπειρίες.

Είναι σημαντικό για τον επαγγελματία να προσδιορίσει την προσέγγιση ή τις προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν καλύτερα τις κύριες προκλήσεις και προβληματισμούς.

Οι προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι η σταθμισμένη αξιολόγηση, η αναπτυξιακή αξιολόγηση, η αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η λειτουργική (οικολογική) αξιολόγηση και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς.



Οι επαγγελματίες πρέπει να βασίζονται στις δικές τους εμπειρίες και στην επιμόρφωση που έχουν λάβει για την ανάπτυξη της διαδικασίας αξιολόγησης, την ενσωμάτωση της γνώσης και των καλών πρακτικών για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

3. Η ανάπτυξη ενός πρωτοκόλλου που διευκολύνει τους επαγγελματίες στην αξιολόγηση του δυναμικού ρόλου του περιβάλλοντος και τους διαφορετικούς παράγοντες που αφορούν στις δεξιότητες και τις συμπεριφορές του παιδιού, είτε σε ειδικά είτε σε ενταξιακά σχολεία, κέντρα ημέρας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή στη κατ' οίκον διδασκαλία.

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πλαίσια.

Οι ικανότητες των επαγγελματιών να αξιολογούν παράγοντες του περιβάλλοντος και να περιγράφουν τις ικανότητες των παιδιών είναι ουσιαστικές στην ψυχο-εκπαιδευτική αξιολόγηση.

4. Έμφαση στη σπουδαιότητα της διεπιστημονικότητας και πολυεπιστημονικότητας της αξιολόγησης σε συνδυασμό με την ικανότητα να εκφράζουν και να ενσωματώνουν τις δικές τους αξιολογήσεις στο αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού.



Ο κίνδυνος να μην προσδιοριστούν οι ανάγκες των παιδιών με ΑΟΠΑ μέσω της αξιολόγησης με αποτέλεσμα τη μη αντιμετώπιση τους είναι υψηλός.

Οι στόχοι της αξιολόγησης είναι (Lewis, & Russo, 2000):

- Ανίχνευση,
- Λήψη αποφάσεων για τα προγράμματα εκπαίδευσης και αποκατάστασης
- Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και εφαρμογή στο πεδίο (π.χ. σχολική τάξη)
- Αξιολόγηση της προόδου

Ζητήματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη

- ✓ Παρακολούθηση συνοδών αναπηριών και δυσκολιών στο πλαίσιο της αναπηρίας όρασης.
- ✓ Παρακολούθηση της αναπηρίας όρασης στο πλαίσιο σοβαρές δυσκολίες μάθησης και κινητικής αναπηρίας.
- ✓ Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών και της επίδρασης της αναπηρίας όρασης στην ανάπτυξη και τη μάθηση.

Σύμφωνα με την αμερικανική νομοθεσία (IDEA, 1997 όπ. αναφ. στο Lewis & Russo, 2002) το παιδί χρειάζεται να «αξιολογηθεί σε όλες τις περιοχές που συνδέονται με την πιθανή αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης κατά περίπτωση της υγείας, της όρασης, της ακοής, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, της νοημοσύνης, των ακαδημαϊκών επιδόσεων, την επικοινωνία, τις κινητικές ικανότητες» (IDEA, 1997, sec 614 [b] 3c).



Οι Salvia και Ysseldyke (1995, όπ. αναφ. στο Lewis & Russo, 2002) προτείνουν τρία ερωτήματα προς απάντηση όταν προετοιμαζόμαστε για μία αξιολόγηση:

- 1. Τι χρειάζονται οι μαθητές να διδαχθούν;**
- 2. Πώς μαθαίνει ο μαθητής;**
- 3. Ποια είναι τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα;**



Άσκηση: Σκεφτείτε έναν μαθητή με ΑΟΠΑ από την τάξη/ομάδα σας. Απαντήστε στις παραπάνω ερωτήσεις.



Θυμηθείτε

1. Όλα τα παιδιά επικοινωνούν.
2. Είναι πιθανό συμπεριφορές επικοινωνίας να μην αναγνωρίζονται ως τέτοιες.
3. Οι ενήλικες πρέπει να είναι ικανοί αποδέκτες και να εστιάζουν σε αυτό που το παιδί κατέχει ως δεξιότητα, να καθορίζουν προσβάσιμες και λειτουργικές δεξιότητες ως μορφές επικοινωνίας και να προσδιορίζουν οποιαδήποτε έκφραση της πρόθεσης να επικοινωνήσει.
4. Η επικοινωνία είναι μία συνεχής και δυναμική διαδικασία.
5. Οι γονείς μπορούν να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία του παιδιού. Αυτή η πληροφορία μπορεί να αφορά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τους γονείς του ή άλλους, τα ενδιαφέροντα του παιδιού και πώς τα αντιμετωπίζουν, προβληματικές συμπεριφορές, καθημερινές ρουτίνες.
6. Δε θα πρέπει να γίνονται υποθέσεις.

Λόγω των προκλήσεων που θέτει ο πληθυσμός των παιδιών με ΑΟΠΑ και του σχεδιασμού του κατάλληλου και εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης η τυπική διαδικασία που ακολουθείται είναι:

- Λεπτομερής αξιολόγηση αιτημάτων από γονείς/κηδεμόνες, συλλογή πληροφοριών από το ιατρικό ιστορικό του παιδιού σχετικά με τις καθημερινές του ρουτίνες.
- Κλινική παρατήρηση, κατά προτίμηση παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.
- Αρχική αξιολόγηση από τους θεραπευτές του κέντρου (εργοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, λογοθεραπευτής).
- Παρατήρηση «στην τάξη»: ένα ημι-δομημένο εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης βασισμένο στα εργαλεία αξιολόγησης που ακολουθούν. Αυτό το εργαλείο παρατήρησης έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση των αναγκών καταγραφής των παρατηρήσεων με έναν οργανωμένο και πιο «μετρήσιμο» τρόπο (χρησιμοποιώντας στοιχεία από εργαλεία αξιολόγησης που περιγράφονται παρακάτω).

Στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης

- θα πρέπει να εδραιωθεί εμπιστοσύνη κατά την αρχική αλληλεπίδραση,
- το παιδί θα πρέπει να νιώθει άνετα μέσα στο περιβάλλον καθώς αλληλεπιδρά με τους επαγγελματίες,

- θα πρέπει να δίνεται χρόνος για την έναρξη της επικοινωνίας, το παιδί πρέπει να είναι ενήμερο, να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει, να αναπτύσσει μια απάντηση και να ξεκινά αλληλεπίδραση,
- προσοχή να δίνεται στην γλώσσα του σώματος, στις χειρομορφές και στις κινήσεις, ενώ θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην εκφραστικότητα του προσώπου και του σώματος,
- το μήνυμα πρέπει να είναι σύντομο και σαφές,
- οι δραστηριότητες και οι δράσεις πρέπει να περιγράφονται λεκτικά: π.χ. «Τώρα θα κατεβούμε τις σκάλες», «πλένουμε το πρόσωπο», κλπ.,
- η αξιολόγηση της επικοινωνίας πρέπει να είναι και διασκεδαστική: χρησιμοποιείτε τραγούδια, ιστορίες, παιχνίδια λέξεων, διαφορετικούς τόνους, ποικίλους ρυθμούς, ψιθύρους,
- η επικοινωνία του παιδιού θα πρέπει πάντα να επιβεβαιώνεται και να ενισχύεται.

Ως εκ τούτου οι κύριοι στόχοι είναι να:

- εδραιώσετε μια σχέση,
- παρατηρήσετε τις αντιδράσεις των παιδιών και τις ανταποκρίσεις τους στα ερεθίσματα,
- αποδώσετε νόημα στις αντιδράσεις και ανταποκρίσεις του παιδιού και μοιραστείτε αυτή την πληροφορία μαζί του,
- αξιοποιήστε το πλαίσιο του περιβάλλοντος και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από αυτό,
- χρησιμοποιήστε απλή και σαφή γλώσσα καθώς και τις αισθήσεις για να προσφέρετε εμπειρία και να βοηθήσετε το παιδί συνδεθεί με το πλαίσιο,
- κατευθύνετε το παιδί μέσα από κάθε αντικείμενο αναφοράς ή έννοια χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα,
- προωθήστε την ενεργητική (αν είναι δυνατόν) αφή ή ενσωματώστε την παθητική αφή για να υποστηρίξουμε τη διαδικασία μάθησης με σεβασμό στις αισθητηριακές ανάγκες του παιδιού – εφόσον υπάρχουν,
- παρέχετε κατάλληλη πληροφορία ώστε το παιδί να κατανοεί το πλαίσιο του καθημερινού λεξιλογίου,
- αξιοποιήστε κάθε ευκαιρία με στόχο την ενίσχυση της χρήσης του λόγου για να εκφράσει το παιδί ανάγκες. Ενθαρρύνετε την εκφραστική επικοινωνία μέσα από τροποποιημένη παρέμβαση,
- προσφέρετε επιλογές σε καθημερινές δραστηριότητες μέσα ένα δομημένο ή φυσικό περιβάλλον,
- δώστε στο παιδί επαρκή χρόνο για να ανταποκριθεί, . Δίνουμε νόημα σε κάθε φωνητική εκφορά αν το παιδί δεν έχει λόγο,
- προωθήστε λειτουργικούς διαλόγους (στην περίπτωση παιδιών με λόγο) και την ικανότητα να αλληλεπιδρούν σε ένα δομημένο ή φυσικό πλαίσιο,
- ενισχύστε τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες προσφέροντας σταθερές συνθήκες σε ένα δομημένο περιβάλλον ή φυσικό

πλαίσιο (μονιμότητα αντικειμένου, αιτία και αποτέλεσμα, ενίσχυση της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης, ανάκληση γεγονότων, δημιουργία συνδέσμων, επικοινωνία με τα συναισθήματα κάποιου και την επίδραση σε άλλους),

- ενισχύστε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

II.2. Τύποι αξιολόγησης



Η αξιολόγηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών με ΑΟΠΑ πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής προσέγγισης που θα περιλαμβάνει πληροφορίες από όλα τα μέλη της ομάδας των επαγγελματιών (Rowland, Schweigert, & Prickett, 1995).

Οι επαγγελματίες του χώρου της αναπηρίας όρασης είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης και η αξιολόγηση πρέπει να αξιοποιεί διάφορους τύπους μέτρων, επίσημα και άτυπα, για την αξιολόγηση της ανάπτυξης, της εκπαιδευτικής επίδοσης και την πρόσβαση στο γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (IDEA, 2004· Olmstead, 2005· Pugh & Erin, 1999 όπ. αναφ. στο Bruce, Luckner, & Ferrell, 2018). Οι γενικοί παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση παιδιών και νέων με αναπηρία όρασης αφορούν στην ηλικία κατά την οποία διαγνώστηκε η αναπηρία, την πρώτη γλώσσα της οικογένειας και του παιδιού, το ιστορικό των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την ύπαρξη κάποιας πρόσθετης αναπηρίας (Bruce, Luckner, & Ferrell, 2018).



Η αξιολόγηση πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του ατόμου, στο περιβάλλον αλλά και στην ιδιαιτερότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του.

II.2.1. Σταθμισμένη αξιολόγηση

Υπάρχουν δυσκολίες εφαρμογής των σταθμισμένων εργαλείων, καθώς οι διαδικασίες χορήγησης τους δεν επιτρέπουν την προσαρμογή τους στις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού παιδιών. Επιπλέον, η χρήση μόνο τεστ αξιολόγησης βάση νόρμας δεν είναι αρκετή για την κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών με ΑΟΠΑ (Bruce, Luckner, & Ferrell, 2018). Το ζήτημα της προσαρμογής των εργαλείων αξιολόγησης σχετικά με τη διαχείριση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί. Το πραγματικό δυναμικό του παιδιού μπορεί να υποεκτιμηθεί ή να υπερεκτιμηθεί. Σχετικά με τις προσαρμογές που πρέπει να γίνουν, αυτές αφορούν α. τη χρήση υλικών με συγκεκριμένη οπτική και απτική υποστήριξη, β. την παροχή επιπρόσθετου χρόνου στο παιδί για να ανταποκριθεί στα items⁸ του εργαλείου, και γ. την αφαίρεση μη κατάλληλων items.

II.2.2. Αναπτυξιακή αξιολόγηση

Η αναπτυξιακή αξιολόγηση αφορά τους τομείς ανάπτυξης, τις δεξιότητες που αναδύονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης καθώς επίσης και τον προσδιορισμό των ορόσημων της ανάπτυξης. Εστιάζει στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με αντικείμενα και άτομα του περιβάλλοντός του.



Η πολυτροπική ανίχνευση (screening) γίνεται και ως προς την ανάπτυξη και βάσει κριτηρίων και εστιάζει σε άξονες όπως:

- Επικοινωνία (δεκτική, εκφραστική) με διάφορους τρόπους όπως προφορικός, απτικός, σωματο-αισθητηριακός, οπτικός, και επίπεδα (προ-γλωσσική και γλωσσική ή λεκτική και μη λεκτική).
- Γνωστική ανάπτυξη
- Οπτική αντίληψη
- Ακουστική αντίληψη
- Απτική αντίληψη
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης
- Προσανατολισμός και κινητικότητα

⁸ Items ενός εργαλείου μπορεί να είναι κάποιες δραστηριότητες ή ερωτήσεις

II.2.3. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση καταγράφει στοιχεία από όλες τις περιοχές αξιολόγησης: κατάσταση υγείας (βαθμός όρασης και ακοής, ακουστική και οπτική λειτουργία και οξύτητα, πολλαπλές αναπηρίες), λεπτή και αδρή κινητικότητα, δεξιότητες επικοινωνίας, ψυχολογική ανάπτυξη (αναπτυξιακή και συμπεριφορική), λειτουργικές και βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, δεξιότητες διαβίωσης, προσανατολισμό και κινητικότητα και επαγγελματικές δεξιότητες. Οι επαγγελματίες/ εκπαιδευτικοί των παιδιών με αναπηρία όρασης χρειάζεται να έχουν τη γνώση και τις δεξιότητες για να αναπτύξουν άτυπες αξιολογήσεις συμπεριλαμβανομένων και των αξιολογήσεων βάσει αναλυτικού προγράμματος (Bruce, Luckner, & Ferrell, 2018).

II.2.4. Λειτουργική και οικολογική αξιολόγηση

Λειτουργική αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι πληροφορίες συλλέγονται για την βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και των στόχων των σχεδίων παρέμβασης της συμπεριφοράς. Η λειτουργική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να προσδώσει σαφήνεια και κατανόηση σε καταστάσεις που μπορεί να είναι συγκεχυμένες και χαοτικές (O'Neill, & Vaughn, 1998). Η συστηματική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στον προσδιορισμό παραγόντων που επηρεάζουν το ρεπερτόριο των προσαρμοστικών συμπεριφορών. Επίσης βοηθά στον προσδιορισμό προβληματικών καταστάσεων εκείνων που μπορεί να ενεργοποιούν αυτές τις συμπεριφορές, δηλαδή τις συνέπειες και τον τελικό χαρακτήρα αυτών των συμπεριφορών.

Η λειτουργική αξιολόγηση εστιάζει στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στα άτομα ώστε να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στο περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν και μαθαίνουν. Η οικολογική πλευρά της λειτουργικής αξιολόγησης αναφέρεται στην λειτουργική αντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των προσωπικών αναγκών, εμπειριών και ικανοτήτων (McDonnell, Hardman, McDonnell, & Kiefer-O'Donnell, 1995). Ο κατάλογος του περιβάλλοντος αναλύει το γενικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί λειτουργεί, προσδιορίζοντας συγκεκριμένες ικανότητες αλλά και εκείνες που είναι κατάλληλες και πρέπει να αναπτυχθούν. Η οργάνωση ενός περιβαλλοντικού ανιχνευτικού εργαλείου εμπλέκει τον προσδιορισμό τρεχουσών και εν δυνάμει περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος, σημερινών και μελλοντικών περιοχών, τον προσδιορισμό υπο-τομέων και δραστηριοτήτων στο πλαίσιο κάθε υπο-τομέα καθώς επίσης και τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη δραστηριότητα.



Όλες οι συμπεριφορές έχουν μια λειτουργία. Υπάρχουν συμπεριφορές των παιδιών οι οποίες συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη ως συμπεριφορές που έχουν μια λειτουργία επικοινωνίας (να σιωπά, να μην κινείται, να σταματά μια δραστηριότητα, να εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά).

Οι επαγγελματίες θα πρέπει να προσδιορίσουν τις επικοινωνιακές λειτουργίες αυτών των συμπεριφορών και δε θα πρέπει να κάνουν υποθέσεις χωρίς να επιβεβαιώνουν την πραγματική πρόθεση και λειτουργία. Για παράδειγμα, συνήθως όταν ένα παιδί δείχνει ένα αντικείμενο, υποθέτουμε ότι θέλει αυτό το αντικείμενο αλλά μπορεί να μην είναι ένα αίτημα αλλά ένα σχόλιο (π.χ. «Είναι ένα παιχνίδι/αντικείμενο», «Έπαιξα με αυτό το αντικείμενο»), ή μια διαμαρτυρία (π.χ. «Δε θέλω αυτό το αντικείμενο»). Οι Heller et al. (1995), αναφέρουν ότι σε αυτή την περίπτωση δεν χρειάζεται να εισάγεται και να χρησιμοποιείται λεκτική υποβοήθηση για την αποσαφήνιση της λειτουργίας (π.χ. «Θέλω παιχνίδι», «Μου αρέσει παιχνίδι», «Δεν θέλω παιχνίδι»).



Η λειτουργία αναφέρεται στην πρόθεση της επικοινωνίας και στις τροποποιήσεις που το παιδί έχει ως στόχο να επιτύχει μέσα στο περιβάλλον του.



Τα αποτελέσματα που μπορεί να επιτευχθούν στο πλαίσιο μιας λειτουργικής αξιολόγησης αφορούν:

- Στη σαφή περιγραφή της προβληματικών και άτυπων συμπεριφορών επικοινωνίας.
- Στον προσδιορισμό γεγονότων, στιγμών και καταστάσεων που προηγούνται των άτυπων συμπεριφορών.
- Στον προσδιορισμό των λειτουργιών και των συνεπειών που διατηρούν αυτές τις συμπεριφορές.
- Στην ανάπτυξη υποθέσεων για την περιγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών, την τυπική κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνονται, τα αποτελέσματα και τα χαρακτηριστικά που διατηρούν αυτή την κατάσταση.

- Στη συλλογή πληροφοριών μέσω της άμεσης παρατήρησης για την υποστήριξη των υποθέσεων αφού οι άνθρωποι που βρίσκονται κοντά και σε άμεση επαφή με το παιδί δεν παρατηρούν πάντα με ακρίβεια και με αντικειμενικότητα αυτό που συμβαίνει στις καταστάσεις.

Σχετικά με τις στρατηγικές της λειτουργικής αξιολόγησης, υπάρχουν τρεις κατηγορίες στρατηγικών:

- Συλλογή πληροφοριών από οικεία πρόσωπα.
- Συστηματική άμεση παρατήρηση
- Λειτουργική ανάλυση.



Οι μέθοδοι λειτουργικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν έμμεσες προσεγγίσεις όπως οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια για σχετικές πληροφορίες, άμεση και συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς σε οικεία περιβάλλοντα και λειτουργική ανάλυση.

Η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς περιλαμβάνει την εδραίωση σκόπιμων αλλαγών σε συγκεκριμένους και σταθερούς παράγοντες του παρελθόντος και στη συνέχεια στη συστηματική συλλογή πληροφοριών για τον προσδιορισμό των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις συμπεριφορές. Οι όροι *λειτουργική αξιολόγηση* και *λειτουργική ανάλυση* δεν αλληλοεπικαλύπτονται.

II.3. Παρατήρηση- Εργαλείο παρατήρησης



Η παρατήρηση περιλαμβάνει τον προσδιορισμό σημαντικών συμπεριφορών, δημιουργώντας λειτουργικές και ουσιαστικές πληροφορίες για το παιδί. Η παρατήρηση πρέπει να έχει έναν σαφή και ακριβή σκοπό. Η παρατήρηση του παιδιού θα γίνει μέσα στο περιβάλλον που υπάρχουν ευκαιρίες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης πρέπει να διαχωριστούν από την ερμηνεία των παρατηρούμενων συμπεριφορών.

Μέσω της παρατήρησης θα αποκτήσετε πληροφορίες για:

- ✓ τις δεξιότητες του παιδιού,
- ✓ την πρόοδο, τη στασιμότητα ή την παλινδρόμηση σε μια συγκεκριμένη περιοχή ανάπτυξης,

- ✓ τις δεξιότητες που μαθαίνει καλύτερα το παιδί,
- ✓ τις δεξιότητες που μαθαίνει πιο δύσκολα,
- ✓ τι του αρέσει και τι όχι.

Οι πιο αντικειμενικές πληροφορίες θα βασίζονται:

- α) σε αυτό που έχει παρατηρηθεί και καταγραφεί,
- β) στην επιβεβαίωση από τους γονείς ή μέλη της ομάδας,
- γ) στην πλαισίωση, δηλαδή αν η συμπεριφορά είναι τυπική για το παιδί ή απλά συγκεκριμένη σε συγκεκριμένες καταστάσεις,
- δ) στη σαφήνεια και την ακρίβεια των παρατηρήσεων.

Η παρατήρηση έχει τρεις βασικές λειτουργίες (Clarke, 1990):

- 1.Υποστήριξη των επαγγελματιών για την επιλογή των κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών.
- 2.Επικοινωνία με άλλους (γονείς, ειδικούς και παιδί) σχετικά με τις προσδοκίες.
- 3.Παροχή πληροφοριών στους γονείς και στους ειδικούς για την πρόοδο της αξιολόγησης.

II.4. Αρχική παρατήρηση κατά την αξιολόγηση της επικοινωνίας

Είναι πάρα πολύ σημαντικό μέσω της άμεσης παρατήρησης οι επαγγελματίες να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών με ΑΟΠΑ καθώς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με το παιδί και την οικογένειά του. Οι επαγγελματίες θα παρατηρήσουν τις ακόλουθες συμπεριφορές επικοινωνίας και μοτίβα αλληλεπίδρασης:

- Τους τρόπους διερεύνησης του περιβάλλοντος.
- Τα συστήματα και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς και ανάμεσα στο παιδί και τα αδέρφια του.
- Τον τύπο υποστήριξης που δίνεται από τους γονείς για την επικοινωνία του παιδιού.
- Τις πρωτοβουλίες του παιδιού.
- Τους τρόπους ερώτησης/ άρνησης/ διαπραγμάτευσης/ λήξης της αλληλεπίδρασης/ επικοινωνίας/ δράσης .

- Τα ερεθίσματα/παιχνίδια/αντικείμενα για τα οποία το παιδί ενδιαφέρεται και για τα οποία επικοινωνεί.
- Τη χρονική διάρκεια εμπλοκής του παιδιού σε μια αλληλεπίδραση.
- Τη χρονική διάρκεια εμπλοκής του παιδιού σε μια δραστηριότητα χωρίς προτροπή.
- Τη χρονική διάρκεια εμπλοκής του παιδιού σε μια δραστηριότητα με προτροπή και το είδος της προτροπής.

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά επικοινωνούν είναι (Alsop, 2002):



- Διαμαρτυρία
- Προσφορά
- Προσέλκυση προσοχής
- Όταν ζητάει κάτι περισσότερο
- Χαιρετισμός
- Ερώτηση
- Απάντηση
- Σχολιασμός



Δραστηριότητα

Παρατηρείστε το παιδί και προσδιορίστε τις συμπεριφορές επικοινωνίας για να υποστηρίξετε τους τρόπους έκφρασης για τους προαναφερθέντες λόγους.

Διαμαρτυρία

Προσφορά

Προσέλκυση προσοχής

Χαιρετισμός

Ερώτηση

Απάντηση

Σχολιασμός

II.5. Εργαλείο καταγραφής του ρεπερτορίου του μαθητή.



Η πραγματοποίηση αυτού του τύπου αξιολόγησης περιλαμβάνει:

- ✓ αναφορά των ικανοτήτων που παρουσιάζει ένα παιδί χωρίς αναπηρία σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα,
- ✓ παρατήρηση και καταγραφή του επιπέδου απόδοσης ενός παιδιού με πολλαπλές αναπηρίες,
- ✓ διεξαγωγή μιας συγκριτικής ανάλυσης των δύο επιδόσεων,
- ✓ προσδιορισμός των απαραίτητων αλλαγών και προσαρμογών.

Ένας άλλος τρόπος για την επίτευξη αυτής της καταγραφής προτείνεται από τους Downing και Demchak (1996):

1. Η συλλογή πληροφοριών για αυτό που μπορεί, του αρέσει και θέλει να κάνει το παιδί.
2. Παρατήρηση ενός παιδιού της ίδιας ηλικίας κατά τη διάρκεια της ίδιας δραστηριότητας.
3. Παρατήρηση ενός παιδιού με πολλαπλές αναπηρίες και προσδιορισμός των ικανοτήτων που έχει αλλά και εκείνων που υπολείπονται ή είναι απύσες.
4. Προτάσεις για πιθανές αιτίες.
5. Ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης με βάση τις πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί.
6. Εφαρμογή με χρήση δεικτών τυπικής ανάπτυξης και προσαρμογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.



Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν μέσω της αξιολόγησης μπορούν να διευκολύνουν την εύρεση απαντήσεων στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1. Ποια είναι τα βήματα παρέμβασης που θα βελτιώσουν την επικοινωνία σε πολλαπλά πλαίσια επικοινωνίας;**
- 2. Σε ποιο βαθμό οι προηγούμενες παρεμβάσεις σημείωσαν σημαντική πρόοδο;**

Οι κύριες στρατηγικές αξιολόγησης εστιάζουν στα παρακάτω:

1. Άτυπη αξιολόγηση.

Η άτυπη αξιολόγηση μπορεί να δώσει στην εκπαιδευτική ομάδα τις πιο ακριβείς πληροφορίες για διάφορους τομείς ανάπτυξης. Οι ικανότητες των τυφλοκωφών μαθητών και οι επιδόσεις παρατηρούνται, καταγράφονται και αξιολογούνται στο φυσικό περιβάλλον μέσω άτυπης αξιολόγησης.

2. Μέθοδοι επικοινωνίας

Με βάση τις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών που έχουν αξιολογηθεί, επιλέγεται η κατάλληλη μέθοδος δεκτικής και εκφραστικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των απτικών νύξεων, της απτικής νοηματικής γλώσσας, των αντικειμένων αναφοράς, των πικτογραμμμάτων, του προφορικού λόγου και του κώδικα γραφής και ανάγνωσης Braille.

3. Διεπιστημονική ομάδα

Η διεπιστημονική ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικό, ψυχολόγο, εργοθεραπευτή, φυσιοθεραπευτή, λογοθεραπευτή και κοινωνικό λειτουργό. Η διεπιστημονική ομάδα συμμετέχει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδίου και στην οικογενειακή υποστήριξη.

4. Συνεργασία με γονείς

5. Εκπαιδευτικές στρατηγικές και προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται υπό το πρίσμα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης και της βιωματικής μάθησης. Η προσέγγιση της μάθησης επικεντρώνεται στην προώθηση της πολυαισθητηριακής μάθησης, στην οποία αξιολογούνται και εξετάζονται οπτικά, ακουστικά, οσφρητικά και απτικά ερεθίσματα.

6. Περιβαλλοντικές προσαρμογές

Η τάξη και το σχολικό περιβάλλον εμπλουτίζονται με αισθητηριακές νύξεις (οπτικές, ακουστικές, απτικές) για να προωθήσουν την ικανότητα πρόβλεψης, την αντίληψη, τον προσανατολισμό και την αυτονομία των μαθητών.

7. Εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης

Η διεπιστημονική ομάδα συνθέτει το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών με ΑΟΠΑ και τυφλοκώφωση με βάση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Οι τυφλοκωφοί μαθητές έχουν μοναδικές ανάγκες όσον αφορά την επικοινωνία, τη γνωστική ανάπτυξη, την αντιληπτική ανάπτυξη, την αισθητηριακή εκπαίδευση, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τον προσανατολισμό και την

κινητικότητα, τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και τις προ-επαγγελματικές δεξιότητες.

Για να την αξιολόγηση και ανίχνευση του επικοινωνιακού προφίλ των μαθητών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση, θα πρέπει να συλλεχθούν και να προσαρμοστούν τμήματα από ποικιλία εργαλείων που αναφέρονται παρακάτω. Μέσω της άτυπης αξιολόγησης συλλέγονται στοιχεία από τις μοναδικές επικοινωνιακές προσπάθειες των μαθητών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση μέσω παρατήρησης, συσχετίζονται με τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τους γονείς και τον ιατρικό φάκελο των μαθητών και τις διαμορφώνονται σε εξατομικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναφέρονται στην επικοινωνία και άλλους τομείς ανάπτυξης.

II.6. Επιλογή εργαλείου αξιολόγησης



Τα εργαλεία αξιολόγησης αναφέρονται στους τρόπους συλλογής πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης ή των χαρακτηριστικών του ατόμου, με αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων που αναπτύσσονται, προσδιορίζοντας τις ανάγκες και την απαιτούμενη ειδική υποστήριξη στην παρέμβαση.



Παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη για την επιλογή εργαλείων αξιολόγησης (Rowland, 2009):

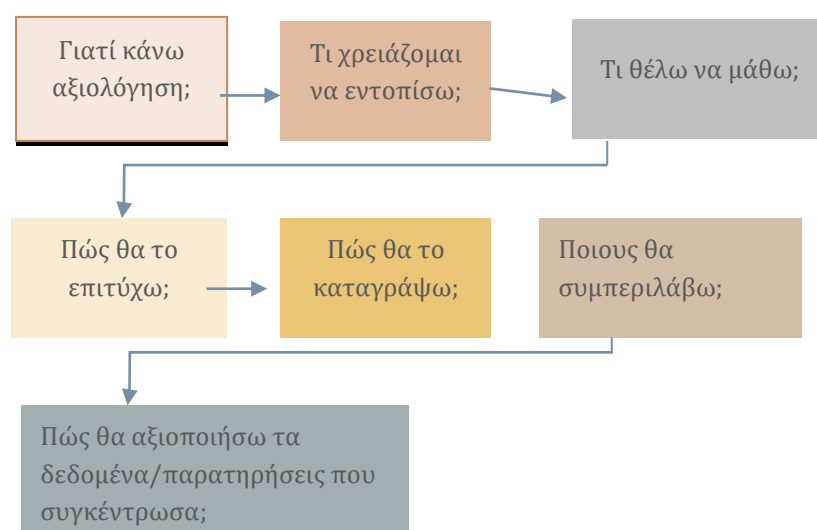
- ✓ Η ανάπτυξη της λειτουργικής όρασης και ακοής.
- ✓ Η έκταση των items που υποστηρίζουν την κατανόηση της πρώιμης επικοινωνιακής ανάπτυξης και τα οποία διευκολύνουν την παρακολούθηση της προόδου με μικρά βήματα.
- ✓ Επαρκή παραδείγματα για την αποσαφήνιση των items και τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο μία δεξιότητα μπορεί να παρατηρηθεί σε ένα παιδί με ΑΟΠΑ.
- ✓ Ευκαιρίες για παρατήρηση σε φυσικά περιβάλλοντα.
- ✓ Χρονολογικά κατάλληλα items.
- ✓ Ευκαιρίες για προσδιορισμό των επόμενων βημάτων της παρέμβασης.
- ✓ Ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση.
- ✓ Έκδοση για γονείς;

II.7. Πλάνο αξιολόγησης

Όνομα παιδιού _____

Ημερομηνία γέννησης _____

Διάγνωση _____



Δραστηριότητα:

Προσδιορίστε ένα παιδί με ΑΟΠΑ στην τάξη / σχολική μονάδα / ομάδα σας και σκεφθείτε ένα πλάνο αξιολόγησης, προσπαθώντας να απαντήσετε στις προαναφερθείσες ερωτήσεις.



II.8. Εργαλεία Αξιολόγησης της επικοινωνίας

(Μία σύνθεση των Εργαλείων Αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικές δομές και κέντρα στις συμμετέχουσες χώρες)

Εργαλείο: **The Oregon Project**

Ηλικία: 0 έως 6 ετών

Τομείς: γνωστικός, γλωσσικός, αντιστάθμιση, όραση, αυτο-βοήθεια, κοινωνικός, λεπτή κινητικότητα, αδρή κινητικότητα.

Περιγραφή: Περιεκτική αναπτυξιακή κλίμακα για παιδιά με αναπηρία όρασης. Σχετικά λίγα στοιχεία για τα προλεκτικά και πρώιμα λεκτικά στάδια. Δεν είναι εύκολο να μεταφραστεί με όρους στόχων παρέμβασης. Μη κατάλληλο για παιδιά με μεγαλύτερη από μέτρια απώλεια ακοής.

Πλήρης αναφορά: Anderson, S., Boigon, S., & Davis, K. (1991). *The Oregon Project for visually impaired and blind preschool children*. USA: Jackson Education Service District. Oregon Project Jackson Education Service District (541) 776-8580 www.jacksonesd.k12.or.us

Εργαλείο: **Oregon Project Curriculum for Visually Impaired and Blind Preschoolers – 5th Edition 1991**

Ηλικία: 0 – 36+ μηνών

Τομείς: γνωστικός, γλωσσικός, κοινωνικοποίηση, όραση, δεξιότητες αντιστάθμισης, αυτο-βοήθεια, λεπτή και αδρή κινητικότητα.

Περιγραφή: Εργαλείο αξιολόγησης βάσει κριτηρίων που σχεδιάστηκε για την πραγματοποίηση αξιολόγησης και την παροχή οδηγιών Αναλυτικού Προγράμματος. Αποτελείται από 640 δηλώσεις συμπεριφοράς που οργανώνονται σε οκτώ τομείς: γνωστικό, γλωσσικό, κοινωνικοποίηση, όραση, αντισταθμιστικές δεξιότητες, αυτοβοήθεια, λεπτή και αδρή κινητικότητα. Σχεδιασμένο για παιδιά με αναπηρία όρασης ή άλλες πολλαπλές αναπηρίες.

Πλήρης αναφορά: Oregon Project Jackson Education Service District (541) 776-8580 www.soesd.k12.or.us

Εργαλείο: **Infused skills assessment**

Ηλικία: -

Τομείς: Κοινωνική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, Συναισθηματική Ανάπτυξη, Αισθήσεις/Κινητικές Δεξιότητες, Βασικές Έννοιες, Αναπαράσταση και Γνωστική λειτουργία.

Περιγραφή: Σχεδιάστηκε για χρήση με τυφλοκωφά παιδιά και παιδιά με σημαντικές γνωστικές βλάβες. Αναλύει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών με προβλήματα όρασης που μπορεί επίσης να αντιμετωπίζουν γνωστικές και συμπεριφορικές προκλήσεις.

Πλήρης αναφορά: Infused skills assessment www.tsbvi.edu/andouts/oct06/infused-skills-assessment.pdf

Εργαλείο: Dimensions of Communication**Ηλικία:** -**Τομείς:** Ανάπτυξη Επικοινωνιακού Προφίλ, Σχεδιασμός Πλάνου Παρέμβασης**Περιγραφή:** Ένα εργαλείο αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους και άλλους παρόχους υπηρεσιών. Αξιολογεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες παιδιών, εφήβων και νεαρών ενηλίκων που έχουν πολλαπλές αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένης της σοβαρής ή βαριάς νοητικής καθυστέρησης και της τυφλοκώφωσης.**Πλήρης αναφορά:** Mar, H.H. & Sall, N. (1999). *Dimensions of Communication. USA:*United States Department of Education.
<http://documents.nationaldb.org/products/dimensions-ofcommunication.Pdf>**Εργαλείο: Developmental Activities Screening Inventory – Second Edition (DASI-II) Fewell & Langley (1984)****Ηλικία:** 0 έως 5 ετών**Τομείς:** Το εργαλείο καλύπτει 15 κατηγορίες δεξιοτήτων που αφορούν στην αισθητηριακή κατάσταση, σχέσεις μέσου και σκοπού, μνήμη, σειροθέτηση και αιτιολόγηση.**Περιγραφή:** Το DASI-II είναι ένα άτυπο, εξατομικευμένο τεστ που αποδίδει μια αναπτυξιακή ηλικία με βάση τον αριθμό των δραστηριοτήτων που ολοκληρώθηκαν.**Πλήρης αναφορά:** Fewell, M.B. L. (1984). *DASI-II Developmental Activities Screening Inventory*. Austin Texas: Pro-Ed**Εργαλείο: Hawaii Early Learning Profile****Ηλικία:** 0 έως 3 ετών**Τομείς:** γνωστικός, γλωσσικός, αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, κοινωνικό-συναισθηματικός, αυτό-βοήθεια.**Περιγραφή:** Τα περισσότερα στοιχεία προϋποθέτουν τυπικής ανάπτυξης οπτικές και ακουστικές ικανότητες.**Πλήρης αναφορά:** *Hawaii Early Learning Profile* (HELP® Birth to 3, ©2004)
www.vort.com/HELP-0-3-years-Hawaii_Early-Learning-Profile**Εργαλείο: Hawaii Early Learning Profile for Preschoolers (HELP) 1995****Ηλικία:** 3 ως 6 ετών**Τομείς:** γνωστικός, γλωσσικός, αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, κοινωνικό-συναισθηματικός, αυτό-βοήθεια.**Περιγραφή:** Η αξιολόγηση βάσει προγράμματος σπουδών υπογραμμίζει την παρατήρηση σε φυσικά περιβάλλοντα και προάγει τη μάθηση που βασίζεται στη δραστηριότητα (activity-based learning). Τα διαγράμματα περιλαμβάνουν περισσότερες από 650 συγκεκριμένες δεξιότητες σε έξι αναπτυξιακούς τομείς: γνωστικός, γλωσσικός, αδρή και λεπτή κινητικότητα, κοινωνικο-συναισθηματικός

και αυτοβοήθεια. Δραστηριότητες που καταγράφουν τα διαδοχικά στάδια τυπικής ανάπτυξης σε μηνιαία βάση.

Πλήρης αναφορά: VORT Corp. (888) 757-VORT

Εργαλείο: INSITE Developmental Checklist: Assessment of Developmental Skills for Young Multidisabled Sensory Impaired Children. 1989

Ηλικία: 0 έως 5 ετών

Τομείς: αδρή και λεπτή κινητικότητα, αυτοβοήθεια, γνωστικός, κοινωνικός, συναισθηματικός.

Περιγραφή: Αξιολόγηση βάσει του προγράμματος σπουδών για τους τομείς της αδρής και λεπτής κινητικότητας, την αυτοβοήθεια, τον γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα, την επικοινωνία, την οπτική, ακουστική και απτική ανάπτυξη.

Πλήρης αναφορά: Hope Publishing Inc. (435) 752.9533 www.hopepubl.com

Εργαλείο: Adaptive Behavioral Scale

Ηλικία: Σχολική ηλικία

Τομείς: Η κλίμακα εστιάζει στις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ατόμου ανάμεσα σε προσαρμοστικούς τομείς και παράγοντες.

Περιγραφή: Το εργαλείο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στην προσωπική ανεξαρτησία και έχει σχεδιαστεί να αξιολογήσει δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης. Οι δεξιότητες αναφέρονται σε εννέα τομείς: ανεξάρτητη λειτουργικότητα, κινητική ανάπτυξη, δραστηριότητα, γλωσσική ανάπτυξη, αριθμοί και χρόνος, προ-γλωσσική δραστηριότητα, υπευθυνότητα, κοινωνικοποίηση, αυτοπροσδιορισμός. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην προσαρμοστική συμπεριφορά σε επτά τομείς: Κοινωνική συμπεριφορά, Συμμόρφωση, Αξιοπιστία, στερεοτυπική συμπεριφορά και υπερδραστηριότητα, αυτοτραυματική συμπεριφορά, κοινωνικοποίηση και διαταραχή διαπροσωπικής συμπεριφοράς.

Πλήρης αναφορά: Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *Adaptive Behavioural Scale*. Austin Texas: Pro Ed

Εργαλείο: Vineland Adaptive Behavior Scale

Ηλικία: Από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση

Τομείς: επικοινωνία, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, κοινωνικοποίηση, κοινωνικές δεξιότητες.

Περιγραφή: Πολλά στοιχεία απαιτούν τυπικής ανάπτυξης ακουστικές και / ή οπτικές ικανότητες και υπάρχουν λίγα στοιχεία για αρχικά αναπτυξιακά στάδια. Σχεδιασμένο να παρέχει πληροφορίες σχετικές με τον προγραμματισμό παρέμβασης, αλλά δεν υπάρχει καμία σαφής μετάφραση με όρους εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Πλήρης αναφορά: Sparrow, S., Ccchetti, V., & Balla, D. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales*, Second Edition (Vineland-II)

www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000668/vinelandadaptive-behaviorscales-second-edition-vineland-ii-vineland-ii.html

Εργαλείο: INSITE Developmental checklist

Ηλικία: 1^η έκδοχή: 0 έως 2 ετών, 2^η έκδοση: 0 έως 6 ετών.

Τομείς: αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, αυτοβοήθεια, γνωστικός, συναισθηματικός τομέας, επικοινωνία, οπτική, ακουστική, απτική ανάπτυξη.

Περιγραφή: Σχεδιασμένο για παιδιά με πολλαπλές και αισθητηριακές αναπηρίες. Περιλαμβάνει πολλά στοιχεία για αρχικά αναπτυξιακά επίπεδα.

Πλήρης αναφορά: Morgan, E. C. (1981). *The INSITE Model; Home intervention for infant, toddler and preschool aged multihandicapped sensory impaired children*. Utah, SKIHI Institute

Εργαλείο: INSITE Developmental Checklist: Assessment of Developmental Skills for Multihandicapped Sensory Impaired Children 1989

Ηλικία: 0 ως 36+ μηνών

Τομείς: αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, αυτοβοήθεια, γνωστικός, συναισθηματικός τομέας, επικοινωνία, οπτική, ακουστική, απτική ανάπτυξη.

Περιγραφή: Αξιολόγηση βάσει προγράμματος σπουδών για τις περιοχές της αδρής κινητικότητας, της λεπτής κινητικότητας, την αυτοβοήθεια, τον γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα, την επικοινωνία, την ανάπτυξη οπτικών, ακουστικών και απτικών προσαρμογών που χρησιμοποιούνται για παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες και συνοδές αναπηρίες. Περιλαμβάνει πολλές δεξιότητες στην ηλικιακή κλίμακα ενός έως δύο μηνών.

Πλήρης αναφορά: Hope Publishing Inc. (435) 752-9533 www.hopepubl.com

Εργαλείο: Assessing the school-age student with dual sensory and multiple impairments

Ηλικία: Σχολική ηλικία

Τομείς: Αξιολόγηση

Περιγραφή: Σχεδιασμένο για τυφλοκωφά παιδιά.

Πλήρης αναφορά: Downing, J. E. (1996). *Assessing the school-age student with dual sensory and multiple impairments*. Department of Education: Washington

Εργαλείο: Callier- Azusa “G”

Ηλικία: 0 έως 8 ετών

Τομείς: κινητική ανάπτυξη, αντιληπτικές ικανότητες

Περιγραφή: Κλίμακα βάσει κριτηρίου για χρήση με παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και τυφλοκώφωση. Οι τομείς αξιολόγησης είναι η κινητική λειτουργικότητα, οι αντιληπτικές δεξιότητες, οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, ο γνωστικός τομέας, η επικοινωνία, η γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη· 18 υποκλίμακες σχετικά με τους τομείς. Οι παρατηρήσεις ολοκληρώνονται σε φυσικά πλαίσια. Οι γονείς υποστηρίζουν την αξιολόγηση παρέχοντας πληροφορίες.

Πλήρης αναφορά: Stillman et al. (1978). *The Callier-Azusa Scale*. Texas: The South-Central Regional Center for Services to Deaf-Blind Children and the University of Texas at Dallas.

www.callier.utdallas.edu/calliercenter/evaluationandtreatment/azusa-scale

Εργαλείο: Callier-Azusa Scale “H”

Ηλικία: 0-8 ετών

Τομείς: αξιολόγηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, συμβολικές ικανότητες και ικανότητες αναπαράστασης, δεκτική επικοινωνία, σκόπιμη επικοινωνία, αμοιβαιότητα.

Περιγραφή: Σχεδιασμένο για την αξιολόγηση δεξιοτήτων επικοινωνίας τυφλοκωφών παιδιών. Η αξιολόγηση βασίζεται σε παρατηρήσεις και στην προηγούμενη γνώση του παιδιού. Πολύ λεπτομερές για αρχικά αναπτυξιακά επίπεδα.

Πλήρης αναφορά: Stillman, R. & Battle, C. (1985). *Callier Azusa Scale (H) scales for the assessment of communicative abilities*. Texas: university of Texas
www.callier.utdallas.edu/calliercenter/evaluationandtreatment/azusa-scale

Πρόγραμμα: Guidelines for Individuals Who Are Deaf-Blind. California

Ηλικία: 0-8 ετών

Τομείς: προσδιορισμός, αξιολόγηση, διδασκαλία

Περιγραφή: Καταγραφή εργαλείων αξιολόγησης

Πλήρης αναφορά: Dronek, M. (1990). *Program Guidelines for Individuals Who Are Deaf-Blind*. California: California Department of Education

Εργαλείο: Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας

Ηλικία: Σχολική ηλικία

Τομείς: Επικοινωνία

Περιγραφή: Πρόγραμμα σπουδών εστιασμένο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Πλήρης αναφορά: Ορφανός, Π. (2004). *Οδηγός Εκπαιδευτικών σε θέματα Τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Εργαλείο: Communication Matrix

Ηλικία: 0 έως 2 ετών

Τομείς: Εκφραστική επικοινωνία

Περιγραφή: Σχεδιασμένο για χρήση με τυφλοκωφά άτομα. Περιεκτικό για αρχικά αναπτυξιακά επίπεδα. Το *Communication Matrix* (Rowland, 2011) αξιοποιεί τη γνώση οικείων προσώπων για την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με το πώς ένα άτομο επικοινωνεί σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Το *Communication Matrix* (Rowland, 1996) είναι μια έκδοση για την καταγραφή των ικανοτήτων που έχει ένα παιδί με βάση τα επτά επίπεδα ανάπτυξης επικοινωνίας. Η κλίμακα είναι διαθέσιμη στο communicationsmatrix.org και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Το εργαλείο αξιολόγησης δίνει μια ολιστική άποψη του προφίλ επικοινωνίας του παιδιού και προσδιορίζει καθορίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα των επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού.

Πλήρης αναφορά: Rowland, C. (1990). *Communication Matrix*. Oregon: Design to Learn www.communicationmatrix.org

Εργαλείο: Assessing Communication and Learning

Ηλικία: -

Τομείς: Ξεκινώντας. Συγκέντρωση πληροφορίες. Ερμηνεία και Εφαρμογή Αποτελεσμάτων.

Περιγραφή: Αξιολόγηση επικοινωνίας.

Πλήρης αναφορά: Rowland, C. (2009). *Assessing Communication and Learning in Young Children Who are Deafblind or Who Have Multiple Disabilities*. Oregon: Design to Learn

Εργαλείο: Home Talk

Ηλικία: -

Τομείς: Πληροφορίες για το σπίτι, την υγεία, την ακοή και την όραση, την επικοινωνία. Τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, οι συνήθειες, οι ρουτίνες, οι συμπεριφορές, οι ειδικές ανάγκες. Ρυθμός του παιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση, επίλυση προβλημάτων, εξερεύνηση του περιβάλλοντος και η ανακάλυψη και μάθηση. Φύλλο εργασίας για τον προσδιορισμό εκπαιδευτικών στόχων και δραστηριοτήτων για γονείς και επαγγελματίες.

Περιγραφή: Εργαλείο αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί για χρήση από γονείς και παρόχους υπηρεσιών στο πεδίο των ατόμων με τυφλοκώφωση και άλλες αναπηρίες. Ο σκοπός είναι να εμπλακούν πιο ενεργά οι γονείς στο εκπαιδευτικό πλάνο του παιδιού τους. Παρέχει μια εικόνα των δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, της προσωπικότητας του παιδιού και τις ρουτίνες της οικογένειας.

Πλήρης αναφορά: Harris, J., Hartshorne, N., Jess, T., Mar, H., Rowland, C., Sall, N... & Wolf, T. *Home Talk*. OR: BDLINK <https://nationaldb.org/library/page/789>

Εργαλείο: Hands on learning at school

Ηλικία: 3-8 ετών

Τομείς: παρατήρηση αντικειμένων, πρακτική χρήση, αναπαράσταση και κοινωνική χρήση

Περιγραφή: Ένα εργαλείο μελέτης των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης με αντικείμενα.

Πλήρης αναφορά: Rowland, C. & Schweigert, P. (1993). *Hands on learning at school*. Oregon: Design to Learn

Εργαλείο: The Functional Schemes Assessment

Ηλικία: 0 έως 4 ετών

Τομείς: αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, στοματικών κινήσεων, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη, απτική αντίληψη, όσφρηση και γεύση, αντίληψη αντικειμένων, μη λεκτική και λεκτική επικοινωνία, κατανόηση, κοινωνική

αντίληψη, συναισθηματική αντίληψη, παιχνίδι και δραστηριότητες, δεξιότητες τουαλέτας, δεξιότητες ένδυσης, προσωπική υγιεινή, δεξιότητες τροφής.

Περιγραφή: Το Functional Scheme βοηθά στο να προσδιοριστεί πώς λειτουργεί ένα άτομο στη δεδομένη στιγμή. Οι περιοχές αξιολόγησης έχουν αναλυθεί σε αναπτυξιακά βήματα όπως παρατηρούνται σε ένα άτομο με πολλαπλές ειδικές ανάγκες. Μετά τον προσδιορισμό του επιπέδου λειτουργικότητας του ατόμου μπορεί να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα με τη χρήση των καλύτερων υλικών, βοηθημάτων και εξοπλισμού ενίσχυσης της αντίληψης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Functional Scheme βοηθά αυτόν που αξιολογεί να επαναξιολογήσει το πρόγραμμα μάθησης τη δεδομένη στιγμή. Το ίδιο λειτουργικό σχήμα θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση ενός ατόμου κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο επαγγελματίας μπορεί να προσδιορίσει ποιες δεξιότητες είναι αναδυόμενες, ποιες εκτελούνται κάτω από ευνοϊκές συνθήκες ή αυθόρμητα.

Πλήρης αναφορά: Nielsen, L. (2000). *The Functional Schemes Assessment*. Denmark: Ministry of social affairs

Εργαλείο: First things first

Ηλικία: 3-8 ετών

Τομείς: -

Περιγραφή: Αξιολόγηση επικοινωνίας

Πλήρης αναφορά: Rowland, C. & Schweigert, P. (2004). *First THINGS First. Early Communication for the Pre-Symbolic Child with Severe Disabilities*. Oregon: Design to Learn

Εργαλείο: Tactile symbols directory to standard tactile symbol list

Ηλικία: -

Τομείς: Αξιολόγηση

Περιγραφή: Χρήση απτικών συμβόλων με παιδιά με αναπηρία όρασης και παιδιά με ΑΟΠΑ. Σύμβολα για τις κατηγορίες του χρόνου, των γεγονότων, των τόπων.

Πλήρης αναφορά: Texas School for the Blind and Visually Impaired from <https://www.tsbvi.edu/tactile-symbols>

Εργαλείο: Assessing Communication and Learning in Young Children who are Deafblind or Have Multiple Disabilities

Ηλικία: -

Τομείς: -

Περιγραφή: Αυτός ο οδηγός είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που βοηθά τους επαγγελματίες και τα μέλη της οικογένειας να κατανοήσουν καλύτερα τα τυφλοκωφά παιδιά ή τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.

Πλήρης αναφορά: *Assessing Communication and Learning in Young Children who are Deafblind or Have Multiple Disabilities*

Εργαλείο: The Child Guided-Approach to Assessment using the van Dijk

Framework for Assessment

Ηλικία: -

Τομείς: αξιολόγηση

Περιγραφή: Το Child Guided-Approach to Assessment που χρησιμοποιεί το Πλαίσιο Αξιολόγησης του van Dijk προσπαθεί να ανακαλύψει τη διαδικασία που χρησιμοποιεί το παιδί για να μάθει παρά το τι γνωρίζει. Εστιάζει στα δυνατά σημεία του παιδιού καθώς οι παρεμβάσεις αναπτύσσονται με βάση τα ευρήματα της αξιολόγησης (Nelson, van Dijk, Oster, & McDonnell, 2009; Nelson, van Dijk, McDonnell, & Thompson, 2002).

Πλήρης αναφορά: *The Child Guided-Approach to Assessment using the van Dijk Framework for Assessment*

Εργαλείο: CVI Range

Ηλικία: από 6 μηνών μέχρι την ενηλικίωση

Τομείς: Αξιολόγηση

Περιγραφή: Εκτίμηση της οπτικής ανταπόκρισης του παιδιού σε εννέα χαρακτηριστικές συμπεριφορές όπως σταθερό βλέμμα (fixation), εστίαση της προσοχής σε φωτεινές πηγές και σε κίνηση. Οι εκτιμήσεις βασίζονται στην παρατήρηση, συνέντευξη ή στην άμεση επαφή με το παιδί. Το εργαλείο προτείνει τρόπους που θα βοηθήσουν στην αξιοποίηση της λειτουργικής όρασης του παιδιού.

Πλήρης αναφορά: *Cortical Visual Impairment: An approach to assessment and intervention*, Christine Roman – Lantzy, AFB Press, 2007

Εργαλείο: Assessing the Core Curriculum

Ηλικία: -

Τομείς: Αξιολόγηση προγράμματος σπουδών

Περιγραφή: Οι μαθητές με προβλήματα όρασης με μέτριες πολλαπλές αναπηρίες φοιτούν στο γενικό σχολείο και ακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτοί οι μαθητές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης οι οποίοι χρησιμοποιούν διάφορα τεστ ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο (τεστ που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στην Κύπρο έθεσε δείκτες "επιτυχίας" και "επάρκειας" για κάθε θέμα του βασικού προγράμματος σπουδών. Οι μαθητές της 3ης και 6ης τάξης του δημοτικού σχολείου υποβάλλονται σε αξιολογήσεις που εκπονήθηκαν από την Κύπρο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πλήρης αναφορά: Standardized tests in 3rd and 6th grade prepared for all students in the country by the Cyprus Pedagogical Institute. Tests prepared by the teachers in each subject area to determine the “success” and “adequacy” indicators.

Εργαλείο: Curriculum tracking and P-Level Assessment, Whitefield schools, Exploring and Ordering the World, Reaching out Curriculum (UK)

Ηλικία: -

Τομείς: Αξιολόγηση βάσει προγράμματος σπουδών

Περιγραφή: Αξιολόγηση βάσει προγράμματος σπουδών της λειτουργικής όρασης, της ακοής, της αφής, της όσφρησης και της γεύσης για την διερεύνηση και την οργάνωση του περιβάλλοντος.

- **Επίπεδο P1(ii).** Οι μαθητές εμφανίζουν αναδυόμενη επίγνωση των δραστηριοτήτων και των εμπειριών. Μπορεί να έχουν περιόδους που να είναι σε εγρήγορση και να είναι έτοιμοι να εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένους ανθρώπους, γεγονότα, αντικείμενα ή μέρη αντικειμένων.
- **Επίπεδο P2(i).** Οι μαθητές αρχίζουν να ανταποκρίνονται σταθερά σε οικεία πρόσωπα, γεγονότα και αντικείμενα. Αντιδρούν σε νέες δραστηριότητες και εμπειρίες. Αρχίζουν να δείχνουν ενδιαφέρον για ανθρώπους, γεγονότα και αντικείμενα. Δέχονται και εμπλέκονται σε ενεργητική διερεύνηση.
- **Επίπεδο P2(ii).** Οι μαθητές αρχίζουν να είναι ενεργητικοί στις αλληλεπιδράσεις τους. Επικοινωνούν σταθερά προτιμήσεις και συναισθηματικές ανταποκρίσεις. Αναγνωρίζουν οικεία πρόσωπα, γεγονότα και αντικείμενα. Εκτελούν ενέργειες, συχνά με δοκιμή και βελτιώσεις και θυμούνται μαθημένες ανταποκρίσεις σε σύντομες χρονικές περιόδους. Συνεργάζονται σε διερεύνηση από κοινού και υποστηριζόμενη συμμετοχή.
- **Επίπεδο P3(i).** Οι μαθητές αρχίζουν να επικοινωνούν σκόπιμα. Επιδιώκουν προσοχή μέσω βλεμματικής επαφής ή δράσης. Ζητούν γεγονότα ή δραστηριότητες. Συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με μικρότερη υποστήριξη. Διατηρούν την προσοχή για σύντομες περιόδους. Διερευνούν υλικά με πιο σύνθετους τρόπους. Παρατηρούν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους με ενδιαφέρον.

Πλήρης αναφορά: –

Εργαλείο: Developmental Assessment

Ηλικία: -

Τομείς: Οι αξιολογήσεις πραγματοποιούνται σε όλες τις περιοχές ανάπτυξης: προσωπική και κοινωνική επίγνωση, κοινωνική/συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, λόγος και γλωσσική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη.

Περιγραφή: Με βάση το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο μία πολυεπιστημονική ομάδα χρησιμοποιεί μία λίστα ελέγχου για να αξιολογήσει το παιδί και να δημιουργήσει το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Χρησιμοποιείται μία κλίμακα για να προσδιορίσει την πρόοδο του παιδιού στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τον Φεβρουάριο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

0: Καθόλου δεξιότητα / δεν έχει επιτευχθεί,

1: Χαμηλή ικανότητα / έχει επιτευχθεί με πολύ μεγάλη υποστήριξη,

2: Περιορισμένη ικανότητα/ έχει επιτευχθεί με μεγάλη υποστήριξη,

3: Επαρκείς δεξιότητες/ έχουν επιτευχθεί με μερική υποστήριξη,

4: Έχει πλήρως επιτευχθεί.

Οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται χρησιμοποιούν:

- Κλινική παρατήρηση του παιδιού σε μία αίθουσα, στην τραπεζαρία, στο χώρο φυσιοθεραπείας και εργοθεραπείας, σε εξωτερικούς χώρους και στο χώρο παιχνιδιού.
- Χρήση αντικειμένων, παιχνιδιών, εφαρμογών, εφαρμογών ηλεκτρονικών υπολογιστών, συσκευών επικοινωνίας.
- Χρήση του εργαλείου «Tactual Profile» από το VISIO.

Πλήρης αναφορά: -



Για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με την αξιολόγηση της επικοινωνίας ενός παιδιού χρησιμοποιούνται:

- ✓ κλινική παρατήρηση ενός παιδιού κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας σε διαφορετικά πλαίσια.
- ✓ συνέντευξη με γονείς/φροντιστές, εκπαιδευτικούς και βοηθούς, για το συντονισμό ενεργειών σχετικά με την επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού,
- ✓ χρήση Εναλλακτικών και Επαυξητικών συσκευών (απλός διακόπτης, διπλός διακόπτης, επικοινωνία βήμα προς βήμα, σύνολο διακοπών σε σειρά, πιο πολύπλοκες συσκευές),
- ✓ χρήση εφαρμογής υπολογιστών όπως το «Mind Express»,
- ✓ χρήση εφαρμογών σε iPad,
- ✓ χρήση παιχνιδιών, τραγουδιών, μικρών ιστοριών,
- ✓ χρήση αντικειμένων αναφοράς και απτικών συμβόλων, πίνακες και βιβλία επικοινωνίας,



Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα ακόλουθα εργαλεία:

1. Ψυχολόγος: κλινική παρατήρηση, WISC V, ερωτηματολόγια Achenbach, εφαρμογή της κλίμακας του αυτισμού, Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland- II, The Autism Spectrum Quotient: Children's Version (AQ-Child), Vineland- II Adaptive Behavior Scales, συνεντεύξεις με γονείς.
2. Εργοθεραπευτής: κλινική παρατήρηση, αισθητηριακή ολοκλήρωση, οπτομετρία, DTVP-2 (Αναπτυξιακό Τεστ Οπτικής Αντίληψης-2), νευροανατομία.

3. Λογοθεραπευτής: παρατήρηση μέσω παιχνιδιού, άτυπη αξιολόγηση, τεστ φωνολογίας (λέξεις, εικόνες), αξιολόγηση κινήσεων στοματικής κοιλότητας, αν ακολουθεί το παιδί οδηγίες.

4. Φυσιοθεραπευτής: Berg balance test, Κλίμακα Pedi (Pediatric Evaluation of Disability Inventory), Λειτουργικότητα αδρής κινητικότητας (Gross Motor Function Measure, GMFM), Τεστ ισορροπίας και βάρδισης, Tinetti Balance Assessment Tool.

5. Κοινωνικός λειτουργός: συνεντεύξεις γονέων.



Δραστηριότητα

Αναστοχαστείτε, απαντήστε και συζητήστε τις παρακάτω πτυχές σχετικά με την αξιολόγηση της επικοινωνίας.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ
Ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης της επικοινωνίας;	_____	_____
Πώς σχεδιάζετε να προετοιμαστείτε για μία αξιολόγηση;	_____	_____
Ποιες είναι οι πτυχές που πρέπει να λάβετε υπόψη πριν ξεκινήσετε την αξιολόγηση;	_____	_____
Ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πιθανά εμπόδια;	_____	_____
Ποιος μπορεί να σας δώσει πληροφορίες για το παιδί;	_____	_____



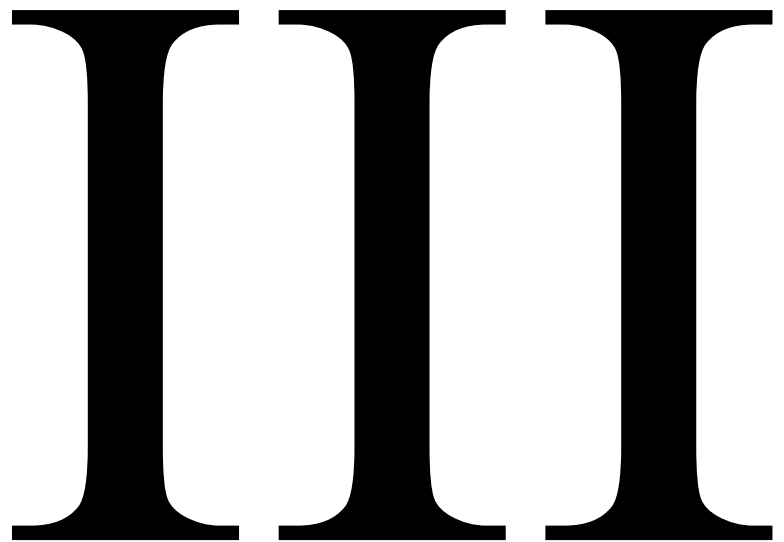
References

- Aitken, S. (1995). Educational assessment of deafblind learners. In D. Etheridge, (Ed.), *The education of dual sensory impaired children, Decognising and Developing ability*. London, David Fulton Publishing
- Alsop, L. (2002). Communication basics. In L. Alsop (Ed.), *Understanding deaf blindness: Issues, perspectives and strategies*. (p.381-410), USA: Hope, Inc.
- Bruce, S. M., Luckner, J. L., & Ferrell, K. A. (2018). Assessment of students with sensory disabilities: Evidence-based practices. *Assessment for Effective Intervention*, 43(2), 79-89.
- Bryson, E. (1993). Assessment, part one. In M. Blythman & F. Diniz (Eds), *Learning and teaching Module four Contact: a resource for staff working with children who are deafblind*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Clarke, P. (1990). Record Keeping: Effective Tools for disseminating information to parents and other professionals. *Deafblind Education*, 5, 7-9.
- Eyre, J. (2000). Holistic assessment. In Aitken, S., Buultjens, M., Clark, C., Eyre, J., & Pease, L. (Eds), *Teaching children who are deafblind; contact, communication and learning* (pp. 119-140). London: David Fulton Publishing.
- Heller, K.W., Alberto, P.A. & Bowdin, J. (1995). Interactions of communication partners and students who are deaf-blind: A model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(5), 391–401.
- Lewis, S., & Russo, R. (2000). Educational assessment for students who have visual impairments with other disabilities. In S. Sacks & R. Silberman (Eds), *Educating students who have visual impairments and other disabilities* (pp. 39-72). Baltimore: Paul Brookes.
- McDonnell, J. J., Hardman, M. L., McDonnell, A. P., & Kiefer-O'Donnell, R. (1995). *Introduction to persons with severe disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- O'Neill, R. E., Dunlap, G. and Vaughn, B. (1998). Comprehensive behavioral support: Assessment issues and strategies. In A.M. Wetherby, S.F. Warren, J. Reichle, (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication: Preintentional to intentional and presymbolic to symbolic*. (pp. 313–341). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rowland, C., Schweigert, P. (1993). Analyzing the Communication Environment to increase Functional Communication. *JASH*, 18(3), 161-176.
- Rowland, C., Schweigert, P. & Prickett, J.G. (1995). Communication systems, devices and modes. In K.M. Huebner, J.G. Prickett, T.R. Welsch, & E. Joffe (Eds.), *Hand in hand: essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf- blind*, (pp. 219-259). New York: American Foundation for the Blind.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1995). *Assessment* (6th Ed.). Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Siegel-Causey, E. (1996). Great Lakes Area Regional Center for Deaf-Blind Education. In O.H. Columbus, (Ed.). *Assessing Young Children with Dual*

Sensory and Multiple Impairments (Ages Birth to Five Years). Assessment Guidelines, Volume 1. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.

Ενότητα

Συγκεκριμένες
προσεγγίσεις
και μέθοδοι
για την
ανάπτυξη της
επικοινωνίας





Οι Rowland and Schweigert (1993) αναφέρονται στις περιορισμένες ευκαιρίες για λειτουργική επικοινωνία λόγω αισθητηριακών, κινητικών και γνωστικών περιορισμών, αλλά και λόγω έλλειψης κατάλληλου περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις πρωτοβουλίες των παιδιών με ΑΟΠΑ για επικοινωνία.

Οι Aitken et al. (2000) υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση και η ανάπτυξη της γλώσσας επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την αλληλεπίδραση με ενήλικες, στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων και ότι το περιβάλλον θα πρέπει να είναι ασφαλές και να επιτρέπει στα παιδιά να προβλέπουν και να λαμβάνουν αποφάσεις.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις παρακάτω αρχές (Gleason & Smith, 1997):

- καθορισμός προβλέψιμων ρουτίνων με σαφώς καθορισμένες στιγμές έναρξης και λήξης,
- ευκαιρίες για διαπραγματεύσεις και λήψη αποφάσεων,
- αρκετός χρόνος για διερεύνηση και προσφερόμενος χρόνος για διαλείμματα,
- παρατήρηση και αναγνώριση των ενδείξεων και των σημάτων,
- σχεδιασμός παιχνιδιών μεταξύ παιδιού και ενήλικα,
- αξιοποίηση των λαθών ως μαθησιακές ευκαιρίες,
- ενθάρρυνση της χρήσης όλων των αισθητηριακών πληροφοριών,
- προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος,
- ανίχνευση του επιπέδου των κινήτρων,
- ενθάρρυνση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών.



Ανατροφοδότηση:

Αυτές οι μειωμένες ικανότητες καθορίζονται από τη μειωμένη δυνατότητα ανάπτυξης επικοινωνιακών ικανοτήτων ή από τη μειωμένη ικανότητα του περιβάλλοντος να ενισχύσει το πραγματικό δυναμικό της ανάπτυξης της επικοινωνίας;

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας σε παιδιά με ΑΟΠΑ είναι μεγάλη πρόκληση (Knight, 2014).



Στρατηγικές για τη δημιουργία ευκαιριών:

- περιβάλλον ανταπόκρισης,
- διαθεσιμότητα των ενηλίκων να προσφέρουν ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων και επιλογές,
- παροχή αρκετού χρόνου για να ξεκινήσει η επικοινωνία και ανάπτυξη των ανταποκρίσεων,
- αποδοχή ποικιλίας ανταποκρίσεων,
- αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές που βασίζονται στο περιβάλλον,
- φυσικά περιβάλλοντα.

Ο Pease (2000) υποστηρίζει ότι για να εντοπιστεί ποια μέθοδος επικοινωνίας είναι η πιο κατάλληλη για ένα παιδί με ΑΟΠΑ, πρέπει να λάβουμε υπόψη διάφορες πτυχές:

- το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού,
- τη λειτουργική ακοή του παιδιού,
- τη λειτουργική όραση του παιδιού,
- το επίπεδο ανάπτυξης της απτικής ευαισθησίας,
- το επίπεδο της κινητικής ανάπτυξης του παιδιού,
- ο βαθμός στον οποίο το παιδί χρησιμοποιεί συνειδητά τις φωνητικές του ικανότητες,
- το επίπεδο επικοινωνίας τη δεδομένη στιγμή.

Η επικοινωνία των παιδιών με ΑΟΠΑ παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, ειδικά στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, καθώς υπάρχει δυσκολία στην ερμηνεία για το τι το παιδί θέλει να εκφράσει και για το τι καταλαβαίνει. Οι ενήλικες είναι εκείνοι που αποδίδουν νόημα στις συμπεριφορές, οι οποίες όμως δεν είναι πάντα σαφείς και ξεκάθαρες. Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να είναι η οπτική εστίαση σε ένα αντικείμενο, το γύρισμα του κεφαλιού προς ένα αντικείμενο, χειρονομίες, φωνητικές εκφορές, χαμόγελο, κλάμα και διαφορετικές θέσεις του σώματος. Για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών εννοιών με νόημα, θα πρέπει να συσχετίσουμε και να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά έχουν πρόσβαση στον κόσμο και τον κατανοούν. Πρέπει να δημιουργηθούν εμπειρίες, ώστε να διαμορφώνονται και να χρησιμοποιούνται έννοιες με νόημα, και το παιδί να αποκτά γνώσεις για τον κόσμο μέσα στον οποίο λειτουργεί.



Ανατροφοδότηση:

- ✓ Πώς εμφανίζεται η πρόθεση επικοινωνίας;
- ✓ Πώς αναπτύσσεται το νόημα;
- ✓ Πώς εμφανίζεται ο διάλογος;
- ✓ Πώς επιτυγχάνεται η κατανόηση;
- ✓ Πώς εμφανίζεται η επικοινωνία/ γλώσσα;

Οι Dore (1974, όπ. αναφ. στο Chen, 1999) και Bruner (1981, όπ. αναφ. στο Chen, 1999) υπογραμμίζουν τις κύριες λειτουργίες των **αρχικών συμπεριφορών επικοινωνίας** στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης:

- Ρύθμιση συμπεριφοράς για να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά του ενήλικα με συμπεριφορές όπως άρνηση, ζήτηση, διαμαρτυρία.
- Κοινωνική αλληλεπίδραση: αναζήτηση προσοχής, άνεση, αλληλεπίδραση.
- Προσοχή από κοινού: για να σχολιάσουν σχετικά με αντικείμενα και γεγονότα που αφορούν κοινές εμπειρίες.

Τα παιδιά με ΑΟΠΑ δε χρησιμοποιούν όλες τις λειτουργίες των συμπεριφορών επικοινωνίας. Κυρίως επικοινωνούν για να διαμαρτυρηθούν, να αρνηθούν, να απορρίψουν και να ζητήσουν αντικείμενα ή ενέργειες (Wetherby et al., 1989, όπ. αναφ. στο Chen, 1999).

Η ανάπτυξη των εννοιών πραγματοποιείται μόνο μέσω των αλληλεπιδράσεων του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης και της συν-διαμόρφωσης (Nafstad, & Rødbroe, 1999).



Οι συνθήκες για διαρκή αλληλεπίδραση είναι:

- **Συνέργεια (alignment):** προσαρμογή στο ρυθμό, τα συναισθήματα και τις κινήσεις του παιδιού χωρίς ο ενήλικας να ψάχνει για νόημα ή να προσπαθεί να δώσει κάποια ερμηνεία. Ο στόχος είναι να αναληφθεί η δυναμική των ενεργειών του παιδιού.
- **Διαθεσιμότητα (Availability):** Ο ενήλικας θα ακολουθήσει τις πρωτοβουλίες κίνησης του παιδιού και θα το προκαλέσει με κινήσεις εγγύτητας και κινήσεις διάσπασης της προσοχής, μίμησης, υποστήριξη.
- **Προβλεψιμότητα (Establishing predictability):** η μίμηση, το ενδεχόμενο, η επανάληψη με μικρές παραλλαγές ανταποκρίσεων στις πρωτοβουλίες του παιδιού παρέχει τη δυνατότητα της προβλεψιμότητας. Η προβλεψιμότητα τους δίνει την αίσθηση της συνοχής και του νοήματος.

Προβλεψιμότητα επίσης σημαίνει ρουτίνες αλλά και το στοιχείο της έκπληξης.

III.1. Η προσέγγιση Milieu για την ανάπτυξη της επικοινωνίας



Η **προσέγγιση Milieu** αναφέρεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γλώσσας και της επικοινωνίας μέσα στο φυσικό και λειτουργικό περιβάλλον του ατόμου, δημιουργώντας ευκαιρίες επικοινωνίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού μέσω μιας ασφαλούς και αξιόπιστης αλληλεπίδρασης (Hathazi, 2015). Αυτή η προσέγγιση αποτελεί μέρος μιας συναλλακτικής προσέγγισης που βασίζεται στην κοινωνική επικοινωνία, τη συναισθηματική ρύθμιση και την κοινωνική υποστήριξη (Yoder, & Waren, 2002).

Οι βασικές αρχές χρήσης της Προσέγγισης Milieu είναι:

- Καθορισμός στόχων ανάπτυξης της επικοινωνίας, οι οποίοι αφορούν την απόκτηση, την ανάπτυξη ή την παγίωση.
- Δημιουργία επικοινωνιακών ρουτίνων, έτσι ώστε οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες να είναι προβλέψιμες και να προσφέρουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης.
- Ακολουθία των πρωτοβουλιών του παιδιού.

Χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές για την βελτίωση των δεξιοτήτων εναλλαγής ρόλων των προσώπων που επικοινωνούν (αυτός που δίνει το μήνυμα και αυτός που το λαμβάνει), δίνοντας στο παιδί αρκετό χρόνο για την απάντηση, ενισχύοντας τη χρήση συμβόλων, δίνοντας παραδείγματα και μοντέλα συμπεριφοράς.

Τα χαρακτηριστικά της Προσέγγισης Milieu Approach είναι (Kaiser, & Trent, 2007):

- φυσικές αλληλεπιδράσεις,
- ο επαγγελματίας ακολουθεί το παιδί και δεν το οδηγεί,
- πρωτοβουλίες του παιδιού,
- μαθησιακές εμπειρίες μέσω δραστηριοτήτων,
- μοντελοποίηση της γλώσσας,
- χρήση ερεθισμάτων ως ενισχυτών για το παιδί,
- χρήση προτροπών.



Προτάσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας σε φυσικά περιβάλλοντα:

- ✓ Ανάπτυξη ρουτίνων. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα γνωρίζουν τις προσδοκίες και τους τρόπους αλληλεπίδρασης.
- ✓ Δημιουργία σημείων επικοινωνίας για την έναρξη και την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.
- ✓ Παύση της δραστηριότητας με στόχο να δημιουργηθούν οι ευκαιρίες για το παιδί να ζητήσει τη συνέχεια της δραστηριότητας.
- ✓ Οι επαγγελματίες να είναι διαθέσιμοι για το παιδί.
- ✓ Ερμηνεία όλων των σημαδιών και σημάτων επικοινωνίας.
- ✓ Αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο το παιδί ζητά βοήθεια.
- ✓ Προσδιορισμός του αν το παιδί κάνει σχόλια/ περιγράφει ή κάνει ερωτήσεις.
- ✓ Χρήση παιχνιδιών ρόλων (role playing) και κοινωνικών σεναρίων.
- ✓ Χρήση δραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι.
- ✓ Επέκταση της γλώσσας κατά την αλληλεπίδραση.
- ✓ Παρατήρηση και ακρόαση του παιδιού.
- ✓ Χρήση βιβλίων και διήγησης ακόμα και αν το παιδί δεν έχει αναπτύξει το λόγο. Εστίαση προσοχής σε χαρακτήρες και ενέργειες.

III.2. Παρεμβάσεις βασισμένες σε ρουτίνες



Η Chen (1999) προτείνει την ανάπτυξη ρουτίνων εναλλαγής ρόλων των προσώπων που επικοινωνούν που εστιάζουν στις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, τη χρήση προτροπών και την υποστήριξη που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων σε διάλογο και συζήτηση. **Ο διάλογος μπορεί να είναι φωνητικός, απτικός, λεκτικός.**

Τα κύρια συστατικά του διαλόγου είναι εναλλαγή ρόλων των προσώπων που επικοινωνούν, αναγνώριση της στιγμής έναρξης και λήξης του διαλόγου, εστιασμένη προσοχή, κοινές εμπειρίες, σημασία, συνέχεια.

Οι φυσικές ευκαιρίες για παιχνίδια εναλλαγής ρόλων στην καθημερινότητα είναι: παίζοντας κου-κου-τσα, μίμηση των ήχων και των κινήσεων του παιδιού κατά τη διάρκεια των ρουτίνων όπως φαγητό, μπάνιο (Chen & Haney, 1995, όπ. αναφ. στο

Chen, 1999). Η Chen (1996, όπ. αναφ. στο Chen 1999) αναγνωρίζει διαφορετικούς τύπους ρουτίνων στις οποίες οι γονείς και οι ειδικοί αξιοποιούν για να προσαρμόσουν ρουτίνες εναλλαγής ρόλων σύμφωνα με τις αναπτυξιακές και επικοινωνιακές ανάγκες και ικανότητες του παιδιού.

Οι ρουτίνες βασισμένες στην μίμηση (Imitation-based routines) αναφέρονται στη επανάληψη των ήχων του παιδιού, των ενεργειών του στα αντικείμενα και των κινήσεων του. Πρόκειται για τη μίμηση των συμπεριφορών του παιδιού στον καθρέφτη και στη συνέχεια τη τροποποίηση ή τη διακοπή ώστε το παιδί να γνωρίζει και να ξεκινά μια συμπεριφορά ως συνέχεια ή να ξεκινά να μιμείται τις αποκρίσεις των ενηλίκων.

Οι ρουτίνες που βασίζονται στο παιχνίδι (Game-based routines): αναφέρονται σε προβλέψιμα απτικά ή κινητικά παιχνίδια, με τα οποία ήδη το παιδί είναι εξοικειωμένο, αλλά στα οποία υπάρχει μια καθυστέρηση σχετικά με την ακολουθία που το παιδί ήδη προσδοκά, με στόχο το παιδί να αντιδράσει και να ζητήσει την συνέχιση του παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί να επιδρά στο περιβάλλον του μέσω της επικοινωνίας.

Οι ρουτίνες βασισμένες στην ενέργεια (Action-based routines) αναφέρονται σε καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού που περιλαμβάνουν εναλλαγή ρόλων κατά την επικοινωνία και προσοχή από κοινού σε συγκεκριμένα αντικείμενα στα οποία ο ενήλικας περιγράφει τις ενέργειες και επισημαίνει τι συμβαίνει κατά την εκτέλεση μιας δράσης μέσω σχολίων.

Οι ρουτίνες βασισμένες σε αναφορές (Reference-based routines) αναφέρονται σε εναλλαγή ρόλων, κοινή προσοχή, εστίαση σε συμβολική γλώσσα, σε λεκτικές ανταποκρίσεις του παιδιού. Τα ονόματα των ενηλίκων και οι λεκτικές και απτικές ετικέτες που παρέχονται, διευκολύνουν την ανάπτυξη των εννοιών και της γλώσσας, με αποτέλεσμα την μοντελοποίηση των επικοινωνιακών συμπεριφορών του παιδιού (Chen, 1999).



Οι Brown et al. (1987) ανέπτυξαν το Component Model of Functional Life Routines, το οποίο επεκτείνει την προσέγγιση της τυπικής ανάλυσης έργου (task analysis) στην αξιολόγηση και εστίαση σε πολύ σημαντικές δεξιότητες σχετικές με τις ποιοτικές πτυχές των δραστηριοτήτων. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η παραδοσιακή προσέγγιση ανάλυσης έργου αναφέρεται μόνο στην κινητική συνιστώσα της δραστηριότητας ή της ρουτίνας και παραβλέπει τους φυσικούς δείκτες που χρησιμοποιούνται για την έναρξη και ολοκλήρωση των ρουτίνων, ιδιαίτερα παραβλέποντας τους τύπους της συμμετοχής που σχετίζονται με την πραγματική

γνώση των ρουτίνων (επιλογές, αποφάσεις, επικοινωνία). Οι καθημερινές ρουτίνες παρέχουν ένα καλό πλαίσιο για τα μικρά παιδιά να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για επανάληψη, πρόβλεψη, λειτουργικότητα και είναι ουσιαστικές (Cheslock, & Kahn, 2011· Hughes-Scholes, & Gavidia-Payne, 2016).



Ένας από τους τρόπους εφαρμογής της προσέγγισης βασισμένης σε ρουτίνες (routine-based approach) προτείνεται από τους Flores και Schwabe (2000) και περιγράφεται στα παρακάτω βήματα:

1. Προσδιορισμός των στόχων στο εξατομικευμένο πρόγραμμα παροχής υπηρεσιών.
2. Προσδιορισμός το περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν οι παρεμβάσεις.
3. Ανάλυση των δραστηριοτήτων και των ρουτίνων που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων.
4. Ανάπτυξη και εφαρμογή των παρεμβάσεων ρουτίνας.
5. Συλλογή δεδομένων με στόχο την επισήμανση των αποτελεσμάτων.





Ομαδική δραστηριότητα

Συζητήστε με τους συναδέλφους σας για τη σημασία και τις επιδράσεις της ρουτίνας στα παιδιά με ΑΟΠΑ.

Αναγνωρίστε καθημερινές ρουτίνες για ένα παιδί με ΑΟΠΑ της τάξης/ ομάδας/ μονάδας σας.

Περιγράψτε τη ρουτίνα με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μέσα στη μέρα και αναλογιστείτε τις επιδράσεις της στο συγκεκριμένο παιδί.

Προσδιορίστε την δική σας υποστήριξη/ συμμετοχή σε αυτή τη ρουτίνα.

Προσπαθήστε να τροποποιήσετε τη ρουτίνα για να αυξήσετε την ευκαιρία για μάθηση.

Με βάση τις ρουτίνες, σας προτείνουμε το παρακάτω

Φύλλο Αξιολόγησης

Καθημερινή ρουτίνα του παιδιού	Αποτέλεσμα για το παιδί	Υποστήριξη από τον ειδικό	Στόχος εξατομικευμένου προγράμματος	Παρατήρηση

Προτάσεις για δραστηριότητα

Απάντηση στις νύξεις συμπεριφοράς του παιδιού

Πώς λειτουργεί: Ο ενήλικας αντιδρά άμεσα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές προσοχής και ενδιαφέροντος από το παιδί.

Οφέλη: Το παιδί συνεχίζει να εκδηλώνει αυτές τις συμπεριφορές γιατί αντιπροσωπεύουν ένα πρότυπο (μοτίβο) επικοινωνίας και ένα μοντέλο ανατροφοδότησης. Το παιδί νιώθει ότι γίνεται κατανοητό και του δίνεται κίνητρο να συνεχίσει αυτό το διάλογο συμπεριφοράς.

Θυμηθείτε!

- Ο ενήλικας πρέπει να παρατηρεί πολύ προσεκτικά το παιδί και να μάθει τις νύξεις συμπεριφοράς του παιδιού.
- Ο ενήλικας πρέπει να επιλέξει τον καλύτερο τρόπο και μέθοδο επικοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη την ανάπτυξη του παιδιού.

Χρήση επανάληψης και προβλέψιμων προγραμμάτων

Πώς λειτουργεί: Η χρήση της επανάληψης και η προσφορά επιπλέον πληροφοριών είναι συναφείς στρατηγικές πρόσληψης. Συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά ή προτάσεις που χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά τονίζουν την σημασία κάποιων γεγονότων ή ωθούν το παιδί να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα αντικείμενα. Αυτές οι λέξεις κλειδιά πάντα πρέπει να σχετίζονται με αντικείμενα ή απτικές εικόνες ώστε να δημιουργηθούν οι λεκτικές ρουτίνες.

Οφέλη: Μέσω των λεκτικών ρουτίνων το παιδί ξεκινάει να χειρίζεται και να κατανοεί το περιβάλλον.

Θυμηθείτε!

- Να συνδέετε πάντα τις λέξεις κλειδιά για να δημιουργείτε λεκτικές ρουτίνες όταν κάνετε μια απλή δραστηριότητα
- Δημιουργήστε λεκτικές ρουτίνες μέσω του χαιρετισμού, των καθημερινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, του σερβιρίσματος του φαγητού, του καθαρισμού του τραπεζιού, τη χρήση της τουαλέτας κ.α.

Αναγνώριση αγαπημένων αντικειμένων και δραστηριοτήτων

Πώς λειτουργεί: Ο εντοπισμός των αγαπημένων αντικειμένων και δραστηριοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνέντευξης με τους γονείς αναφορικά με το

καθημερινό πρόγραμμα στο σπίτι και τις δραστηριότητες του παιδιού ή μέσω της παρατήρησης του παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο.

Οφέλη: Τα αγαπημένα αντικείμενα και οι αγαπημένες δραστηριότητες προκαλούν τη θετική ανταπόκριση και στάση του παιδιού. Λειτουργούν ως διεγερτικά ερεθίσματα και κίνητρα για νέες καταστάσεις ή προσπάθειες.

Θυμηθείτε!

- Η παρατήρηση είναι μια χρονοβόρα διαδικασία αλλά πολύ σημαντική για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις προτιμήσεις του παιδιού.
- Οι προτιμήσεις του παιδιού μπορεί να αλλάξουν στο χρόνο αλλά και σε διαφορετικά πλαίσια.

Αναγνώριση συμπεριφορών επικοινωνίας

Πώς λειτουργεί: Ο ενήλικας πρέπει να αναγνωρίζει εκείνες τις συμπεριφορές που το παιδί μπορεί να ελέγξει εκούσια. Αυτές μπορεί να είναι: διατήρηση της οπτικής επαφής, γύρισμα του κεφαλιού, λεκτικές εκφράσεις κ.α.

Οφέλη: Το παιδί χρησιμοποιώντας τις προαναφερόμενες συμπεριφορές μπορεί να δημιουργήσει ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που θα το ωφελήσει σε μελλοντικά κοινωνικά πλαίσια.

Θυμηθείτε!

Χρησιμοποιήστε τρεις απλές διαδικασίες για την αναγνώριση των συμπεριφορών:

- Παρουσιάστε το αντικείμενο και παρατηρήστε τη συμπεριφορά του παιδιού- εν αναμονή μιας εκούσιας ανταπόκρισης.
- Αναστολή της διαδικασίας: Παρουσιάστε ένα αγαπημένο αντικείμενο ή δραστηριότητα του παιδιού και μετά ξαφνικά σταματήστε τη δραστηριότητα ή απομακρύνετε το αντικείμενο. Η συμπεριφορά του παιδιού πρέπει να παρακολουθείται στενά ώστε να εντοπιστούν τα σημάδια που υποδηλώνουν την επιθυμία επανέναρξης της δραστηριότητας (λεκτικές εκφράσεις, κινήσεις χεριών, αλλαγή στάσης σώματος, χέρια που προσπαθούν να φτάσουν).
- Αγνοώντας ένα αναμενόμενο ή προβλέψιμο συμβάν: Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην αγνόηση ή στη μη-επιλογή ενός συνηθισμένου γεγονότος στις καθημερινές δραστηριότητες –γεγονότα που το παιδί μπορεί να προβλέψει.

Εκμάθηση συμπεριφοράς επικοινωνίας

Πώς λειτουργεί: Δημιουργεί ευκαιρίες και ανάγκη για επικοινωνία. Παρουσιάστε ένα αντικείμενο, αναστείλετε τη διαδικασία και αγνοήστε το συμβάν είναι η βάση για τη συμπεριφορά επικοινωνίας. Μετά τη δημιουργία μιας λίστας με τις προτιμήσεις των παιδιών και την αναγνώριση των εκούσιων ελεγχόμενων συμπεριφορών, το

επόμενο βήμα είναι ο χειρισμός του περιβάλλοντος έτσι ώστε να δοθούν στο παιδί ευκαιρίες να χρησιμοποιήσει τις απαιτούμενες λειτουργικές επικοινωνίας.

Χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη δόμηση συγκεκριμένων συμπεριφορών επικοινωνίας

Ορισμός: Ο όρος «εκπαιδευτικό περιβάλλον» αναφέρεται σε μια ποικιλία τεχνικών συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον για την απόκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων.

Πώς λειτουργεί: Οι περιβαλλοντικές τεχνικές περιλαμβάνουν τρία βασικά συστατικά:

- τη διαρρύθμιση του περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο που δημιουργεί την ανάγκη για συγκεκριμένη συμπεριφορά επικοινωνίας,
- τον προσδιορισμό συγκεκριμένων συμπεριφορών στόχων,
- την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Η διαδικασία του Mand-model στη διδασκαλία (Halle, 1982· Togram, & Erbas, 2010· Warren, 1986, όπ. αναφ. στο Maja, 2012) αντιπροσωπεύει μια διαδοχική τεχνική εκμάθησης της επικοινωνίας ακολουθώντας τα εξής βήματα:

- ✓ Δημιουργώντας ευκαιρίες επικοινωνίας
 - Χρησιμοποιώντας τεχνικές περιβάλλοντος, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, και με το χειρισμό του περιβάλλοντος για την ενθάρρυνση της επικοινωνίας. Είναι πολύ σημαντικό να προσδιοριστούν σωστά τα αντικείμενα, τα πρόσωπα και τα γεγονότα που ενδιαφέρουν και κινητοποιούν το παιδί.
- ✓ Σταματήστε και περιμένετε
 - Το παιδί πρέπει να ξεκινήσει την επικοινωνία με οπτική επαφή, υποδεικνύοντας ένα αντικείμενο ή μια εικόνα –ο επαγγελματίας δεν κάνει τίποτα, απλά παρακολουθεί το παιδί και περιμένει.
 - Στη συνέχεια ο επαγγελματίας φεύγει μακριά από το παιδί ώστε να «τραβήξει» την προσοχή του: λεκτικές εκφράσεις, διακόπτης εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας κ.α.
- ✓ Δώστε μια νύξη
 - Συνήθως οι νύξεις δίνονται όταν το παιδί δεν μπορεί να απαντήσει ή οι απαντήσεις του είναι λάθος ή ακατάλληλες. Είναι σημαντικό οι νύξεις να μη δίνονται με μεγάλη συχνότητα γιατί το παιδί θα περιμένει να του δοθεί μια σειρά από νύξεις για να απαντήσει σωστά.
 - Αν ένα παιδί δεν ανταποκρίνεται στην περίοδο αναμονής, ο ενήλικας μπορεί να χρησιμοποιήσει μια λεκτική νύξη όπως: Τι θέλεις; Μπορώ να σε βοηθήσω; Πες μου τι θέλεις να κάνουμε τώρα.

Χρησιμοποιώντας μεθόδους-παροχή βοήθειας

Πώς λειτουργεί: Υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας ενήλικας για τη δόμηση της συμπεριφοράς επικοινωνίας σε ένα παιδί. Μία από αυτές είναι η μέθοδος της μοντελοποίησης. Αυτή η μέθοδος θα μπορούσε να είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για τα παιδιά που κατέχουν γενικές στρατηγικές μίμησης και μπορούν να μιμηθούν το μοντέλο που υποδεικνύει ο ενήλικας.

Οι Φυσικές και Απτικές μέθοδοι εφαρμόζονται με σωματική καθοδήγηση του παιδιού για να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Togram, & Erbas, 2010). Για παράδειγμα, για να διδάξει ο ενήλικας στο παιδί πώς να υποδεικνύει ένα αντικείμενο, θα πρέπει να καθοδηγήσει με φυσική επαφή το παιδί για τον τρόπο μετακίνησης και ανοίγματος του βραχιονά του για να εκτελέσει την επιθυμητή ενέργεια. Η καθοδήγηση του ενήλικα θα μειώνεται σταδιακά μέχρι το παιδί να κάνει την κίνηση αυτόνομα.

Θυμηθείτε!

- Όταν ακολουθείτε τις προτάσεις που αφορούν στη φυσική επαφή, είναι σημαντικό να επιλέξετε άλλες μεθόδους επικοινωνίας πέραν της λεκτικής γιατί συνήθως τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει λεκτικό λεξιλόγιο και δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν το νόημα των λέξεων.
- Το παιδί θα επεξεργαστεί ενεργά τις πληροφορίες που του δίνονται και θα εκφράσει την ανάγκη του για επικοινωνία.
- Η συμπεριφορά επικοινωνίας του παιδιού επιδρά στο περιβάλλον του.
- Ο ενήλικας μπορεί να χρησιμοποιήσει και λεκτικές πληροφορίες για να συνδυάσει τη γλώσσα με τις εμπειρίες του παιδιού.

III.3. Επικοινωνία Συν-διαμόρφωσης (Co-creative communication): μέθοδος παρέμβασης στην επικοινωνία



Οι Nafstad και Rodbroe (1999) τονίζουν τη λειτουργία του συντονισμού της επικοινωνίας. Επικοινωνία υπάρχει όταν υπάρχει σχέση και συναισθηματική εμπλοκή μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα με τον οποίο επικοινωνεί. Ο συγχρονισμός ή ο κοινός ρυθμός μεταξύ δύο συμμετεχόντων στην επικοινωνία, ο συναισθηματικός διάλογος που επιτυγχάνεται μέσω της ανταπόκρισης και της ευαισθησίας τους σε συναισθηματικές καταστάσεις, καθώς και ο ρυθμός του παιδιού και ο χρόνος για απαντήσεις είναι ουσιαστικής σημασίας για τη διασφάλιση της επιτυχίας της αλληλεπίδρασης. Μέσω της διαπραγμάτευσης και της από κοινού ρύθμισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εγγύτητας, της απόστασης και της διερεύνησης, οι δύο συμμετέχοντες αναπτύσσουν κοινές συμπεριφορές επικοινωνίας μέσω κοινών εμπειριών και κοινό ρεπερτόριο ήχων, κινήσεων και χειρονομιών.

Η βασική αρχή για την υποστήριξη της συν-διαμόρφωσης είναι ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, όπως και τα άλλα παιδιά, εξαρτώνται από την εμπλοκή σε συναισθηματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις με τους ανθρώπους που υποστηρίζουν τη γενικότερη ανάπτυξή τους (Nafstad, & Rødbroe, 1999, σελ.13). Οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στο διάλογο. Κατά την αλληλεπίδραση το παιδί πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να κατευθύνει την ανάπτυξή του (Daelman, Nafstad, & Rødbroe, 1993). Το κίνητρο είναι η βασική αρχή της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Το βασικό κίνητρο επικοινωνίας για ένα παιδί είναι ότι εμπλέκεται ενεργά στην συν-διαμόρφωση ενός κοινού τόπου επικοινωνίας, δημιουργώντας και επεκτείνοντας βασικά νοήματα (Nafstad, & Rødbroe, 1999, p. 19). Η βάση της ανάπτυξης της επικοινωνίας είναι η συναισθηματική σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων, η οποία είναι η βάση των τριών δυαδικών σχέσεων, δηλαδή η από κοινού ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η εγγύτητα και απόσταση καθώς και η διερεύνηση. Η από κοινού ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναφέρεται στη διυποκειμενικότητα και την εξίσωση μεταξύ των δύο συμμετεχόντων. Δημιουργεί μια σχέση ασφάλειας, κοινών εμπειριών, εμπιστοσύνης, στην οποία και οι δύο συμμετέχοντες είναι «στο ίδιο μήκος κύματος», σε μια συντονισμένη σχέση, εμπλέκονται σε δραστηριότητες, δημιουργούν νόημα και διαπραγματεύονται ερμηνείες. Η από κοινού ρύθμιση της εγγύτητας και της απόστασης γίνεται βασισμένη σε κοινές εμπειρίες και αλληλεπιδραστικό κοινωνικό παιχνίδι. Ο ενήλικας μέσω του παιχνιδιού δημιουργεί την ασφάλεια που επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει αμοιβαία συναισθηματική διαθεσιμότητα.

Ο ενήλικας πρέπει να είναι παρών αλλά να μην είναι παρεμβατικός, αναγκάζοντας και επιμένοντας με αποτέλεσμα το παιδί να αρνηθεί να συνεχίσει τη δραστηριότητα και η αλληλεπίδραση να διακοπεί. Η από κοινού ρύθμιση της διερεύνησης επίσης αναφέρεται σε μια ασφαλή σχέση κατά την οποία το παιδί είναι έτοιμο να διερευνήσει το περιβάλλον έχοντας μια ασφαλή αλληλεπίδραση με τον ενήλικα.

III.4. Εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία



Υπάρχει μεγάλη ποικιλία συστημάτων και συσκευών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από παιδιά με ΑΟΠΑ. Τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν αυτόνομα χειρομορφές ή νοηματική γλώσσα, ή να υποστηριχτούν στη χρήση κάποιου συμβολικού συστήματος ή συσκευής, όπως αυτή που παίζει ένα εγγεγραμμένο μήνυμα όταν το παιδί πιέζει ένα διακόπτη. Στην πραγματικότητα, η χρήση εναλλακτικών και επαυξητικών συστημάτων σημαίνει ένα ευρύ φάσμα ολοκληρωμένων στοιχείων- νοημάτων, χειρομορφών, εικόνων, συμβόλων, λέξεων- και προσφέρει υποστήριξη, αναπτύσσει την επικοινωνία, τη μάθηση, τη συμμετοχή, το επίπεδο της ανεξαρτησίας και την ποιότητα της ζωής των ατόμων (Knight, 2014).



Σύμφωνα με την Burkhart (2008) τα κύρια συστατικά της επικοινωνίας με τη χρήση εναλλακτικών και επαυξητικών συστημάτων είναι:

- Εστίαση στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία και όχι στην τεχνολογία.
- Η αξιολόγηση, ως μόνιμη και δυναμική διαδικασία, που πραγματοποιείται από μια διεπιστημονική ομάδα.
- Η χρήση πολλαπλών συστημάτων χαμηλής και υψηλής τεχνολογίας.
- Ενεργή μάθηση.
- Η εξοικείωση με τη γλώσσα, η οποία πρέπει να ξεκινήσει όσο το δυνατόν νωρίτερα.
- Μόνιμη κατάρτιση, πρακτική ειδικά για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.
- Εστίαση σε ένα εσωτερικό κίνητρο.



Η χρήση των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας μπορεί να είναι υποστηριζόμενη ή αυτόνομη, χρησιμοποιώντας αντικείμενα ή συσκευές. Παραδείγματα αυτόνομης χρήσης των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας είναι οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η φωνητική εκφορά, η ομιλία και η νοηματική γλώσσα. Παραδείγματα υποστηριζόμενης χρήσης των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας είναι:

- Χρήση ενός πραγματικού αντικείμενου για την απόδοση μιας έννοιας. Για παράδειγμα, το παιδί δίνει ένα ποτήρι για να επικοινωνήσει στον ενήλικα ότι διψάει.
- Το παιδί δείχνει σύμβολα, όπως εικόνες, υφές σε έναν επικοινωνιακό πίνακα ή σε ένα βιβλίο.
- Ενεργοποίηση συσκευής. Για παράδειγμα, το παιδί πατάει ένα κουμπί/πλήκτρο σε μια συσκευή που έχει εγγεγραμμένο λόγο και ακούγεται η φράση «Διψάω».

Είναι σημαντικό για το παιδί να χρησιμοποιεί υποστηριζόμενα και αυτόνομα συστήματα επικοινωνίας. Η εκμάθηση αυτόνομων συστημάτων επικοινωνίας είναι σημαντική γιατί μια συσκευή ή οποιοδήποτε άλλο βοήθημα μπορεί να μην είναι διαθέσιμο σε κάθε κατάσταση στην οποία το παιδί χρειάζεται να επικοινωνήσει (Knight, 2014).

Τα στοιχεία ενός συστήματος εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας μπορεί να είναι **σύμβολα, τεχνικές και συσκευές** (Tufar, 2015).



Τα σύμβολα αναπαριστούν έννοιες. Το *σύστημα συμβόλων* είναι ένα σύνολο αντικειμένων/εικόνων/νοημάτων που αντικαθιστά/ προτείνει κάτι άλλο με συσχέτιση/ ομοιότητα ή κατά σύμβαση.

Υπάρχουν:

- απτικά σύμβολα (αντικείμενα, ανάγλυφες εικόνες),
- χειρονομίες, απτικά νοήματα,
- ήχοι,
- φωτογραφίες,
- εικόνες, σχέδια, γραφικά σύμβολα (PCS- Picture Communication Symbols, Widgit Rebus Symbols, Makaton Symbols, Bliss Symbols, Braille Alphabet)
- ομιλία μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή,
- προφορικός και γραπτός λόγος.

Σύμφωνα με το επίπεδο κατανόησης του παιδιού, μπορεί ο επαγγελματίας να επιλέξει τα κατάλληλα σύμβολα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει ως μέθοδο επικοινωνίας εικόνες, αντικείμενα ή άλλα απτικά σύμβολα. Κάθε σύμβολο έχει μια ερμηνεία. Για παράδειγμα, ένα ποτήρι (είτε σε εικόνα είτε σε πραγματικό αντικείμενο) μπορεί να σημαίνει «Θέλω να πιώ κάτι». Ή ένα κομμάτι αλυσίδας ή η φωτογραφία μιας κούνιας μπορεί να χρησιμοποιείται για να δηλώσει «Πάμε στο πάρκο». Το παιδί μπορεί να δείξει ένα σύμβολο σε ένα χαρτόνι, σε έναν πίνακα, σε ένα βιβλίο ή πάνω στο χέρι του επαγγελματία για να εκφράσει αυτό που θέλει. Ή μπορεί ο ενήλικας να δείχνει ένα σύμβολο στο παιδί για να το προετοιμάζει για το τι θα ακολουθήσει.



Θυμηθείτε!

Η επιλογή και η εφαρμογή των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας θα πρέπει να ακολουθήσει την αξιολόγηση που θα υλοποιηθεί από τη διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα περιλαμβάνει ψυχολόγο, φυσιοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, κοινωνικό λειτουργό και την οικογένεια.

Η επιλογή και η εφαρμογή συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας εξαρτάται από την διάγνωση του χρήστη: αναπτυξιακές καθυστερήσεις στην επικοινωνία, κώφωση/βαρηκοΐα, νοητική αναπηρία, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, αναπηρία όρασης, εγκεφαλική παράλυση, αφασία και άλλα.

- ✓ Η εκτίμηση των επικοινωνιακών αναγκών του χρήστη των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας αφορά στους παρακάτω τομείς:
 - Μη λεκτική επικοινωνία
 - Κατανόηση της ομιλίας
 - Ικανότητα λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης
 - Το επικοινωνιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου υποστήριξης από την οικογένεια και από ειδικούς
 - Ικανότητες μάθησης
 - Το κίνητρο για επικοινωνία
 - Έναρξη επικοινωνίας
 - Ικανότητα επιλογής
- ✓ Η εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων αφορά στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος, στη συμβολική κατανόηση, στην κατανόηση των ακολουθιών, στη ταξινόμηση, στις ικανότητες ανάγνωσης, στη μνήμη και στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των αντικειμένων.
- ✓ Ο στόχος της κινητικής εκτίμησης αφορά στις κινητικές ικανότητες ενός μελλοντικού χρήστη συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας για την πρόσβασή του σε ένα εργαλείο επικοινωνίας, την ικανότητα του δίνει

αντικείμενα, να κάνει απλές χειρονομίες, να νοηματίζει ή να δείχνει με τα δάχτυλα.

- ✓ Οι επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά με ΑΟΠΑ τα οποία έχουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της επικοινωνίας – κυρίως της εκφραστικής επικοινωνίας- θα πρέπει να προτείνουν μια συσκευή με ποικιλία ηχογραφημένων λεκτικών μηνυμάτων (*Ναι, Όχι, Γεια, Παρακαλώ*, κλπ.).
- ✓ Η αξιολόγηση της όρασης για ένα μελλοντικό χρήστη των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας έχει ως στόχο να εντοπίσει την ικανότητα αντίληψης φωτός, την ικανότητα εστίασης των ματιών, την ικανότητα προσέγγισης της απόστασης και του μεγέθους.
 - Ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση με βλάβη στις κινητικές και επικοινωνιακές περιοχές μπορεί να δείχνει σύμβολα, γράμματα ή εικόνες με την κίνηση του ματιού, εκφράζοντας έτσι την ανάγκη του (νερό, βόλτα, τουαλέτα κλπ.).
 - Τα σύμβολα ή οι εικόνες πρέπει να επιλεγούν από κοινού με τους φίλους και την οικογένεια για να αναπτυχθεί ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας: το ποτήρι για το νερό, το αμαξίδιο για βόλτα.
- ✓ Η εκτίμηση της ακοής επίσης είναι πολύ σημαντική για την επιλογή του κατάλληλου συστήματος εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί είναι κωφό, θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα. Όταν ένα κωφό παιδί θέλει να επικοινωνήσει με έναν ακούοντα ο οποίος δε γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα, μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα συνθέτη φωνής γράφοντας στο πληκτρολόγιο το μήνυμα που θέλει να ακουστεί.
 - Μετά την ολοκλήρωση της εκτίμησης της ακοής μπορεί να καθοριστεί:
 - Το επικοινωνιακό περιβάλλον του παιδιού: κείμενο – λέξεις/ γράμματα, εικόνες ή σύμβολα/αντικείμενα.
 - Το επίπεδο του λεξιλογίου του παιδιού
 - Τον τρόπο που το παιδί επιλέγει τα στοιχεία του συστήματος επικοινωνίας
 - Τον τρόπο που το παιδί μεταφέρει ένα μήνυμα στο χρήστη (output): οπτικά –οθόνη, εκτύπωση – ακουστικά – συνθέτης φωνής.



Οι τεχνικές εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας είναι μέθοδοι χρήσης συμβόλων για τη μετάδοση ενός μηνύματος. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως (Ρορονίσι, 2016).

Η άμεση επιλογή (direct selection) είναι μια μέθοδος που αφορά στην ένδειξη ή άμεση επαφή του χρήστη με το σύμβολο ή το μήνυμα μετακινώντας ένα μέρος του σώματος (συνήθως το χέρι, το δάχτυλο ή τη γροθιά). Ανεξάρτητα, το παιδί αναγνωρίζει σύμβολα, τα υποδεικνύει με σωστή σειρά και στη συνέχεια συντάσσει το μήνυμα. Η μέθοδος αυτή θεωρείται ταχύτερη και λιγότερο κουραστική σε σύγκριση με τη μέθοδο της σάρωσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλες τις συσκευές επικοινωνίας. Μία από τις μεθόδους άμεσης επιλογής είναι το PECS (Picture Exchange Communication System), που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο από τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, αλλά και από παιδιά με ΑΟΠΑ (θα γίνει περαιτέρω αναφορά στη συνέχεια).

Η έμμεση επιλογή (indirect selection) – σάρωση – είναι μια μέθοδος κατά την οποία ένας πλοηγός (άτομο ή συσκευή) ενεργοποιεί της επιλογές μία τη φορά (οπτικά, ακουστικά ή και με τους δύο τρόπους) και στη συνέχεια το παιδί επιλέγει με μια κινητικού τύπου ανταπόκριση όταν βλέπει/ ακούει αυτό που χρειάζεται. Αυτή η μέθοδος χρειάζεται προσοχή, καλές γνωστικές δεξιότητες και χρόνο. Πολύ συχνά αποβαίνει κουραστική και βαρετή για τα άτομα που επικοινωνούν. Προτείνεται για τα παιδιά με κινητική αναπηρία που δεν μπορούν να αγγίξουν ή να πατήσουν κάποια σύμβολα, αλλά μπορούν να ενεργοποιούν διακόπτες.

Κωδικοποίηση (coding) είναι μια τεχνική επιλογής που συνδυάζει την άμεση επιλογή με την σάρωση (βλ. παραπάνω). Η επιλογή του παιδιού γίνεται μέσα από έναν κώδικα, που ερμηνεύεται από τον ενήλικα. Ο κώδικας πρέπει να απομνημονεύεται ή να αναρτάται σε έναν ορατό πίνακα για τα δύο πρόσωπα που επικοινωνούν. Η κωδικοποίηση αυξάνει την ταχύτητα επικοινωνίας όταν ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο μερικές κινήσεις και όταν το νοητικό επίπεδο είναι αρκετά υψηλό ώστε να το επιτρέψει αυτό.

Η Διευκόλυνση της επικοινωνίας (Facilitated communication) είναι μια τεχνική κατά την οποία το παιδί λαμβάνει σωματική και συναισθηματική υποστήριξη για τη χρήση συσκευών επικοινωνίας όταν έχει δυσκολίες να το κάνει αυτό ανεξάρτητα. Ένας ενήλικας, ειδικά εκπαιδευμένος, διαμεσολαβεί μεταξύ του παιδιού και των άλλων, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να καθοδηγήσει το χέρι του ενήλικα ενώ δείχνει σύμβολα σε μια συσκευή ή γράφει σε γραφομηχανή. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται αρκετά τελευταία, διότι είναι λιγότερο κουραστική για ένα παιδί με αναπηρίες, αλλά εξακολουθεί να προκαλεί αντιπαραθέσεις σχετικά με την υποσυνείδητη προσπάθεια του ενήλικα να τροποποιήσει το μεταδιδόμενο μήνυμα.

III.5. Παραδείγματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Πώς να επιλέξετε ένα σύστημα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας.

III.5.1. Άμεση επιλογή (Direct selection)



Πώς λειτουργεί: Ο χρήστης δηλώνει με ένα μέρος του σώματός του ή με τη βοήθεια ενός φωτεινού δείκτη στερεωμένου σε ένα σημείο του σώματος. Ο χρήστης μπορεί να υποδείξει με το δάχτυλο μια εικόνα/ σύμβολο από έναν πίνακα επικοινωνίας δείχνοντας τη δράση που επιθυμεί: να πάει τουαλέτα (μια εικόνα με ένα μπάνιο), να φάει (μια εικόνα ενός κουταλιού).



Θυμηθείτε!

Εάν ο χρήστης είναι τυφλός, τότε οι εικόνες αντικαθίστανται με απτά αντικείμενα: ένα κουτάλι για το φαγητό, ένα σαπούνι για το πλύσιμο, ή με σύμβολα (π.χ. ένα παπούτσι μιας κούκλας σημαίνει περπάτημα). Οι εικόνες, τα αντικείμενα ή τα σύμβολα θα τοποθετηθούν σε ένα πίνακα επικοινωνίας, ο οποίος είναι εύκολα προσβάσιμος για να κάνει ο χρήστης τις επιλογές του.

**Δραστηριότητα**

Στόχος: η δημιουργία μιας λίστας 10 αντικειμένων/ συμβόλων/ εικόνων για τις 10 ενέργειες που δίνονται.

Διάρκεια: 15 - 20 λεπτά

Μέθοδος: Σκεφτείτε αντικείμενα/ σύμβολα που τα παιδιά με ΑΟΠΑ εντοπίζουν στο περιβάλλον τους και τα οποία θα μπορούσαν να είναι αναφορά για τις παρακάτω ενέργειες:

1. Ντύνομαι
2. Τρώω
3. Πίνω
4. Πηγαίνω τουαλέτα
5. Πλένω χέρια
6. Βάζω τα παπούτσια μου
7. Πηγαίνω στο πάρκο
8. Αγκαλιάζω
9. Παίζω
10. Πηγαίνω σπίτι

Ερωτήσεις:

- Σκεφτήκατε περισσότερα από ένα αντικείμενα;
- Πώς επιλέξατε αντικείμενο/ εικόνα;
- Πιστεύετε ότι τα αντικείμενα/ εικόνες είναι σχετικά με τις ενέργειες που δόθηκαν;
- Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο σκοπός της άσκησης;



III.5.2. Σάρωση (Scanning)



Πώς λειτουργεί: Ο ενήλικας παρουσιάζει ένα- ένα τα αντικείμενα στον πίνακα επικοινωνίας και το παιδί υποδεικνύει το αντικείμενο της προτίμησής του με συγκεκριμένη δράση: ανάταση χεριού, ανοιγοκλείνοντας τα μάτια, κλίση του κεφαλιού κ.α..

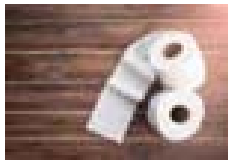
Άσκηση

Στόχος: Η επικοινωνία μέσω μιας επιθυμητής ενέργειας με τη χρήση πίνακα επικοινωνίας.

Διάρκεια: 25 - 30 λεπτά

Μέθοδος: Δημιουργία ενός τύπου ενέργειας (π.χ. να σηκώνει το χέρι, το βλεφάρισμα, να ανασηκώνει τους ώμους του, νεύματα, κλπ.) για την επιλογή εικόνων που θα σας δείξει ο συνεργάτης επικοινωνίας από τον παρακάτω πίνακα.

Σκεφτείτε δύο διαφορετικές ενέργειες (π.χ. άρνηση και κατάφαση) μόλις μελετήσετε τον πίνακα επικοινωνίας και στη συνέχεια καταγράψτε τα επικοινωνιακά στάδια.



Ερωτήσεις:

- Πόσο δύσκολο ήταν να δημιουργηθεί μια νύξη;
- Ο συνεργάτης σας κατάλαβε τι θέλετε να κάνετε;
- Τι χρησιμοποιήσατε για να εξασφαλίσετε την ανατροφοδότηση;
- Πόσο χρόνο ξοδέψατε για αυτή την άσκηση;
- Ήσασταν κουρασμένος με το πέρας της άσκησης;
- Ο συνεργάτης σας κουράστηκε;
- Από το 1 ως το 10 (1 καθόλου και 10 πάρα πολύ πόσο απογοητευτική ήταν αυτή η εμπειρία για εσάς και τον συνεργάτη σας;
- Κατά την άποψη σας ποιος ήταν ο κύριος στόχος της άσκησης;



III.5.3. Κωδικοποίηση (Code scanning)



Πώς λειτουργεί: Οι κωδικοί γίνονται με συνδυασμό χρωμάτων, λέξεων, γραμμάτων ή αριθμών. Για παράδειγμα, για η λέξη ΚΡΕΒΑΤΙ, όταν παρουσιάζεται με κόκκινο φόντο ή γράφεται με κόκκινα γράμματα σημαίνει ότι ο χρήστης δε θέλει να πάει στο κρεβάτι. Η ίδια λέξη αν παρουσιαστεί με πράσινο φόντο σημαίνει ότι ο χρήστης επιθυμεί να πάει στο κρεβάτι.

Τα γράμματα μπορούν να παρουσιαστούν σε έναν πίνακα και με την ένδειξή τους από τον χρήστη ή με τη σάρωσή τους από το πρόσωπο που επικοινωνεί, μπορούν να σχηματίσουν προτάσεις μέσω των οποίων θα επικοινωνούν οι δύο εταίροι.



Δραστηριότητα

Στόχος: Να επικοινωνήσετε δύο προτάσεις στον συνεργάτη σας χρησιμοποιώντας ένα πίνακα γραμμάτων

Διάρκεια: 25 - 30 λεπτά

Μέθοδος: Δημιουργήστε ένα τύπο ενέργειας (όπως ανάταση του χεριού, βλεφάρισμα, σήκωμα των ώμων, κουνώντας κ.α.) για να διαλέξετε γράμματα τα οποία ο συνεργάτης σας θα τα διαβάσει για εσάς από τον παρακάτω πίνακα.

Σκεφτείτε δύο προτάσεις με επτά γράμματα η κάθε μία. Όταν θα είστε έτοιμοι δείξτε στο συνεργάτη σας ότι μπορεί να ξεκινήσει η ανάγνωση του πίνακα.

Ζητήστε από το συνεργάτη σας να γράφει την πρόταση που σχηματίσατε.

A	B	Γ	Δ	E	Z	H	Θ	I	K
Λ	M	N	Ξ	O	Π	P	Σ	T	Y
Φ	X	Ψ	Ω						

Ερωτήσεις:

- Πόσο δύσκολο ήταν να δημιουργήσετε μια νύξη;
- Κατανοούσε ο συνεργάτης σας τις προτάσεις;
- Τι χρησιμοποιήσατε για να διαχωρίζετε τις λέξεις;
- Πόσο χρόνο ξοδέψατε για αυτή την άσκηση;
- Είσαστε κουρασμένοι μετά το πέρας της άσκησης;
- Ο συνεργάτης σας κουράστηκε;
- Από το 1 ως το 10 (1 καθόλου και 10 πάρα πολύ) πόσο απογοητευτική ήταν αυτή η εμπειρία για εσάς και τον συνεργάτη σας;
- Κατά την άποψή σας ποιος ήταν ο στόχος αυτής της άσκησης;



III.6. Πρόγραμμα παρέμβασης για την εφαρμογή συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 1	ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 2	ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 3
Κατανόηση της έννοιας της επικοινωνίας	Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσω απτικών συμβόλων	Μάθηση των εννοιών συνδέοντας σύμβολα με τα ονόματα των αντικειμένων
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
Απάντηση σε απλές ερωτήσεις	Χρήση απτικών συμβόλων για την έκφραση βασικών αναγκών	Δείχνει το σύμβολο μιας δραστηριότητας ακούγοντας το όνομά του
Ανταπόκριση σε απλές οδηγίες	Χρήση απτικών συμβόλων για να ζητήσει κάτι που επιθυμεί	Προσδιορίζει μια δραστηριότητα με την παρουσίαση του σωστού συμβόλου
Έναρξη επικοινωνίας	Χρήση απτικών συμβόλων για να κάνει επιλογές	Ονομάζει τα αντικείμενα, τις δραστηριότητες ή τις έννοιες με την παρουσίαση συμβόλων.
Ονομασία προσώπων/ αντικειμένων	Χρήση απτικών συμβόλων για να απορρίψει κάτι	



Δραστηριότητα – Πώς να διαλέξετε το κατάλληλο σύστημα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας.

Στόχος: η καλύτερη κατανόηση των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και ποιο από αυτά είναι κατάλληλο για τις ανάγκες κάθε παιδιού.

Δράση: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε μικρές ομάδες (4), και ανατροφοδοτούν το σύνολο.

Διάρκεια: 1 ώρα και 30 λεπτά

Υλικά: Στυλό, φύλλα εργασίας

Όλοι οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε μικρές ομάδες (4) και κάθε ομάδα παίρνει από τον εκπαιδευτή ένα φύλλο εργασίας το οποίο θα συμπληρώσει. Αφού ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες τα αποτελέσματα συζητούνται με όλους τους συμμετέχοντες.



Δραστηριότητα

Στα φύλλα εργασίας παρουσιάζονται δύο μελέτες περίπτωσης (case studies) για κάθε ομάδα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους για κάθε παιδί αναφορικά με:

- Τι πρέπει να γνωρίζετε για κάθε παιδί με στόχο να επιλέξετε ένα σύστημα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας;
- Είναι πιθανό να επιλέξετε ένα σύστημα το οποίο θα ταιριάζει σε κάθε πλαίσιο, σε κάθε περιβάλλον;
- Ποιο σύστημα προτείνετε για κάθε περίπτωση (ένα, δύο);
- Ποιες είναι οι πιθανές προσδοκίες σας μετά τη χρήση ενός συστήματος εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας;
- Σε ποιους τομείς της επικοινωνίας αναμένετε αλλαγές;
- Παράδειγμα πιθανής συζήτησης με την 1^η μελέτη περίπτωσης.
- Παράδειγμα πιθανής συζήτησης με την 2^η μελέτη περίπτωσης.
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που θα μπορούσαν να προκύψουν όταν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιο σύστημα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας;

Στο τέλος του προτεινόμενου χρόνου για τη δραστηριότητα, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τα αποτελέσματά της για κάθε μία από τις μελέτες περίπτωσης. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής οργανώνει συζήτηση με όλους με σκοπό κάθε συμμετέχων να εκφράσει τη γνώμη του, τις αντιρρήσεις του και τις προτάσεις του.

III.7. Αντικείμενα αναφοράς



Τα παιδιά με ΑΟΠΑ μπορεί να έχουν δυσκολίες στην επεξεργασία και ερμηνεία ακουστικών και οπτικών πληροφοριών.

Επίσης, μπορεί να έχουν δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής. Σε αυτή την περίπτωση, συχνά αποτυγχάνουν να παρακολουθήσουν κάτι τόσο σύντομο όσο μια λέξη ή ένα απτικό νόημα. Ακόμα και αν καταφέρουν να το παρακολουθήσουν, οι δυσκολίες τους υπάρχουν, καθώς μπορεί να επεξεργάζονται τις πληροφορίες αργά. Ταυτόχρονα, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα οτιδήποτε μπορούν να πιάσουν και να χειριστούν (αντικείμενο). Αν ένα παιδί δώσει μια ιδιαίτερη σημασία σε ένα αντικείμενο, τότε αυτό το αντικείμενο ονομάζεται «αντικείμενο αναφοράς». Ένα αντικείμενο αναφοράς μπορεί να επιτρέψει στο παιδί να λάβει πληροφορίες μέσω διαφόρων αισθήσεων: αφή, όραση (αν έχει υπολειπόμενη όραση), όσφρηση, γεύση και ακοή (π.χ. αν χτυπούν το αντικείμενο σε μια επιφάνεια). Αυτή η μέθοδος είναι πιο αξιόπιστη για το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών σε σύγκριση με τις ομιλούμενες λέξεις ακόμα και αν συνοδεύονται από απτικά νοήματα (Knight, 2014).

Τα αντικείμενα αναφοράς προσφέρουν συγκεκριμένες μεθόδους για την πρόβλεψη των γεγονότων και των δραστηριοτήτων και παράλληλα μπορούν να προσφέρουν την ευκαιρία της ανάκλησης των γεγονότων που έχουν συμβεί. Χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν την εμπειρία με τη συμβολική αναπαράσταση. Αναφέρεται ότι υποστηρίζουν τη μνήμη, την κατανόηση και την ανάπτυξη μεθόδων επικοινωνίας (Hathazi, 2014).



Όπως αναφέρεται στον οδηγό του RNBI (Knight, 2014), τα αντικείμενα αναφοράς μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της επικοινωνίας ενός παιδιού με ΑΟΠΑ:

- μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει τι λένε οι άλλοι,
- μπορούν να του παρέχουν τα μέσα να εκφράσει τις ανάγκες του.

Αν αναλογιστούμε ότι ένα παιδί ωφελείται από τη χρήση των αντικειμένων αναφοράς, πρέπει αρχικά να εστιάσουμε την προσοχή μας σε ορισμένες πτυχές.

Μπορεί να χρειαστεί μια περίοδος δοκιμής και «λάθους». Αυτό συμβαίνει γιατί δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι αν το παιδί θα δώσει την ιδιαίτερη σημασία στο αντικείμενο της επιλογής μας.

Φυσικά και θα χρειαστεί χρόνος μέχρι το παιδί να κάνει τη σύνδεση του αντικειμένου αναφοράς με ένα άλλο αντικείμενο, χώρο, πρόσωπο, δραστηριότητα, γεγονός ή εμπειρία, στα οποία αναφέρεται το αντικείμενο αναφοράς.



Το χάσμα μεταξύ μη-συμβολικού και συμβολικού μπορεί να γεφυρωθεί με την σταδιακή και βήμα-βήμα εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς τα οποία μπορεί να ταξινομηθούν ως εξής (Ockelford, 1992; Tufar, 2015):

- ✓ Ενδείκτης: ένα σύμβολο σχετικό με μια δραστηριότητα, μπορεί να είναι και μέρος μιας δραστηριότητας (παραδείγματα: κουτάλι = φαγητό, CD = μουσική, σφουγγάρι = μπάνιο)
- ✓ Εικονίδιο: παρόμοιο με το αντικείμενο οπτικά, δεν αποτελεί μέρος της δραστηριότητας, δεν ταυτίζεται με το αντικείμενο. Κάποια παραδείγματα είναι: α) μινιατούρες – παιδικό παιχνίδι κούπα για τσάι = τσάι, β) αντικείμενα που έχουν σχέση – κορδόνια = παπούτσια, γ) αντικείμενα με κοινά χαρακτηριστικά – καλαμάκια = καλάθι.
- ✓ Σύμβολο: δεν είναι παρόμοιο με το αντικείμενο, ο δεσμός είναι τυχαίος. Για παράδειγμα, ένα ξύλινο τετράγωνο κολλημένο στην πόρτα = υπνοδωμάτιο.

Δεν υπάρχει καθολικός κώδικας για τα αντικείμενα αναφοράς. Πρέπει να επιλέγονται λαμβάνοντας υπόψη τους κύριους σκοπούς της δραστηριότητας, τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τα αντικείμενα ή τα γεγονότα που αναπαριστούν.

Συνηθίζεται να υπάρχει ο προβληματισμός για το πώς μπορεί ο επαγγελματίας να διαλέξει ένα αντικείμενο αναφοράς. Η επιλογή ενός αντικειμένου αναφοράς για ένα αντικείμενο, μέρος, πρόσωπο, γεγονός, δραστηριότητα ή εμπειρία είναι μια μεγάλη πρόκληση γιατί ένα αντικείμενο αναφοράς είναι ένα αντικείμενο στο οποίο το παιδί δίνει ένα ιδιαίτερο νόημα. Επομένως είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνουν οι επαγγελματίες υπόψη την οπτική του παιδιού. Το συγκεκριμένο αντικείμενο πρέπει να είναι κάτι που το παιδί άμεσα το συνδέει με ένα αντικείμενο, μέρος, πρόσωπο, γεγονός, δραστηριότητα ή εμπειρία (Knight, 2014).

Για τη δημιουργία ενός αντικειμένου αναφοράς, οι επαγγελματίες θα πρέπει να σκεφτούν ένα αντικείμενο που συνδέεται με μια δραστηριότητα που το παιδί κάνει τακτικά όπως παιχνίδι με τη μπάλα. Επομένως, οι επαγγελματίες πρέπει να σκεφτούν

δημιουργικούς τρόπους – για παράδειγμα χρήση της ακοής και της όσφρησης – που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν το παιδί να κάνει τη σύνδεση του αντικείμενου αναφοράς με την δραστηριότητα. Μετά θα πρέπει να ελέγξει αν το παιδί συνδέει το αντικείμενο αναφοράς με τη δραστηριότητα.



Οι απλές αρχές που οι επαγγελματίες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όταν παρουσιάζουν ένα αντικείμενο αναφοράς είναι:

- παρουσίαση του ίδιου αντικείμενου κάθε φορά,
- παρουσίαση του αντικείμενου αναφοράς ακριβώς πριν την εμφάνιση του αντικείμενου, χώρου, προσώπου, γεγονότος ή δραστηριότητας που αναπαριστά,
- χρήση του αντικείμενου κάθε φορά που χρειάζεται,
- παρουσίαση του αντικείμενου αναφοράς με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά,
- παρουσίαση του αντικείμενου αναφοράς κάθε φορά με τις ίδιες λέξεις ή σύμβολα που το συνοδεύουν.

Αν ο επαγγελματίας εισάγει περισσότερα από ένα αντικείμενα αναφοράς, είναι πολύ σημαντικό να αναλογιστεί τις αντιθέσεις μεταξύ τους. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα που να είναι διαφορετικά για να μη μπερδευτεί το παιδί. Είναι πιθανό να δημιουργηθεί ένα ρεπερτόριο αντικειμένων αναφοράς για κάθε παιδί, που μπορεί να περιλαμβάνεται στη δομή του ημερήσιου εξατομικευμένου προγράμματος ανάλογα με τις δραστηριότητες. Τα προγράμματα με αντικείμενα ή εικόνες μπορεί να είναι κουτιά, βιβλία, άλμπουμ ή αφίσες. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν: αντικείμενα αναφοράς, εικόνες συμβόλων, οπτικές ή απτικές νύξεις ή εικόνες που βοηθούν το παιδί να κατανοήσει την σειρά των ημερήσιων δραστηριοτήτων του (Tufar, 2015).



Το προγράμματα προσφέρουν:

- ασφάλεια (το παιδί μπορεί να γνωρίζει τι θα συμβεί και να προβλέψει τις αλλαγές),
- ενεργό συμμετοχή στις αποφάσεις,
- ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο σύνολο εκφραστικών νοημάτων, το οποίο αργότερα μπορεί να εξελιχθεί σε νοηματική γλώσσα ή ομιλία,
- την πιθανότητα της ανάπτυξης της έννοιας του χρόνου.

Για την αναπαράσταση προσώπων, πρέπει να επιλεγθούν αντικείμενα, ρούχα που το παιδί έχει συνηθίσει να διερευνά όταν συναντά το συγκεκριμένο πρόσωπο.

Τα αντικείμενα αναφοράς πάντα πρέπει να χρησιμοποιούνται και με άλλες μεθόδους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, νοήματα ή ομιλία για την ενίσχυση του μηνύματος

και την προετοιμασία του παιδιού για συμβολική και προφορική επικοινωνία εφόσον αυτό είναι δυνατόν. Τα αντικείμενα ή οι κάρτες επισυνάπτονται σε έναν πίνακα που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και δεν εντάσσονται σε μια δραστηριότητα, αν και κάποιοι ερευνητές προτείνουν αυτή την ένταξη στο πρώτο μέρος της εφαρμογής ενός συστήματος επικοινωνίας (Pease et al., 1988).



Αντικείμενα αναφοράς στην τάξη

Σύμφωνα με τη Knight (2014), αν είναι δυνατό, τα αντικείμενα αναφοράς πρέπει να γίνουν ένα μέσο για να εκφράζει το παιδί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του αλλά και για την υποστήριξη της κατανόησης. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί πρέπει να έχει πρόσβαση στα αντικείμενα αναφοράς και να διαλέγει αυτό που θέλει όταν το χρειάζεται. Αυτό μπορεί να είναι μεγάλο πρόβλημα για κάποια παιδιά, ιδίως για εκείνα με κινητική αναπηρία. Για το παιδί χωρίς κινητική αναπηρία, τα αντικείμενα αναφοράς μπορεί να είναι αποθηκευμένα σε ένα προσβάσιμο ράφι, κρεμασμένα στον τοίχο ή μέσα σε ένα κουτί. Όπου και αν αποθηκεύονται είναι πολύ σημαντικό να υιοθετηθούν οι εξής κανόνες: οι επαγγελματίες πρέπει να εξασφαλίσουν ότι το παιδί γνωρίζει το χώρο αποθήκευσης των αντικειμένων αναφοράς, πάντα να επιστρέφονται στο χώρο αποθήκευσης μετά τη χρήση τους και το παιδί να έχει ελεύθερη πρόσβαση στα αντικείμενα αναφοράς πάντα.

Για ένα παιδί χρήστη αναπηρικού αμαξιδίου, θα ήταν προτιμότερο, και ίσως απαραίτητο, τα αντικείμενα αναφοράς να είναι μικρότερα και πιο αφαιρετικά. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να τα έχουν πάντα μαζί τους είτε σε κάποια τσάντα προσαρτημένη στο αναπηρικό αμαξίδιο, είτε σε ένα βιβλίο.



Συνεχίζοντας με τα αντικείμενα αναφοράς

Όταν το παιδί έχει μάθει να χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων αναφοράς για καιρό, μπορεί να είναι σκόπιμο (ακόμη και απαραίτητο) να γίνουν πιο αφηρημένα:

- αρχικά, μπορεί να μειωθούν αναφορικά με το μέγεθός τους,
- αργότερα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αντικείμενο αναφοράς μόνο ένα μέρος του αντικειμένου (π.χ. αντί για ολόκληρη την κούπα για την έκφραση της δίψας, να χρησιμοποιηθεί μόνο το χερούλι)
- ακόμα πιο μετά, μπορεί κάποια αντικείμενα αναφοράς να γίνουν αφαιρετικά σύμβολα. Για παράδειγμα, το χερούλι της κούπας να είναι ένα εκτυπωμένο ή απτικό ημικύκλιο, το οποίο μπορεί στο τέλος να γίνει ένα απλό εκτυπωμένο «κ».



Δραστηριότητα: Πώς διαλέγω ένα αντικείμενο αναφοράς.

Στόχος: καλύτερη κατανόηση της σημασίας του αντικειμένου αναφοράς και του τρόπου προσαρμογής αυτών των αντικειμένων για κάθε παιδί λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες του.

Μέθοδος: Οργάνωση συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες, ανατροφοδότηση σε ολομέλεια

Διάρκεια: 1 και μισή ώρα

Υλικά: Στυλό, φύλλα εργασίας

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε μικρές ομάδες (4). Κάθε ομάδα συμπληρώνει ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τα αντικείμενα αναφοράς. Μετά προτείνεται να γίνει συζήτηση για τη διευκρίνηση ορισμένων πτυχών που σχετίζονται με τον τρόπο επιλογής ενός αντικειμένου αναφοράς.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να ετοιμάσει ένα ερωτηματολόγιο που θα συνοδεύεται από πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία των παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, με τα συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και τα αντικείμενα αναφοράς.

Ερωτηματολόγιο για τα αντικείμενα αναφοράς

1. Τι είναι κατά την άποψή σας ένα αντικείμενο αναφοράς;
2. Πώς μπορούν τα αντικείμενα αναφοράς να υποστηρίξουν την επικοινωνία;
3. Τα αντικείμενα αναφοράς πρέπει να είναι συγκεκριμένα για κάθε παιδί ή μπορούν να είναι τυποποιημένα για όλα τα παιδιά;
4. Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά αντικείμενα αναφοράς που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε στις δραστηριότητες σας με τα παιδιά;
5. Πότε πρέπει να εισάγεται ένα αντικείμενο αναφοράς, ώστε το παιδί να είναι σε θέση να κάνει τη σύνδεση μεταξύ αυτού και κάποιας συγκεκριμένης δραστηριότητας;
6. Πιστεύετε ότι ένα αντικείμενο αναφοράς πρέπει να παρουσιάζεται μαζί με ένα νόημα ή ομιλία (λέξη);
7. Πώς γίνεται η εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς στην τάξη;

8. Αν ένα παιδί πρέπει να χρησιμοποιήσει αντικείμενα αναφοράς για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, νομίζετε ότι είναι δυνατό να γίνουν πιο αφηρημένα;

Η δραστηριότητα μπορεί να περιλαμβάνει συζήτηση και μελέτες περίπτωσης. Ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να ετοιμάσει μια μελέτη περίπτωσης για διαφορετικές καταστάσεις κατά τις οποίες το παιδί πρέπει να κάνει συνδέσεις μεταξύ ενός αντικειμένου αναφοράς και συγκεκριμένης δραστηριότητας.

III. 8. Στρατηγικές συμβολικής επικοινωνίας



Αυτές οι στρατηγικές είναι ένας τρόπος το παιδί να πραγματοποιήσει τη μετάβαση από τα απτικά σύμβολα σε πιο αφαιρετικά, μέσω της τροποποίησης και προσαρμογής των απτικών συμβόλων σε εικόνες, κείμενο, νοήματα ή ομιλία. Χρησιμοποιώντας οπτικές, ακουστικές και κινητικές στρατηγικές μάθησης, το παιδί μπορεί να θυμηθεί τα απτικά σύμβολα και μετά να τα γενικεύσει σε διάφορες καταστάσεις. Οι στρατηγικές συμβολικής επικοινωνίας βοηθούν το παιδί να κατακτήσει τη συμπεριφορά επίλυσης προβλήματος στα μοτίβα ομιλίας. Ο Koch (1999) προτείνει ότι τα νοήματα μπορεί να είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη ενός συμβολικού κώδικα που επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν γλωσσικά νευρωνικά δίκτυα για να οργανώσουν, αποθηκεύσουν και να ανακτήσουν έννοιες.



Θυμηθείτε!

Επιλέξτε προσεκτικά το λεξιλόγιο για το πρόγραμμα.

Τα μηνύματα που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι ενδιαφέροντα για το παιδί.

Επιλέξτε λέξεις που είναι περιγραφές αντικειμένων από το περιβάλλον του παιδιού.

Χρησιμοποιήστε σενάρια και διαλόγους για να προσδιορίσετε τα λειτουργικά μηνύματα / λειτουργικό λεξιλόγιο.

Προσέξτε τις ρυθμίσεις περιβάλλοντος που προτιμά το παιδί.



Δραστηριότητα

Στόχος: να εντοπίσετε μια πιθανή λίστα ερωτήσεων που θα χρησιμοποιηθούν σε ένα διάλογο με το παιδί με σκοπό τον εντοπισμό λειτουργικών μηνυμάτων.

Διάρκεια: 15 - 20 λεπτά

Μέθοδος: περιγράψτε ένα παιδί με ΑΟΠΑ αναφορικά με την ηλικία του, το φύλο και την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Γράψτε τις ερωτήσεις που θα κάνετε για να εντοπίσετε το λειτουργικό του λεξιλόγιο. Παρουσιάστε τες στους συναδέλφους σας.

Ερωτήσεις:

- Είναι οι ερωτήσεις κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού που περιγράψατε;
- Πόσες πτυχές του περιβάλλοντος τους καλύψατε;
- Υπάρχουν ερωτήσεις για την οικογένεια του παιδιού;
- Ποιος είναι κατά την άποψη σας ο κύριος στόχος αυτής της δραστηριότητας;





Αφήγηση (storytelling)

Ορισμός: Είναι μια τεχνική επικοινωνίας μιας σειράς σύντομων γεγονότων μέσω της χρήσης λεκτικών εκφράσεων, εικόνων, χειρονομιών, βίντεο κτλ.

Πώς λειτουργεί: Συνδυάζοντας εικόνες, σχέδια, βίντεο, σημαντικές χειρονομίες και ομιλία για την αναπαραγωγή μιας σειράς γεγονότων.

Οφέλη: Η αφήγηση ενισχύει την συμπεριφορά δεκτικής επικοινωνίας και παρέχει παραδείγματα λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης.



Θυμηθείτε!

✓ Χρησιμοποιήστε εικόνες που απεικονίζουν τα γεγονότα και σημειώστε την ακολουθία τους.

✓ Χρησιμοποιήστε εικόνες με λίγες λεπτομέρειες και απλό φόντο.

✓ Οι εικόνες που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να είναι καθαρές και πολύ κοντά στη φυσική μορφή των αντικειμένων.

✓ Οι εκφράσεις πρέπει να είναι σύντομες και περιεκτικές και να περιλαμβάνουν οικείες λέξεις για το παιδί με ΑΟΠΑ.

✓ Αποφύγετε τις διαφορούμενες εκφράσεις, το μεταφορικό λόγο και λέξεις με διπλή σημασία.

✓ Μπορείτε να ελέγξετε την κατανόηση της ιστορίας μέσω διαφόρων μέσων σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας (Drocas, 2009):

- αναγνώριση και ονομασία χαρακτήρων από τις εικόνες,
- διευθέτηση των εικόνων με τη σειρά των γεγονότων,
- ανάγνωση μέσω εικόνων,
- ερωτήσεις και απαντήσεις με ή χωρίς εικόνες,
- παιχνίδια ρόλων,
- αναδιήγηση της ιστορίας με ή χωρίς εικόνες.



Δραστηριότητα

Στόχος: να εντοπίσετε μια πιθανή λίστα ερωτήσεων που θα χρησιμοποιήσετε στο διάλογό σας με ένα παιδί για να εντοπίσετε τα λειτουργικά μηνύματα.

Διάρκεια: 25 - 30 λεπτά

Μέθοδος: Δημιουργήστε μια απλή ιστορία χρησιμοποιώντας 30 ως 50 λέξεις. Διαβάστε τη στους άλλους συμμετέχοντες της ομάδας σας και ζητήστε τους να ζωγραφίσουν εικόνες αυτής της ιστορίας. Χρησιμοποιείτε τις εικόνες για να πείτε την ιστορία ξανά. Μαζί με την ομάδα σας δημιουργήστε μια λίστα με ερωτήσεις που θα χρησιμοποιήσετε για να ελέγξετε αν το παιδί κατανόησε την ιστορία σας. Παρουσιάστε την εργασία σας σε όλους τους συμμετέχοντες.

Ερωτήσεις:

- Πόσο δύσκολη ήταν η ιστορία σας;
- Ποια πρέπει να είναι η ηλικία του παιδιού με ΑΟΠΑ στο οποίο απευθύνεται η ιστορία σας;
- Πόσο δύσκολη ήταν η δημιουργία της λίστας ερωτήσεων;
- Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο κύριος σκοπός αυτής της δραστηριότητας;

III.9. Ανάπτυξη της συμβολικής επικοινωνίας μέσω ημερολογίου επικοινωνίας



Η ανάπτυξη της επικοινωνίας διευκολύνει την εκφραστική επικοινωνία των παιδιών με ΑΟΠΑ. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής, σε μαθησιακές δραστηριότητες, στη διαδικασία γνωριμίας φίλων και στην αποδοχή από την οικογένεια και την κοινωνία.

Η ανάπτυξη ενός συστήματος εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του παιδιού. Τα απτικά συστήματα επικοινωνίας είναι συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας με μη λεκτική προσέγγιση. Μπορεί να είναι αντικείμενα, εικόνες, υφές ή φωτογραφίες. Μεταξύ αυτών των συστημάτων υπάρχει μια εξέλιξη των αφηρημένων αναπαραστάσεων.

Η μετάβαση από την συγκεκριμένη επικοινωνία στη συμβολική επικοινωνία πρέπει να γίνει στον κατάλληλο χρόνο. Ένα παιδί με ΑΟΠΑ που έχει ικανότητες σκόπιμης επικοινωνίας και που παρουσιάζει μια εκ προθέσεως συμπεριφορά στην υπόδειξη και την επιλογή μιας απάντησης, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ένα σύστημα με αφηρημένα σύμβολα. Ακόμα και αν το παιδί με ΑΟΠΑ δεν είναι έτοιμο να χρησιμοποιήσει αυτά τα σύμβολα για τη δεκτική επικοινωνία θα μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για τη φάση της δεκτικότητας.

Τα ημερολόγια ως συστήματα υποστήριξης της ανάπτυξης της επικοινωνίας παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και την ευκαιρία ανάπτυξης εννοιών και ενεργού λεξιλογίου (Hathazi, 2014).

Τα ημερολόγια επικοινωνίας προσφέρουν στο παιδί την ασφάλεια της πρόβλεψης του τι πρόκειται να συμβεί. Τα παιδιά με ΑΟΠΑ συχνά στερούνται αισθητηριακές εμπειρίες και πρόσβασης σε φυσικά αντικείμενα του περιβάλλοντος κάτι που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να προβλέψουν γεγονότα ή να είναι έτοιμα για ξαφνικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των τρεχουσών ρουτίνων και δραστηριοτήτων. Συνάμα, προσφέρουν την πιθανότητα αναφοράς σε παρελθοντικά γεγονότα ή την περιγραφή μελλοντικών γεγονότων, επιτρέποντας την κατανόηση των απλών θεμάτων συζήτησης σε ένα διάλογο, αναπτύσσοντας έννοιες σχετικές με το χρόνο ή το πρόγραμμα (χρονοδιάγραμμα).

Το ημερολόγιο επικοινωνίας χρησιμοποιεί στοιχεία από την καθημερινή ρουτίνα για να καθιερώσει την αντιστοιχία μεταξύ των λέξεων και του νοήματός τους μέσω

κοινών δραστηριοτήτων στο οικείο περιβάλλον του παιδιού. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της ρουτίνας και της ακολουθίας και μπορούν να αναγνωρίσουν μια δομή της εκφραστικής επικοινωνίας.

Τα σύμβολα, οι εικόνες και οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως για την ενίσχυση της κατανόησης και της διευκόλυνσης της επικοινωνίας καθώς και της απόφασης επιλογής (choice-making) (Boardman, Bernal, & Hollins, 2014). Για παράδειγμα, ένας πίνακας συμβόλων που αποτελείται από εικόνες με ποτά και φαγητά διευκολύνει ένα παιδί να εκφράσει (είτε με το βλέμμα, είτε με το δάχτυλο, είτε με ολόκληρη την παλάμη) τι θα ήθελε κατά το διάλειμμα για φαγητό. Τα οπτικά προγράμματα (επίσης γνωστά ως γραμμές ακολουθίας) – μία σειρά από σύμβολα σε μια ταινία από Velcro – χρησιμοποιούνται για να γίνει γνωστό στο παιδί τι θα ακολουθήσει. Για παράδειγμα, μια ταινία με τέσσερα σύμβολα μπορεί να αναφέρεται στο: πρωινό, τακτοποίηση δωματίου, επίσκεψη στο γιατρό, μεσημεριανό φαγητό. Τα οπτικά προγράμματα (π.χ. πρωινό ξύπνημα, γεύματα, δραστηριότητες, βραδινός ύπνος) είναι ιδιαίτερα βοηθητικά για τα παιδιά που δεν κατανοούν τις χρονικές έννοιες κατά την καθημερινή τους ρουτίνα (Anderson, 1997).



Θυμηθείτε!

Όταν γίνεται χρήση προγραμμάτων και ημερολογίων, το παιδί με ΑΟΠΑ θα βάλει στη σειρά με την καθοδήγηση του επαγγελματία όλα τα απαραίτητα σύμβολα για να δημιουργήσει μια σύντομη ακολουθία της δραστηριότητας (για παράδειγμα: πρωινό φαγητό, ντύσιμο, πλύσιμο χεριών). Μετά τη δημιουργία δύο ή τριών ακολουθιών το παιδί αρχίζει να κατανοεί έννοιες όπως: αρχικά, μετά, στο τέλος.

Οι επαγγελματίες μπορούν να χρησιμοποιούν κάρτες ή μαγνητικούς πίνακες για αυτά τα ημερήσια προγράμματα, καθώς και κουτιά διαχωρισμού ή Velcro. Όλα αυτά πρέπει να είναι προσβάσιμα στο παιδί για να τα ελέγχει. Κατά αυτό τον τρόπο το παιδί θα γνωρίζει τη ρουτίνα και τη διαπραγμάτευση. Οι επαγγελματίες μπορούν να δημιουργήσουν ένα ρεπερτόριο αντικειμένων αναφοράς το οποίο μπορεί να έχει τη δομή ενός εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος σύμφωνα με τις δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνει.

Το οπτικό ημερολόγιο προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνίας για όλες τις δραστηριότητες και ένα τρόπο να ζητήσει το παιδί τις αγαπημένες του δραστηριότητες.



Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ημερολογίων (Rowland et al., 1995):

- Ασφάλεια – το παιδί γνωρίζει τι πρόκειται να συμβεί και προβλέπει την αλλαγή.
- Ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με τη χρήση του δικού του πακέτου συμβόλων τα οποία αργότερα μπορεί να εξελιχθούν σε ομιλία ή νοηματική γλώσσα.
- Κατανόηση της έννοιας του χρόνου.



ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Ο σχεδιασμός ενός ημερήσιου προγράμματος επιτρέπει την αναπαράσταση της ακολουθίας των μαθησιακών και άλλων δραστηριοτήτων. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία υλικών που μπορεί να χρησιμοποιηθούν: κουτιά από καφέ, ξύλινα διαχωριστικά κουτιά, πλαστικά καλάθια δεμένα μαζί. Όλα αυτά πρέπει να είναι σταθερά ώστε το παιδί με ΑΟΠΑ να νιώθει όλο το ημερολόγιο.

Αυτά τα ημερολόγια όπως υποστηρίζεται διευκολύνουν την ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δημιουργώντας διαλόγους και ευκαιρίες εναλλαγής ρόλων κατά την επικοινωνία.



Θυμηθείτε!

Όταν ο επαγγελματίας εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα επικοινωνίας χρησιμοποιώντας τα ημερολόγια, πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί με ΑΟΠΑ να (Levack et al., 1994):

- Διαλέξει το κατάλληλο σύμβολο.
- Να κάνει διάλογο για τη δραστηριότητα.
- Να αναγνωρίσει υλικά.
- Να πάει στο σημείο που υλοποιείται η δραστηριότητα.
- Να πάρει μέρος στη δραστηριότητα.
- Να επιστρέψει τα υλικά στη θέση τους.
- Να επιστρέψει το σύμβολο στο ημερολόγιο.
- Να συζητήσει και να αναλύσει τη δραστηριότητα.

Αν τα ημερολόγια χρησιμοποιούνται όλο και πιο συχνά το παιδί με ΑΟΠΑ θα μπορέσει να κατανοήσει ένα μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων και οι ευκαιρίες για

επικοινωνία θα αυξηθούν τόσο ώστε το παιδί με ΑΟΠΑ θα είναι ικανό να διαπραγματευτεί το χρόνο υλοποίησης των δραστηριοτήτων και την ακολουθία τους.



Δραστηριότητα

Στόχος: η δημιουργία ενός ημερήσιου ημερολογίου για ένα μαθητή σας με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Διάρκεια: 30 - 40 λεπτά

Μέθοδος: Βρείτε εικόνες ή φωτογραφίες που να απεικονίζουν σαφώς τη δραστηριότητά σας. Παρουσιάστε τις εικόνες στο ημερολόγιο με τη λογική διαδοχή των γεγονότων. Σιγουρευτείτε ότι παρουσιάζετε το χρόνο στο ημερολόγιό σας. Σιγουρευτείτε ότι έχετε έναν τρόπο να δείξετε στο παιδί ότι η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε.

Ερωτήσεις

- Πόσο δύσκολη ήταν η επιλογή των κατάλληλων εικόνων;
- Ποια ηλικία πρέπει να έχουν τα παιδιά με ΑΟΠΑ για να τα εμπλέξετε σε μια τέτοια δραστηριότητα;
- Πόσες συνεδρίες πιστεύετε ότι χρειάζονται για αυτή την δραστηριότητα επικοινωνίας με ένα παιδί με ΑΟΠΑ;
- Πόσο σύντομα πιστεύετε ότι θα μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί το ημερολόγιο αυτόνομα;
- Ποιος κατά την άποψη σας είναι ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας;

III.10. Εικόνες ως σύμβολα επικοινωνίας



Η αναγνώριση των εικόνων είναι μια καθημερινή δραστηριότητα για τα περισσότερα παιδιά. Εκδηλώνεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και τα παιδιά συνηθίζουν να αναγνωρίζουν εικόνες στα βιβλία που τους διαβάζουν οι γονείς τους ως μέρος της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Η ικανότητα της αναγνώρισης και της χρήσης εικόνων είναι προφανώς πολύ σημαντική για τη χρήση των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας (AAC) που χρησιμοποιούν πικτογράμματα (Stephenson, & Lindfoot, 2009). Η χρήση των εικόνων για τη δεκτική επικοινωνία είναι επίσης κατάλληλη για τα παιδιά με σοβαρή νοητική αναπηρία που χρησιμοποιούν τις εικόνες κατά τη διδασκαλία, την κατάρτιση τους, την διασκέδαση, τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και την παρέμβαση αναφορικά με τις δεξιότητες του προφορικού λόγου.

Η Mayer-Johnson (1995) ανέπτυξε τις Εικόνες συμβολικής επικοινωνίας (Pictorial Communication Symbols- PCS) το οποίο είναι ένα γραφικό σύστημα συμβόλων το οποίο περιλαμβάνει 3000- 7000 σύμβολα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού με ΑΟΠΑ ώστε να δημιουργηθούν και να προσαρμοστούν τα κατάλληλα υλικά.

Το σύστημα PCS έχει την ακόλουθη μορφο-συντακτική και σημασιολογική δομή: άνθρωποι, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ρήματα, περιγραφικά στοιχεία, φαγητά και πολλά και άλλα ουσιαστικά. Αυτά τα σύμβολα μπορεί να είναι ασπρόμαυρα ή χρωματιστά και παρόμοια με τα πραγματικά αντικείμενα που αναπαριστούν, δίνοντας έμφαση περισσότερο στις αντιληπτικές δεξιότητες από ότι στις γνωστικές, καθώς βασίζονται περισσότερο στην αναγνώριση παρά στην ανάκληση της μνήμης και είναι λιγότερο απαιτητικό σωματικά

Για την επιλογή λεξιλογίου, υπάρχει ποικιλία επιλογών και αποφάσεων καθώς κάθε παιδί έχει μοναδικές επικοινωνιακές προθέσεις και ανάγκες. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για πολλά παιδιά με διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι η εκφραστική και δεκτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, άτομα με Σύνδρομο Down έχουν ιδιαίτερα δομικά χαρακτηριστικά στοματικής κοιλότητας που δυσκολεύουν την παραγωγή λόγου και η συνοδή νοητική αναπηρία μπορεί να επιδράσει στην ικανότητα κατανόησης του λόγου (Bray, 2008· Chapman, 2003· Roberts, Price, & Malkin, 2007· Wilkinson, & McIlvane, 2013).

Η εξατομίκευση του προγράμματος επικοινωνίας συνεπάγεται τη συμμετοχή των παιδιών με ΑΟΠΑ και των γονέων τους στην επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου. Μια πολύ γνωστή και αποτελεσματική μέθοδος είναι η δημιουργία ενός σεναρίου ή μιας αλληλουχίας της καθημερινής ρουτίνας του παιδιού. Για αυτό το λόγο ο επαγγελματίας χρειάζεται να έχει εικόνες που αντιπροσωπεύουν για παράδειγμα το σχολικό λεωφορείο, το δρόμο, τον οδηγό, τα καθίσματα, το σχολείο, το σπίτι και άλλα. Αρχικά ο επαγγελματίας δείχνει μια γενική εικόνα με βασικές έννοιες και ιδέες ακολουθώντας τη σειρά των γεγονότων που προηγήθηκαν- με τους ανθρώπους στα αριστερά και έπειτα τα ρήματα και τα ουσιαστικά στα δεξιά.

Για το σύστημα PCS υπάρχει ένα λογισμικό το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι επαγγελματίες: Boardmaker V.6 and the Boardmaker Plus! V.6. (<https://goboardmaker.com/products/boardmaker-plus-v6-win>)

Οι επαγγελματίες με αυτό το λογισμικό μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν στον Η/Υ, στο φορητό υπολογιστή, στο tablet και αλλού και μπορεί να περιέχουν σύμβολα PCS και φωτογραφίες, ήχους, ηχογραφήσεις, βίντεο ειδικά σχεδιασμένα για τις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού με ΑΟΠΑ και του επαγγελματία που δουλεύει μαζί του.



Δραστηριότητα

Στόχος: να δημιουργήσετε μια ακολουθία της καθημερινής ρουτίνας ενός παιδιού με ΑΟΠΑ που εργάζεστε μαζί του.

Διάρκεια: 20 - 30 λεπτά

Μέθοδος: Σκεφτείτε μια ακολουθία καθημερινής δραστηριότητας που υλοποιείτε μαζί με το παιδί με ΑΟΠΑ. Χωρίστε την ακολουθία σε όσα μικρά βήματα μπορείτε να σκεφτείτε και συνδέστε κάθε βήμα με μια εικόνα, ήχο, μυρωδιά, άγγιγμα κτλ. Παρουσιάστε τη δραστηριότητά σας στους στην ομάδα σας.

Ερωτήσεις:

- Πόσο δύσκολο σας ήταν να εντοπίσετε τα μικρά βήματα της ακολουθίας;
- Ποια θα έπρεπε να είναι η ηλικία των παιδιών με ΑΟΠΑ που θα εμπλακούν σε αυτή τη δραστηριότητα; Πόσο δύσκολο ήταν να βρείτε εικόνες, ήχους κτλ. που αντιστοιχούν στα βήματα που δημιουργήσατε;

- Πόσες συνεδρίες με το παιδί θεωρείτε ότι χρειάζονται για αυτή τη δραστηριότητα επικοινωνίας;
- Ποιος είναι κατά την άποψη σας ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας;



Σύμβολα WIDGIT

Τα σύμβολα Widgit αρχικά ήταν γνωστά ως Rebus και χρησιμοποιούνται τα τελευταία 25 χρόνια για την υποστήριξη των παιδιών με σοβαρές γλωσσικές διαταραχές και δυσκολίες μάθησης. Τα *Widgit Literacy Symbols* (WLS) χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη, στη Βόρειο Αμερική και στην Αυστραλία και η βάση δεδομένων των WLS έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 20 γλώσσες, πράγμα που αποτελεί πραγματική στήριξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και στο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς. Τα WLS συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η βιβλιογραφία και η έρευνα σχετική με τα WLS αναφέρει σημαντική πρόοδο στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Detheridge, Detheridge, & Whittle, 2006).

Με τη χρήση του συστήματος συμβόλων Widgit, τα παιδιά με ΑΟΠΑ με υπολειπόμενη όραση μπορούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες που οδηγούν στην αυτονομία.

Οι επαγγελματίες με τα σύμβολα Widgit symbols μπορούν να απεικονίσουν έννοιες, να δημιουργήσουν προτάσεις και ενθαρρύνουν την επικοινωνία και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας του κάθε χρήστη. Η οπτικοποίηση της σημασίας είναι πιθανή με τη βοήθεια των συμβόλων σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Τα περισσότερα σύμβολα είναι σαφή με αποτέλεσμα ο επαγγελματίας να μη χρειάζεται να δώσει περισσότερες επεξηγήσεις. Για τις αφηρημένες έννοιες το σύστημα WLS είναι αυτό που χρησιμοποιείται συχνότερα καθώς δημιουργήθηκε με βάση κοινές αρχές που υποστηρίζουν την ανεξάρτητη εκμάθηση νέων συμβόλων.

Εκτός από την ενίσχυση της κατανόησης και της μάθησης, τα σύμβολα παρέχουν οπτικές πληροφορίες που βοηθούν ένα παιδί να προβλέψει τι θα ακολουθήσει. Πολλές φορές, η πρόβλεψη του τι θα γίνει ή τι θα μπορούσε να γίνει είναι μεγάλη

πρόκληση ακόμα και στα οικεία περιβάλλοντα ή κατά τη διάρκεια οικείων δραστηριοτήτων.

Χρησιμοποιούνται για την παροχή οπτικών πληροφοριών σχετικά με το τι πρόκειται να συμβεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ή κατά τη διάρκεια της ημέρας, που θα γίνει και πόσο θα διαρκέσει. Όλα αυτά βοηθούν στη μείωση του άγχους.

Τα *Widgit Literacy Symbols* έχουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο που καλύπτει όλα τα βασικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Είναι εξατομικευμένο για τους ενήλικες και μπορεί να εμπλέξει εξαιρετικά σύνθετα επίπεδα. Παρόλο που έχουν σχηματική δομή, περιλαμβάνουν μορφο-συντακτικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν πολύπλοκες εκφράσεις (Detheridge, Detheridge, & Whittle, 2006). Με τα σύμβολα Widgit κάποιος μπορεί να εκφράσει «γλωσσικές αποχρώσεις» όπως χρόνους του ρήματος, πληθυντικό των ουσιαστικών, βαθμούς σύγκρισης.



Τα σύμβολα γενικά αλλά και τα σύμβολα Widgit symbols specifically, μπορούν να βοηθήσουν στην (MacDonald, 1998):

- Επικοινωνία – δημιουργία βιβλίων επικοινωνίας τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις.
- Αυτονομία και ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες.
- Ανάγνωση και μάθηση – το λογισμικό συμβόλων ενθαρρύνει τους αναγνώστες να γράψουν με την επιλέγοντας σύμβολα από ένα προκαθορισμένο σύνολο.
- Δημιουργικότητα και έκφραση ιδεών – δημιουργία ιστοριών εκφράζοντας τις ατομικές τους ιδέες και συναισθήματα.
- Πρόσβαση στην πληροφορία – όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα πρόσβασης στην πληροφορία με χρειάζονται προσβάσιμους τρόπους.

III.11. Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Exchange Communication System, PECS))



Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) είναι ένα μοναδικό εναλλακτικό / επαυξητικό σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ το 1985 από τους Andy Bondy και Lori Frost και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με μαθητές προσχολικής ηλικίας που είχαν διαγνωστεί με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στο πρόγραμμα Delaware Autism. Από τότε, το PECS έχει εφαρμοστεί με επιτυχία παγκοσμίως με χιλιάδες εκπαιδευόμενους όλων των ηλικιών που αντιμετωπίζουν διάφορες γνωστικές, φυσικές και επικοινωνιακές προκλήσεις. Η μέθοδος υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας μιας καλής σχέσης μεταξύ του παιδιού και του ατόμου που επικοινωνεί μαζί του και σημαίνει κάτι πολύ περισσότερο από μια στάση αναμονής σημάτων και αντίδρασης σε αυτά.

Όσον αφορά το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου, οι ειδικοί ανέφεραν:

- ✓ Μία σκόπιμη ανταλλαγή πληροφοριών, σαφή και εύκολη στην κατανόηση.
- ✓ Το παιδί ξεκινά αλληλεπίδραση.
- ✓ Η επικοινωνία πραγματοποιείται με βάση το ενδιαφέρον του παιδιού.
- ✓ Το παιδί κινητοποιείται.

Στο πρωτόκολλο PECS χρησιμοποιούνται στρατηγικές συγκεκριμένης προτροπής και ενίσχυσης, καθώς και συστηματικές διαδικασίες διόρθωσης σφαλμάτων για την προώθηση της εκμάθησης σε περίπτωση εμφάνισης σφάλματος.

Το PECS είναι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα βασισμένο σε ερευνητικά δεδομένα. Για την επιτυχή εφαρμογή του PECS υπάρχουν πιστοποιημένοι Σύμβουλοι για τη διεξαγωγή σεμιναρίων και επιμορφώσεων <https://www.pecs-greece.com/certification.php>

Τα προγράμματα κατάρτισης και πιστοποίησης στο PECS προσφέρονται στους επαγγελματίες για την επικύρωση των γνώσεών τους, των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων σχετικά με την εφαρμογή της μεθοδολογίας του PECS. <https://www.pecs-greece.com/training.php>

III.12. Νοηματική Γλώσσα



Ορισμός: Η Νοηματική Γλώσσα (ΝΓ) αποτελείται από οπτικές και χωρικές ενέργειες με τη χρήση των χεριών ενός ατόμου, του προσώπου, των ματιών και του κεφαλιού ως παρόχων του μηνύματος. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ΝΓ και ομιλούμενων γλωσσών εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο παράγονται και λαμβάνονται τα μηνύματα. Η ΝΓ χρησιμοποιεί οπτικά και δυναμικά νοήματα ενώ οι ομιλούμενες γλώσσες χρησιμοποιούν φωνή και ακουστική αντίληψη.



Πώς δουλεύει: Οι γλώσσες μεταδίδονται και λαμβάνονται από όλα τα παιδιά που καταλαβαίνουν αυτή τη γλώσσα είτε είναι ομιλούμενη είτε νοηματική (Sutton-Spence, & Woll, 1999). Όταν η διαδικασία της δεκτικής επικοινωνίας επηρεάζεται απευθείας από τις γνωστικές δυνατότητες επεξεργασίας των λεκτικών ή νοηματικών συμβόλων είναι δύσκολο να διασφαλιστεί η κατανόηση ενός μηνύματος. Όλα τα άτομα μπορούν να επικοινωνούν ή να είναι δέκτες μιας γλώσσας διότι προσφέρει ανατροφοδότηση έτσι ώστε το άτομο που επικοινωνεί ή το πρόσωπο που νοηματίζει να μπορεί να παρακολουθεί το γλωσσικό αποτέλεσμα, να χρησιμοποιεί εσωτερική γλώσσα και να διαμορφώνει την επικοινωνία του με βάση τις προτιμήσεις τους.

Οι μεγαλύτερες προκλήσεις σχετικά με την ΝΓ συνήθως συνδέονται με εκφραστικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας. Οι λέξεις και τα νοήματα έχουν μια συγκεκριμένη σημασία γιατί οι χρήστες έχουν συμφωνήσει αναφορικά με το περιεχόμενό τους. Στη ΝΓ παρόλο που ορισμένα νοήματα δεν είναι εντελώς αυθαίρετα, η σημασία είναι πάντα συμβατική (Tufar, 2012). Κάθε νόημα αποτελείται από μια συγκεκριμένη διάταξη των χεριών, μία σειρά κινήσεων και μία θέση στο χώρο.



Οφέλη: Η ΝΓ χρησιμοποιείται σε κωφά/ βαρήκοα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και έτσι αποκτούν τις έννοιες της γλώσσας σε στενή σύνδεση με τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Η ΝΓ επιτρέπει στα κωφά /βαρήκοα παιδιά να συμμετέχουν πλήρως σε κάθε δραστηριότητα στο προσωπικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους πλαίσιο.



Θυμηθείτε!

- Είναι ζωτικής σημασίας να γνωρίζετε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας σχετικά με το παιδί με το οποίο δουλεύετε και να χρησιμοποιείτε νοήματα σταθερά.
- Τα κωφά/ βαρήκοα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν νοήματα και χειρομορφές ακόμα και αν οι γονείς τους δεν νοηματίζουν. Έχει αποδειχθεί ότι επικοινωνούν με αυτόν τον τρόπο ως μια φυσική ανάγκη επικοινωνίας.
- Η ΝΓ νοείται ως γλωσσικό σύστημα με όλα τα χαρακτηριστικά μιας φυσικής γλώσσας.



ΑΠΤΙΚΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ορισμός: Η Απτική Νοηματική Γλώσσα (ΑΝΓ) (Tactile Sign Language, TSL) είναι ένας τρόπος επικοινωνίας σαν τη Νοηματική Γλώσσα και χρησιμοποιείται από τυφλοκωφά άτομα. Αποτελείται από απτικά νοήματα αξιοποιώντας μόνο την απτική αντίληψη για την έκφραση και την λήψη ενός μηνύματος.

Σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά τα οποία εκτίθενται σε ένα πλήθος λέξεων πριν αρχίσουν να μιλούν, τα τυφλοκωφά παιδιά χρειάζονται πληθώρα εμπειριών και ερεθισμάτων καθώς και πρακτική εξάσκηση με αντικείμενα, νοήματα και άλλα σύμβολα κατά τη διάρκεια των οικείων, καθημερινών καταστάσεων πριν να μπορέσουν να κατανοήσουν την έννοιά τους (Downing, 2003).

Η ΑΝΓ αποτελείται από τέσσερα σημαντικά μέρη:

- Απτικά νοήματα

- Θέση
- Κίνηση



- Προσανατολισμός

Πώς δουλεύει: Παρόλο που υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ Νοηματικής Γλώσσας και Απτικής Νοηματικής Γλώσσας, η τελευταία είναι μοναδική γλωσσικά. Η ΝΓ βασίζεται σε χειρομορφές και εκφράσεις του προσώπου καθώς επίσης και στις κινήσεις του ματιού (Chen & Downing, 2006). Όταν χρησιμοποιούμε την ΑΝΓ οι παράμετροι αλλάζουν. Η ΑΝΓ είναι απλοποιημένη σε σύγκριση με την ΝΓ που έχει υψηλότερη συνεκτικότητα. Το τυφλοκωφό άτομο χρειάζεται πληροφόρηση για το περιβάλλον γύρω του, τον αριθμό των ανθρώπων που είναι παρόντες, το πλαίσιο, τη συναισθηματική κατάσταση των προσώπων μέσα στο δωμάτιο/ χώρο. Ορισμένα από τα απτικά νοήματα χρειάζεται να είναι μικρότερα σε έκταση σε σύγκριση με αυτά που χρησιμοποιούμε τη ΝΓ ώστε να μπορούν να λαμβάνονται από τα τυφλοκωφά άτομα.

Τα παιδιά που είναι τυφλοκωφά χρειάζονται μια ποικιλία επιλογών επικοινωνίας. Τα συστήματα επικοινωνίας βασίζονται σε φυσικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και διαλόγους μέσω συμβολικών και μη συμβολικών μέσων (Chen, 2001, όπ. αναφ. στο Tufar, 2012).

Όλα τα νοήματα που συνήθως χρειάζονται ταυτόχρονη χειλεανάγνωση ώστε να διακρίνονται από άλλα νοήματα με παρόμοια χειρομορφή, πρέπει να εκτελούνται τώρα με σαφή τρόπο. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να μάθετε και να εκτελείτε με ακρίβεια την ΑΝΓ.

Υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις για τα χέρια όταν έχετε μονόλογο ή διάλογο. Σε ένα μονόλογο τα χέρια του δέκτη τοποθετούνται στα χέρια του επικοινωνούντος, ενώ σε διάλογο τα χέρια βρίσκονται σε ασύμμετρη θέση, δηλαδή το ενεργό χέρι κάθε ατόμου που επικοινωνεί τοποθετείται πάνω από το χέρι λήψης του άλλου εταίρου επικοινωνίας. Το πλεονέκτημα είναι ότι δεν χρειάζεται να αλλάξετε τη θέση των χεριών.



Οφέλη:

- Η ΑΝΓ είναι μία μέθοδος που επιτρέπει τα τυφλοκωφά παιδιά να δίνουν και να λαμβάνουν πληροφορία για το περιβάλλον
- Είναι μία αισθητηριακή προσέγγιση
- Βοηθά το παιδί να αναμένει οικείες ενέργειες

- Υποστηρίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία
- Αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση
- Κατευθύνει την προσοχή του παιδιού στην δραστηριότητα τη δεδομένη στιγμή
- Υποστηρίζει τη συμμετοχή σε δραστηριότητες
- Δίνει νόημα στις δραστηριότητες
- Υποστηρίζει τη δεκτική και εκφραστική επικοινωνία
- Ενθαρρύνει τη σχεδιασμένη αλληλεπίδραση με το παιδί
- Αυξάνει τις παρατηρήσεις, τα σχόλια και τις αποκρίσεις του παιδιού
- Υποστηρίζει την προσδοκία για την απόκριση του παιδιού
- Υποστηρίζει την επικοινωνία που είναι προσβάσιμη στο παιδί
- Αυτονομία, ισότητα και πρόσβαση για τα τυφλοκωφά παιδιά
- Πρόσβαση σε άμεση επικοινωνία και κοινή γλώσσα
- Η πρόσβαση στη γλώσσα αποτελεί βασική αξία της κοινότητας των Τυφλοκωφών
- Με την ανάπτυξη πιο τυποποιημένων και μοναδικών δομικών και κοινωνικών πτυχών της γλώσσας, οι διερμηνείς και οι εκπαιδευτές διερμηνέων θα μπορούσαν να εκπαιδεύονται βάσει των σημερινών προτύπων, έτσι ώστε να αποκτούν ακριβή και κατανοητή απόδοση όταν εργάζονται με άτομα που χρησιμοποιούν ΑΝΓ.
- Για μια αποτελεσματική δουλειά, οι διερμηνείς της ΑΝΓ πρέπει να έχουν πλήρως κατανοήσει τη δομή της γλώσσας και της κουλτούρας των Τυφλοκωφών. Για να ενσωματωθούν αυτές οι πτυχές στο έργο της διερμηνείας πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα των Τυφλοκωφών.
- Καθώς η γλώσσα αποκτά ευρύτερη αναγνώριση, τα πρότυπα εκπαίδευσης και κατάρτισης των διερμηνέων πρέπει να αναπτυχθούν ώστε να αντανακλούν τις ικανότητες που απαιτούνται για να εργαστούν σε αυτή την ενεργό και αναπτυσσόμενη κοινότητα.



Θυμηθείτε!

✓ **Απτική ανατροφοδότηση (backchanneling)** είναι η ανατροφοδότηση της κατανόησης του μηνύματος και αποτελείται από (Radin, 2007):

- Επαναλαμβανόμενα χτυπημάκια με ένα δάκτυλο στο πάνω μέρος του χεριού του εταίρου – η ανατροφοδότηση ορίζεται από τον αριθμό, την ταχύτητα και την πυκνότητα των χτυπημάτων.
 - Η πίεση των χτυπημάτων στο χέρι του εταίρου για τη διασφάλιση της κατανόησης του μηνύματος.
- ✓ Το νόημα της ερώτησης χρειάζεται να εκτελείται πριν την ίδια ερώτηση έτσι ώστε το τυφλοκωφό άτομο να είναι προετοιμασμένο για αυτό. Μερικές φορές για την ακρίβεια του μηνύματος το νόημα για την ερώτηση πρέπει να εκτελείται δύο φορές πριν και μετά το μήνυμα.
 - ✓ Όταν χρησιμοποιείτε νοήματα με ένα παιδί που έχει καλή οπτική οξύτητα αλλά μικρό οπτικό πεδίο είναι απαραίτητο να προσαρμόσετε την απόσταση έτσι ώστε όλα τα νοήματα να συμπεριληφθούν στο οπτικό τους πεδίο.
 - ✓ Η απτική ανατροφοδότηση (backchanneling) διασφαλίζει τη δεκτική και εκφραστική επικοινωνία
 - ✓ Η χρήση αντικειμένων, απτών συμβόλων, συμβόλων με υφές και νοήματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού και να αυξάνουν τη γλώσσα του σώματος και άλλα μέσα έκφρασης.
 - ✓ Κατά την αλληλεπίδραση με ένα τυφλοκωφό παιδί:
 - Αξιολογήστε τις προτιμήσεις του παιδιού και χρησιμοποιήστε αυτές τις ενέργειες ή αντικείμενα στην αλληλεπίδρασή σας και στην ανάπτυξη των συνομιλιών.
 - Παρακολουθήστε τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αποκρίνεται όταν το αγγίζετε και χρησιμοποιήστε τον τύπο αγγίγματος που είναι ο λιγότερο ενοχλητικός για το παιδί.
 - Επιτρέψτε στο παιδί να επεξεργάζεται πληροφορίες και παρατηρήστε το παιδί για μια αναμενόμενη απόκριση. Περιμένετε περισσότερο από ό, τι ίσως για ένα παιδί της ίδιας ηλικίας που δεν έχει αναπηρία.
 - Δώστε προσοχή, ερμηνεύστε και ανταποκριθείτε άμεσα στις επικοινωνιακές συμπεριφορές του παιδιού.
 - Επιτρέψτε στο παιδί να ανταποκριθεί χρησιμοποιώντας τα πιο εύχρηστα μέσα για αυτό: δείχνοντας, αγγίζοντας ένα σύμβολο, δίνοντάς σας ένα σύμβολο (Tufar, 2012).
 - Χρησιμοποιείστε απτική επικοινωνία τακτικά και σταθερά με το παιδί κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων με νόημα για την ηλικία του σε πλαίσια όπως το σπίτι, το σχολείο και σε επίπεδο κοινότητας.

- Προσδιορίστε καταστάσεις που κινητοποιούν την επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού και στην οποία η απτική επικοινωνία θα χρησιμοποιείται με συνέπεια.



Η εκπαίδευση του διερμηνέα πρέπει να περιλαμβάνει εκπαίδευση σχετικά με τις τρέχουσες γλωσσικές πρακτικές της κοινότητας των Τυφλοκωφών, έτσι ώστε οι διερμηνείς που εργάζονται με μέλη της κοινότητας που χρησιμοποιούν την ΑΝΓ να είναι πλήρως εξοπλισμένοι για να παράγουν ακριβή γλώσσα.

- ✓ Οι διερμηνείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές μεταξύ της Νοηματικής Γλώσσας και της Απτικής Νοηματικής Γλώσσας για να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τις θέσεις εργασίας που αναλαμβάνουν και τα προσόντα που επιθυμούν να έχουν.
- ✓ Είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί η συνεργασία μεταξύ των διερμηνέων και της κοινότητας των Τυφλοκωφών ώστε να συμβαδίζουν με τις ραγδαίες αλλαγές στη γλώσσα και την κοινότητα και να εξασφαλίζουν ότι οι πρακτικές διδασκαλίας παραμένουν πολιτισμικά και γλωσσικά συναφείς.
- ✓ Η πολιτισμική συνείδηση και γλωσσική ευχέρεια είναι δύο κρίσιμα συστατικά στοιχεία της μεταφοράς εννοιών και αυτές οι ξεχωριστές πτυχές της ΑΝΓ απαιτούν μια ξεχωριστή ικανότητα σε διερμηνείς που εργάζονται μέσα στην κοινότητα των Τυφλοκωφών.
- ✓ Η επαγγελματική κατάρτιση νέων και εξειδικευμένων διερμηνέων πρέπει να επικεντρωθεί σε αυτά που απαιτούνται για να είναι ικανοί να κάνουν διερμηνεία στην ΑΝΓ. Η κατάρτιση πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένη γλωσσική επαφή για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην ΑΝΓ ως ένα γλωσσικό σύστημα ανεξάρτητο από την Νοηματική Γλώσσα.

III.13. Το Μοντέλο SCERTS (Κοινωνική Επικοινωνία, Συναισθηματική Ρύθμιση και Συναλλακτική Υποστήριξη)



Το Μοντέλο SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support) είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία αρχικά σχεδιάστηκε για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλες ομάδες παιδιών με σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας. Πολλές μελέτες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας και της συναισθηματικής ρύθμισης ως

προγνωστικών παραγόντων για την απόκτηση της γλώσσας, την προσαρμοστική κοινωνική λειτουργία και την σχολική επιτυχία (Prizant & al., 2005).

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει μια φόρμα αξιολόγησης που βασίζεται στο πρόγραμμα σπουδών και η ατομική πρόοδος αξιολογείται σε οικολογικά πλαίσια με διαφορετικούς εταίρους και σε διαφορετικές καταστάσεις. Επομένως, οι στόχοι είναι καθορισμένοι για το παιδί με διαταραχές της επικοινωνίας, αλλά και για τους κοινωνικούς του εταίρους, που προσπαθούν να παρέχουν ερεθίσματα για τη γλώσσα, την κοινωνική συμπεριφορά και την ενεργό επίπτωση στην επικοινωνιακή διαδικασία (Crişan, 2012).

Το μοντέλο SCERTS αναγνωρίζεται ως μια πρόκληση για την προσέγγιση πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ της απόκτησης επικοινωνιακών ικανοτήτων, ορισμένων κοινωνικοσυναισθηματικών παραγόντων (συναισθηματική ρύθμιση, ανάπτυξη σχέσεων) και τύπων συναλλακτικής υποστήριξης που προβλέπει πραγματική πρόοδο στην επικοινωνία και στον κοινωνικό τομέα όπως αναφέρεται σε μια μελέτη των Prizant et al. (2003).

Γενικά, οι στόχοι προσαρμόζονται στις καθημερινές ρουτίνες και στο επικοινωνιακό στιλ κάθε παιδιού: Τα βασικά συστατικά του μοντέλου είναι:

1. Κοινωνική επικοινωνία
2. Συναισθηματική ρύθμιση
3. Συναλλακτική υποστήριξη



Η Κοινωνική Επικοινωνία (ΚΕ) μπορεί να υποστεί βλάβη λόγω διαφορετικών προβλημάτων που αφορούν στην κοινή προσοχή, στην ικανότητα πρόβλεψης των προθέσεων και στη συναισθηματική διάθεση των εταίρων, πτυχές που δημιουργούν μια περιορισμένη ικανότητα κατανόησης και χρήσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, της γλώσσας και του σεβασμού των κοινωνικών συμβάσεων σχετικά με τις συνομιλίες. Το μοντέλο SCERTS εξετάζει το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

Ως εκ τούτου, το *στάδιο του κοινωνικού εταίρου* ταιριάζει στα παιδιά που βρίσκονται σε προσυμβολικό επίπεδο, που χρησιμοποιούν τη χειρονομία ως κύρια μέθοδο για την εδραίωση κοινής προσοχής και αντικείμενα για να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων.

Το δεύτερο *στάδιο* αφορά στην ύπαρξη ενός *γλωσσικού εταίρου* που ταιριάζει με

άτομα που χρησιμοποιούν τη συμβολική γλώσσα, ως κύρια επικοινωνιακή μέθοδο και που βρίσκονται στην περίοδο ανάπτυξης του λεξιλογίου.

Το τελευταίο στάδιο, αφορά στην ύπαρξη ενός *εταίρου συζήτησης*, και ταιριάζει στα παιδιά που χρησιμοποιούν ομιλία σε επίπεδο συνομιλίας, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών προοπτικών και των κοινωνικών συμβάσεων.

Συνεπώς, όπως αναφέρεται σε μια μελέτη (Rubin et al., 2009), οι στόχοι της παρέμβασης καθορίζονται ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, ανάλογα με τις δυνατότητές του, τις λειτουργικές του ανάγκες, τις οικογενειακές του προτεραιότητες και την κοινωνική συνθήκη.



Η Συναισθηματική Ρύθμιση (ΣΡ) είναι το δεύτερο συστατικό στοιχείο του μοντέλου SCERTS. Αν λάβουμε υπόψη τα παιδιά που παρερμηνεύουν και δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε κοινωνικές εκδηλώσεις, η παρέμβαση σε αυτόν τον τομέα είναι πολύ σημαντική. Αυτά τα ελλείμματα μπορούν να καθορίσουν ένα πολύ υψηλό επίπεδο κοινωνικού άγχους σε αυτά τα παιδιά και να έχουν την τάση να αποφεύγουν κοινωνικά πλαίσια. Όσον αφορά το πρώτο στάδιο για την συναισθηματική ρύθμιση το πρότυπο περιλαμβάνει ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους οι οποίοι είναι:

- Αμοιβαία ρύθμιση
- Έκφραση χαράς ή θυμού
- Αλλαγή αρνητικής διάθεσης όταν εισπράττει στοργή από άλλους
- Αυτορρύθμιση
- Παρατήρηση ατόμων ή αντικειμένων από το περιβάλλον
- Χρήση στρατηγικών συμπεριφοράς για τη ρύθμιση της κατάστασης ενεργοποίησης κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
- Αποφυγή υπερδιέγερσης ή ανεπιθύμητων ενεργειών.

Για το στάδιο του «εταίρου επικοινωνίας» οι στόχοι είναι:

- ✓ Αμοιβαία ρύθμιση
- ✓ Κατανόηση και χρήση συμβόλων για την καταστολή των συναισθημάτων
- ✓ Επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών όταν οι εταίροι παρέχουν ευκαιρίες
- ✓ Χρήση γλωσσικών στρατηγικών για να ζητήσετε ένα διάλειμμα
- ✓ Χρήση γλωσσικών στρατηγικών για να ζητήσετε μια δραστηριότητα ή για να δώσετε μια λειτουργική απάντηση για συναισθηματική ρύθμιση

- ✓ Χρήση συμπεριφοριστικών στρατηγικών για τη ρύθμιση του επιπέδου ενεργοποίησης (μέσω μοντελοποίησης)
- ✓ Χρήση γλωσσικών στρατηγικών για την εμπλοκή σε δραστηριότητες μεγάλης διάρκειας
- ✓ Χρήση γλωσσικών στρατηγικών για να ανακάμψει από έναν σοβαρό συναισθηματικό κλονισμό

Το τελευταίο στάδιο προϋποθέτει την ανάπτυξη πιο σύνθετων συμπεριφορών, όπως:

- ✓ Κατανόηση και χρήση λέξεων που δηλώνουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις για την έκφραση συναισθημάτων
- ✓ Συνεργασία με συμμαθητές στην επίλυση προβλημάτων
- ✓ Ζητώντας βοήθεια για επίλυση συγκρούσεων
- ✓ Επίδειξη της ικανότητας για περιορισμό δραστηριοτήτων και συμπεριφορών
- ✓ Χρήση αυτοελέγχου και εσωτερικών κινήτρων για εργασίες καθοδήγησης συμπεριφοράς
- ✓ Προσδιορισμός και αναστοχασμός σχετικά με στρατηγικές που υποστηρίζουν τη συναισθηματική ρύθμιση
- ✓ Χρήση σχεδιασμού και αξιολόγησης για τη ρύθμιση της ενεργοποίησης κατά τη διάρκεια νέων δραστηριοτήτων και κατά τη διάρκεια πιθανών αλλαγών



Η Συναλλακτική Υποστήριξη (ΣΥ) έχει ως σκοπό του ήταν να προσφέρει ένα εργαλείο μέτρησης συμπεριφορών στους συντρόφους της επικοινωνίας και να διασφαλίζει την πρόοδο στην παρέμβαση για διάφορους εταίρους. Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα της εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας στην εκφραστική γλωσσική κινητοποίηση, στην κατανόηση της γλώσσας και της συμπεριφοράς, στην έκφραση συναισθημάτων και στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Prizant et al., 2005). Όπως αναφέρει ο Crizan (2012), κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης, μπορούν να ληφθούν πληροφορίες σύμφωνα με το μέτρο το οποίο η εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία υποστηρίζει ότι υπάρχει. Συνεπώς, αυτό το συστατικό στοιχείο του μοντέλου αφορά τις τροποποιήσεις του περιβάλλοντος και το γεγονός ότι η εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων πτυχών της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης, της έκφρασης και της πρόβλεψης των ενεργειών των κοινωνικών εταίρων.

Για τη σύλληψη και την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με ΑΟΠΑ, μερικοί σημαντικοί στόχοι σχετικά με τη

διαπροσωπική υποστήριξη των κοινωνικών εταίρων προτείνεται από τους Prizant et. al. (2005):

1. Ο «εταίρος επικοινωνίας» είναι δεκτικός στο παιδί (απαντά στα σήματα που είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και αναγνωρίζει σημάδια συναισθηματικών προβλημάτων, προσφέροντας υποστήριξη).
2. Ο «εταίρος επικοινωνίας» διεγείρει τις αρχικές αλληλεπιδράσεις
3. Ο «εταίρος επικοινωνίας» σέβεται την ατομική αυτονομία (επιτρέπει στο παιδί να λύσει ένα πρόβλημα στον δικό του χρόνο και τρόπο).
4. Ο «εταίρος επικοινωνίας» παρέχει ευκαιρίες για την αλληλεπίδραση (χρησιμοποιεί μια κατάλληλη μη λεκτική συμπεριφορά για να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση).
5. Ο «εταίρος επικοινωνίας» προσφέρει υποστήριξη σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί.
6. Ο «εταίρος επικοινωνίας» προσαρμόζει τη γλώσσα του (ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης).
7. Ο «εταίρος επικοινωνίας» μοντελοποιεί καλές συμπεριφορές (για παράδειγμα, όταν το παιδί έχει κακή συμπεριφορά).

Οι ίδιοι συγγραφείς προτείνουν επίσης ορισμένους στόχους σχετικά με την υποστήριξη της μάθησης:

- ✓ Ο εταίρος δομεί τη δραστηριότητα για την ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής.
- ✓ Ο εταίρος χρησιμοποιεί την επαυξητική επικοινωνία ως υποστήριξη για την ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας.
- ✓ Ο εταίρος χρησιμοποιεί οπτικά βοηθήματα (για την περιγραφή των ακολουθιών και του χρόνου που απαιτείται για τις δραστηριότητες).
- ✓ Ο εταίρος τροποποιεί τους στόχους, τις δραστηριότητες και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με το στυλ και τις ικανότητες κάθε παιδιού.

III.14. Ανάπτυξη λόγου

Λίστα τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη του λόγου

1. Δημιουργία προτάσεων

- Δημιουργία προτάσεων με τη βοήθεια συγκεκριμένων αντικειμένων, εικόνων, πραγματικών ενεργειών, λέξεων που δίνονται ή δομημένων προτύπων.
- Μπορεί να είναι μια δραστηριότητα παιχνιδιού και επομένως ευχάριστη ειδικά αν χρησιμοποιείτε τα αγαπημένα αντικείμενα/στοιχεία των παιδιών.
- Χρησιμοποιώντας τα προτιμώμενα αντικείμενα, τα παιδιά παίζουν στον πειρασμό να κάνουν περισσότερες προτάσεις και ο εκπαιδευτικός/επαγγελματίας θα τις διορθώσει και θα τις προσαρμόσει.

2. Ημιτελείς ιστορίες

- Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός θα σταματήσει μια συγκεκριμένη ιστορία σε μια στιγμή έντασης και οι μαθητές θα κληθούν να προτείνουν λύσεις για το τέλος της ιστορίας.
- Συνιστάται προσοχή για τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, επειδή οι ικανότητες πρόβλεψής τους είναι περιορισμένες. Ωστόσο, η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί αν ζητάτε ερωτήσεις υποστήριξης στην πορεία.

3. Αναφορά καθημερινών γεγονότων

- Η ενεργοποίηση αυτού του είδους αφήγησης γίνεται δείχνοντας ενδιαφέρον για οποιαδήποτε αυθόρμητα προσωπικά γεγονότα για τα οποία τα παιδιά μιλούν (οικογενειακή ζωή, κάτι που έχουν δει από το αυτοκίνητό τους στο δρόμο για το σχολείο κλπ.).
- Παρόλο που αυτές οι στιγμές μπορεί να είναι σπάνιες για μερικά παιδιά με ΑΟΠΑ η επικοινωνία τους πρέπει να ληφθεί προσεκτικά χωρίς πρώτα να διορθωθούν τα μηνύματα.
- Μόνο στις μεταγενέστερες παρεμβάσεις ή στα μεγαλύτερα παιδιά θα επιμείνουμε στη λογική και τη γραμματική δομή.

4. Χρήση φυσικών χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος

- Τα παιδιά συνήθως ανακαλύπτουν τις φυσικές χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος ακόμη και πριν από την ομιλία. Οι χειρονομίες δίνουν νόημα σε αφηρημένες ή άγνωστες λέξεις. Το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του και δουλεύει με μίμηση και μοντελοποίηση. Οι χειρονομίες μπορούν να βελτιωθούν σε εύρος, ένταση ή συναίσθημα.
- Η επίδειξη χειρονομιών και η χρήση τους για να εκφράσουν τις ανάγκες, τα συναισθήματα ή τις διαθέσεις μπορεί να είναι πραγματική βοήθεια στις διαδικασίες επικοινωνίας, μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κατανόηση των χειρονομιών και η σημασία και ο ρόλος τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένας συνεχής στόχος για τον επαγγελματία των παιδιών με ΑΟΠΑ.

5. Συμπεριλαμβάνοντας την ολική επικοινωνία μέσα στην τάξη

- Η ολική επικοινωνία αντιπροσωπεύει ένα σύστημα που ενσωματώνει με επιτυχία την ακρόαση, την χειλεανάγνωση, την ομιλία, τη γλώσσα του σώματος, τη νοηματική γλώσσα και την ενεργητική ανάγνωση.
- Ο σκοπός αυτής της διαδικασίας που ονομάζεται ολική επικοινωνία είναι να αναπτυχθεί για κάθε παιδί ένα ολοκληρωμένο σύστημα επικοινωνίας που θα του επιτρέψει να εμπλακεί πλήρως σε όλους τους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς τομείς και κλάδους.
- Η ολική επικοινωνία αντιπροσωπεύει κάτι περισσότερο από την ταυτόχρονη χρήση νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας. Περιλαμβάνει επίσης τη

διδασκαλία των παιδιών να χρησιμοποιούν την υπολειπόμενη ακοή τους για να αποκτήσουν την ομιλούμενη γλώσσα, τις πληροφορίες που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό και τις πληροφορίες που παρέχονται από το περιβάλλον.

- Η ολική επικοινωνία μεταφράζεται στην εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να κάνουν λογικές συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουν ότι έχουν ακούσει, χρησιμοποιώντας τις οπτικές πληροφορίες με χειλεανάγνωση και νοήματα και τα υπάρχοντα κενά στις συγκεκριμένες απαιτήσεις ή τεστ.
- Η ολική επικοινωνία απαιτεί καθημερινές δραστηριότητες ακουστικής εκπαίδευσης και τεχνικών ακρόασης σε κάθε αλληλεπίδραση της ακαδημαϊκής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη. Η ολική επικοινωνία σημαίνει επίσης την παροχή συνεπούς, λειτουργικής και επαγγελματικής ακουστικής ενίσχυσης. Είναι απαραίτητο ο ακουολόγος να αποτελεί μέρος της ομάδας της τάξης των παιδιών με προβλήματα ακοής (McFadden, 1999, όπ. αναφ. στο Serban, 2016).

6. Χρήση οπτικά προσαρμοσμένων σημασιολογικών δικτύων

- Ένα σημασιολογικό δίκτυο αντιπροσωπεύει μια γραφική αναπαράσταση της γνώσης ως ένα μοτίβο διασυνδεδεμένων εννοιών.
- Όλα τα σημασιολογικά δίκτυα έχουν δηλωτική γραφική παράσταση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για την αναπαράσταση της γνώσης είτε για τα συστήματα αυτόματης υποστήριξης. Ορισμένα είναι αυστηρά άτυπα, ενώ άλλα είναι επίσημα καθορισμένα ως λογικά συστήματα
- Τα βήματα ενός σημασιολογικού δικτύου έχουν ως εξής: γράφοντας την κύρια λέξη στη μέση του μαυροπίνακα / σελίδας, γράφοντας τις λέξεις που έρχονται στο μυαλό γι' αυτό, σχεδιάζοντας γραμμές μεταξύ των λέξεων που συνδέονται με οποιονδήποτε τρόπο.
- Τα οπτικά προσαρμοσμένα σημασιολογικά δίκτυα είναι φτιαγμένα με εικόνες και λέξεις.
- Παρακάτω έχετε ένα παράδειγμα για το πώς μπορείτε να δημιουργήσετε ένα σημασιολογικό δίκτυο με εικόνες (Serban, 2016).



Δραστηριότητα

Στόχος: να προσδιοριστεί ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης με ένα παιδί με τυφλοκώφωση μέσω ΑΝΓ.

Διάρκεια: 15 - 20 λεπτά

Μέθοδος: Χαιρετήστε το παιδί αγγίζοντας το πίσω μέρος του χεριού ή του ώμου του. Παρουσιάστε τον εαυτό σας με το όνομά σας, νοηματικό όνομα, σύμβολο ή την αναγνωριστική νύξη. Κάνετε μία παύση και περιμένετε για την απόκριση του παιδιού. Διατηρήστε μια σύνδεση με το παιδί και καθίστε σε ένα σημείο όπου μπορείτε να δείτε τις αποκρίσεις του παιδιού και είναι διαθέσιμες στον «εταίρο επικοινωνίας».

Προσφέρετε τα χέρια σας στο παιδί: κάτω από τα χέρια του παιδιού, ώστε το παιδί να μπορεί να κρατήσει τα δάχτυλά σας ή να τραβήξει την προσοχή σας. Ή τοποθετήστε το χέρι σας κοντά ή ελαφρώς κάτω από τα χέρια του παιδιού.

Ενθαρρύνετε το παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον μέσω αφής: να παρατηρεί τα υλικά σε ένα γραφείο, να νιώθει τα χέρια σας ενώ συμμετέχει σε άλλες δραστηριότητες, να μελετά τις ενέργειες άλλων.

Τοποθετήστε τα χέρια σας κάτω από τα χέρια του παιδιού καθώς εξερευνάτε μαζί.

Ενθαρρύνετε μια ποικιλία επικοινωνιακών σκοπών: προσκαλέστε, απορρίψτε, υποδείξτε, σχολιάστε και ακολουθήστε στη συζήτηση.

Συμμετέχετε σε "απτικές συνομιλίες" σχετικά με διαφορετικά αντικείμενα αγγίζοντάς τα μαζί με το παιδί.

Όταν τελειώνει μια συνομιλία ή μια δραστηριότητα, νοηματίστε ΤΕΛΟΣ και δείξτε απτικά στο παιδί πώς να τοποθετεί τα αντικείμενα σε ένα κουτί ή να τα σπρώξει μακριά.

Πριν φύγετε από το παιδί και αποχωριστείτε χρησιμοποιήστε μια χειρομορφή αντίο: κύμα, απτική νύξη στον ώμο και ζητήστε από το παιδί να μοιραστεί αυτή την απτική χειρομορφή μαζί σας.

Ερωτήσεις:

- Πόσο δύσκολη ήταν η άσκηση;
- Πώς νιώσατε ως «εταίρος επικοινωνίας» χρησιμοποιώντας την ΑΝΓ;
- Πόσο δύσκολο ήταν να μεταφέρετε ένα μήνυμα και να είναι κατανοητό;
- Ποια είναι η γνώμη σας για τον κύριο στόχο αυτής της άσκησης;

III.15. Περιβάλλον επικοινωνίας



Η ανάπτυξη της επικοινωνίας σχετίζεται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η παρέμβαση. Οι καλές πρακτικές στην επικοινωνιακή παρέμβαση αναφέρονται στην προσέγγιση Milieu. Η προσέγγιση Milieu στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσα σε φυσικές και λειτουργικές δραστηριότητες μέσα σε μια ημέρα, σε αντίθεση με τις ατομικές δραστηριότητες παρέμβασης, που προγραμματίζονται και διεξάγονται απομονωμένα από ένα περιβάλλον τάξης, σε ένα γραφείο/ σταθμό εργασίας. Ένα από τα μειονεκτήματα που αναφέρονται στην προσέγγιση αυτή είναι η μείωση της δυνατότητας αξιολόγησης του επιπέδου εφαρμογής του προγράμματος επικοινωνιακής παρέμβασης για κάθε παιδί. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι ο τρόπος αλληλεπίδρασης του διδακτικού προσωπικού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα αυτής της παρέμβασης.

Επίσης θα ληφθούν υπόψη πτυχές των υπολειπόμενων λειτουργικών αισθητηριακών και αντιληπτικών δεξιοτήτων, της επίγνωσης και της διερεύνησης του περιβάλλοντος, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν στις ακόλουθες συμπεριφορές: τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούν αυθόρμητα, ο διάλογος αρχίζει και ακόμη συμπληρώνεται από τον ενήλικο και δεύτερον η χρήση σύνθετων συστημάτων επικοινωνίας θέτει άλλες απαιτήσεις στον επικοινωνούντα ενήλικα (Rowland et al., 1995).

Η επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ευκαιρίες που δημιουργούνται και παρέχονται από τον ενήλικα και αναφέρεται στους δείκτες επικοινωνίας (οπτικούς: νοήματα, χειρονομίες, ακουστικούς: λόγος, απτικούς: αγγίζοντας), προ-συμβολική και συμβολική επικοινωνία. Οι Rowland et al. (1995) έχουν εντοπίσει οκτώ σημαντικά πλαίσια μέσα στα οποία πραγματοποιούνται αυτές οι αλληλεπιδράσεις: δραστηριότητες φαγητού, προσωπική υγιεινή, μαζικές δραστηριότητες ομάδας, προγραμματισμένες συνεδρίες ανάπτυξης γλώσσας, δραστηριότητες γενικής κινητικότητας, μεταβατικές περίοδοι μεταξύ δραστηριοτήτων, πριν από την ολοκλήρωση του μαθήματος της μέρας και παιχνίδια με κάρτες. Προκειμένου να επιτευχθεί ένα περιβάλλον πλούσιο σε ευκαιρίες επικοινωνίας, πρέπει να εξετάσουμε τρεις πτυχές: τον χώρο, τους ανθρώπους και τον χρόνο.



Άσκηση:

Περιγράψτε τις ικανότητες επικοινωνίας που πιστεύετε ότι πρέπει να αναπτύξει ένας ειδικός/επαγγελματίας/ άτομο που πραγματοποιεί μία παρέμβαση για να διευκολύνει και να υποστηρίξει την επικοινωνία με παιδιά με ΑΟΠΑ.



Σημαντικό

Αυτό δίνει ένα άλλο επιχείρημα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους επαγγελματίες ως παρατηρητές των προθέσεων επικοινωνίας του παιδιού, να αναλύει τις λειτουργίες της επικοινωνίας, να δίνει τις κατάλληλες ενισχύσεις ώστε το παιδί να κατανοεί ότι οι προθέσεις του είναι κατανοητές και έχουν ανταπόκριση. Μόνο όταν το παιδί συνειδητοποιήσει ότι η επικοινωνία του μπορεί να κάνει διαφορά στο περιβάλλον και μπορεί να καθορίσει τροποποιήσεις μέσω τη επικοινωνίας, αλλαγές στην πληροφορία, στην επικοινωνία, στη συμπεριφορά και στη στάση, θα τείνει να χρησιμοποιεί τις επικοινωνιακές του προθέσεις, αναγνωρίζοντας πρόθεση, ερμηνεία και νόημα.

III.16. Υποστηρικτικές τεχνολογίες και άτομα με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίας



Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει διάφορες μορφές και τεχνικές. Το μήνυμα επικοινωνίας - διαβίβαση, κωδικοποίηση, λήψη και αποκωδικοποίηση - εγείρει ορισμένα ζητήματα που μελετώνται και αναλύονται ευρέως από επιστήμονες και επαγγελματίες από διαφορετικούς τομείς. Αν σκεφτούμε τεχνικές που διευκολύνουν την επικοινωνία, μπορούμε να βρούμε πολλά παραδείγματα, αλλά σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στην ανάπτυξη της επικοινωνίας για μια συγκεκριμένη ομάδα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες τεχνολογίες, υποστηρικτικές τεχνολογίες. Πρώτον, η ομάδα στόχος είναι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες - ακοής και όραση, ενώ η δεύτερη πτυχή που θα συζητηθεί θεωρητικά και πρακτικά μέσα σε αυτήν την ενότητα, αφορά τις υποστηρικτικές τεχνολογίες.

Η ενότητα περιέχει γενικές πληροφορίες σχετικά με τις κύριες εφαρμογές, τις εκπαιδευτικές πηγές και ασκήσεις που μπορούν να δημιουργήσουν συγκεκριμένα υλικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη βελτίωση της εκπαίδευσης για παιδιά, μαθητές και εφήβους με πολλαπλές αναπηρίες χρησιμοποιώντας υποστηρικτικές τεχνολογίες.

Μπορούμε να βρούμε μια μεγάλη ποικιλία συσκευών και εφαρμογών, πράγμα που καθιστά δύσκολη την προσπάθειά μας, αλλά το κοινό μας ενδιαφέρον θα αφορά την αξιολόγηση των αναγκών, τις κατευθυντήριες γραμμές για τον εντοπισμό των πιο αποτελεσματικών υποστηρικτικών τεχνολογιών και φυσικά τις ατομικές ασκήσεις και διαφορετικές ομάδες δραστηριοτήτων.

Ταυτόχρονα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η χρήση υποστηρικτικών συσκευών απαιτεί ένα περιβάλλον προσβάσιμο για αυτοαπασχόληση, δηλαδή την οικοδόμηση και υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος βασισμένου στις αρχές του **Καθολικού Σχεδιασμού** (Universal Design, UD), του **Σχεδιασμού για Όλους** (Design for All, DfA) και του **Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση** (Universal Design for Learning, UDL). Σε αυτό το μέρος του μαθήματος δεν θα συζητήσουμε θέματα σχετικά με την προσβασιμότητα του περιβάλλοντος αλλά θα τα παρουσιάσουμε κατά τη διάρκεια των δια ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεων.



Παρακαλώ διαβάστε τα παρακάτω online υλικά:

- Universal Design Principles από Centre for Excellence in Universal Design (<http://www.universaldesign.ie>)
- Universal Design for Learning Principles από CAST (www.cast.org).
- Design for All Principal από DfA Foundation (www.designforall.org)
- Recommendation from Individuals with Disabilities Education Act IDEA (www.sites.ed.gov/idea/)



Υλικά που απαιτούνται για πρακτικές δραστηριότητες:
laptop και / ή tablet, smart phone, παχύ χαρτί, κόλλα, χρωματιστά μολύβια, μπαστούνια και πολλή φαντασία.

III.16.1 Τύποι υποστηρικτικού εξοπλισμού



Οι Bugaj και Norton-Darr (2010, όπ. αναφ. στο Pădure, 2015) παρουσιάζουν τις βασικές υπηρεσίες για άτομα με αναπηρίες που περιλαμβάνουν τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών:

- αξιολόγηση των αναγκών του ατόμου με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένης της λειτουργικής αξιολόγησης στο κανονικό περιβάλλον·
- απόκτηση του υποστηρικτικού εξοπλισμού·
- επιλογή, σχεδιασμός, εγκατάσταση, προσαρμογή, συντήρηση, επισκευή ή αντικατάσταση του εξοπλισμού·
- συντονισμός και χρήση άλλων θεραπειών, ειδικών μεθόδων ή υπηρεσιών που περιλαμβάνουν υποστηρικτικές συσκευές που συνδέονται με τα προγράμματα σπουδών και με τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης·
- παροχή συμβουλών, υποστήριξης και κατάρτισης για το άτομο με αναπηρία και την οικογένειά του·
- παροχή συμβουλών, υποστήριξης και κατάρτισης για ειδικούς που αλληλεπιδρούν με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η περιοχή κάλυψης του υποστηρικτικού εξοπλισμού μπορεί να κατηγοριοποιηθεί από μη τεχνολογικό εξοπλισμό όπως οι λαβές για το κράτημα του μολυβιού, μέχρι συσκευές υψηλής τεχνολογίας που επιτρέπουν τον έλεγχο του Η/Υ ή άλλων συσκευών στο περιβάλλον με τη φωνή.

Για την καλύτερη κατανόηση των βασικών κατηγοριών εξοπλισμού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση, την παρέμβαση και την επικοινωνία με άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, οι Dell et al. (2008, όπ. αναφ. στο Pădure, 2015) καθορίζουν τρία επίπεδα τεχνολογίας του υποστηρικτικού εξοπλισμού, από τον απλούστερο έως τον πιο πολύπλοκο, από τον μη τεχνολογικό εξοπλισμό έως τον εξοπλισμό υψηλής τεχνολογίας. Για παράδειγμα:

- ✓ μη τεχνολογικός εξοπλισμός:
 - λαβή μολυβιών
 - στυλό, μολύβια, χρωματιστές ενδείξεις
 - κομμάτια χαρτιού ή τετράγωνα
 - οδηγός ανάγνωσης
 - κεκλιμένο τραπέζι
 - χαρτί / σημειωματάριο
 - αντιολισθητική επιφάνεια
 - μαγνητικά γράμματα, απτικά γράμματα
 - μεγέθυνση

- σφραγίδα από καουτσούκ
- αντικείμενα, μικρογραφίες αντικειμένων
- συσκευή για τον χειρισμό διαφόρων αντικειμένων στην κουζίνα
- αναπηρικό αμαξίδιο
- ✓ χαμηλής τεχνολογίας εξοπλισμός
 - ψηφιακή συσκευή εγγραφής φωνής
 - υπολογιστής γραφείου
 - ηλεκτρονικό λεξικό
 - ηλεκτρονική ατζέντα
 - ακουστικό βιβλίο
 - συσκευή αναπαραγωγής μουσικής
 - ειδικό φωτιστικό γραφείου ή για το βιβλίο
 - συσκευή επαυξητικής επικοινωνίας
 - ανιχνευτής κλειδιών ή φωτός
 - ενίσχυση ήχου
 - ακουστική ένδειξη υγρών
- ✓ υψηλής τεχνολογίας εξοπλισμός:
 - προσωπικός υπολογιστής
 - φορητός υπολογιστής
 - tablet
 - κινητό τηλέφωνο
 - εφαρμογή για φορητές συσκευές και υπολογιστές
 - εναλλακτικές συσκευές εισόδου δεδομένων (input)
 - εναλλακτική συσκευή για τη λήψη μηνυμάτων
 - internet
 - επικοινωνία, χειρισμός και εναλλακτικές συσκευές επικοινωνίας
 - συσκευές για προσανατολισμό και κινητικότητα



Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2016), χρησιμοποιώντας μια παγκόσμια έρευνα, ολοκλήρωσε την κατάταξη υποστηρικτικών συσκευών και τεχνολογιών για άτομα με διαφορετικές αναπηρίες. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πολύ ενδιαφέρουσες πτυχές για την προώθηση της κοινωνικής, εκπαιδευτικής, πολιτιστικής και επαγγελματικής ένταξης ατόμων με αναπηρία χρησιμοποιώντας διαφορετικές υποστηρικτικές συσκευές. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε σε 52 γλώσσες και 10.208 άτομα από 161 χώρες συμμετείχαν στη μελέτη.



Εφαρμογή

Αναλύστε τον κατάλογο των 50 κυριότερων υποστηρικτικών τεχνολογιών από την μελέτη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας και ομαδοποιείστε αυτές με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες.

III.16.2. Διαγράμματα και απτικές εικόνες

Οι απτικές εικόνες είναι ένας σημαντικό εκπαιδευτικό υλικό σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες, ειδικά για παιδιά με αναπηρία όρασης και για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Οι απτικές εικόνες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και αναπαράσταση ενός αντικειμένου στο γνωστικό επίπεδο, αλλά και στη διευκόλυνση της γνωστικής διέγερσης μέσω της αφής.



Σε πολλά περιβάλλοντα τα απτικά διαγράμματα δεν είναι προσβάσιμα στα παιδιά για πολλούς λόγους:

- δημιουργούνται με πολλές περιττές λεπτομέρειες που είναι πολύ δύσκολο να ενσωματωθούν στη διαδικασία απτικής διερεύνησης και το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει επαρκώς την εικόνα,
- η λανθασμένη χρήση ετικετών αγνοώντας τις πρότυπες ετικέτες και τις διαστάσεις των κουκκίδων του κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille,
- η έλλειψη κατάλληλης διδακτικής μεθόδου για τον χρήστη στη διαδικασία της απτικής διερεύνησης των εικόνων,
- οι απτικές εικόνες μπορεί να φαίνονται σχετικά απλές στη δημιουργία τους αλλά πρέπει να είναι διαφορετικές για τα παιδιά και τους ενήλικες, επειδή υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι διερεύνησης και κατανόησης των χαρακτηριστικών στοιχείων της απτικής εικόνας είναι η διαφορά μεταξύ αρχαρίων και ειδικών,
- κατά τη διαδικασία κατασκευής των απτικών εικόνων πρέπει να λάβουμε υπόψη τον τρόπο με τον οποίο θα αναπαραχθούν. Μια εικόνα μπορεί να γίνει με στερεοαντιγραφική μέθοδο ή θερμοαντιγραφική και δεν μπορεί να παραχθεί όλες τις φορές με εκτυπωτή Braille.

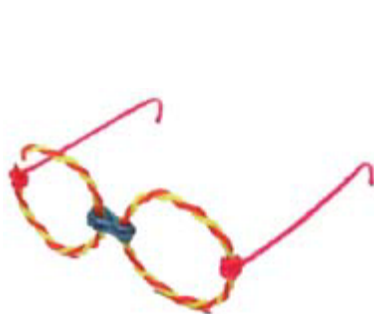
III.16.2.1. Απτικά διαγράμματα

Αυτά είναι διαγράμματα με σχήματα και στοιχεία κατασκευασμένα από διαδοχικά σημεία ή ανάγλυφες συνεχείς γραμμές. Υπάρχουν πολλές λύσεις και διάφορες

εφαρμογές για την κατασκευή διαγραμμάτων. Αυτά τα διαγράμματα μπορούν να γίνουν χρησιμοποιώντας τον εκτυπωτή Braille, τρισδιάστατα με έναν 3D εκτυπωτή, να εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο μέσα από ειδικά υλικά (hardware) και λογισμικά, με θερμοαντιγραφική μέθοδο.

III.16.2.2. Χειροποίητες απτικές εικόνες

Σε πολλές περιπτώσεις, η λύση αυτή χρησιμοποιείται για τη δημιουργία απτικών υλικών για παιδιά, για μαθήματα γεωμετρίας ή για δραστηριότητες έγκαιρης παρέμβασης. Για παράδειγμα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εύκαμπτα, πολύχρωμα sticks τα οποία μπορούν να συμπιεστούν μεταξύ τους ή σε διάφορες επιφάνειες για να δημιουργήσουν πολύχρωμα απτικά σχέδια. Ένα παράδειγμα μπορεί να είναι το Neon Wikki Stix (www.wikkistix.com) το οποίο είναι κατασκευασμένο από κερί και ίνες, είναι ανθεκτικό και εύκολο στη χρήση, διότι αν το σχέδιο δεν είναι σωστό, τα sticks μπορούν εύκολα να αφαιρεθούν και να επανατοποθετηθούν έτσι ώστε η άσκηση να ξαναγίνει.



www.engagingminds.ca



www.kitplanete.ca



www.wikkistix.com

Το μειονέκτημα των χειροποίητων απτικών εικόνων που είναι ότι τα τελικά μοντέλα δεν μπορούν να διατηρηθούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ή απαιτούν μεγάλο χώρο αποθήκευσης για όλα αυτά. Οι απτικές εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τάξη, σε αισθητηριακές θεραπευτικές δραστηριότητες διέγερσης, αλλά και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες με παιδιά με αναπηρία όρασης μετά την ηλικία των 3 ετών.

Μια άλλη λύση είναι να χρησιμοποιήσετε το Tactile-Mark, ένα υγρό πλαστικό που στερεοποιείται όταν βρίσκεται σε επαφή με τον αέρα. Συνιστάται να κάνετε ετικέτες στα κουμπιά οικιακών συσκευών, για να γράφετε γράμματα, αριθμούς, αλλά και να σχεδιάζετε διάφορες εικόνες. Η λύση μπορεί να εφαρμοστεί σε ρούχα, χαρτί, μέταλλο ή σκληρό πλαστικό. Μόλις εφαρμοστεί, η ουσία σκληραίνει σε περίπου 2 ώρες.

Το Tacti-mark έχει τη μορφή υγρού που όταν στεγνώσει σχηματίζει ένα υπερυψωμένο τρισδιάστατο έγχρωμο σήμα. Είναι ένα εξαιρετικό προϊόν που μπορεί

να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο σήμανσης ή για να χρησιμοποιηθεί ως βοήθημα διδασκαλίας για τη γραφή γραμμάτων, αριθμών, εικόνων ζωγραφικής ή χάρτες με περιγράμματα. Μπορείτε να κάνετε κοντές, παχιές γραμμές, κουκκίδες ή άλλα σχήματα.

Μια κοινή λύση για τη δημιουργία ζωντανών απτικών εικόνων είναι να χρησιμοποιήσετε ένα φύλλο καουτσούκ ως βάση ή ένα ειδικό στήριγμα πάνω στο οποίο τοποθετείται ένα πλαστικό φύλλο και με την άκρη ενός στυλό ή οδοντωτού τροχού, οι εικόνες μπορούν να γίνουν απτικές. Επίσης, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια απτική γόμα λείανσης για να διαγράψετε γραμμές.



www.easytactilegraphics.com



www.anjo.ro



www.rnib.org.uk

Για να δημιουργήσετε απτικές εικόνες, μπορείτε να σκεφτείτε πολλά υλικά και εργαλεία που χρησιμοποιούνται συνήθως στο σχολείο: ξύλινα / πλαστικά sticks, κόλλα, χαρτί διαφορετικών τύπων και υφών, πολλαπλά αξεσουάρ. Σε αυτή τη διαδικασία δημιουργίας απτικών εικόνων χρειαζόμαστε καλή γνώση των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των παιδιών ή των εφήβων.

III.16.2.3. Εκτυπωτής Braille

Η αρχή πίσω από τους εκτυπωτές Braille είναι τα σημεία διάτρησης σε χαρτί, με αποτέλεσμα μια σελίδα κειμένου Braille ή διαγράμματα με γραμμές ή καμπύλες από κουκκίδες. Υπάρχει ποικιλία μοντέλων εκτυπωτών Braille, από εκτυπωτές που εκτυπώνουν μόνο ανάγλυφα μέχρι εκτυπωτές που εκτυπώνουν εναλλάξ κλασικά κείμενα, χρώματα και διαφορετικές υφές.

Οι εκτυπωτές που διατίθενται στην αγορά δεν μπορούν όλοι να εκτυπώσουν απτικές εικόνες, αλλά όλοι εκτυπώνουν κείμενο Braille. Απαιτούνται ειδικές ή συμπληρωματικές εφαρμογές για τη δημιουργία απτικών εικόνων. Μεταξύ των πιο συνηθισμένων για εκτύπωση και δημιουργία διαγραμμάτων είναι το TactileView (www.tactileview.com) και το Duxbury (www.duxburysystems.com). Η ViewPlus Company προσφέρει μια πολύ συναρπαστική εναλλακτική λύση για την απόδοση απτικών ανάγλυφων και πολύχρωμων υφών πολύ χρήσιμων σε ειδικά και γενικά σχολεία (www.viewplus.com).



Παρακαλούμε διαβάστε τα παρακάτω online υλικά:

Στο site IndexBraille, στην ενότητα που αφορά στην αγορά εκτυπωτή Braille, μπορείτε να συγκρίνετε τα χαρακτηριστικά του κάθε εκτυπωτή και να διαβάσετε περισσότερα για αυτούς σχετικά με την απόδοση, το μέγεθος εκτύπωσης, τον τύπο του χαρτιού, την ταχύτητα, κουκκίδες ανά ίντσα (dots per inch, dpi), κλπ. (www.indexbraille.com).

III.16.2.4. Απτικές εικόνες μέσω στερεοαντιγραφικής μεθόδου

Ίσως ο πιο σύγχρονος και εύκολος τρόπος για να δημιουργήσετε απτική εικόνα είναι η χρήση εξοπλισμού παραγωγής θερμότητας και ενός ειδικού μικροκαψουλικού χαρτιού που εκτυπώνεται σε εκτυπωτή laserjet. Όταν το μαύρο μελάνι περιέχει αρκετό άνθρακα, τυπωθεί στο χαρτί και περάσει από ειδικό θερμαντικό μηχάνημα Swell Form Graphics Machine (συχνά αναφέρεται ως φούρνος), το μαύρο μελάνι απορροφά τη θερμότητα προκαλώντας διόγκωση στην επιφάνεια του μικροκαψουλικού χαρτιού. Προσέξτε, μόνο το μαύρο μελάνι θα διογκωθεί, όχι το έγχρωμο. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ειδικό χαρτί για χειροποίητο σχέδιο και η τελική διαδικασία της απτικής εικόνας συνίσταται στο πέρασμα του χαρτιού μέσα από τον φούρνο. Η διαδικασία είναι η ίδια - μόλις περάσει μέσα από το φούρνο, μέσω της θερμότητας, το μαύρο μελάνι θα "διογκωθεί". Με αυτό τον τρόπο μπορείτε εύκολα να δημιουργήσετε χάρτες, εικόνες, σύμβολα, γραφήματα, ετικέτες, χάρτες διαδρομών, διατάξεις κτιρίων.

Σε σύγκριση με τις απτικές εικόνες που δημιουργούνται με έναν εκτυπωτή Braille, τα απτικά διαγράμματα που δημιουργούνται μέσω στερεοαντιγραφικής μεθόδου πρέπει να υποστούν επεξεργασία και οι ετικέτες Braille πρέπει να σχεδιαστούν από την αρχή με μαύρο χρώμα. Έτσι, μπορούμε να επιτύχουμε απτικές εικόνες για άτομα με αναπηρία όρασης για διάφορες δραστηριότητες και διαφορετικές εκπαιδευτικές καταστάσεις.

Μέσω αυτής της μεθόδου μπορούμε να δημιουργήσουμε απτικές εικόνες με διαφορετικές υφές για να διευκολύνουμε την πρόσβαση στην πληροφορία των παιδιών με αναπηρία όρασης. Παρόλο που η ποιότητα της εκτύπωσης και η ποιότητα της απτικής εικόνας φαίνονται πιο ενδιαφέρουσες και ευκολότερες από τη χρήση ενός εκτυπωτή braille, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ώστε να μην γίνεται κατάχρηση γραφικών στοιχείων και επίσης θα πρέπει να δώσουμε προσοχή στις προδιαγραφές για να έχουμε αποτελεσματικότητα στην απτική διερεύνηση.



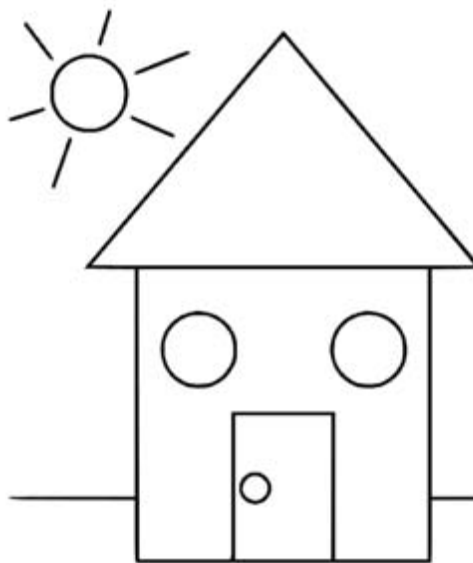
Κατασκευασμένο με μικροκαψουλικό χαρτί μέσω στερεοαντιγραφικής μεθόδου.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ (ΙΤΥΣΙΟ)

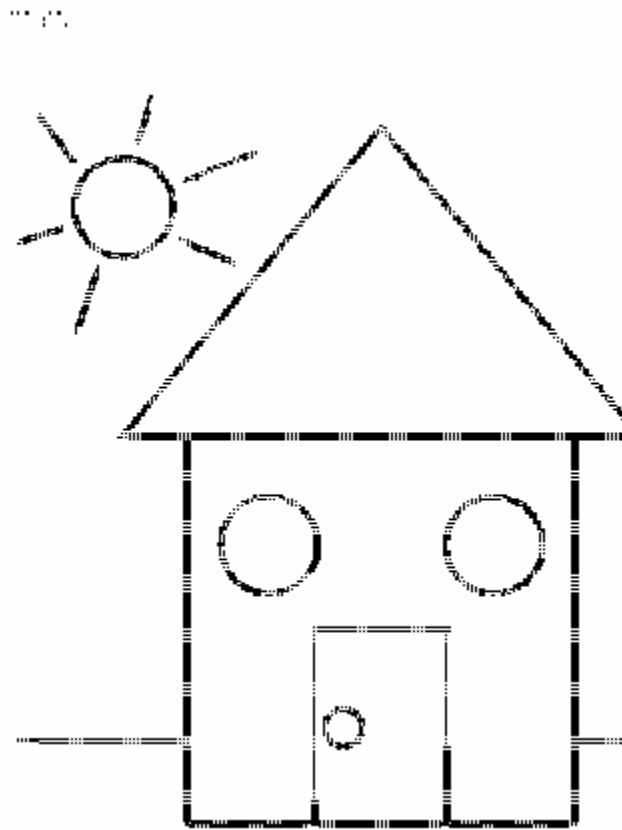


Συνιστάται να δημιουργηθεί με
θερμοαντιγραφική ή
στερεοαντιγραφική μέθοδο.

Δεν συνιστάται να δημιουργηθεί με εκτυπωτή
Braille



Συνιστάται να δημιουργηθεί με θερμοαντιγραφική ή στερεοαντιγραφική μέθοδο.



Μπορεί να δημιουργηθεί με εκτυπωτή Braille

Ορισμένες βασικές συστάσεις για την πραγματοποίηση απτικών εικόνων με τη χρήση στερεοαντιγραφική μέθοδο:

- Χρησιμοποιείτε μόνο αυθεντικό γραφίτη (toner) για εκτυπωτές laser.
- Χρησιμοποιείτε τον ίδιο τύπο γραμματοσειράς τύπου και μεγέθους σε Braille - υπάρχουν ειδικές γραμματοσειρές Braille για διαφορετικά λειτουργικά συστήματα.
- Χρησιμοποιήστε περιοχές που πρέπει να διογκωθούν μόνο με καθαρό μαύρο και λιγότερες αποχρώσεις γκρι ή χρώματα.
- Για να δημιουργήσετε διαφορετικές υφές, να χρησιμοποιήσετε διαφορετικές μορφές γραμμών, σημείων, γεωμετρικών σχημάτων κλπ.



Συλλογές απτικών εικόνων που μπορούν να δημιουργηθούν με θερμοαντιγραφική ή στερεοαντιγραφική μέθοδο:

- ✓ www.tactilelibrary.com
- ✓ www.imagelibrary.aph.org/aphb/
- ✓ www.tactilegraphics.org
- ✓ www.piaf-tactile.com/collection-of-images/

III.16.2.5. 3D εκτυπωτές

Παρόλο που οι 3D εκτυπωτές 3D αποτελούν πρόσφατη τεχνολογία, έγιναν πολύ δημοφιλείς, επομένως μπορούμε σήμερα να τις βρούμε σε υπεραγορές σε πολύ καλές τιμές. Αναλώσιμο - πλαστικό - είναι σχετικά προσιτό με μεγάλη ποικιλία χρωμάτων και κατηγοριών. Η κατασκευή τρισδιάστατου υλικού είναι μια πολύ προσιτή λύση για τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με μαθητές με προβλήματα όρασης επειδή μπορούν να τους προσφέρουν την ευκαιρία να παράγουν απλά ή σύνθετα εκπαιδευτικά μοντέλα / υλικά που προορίζονται για τα θέματα των διαφορετικών τάξεων.

Η δημιουργία τρισδιάστατων μοντέλων απαιτεί μεγάλη γνώση στα γραφικά και αυτή η πτυχή μπορεί να αποθαρρύνει πολλούς εκπαιδευτικούς. Έτσι, σκεφτήκαμε ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο να παράσχετε μια λίστα ιστοτόπων όπου τα τρισδιάστατα μοντέλα μπορούν να μεταφορτωθούν δωρεάν.



www.thingiverse.com

III.16.3. Δημιουργώντας προσβάσιμο ακουστικό υλικό

Μετά την εφεύρεση του κώδικα γραφής και ανάγνωσης Braille, οι ηχογραφήσεις ήταν ένα σημαντικό βήμα για την αύξηση της πρόσβασης σε πληροφορίες για όλα τα άτομα με αναπηρίες. Μαζί με τις απτικές εικόνες, ο ήχος είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος πρόσβασης σε εκπαιδευτικές και πολιτιστικές πληροφορίες, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης και την ηλικία.



III.16.3.1. Αρχεία Daisy (Digital Accessible Information System)

Το πρότυπο DAISY αναπαράγει το περιεχόμενο ενός έντυπου υλικού, όπως ένα μυθιστόρημα, ένα λεξικό ή ένα περιοδικό, σε ψηφιακή μορφή για τα παιδιά με αναπηρία όρασης και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αρχεία Daisy αποτελούνται από μια συλλογή αρχείων διαφόρων τύπων, σε CD ή σε ηλεκτρονική μορφή (Pădure, 2008).

Ένα βιβλίο σε αρχείο DAISY μπορεί να ακούγεται επιλεκτικά, ακριβώς όπως ένα τυπωμένο βιβλίο. Χρησιμοποιώντας μια συσκευή όπως μια συσκευή αναπαραγωγής CD ή έναν υπολογιστή με φωνητική σύνθεση ή ειδικό λογισμικό αναπαραγωγής, το παιδί μπορεί να μεταβεί σε μια συγκεκριμένη σελίδα, να περάσει από ένα κεφάλαιο σε άλλο, από μια παράγραφο στην άλλη, να συνεχίσει μια προηγούμενη πρόταση, να παραλείψει τις υποσημειώσεις.

Τα αρχεία DAISY παρέχουν δυνατότητες αναζήτησης και στοιχεία συγχρονισμού του τυπωμένου κειμένου με το προφορικό κείμενο.

Η χρήση ακουστικού υλικού DAISY διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσβασιμότητα των σχολικών εγχειριδίων και των πανεπιστημιακών διαλέξεων για τα παιδιά με αναπηρία όρασης και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Υπάρχουν τρεις τύποι βιβλίων Daisy: (1) Ακουστικό Daisy - περιλαμβάνει μόνο υλικό που έχει εγγραφεί σε ήχο με ανθρώπινη ή συνθετική φωνή. (2) Ακουστικό Daisy και κείμενο - περιλαμβάνει το προ-ηχογραφημένο ηχητικό υλικό, συγχρονισμένο με το ηλεκτρονικό κείμενο που μπορεί να διαβαστεί στην οθόνη κατά την αναπαραγωγή. (3) Κείμενο Daisy - ηλεκτρονική δομημένη μορφή σύμφωνα με τα πρότυπα Daisy και παίζεται σε υπολογιστή με προεγκατεστημένη συνθετική φωνή.



Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις συσκευές αναπαραγωγής Daisy επισκεφτείτε τον ιστότοπο www.daisy.org.

✓ iOS - Read2Go, Voice Dream Reader

✓ Android - Darwin Reader for Android, Go Read

✓ Software Players - AMIS, ReadHear PC, Book Wizard Reader, EasyReader

✓ Hardware Players - Victor Reader Stratus, PLEXTALK, PTN 2



III.16.3.2. Online προσβάσιμα αρχεία με τη χρήση RoboBraille

Υπάρχουν ενδιαφέρουσες και εύκολες λύσεις για τη δημιουργία προσβάσιμων κειμένων ήχου, πολύ πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Αυτές οι λύσεις μειώνουν τον χρόνο που μπορούμε να δαπανήσουμε για την παραγωγή ήχου με ανθρώπινη φωνή στο στούντιο, αλλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε συνθετικές φωνές που καθιστούν σαφή τα κείμενα και τις ηλεκτρονικές πληροφορίες. Μερικά από τα παραδείγματα είναι: αυτόνομο λογισμικό, εμπορικό ή δωρεάν λογισμικό όπως τα λογισμικά Textaloud, Balabolka, Expressivo, Speech2Text κλπ., αλλά και online λύσεις, πλατφόρμα RoboBraille.

Το RoboBraille μπορεί να είναι μια συμπληρωματική λύση στα τρέχοντα συστήματα και υπηρεσίες για την πρόσβαση σε πληροφορίες χρηστών με αναπηρία όρασης και δυσκολίες μάθησης. Το RoboBraille επινοήθηκε και αναπτύχθηκε από το Synscenter Refsnaes (Το Εθνικό Κέντρο για Παιδιά με Αναπηρία Όρασης και Νέους στη Δανία) και τη Sensus ApS Denmark. Το RoboBraille προσφέρει πλήρη και αυτόματη μετατροπή κειμένου σε διάφορες εναλλακτικές μορφές, όπως αρχεία MP3, DAISY κειμένου και ήχου, ηλεκτρονικό βιβλίο και Braille και είναι διαθέσιμα σε πολλές γλώσσες (αραβικά, βουλγαρικά, τσεχικά, δανικά, αγγλικά, βρετανικά, γερμανικά, ελληνικά, γροιλανδικά, ισλανδικά, ιταλικά, λιθουανικά, ουγγρικά, νορβηγικά, ολλανδικά, πολωνικά, πορτογαλικά, ρουμανικά, ρωσικά, σλοβακικά, ισπανικά και σουηδικά) (Christensen, & Pädure, 2014).

Χρησιμοποιώντας τη διεπαφή ιστού, ο χρήστης μπορεί να αναρτήσει ένα αρχείο σε μορφή εγγράφου PDF, εικόνας ή άλλης μορφής και να επιλέξει τη μορφή που χρειάζεται και ο διακομιστής θα μετατρέψει το μεταφορτωμένο αρχείο και θα στείλει ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στον χρήστη με το αποτέλεσμα.

Για να μετατρέψουν ένα αρχείο, οι χρήστες θα πρέπει να κάνουν τέσσερα απλά βήματα:

1. Επιλογή και ανάρτηση κειμένου

- μπορείτε να αναρτήσετε σύγχρονους τύπους αρχείων όπως DOC, .DOCX, .PDF, .PPT, .PPTX, .TXT, .XML, .HTML, .HTM, .RTF, .EPUB, .MOBI, .TIFF, .TIF, .GIF, .JPG, .JPEG, .BMP, .PNG, .PCX, .DCX, .J2K, .JP2, .JPX, .DJV και .ASC
- διεύθυνση ιστού μίας σελίδας ή συνδέσμου σε ένα online αρχείο κειμένου
- ένα απλό γραπτό κείμενο απευθείας στο site

2. Προσδιορίστε τον τύπο της μετατροπής

α. MP3 audio

β. DAISY πλήρες κείμενο και ηχητικό αρχείο

γ. DAISY Μαθηματικό πλήρες κείμενο (μαθηματικοί τύποι και κείμενο) και ηχητικό αρχείο

δ. Braille

ε. E-book

στ. Μετατροπή σε προσβάσιμη μορφή

3. Ανάλογα με τη μορφή που θέλετε να εισάγετε οι προδιαγραφές στα παρακάτω μπορεί να διαφέρουν:

α. MP3 audio - προσδιορίστε τη γλώσσα του κειμένου σας και την ταχύτητα του λόγου.

β. DAISY πλήρες κείμενο και ηχητικό αρχείο- προσδιορίστε τη γλώσσα

γ. DAISY Μαθηματικό πλήρες κείμενο (μαθηματικοί τύποι και κείμενο) και ηχητικό αρχείο - προσδιορίστε τη γλώσσα

δ. Braille - προσδιορίστε τη φυσική γλώσσα του κειμένου σας, επιθυμητό επίπεδο απόδοσης Braille και τον τύπο μορφοποίησης του κειμένου σε Braille.

ε. E-book - προσδιορίστε τη μορφοποίηση από το e-book (Epub, epub with media overlay, mobi - Kindle)

στ. Προσβάσιμη μετατροπή - προσδιορίστε την τύπο του e-book (txt or pdf)

4. Εισάγετε ηλεκτρονική διεύθυνση στην οποία θα διαβιβαστεί το αποτέλεσμα.



Σημαντικό να γνωρίζετε:

✓πρέπει πάντα να επιλέγετε τη γλώσσα επεξεργασίας σύμφωνα με το αυθεντικό κείμενο·

✓η πλατφόρμα μπορεί να μετατρέψει εικόνες ή αρχεία pdf σε προσβάσιμη μορφή

✓Μερικές φορές τα αρχεία που μετατρέπονται από pdf σε έγγραφο απαιτούν καθαρισμό του κειμένου. Αυτή η πτυχή εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του μετατρεπόμενου υλικού·

✓Μπορείτε να αναρτήσετε μεταφορτώσετε πολλά αρχεία ταυτόχρονα για να μετατραπούν·

- ✓ οι μετατροπές δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εμπορικούς σκοπούς·
- ✓ Η πλατφόρμα δεν διατηρεί προσωπικά δεδομένα και αρχεία όσων χρησιμοποιούν την υπηρεσία δωρεάν.



Για να εξοικειωθείτε με τις διευκολύνσεις του Robobrace, μετατρέψτε τρία απλά αρχεία ήχου και μετατρέψτε πέντε αρχεία PDF και εικόνα κειμένου σε προσβάσιμα υλικά.

III.16.4. Άλλοι τρόποι και μέθοδοι για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας



Δεν μπορούμε να έχουμε μια μοναδική μέθοδο, αλλά να συνδυάσουμε διαφορετικές μεθόδους, υλικά και τεχνικές για να έχουμε εξαιρετικό εκπαιδευτικό υλικό και καλά αποτελέσματα για τα άτομα με αναπηρίες.

Πολλές φορές οι μαθητές δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση στα κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν προβλήματα στο να κατανοήσουν τις ανάγκες και την προσβασιμότητα των πληροφοριών - πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η γραμματοσειρά, ποιος τύπος γραμματοσειράς πρέπει να χρησιμοποιηθεί, πώς πρέπει να δημιουργήσουμε το κείμενο ώστε να το καταστήσουμε ευανάγνωστο κλπ.

Θα σας δώσουμε κάποιες απλές προτάσεις και πολλά μοντέλα και τεχνικές που θα συζητήσετε με τους εκπαιδευτές σας.

Μεταξύ των πιο συνηθισμένων και προτεινόμενων γραμματοσειρών που χρησιμοποιούνται είναι οι Arial, Tahoma, Sans Serif, Verdana, Helvetica, Calibri, APFont, Comic Sans, OpenDyslexic και το ελάχιστο μέγεθος των γραμματοσειρών για να συζητηθεί η προσβασιμότητα είναι από 18 σημεία. Συχνά είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείτε διάστιχο μεταξύ των γραμμών τουλάχιστον 1,5 για να διευκολύνετε την ανάγνωση και την ευθυγράμμιση προς τα αριστερά με το κείμενο, για να αποφύγετε τους μεγάλους χώρους μεταξύ των λέξεων. Συχνά, η οπτική αντίθεση αγνοείται, οπότε η πρότασή μας είναι να χρησιμοποιούμε όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική αντίθεση για να διευκολύνουμε την ανάγνωση του εγγράφου. Συνιστούμε να αναζητήσετε τις προδιαγραφές W3 για αποτελεσματική αντίθεση. Ένα

άλλο πρόβλημα αφορά τις εικόνες και τα γραφικά που πρέπει να οριοθετούνται από το φόντο και την επικάλυψη με κείμενο, για να διευκολύνεται η ανάγνωση χωρίς εμπόδια.



Οδηγίες για την επιλογή αποτελεσματικού contrast:
www.w3.org/TR/lowvision-needs/



Εφαρμογή:

Επιλέξτε δύο πρόσφατα άρθρα από μια ιστοσελίδα εφημερίδας και κάντε τα προσβάσιμα για έναν μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Προσέξτε τις εικόνες και τα χαρακτηριστικά του κειμένου.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι επικοινωνίας με άτομα με διαφορετικές πολλαπλές αναπηρίες χρησιμοποιώντας εικόνες. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια κλασική επικοινωνία με εκτυπωμένες εικόνες, οργανωμένες σε τομείς και δραστηριότητες. Ή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εφαρμογές ή λογισμικό για κινητά στον υπολογιστή. Μία από τις πιο δημοφιλείς εφαρμογές που εντοπίσαμε και χρησιμοποιείται σε ειδικά σχολεία και ενταξιακά πλαίσια το Grid. Το Grid ενδυναμώνει τα άτομα με αναπηρίες να επικοινωνούν, να ελέγχουν το περιβάλλον τους και να έχουν πρόσβαση στον υπολογιστή τους.



Παρακαλούμε διαβάστε τα παρακάτω υλικά στο διαδίκτυο:

Δείτε στο Learning Resources την ενότητα για οδηγίες και πηγές που θα σας βοηθήσουν να μάθετε, να διδάσκετε και να παίζετε με το Grid - www.thinksmartbox.com.

**Εφαρμογή:**

Κατεβάστε την εφαρμογή Grid 3 στον υπολογιστή σας και δημιουργήστε ένα σενάριο για ένα άτομο με πολλαπλές αναπηρίες με θέμα «Καθημερινές Σχολικές Δραστηριότητες» από τον σύνδεσμο: www.thinksmartbox.com/download-grid-3

**Εφαρμογή:**

Βρείτε πέντε κινητές εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ή για άτομα με πολλαπλές αναπηρίες σε διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων. Κάθε συμμετέχων θα χρειαστεί να κάνει μία παρουσίαση για μία από αυτές τις εφαρμογές στο AppStore ή GooglePlay.

References

- Aitken, S., Buultjens, M., Clark, C., Eyre, J.T., & Pease., L. (2000). *Teaching Children who are Deafblind*. Londra: David Fulton Publishers.
- Anderson, M.D, Sherman, J.A, & Sheldon, J.B. (1997). Picture activity schedules and engagement of adults with mental retardation in a group home. *Research in Developmental Disabilities, 18*(4), 231–50.
- Boardman, L., Bernal, J., & Hollins, S. (2014). Communicating with people with intellectual disabilities: a guide for general psychiatrists. *Advances in psychiatric treatment, 20*(1), 27–36. doi: 10.1192/apt.bp.110.008664
- Bondy, A. (2012). The unusual suspects: Myths and misconceptions associated with PECS. *The Psychological Report, 62*, 789-816.
- Bray, M. (2008). Speech production in people with Down syndrome. *Down syndrome Research and Practice*, Retrieved from: https://assets.cdn.down-syndrome.org/pubs/a/reviews-2075.pdf?_ga=2.264263366.89326117.1553589603-1418554661.1553589603
- Brown, F., Evans, I. M., Weed, K. A., & Owen, V. (1987). Delineating Functional Competencies: A Component Model. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12*(2), 117–124.
- Bugaj, R.C., & Norton-Darr, S. (2010). *The practical (and fun) guide to assistive technology in public schools*. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Burkhart, L. (2008). *Key Concepts for Using Augmentative Communication with Children Who Have Complex Communication Needs*. Retrieved from: www.lburkhart.com/hand_AAC_OSU_6_08.pdf.
- Chapman, R.S. (2003). Language and communication in individuals with Down syndrome. In L. Abbeduto (Ed.) *International review of research in mental retardation: Language and communication in mental retardation*, Vol. 27, (pp. 1-34). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Charlop, M., Malmberg, D., & Berquist, K. (2008). An application of the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism and a visually impaired therapist. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 20*(6), 509–515.
- Chen, D. (1999). Beginning Communication with Infants. In D. Chen, (Ed.), *Essential Elements in early Intervention. Visual Impairment and Multiple Disabilities* (pp. 337-377). New York: AFB Press.
- Chen, D., & Downing, J.E. (2006). *Tactile Strategies for Children who have Visual Impairments and Multiple Disabilities: promoting communication and learning skills*. New York: AFB Press
- Chen, D., Downing, J., & Rodriguez-Gil, G. (2001). Tactile Strategies for Children who are Deaf-blind: Considerations and Concerns from Project SALUTE. *Deaf-Blind Perspectives, 8*(2), 1-6.
- Cheslock, M. A., & Kahn, S. J. (2011). Supporting families and caregivers in everyday routines. *The ASHA Leader, 16*(11), 10-13.

- Christensen, L.B. & Pădure, M. (2014). RoboBraille – transformarea documentelor în format accesibil (Romanian). In D.M. Popovici, & D.D. Iordache (Eds.), *Conferinta Nationala de Interactiune Om-Calculator – RoCHI*, (pp. 41-44). Retrieved from: https://www.robobraille.org/sites/default/files/resourcefiles/robobraille_-_transformarea_documentelor_in_format_accesibil_pentru_utilizatorii_cu_deficiente_de_vedere_si_dificultati_de_citire.pdf
- Crișan, C. (2012). Metode alternative și augmentative de comunicare. In A. Hathazi, (Ed.), *Comunicarea în contextul deficienței multiple*, 1. Presa Universitară Clujeană.
- Daelman, M., Nafstad, A., & Rødbroe, I. (1993). The deafblind person as an active participant in his own development. Equal and Exceptional. *Proceedings of the third IADB European Conference*, (pp. 37-58). Potsdam: Oberlinhaus.
- Dell, A., Newton, D., & Petroff, J. (2008). *Assistive technology in the classroom: enhancing the school experiences of students with disabilities*. New Jersey: Pearson Education.
- Detheridge, C., Detheridge, T., & Whittle, H. (2006). *Widgit Rebus Symbol Collection*. Cambridge: Widgit Software, Ltd.
- Downing, J., & Chen, D. (2003). Tactile Strategies: Interacting with students who are blind and have severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 56-61.
- Drasgow, E., Halle, J., & Ostrosky, M. (1998). Effects of differential reinforcement on the generalization of a replacement mand in three children with severe language delays. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(3), 357–374.
- Drocas, C. (2009). Metode și procedee recomandate pentru dezvoltarea comunicării la elevii cu tulburări din spectrul autist. In M. Anca, (Ed.) *Tendințe psihopedagogice moderne în stimularea abilităților de comunicare*, Vol.2, Cluj-Napoca: Casa Cartii de Stiinta.
- Flores, S., & Schwabe, D. (2000). Early childhood corner: Activity-based intervention. *T/TAC bul-letin*, 9 (2). Retrieved from <http://tac.elps.vt.edu/htmldocs/Newsletters/newsletters>
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System (PECS) training manual (2nd ed.)*. Newark, DE: Pyramid Publications.
- Frost, L., & McGowan, J. S. (2011). Strategies for transitioning from PECS to SGD: Part I. Overview and device selection. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 20(4), 114–118.
- Gleason, D., & Smith, A.W. (1997). Early interactions with children who are deafblind. *Db-Link*, May, 1-7
- Hathazi, A. (2014). *Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu surdocecitate, Colectia Educarea Persoanelor cu Dizabilitati Multiple*, Vol.2. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana.
- Hathazi, A. (2014). *Teorii ale comunicării: sisteme, tehnici și aplicații*. Support de curs, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai.
- Hathazi, A. (2015). Dizabilitățile multiple. In A. Rosan (Ed.) *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Editura Polirom.

- Holmes, K.M., & Holmes, D.W. (1980). Signed and spoken language development in a hearing child of hearing parents. *Sign Language Studies*, 28, 239-254.
- Hughes-Scholes, C. H., & Gavidia-Payne, S. (2016). Development of a Routines-Based Early Childhood Intervention model. *Educar em Revista*, 59, 141-154. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00141.pdf>
- Johnston, S. S., Reichle, J., & Evans, J. (2004). Supporting augmentative and alternative communication use by beginning communicators with severe disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(1), 20-30.
- Kaiser, A.P., & Trent, J.A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities: Naturalistic approaches to promoting development. In S.L. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell, & J.B. Blacher (Eds), *Handbook of Developmental Disabilities*. (pp. 224-246). New York: Guilford Press.
- Knight, C. (2014). Part 1: Alternative and augmentative communication (AAC). In *Effective practice guide*. Visual Impairment Centre for Teaching and Research, at the School of Education. University of Birmingham. Retrieved from: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BCRJfCzFMjkJ:https://www.rnib.org.uk/sites/default/files/Communication_complex_needs_guide_May_2014.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr
- Koch, M. (1999). *Bringing sound to life*. Baltimore: York press.
- Levack, N., Hauser, S., Newton, L., & Stephenson, P. (1994). *Basic Skills for Community Living: A curriculum for students with visual impairments and multiple disabilities*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired. Retrieved from: <https://www.tsbvi.edu/publications/1021-basic-skills-for-community-living>
- Lund, S.K., & Troha, J.M. (2007). Teaching young people who are blind and have autism to make requests using a variation on the Picture Exchange Communication System with tactile symbols: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 719–730.
- MacDonald, A. (1998). Symbol Systems. In S. Millar & A. Wilson (Eds.) *Augmentative Communication in Practice: An Introduction*. (pp. 19-26) Edinburgh: CALL Centre, University of Edinburgh.
- McFadden, D.Z. (1999). Total Communication in the Classroom. *The Hearing Journal*, 52(1), 73.
- Malandraki, G. A., & Okalidou, A. (2007). The Application of PECS in a Deaf Child With Autism: A Case Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 23–32. <https://doi.org/10.1177/10883576070220010301>
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning through Touch: Supporting Children with Visual Impairments and Additional Difficulties*. David Fulton Publishers.
- Ockelford, A., (1992). *Objects of reference*. London: RNIB.
- Osnes, P. G., & Lieblein, T. (2003). An explicit technology of generalization. *The Behavior Analyst Today*, 3(4), 364.
- Pădure, M. (2008). Metode și tehnici de accesibilizare a manualelor și cursurilor pentru persoanele cu deficiențe de vedere. In M. Dârdală, C., Pribeanu, A., Bândilă, D.V., Popovici, D.V. (Eds), *Tehnologii Informatice Inclusive*

- ProInclusiv*, editura Academiei de Studii Economice, (pp. 125-131) București, Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.891.5612&rep=rep1&type=pdf>
- Pădure, M. (2015). Tehnologiile de acces în educația specializată și incluzivă. In A., Roșan (Ed.), *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție* (pp. 477-500). Iași: Editura Polirom.
- Pease, L. (2000). Creating a communicating environment.' In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J. T. Eyre, & L. Pease (Eds), *Procesul de Predare-Învățare la Copiii cu Surdocecitate* (pp. 35-83). București: Semne.
- Pease, L., Ridler, S., Bolt, J., Flint, S., & Hannah, C. (1988). Objects of reference. *Sense Journal*, Spring, 6-7.
- Popovici, D. V. (2016). *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverballi*. Ed. Universitatea București.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P.J. (2003). The SCERTS Model: A transactional, Family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with ASD. *Infants and Young Children*, 16(4), 296-316.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P.J. (2005). *The SCERTS Model: A comprehensive and educational approach for children with autism spectrum disorders, vol. I Assessment*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Radin, M. (2007). An Overview of Tactile American Sign Language, *Special Education Service Agency*. Retrieved from: <https://docplayer.net/28432682-An-overview-of-tactile-american-sign-language-michelle-radin-special-education-service-agency.html>
- Roberts, J.E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 26–35.
- Romsky, M. A., & Sevcik, R. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention Myths and Realities. *Infants and Young Children*, 18(3), 174-185.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1993). Analyzing the Communication Environment to Increase Functional Communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 161–176. <https://doi.org/10.1177/154079699301800303>
- Rowland, C., Schweigert, P., & Prickett, J.G. (1995). Communication systems, devices and modes. In K.M. Huebner, J.G. Prickett, T.R. Welsch, & Joffee, E. (Eds.) *Hand in hand: essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind*, (pp.219-259). New York: American Foundation for the Blind Press.
- Rubin, E., Laurent, A.C., Prizant, B.M., & Wetherby, A.M. (2009). AAC and the SCERTS Model, incorporating AAC within a Comprehensive, Multidisciplinary Educational Program. In P. Mirenda, & T. Iacono, (Eds.), *Autism Spectrum Disorders and AAC*, (pp.195-218). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Șerban, I.L. (2016). *Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Silverman, F.H. (1980). *Communication for the Speechless*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Stephenson, J., & Linfoot, K. (2009). Pictures as communication symbols for students with severe intellectual disability. *Augmentative and Alternative Communication*, 12(4), 244-256. doi:10.1080/07434619612331277708
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349-367. doi: [10.1901/jaba.1977.10-349](https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349)
- Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language – An Introduction*. UK: Cambridge University Press
- Togram, B., & Erbas, D. (2010). The Effectiveness of Instruction on Mand Model – One of the Milieu Teaching Techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 198-215.
- Tufar, I. (2012). Utilizarea limbajului gestual în cazul copiilor cu deficiențe senzoriale multiple. In A. Hathazi, (Ed.) *Comunicarea în contextual deficienței multiple* (pp. 85-98) Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana,
- Tufar, I. (2015). Sisteme de comunicare alternative și augmentative. In A. Roșan, (Ed), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție* (pp. 293). Iași, Polirom.
- Wilkinson, K.M., & McIlvane, W.J. (2013). Perceptual Factors Influence Visual Search for Meaningful Symbols in Individuals with Intellectual Disabilities and Down Syndrome or Autism Spectrum Disorders, in *HHS Public Access Author Manuscript, American Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 118(5), 353–36.
- World Health Organization (2016). *Equipping, enabling and empowering. Priority assistive Products List. The GATE Initiative*. Retrieved from: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207694/WHO_EMP_PHI_2016_01_eng.pdf?sequence=1&ua=1
- Yoder, P.J., & Warren, S.F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education in dyads with children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(6), 1158-1174. Retrieved from: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1092-4388%282002/094%29>