

# PrECIVIM

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



### IO5: Οδηγός Καλών Πρακτικών

# Οδηγός Καλών Πρακτικών Παραδοτέο 5 (IO5)



No.	Partner Name	Logo
1	PANEPISTIMIO THESSALIAS (Coordinator) (UTH)	 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
2	Amimoni - Panhellenic Association of parents and friends of visually impaired people with additional handicaps	
3	St. Barnabas School for the Blind	
4	Liceul Special pentru Deficienti de Vedere Cluj- Napoca (L.S.D.V.)	
5	Special School for the Deafblind	
6	ROEHAMPTON UNIVERSITY LBG (RU)	
7	TRAPEZA PLIROFORION & PERIEHOMENOU A.E. (DB)	
8	BABES BOLYAI UNIVERSITY (BBU)	
9	Whitefield Academy Trust	
10	European Blind Union (EBU), FR (Associate partner)	

# INTELLECTUAL OUTPUT 5:

## ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

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:	Amimoni & UTH
Contributors:	All partners
Intellectual Output/Report:	5
Date:	31/07/2020
Email:	vassargi@uth.gr
Form:	Final

### **Acknowledgements**

Το παρόν πρόγραμμα με τίτλο “PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities (No: 2017-1-EL01-KA201036289) χρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνεργασία με το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

### COPYRIGHTS



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

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
1. Ενότητα Α .....	6
1.1 Βασικά στοιχεία του προγράμματος PrECIVIM και συμμετέχοντες .....	6
1.2 Μεθοδολογία .....	8
1.3 Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης .....	8
1.4 Φύλλα Ανατροφοδότησης.....	11
1.4.1 Προφίλ μαθητών .....	11
1.4.2 Τα πρώτα βήματα: η φάση του σχεδιασμού .....	11
1.4.3 Η σημαντική φάση της παρατήρησης .....	12
1.4.4 Τελευταία αλλά πολύ σημαντική φάση της ανατροφοδότησης.....	12
2. ΕΝΟΤΗΤΑ Β: Μελέτες Περίπτωσης .....	13
2.1 Αλκμήνη .....	14
2.3 Luca .....	19
2.4 Μαρία .....	22
2.5 Ashley.....	24
2.6 Juliet.....	27
2.7 Kate (1 <sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης) .....	31
2.8 Kate (2 <sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης) .....	34
2.9 Daniel .....	37
2.10 Matthew (1 <sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης).....	39
2.11 Matthew (2 <sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης).....	42
2.12 Dylan .....	45
2.13 Όλγα.....	48
2.14 Noah.....	52
2.15 Evelyn.....	56
2.16 Mike.....	59
2.17 Amelia .....	63
3. Συμπεράσματα.....	67
4. Αναφορές.....	70

## Περίληψη

Ο Οδηγός Καλών Πρακτικών θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά παραδοτέα ενός προγράμματος. Αυτό δεν σημαίνει ότι υποτιμάται ο φόρτος εργασίας ή το σχήμα συνεργασίας των άλλων παραδοτέων. Αυτό σημαίνει ότι ο Οδηγός Καλών Πρακτικών περιλαμβάνει τη συμπυκνωμένη γνώση και εμπειρία όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και επισημαίνει όλες τις αποτελεσματικές κλινικές στρατηγικές και τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούνται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Το παρόν παραδοτέο (ΙΟ5) επικεντρώνεται στην εκτίμηση και περιγραφή των προφίλ αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, υλικών και στρατηγικών. Περιλαμβάνει δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται και περιγράφονται τα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων.

Οι στόχοι του παρόντος παραδοτέου είναι να παρουσιαστούν και να γίνει περιγραφή κάποιων παραδειγμάτων καλών πρακτικών εφαρμογής εκπαιδευτικών ή θεραπευτικών παρεμβάσεων που προσφέρουν στον πληθυσμό των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας τα σχολεία και οι οργανισμοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PrECIVIM. Οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις που παρουσιάζονται στο παρόν παραδοτέο είναι μέρος του προγράμματος PrECIVIM και έχουν στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία στα παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες ενισχύοντας την αποδοχή τους και προωθώντας την κοινωνική ένταξη τους μέσω ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

## 1. Ενότητα Α

### 1.1 Βασικά στοιχεία του προγράμματος PrECIVIM και συμμετέχοντες

Το παρόν παραδοτέο (IO5: Οδηγός Καλών Πρακτικών) αποτελεί ένα από τα παραδοτέα του Erasmus + Ευρωπαϊκού προγράμματος με τίτλο “PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities” (code number: 2017-1-EL01-KA201-036289). Ο συντονιστής του προγράμματος είναι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Ελλάδα) και οι οργανισμοί που ανέλαβαν το παρόν παραδοτέο είναι η Αμυμώνα και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Το παρόν παραδοτέο είναι ένας Οδηγός Καλών Πρακτικών αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες (Vision Impairment and Multiple Disabilities- MDVI). Περιλαμβάνει α. παραδείγματα καλών πρακτικών αναφορικά με την εκτίμηση των προφίλ των μαθητών αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας, και β. κύρια συμπεράσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

Τα βασικά στοιχεία του IO5 είναι δύο: α. η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, και β. η υλοποίηση του έργου και η συλλογή των καλών πρακτικών που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από επαγγελματίες. Η συλλογή δεδομένων ήταν εφικτή μέσω φύλλων ανατροφοδότησης, τα οποία ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα PrECIVIM.

Οι συμμετέχοντες οργανισμού στο Παραδοτέο IO5 (συμπεριλαμβανομένου και του συντονιστή φορέα του προγράμματος) είναι οι εξής:

1. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Ελλάδα-Συντονιστής φορέας)
2. Babes-Bolyai University (Ρουμανία)
3. University of Roehampton (Ηνωμένο Βασίλειο)
4. Whitefield Academy Trust (Ηνωμένο Βασίλειο)
5. "Αμυμώνα" Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες (Ελλάδα)
6. Special High School for the Visually Impaired Cluj-Napoca (Ρουμανία)

7. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών (Ελλάδα)
8. Ειδικό Σχολείο Τυφλών «Άγιος Βαρνάβας» (Κύπρος)

Επιπλέον, τα σχολεία και οι φορείς που συνέβαλλαν στη συλλογή δεδομένων για το παρόν Παραδοτέο είναι:

1. Whitefield Academy Trust (Ηνωμένο Βασίλειο)
2. "Αμυώνη" Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες (Ελλάδα)
3. Special High School for the Visually Impaired Cluj-Napoca (Ρουμανία)
4. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών (Αθήνα-Ελλάδα)
5. Προνηπιακός σταθμός για παιδιά με αναπηρία όρασης (Athens-Greece)
6. Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Αθήνα-Ελλάδα)
7. Ειδικό Σχολείο Τυφλών «Άγιος Βαρνάβας» (Κύπρος)
8. Ειδικό Σχολείο «Ευαγγελισμός» (Κύπρος)
9. Ειδικό Σχολείο «Άγιος Σπυρίδωνας» (Κύπρος)
10. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών (Αθήνα- Ελλάδα)
11. Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες (Athens-Greece)



## 1.2 Μεθοδολογία

Το πλαίσιο μεθοδολογίας μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε το Παραδοτέο ΙΟ5 ήταν η έρευνα δράση. Σχετικά δεδομένα συλλέχθηκαν κατά την φάση υλοποίησης του προγράμματος PrECIVIM και με τη σειρά τους αναλύθηκαν από την Αμυμώνη και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τα μέλη της ομάδας της έρευνας δράσης ήταν επαγγελματίες από σχολεία και φορείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PrECIVIM και στα οποία έλαβε χώρα η φάση της εφαρμογής μετά τη σχετική επιμόρφωση. Όλοι οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συμπλήρωσαν φύλλα ανατροφοδότησης σχετικά με την εμπειρία τους και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την διαδικασία εκτίμησης των προφίλ των μαθητών τους με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας τους (συνολικά εννέα εκπαιδευτικά πλαίσια από τέσσερις χώρες).

Η φάση υλοποίησης ήταν δραστήρια και καινοτόμος γιατί έφερε στο προσκήνιο νέα στοιχεία και προοπτικές σχετικά με το επίπεδο επικοινωνίας των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες σε συνδυασμό με τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, σχολείων και φορέων.

Οι ακόλουθες ενότητες περιλαμβάνουν μια σύντομη περιγραφή του σχεδιασμού της έρευνας δράσης που εφαρμόστηκε καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

## 1.3 Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης

Η Έρευνα Δράσης είναι μια μεθοδολογία που πληροί δύο σημαντικούς όρους. Επιδιώκει τη βελτίωση της πρακτικής των επαγγελματιών (εκπαιδευτικών, θεραπευτών, κα.) με στόχο να βελτιώσει την κατανόηση των μαθητών τους χρησιμοποιώντας κάθε κατάλληλο εργαλείο. Επιπλέον, επιδιώκει την κατανόηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του γενικότερου πλαισίου (Feldman & Minstrell, 2000· Kemmis & McTaggart 1988). Όλα τα προαναφερόμενα συμβάλλουν στο σχηματισμό μιας δυναμικής διαδικασίας με την οποία η ετερογένεια των μαθητών αναγνωρίζεται και είναι σεβαστή και εξυπηρετείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009).

Οι Kemmis και McTaggart (1988), υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια ομάδα τεσσάρων θεμελιωδών πτυχών στην έρευνα δράσης.

Υπάρχει μια δυναμική, όπου αυτές οι τέσσερις πτυχές συμπληρώνουν οι μια την άλλη και αναπαρίστανται μέσα σε ένα κύκλο και τελικά δημιουργείται μια σπείρα τέτοιων κύκλων. Μια ομάδα για να βασιστεί στην έρευνα δράση, τα μέλη της πρέπει να:

- Αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης με κριτική διάθεση για να βελτιώσουν αυτό που έχει ήδη εφαρμοστεί.
- Εφαρμόσουν το σχέδιο δράσης που σχεδιάσαν.
- Παρατηρήσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σχεδίου δράσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο.
- Ανατροφοδοτήσουν για τα αποτελέσματα και να τα λάβουν υπόψη για περαιτέρω σχεδιασμό, δράσης και ανατροφοδότησης μέσω διαδοχικών κύκλων (σελ.10).

Οι κύκλοι της έρευνας δράσης, όπως περιγράφονται από τους Kemmis και McTaggart, πραγματοποιήθηκαν στο παρόν έργο και αποτέλεσαν τη ραχοκοκαλιά της εφαρμογής (παρεμβάσεις που βασίζονται στο Εκπαιδευτικό Υλικό του PrECIVIM, IO3). Το Σχήμα 1 παρουσιάζει σε «ένα στιγμιότυπο» τους κύκλους της έρευνας δράσης. Τα χαρακτηριστικά των κύκλων περιγράφονται παρακάτω και απεικονίζουν τη διαδικασία που υιοθετήθηκε δείχνοντας την εξέλιξη της διαδικασίας σε αυτό το συγκεκριμένο έργο (Zuber-Skerritt, 1996, σελ. 99). Τα τέταρτα του κύκλου δεν είναι ανεξάρτητες φάσεις, αλληλεπιδρούν και αλληλεπικαλύπτονται. Για παράδειγμα, η παρατήρηση είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλες τις φάσεις του κύκλου. Παρόλα αυτά, υπάρχει ένα «σημείο εκκίνησης» που είναι το πάνω δεξιό τεταρτημόριο του σχήματος και η γενική ροή της διαδικασίας ακολουθεί μια δεξιόστροφη φορά. Πρέπει να αναφερθεί ότι αυτό το σχέδιο δεν ορίζει την διαδικασία της έρευνας εκ των προτέρων. Αντίθετα, τα δεδομένα οδήγησαν τη διαδικασία και τα προϊόντα καθόρισαν τη ροή της έρευνας.

Η έρευνα δράσης είναι μια έρευνα που διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη δική τους διδασκαλία, στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας και ο προβληματισμός είναι το στάδιο που παρέχει πολλές γνώσεις για τον επαναπροσδιορισμό, το σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την παρακολούθηση της προόδου.

**Σημειώσεις**

**1. Σχεδίαση (Plan)**

.....  
.....  
.....

**2. Δράση (Action)**

.....  
.....  
.....

**3. Παρατήρηση (Observation)**

.....  
.....  
.....

**4. Αναστοχασμός (Reflection)**

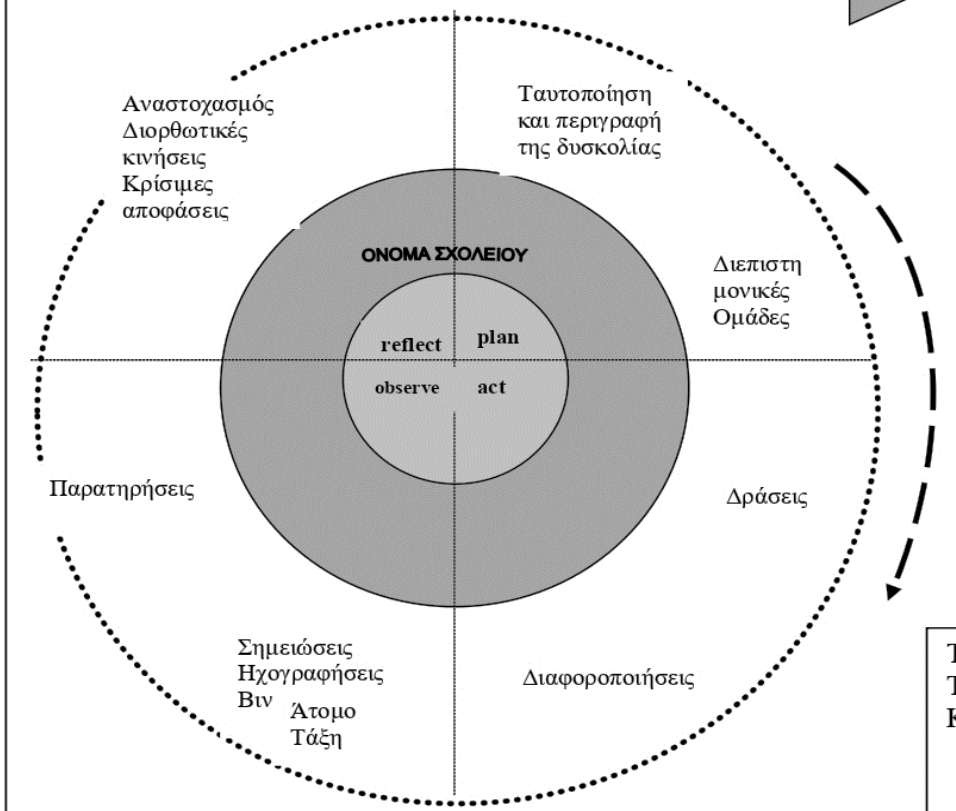
.....  
.....  
.....

**Χρονοδιάγραμμα**

**Έναρξη:**

**Λήξη:**

Αρ. Κύκλου Έρευνας Δράσης:.....



**ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ.....**

.....  
.....  
.....  
.....

**ΣΤΟΧΟΣ/ΥΠΟΣΤΟΙΧΟΙ.....**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Τεστ, Παρατήρηση, Συνέντευξη, Κλείδες, Προϊόντα μαθητών/τριων, κλπ

## **1.4 Φύλλα Ανατροφοδότησης**

Τα φύλλα ανατροφοδότησης που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούνται από τις εξής ενότητες: α. πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών, β. πληροφορίες για το σχεδιασμό της παρέμβασης από τους επαγγελματίες, γ. δράσεις κατά την παρέμβαση, δ. τρόποι παρατήρησης των μαθητών κατά την παρέμβαση και ε. ανατροφοδότηση των επαγγελματιών για τα αποτελέσματα της εφαρμογής.

### **1.4.1 Προφίλ μαθητών**

Είναι τεκμηριωμένο ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας στα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία (MDVI) μπορεί να διαφέρει σημαντικά σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Chen, 1999). Η κύρια διαφορά είναι ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία (MDVI) δεν μπορούν να λάβουν αρκετές πληροφορίες από το περιβάλλον τους (McInnes & Treffry, 1982). Για αυτό το λόγο, είναι εξαιρετικά σημαντικό να εντοπίσουμε και να επισημάνουμε τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών για να δημιουργήσουμε το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης. Για η πρώτη ενότητα των φύλλων ανατροφοδότησης αφορά στην περιγραφή του προφίλ των μαθητών.

### **1.4.2 Τα πρώτα βήματα: η φάση του σχεδιασμού**

Πριν ακόμα οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες εφαρμόσουν κατάλληλες παρεμβάσεις για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της προ-λεκτικής επικοινωνίας (preverbal communication) με κατάλληλες μεθόδους (Westling & Fox 2004). Η αξιολόγηση των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία (MDVI) όσον αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας αποτελεί μεγάλη πρόκληση εξαιτίας του συνδυασμού των αναπηριών (Bruce, Godbold, & Naponelli-Gold, 2004). Υπάρχει ποικιλία εργαλείων αξιολόγησης, είτε τυπικών εργαλείων είτε άτυπων (Warner & Wolf Nelson, 2004). Για αυτό, η φάση του σχεδιασμού στα φύλλα ανατροφοδότησης προηγείται της παρέμβασης με στόχο να ενισχύσει την

ετοιμότητα των επαγγελματιών όσον αφορά τη διαχείριση και την αποτελεσματική παρατήρηση.

#### **1.4.3 Η σημαντική φάση της παρατήρησης**

Η επόμενη ενότητα των φύλλων ανατροφοδότησης αφορά στην παρατήρηση. Η παρατήρηση θεωρείται μια από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους συλλογής δεδομένων επειδή φέρει τα στοιχεία της αυθεντικότητας και της εγκυρότητας. Ένας επαγγελματίας, μέσω της παρατήρησης, μπορεί να περιγράψει, να αποκωδικοποιήσει, να εκτιμήσει και να αναλύσει τη συμπεριφορά που θέλει να αξιολογήσει. Για αυτό το λόγο, αυτή η ενότητα των φύλλων ανατροφοδότησης παρέχει ποικιλία τεχνικών και προσεγγίσεων όπως ημερολόγια, σημειώσεις πεδίου, chicklists, βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση, συζητήσεις με τα μέλη της ομάδας επαγγελματιών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή, δραστηριότητες αξιολόγησης, εργασίες των μαθητών και άλλα πολλά (Eames, 1990· McNiff, 1994· McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996).

#### **1.4.4 Τελευταία αλλά πολύ σημαντική φάση της ανατροφοδότησης**

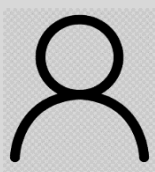
Η τελευταία ενότητα των φύλλων ανατροφοδότησης δίνει έμφαση στην ανατροφοδότηση. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι επαγγελματίες έχουν τη δυνατότητα να προβληματιστούν σχετικά με τα δεδομένα που συνέλεξαν μέσω της παρατήρησης, και να κατανοήσουν καλύτερα τις ικανότητες των μαθητών τους, βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και τη δομή των προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζουν (Feldman & Minstrell, 2000). Επιπλέον, οι επαγγελματίες μέσω της φάσης της ανατροφοδότησης έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν την αλληλεπίδραση τους με το μαθητή, να ευαισθητοποιηθούν και να γνωρίσουν καλύτερα τα επίπεδα των δεξιοτήτων επικοινωνίας και τους εναλλακτικούς τρόπους ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης και κατ' επέκταση της επικοινωνίας.

## 2. ΕΝΟΤΗΤΑ Β: Μελέτες Περίπτωσης

Η ενότητα Β αφορά στην παρουσίαση επιλεγμένων μελετών περίπτωσης οι οποίες βασίζονται στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Οι περισσότερες από τις μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται αφορούν σε ένα κύκλο έρευνας δράσης (παρακαλούμε επισημαίνεται ότι σε όλες τις μελέτες περίπτωσης που ακολουθούν χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα). Κατά την φάση εφαρμογής –στις περισσότερες μελέτες περίπτωσης- σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν περισσότεροι κύκλοι της έρευνας δράσης. Ωστόσο, αποφασίστηκε από τη συγγραφική ομάδα ότι είναι πολύ πιο χρήσιμο για τους επαγγελματίες που θα διαβάσουν το συγκεκριμένο Οδηγό Καλών Πρακτικών να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν περισσότερες μελέτες περίπτωσης με ένα κύκλο έρευνας δράσης παρουσιάζοντας με αυτό τον τρόπο περισσότερες προσεγγίσεις και παρεμβάσεις. Παρουσιάζονται δύο μελέτες περίπτωσης (της Kate και του Matthew) με συνεχόμενη σειρά δύο κύκλων, στις οποίες περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης σε συνδυασμό με στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Όλες οι παρακάτω μελέτες περίπτωσης βασίστηκαν στα φύλλα ανατροφοδότησης των επαγγελματιών και παρουσιάζονται με δύο τρόπους: α. Μέσω σημειώσεων που οργανώνονται στις τέσσερις φάσεις της έρευνας δράσης (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, ανατροφοδότηση) και β. μέσω σχήματος το οποίο βασίστηκε στο Σχήμα 1.

## 2.1 Αλκμήνη



Η Αλκμήνη έχει μερική απώλεια όρασης, αναπτυξιακές καθυστερήσεις και διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Για την επικοινωνία της χρησιμοποιεί την λεκτική επικοινωνία με περιορισμένο ωστόσο λεξιλόγιο σε συνδυασμό με προσωπικά νοήματα όπως κινήσεις του σώματος και εκφράσεις προσώπου. Η Αλκμήνη χρησιμοποιεί μία ή δύο λέξεις για να εκφράσει τις επιθυμίες της, τις ανάγκες της και την άρνηση της για κάτι. Επιθυμεί να αλληλεπιδρά με τα οικεία πρόσωπα του περιβάλλοντος της και ανταποκρίνεται χρησιμοποιώντας λέξεις όπως «ναι» και «όχι», νοήματα αλλά και εκφράσεις που δεν σχετίζονται πάντα με το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης. Πολλές φορές η χρήση αντικειμένων, συγκεκριμένων συμβόλων και εικόνων είναι σημαντικά εργαλεία για την ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας της.



**Σχεδιασμός:** *Αξιολόγηση:* Portage-1 και Communication Matrix

**Στόχοι:** Να χρησιμοποιήσουμε τροποποιημένες τις εικόνες (απτικές) του συστήματος PECs σε συνδυασμό με τη λεκτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, εικόνα με το πρόσωπο της το οποίο θα σημαίνει «εγώ» ή το όνομα της, εικόνες εντολών όπως για παράδειγμα «έξω», «σήκωσε», «φύγε» ή άλλων δραστηριοτήτων ή αντικειμένων όπως «τραγουδι», «πουλί» για να εκφράζει τις ανάγκες της και τις επιθυμίες της.



**Δράση:** *Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/Υλικά:* PECs, βιβλία, αντικείμενα, απτικές δραστηριότητες, κοινωνικές ιστορίες, Προσέγγιση Milieu, ρουτίνες βασισμένες στην μίμηση και παιχνίδια.



**Παρατήρηση:** Για την παρατήρηση της συμπεριφοράς της Αλκμήνης χρησιμοποίησα ένα συνδυασμό μεθόδων όπως ημερολόγιο, checklists, σημειώσεις κατά τις συζητήσεις με τα μέλη της ομάδας παρέμβασης, δραστηριότητες αξιολόγησης και εργασίες της μαθήτριας.



**Ανατροφοδότηση:** Στην αρχή της παρέμβασης, η Αλκμήνη ήταν αγχωμένη. Αργότερα, συμμετείχε στις δραστηριότητες με ενθουσιασμό. Παρουσίασα και εξήγησα στους γονείς της Αλκμήνης τους στόχους της παρέμβασης αλλά και τις προθέσεις μου. Επίσης, συγκέντρωσα μέσω της συζήτησης με τους γονείς σημαντικές πληροφορίες όσον αφορά στις προτιμήσεις και στα ενδιαφέροντα της Αλκμήνης και τις αξιοποίησα στην παρέμβαση. Νιώθω ότι καταλαβαίνω καλύτερα πια τις εκπαιδευτικές ανάγκες της.

**Αξιολόγηση:** Portage 1 & Communication Matrix  
**Στόχοι:** έκφραση αναγκών

PECs,  
Βιβλία,  
Κοινωνικές Ιστορίες  
Προσέγγιση Milieu

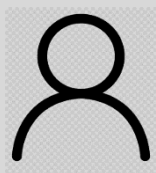


Ημερολόγιο  
Checklists  
Συζητήσεις

Καλύτερη  
κατανόηση των  
αναγκών



## 2.2 Ella



Η Ella είναι 5 χρονών με εγκεφαλική παράλυση και φλοιώδης οπτική αναπηρία (CVI). Για να επικοινωνήσει χρησιμοποιεί σύμβολα. Ανταποκρίνεται στο όνομα της και σε ακουστικά ερεθίσματα γυρνώντας το κεφάλι της προς την πηγή του ήχου. Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα από τη φωνή τους αλλά χρησιμοποιεί και την υπολειπόμενη όραση της. Η Ella γελάει όταν απολαμβάνει μια δραστηριότητα. Όταν μια δραστηριότητα δεν της αρέσει αρνείται επίμονα να συνεργαστεί. Κάποιες φορές ανταποκρίνεται με άρνηση ή κατάφαση λεκτικά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Ναι» και «Όχι».



**Σχεδιασμός:** **Αξιολόγηση:** Functional communication assessment.

**Στόχοι:** Να χορηγούμε στην Ella δυσδιάστατα αντικείμενα και εκείνη να τα αναγνωρίζει. Μετά να τα κατηγοριοποιεί. Με απώτερο στόχο η ίδια να χρησιμοποιεί φωτογραφίες και αντικείμενα για την επικοινωνία της.



**Δράση:** **Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** ρουτίνες, αντικείμενα αναφοράς, απτικές φωτογραφίες πραγματικών αντικειμένων (2D representations), δημιουργία περιβάλλοντος με πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ημερολόγιο επικοινωνίας.

Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να προωθεί την έννοια της «επιλογής» (π.χ. αντιστοιχίες μεταξύ καρτών και πραγματικών αντικειμένων). Κάθε φορά παρουσιάζονταν στην Ella δύο κάρτες με φωτογραφίες δύο πραγματικών αντικειμένων, η Ella έπρεπε να επιλέξει μία. Στη συνέχεια παίζαμε με το αντικείμενο της φωτογραφίας.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγια, σημειώσεις και βιντεοσκόπηση.



**Ανατροφοδότηση:** Η μαθήτρια ανταποκρίθηκε με επιτυχία στη δραστηριότητα και αποφασίστηκε η συνέχιση της. Αρχικά, η Ella δυσκολευόταν να κατανοήσει τη δραστηριότητα και οι επιλογές της ήταν τυχαίες. Μέσω της επανάληψης και της ανάλυσης της δραστηριότητας σε βήματα (παρουσίαση ενός αντικειμένου τη φορά) ξεκίνησε να κατανοεί πώς έπρεπε να ανταποκριθεί. Φάνηκε να είναι πιο αποφασιστική στις επιλογές της. Επίσης, μέσα από αυτή τη διαδικασία ξεκίνησα να συγκεντρώνω περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση της, με τις προτιμήσεις της με στόχο να επεκτείνω τον αριθμό των αντικειμένων που θα χρησιμοποιήσει. Στην πορεία πρόσθεσα καινούρια αντικείμενα στο σύστημα επικοινωνίας και της τα παρουσίασα σταδιακά.

**Αξιολόγηση:**  
Functional  
Communication  
Assessment  
**Στόχοι:** Επικοινωνία  
μέσω αντικειμένων.

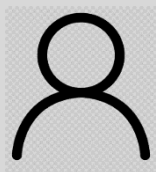
PECs, ρουτίνες  
Βιβλία,  
Απτικές εικόνες  
Αντικείμενα  
αναφοράς



Καλύτερη  
κατανόηση των  
αναγκών,  
προσαρμογή  
δραστηριοτήτων

Ημερολόγιο  
Σημειώσεις  
Βιντεοσκόπηση

## 2.3 Luca



Ο Luca έχει ελλιπή νευρομυϊκό συντονισμό και δεν έχει αναπτύξει την προφορική επικοινωνία. Επικοινωνεί με τη φυδική επαφή. Παρόλο που δεν επικοινωνεί λεκτικά, είναι αρκετά επικοινωνιακός και προσπαθεί να εκφράσει τις ανάγκες του και τις επιθυμίες του χρησιμοποιώντας μη λεκτικές νύξεις, όπως χειρονομίες και φωνές. Επίσης, χρησιμοποιεί απτικές νύξεις και πικτογράμματα για να επικοινωνήσει μηνύματα αναφορικά με τα συναισθήματα του. Δεν αντιμετωπίζει στις μεταβάσεις από τάξη σε τάξη ή από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Νιώθει άνετα στο σχολείο και επιδιώκει αλληλεπίδραση με όλο το προσωπικό. Τέλος, ο Luca ανταποκρίνεται και απολαμβάνει τα ακουστικά ερεθίσματα.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Παρατήρηση, κάποια τμήματα του προγράμματος Oregon, INSITE Developmental checklist και μια λίστα απτικών συμβόλων βασισμένα σε τυπικά σύμβολα.

**Στόχοι:** Ο κύριος βραχυπρόθεσμος στόχος είναι ο Luca να διερευνήσει ποικιλία υφών, 3 έως 4 φορές για 3 εβδομάδες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στο σχολείο. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι να μπορεί να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται σε ποικιλία απτικών ερεθισμάτων. Αναμένεται ότι κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων ο Luca χρειάζεται βοήθεια λόγω της απτικής αμυντικότητας που έχει.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** ρουτίνες, αντικείμενα αναφοράς, περιβάλλον με πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, ημερολόγιο επικοινωνίας.

Επίσης χρησιμοποιήθηκαν η μουσική και τα απτικά ερεθίσματα.



**Παρατήρηση:** Συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα, σημειώσεις πεδίου, δραστηριότητες αυτό-αξιολόγησης και έργα του μαθητή.



**Ανατροφοδότηση:** Αρχικά ο Luca αντέδρασε έντονα λόγω της απτικής αμυντικότητας. Η σταδιακή αλληλεπίδραση με τα συγκεκριμένα αντικείμενα και υλικά συμπεριλαμβάνοντας τα αγαπημένα του παιχνίδια μαζί με τη συνεχή ενθάρρυνση και καθοδήγηση συνέβαλλε στην επιτυχία. Για παράδειγμα, η πιο έντονη αντίδραση του αφορούσε την επαφή του με την άμμο. Για αυτό το λόγο σταδιακά του παρουσιάζαμε υλικά με μια διαβάθμιση ώστε να καταφέρει να αγγίξει τελικά την άμμο π.χ. όσπρια, ρύζι,..., άμμο. Κάθε φορά ο έπαινος του ήταν ένα αγαπημένο παιχνίδι ή δραστηριότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκέντρωσα πολλές πληροφορίες για τις προτιμήσεις του τις οποίες αξιοποίησα και θα συνεχίσω να αξιοποιώ στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων.

**Αξιολόγηση:**  
Oregon project,  
INSITE

Developmental  
Scale, Symbols

**Στόχοι:**  
ανταπόκριση σε  
απτικά  
ερεθίσματα

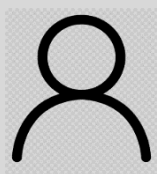
ρουτίνες  
αντικείμενα αναφοράς,  
εκπαιδευτικό περιβάλλον με  
ευκαιρίες αλληλεπίδρασης  
ημερολόγιο επικοινωνίας,  
μουσική και απτικό υλικό  
προσέγγιση Milleu



Καλύτερη  
κατανόηση των  
αναγκών του

Σημειώσεις πεδίου,  
Συζητήσεις  
Δραστηριότητες  
αυτό-αξιολόγησης  
Εργασίες μαθητή

## 2.4 Μαρία



Η Μαρία είναι 12 ετών. Επικοινωνεί λεκτικά αλλά αναφέρεται σχεδόν πάντα μόνο σε θέματα που την ενδιαφέρουν. Για παράδειγμα, μιλάει όλη την ώρα για ρούχα, για τηλεοπτικές σειρές και για κέικ. Παρουσιάζει στερεοτυπικό λόγο. Επίσης, δεν μπορεί να προφέρει το «ρ». Συχνά επειδή βιάζεται πολύ να ζητήσει κάτι δεν μπορεί να αναπνεύσει σωστά.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Portage Scale.

**Στόχοι:** να μιλάει με σαφείς και διακριτές προτάσεις που εστιάζονται κάθε φορά σε διαφορετικά θέματα.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Ρουτίνες επικοινωνίας, δραστηριότητες ρουτίνας, παιχνίδια ρόλων, παροχή περισσότερου χρόνου ανταπόκρισης, μοντελοποίηση συμπεριφοράς, ακολουθία των πρωτοβουλιών της, following παρακολούθηση και όχι καθοδήγηση, χρήση ποικιλίας ερεθισμάτων ως ενισχυτές (φρούτα, ρούχα, δραστηριότητες όπως φαγητό/ ντύσιμο/ επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ).



**Παρατήρηση:** Σημειώσεις πεδίου, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα, εργασίες μαθήτριας.



**Ανατροφοδότηση:** Η πιο συνηθισμένη αντίδραση της μαθήτριας ήταν να αποφύγει τη δραστηριότητα. Για αυτό το λόγο, συχνά νιώθω σαν να βρίσκω ένα τοίχο απέναντι μου... Ωστόσο φαίνεται ότι υπήρξαν στιγμές που η Μαρία φάνηκε να εξασκεί ή να υιοθετεί κάποιες απαντήσεις που είχαμε διαμορφώσει κατά την παρέμβαση τις προηγούμενες εβδομάδες. Υπήρξαν στιγμές που η μαθήτρια χρησιμοποίησε

προτάσεις που είχαμε δουλέψει 2 ή 3 εβδομάδες νωρίτερα. Τις πληροφορίες που έχω συλλέξει κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας τα χρησιμοποιώ ώστε να επανασχεδιάσω την παρέμβαση μου και να θέτω πιο συγκεκριμένους στόχους για τη μαθήτριά. Στο παρόν πρόγραμμα έγινε εφαρμογή ποικιλίας μεθόδων και στρατηγικών. Μέσω αυτής της διαδικασίας έχω αναθεωρήσει τον τρόπο προσέγγισης μου αναφορικά με τις ανάγκες όλων των μαθητών μου και τον τρόπο που μπορώ να τους υποστηρίξω και να ανταποκριθώ στις ανάγκες τους.

**Αξιολόγηση:**

Portage Scale

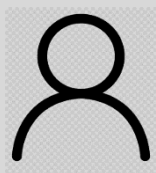
**Στόχοι:** να

εκφράζεται λεκτικά με σαφήνεια





## 2.5 Ashley



Η Ashley είναι 8 ετών. Έχει σοβαρή νοητική αναπηρία, εγκεφαλική παράλυση, μερική απώλεια όρασης, διαταραχές αυστικού φάσματος και επιληψία. Όσον αφορά στην επικοινωνία, η Ashley είναι στο στάδιο της μη συμβατικής προσυμβολικής επικοινωνίας. Εκφράζεται με φωνές και παράγει κάποιες συλλαβές τις οποίες επαναλαμβάνει στερεοτυπικά όπως “μα-μα-μα”. Σε περιπτώσεις έντασης η Ashley φωνάζει ή παρουσιάζει αυτοτραυματικές συμπεριφορές.



**Σχεδιασμός:** **Αξιολόγηση:** Functional Communication Assessment.

**Στόχοι:** *Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:* α. να τις παρέχω ευκαιρίες για θετική συναισθηματική εμπλοκή, β. να ανέχεται μια αλληλεπίδραση διάρκειας λίγων λεπτών, και γ. να δημιουργήσει ένα μοτίβο επικοινωνίας με ένα άτομο αναφοράς για εκείνη.

*Μακροπρόθεσμος στόχος:* η μείωση της εμφάνισης των συμπεριφορών αυτοτραυματισμού.



**Δράση:** **Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** ρουτίνες μίμησης, ρουτίνες παιχνιδιών και δραστηριοτήτων. Πολύ σαφή και συγκεκριμένες οδηγίες, σαφή στάδια έναρξης και τερματισμού μιας δραστηριότητας, συχνά διαλείμματα, δραστηριότητες εναλλαγής ρόλων (turn-taking), κοινές εμπειρίες. Χρησιμοποιήθηκαν τροποποιημένα νοήματα Makaton και απτικά νοήματα στο σώμα της μαθήτριας για την σηματοδότηση της έναρξης της δραστηριότητας (για παράδειγμα, 3 χτυπηματάκια και έναρξη μέτρησης 1,2,3, “ξεκινάμε”). Κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων

χρησιμοποιήθηκαν αγαπημένα τραγούδια της μαθήτριας και μουσικά όργανα.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα, σημειώσεις κατά τις συναντήσεις της διεπιστημονικής ομάδας, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.



**Ανατροφοδότηση:** Η Ashley αντιδρούσε κατά κύριο λόγο θετικά στις παρεμβάσεις. Απολάμβανε τη μουσική και τις δραστηριότητες σωματογνωσίας. Ωστόσο δεν έχε δείξει ακόμα ενεργή εμπλοκή στις δραστηριότητες. Η Ashley έδειχνε ότι αναγνώριζε τη ρουτίνα των ημερήσιων δραστηριοτήτων της, το χώρο και το περιβάλλον που λαμβάνουν χώρα οι παρεμβάσεις καθώς και το σημείο έναρξης της κάθε παρέμβασης. Επιπλέον, παρατήρησα ότι αν η Ashley έκανε κάποια βόλτα πριν την έναρξη της παρέμβασης, ήταν πιο ήρεμη και πιο οργανωμένη κατά την παρέμβαση. Αυτό είναι μια σημαντική πληροφορία την οποία θα αξιοποιήσω σε όλες τις παρεμβάσεις καθώς και θα της παρέχω περισσότερες ευκαιρίες επιλογής των αντικειμένων όπως ένα μουσικό όργανο, ένα παιχνίδι, κα.

**Αξιολόγηση:**  
Functional  
Communication  
Assessment  
**Στόχοι:** ανοχή  
αλληλεπίδρασης,  
μοτίβο επικοινωνίας

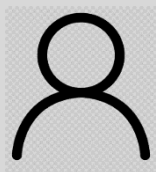


Ρουτίνες,  
παιχνίδια,  
Makaton,  
Προσέγγιση  
Milieu,  
μουσική

Καλύτερη  
κατανόηση των  
αναγκών της  
Αναθεώρηση  
προσεγγίσεων

Ημερολόγιο,  
Συζητήσεις,  
δραστηριότητες  
αυτοαξιολόγησης

## 2.6 Juliet



Η Juliet έχει μερική απώλεια όρασης, νοητική αναπηρία και διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η Juliet επικοινωνεί χρησιμοποιώντας λεκτική επικοινωνία -σε χαμηλό επίπεδο- μαζί με πολλές προσωπικές χειρονομίες, κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου κα. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια χρησιμοποιεί μία ή δύο λέξεις για να εκφράσει τις ανάγκες της, τα αντικείμενα που επιθυμεί ή αν κάτι της αρέσει ή όχι. Αντιμετωπίζει δυσκολίες άρθρωσης πολλών φωνημάτων. Πιο συγκεκριμένα, πολλά φωνήματα κατά την ομιλίας της παραλείπονται ή να αντικαθίστανται από άλλα. Εξαιτίας αυτού, η ομιλία δεν είναι σαφής και τα πρόσωπα του περιβάλλοντος της δυσκολεύονται να την καταλάβουν. Είναι πρόθυμη να αλληλεπιδρά με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος και να ανταποκρίνεται με «ναι» ή «όχι» σε συνδυασμό με νοήματα ή να χρησιμοποιεί εκφραστική λεκτική επικοινωνία η οποία όμως δεν είναι πάντα η κατάλληλη αναφορικά με το πλαίσιο της επικοινωνίας. Πολλές φορές, τα άμεσα αντικείμενα, τα συγκεκριμένα σύμβολα και οι εικόνες είναι πολύτιμα εργαλεία για την επικοινωνία της. Η Juliet μπορεί να ακολουθεί οδηγίες όταν είναι απλές και σύντομες, ή όταν οι ερωτήσεις είναι κατευθυνόμενες (π.χ. τι βλέπεις/ ακούς;/ Τι τρώνε/ πίνουν;). Η Juliet συνήθως απαντά με μία λέξη ή χειρονομία.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Συστηματική παρατήρηση, Portage Scale -1, Communication Matrix

**Objectives:** Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: α. να χρησιμοποιεί τροποποιημένο το PECs (απτικά/οπτικά) και β. να χρησιμοποιεί λέξεις κατά τις δραστηριότητες πχ. Εγώ, έξω/σήκωσε/ κόλλησε/ φύγε για να εκφράσει τις ανάγκες της, επιθυμίες της.

Μακροπρόθεσμος στόχος: να χρησιμοποιεί μικρές δομημένες προτάσεις για να εκφράζει τις ανάγκες, επιθυμίες και συναισθήματα της.



**Δράση:** *Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:* Συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, PECs, βιβλία και πραγματικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες βασίστηκαν σε α. παραγωγή λέξεων κατ' απομίμηση του ήχου, β. ήχους, και γ. στην απτική διερεύνηση. Επίσης, οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με στόχο την ακουστική διάκριση των ήχων. Το PECs χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία ημερήσιου προγράμματος για τον καιρό, την τοποθεσία και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Κοινωνικές ιστορίες οπτικοποιημένες χρησιμοποιήθηκαν με στόχο να μειωθεί το στρες της μαθήτριας πριν την έναρξη οποιασδήποτε δραστηριότητας εκτός τάξης ή σχολείου. Για παράδειγμα, ιστορίες όπως «Στο πάρκο» οι οποίες περιλάμβαναν απτικά και οπτικά ερεθίσματα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε και άλλο συμπληρωματικό υλικό για την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής της στην τάξη όπως απτικά, ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, υποστηρικτική τεχνολογία για την επικοινωνία και την άρθρωση, μουσικές συσκευές με ηχώ, παιχνίδια, δαχτυλόκουκλες και πραγματικά αντικείμενα σχετικά με τις κοινωνικές ιστορίες.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγια, Checklists, Συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα, δραστηριότητες αξιολόγησης, εργασίες μαθήτριας.



**Ανατροφοδότηση:** Μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκέντρωσα ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών χρήσιμων για το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της παρέμβασης. Ο καθορισμός των στόχων μαζί με τους γονείς και η δυνατότητα να σχεδιάσω τις δραστηριότητες γύρω τους, με έπεισαν να συνεχίσω. Η συστηματική παρατήρηση των αντιδράσεων και των ανταποκρίσεων της Juliet με βοήθησε να: α. κατανοήσω καλύτερα τις μοναδικές ανάγκες της, β. κατανοήσω τις δυσκολίες της, και γ. να σχεδιάσω και να εφαρμόσω κατάλληλες δραστηριότητες. Πια αισθάνομαι ότι μπορώ να σχεδιάσω πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα παρέμβασής μου, διαμορφώνοντας με μεγαλύτερη ακρίβεια τους στόχους μου μετά από ενδελεχή αξιολόγηση και παρατήρηση. Οι πληροφορίες που συνέλλεξα κατά τη φάση της παρατήρησης μου έδωσαν την ευκαιρία να αναλύσω εάν αυτά που είχα σχεδιάσει ενθάρρυναν τη μαθήτριά να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή πιο ρεαλιστικών και προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων, είναι ζωτικής σημασίας, προκειμένου να εντοπιστούν οι ανάγκες της μαθήτριάς και συνεπώς τα επόμενα βήματα για την ανάπτυξη νέων ευκαιριών επικοινωνίας.

**Αξιολόγηση:** Portage Scale, Communication Matrix  
Συστηματική παρατήρηση  
**Στόχοι:** χρήση προσαρμοσμένου PECs, χρήση λέξεων

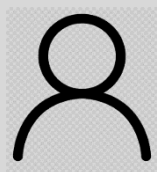


PECs,  
Βιβλία,  
Πραγματικά αντικείμενα,  
προσέγγιση Milieu  
Κοινωνικές ιστορίες,

Καλύτερη κατανόηση των αναγκών της, επαναπροσδιορισμό στόχων, μεθόδων και στρατηγικών.

Ημερολόγια,  
Checklists,  
Συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα,  
δραστηριότητες αξιολόγησης, εργασίες μαθήτριας.

## 2.7 Kate (1<sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης)



Η Kate είναι σχεδόν 8 ετών. Έχει κινητική, οπτική και νοητική αναπηρία καθώς και επιληψία. Δεν έχει αναπτύξει λεκτική επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια του σχολείου παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς όπως κλάμα, εκρήξεις θυμού και αυτοτραυματική συμπεριφορά (χτυπάει το κεφάλι της και δαγκώνει το χέρι της). Αυτές οι συμπεριφορές συχνά είναι πολύ δύσκολο να ερμηνευτούν. Η Kate εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες της μέσω της αφής και μέσω αντικειμένων αναφοράς. Πιο συγκεκριμένα, αν θέλει ένα παιχνίδι ή ένα αντικείμενο οδηγεί το χέρι του ενήλικα προς αυτό που επιθυμεί. Όταν θέλει να φάει, δίνει το κουτάλι από τον πίνακα επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό. Παρατηρείται ότι η Kate χρησιμοποιεί το ίδιο αντικείμενο συχνά για να εκφράσει διάφορες ανάγκες. Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί το κουτάλι, για να εκφράσει και τη δίψα. Οι αισθητηριακές, γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες της φέρουν εμπόδια στην ανάπτυξη κινήτρων για αλληλεπίδραση, παιχνίδι και επικοινωνία.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Συστηματική παρατήρηση και το Communication Matrix.

**Στόχοι:** Η Kate παρουσιάζει διαταραχές συμπεριφοράς και αυτοτραυματικές συμπεριφορές. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι να αλληλεπιδρά με τους ενήλικες του οικείου περιβάλλοντος της. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος είναι να χρησιμοποιεί αντικείμενα αναφοράς για να ζητάει αυτό που θέλει.



**Δράση:** **Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Χρησιμοποιήθηκαν η προσέγγιση Millieu, ρουτίνες επικοινωνίας και αντικείμενα αναφοράς. Πιο συγκεκριμένα,



σχεδιάστηκαν προβλέψιμες ρουτίνες με σαφώς καθορισμένο χρόνο έναρξης και λήξης, παροχή επιπλέον χρόνου, ακολουθία των πρωτοβουλιών της μαθήτριας, και παύση της δραστηριότητας δίνοντας την ευκαιρία στη μαθήτρια να ζητήσει την συνέχιση της. Κατά τις δραστηριότητες γινόταν μίμηση των συμπεριφορών, των φωνών και των κινήσεων της μαθήτριας, επανάληψη των απτικών παιχνιδιών, χρήση πραγματικών αντικειμένων (π.χ. μουσικά όργανα) και ποικιλία άλλων αισθητηριακών ερεθισμάτων (π.χ. βούρτσα Wilbarger ή συσκευή μασάζ με δονήσεις).



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα και σημειώσεις συναντήσεων της διεπιστημονικής ομάδας.



**Ανατροφοδότηση:** Η ανταποκρινόταν άμεσα στην αλληλεπίδραση και στα παιχνίδια μίμησης και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποίησε αντικείμενα αναφοράς για να εκφράσει μια επιθυμία. Στην αρχή κάθε παρέμβασης –και κάποιες φορές καθ’ όλη την παρέμβαση- η Kate εκδήλωνε διαταραχές συμπεριφοράς. Αυτές τις αντιδράσεις της Kate τις αντιμετώπισα προσπαθώντας να της κεντρίσω την προσοχή σε μια άλλη δραστηριότητα ή με αρνητική ενίσχυση. Οι πληροφορίες που συνέλεξα μέσα από το πρόγραμμα και η μεθοδολογία που προτάθηκε με έκαναν να νιώθω πιο σίγουρος και ασφαλής κατά την εφαρμογή της παρέμβασης που σχεδίασα. Οι πληροφορίες που συνέλεξα μέσα από αυτή τη διαδικασία με βοήθησαν να βελτιώσω το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων καθώς ήταν ευκολότερο να εκτιμήσω το επίπεδο των δεξιοτήτων επικοινωνίας της μαθήτριας και να διαλέγω καταλληλότερη μεθοδολογία για την παρέμβαση.

**Αξιολόγηση:** Communication Matrix, Συστηματική παρατήρηση  
**Στόχοι:** χρήση αντικειμένων αναφοράς

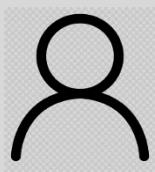


Ρουτίνες,  
Αντικείμενα αναφοράς,  
Προσέγγιση Milieu  
Ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων

Καλύτερη κατανόηση των αναγκών της  
Βελτίωση του σχεδιασμού των επόμενων βημάτων

Ημερολόγιο,  
Συζητήσεις  
Σημειώσεις

## 2.8 Kate (2<sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης)



Η Kate τους επόμενους μήνες έδειξε θετική ανταπόκριση στις αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες του περιβάλλοντος της και μερικές φορές χρησιμοποίησε ένα ή δύο αντικείμενα αναφοράς για να εκφράσει επιθυμίες της. Για αυτό συνεχίστηκαν να εφαρμόζονται οι σχεδιασμένες δραστηριότητες. Ωστόσο, τους τελευταίους μήνες της παρέμβασης, η μαθήτρια συχνά ήταν αποδιοργανωμένη και παρουσίαζε συχνά αυτό-τραυματικές συμπεριφορές χωρίς να μπορούμε να αναγνωρίσουμε τους παράγοντες που το προκάλεσαν αυτό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η Kate διαγνώστηκε με πρόωρη εφηβεία για την οποία υποβάλλεται σε θεραπεία και είχε επίσης κάποιες μικρές αλλαγές στη φαρμακευτική της αγωγή όσον αφορά τη δοσολογία.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Συστηματική Παρατήρηση, Communication Matrix.

**Στόχοι:** Οι στόχοι για τη μαθήτρια παρέμειναν οι ίδιοι δηλαδή α. να αναπτύξει αλληλεπίδραση με τους ενήλικες του οικείου περιβάλλοντος της (μακροπρόθεσμος στόχος), β. να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο αναφοράς για να ζητήσει κάτι (βραχυπρόθεσμος στόχος). Ωστόσο, κάναμε κάποιες τροποποιήσεις στους στόχους γιατί μέσω του 1<sup>ου</sup> κύκλου έρευνας δράσης κατανοήσαμε καλύτερα τις ανάγκες της. Πιο συγκεκριμένα, ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν να διατηρηθεί ένα κατάλληλο επίπεδο διέγερσης για να αλληλεπιδρά χωρίς να εκδηλώνει αυτό-τραυματικές συμπεριφορές.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Οι βασικές αρχές της Προσέγγισης Millieu, ρουτίνες επικοινωνίας, και αντικείμενα αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες στρατηγικές

με τον προηγούμενο κύκλο της έρευνας δράσης ώστε να αποφευχθεί η συναισθηματική ένταση της μαθήτριας με στόχο τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ρουτίνες με πολύ συγκεκριμένο χρονικό σημείο έναρξης και λήξης, συχνά διαλείμματα, ακολουθία των πρωτοβουλιών της μαθήτριας και παύση της δραστηριότητας ώστε η μαθήτρια να ζητήσει τη συνέχιση της. Οι δραστηριότητες αφορούσαν κατά κύριο λόγο στη μίμηση συμπεριφοράς (ήχους και κινήσεις). Χρήση ποικιλίας ερεθισμάτων –κυρίως οπτικών- ως ενίσχυση. Απτικά ερεθίσματα για τη μείωση της εμφάνισης των αυτό-τραυματικών συμπεριφορών. Παραδείγματα υλικών που χρησιμοποιήθηκαν: βούρτσα Wilbarger- απτική αλληλεπίδραση, οπτικές ίνες, παιχνίδια με φως και βραχιόλια με κουδουνάκια.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα και σημειώσεις συναντήσεων της διεπιστημονικής ομάδας.



**Ανατροφοδότηση:** Ο βραχυπρόθεσμος στόχος έχει επιτευχθεί εν μέρει. Η Kate είναι πιο ήρεμη κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η χρήση των απτικών ερεθισμάτων βοήθησαν πολύ στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης των αυτό-τραυματικών συμπεριφορών και τη βοήθησαν να εστιάζει καλύτερα στη δραστηριότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επίσης οι αυτό-τραυματικές συμπεριφορές αντιμετωπίστηκαν με την τοποθέτηση της μαθήτριας στο αναπηρικό αμαξίδιο της όπου ήταν πιο περιορισμένη. Η συναισθηματική ένταση της. Αρχικά, της ήταν πολύ δύσκολο να αποδεχτεί ότι θα είναι «περιορισμένη» στο αναπηρικό αμαξίδιο της. Μετά το πέρας του 2<sup>ου</sup> κύκλου έρευνας δράσης

το αποδέχτηκε. Επίσης, παρέμενε πιο συγκεντρωμένη σε όλα τα παρεχόμενα ερεθίσματα, οπτικά ή ακουστικά. Αν η μαθήτρια συνεχίσει έτσι θα προσπαθήσω να επανέλθω στον αρχικό βραχυπρόσθεσμο στόχο όπως είχε διαμορφωθεί στον 1<sup>ο</sup> κύκλου έρευνας δράσης, δηλαδή να χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο αναφοράς ώστε να ζητάει τα παιχνίδια που θέλει. Οι πληροφορίες που συνέλεξα μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία και η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στα πλαίσια του προγράμματος με βοήθησαν πολύ να νιώσω πιο βέβαιη και σίγουρη για την παρέμβαση. Επίσης, μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδείχτηκαν θέματα που αφορούν στις νευρολογικές διαταραχές της μαθήτριας και της φαρμακευτικής αγωγής που λαμβάνει τα οποία επηρεάζουν την συνολική της εικόνα.

**Αξιολόγηση:**

Συστηματική παρατήρηση  
Communication Matrix

**Στόχοι:**

αλληλεπίδραση χωρίς  
αιυτό-τραυματισμό



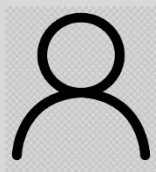
Προσέγγιση  
Milieu,

Ρουτίνες,  
Αντικείμενα  
αναφοράς,  
Παιχνίδια  
Πολύ-αισθητηριακά  
ερεθίσματα

Κατανόηση των αναγκών  
της μαθήτριας,  
Επαναπροσδιορισμός  
των στόχων  
Μεγαλύτερη  
αυτοπεποίθηση  
επαγγελματία

Ημερολόγιο,  
Συζητήσεις με τη  
ομάδα ,  
Σημειώσεις  
συναντήσεων

## 2.9 Daniel



Ο Daniel έχει βαρηκοΐα και ολική απώλεια όρασης. Ο μαθητής έχει ένα πολύ χαμηλό επίπεδο λεκτικής επικοινωνίας. Μόλις ξεκίνησε να χρησιμοποιεί ήχους ως αποτέλεσμα της τοποθέτησης κοχλιακού εμφυτεύματος. Για να εκφραστεί χρησιμοποιεί χειρονομίες, κινήσεις σώματος και εκφράσεις προσώπου. Χρειάζεται απτική καθοδήγηση (hand-on-hand activities) για να εμπλακεί σε κάποια δραστηριότητα.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** με τροποποιήσεις – The Oregon project, και την Κλίμακα Callier-Azusa (H).

**Στόχοι:** Βραχυπρόθεσμοι: α. να χρησιμοποιεί ήχους για να εκφράζει τις ανάγκες του, και β. να αντιστοιχεί τα αντικείμενα αναφοράς με συγκεκριμένους. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι η χρήση της λεκτικής επικοινωνίας για να εκφράσει τις ανάγκες του.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** τροποποιημένο PECs με απτικό τρόπο, αντικείμενα αναφοράς, ρουτίνες και παιχνίδια σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής τάξης, φυσική καθοδήγηση (hand on hand guidance). Υλικά: βιβλία, ακουστικά αρχεία, εκπαιδευτικά παιχνίδια με ήχο και παιχνίδια μίμησης ήχων.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα, δραστηριότητες αξιολόγησης και δραστηριότητες αυτό-αξιολόγησης.



**Ανατροφοδότηση:** Οι στόχοι επιτεύχθηκαν με συνεχείς λεκτικές προτροπές και φυσική καθοδήγηση. Έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για απτική διερεύνηση του περιβάλλοντος και αλληλεπίδραση με ήχους χρησιμοποιώντας βέβαια συνδυαστικά και απτικά ερεθίσματα και αντικείμενα αναφοράς. Τις πληροφορίες που συνέλεξα μέσα από αυτή τη διαδικασία σκοπεύω να τις αξιοποιήσω ως οδηγό για το σχεδιασμό των επόμενων στόχων και δραστηριοτήτων της παρέμβασης.

**Αξιολόγηση:**  
Callier Azusa  
Scale & Oregon  
project  
**Στόχοι:** έκφραση  
αναγκών

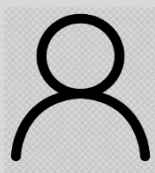
Αντικείμενα  
αναφοράς,  
Απτικό PECs,  
Ρουτίνες,  
Παιχνίδια,  
Μίμηση,  
Βιβλία



Κατανόηση των  
αναγκών του  
μαθητή,  
Σχεδιασμός  
στόχων

Συζητήσεις με την  
ομάδα,  
Δραστηριότητες  
αξιολόγησης,  
Δραστηριότητες  
αυτο-αξιολόγησης

## 2.10 Matthew (1<sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης)



Ο Matthew είναι ενήλικας και δεν έχει αναπτύξει τη λεκτική επικοινωνία. Προσπαθεί να επικοινωνήσει τις ανάγκες του με εναλλακτικούς τρόπους. Για παράδειγμα, προσπαθεί συχνά να τραβήξει την προσοχή χρησιμοποιώντας τη φυσική δύναμη του αναζητώντας μια αγκαλιά ή γενικά αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ενθουσιάζεται όταν εμπλέκεται σε εξατομικευμένες δραστηριότητες. Συνήθως εκφράζει τις ανάγκες του χρησιμοποιώντας χειρονομίες και αλλάζοντας τον τόνο και την ένταση της φωνής του. Επίσης, δείχνει με το δάχτυλο του τα αντικείμενα που επιθυμεί. Ο Matthew χρησιμοποιεί τη μίμηση ως εργαλείο μάθησης χρησιμοποιώντας την υπολειπόμενη όραση του. Επιπλέον, κατανοεί τη χρήση των αντικειμένων και σαφείς και απλές λεκτικές οδηγίες.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Λειτουργική αξιολόγηση, αξιολόγηση λογοθεραπευτή, ψυχο-εκπαιδευτικό πλάνο, συστηματική παρατήρηση, πληροφορίες από την οικογένεια.

**Στόχοι:** Μακροπρόθεσμος στόχος: να εμπλέκεται σε δραστηριότητες στην τάξη και να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες αυτόνομα. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να αυξήσει το χρόνο παραμονής του στην καρέκλα. Τα βήματα περιλαμβάνουν σταδιακή αύξηση του χρόνου ενασχόλησης του με μια δραστηριότητα με αντίστοιχη μείωση της παροχής φυσικής (hand-on hand guidance) ή λεκτικής καθοδήγησης.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Η Προσέγγιση Milieu, ρουτίνες παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, προβλέψιμο περιβάλλον. Τα υλικά βασίστηκαν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αφορούσαν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (αντιστοίχιση/ κατηγοριοποίηση/ σχέση αντικειμένου - χρήσης).



Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων:

- Επαγγελματίας και μαθητής κάθονται σε καρέκλες και δουλεύουν μαζί για 5 λεπτά. Στη συνέχεια ο επαγγελματίας ζητάει από το μαθητή να επαναλάβει τη δραστηριότητα μόνος του για 5 λεπτά (ο επαγγελματίας κάθεται δίπλα στο μαθητή καθ' όλη τη διαδικασία).
- Όταν επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος (3 στις 5 επιτυχίες για 2 συνεχείς εβδομάδες), ζητείται από το μαθητή να κάνει μόνος του τη δραστηριότητα (χωρίς την παρουσία του επαγγελματία) για 2-3 λεπτά περισσότερο.
- Αύξηση της προσοχής -μαζί επαγγελματίας και μαθητής δουλεύουν για 10 λεπτά μια δραστηριότητα.
- Αν το παραπάνω επιτευχθεί ο μαθητής συνεχίζει μόνος του τη δραστηριότητα για 2-3 λεπτά.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, checklists, Συζητήσεις με την ομάδα, Σημειώσεις συνάντησης με την ομάδα.



**Ανατροφοδότηση:** Ο βραχυπρόθεσμος στόχος επιτεύχθηκε. Ο Mathew αύξησε το χρόνο παραμονής του στην καρέκλα και συνέχισε τη δραστηριότητα μόνος του χωρίς να κάθεται ο επαγγελματίας δίπλα του. Οι απαιτήσεις επανάληψης των λεκτικών οδηγιών με σταθερό τόνο ήταν πολύ χρήσιμες. Ο Mathew ήταν πολύ χαρούμενος για την εμπλοκή του σε εξατομικευμένες δραστηριότητες και ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος. Ωστόσο, υπήρξαν μεγάλες περίοδοι «στασιμότητας». Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι υπήρχαν αρκετές περίοδοι παλινδρόμησης κάθε φορά που ο μαθητής απουσίαζε για αρκετό χρονικό διάστημα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να χρειάζεται αρκετός χρόνος για να φτάσει ξανά στο επίπεδο που βρισκόταν πριν από την απουσία του.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μας βοήθησε να προχωρήσουμε στα επόμενα βήματα της παρέμβασης αξιοποιώντας την συνεχώς αυξανόμενη ανεξαρτησία του μαθητή καθώς και την αύξηση του χρόνου εστίασης της προσοχής του στις δραστηριότητες και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους του. Η συλλογή πληροφοριών μέσα από αυτή τη διαδικασία εστίασε την προσοχή μας στην διερεύνηση των προτιμήσεων και των ενδιαφερόντων του μαθητή αναφορικά με τις δραστηριότητες και τα υλικά ώστε να τις αξιοποιήσουμε στις επόμενες παρεμβάσεις.

### **Αξιολόγηση:**

Συστηματική παρατήρηση, πληροφορίες από την οικογένεια

**Στόχοι:** αύξηση χρόνου ενασχόλησης με δραστηριότητα, εστίαση προσοχής

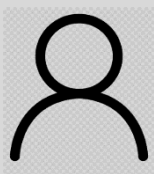


Κατανόηση των αναγκών του μαθητή, των προτιμήσεων και των ενδιαφερόντων του

Πραγματικά αντικείμενα, Ρουτίνες, Παιχνίδια

Ημερολόγιο, checklists, Συζητήσεις με την ομάδα, Σημειώσεις συνάντησης με την ομάδα

## 2.11 Matthew (2<sup>ος</sup> Κύκλος Έρευνας Δράσης)



Ο Matthew έδειξε πρόοδο σχετικά με τους στόχους που είχαμε θέσει στον 1<sup>ο</sup> κύκλο της έρευνας δράσης. Είχε συχνά επιτυχία στις δραστηριότητες που έγιναν, γεγονός που μας επέτρεψε να προχωρήσουμε στα επόμενα βήματα της παρέμβασης.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Λειτουργική αξιολόγηση, αξιολόγηση λογοθεραπευτή, ψυχο-εκπαιδευτικό πλάνο, συστηματική παρατήρηση, πληροφορίες από την οικογένεια.

**Στόχοι:** Οι στόχοι παρέμειναν οι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα, ο μακροπρόθεσμος στόχος ήταν ο μαθητής να εμπλέκεται σε δραστηριότητες στην τάξη και να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες αυτόνομα. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν να αυξηθεί ο χρόνος της ενεργής εμπλοκής του μαθητή στις δραστηριότητες με την απομάκρυνση του επαγγελματία και της καθοδήγησης που παρείχε.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Η Προσέγγιση Milieu, προβλέψιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ρουτίνες βασισμένες σε παιχνίδια και δραστηριότητες. Τα υλικά βασίστηκαν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αφορούσαν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (αντιστοίχιση/ κατηγοριοποίηση/ σχέση αντικειμένου -χρήσης). Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας ακολουθούσε μια αγαπημένη εξωτερική δραστηριότητα του μαθητή.

Δομή δραστηριότητας (η δραστηριότητα έχει μοντελοποιηθεί και εκτελεστεί από τον Matthew με τον εκπαιδευτή, με επιτυχία σε προηγούμενες δοκιμές):

- Λεκτική οδηγία “μόνος σου” και αυτόνομη εργασία με τον επαγγελματία δίπλα στο μαθητή. Διάρκεια: 2 – 3 λεπτά.

- Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το να εργαστεί μόνος του ενώ ο επαγγελματίας θα ήταν σε απόσταση. Διάρκεια: 3 – 4 λεπτά. Γίνεται συχνή υπενθύμιση του στόχου στο μαθητή. Συχνές επιβραβεύσεις.
- Διάλειμμα 5 – 7 λεπτών.
- Δραστηριότητα με αυξημένο δείκτη δυσκολίας π.χ. κατηγοριοποίηση (αγόρι ή κορίτσι) η σχέση αντικειμένου και χρήσης αντικειμένου. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως παραπάνω. Διάρκεια: 8 – 10 minutes.
- Η αγαπημένη εξωτερική δραστηριότητα ακολουθεί μετά την επιτυχή ολοκλήρωση.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, checklists, Συζητήσεις με την ομάδα, Σημειώσεις συνάντησης με την ομάδα.



**Ανατροφοδότηση:** Παρόλο που ο Matthew είχε δείξει σημαντική πρόοδο σχετικά με το πρώτο μέρος της παρέμβασης, χρειάστηκε ακόμη χρόνο για να κατανοήσει τη διαδικασία που του ζητήθηκε να ακολουθήσει. Όσο δεν κατανοούσε το στόχο της δραστηριότητας, σταματούσε και προσπαθούσε να βρει τρόπο να αλληλεπιδράσει μαζί μου ή δεν συνεργαζόταν. Ο Matthew παρέμενε καθισμένος στην καρέκλα του σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Συνεχώς γινόταν μοντελοποίηση της δραστηριότητας και του παρείχα φυσική και λεκτική καθοδήγηση. Στην πορεία μετά από μια επιτυχημένη προσπάθεια του μαθητή, του ζητούσα να εκτελεί μόνος του τη δραστηριότητα. Η χρήση πάντα του ίδιου λεξιλογίου, ο κατάλληλος τόνος φωνής, η επανάληψη και ο έπαινος βοήθησαν σημαντικά.

Ο βραχυπρόθεσμος στόχος επιτεύχθηκε. Ο Matthew αύξησε το χρόνο παραμονής του στην καρέκλα και σταδιακά αύξησε το

χρόνο εμπλοκής του σε μια δραστηριότητα χωρίς να τη φυσική καθοδήγηση του επαγγελματία.

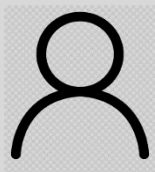
**Αξιολόγηση:**

Συστηματική παρατήρηση, πληροφορίες από την οικογένεια

**Στόχοι:** αύξηση χρόνου ενασχόλησης με δραστηριότητα.



## 2.12 Dylan



Ο Dylan είναι 8 ετών και έχει σοβαρή νοητική αναπηρία, κινητική και οπτική αναπηρία. Χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο για τη μετακίνηση του και κινείται αυτόνομα. Είναι ένα παιδί πολύ χαρούμενο που συνήθως εκφράζει τις ανάγκες του με κραυγές και χαμόγελα. Δεν έχει λεκτική επικοινωνία, αλλά εκφράζεται μέσω της παραγωγής ήχων και συλλαβών όπως: “μα”, “μπα”, “κο”. Ο Dylan δείχνει την ευχαρίστηση του ή την δυσαρέσκεια του με ακανόνιστους ήχους. Κατανοεί βασικές εντολές όπως «πάρε», «δώσε» και «σήκωσε το κεφάλι σου». Το αρέσουν τα παιχνίδια και συμμετέχει με ευχαρίστηση σε ποικιλία δραστηριοτήτων. Αναγνωρίζει τις φωνές των οικείων προσώπων του περιβάλλοντος του και χρησιμοποιεί τη λειτουργική όραση του.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Λειτουργική/ εκπαιδευτική (άτυπη) αξιολόγηση, συστηματική παρατήρηση, αξιολόγηση διεπιστημονικής ομάδας.

**Στόχοι:** οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι: α. να αυξήσει την συμμετοχή του και την αυτονομία του στη διαδικασία φαγητού, β., να κατανοήσει περισσότερο τις προτροπές, και γ. η ενίσχυση της επικοινωνίας. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι είναι α. να βελτιώσει το κράτημα ενός αντικειμένου, β. να εμπλέκεται πιο ενεργά στη διαδικασία του φαγητού, γ. να κατανοεί τις προτροπές κατά τη διαδικασία του φαγητού και δ. να εκφράζει την επιθυμία του για κάτι.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Βασίστηκαμε στο Training Manual του προγράμματος PrECIVIM. Αρχικά κάναμε συστηματική παρατήρηση του μαθητή κατά την αλληλεπίδραση του με αντικείμενα και πρόσωπα του περιβάλλοντος. Στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε τις προτάσεις και τις μεθόδους που βρίσκονται στο Training Manual αναφορικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας μέσω της δημιουργίας ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

Χρησιμοποιήσαμε πραγματικά αντικείμενα που ο Dylan χρησιμοποιούσε καθημερινά. Ξεκινήσαμε από την διαδικασία του φαγητού. Πριν την έναρξη του φαγητού ο επαγγελματίας τοποθετούσε δύο αντικείμενα πάνω στο τραπέζι μπροστά στον Dylan. Ο Dylan έπρεπε να εντοπίσει και να διαλέξει το κουτάλι και να το κρατήσει. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με το καλαμάκι για να πει το νερό ή το χυμό του.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, checklists, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα και σημειώσεις των συναντήσεων με την ομάδα.



**Ανατροφοδότηση:** Ο Dylan ανταποκρίθηκε στη διαδικασία με χαρά, αν και στην αρχή δεν παρουσίαζε την απαιτούμενη προσοχή και γελούσε συνέχεια, μια συμπεριφορά που δεν ενισχύθηκε με κανέναν τρόπο. Δώσαμε χρόνο για να εξασθενίσει η συμπεριφορά και συνεχίσαμε να δίνουμε την ίδια προτροπή. Ο Dylan βελτίωσε την κατανόησή του όταν κρατούσε αντικείμενα και φαινόταν πιο πρόθυμος να συμμετάσχει στη διαδικασία φαγητού. Επίσης ξεκίνησε να εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Πιστεύω ότι μέσω της διαδικασίας παρέμβασης, αναπτύχθηκε μια καλύτερη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

**Αξιολόγηση:**

Συστηματική παρατήρηση  
**Στόχοι:** ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητα και έκφραση επιθυμίας



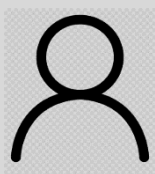
Αντικείμενα αναφοράς, Ρουτίνες

Κατανόηση των αναγκών του μαθητή. Καλύτερη σχέση επαγγελματία – μαθητή.

Ημερολόγιο, checklists, Συζητήσεις με την ομάδα, Σημειώσεις συνάντησης με την ομάδα.



## 2.13 Όλγα



Η Όλγα έχει επιληψία (το κυρίαρχο σύμπτωμα είναι επαναλαμβανόμενες επιληπτικές κρίσεις που επηρεάζουν ένα ημισφαίριο του εγκεφάλου). Επιπρόσθετα, η Όλγα έχει αριστερή ημιπάρεση με αποτέλεσμα δυσκολίες ισορροπίας. Επίσης, δεν μπορεί να κινήσει το αριστερό της χέρι, να πιάσει ή να πιάσει αντικείμενα. Η Όλγα έχει επίσης διαγνωστεί με προβλήματα όρασης και πρέπει να φοράει γυαλιά, αλλά δεν της αρέσουν πολύ και συνήθως τα πετάει. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να δει ανθρώπους και αντικείμενα όταν βρίσκονται πολύ κοντά της. Χρειάζεται χρόνο για να εξερευνήσει αντικείμενα και συνήθως κρατά τα αντικείμενα πολύ κοντά στο πρόσωπό της. Σύμφωνα με τα ιατρικά της αρχεία, η Όλγα έχει δυσκολίες μάθησης που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κατανόηση της γλώσσας και της εκμάθησης. Σημειώνονται μεγάλες καθυστερήσεις όσον αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού, των δεξιοτήτων προσοχής και των δεξιοτήτων αυτοβοήθειας. Το Educational Health Care Plan (EHCP) της Όλγας αναφέρει ότι έχει δυσκολίες: α. στην παρακολούθηση των παιχνιδιών, στο να παίρνει τα παιχνίδια και στη μεταφορά των παιχνιδιών από το ένα χέρι στο άλλο, β. να κάνει επιλογές ανάμεσα από 2 αντικείμενα, και γ. να συγκεντρώνεται σε ομαδικές δραστηριότητες (καθώς αποσπάται εύκολα από το θόρυβο). Κουράζεται πολύ γρήγορα καθώς προσπαθεί πάρα πολύ, δεν επικοινωνεί λεκτικά και χρειάζεται πάντα την υποστήριξη ενός ενήλικα.



**Σχεδιασμός:** **Αξιολόγηση:** Χρησιμοποίησα το Communication Matrix για να αξιολογήσω το επίπεδο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της Όλγας. Φαίνεται ότι έχει κατακτήσει προ- προθέσεως και εκ προθέσεως συμπεριφορές.

**Στόχοι:** Πιστεύω ότι η Όλγα χρειάζεται υποστήριξη για να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες της. Για αυτό,

χρησιμοποίησα μεθόδους μη συμβατικής και συμβατικής επικοινωνίας. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος που έθεσα ήταν η Όλγα να μάθει να παράγει συγκεκριμένους ήχους για συγκεκριμένο λόγο. Ο μακροπρόθεσμος στόχος ήταν να αναπτύξει συγκεκριμένη ανταπόκριση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Δημιούργησα προβλέψιμες ρουτίνες, έδινά πολλές ευκαιρίες για να κάνει επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις, της έδινά αρκετό χρόνο να διερευνήσει τα αντικείμενα του περιβάλλοντος της, έδινά ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσω μίμησης, παιχνιδιών, δραστηριοτήτων και ρουτίνων βασισμένων σε αντικείμενα αναφοράς.



**Δράση:** *Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:* Η εντακτική αλληλεπίδραση με την Όλγα ήταν εκείνο που είχε μεγάλη επιτυχία. Οι προηγούμενοι δάσκαλοι και η οικογένεια της είχαν επίσης δηλώσει σε συναντήσεις ότι αυτό ήταν ένα είδος αλληλεπίδρασης που ανταποκρίνεται καλά. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση μου βασίστηκε σε ρουτίνες με μίμηση, αντικείμενα αναφοράς, δραστηριότητες και παιχνίδια. Επίσης χρησιμοποίησα έναν επικοινωνιακό πίνακα. Η Όλγα λατρεύει τη μουσική και ανταποκρίνεται πολύ καλά στις ακουστικές ενδείξεις. Για αυτό το λόγο στην αρχή κάθε παρέμβασης χρησιμοποιούσα μουσική ώστε να ρυθμίσει τη συμπεριφορά της. Της αρέσει να ακούσει «Kidzbor», ένα μουσικό συγκρότημα εφήβων από τη Βόρεια Αμερική ποπ. Της αρέσει να κουνάει το κεφάλι της ακολουθώντας το ρυθμό της αγαπημένης της μουσικής και να κουνάει το δεξί της χέρι στον αέρα. Χρησιμοποιήσαμε αυτό το τραγούδι ως ακουστική ένδειξη πριν τη χρήση του επικοινωνιακού πίνακα. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τον επικοινωνιακό πίνακα διερεύνησε ποικιλία αντικειμένων και υλικών (ξύλινα κουτάλια, αλυσίδες, μάρμαρο κα.). Ανάλογα με το υλικό έβαζα και ένα

διαφορετικό είδος μουσικής. Η Όλγα αποφάσισε να μην διερευνήσει ένα υλικό εξαιτίας του ότι η μουσική που έπαιζε εκείνη τη στιγμή δεν της άρεσε.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο, καταγραφή μέσω βιντεοσκόπησης, συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα και δραστηριότητες αξιολόγησης.



**Ανατροφοδότηση:** Οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίσα ήταν το γεγονός ότι η Όλγα ήταν σε ανησυχία κατά τις ομαδικές δραστηριότητες και εκδήλωνε αυτοτραυματική συμπεριφορά (χτυπώντας το κεφάλι με το χέρι και το πόδι). Καθοδήγησα ένα μέλος του προσωπικού να εργαστεί μαζί της εξατομικευμένα απομακρύνοντας την από την ομάδα μόλις εκδήλωνε τις αυτοτραυματικές συμπεριφορές. Συνειδητοποίησα γρήγορα ότι η Όλγα αρέσει να παίζει με αντικείμενα από μάρμαρα γιατί περνούσε περισσότερο χρόνο με αντικείμενα που ήταν φτιαγμένα από αυτό. Επίσης, άλλαξα το τραγούδι μήπως εξαιτίας του τραγουδιού διάλεγε το συγκεκριμένο υλικό αλλά και πάλι διάλεξε το μάρμαρο. Επίσης, παρήγαγε μια φωνή ευχαρίστησης μόλις έπιανε και διερευνούσε ένα αντικείμενο από μάρμαρο.

Πιστεύω ότι κάναμε πρόοδο ως ομάδα καθώς η Όλγα άρχισε να ανταποκρίνεται με συγκεκριμένο τρόπο σε συγκεκριμένα ερεθίσματα (π.χ. μάρμαρο). Η Όλγα ανταποκρίθηκε καλά στην παρέμβαση και συμμετείχε όλο και περισσότερο καθώς περνούσε ο καιρός.

Δεν μπορέσαμε να αναγνωρίσουμε οποιαδήποτε μορφή συμβατικής επικοινωνίας από αυτήν όταν ήθελε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή ήθελε να συνεχίσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτό θα απαιτήσει περαιτέρω εργασία και συνεχείς παρεμβάσεις. Η χρήση του

Communication Matrix μου επέτρεψε να δω το επίπεδο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της Όλγας και με προέτρεψε να υιοθετήσω την στρατηγική της εντατικής αλληλεπίδρασης η οποία ήταν πολύ αποτελεσματική.

**Αξιολόγηση:**  
Communication  
Matrix

**Στόχοι:** να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, να εκφράζει τις ανάγκες της.

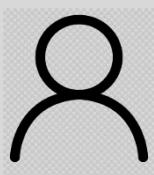


Αντικείμενα αναφοράς  
Μουσική  
Προσέγγιση Milieu  
Ποικιλία υλικών  
Ρουτίνες  
Μίμηση

Ημερολόγιο  
Checklists  
Συζητήσεις  
Βιντεοσκόπηση

Κατανόηση των αναγκών της μαθήτριας και του τρόπου επικοινωνίας της. Σχεδιασμός παρέμβασης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της.

## 2.14 Noah



Ο Noah είναι ένας ενήλικας με σοβαρά προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, έχει οπτική και νοητική αναπηρία καθώς και διαταραχές συμπεριφοράς. Δεν επικοινωνεί λεκτικά. Επικοινωνεί παράγοντας ακαθόριστους ήχους (μουρμουρίζει, ουρλιάζει) και εμφανίζει αυτοτραυματικές συμπεριφορές όποτε πιέζεται. Η χρήση ακαθόριστων ήχων, οι εκφράσεις του προσώπου του και η ένταση της φωνής του ερμηνεύονται ανάλογα για την κάλυψη των βιολογικών του αναγκών. Η ένταση της φωνής εξαρτάται από τον επείγοντα χαρακτήρα της ανάγκης ή της επιθυμίας, τη δεδομένη στιγμή.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Noah βρίσκονται στο επίπεδο προ-πρόθεσης και τις εκδηλώνει μέχρι να ερμηνευθούν από τον ενήλικα και ικανοποιηθούν οι ανάγκες του. Έχει χαμηλά όρια ανοχής και αυτό οδηγεί σε στερεοτυπικές συμπεριφορές. Όταν είναι ήρεμος, μπορεί να εντοπίσει την πηγή ενός ήχου και μπορεί να εστιάσει την προσοχή του ή να ακολουθήσει απλές οδηγίες. Τις περισσότερες φορές δεν θέλει να συμμετάσχει σε κάθε είδους δομημένη δραστηριότητα (για παράδειγμα, να επιστρέψει στην καρέκλα του, να παραμείνει στο τραπέζι μετά το γεύμα κα.). Το να του ζητάει κανείς να κάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορεί να προκαλέσει αυτοτραυματικές συμπεριφορές.



**Σχεδιασμός:** **Αξιολόγηση:** Λειτουργική αξιολόγηση, εξατομικευμένο ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρήσιμες πληροφορίες από την οικογένεια.

**Στόχοι:** Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι: α. για να δημιουργήσει μια σύνδεση μεταξύ πικτογράμματος και δραστηριότητας, β. για να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για περισσότερα 3 λεπτά, και γ. να περπατά αυτόνομα αναγνωρίζοντας και χρησιμοποιώντας τις απτικές ενδείξεις. Οι

βραχυπρόθεσμοι στόχοι είναι: α. να αναγνωρίζει αντικείμενα και β. να αυξήσει το χρόνο περπατήματος χρησιμοποιώντας την κουπαστή που υπάρχει στο χώρο.



**Δράση: Μέθοδοι/Δραστηριότητες/Υλικά:** Χρησιμοποίησα απτικά σύμβολα, ανέπτυξα προβλέψιμες ρουτίνες, έδινα περισσότερες ευκαιρίες για διάλειμμα και τον παρατηρούσα συστηματικά κατά την αλληλεπίδραση του με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος. Επίσης, έγιναν προσαρμογές στο περιβάλλον αλλά και στο πρόγραμμα, για παράδειγμα χρησιμοποιούσαμε την τραπεζαρία πριν από όλους τους άλλους μαθητές, ώστε να μην υπάρχουν διασπαστικοί παράγοντες. Χρησιμοποιήθηκε μια μεγάλη γκάμα υλικών όπως: η κουπαστή της τραπεζαρίας και αντίστοιχα αντικείμενα αναφοράς, όπως κουτάλι για την τραπεζαρία και κουδουνάκι για την αίθουσα της μουσικοθεραπείας. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έγινε λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο Noah αλλάζει πολύ συχνά διάθεση και το εκδηλώνει με μη αναμενόμενο τρόπο κάθε φορά καθώς και το γεγονός ότι εμπλέκεται σε δραστηριότητες για πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Οπότε προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τις δραστηριότητες με ισχυρά για εκείνον κίνητρα όπως αυτά του φαγητού και της μουσικοθεραπείας.



**Παρατήρηση:** σημειώσεις πεδίου, συζητήσεις με την διεπιστημονική ομάδα και συστηματική παρατήρηση.



**Ανατροφοδότηση:** Ο Noah τώρα νιώθει πιο ανεξάρτητος καθώς περπατάει και χρησιμοποιεί τις απτικές ενδείξεις και την κουπαστή. Ωστόσο, είναι σημαντικό να συνεχιστεί η παρέμβαση προς αυτή την κατεύθυνση για να κατανοήσει και

να χρησιμοποιήσει ακόμα περισσότερα πικτογράμματα. Στην αρχή φυσικά και ήταν δύσκολο για εκείνον, δε συνεργαζόταν, φώναζε, μούγκριζε παύοντας την δραστηριότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάστηκε από εμένα να επαναλαμβάνω συχνά με ήρεμη και σταθερή μορφή τις οδηγίες. Σε γενικές γραμμές, εξακολουθεί να ανταποκρίνεται αρνητικά κάθε φορά που του ζητείται να κάνει κάτι. Το πιο απροσδόκητο γεγονός ήταν ότι ο μαθητής αποδείχθηκε πιο ικανός να αρχίσει να περπατά ανεξάρτητα από ό, τι πιστεύαμε στην αρχή. Αυτό το γεγονός μας έκανε να επανεξετάσουμε την κατάσταση της ικανότητάς του και να διατηρούμε ανοιχτό μυαλό στην πρόοδό του και να είμαστε πιο υπομονετικοί και αισιόδοξοι για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Επιπλέον, αυτά τα δεδομένα βοήθησαν στον καθορισμό νέων ρεαλιστικών στόχων λαμβάνοντας τα κατάλληλα βήματα, όπως ο προγραμματισμός ενός προγράμματος παρέμβασης αισθητηριακής απευαισθητοποίησης για να αρχίσει να ανέχεται την αφή και να αρχίσει να χρησιμοποιεί την αφή ως μέσο επικοινωνίας. Θα βοηθήσει επίσης στον εντοπισμό των παραγόντων που βοηθούν τον μαθητή να «μάθει».

**Αξιολόγηση:** Λειτουργική αξιολόγηση

**Στόχος:** χρήση πικτογραμμάτων, να εμπλέκεται σε δράσεις για περισσότερο χρόνο



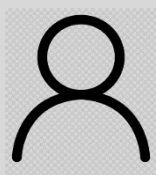
Αντικείμενα αναφοράς, πικτογράμματα, περιβαλλοντικές προσαρμογές, προσαρμογές προγράμματος, προσέγγιση Milieu

Πιο ρεαλιστικοί στόχοι, κατανόηση των αναγκών του μαθητή, σχεδιασμός νέων εξατομικευμένων προγραμμάτων

Ημερολόγιο Checklists Συζητήσεις



## 2.15 Evelyn



Η Evelyn έχει ολική απώλεια όρασης και διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Χρησιμοποιεί τη γλώσσα με επαναλαμβανόμενο και ηχολαλικό τρόπο. Μερικές φορές χρησιμοποιεί απομονωμένους ήχους και λέξεις που δεν σχετίζονται με τη συγκεκριμένη στιγμή και το συγκεκριμένο πλαίσιο. Η Evelyn εκφράζει τις ανάγκες της χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως «Θέλεις...;». Όταν θέλει περισσότερα από κάτι, ρωτάει "Θέλεις περισσότερο;". Όταν αρνείται μια εργασία, αντικείμενο ή δραστηριότητα απλώς βάζει το αντικείμενο μακριά ή σπρώχνει ό, τι είναι μπροστά της. Η Evelyn δεν καταλαβαίνει τη διαδικασία επικοινωνίας και δεν χρησιμοποιεί προφορική γλώσσα με εσκεμμένο τρόπο αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης. Είναι ευαίσθητη στους ήχους, τις υφές, τις φωνές των ανθρώπων και αντιδρά καλύπτοντας τα αυτιά της με τα χέρια της. Της αρέσει να τραγουδάει παιδικά τραγούδια.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** The Oregon Project, Callier-Azusa Scale (G, H), συστηματική παρατήρηση σε ποικιλία πλαισίων και συνεντεύξεις με τους γονείς.

**Στόχοι:** Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι: α. να μπορεί να εκφράσει τις ανάγκες της χρησιμοποιώντας τη σωστή δομή μιας πρότασης (Θέλω ...), β. να εκφράσει άρνηση, αποδοχή ή δυσφορία με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, και γ. για να εκφράσει τα συναισθήματά της χρησιμοποιώντας κατάλληλες λέξεις. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος είναι η χρήση αντικειμένων αναφοράς για την έκφραση άρνησης, δυσφορίας και αποδοχής.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:**

Χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας: προσέγγιση Milieu, ρουτίνες,

αντικείμενα αναφοράς, PECS, αμοιβές. Χρησιμοποίησα αντικείμενα αντί για εικόνες για PEC, επειδή η Evelyn έχει ολική απώλεια όρασης. Χρησιμοποίησα επίσης μουσική και δραστηριότητες παιχνιδιού, τις οποίες απολαμβάνει η μαθήτριά (playdough).



**Παρατήρηση:** Checklists, δραστηριότητες αξιολόγησης.



**Ανατροφοδότηση:** Πιστεύω ότι εκπλήρωσα μερικώς τους στόχους μου. Η Evelyn επικοινωνεί τις ανάγκες της, αλλά ηχολαλεί. Χρησιμοποίησα επίσης ορισμένα αντικείμενα αναφοράς και εντόπισα ποια αντικείμενα και δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ανταμοιβή. Προσπάθησα να εφαρμόσω ρουτίνες, αλλά αισθάνομαι ότι πρέπει να παρατείνουμε την περίοδο παρέμβασης για πιο ακριβή αποτελέσματα.

Γενικά, η Evelyn ανταποκρίθηκε καλά στην παρέμβαση, αλλά μερικές φορές αρνήθηκε να αλληλεπιδράσει, ειδικά όταν η εργασία ήταν πολύ περίπλοκη για αυτήν. Επιπλέον, αρνήθηκε να χρησιμοποιήσει ορισμένα αντικείμενα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρέμβασης, έτσι προσπάθησα να αντικαταστήσω τα αντικείμενα με πιο κατάλληλα αντικείμενα που ήταν αποδεκτά από την Evelyn.

Πιστεύω ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις πληροφορίες από το εγχειρίδιο του PrECIVIM για την υλοποίηση μακροπρόθεσμων παρεμβάσεων (που είναι πιο αποτελεσματικές) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Τα δεδομένα με βοηθούν να προσδιορίσω τις δυνάμεις μου και τις αδυναμίες μου στην παρέμβαση, να καταλάβω ποια προσέγγιση έχει καλύτερα αποτελέσματα και πιο αποτελεσματική.

**Αξιολόγηση:** The Oregon Project, Callier-Azusa Scale (G, H), συστηματική παρατήρηση σε ποικιλία πλαισίων και συνεντεύξεις με τους γονείς.

**Στόχοι:** η χρήση αντικειμένων αναφοράς για την έκφραση άρνησης, δυσφορίας και αποδοχής.

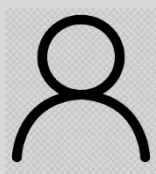


Προσέγγιση Milieu  
Ρουτίνες, αμοιβές,  
αντικείμενα αναφοράς

Εντόπια τις αδυναμίες μου και τις ικανότητες μου κατά την παρέμβαση, επιλογή καλύτερης μεθόδου

Checklists  
Δραστηριότητες  
αξιολόγησης

## 2.16 Mike



Ο Mike είναι τεσσάρων ετών. Έχει εγκεφαλική παράλυση και αθέτωση, υποτονία, διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας, νοητική αναπηρία και φλοιώδης οπτική αναπηρία (CVI). Όσον αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας, ο Mike δεν χρησιμοποιεί επίσημη ή συμβολική γλώσσα. Μερικές φορές, μπορεί να ανταποκριθεί σε απλές οδηγίες, όπως "παρακαλώ βγάλε τα δάχτυλά σου από το στόμα σου", αλλά σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι δεν έχει σταθερή κατανόηση των αντικειμένων (συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπινου σώματος). Όταν θέλει να αλληλεπιδράσει με κάποιον, επιλέγει να μετακινηθεί ή να κυλήσει προς το μέρος του. Ο Mike εκφράζει τις προτιμήσεις του χαμογελαστός ή με ακαθόριστες σύντομες φωνές (μη συνεπείς αντιδράσεις). Με βάση προσωπικές παρατηρήσεις, πιστεύω ότι ο Mike βρίσκεται στο προ-πρόθεσης επίπεδο επικοινωνίας. Δεν έχει αναπτύξει κοινή προσοχή, παρόλο που φαίνεται να είναι ικανός να ανταποκρίνεται σε απλές προφορικές οδηγίες ή οδηγίες που αφορούν κυρίως τις ρουτίνες στο σπίτι. Μεγάλο κίνητρο για τον Mike είναι η αλληλεπίδραση με τον μεγαλύτερο του αδερφό. Του αρέσει να στέκεται με στήριξη, να κινείται τα πόδια του, καθώς και να βρίσκεται στο νερό. Μπορεί να απολαύσει το φαγητό, ενώ μερικές φορές προσπαθεί να εξερευνήσει την παιδική χαρά του κυλώντας προς και αγγίζοντας τα πράγματα γύρω του.



**Σχεδιασμός:** **Αξιολόγηση:** The Oregon Project, Communication Matrix, Functional assessment scales.

**Στόχοι:** Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι βασίστηκαν στις εκτιμήσεις σχετικά με τις δυσκολίες του Mike στην αισθητηριακή επεξεργασία, με τους οπτικούς, γνωστικούς και κινητικούς περιορισμούς, καθώς και τις δυσκολίες του με συνεχή προσοχή. Έτσι, οι μακροπρόθεσμοι στόχοι για τον Mike είναι: α. να ξεκινήσει την επικοινωνία με λεκτικό / μη

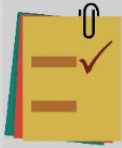
λεκτικό τρόπο, και β. για να μάθει να χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο αναφοράς σε συνδυασμό με μια δραστηριότητα. Για να το κάνουμε αυτό, πρέπει να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον όπου ο Mike μπορεί να επιδείξει κοινή προσοχή και να αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν: α. να αναπτύξει κοινή προσοχή κατά τις ρουτίνες του, β. να χρησιμοποιεί με συστηματικό τρόπο λεκτικές ή μη λεκτικές ενδείξεις για τη συνέχιση της δραστηριότητας, γ. να εξοικειωθεί με ρουτίνες δραστηριοτήτων - να συνδυάσει ένα οικείο αντικείμενο με μια επαναλαμβανόμενη καθημερινή δραστηριότητα (φαγητό, αλλαγή πάνας κ.λπ.), και δ. να εμπλακεί η οικογένεια στη διαδικασία και να δημιουργήσει ουσιαστικές (για αυτούς επίσης) ρουτίνες χρησιμοποιώντας τη μίμηση και παιχνίδια.



**Δράση: Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:** Βασικές αρχές και προτάσεις από το Training Material του προγράμματος PrECIVIM για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την αξιολόγηση της επικοινωνίας, το ατομικό σχέδιο αξιολόγησης, την προσέγγιση Milieu, τις παρεμβάσεις που βασίζονται σε ρουτίνα.

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν: 1) τραγούδια χαιρετισμού, δραστηριότητες σωματογνωσίας, μίμηση, τεχνική διακοπής και μετάβασης - το παιδί πρέπει να έχει ένα σημάδι για να συνεχίσει τη συμπεριφορά, 2) επιλογή ανάμεσα σε δύο οικεία παιχνίδια, 3) προσαρμογές των παιχνιδιών ώστε να είναι πιο προσιτές και εύχρηστες (διακόπτης συνδεδεμένος με τα οικεία παιχνίδια), 4) ακολουθία της κίνησης του παιδιού και παροχή σχολίων και επιβραβεύσεων με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο και 5) παρατήρηση γονέα - παιδιού στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση και προτάσεις για κάποιες προσαρμογές στο σπίτι. Υλικά: 1) απτικά ερεθίσματα (σημαντικά αντικείμενα

ή παιχνίδια, αγαπημένα φρούτα και αγαπημένο παιχνίδι), 2) μεγάλο κίτρινο διακόπτη συνδεδεμένο με οικείο παιχνίδι ήχου.



**Παρατήρηση:** βιντεοσκόπηση συζητήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα



**Ανατροφοδότηση:** Τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Σε γενικές γραμμές, ο Mike αντιδρούσε θετικά στα παιχνίδια κοινής προσοχής και κατάφερα να διευκολύνω λίγο την κοινή προσοχή για μικρές περιόδους. Αλλά δεν ξεκινούσε ουσιαστική επαφή και χρειαζόταν χρόνο για να ανταποκριθεί ή δεν ανταποκρίνονταν καθόλου.

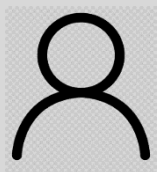
Μερικές φορές, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας φαινόταν να αποδιοργανώνεται λόγω των αισθητηριακών δυσκολιών του. Λόγω των προβλημάτων αισθητηριακής επεξεργασίας και της διακύμανσης των απαντήσεων, υπήρχαν συνεδρίες όπου ο Mike ασχολούταν συνεχώς με το στόμα του κάτι που εμπόδιζε την προσοχή και την κίνησή του, παρόλο που εξακολουθούσε να απολαμβάνει τη δραστηριότητα. Η δραστηριότητα τροποποιήθηκε σε αυτό το επίπεδο και η παρέμβαση επικεντρώθηκε στην αισθητηριακή ρύθμιση μέσω παιχνιδιών. Θα χρησιμοποιήσω μερικά από τα βίντεο από την αρχή και την τελευταία φάση της παρέμβασης για να παρατηρήσω τον εαυτό μου και να αλλάξω προσέγγιση ώστε να πετύχω μια καλύτερη «επικοινωνία» με το παιδί.

**Αξιολόγηση:** The Oregon Project, Communication Matrix, Functional assessment scales

**Στόχοι:** α. κοινή προσοχή, β. λεκτικές ή μη λεκτικές ενδείξεις, γ. εξοικείωση με ρουτίνες δραστηριοτήτων και δ. να εμπλακεί η οικογένεια



## 2.17 Amelia



Η Amelia είναι 14 ετών. Έχει εγκεφαλική παράλυση, νοητική αναπηρία και σοβαρά προβλήματα όρασης. Όσον αφορά τις εκφραστικές δεξιότητες επικοινωνίας, η μαθήτρια μπορεί να επικοινωνεί προφορικά αλλά μόνο κατά επιλογή. Παρουσιάζει μια μορφή επιλεκτικής σιωπής, αφού χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα για να επικοινωνήσει με έναν γονέα (παρόλο που οι διάλογοι μπορεί να είναι περιορισμένοι) αλλά όχι με άλλα γνωστά άτομα στο περιβάλλον της (σχολείο ή οικογένεια). Η Amelia χρησιμοποιεί μερικές λέξεις στο σχολείο όπως "αντίο", "ναι", "καλημέρα" ή μερικά ονόματα π.χ. Νικόλα, αλλά δεν έχουν σχέση με το περιεχόμενο. Το κύριο μέσο επικοινωνίας με τη μαθήτρια είναι μέσω συσκευών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας: η Amelia απαντά επιλέγοντας ανάμεσα σε δύο επιλογές. Οι διακόπτες και / ή τα αντικείμενα τοποθετούνται κατάλληλα στο περιβάλλον της ώστε να διευκολύνεται ο εντοπισμός τους. Όσον αφορά τη δεκτική επικοινωνία, μπορεί να κατανοήσει και να ακολουθήσει διάφορες οδηγίες όπως «δώσε μου παρακαλώ», «βάλε το παιχνίδι στο καλάθι παρακαλώ», «μπορείς να αλλάξετε τη στάση σου για μένα παρακαλώ;» κ.α. Όταν της αρέσει πραγματικά κάτι όπως η μουσική ή όταν είναι η σειρά της να εκτελέσει μια εργασία, είναι πολύ ενθουσιασμένη και γελά.



**Σχεδιασμός: Αξιολόγηση:** Συστηματική παρατήρηση κατά τις δραστηριότητες (εντός και εκτός της αίθουσας), συχνές συναντήσεις με τους γονείς για τη συλλογή δεδομένων για το περιβάλλον της μαθήτριας, καθώς και με τους θεραπευτές της και τον ψυχολόγο της.

**Στόχοι:** Οι γενικοί στόχοι για την Amelia αφορούν: α. στις κοινωνικές της δεξιότητες, π.χ. να συμμετέχει σε ρουτίνες που



πραγματοποιούνται στην τάξη, να αναπτύσσει χρήσιμες συνήθειες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, να αλληλεπιδρά με συμμαθητές, β. στην κατανόηση της και στις επικοινωνιακές της δεξιότητες, π.χ. να προσανατολίζεται στο χρόνο (ημέρα, μήνες, εποχές), με λεκτικό και όχι ώστε να μπορεί να ακούει μια ιστορία κατάλληλη για την ηλικία και να απαντά σε απλές ερωτήσεις με τη συσκευή εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, γ. να χρησιμοποιεί συσκευές εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, διακόπτες, ή tablets για την αλληλεπίδραση της με το περιβάλλον ή για ψυχαγωγία και δ. σε άλλους τομείς που αφορούν τις καθημερινές δεξιότητες, τις αισθητηριακές δεξιότητες κ.λπ.



**Δράση:** *Μέθοδοι/ Δραστηριότητες/ Υλικά:* προσέγγιση Milieu, συσκευές εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, ρουτίνες δραστηριοτήτων και παιχνιδιού: α. ρουτίνα «καλημέρας» όπου οι μαθητές συμμετέχουν με τη χρήση συσκευών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και επιλέγουν έναν χαιρετισμό και β. χρήση των συσκευών κατά τις δραστηριότητες: χρήση δύο απλών διακοπών. Οι διακόπτες τοποθετούνται διαγώνια, στα αριστερά και στο δεξί της χέρι. Στη συνέχεια, πρέπει να ακούσει τα μηνύματα και να επιλέξει ένα από τα δύο για να απαντήσει σε ερωτήσεις. Αυτοί οι διακόπτες χρησιμοποιούνται επίσης από την Amelia όταν θέλει κάτι να πει ή να φάει.

**Υλικά:** τραγούδια, πίνακες επικοινωνίας, μεγάλα ζάρια, ζάρια επικοινωνίας, μουσικά βιβλία, επιτραπέζια παιχνίδια, διάφορες υφές ή αρώματα για τις ημέρες της εβδομάδας, tablet, διακόπτες.



**Παρατήρηση:** Ημερολόγιο.



**Ανατροφοδότηση:** Εργαζόμαστε ακόμη για τους στόχους, αλλά είναι βέβαιο ότι υπάρχει σταθερή πρόοδος. Εξακολουθούμε να αντιμετωπίζουμε δυσκολίες σχετικά με τις προφορικές εκφράσεις της Amelia (αν και έχει αυτήν την ικανότητα) και επιλογές που βασίζονται σε μια συλλογιστική (π.χ. ζητώ νερό γιατί νιώθω διψασμένος κ.λπ.). Η Amelia είναι πολύ συνεργάσιμη, της αρέσει να έχει την προσοχή μας και να χειρίζεται αρκετά καλά εναλλακτικές και επικοινωνιακές μεθόδους. Πιστεύω ότι αυτή είναι μια ευκαιρία να σκεφτώ τους στόχους και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μου παρέμβασης με διαφορετικό πρίσμα και να ανανεώσω την εκπαιδευτική μου προσέγγιση.

**Αξιολόγηση:** Συστηματική παρατήρηση κατά τις δραστηριότητες (εντός και εκτός της αίθουσας), συχνές συναντήσεις με τους γονείς

Στόχοι: : να συμμετέχει σε ρουτίνες που πραγματοποιούνται στην τάξη, να προσανατολίζεται στο χρόνο, να χρησιμοποιεί συσκευές εναλλακτικής και

Προσέγγιση  
Milieu,  
πίνακες επικοινωνίας  
συσκευές  
εναλλακτικής &  
επαυξητικής  
επικοινωνίας,  
αρώματα, υφές



Επαναπροσδιορισμός  
στόχων και  
παρέμβασης

### 3. Συμπεράσματα

Τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PrECIVIM κατά τη φάση εφαρμογής βρίσκονταν στο στάδιο επικοινωνίας προ-πρόθεσης 9 pre-intentional communication level) βάσει του μοντέλου ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Rowland, 2012· Rowland & Schweigert, 2000). Τα παιδιά προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν με ποικίλους τρόπους όπως κλάμα, αναστάτωση, χαμόγελο, κινήσεις του σώματος και άλλες μη λεκτικές συμπεριφορές που δείχνουν άνεση ή δυσφορία (Brady, Steeples, & Fleming, 2005). Οι επαγγελματίες και οι γονείς προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν αυτές τις συμπεριφορές και να εισάγουν έναν κοινά αποδεκτό κώδικα επικοινωνίας για να δημιουργήσει μια ισχυρή αλληλεπίδραση. Οι συμπεριφορές επικοινωνίας σε αυτό το επίπεδο επικοινωνίας μπορεί να είναι ασυνήθιστες και επομένως μερικές φορές είναι δύσκολο να αναγνωριστούν και να ερμηνευτούν. Επίσης, οι ανταποκρίσεις των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών στις συμπεριφορές των παιδιών μπορεί να μην είναι κατανοητές από τα παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες (Chen, 1999). Τα παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να εκδηλώνουν ιδιαίτερες και μη σκόπιμες συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να φέρουν μεγάλες δυσκολίες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης. Για αυτό το λόγο, υπάρχει η ανάγκη διεξοδικής αξιολόγησης προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν «σημάδια» οποιουδήποτε τύπου αλληλεπίδρασης και έναρξης ουσιαστικής και λειτουργικής επικοινωνίας με το συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών (Ayyildiz, Akcin, & Guven, 2016).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, είναι χρήσιμο για κάθε εκπαιδευτικό ή επαγγελματία να συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα του και τις συμπεριφορές επικοινωνίας. Είναι πολύ σημαντικό να εντοπιστούν οι μοναδικές, εξατομικευμένες συμπεριφορές επικοινωνίας των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες για να αναπτυχθούν προγράμματα ανάπτυξης και βελτίωσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους (Ayyildiz, Akcin, & Guven, 2016; Janssen, Riksen-Walraven & Van Dijk 2006).

Κάθε παιδί με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί μια μοναδική εκπαιδευτική πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες χρειάζονται υποστήριξη και εκπαίδευση για να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο συγκεκριμένος πληθυσμός παιδιών βιώνει και κατανοεί τον κόσμο (Dammeyer & Ask Larsen, 2016; Chen & Downing, 2006). Το παρόν πνευματικό παραδοτέο αφορά σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες που εμπλέκονται στα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχετικών παρεμβάσεων αποτελούν μεγάλη πρόκληση. Το πρόγραμμα PrECIVIM γεφυρώνει τη διαδικασία της αξιολόγησης με την πράξη (παρέμβαση) και τονίζει την ανάγκη της αξιολόγησης για την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προσεγγίσεων (τρόποι δεκτικής και εκφραστικής επικοινωνίας, τροποποίηση υλικού, υποστηρικτική τεχνολογία, στρατηγικές, πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις) οι οποίες θα αναπτύξουν και θα βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες (Bruce, Luckner, & Ferrell, 2018). Η ενότητα Β αποτελεί μια σειρά παραδειγμάτων διαφορετικών μελετών περίπτωσης (case studies) σε τέσσερις χώρες. Η μέθοδος της Έρευνας Δράσης, οι τρόποι εκφραστικής και δεκτικής επικοινωνίας, η τροποποίηση των υλικών, η ανατροφοδότηση, το υλικό της επιμόρφωσης ήταν τα βασικά στοιχεία του προγράμματος για τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες εργάστηκαν σκληρά.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλες αυτές οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά είχαν κοινά στοιχεία σχετικά με τεχνικές ή πρακτικές όπως:

- λεπτομερή περιγραφή του προφίλ του μαθητή πριν από οποιοδήποτε είδος παρέμβασης,
- τακτική χρήση μη συμβατικών συμβόλων (π.χ. λέξεις, σήματα ή σύμβολα εικόνων) ή συχνή χρήση απλού βασικού λεξιλογίου (ελάχιστες λέξεις που αποδίδονται με ήπια φωνή),
- ανάλυση εργασιών σε απλά μικρά βήματα ή ανάλυση μιας δραστηριότητας σε εύκολα βήματα,
- σαφή στάδια έναρξης και τερματισμού μιας δραστηριότητας,

- σαφή όρια σε κάθε εργασία,
- μοντελοποίηση/προσομοίωση πριν τη δραστηριότητα ώστε να αυξηθεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση,
- σταθερότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος,
- επανάληψη της δραστηριότητας με στόχο την ανάπτυξη και την προώθηση της εξοικείωσης και της εμπλοκής
- πολλά μικρά διαλείμματα
- ευελιξία στην αλλαγή ή προσαρμογή του προγράμματος παρέμβασης με βάση τη συμπεριφορά του μαθητή
- χρήση συστημάτων επιβράβευσης
- συστηματική χρήση των αγαπημένων χρωμάτων, παιχνιδιών, υλικών, ήχων κα. των μαθητών,

Συμπερασματικά, αυτό το έργο οδήγησε στη σύνθεση ενός Οδηγού Καλών Πρακτικών που ενσωματώνει αφενός γενικά τα επίπεδα των δεξιοτήτων επικοινωνίας αναφορικά με τον πληθυσμό των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες και πρακτικές που χρησιμοποιούνται ευρέως και αφετέρου τους παράγοντες της κουλτούρας, του κοινωνικού πλαισίου και του εργασιακού περιβάλλοντος.

## 4. Αναφορές

- Argyropoulos, V., & Nikolaraizi, M. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 139-153.
- Ayyildiz, E., Akçin, N., & Güven, Y. (2016). Development of Preverbal Communication Skills Scale for Children with Multiple Disabilities and Visual Impairment. *Journal of Human Sciences, 13*(2), 2668-2681. doi:10.14687/jhs.v13i2.3718
- Brady, N.C., Steeples, T., & Fleming, K. (2005). Effects of prelinguistic communication levels on levels on initiation and repair of communication in children with disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(5), 1098-1113.
- Bruce, S.M., Godbold, E., & Naponelli-Gold, S. (2004). An analysis of communicative functions of teachers and their students who are congenitally deafblind. *RE:view, 36*(2), 81-90.
- 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.
- Chen, D. (1999). Learning to Communicate: Strategies for Developing Communication with Infants Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment and Hearing Loss. *reSources, 10*(5), 1-10. Published by California Deaf-Blind Services.
- Chen, D., & Downing, J. (2006). *Strategies for children who have visual impairments and multiple disabilities*. New York: American Foundation for the Blind.
- Dammeyer, J., & Ask Larsen, F. (2016). Communication and language profiles of children with congenital deafblindness. *British Journal of Visual Impairment, 34*(3), 214–224. <https://doi.org/10.1177/0264619616651301>

- Eames, K. (1990). Growing your own: supporting the development of action researchers within an action research approach to whole-school development. *British Journal In-service Education*, 16, 122-127.
- Feldman, A., & J. Minstrell, J. (2000). Action research as a research methodology for the study of the teaching and learning of science. In A.E. Kelly & R.A. Lesh (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 429–55). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Janssen, M.J., Riksen-Walraven, J.M., & Van Dijk, J.P.M. (2006). Applying the diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 91-105.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*, (3rd ed.), Victoria, Australia: Deakin University.
- McInnes, J.M., & Treffry, J.A, (1982). *Deafblind infants and children*. Toronto: University of Toronto Press.
- McNiff, J. (1994). *Action Research – Principles and Practice*. Macmillan Education Ltd.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Rowland, C. (2012). *Communication matrix: Description, research basis and data*. Retrieved from: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T-ZcGfQM5ScJ:https://communicationmatrix.org/Uploads/Pdfs/CommunicationMatrixDataandResearchBasis.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b-d>
- 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*. Portland: Oregon Health and Science University Design to Learn Projects.



Warner, C., & Wolf Nelson, N. (2000). Assessment of communication, language, and speech. In B.A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (3rd ed. pp.145-185). Boston: Allyn & Bacon.

Westling, D.L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.