

## PrECIVIM

**Dezvoltarea comunicării eficiente la persoanele cu  
dizabilități vizuale și dizabilități multiple**



**IO5: Ghid de bune practici**

# Ghid de bune practici

## Produsul Intelectual 5 (IO5)



Nr.	Numele partenerului	Logo
1	UNIVERSITATEA DIN TESALIA (Coordonator) (UTH)	 UNIVERSITY OF T H E S S A L Y
2	Amimoni – Asociația Panhelenică a Părinților și Prietenilor Persoanelor cu Dizabilități Multiple cu Dizabilități Vizuale (AMIMONI)	 αμμιώνη
3	Școala pentru Nevăzători St. Barnabas Cipru	
4	Liceul Special pentru Deficienti de Vedere Cluj- Napoca (L.S.D.V.)	
5	Școala Specială pentru Copii cu Surdocecitate	
6	Universitatea Roehampton (RU)	
7	TRAPEZA PLIROFORION & PERIEHOMENOU A.E. (DB)	
8	Universitatea Babeș Bolyai (UBB)	
9	Whitefield Academy Trust	
10	Asociația Europeană a Nevăzătorilor (EBU), FR (Partener asociat)	

# PRODUS INTELECTUAL 5:

## RAPORT FINAL

<b>Acțiunea cheie:</b>	KA2 – Cooperare pentru inovare și schimb de bune practici
<b>Tipul Acțiunii:</b>	KA201 – Parteneriate strategice pentru educația școlară
<b>Grant Nr.:</b>	2017-1-EL01-KA201-036289
<b>Autori:</b>	<b>Amimoni</b> (Lemonia Aidonidou, Dionysia Vasilara, Antonia Christiana Zotou) & <b>UTH</b> (Vassilis Argyropoulos, Maria Papazafiri, Charikleia Kanari, Magda Nikolarazi)
<b>Contribuții:</b>	Toți partenerii
<b>Produs/Raport Intelectual:</b>	5
<b>Data:</b>	31/07/2020
<b>Email:</b>	vassargi@uth.gr
<b>Tipul:</b>	Final

### **Disclaimer**

*Prezentul proiect "PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities (No: 2017-1-EL01-KA201036289) a fost finanțat de programul Erasmus+ al Uniunii Europene și a fost coordonat de către Agenția Burselor de Stat (IKY).*

COPYRIGHTS



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

## Cuprins

REZUMAT .....	<b>Eroare! Marcaj în document nedefinit.</b>
1. SECȚIUNEA A .....	6
1.1 Elemente de bază ale proiectului PrECIVIM și prezentarea participanților .....	6
1.2 Considerații metodologice .....	8
1.3 Designul de cercetare-acțiune .....	8
1.4 Jurnalele de reflecție .....	11
1.4.1 Profilul elevului .....	<b>Eroare! Marcaj în document nedefinit.</b>
1.4.2 Primul pas: etapa de planificare.....	11
1.4.3 Etapa critică a observației.....	12
1.4.4 Componenta de reflecție.....	12
2. SECȚIUNEA B: Studii de caz .....	13
2.1 Alkmini.....	13
2.2 Ella	15
2.3 Luca	166
2.4 Maria	188
2.5 Ashley	200
2.6 Juliet	212
2.7 Kate (Cercetare-acțiune Ciclul 1).....	244
2.8 Kate (Cercetare-acțiune Ciclul 2).....	266
2.9 Daniel	29
2.10 Matthew (Cercetare-acțiune Ciclul 1).....	300
2.11 Matthew (Cercetare-acțiune Ciclul 2).....	333
2.12 Dylan	355
2.13 Olga	37
2.14 Noah	411
2.15 Evelyn	433
2.16 Mike	45
2.17 Amelia	48
3. CONCLUZII.....	511
4. Bibliografie .....	533

## REZUMAT

Bunele practici din cadrul Produsului Intelectual sunt considerate printre cele mai semnificative rezultate ale proiectului. Desigur, acest fapt nu diminuează valoarea volumului de muncă sau eforturile de colaborare puse în lucru pentru celelalte rezultate. Deoarece Bunele Practici cuprind o sinteză a cunoștințelor și experiențelor tuturor membrilor consorțiului, acestea vor sublinia strategiile de intervenție și de management utilizate la nivel national și regional.

Produsul Intelectual (IO5) se axează pe inventarele de screening ale profilului de comunicare pentru elevii cu dizabilități vizuale și multiple, prin intermediul tehnicilor, resurselor și strategiilor. Produsul cuprinde două secțiuni principale; prima dintre ele se referă la metodologia adoptată pentru a obține datele relevante (Secțiunea A) și cea de-a doua prezintă și descrie cele mai importante aspect ale exemplelor practice (Secțiunea B).

Acest produs intelectual își propune să descrie câteva exemple de bune practici ale fazei de implementare din cadrul proiectului PrECIVIM, pe care organizațiile, școlile sau centrele le oferă copiilor cu dizabilități vizuale și multiple în contextul dezvoltării unor abilități de comunicare eficientă. Aceste intervenții au făcut parte din proiectul Erasmus+ PrECIVIM și au vizat comunicarea eficientă a copiilor cu dizabilități vizuale și multiple, îmbunătățindu-le nivelul de acceptare și promovând incluziunea lor din cadrul unui context social largit.

## 1. SECȚIUNEA A

### 1.1 Elemente de bază ale proiectului PrECIVIM și prezentarea participanților

Produsul intelectual 5 (IO5: Ghid de Bune Practici) constituie unul din rezultatele proiectului European Erasmus+ intitulat “PrECIVIM: **P**romoting **E**ffective **C**ommunication for Individuals with a **V**ision **I**mpairment and **M**ultiple **D**isabilities” (număr proiect: 2017-1-EL01-KA201-036289). Organizația coordonatoare a proiectului este Universitatea din Tesalia (Grecia), iar organizațiile responsabile pentru design-ul și realizarea produsului intelectual 5 (IO5) sunt AMIMONI și Universitatea din Tesalia.

În principiu, IO5 se referă la un Ghid de Bune Practici pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor care au o dizabilitate vizuală și dizabilități multiple (MDVI). Prezentul produs intelectual include: a. exemple de bune practici relevante pentru inventarele de screening ale profilelor de comunicare ale copiilor cu MDVI și b. principalele concluzii ale analizei de date colectate în faza de implementare a proiectului.

Principalele elemente ale IO5 sunt două la număr: a. prima se referă la metodologia adoptată, și anume metoda de cercetare-acțiune, iar b. a doua vizează implementarea proiectului și colectarea de bune practici create și dezvoltate de specialiști. Implementarea acestei faze a fost posibilă prin intermediul jurnalelor de reflecție care au reprezentat un produs de colaborare al tuturor partenerilor din proiectul PrECIVIM.

Instituțiile participante în contextul Produsului Intelectual 5 (inclusiv organizația coordonatoare) sunt următoarele:

1. Universitatea din Tesalia (Grecia – coordonator)
2. Universitatea Babeș-Bolyai (România)
3. Universitatea Roehampton (UR) (Marea Britanie)
4. Whitefield Academy Trust (Marea Britanie)
5. AMIMONI Asociația Panhelenică a Părinților și Prietenilor Persoanelor cu Dizabilități Vizuale și Nevoi Speciale Asociate (Grecia)
6. Liceul Special pentru Deficienți de Vedere Cluj-Napoca (România)
7. Școala Specială Primară pentru elevi cu Surdocecitate (Grecia)
8. Școala pentru Nevăzători St. Barnabas (Cipru)

În plus, școlile și organizațiile care au contribuit la dezvoltarea produsului intelectual IO5 sunt:

1. Whitefield Academy Trust (Marea Britanie)
2. Centrul de Zi IRIS, AMIMONI Asociația Panhelenică a Părinților și Prietenilor Persoanelor cu Dizabilități Vizuale și Nevoi Speciale Asociate (Grecia)
3. Liceul Special pentru Deficienți de Vedere Cluj-Napoca (România)
4. Școala Specială Primară pentru elevi cu Surdocecitate (Atena-Grecia)
5. Grădinița Specială pentru nevăzători din Grecia
6. Centrul de Educație și Reabilitare pentru Nevăzători (CERB)
7. Școala pentru Nevăzători St. Barnabas (Cipru)
8. Școala Specială “Evangelismos” (Cipru)
9. Școala Specială “Agios Spyridonas” (Cipru)
10. Școala pentru Nevăzători (Atena- Grecia)
11. Școala Specială pentru educația vocațională a elevilor cu dizabilități vizuale și multiple (Atena-Grecia).



## 1.2 Considerații metodologice

Cadrul metodologic al produsului intelectual 5 se bazează pe schema cercetării-acțiune. Datele semnificative au fost obținute în etapa de implementare a proiectului PrECIVIM și au fost prelucrate de AMIMONI și Universitatea din Tesalia. Echipa de cercetare-acțiune a fost compusă din membri ai școlilor și instituțiilor vizate, iar faza de implementare s-a desfășurat după o etapă de formare a acestora. Toți specialiștii implicați în proiect au completat jurnale de reflecție, notând propriile experiențe și provocări din timpul aplicării inventarelor de screening ale profilurilor de comunicare ale elevilor cu MDVI (în total au însumat nouă medii educaționale diferite din patru țări).

Faza de implementare a fost una activă și inovatoare fiindcă a prezentat noi elemente și perspective ale nivelurilor de comunicare din cadrul populației de elevi cu MDVI în contextul unei strânse colaborări dintre universitățile și școlile/asociațiile implicate.

Următoarele secțiuni cuprind o scurtă descriere a designului de cercetare-acțiune și a instrumentelor utilizate în obținerea datelor relevante.

## 1.3 Designul de cercetare-acțiune

Cercetarea-acțiune reprezintă o metodologie care îndeplinește două condiții importante; prima se referă la îmbunătățirea practicilor profesorilor în scopul creșterii nivelului de înțelegere al elevilor lor, utilizând instrumentele adecvate, iar a doua se referă la înțelegerea mediului educațional și a contextului general (Feldman & Minstrell, 2000; Kemmis & McTaggart 1988). Toate aceste proceduri contribuie la formarea unui proces dinamic în care diversitatea elevilor este recunoscută, respectată și adresată în modul cel mai eficient (Argyropoulos & Nikolarazi, 2009).

Kemmis and McTaggart (1988), susțin că există patru aspecte fundamentale ale cercetării-acțiune. Există o complementaritate dinamică care leagă aceste patru aspecte într-un ciclu, iar apoi într-o spirală de astfel de cicluri. Pentru a realiza o cercetare-acțiune, un grup și membrii acestuia trebuie să:

- Dezvolte un plan de acțiuni bine documentat pentru a îmbunătăți aspectele care au avut loc deja și se cunosc în detaliu.
- Acționeze pentru a implementa un plan.

- Să observe efectele acțiunilor documentate în contextele în care acestea au loc.
- Să reflecteze asupra acestor efecte ca bază de plecare pentru planificările ulterioare care se vor subscrie celor care s-au încheiat, și așa mai departe printr-o succesiune a acestor cicluri (p11).

Aceste cicluri de dezvoltare descrise de Kemmis și McTaggart s-au desfășurat în proiectul de față și au constituit scheletul implementării sale (de exemplu intervenții bazate pe materialul de formare PrECIVIM, IO3). Figura 1 reprezintă un exemplu al elementelor cheie din ciclul demersului de cercetare-acțiune. Caracteristicile acestor cicluri sunt descrise mai jos și ilustrează procesul care a fost adoptat arătând evoluția procesului în acest proiect în mod excepțional. Sferturile de cerc nu reprezintă domenii independente; ele sunt interdependente și se suprapun. De exemplu, observația este o procedură care se desfășoară pe durata întregului ciclu. Cu toate acestea, există un punct de pornire care este cadranul din dreapta sus, iar cursul general al procesului urmează direcția acelor de ceasornic. Trebuie menționat faptul că acest plan nu a constrâns cercetarea. Dimpotrivă datele au condus procesul și produsele au determinat cursul cercetării.

Cercetarea-acțiune este o investigație condusă de profesori care vizează propriul lor proces didactic din clasa de elevi, iar reflecția este etapa care oferă numeroase perspective pentru reconceptualizare, planificare, monitorizare și evidență a desfășurării activităților.

**Primul ciclu de cercetare-  
acțiune  
(notarea)**



**Planificare**

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

**Ațiuni/ Intervenția**

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

**Observație**

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

**Reflecție**

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

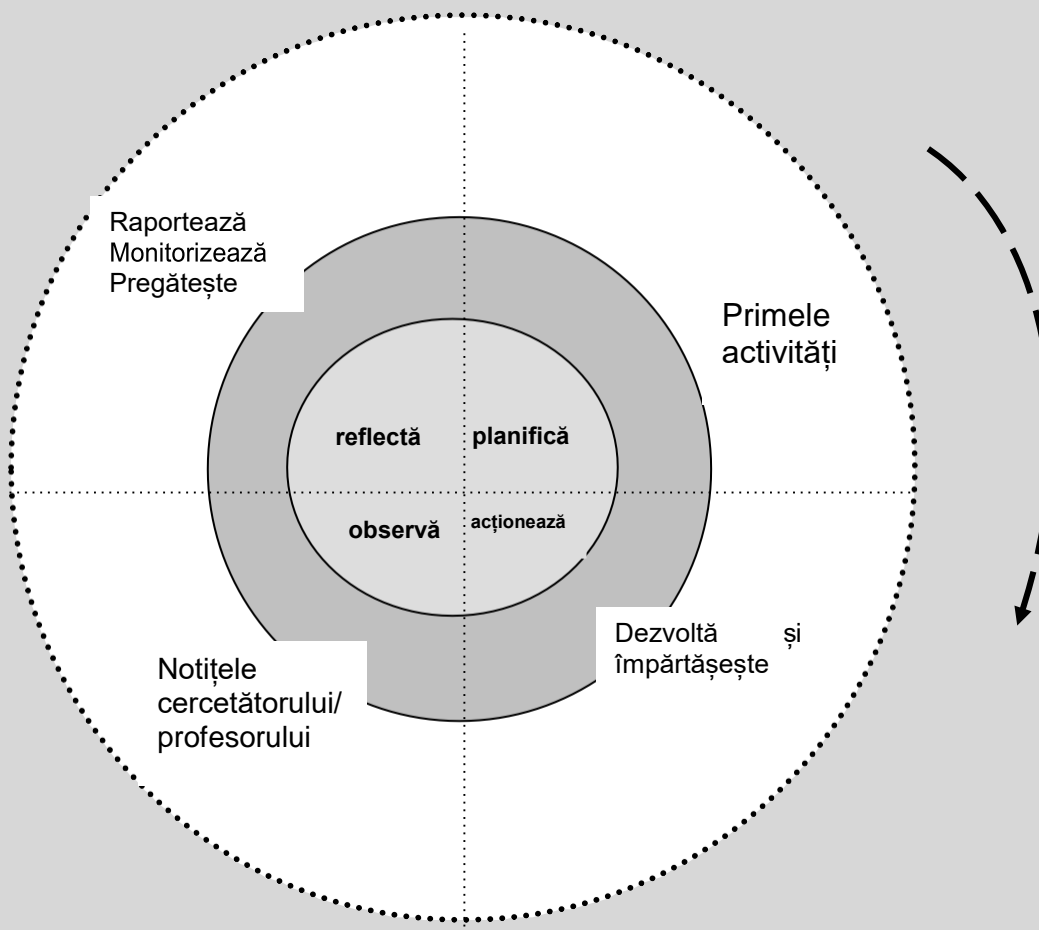


Figura 1. Ciclul de cercetare-acțiune

## **1.4 Jurnalere de reflecție**

Jurnalele de reflecție au fost compuse din următorii pași: a. informații despre profilul de comunicare al elevului, b. date despre planificarea intervenției specialiștilor, c. acțiunile desfășurate în cadrul intervenției, d. observațiile specialiștilor din timpul intervenției ( de exemplu reacțiile elevilor, răspunsurile, etc.) și e. reflecția specialiștilor asupra rezultatelor intervenției.

### **1.4.1 Profilul elevului**

Este dovedit științific faptul că dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități multiple cu o dizabilitate vizuală (MDVI) poate să difere semnificativ în comparație cu cele ale copiilor cu o dezvoltare tipică (Chen, 1999). Una dintre principalele diferențe dintre populațiile menționate anterior rezidă în faptul că cei cu MDVI nu pot obține suficientă informație din mediul înconjurător (McInnes & Treffry, 1982). Prin urmare, este extrem de important să urmărim și să subliniem abilitățile vizibile ale elevilor, pentru a dezvolta un program de intervenție adecvat și eficient. Acesta este motivul pentru care prima parte a jurnalelor de reflecție este dedicată profilului elevilor.

### **1.4.2 Primul pas: etapa de planificare**

Înainte ca profesorii și specialiștii să implementeze intervențiile adecvate privind dezvoltarea abilităților de comunicare și să îmbunătățească comportamentele de comunicare, este nevoie să existe o evaluare a comunicării pre-verbale folosind metode adecvate (Westling & Fox 2004). Evaluarea abilităților de comunicare ale copiilor cu MDVI este un process provocatory în special în ceea ce privește combinația dizabilităților (Bruce, Godbold, & Naponelli-Gold, 2004). Există o mare varietate de instrumente de evaluare pentru comunicare, de la metode formale precum testele standardizate și non-standardizate sau scale și până la cele informale (Warner & Wolf Nelson, 2004). Astfel, secțiunea de planificare din jurnalele de reflecție este cea care precedă faza de intervenție, tocmai pentru a îmbunătăți pregătirea specialiștilor în termeni de gestionare a cazului și observații eficiente.

### **1.4.3 Etapa critică a observației**

Următoarea secțiune din jurnalul de reflecție vizează observația. Observația este considerată una dintre strategiile preferate de colectare a datelor fiindcă comportă autenticitate și validitate. Un specialist va putea prin intermediul observației să descrie, să programeze, să cuantifice și să analizeze comportamentul vizat în evaluare. Din acest motiv, secțiunea dedicată observației în cadrul jurnalului de reflecție a oferit un număr de tehnici și de opțiuni precum jurnalele, notițele, inventarele, înregistrările video, înregistrările audio, discuțiile cu echipa multidisciplinară, activitățile de evaluare, produsele copiilor, etc. (Eames, 1990; McNiff, 1994; McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996).

### **1.4.4 Componenta de reflecție**

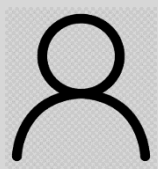
Ultima secțiune a jurnalelor de reflecție pune accentul pe propriile gânduri și semnificații acordate întregului proces. Prin această procedură specialiștii au avut oportunitatea să reflecteze asupra propriilor activități și să înțeleagă la un nivel mai profund perspectiva elevilor lor, îmbunătățind astfel practicile educaționale și structura programelor de intervenție (Feldman & Minstrell, 2000). În plus, specialiștii au putut elabora și interpreta propria lor interacțiune cu elevul, devenind astfel mai conștienți și mai sensibili la nivelul de comunicare al acestora și la modalitățile alternative de îmbunătățire a interacțiunii și comunicării.

## 2. SECȚIUNEA B: Studii de caz

Secțiunea B reflectă o prezentare cumulativă a diferitelor studii de caz bazate pe metoda cercetării-acțiune. Majoritatea cazurilor sunt prezentate prin intermediul ciclurilor singulare de cercetare-acțiune (a se lua la cunoștință faptul că toate numele la care se face referire sunt pseudonime). În timpul fazei de implementare – în majoritatea cazurilor – au existat etape de monitorizare (de exemplu ciclul doi sau trei de cercetare-acțiune), dar echipa de redactare a decis că este în beneficiul specialiștilor și practicienilor să prezinte cât mai multe cicluri unice de cercetare-acțiune care redau diferite tipuri de intervenții și abordări. Cu toate acestea, există două cazuri (Kate și Mathew) cu două cicluri consecutive care descriu particularitățile cercetării-acțiune împreună cu elementele evaluării formative.

Toate cazurile de mai jos sunt fundamentate pe jurnalele de reflecție ale specialiștilor și sunt prezentate în două modalități: a. prin intermediul datelor care sunt organizate în cele patru faze ale cercetării-acțiune (de exemplu planificare, acțiune, observație și reflecție) și b. prin intermediul unui sistem care s-a bazat pe Figura 1.

### 2.1 Alkmini



Alkmini prezintă vedere slabă, întârzieri în dezvoltarea cognitivă și tulburări din spectrul autist. Ea comunică prin intermediul limbajului oral la un nivel limitat, ajutându-se de multiple gesturi personalizate precum mișcări ale corpului și expresii faciale. Alkmini folosește de obicei unul sau două cuvinte pentru a-și exprima preferințele sau pentru a-și comunica nevoile. Dorește să socializeze și să ofere feedback prin da și nu, prin gesturi sau prin limbaj expresiv – care nu este neapărat legat de contextul comunicării. Obiectele concrete, simbolurile concrete și imaginile sunt instrumente valoroase frecvent întâlnite în comunicarea sa.



**Planificarea intervenției:** *Evaluare:* Portage-1 și Scala

Communication Matrix

**Obiective:** Vom încerca să utilizăm imaginile PECS adaptate vizual/ tactil și să denumim acțiunea (de exemplu, o imagine cu

fața ei sau cu numele ei să facă referire la EU sau imaginile cu indicații de tipul “în”, “afară”, “ridică”, “pleacă” sau alte acțiuni sau obiecte de tipul “cântec”, “pasăre” să exprime nevoile și dorințele ei)



**Intervenția: Metode/ Activități/ Materiale:** imagini PECS, cărți, obiecte, activități practice, povești sociale, abordarea Milieu, imitarea acțiunii, jocuri și activități bazate pe rutine.



**Observația:** Am observat comportamentele lui Alkmini și le-am notat cu ajutorul jurnalelor, inventarelor, grilelor și discuțiilor cu membrii echipei, precum și al activităților de evaluare și al produselor activităților.



**Reflecția:** La începutul intervenției, Alkmini prezenta o ușoară anxietate. Mai târziu a devenit foarte entuziasmată și s-a alăturat activităților propuse în intervenție. Le-am prezentat și le-am explicat părinților lui Alkmini obiectivele intervenției și intențiile noastre privind intervenția. De asemenea, am strâns informații relevante privind preferințele și interesele lui Alkmini și i-am informat pe părinții ei despre înregistrarea acestor date. În acest moment considerăm că înțelegem mult mai bine nevoile educaționale ale lui Alkmini.

Evaluare: Portage 1 & Scala  
Communication Matrix  
Objectives: express needs

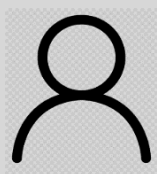
PECS,  
Cărți,  
Povești sociale  
Abordarea Milieu

Conștientizarea  
nevoilor copilului

Jurnal  
Scale/ grile  
Discuții



## 2.2 Ella



Ella este o fetiță de 5 ani cu paralizie cerebrală și cecitate vizuală corticală. Pentru comunicare ea se bazează pe comunicarea simbolică. Răspunde la numele ei și la stimuli auditivi prin întoarcerea capului spre sursa sonoră. Recunoaște persoanele familiare după voce, dar își folosește și resturile de vedere. Ella râde atunci când se bucură de activitatea ei, dar refuză să colaboreze dacă nu îi place ceva. Uneori răspunde afirmativ sau negativ prin utilizarea unor cuvinte.



### **Planificarea intervenției:**

**Evaluare:** Evaluarea funcțională a comunicării.

**Obiective:** Îi vom prezenta obiecte bidimensionale pentru identificare și recunoaștere. Apoi o vom ruga să identifice categoria căreia îi aparține fiecare obiect, astfel încât la un moment dat să reușească să comunice prin imagini ale obiectelor.



**Intervenția: Metode/ Activități /Materiale:** strategii de intervenție bazate pe rutine, identificarea obiectelor, obiecte de referință, imagini (reprezentări 2D) ale obiectelor concrete, utilizarea mediului educațional în comunicare, jurnalul de comunicare.

Activitatea a fost structurată astfel încât să susțină alegerea obiectelor/ materialelor (De exemplu corespondența dintre imagini și obiecte). De fiecare dată i-au fost prezentate Ellei două imagini ale unor obiecte reale, ea trebuind să aleagă una dintre ele. Ca urmare, ne jucam cu obiectul indicat de imagine.



**Observația:** Jurnal, Notițe din timpul intervenției, înregistrări video.





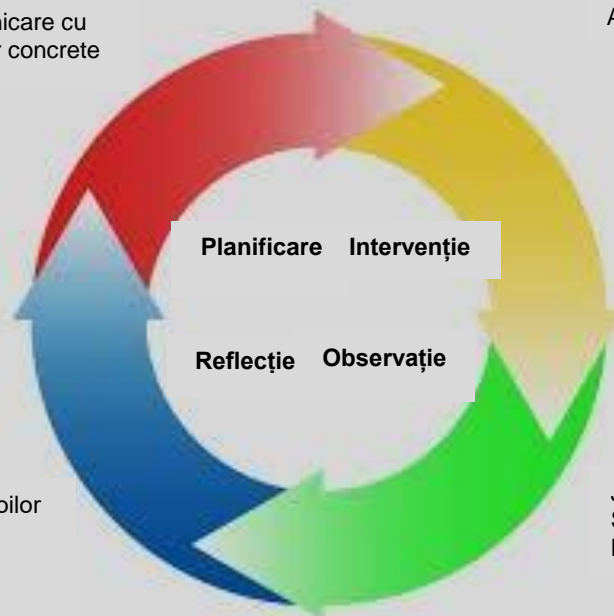
**Reflecția:** Activitatea a avut succes și trebuie continuată. La început, Ella a avut câteva dificultăți în înțelegerea activității și alegerile ei erau făcute la întâmplare. Prin exerciții și activități structurate pe etape (un obiect prezentat o dată) ea a început să înțeleagă așteptările profesorului. Ulterior a identificat obiectele cu mai multă hotărâre și claritate. Am început să strângem mai multe informații cu privire la modalitățile ei de comprehensiune și la preferințe pentru a putea să extindem numărul itemilor. Ulterior, am decis să includem o nouă serie de itemi într-un sistem de comunicare pe care să i-l prezentăm.

Evaluare: Comunicare funcțională

Obiective: Comunicare cu ajutorul obiectelor concrete

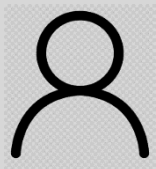
PECS,  
Cărți,  
Povești sociale  
Abordarea Milieu

Conștientizarea nevoilor copilului



Jurnal  
Scale/ grile  
Discuții

## 2.3 Luca



Luca nu prezintă coordonare neuro-musculară, nu vorbește și încearcă să interacționeze prin contact fizic. Deși nu utilizează limbajul verbal pentru exprimarea propriilor nevoi, el este un copil comunicativ și încearcă să își exprime nevoile și dorințele prin indici nonverbalii, precum gesturi sau vocalizări. El învață cu ajutorul indicilor tactili sau al pictogramelor pentru a transmite un mesaj într-un mod evocativ. Nu prezintă niciun fel de dificultăți privind tranzițiile între ore și se simte confortabil în

mediul școlar în interacțiunea cu specialiștii. Luca răspunde la materialul auditiv, care îi și face plăcere.



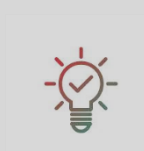
**Planificare intervenției:** *Evaluare:* Observația, domeniul din Proiectul Oregon, Scala de dezvoltare INSITE și directorul de simboluri tactile.

**Obiective:** Principalul obiectiv pe termen scurt pentru Luca este de a explora texturi diferite prin atingere, de 3-4 ori pe săptămână, timp de 3 săptămâni în perioada activităților școlare. Mai mult, obiectivul pe termen lung este să ajungă să recunoască și să răspundă la multiplii stimuli tactili. Ne așteptăm ca în timpul acestor activități Luca să aibă nevoie de asistență datorită rezistenței la atingere pe care o manifestă.



**Intervenție:** *Metode/ Activități/ Materiale:* Strategii de intervenție bazate pe rutine, identificarea obiectelor/materialelor, obiecte de referință, utilizarea mediului educațional în comunicare, jurnalul de comunicare. Materialul a fost îmbogățit cu ajutorul cântecelor și a stimulilor tactili despre care știam că îi plac foarte mult.

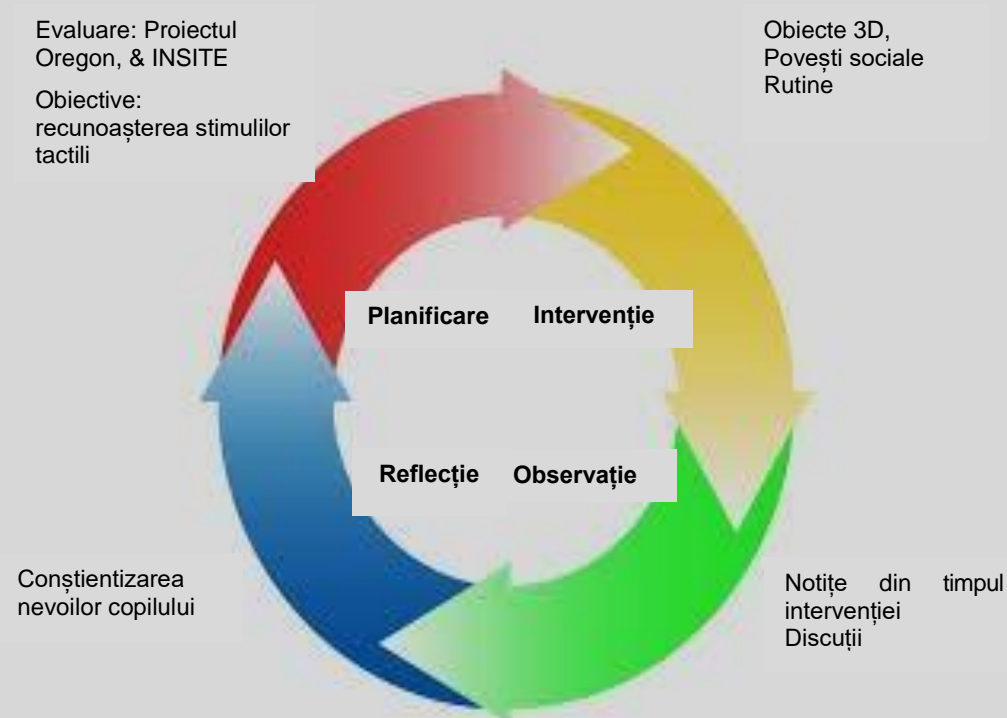
**Observația:** Discuții cu echipa multidisciplinară, notițe din timpul intervenției, activități de evaluare, rezultatele copilului.



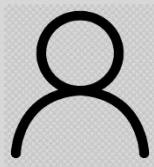
**Reflecția:** La început Luca a avut o serie de reacții intense datorită rezistenței tactile. Interacțiunea progresivă cu aceste materiale și includerea jucăriilor preferate în activitate împreună cu ghidarea constantă și întăririle pozitive, au fost de mare ajutor. De exemplu, reacția cea mai intensă a fost legată de activitatea cu nisipul. Din acest motiv, s-au introdus treptat materiale care să îl ajute pe termen lung pentru desensibilizare și astfel să ajungă să atingă și nisipul (am început cu legume, apoi am introdus orezul și la final nisipul). Ulterior, Luca a primit aprecieri pozitive și a fost încurajat dându-i-se posibilitatea de a se juca cu jucăria preferată sau de a face activitatea preferată. Luca este un copil comunicativ și pare să se bucure de interacțiunile cu profesorul. Acestuia îi arată ceea ce îi place cu ajutorul gesturilor sau a vocalizelor. Am strâns informații



utile la fiecare nivel al intervenției și am structurat astfel un plan adecvat.



## 2.4 Maria



Maria are 12 ani. Poate să vorbească și o face îndeosebi despre lucruri pe care le dorește. De cele mai multe ori temele de discuție fac referire la haine, spectacole sau prăjituri. Maria prezintă unele stereotipuri verbale. Nu poate să producă sunetul “r”. Uneori, când dorește să ceară ceva, nu poate respire corect din cauză că se grăbește să spună cât mai repede.



**Planificarea intervenției:** *Evaluare:* Scala Portage.

**Obiective:** Să vorbească discret și clar și să își concentreze atenția și pe alte teme de discuție.



**Intervenție:** *Metode/ Activități /Materiale:* Rutine de comunicare, activități bazate pe rutine, jocuri de rol, acordarea timpului de răspuns necesar, modelarea comportamentului, utilizarea stimulilor ca întâriri (fructe, haine, activități de servire a mesei, îmbrăcat).



**Observație:** Notițe din timpul intervenției, discuții cu echipa de lucru, produsele copiilor.

**Reflecția:** Reacția cea mai frecventă a Mariei era de a evita sarcina dată. Din acest motiv, conversația cu ea părea blocată. Erau însă momente în care Maria părea să adopte răspunsuri pe care i le-am modelat în timpul intervenției în săptămânile anterioare. Aceste informații vor fi utilizate pentru a replanifica intervenția și pentru a propune obiective specifice pentru Maria. Prin implementarea unei varietăți de metode și de strategii în contextul acestui program, am reanalizat modalitatea de abordare a copiilor. În plus, s-a revizuit și aprofundat strategiile utile în intervențiile educaționale cu alți copii.

Evaluare: Portage  
Obiective: Utilizarea  
eficientă a  
comunicării verbale

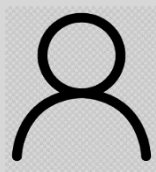
Joc de rol, rutine

Conștientizarea  
nevoilor copilului

Notițe din timpul  
intervenției  
Discuții



## 2.5 Ashley



Ashley are vârsta de 8 ani, dizabilitate intelectuală severă, paralizie cerebrală, vedere slabă, tulburare din spectrul autist și epilepsie. În privința comunicării, Ashley se află în stadiul comunicării non-convenționale pre-simbolice. Ea emite vocalize și produce unele silabe într-o manieră stereotipă, ca de exemplu, "ma-ma-ma". În situații tensionate sau de autoreglare, Ashley, poate să țipe sau să recurgă la comportamente auto-agresive.



**Planificarea intervenției: Evaluare:** Chestionarul structurat de evaluare funcțională internă (nestandardizat).

**Obiective:** pe termen scurt – oferirea unor oportunități pentru o angajare emoțională pozitivă și toleranța față de interacțiune pentru câteva minute, crearea unui model de comunicare individualizată pentru a-i oferi o persoană de referință; pe termen lung – reducerea comportamentelor auto-agresive.



**Intervenția: Metode/Activități/Materiale:** Rutine bazate pe imitație, rutine bazate pe joc, rutine bazate pe acțiune. Pentru mai multă precizie: momente bine delimitate de început și de sfârșit ale activității, *time-out*, preluarea rândului, atenția orientată, experiența împărtășită.

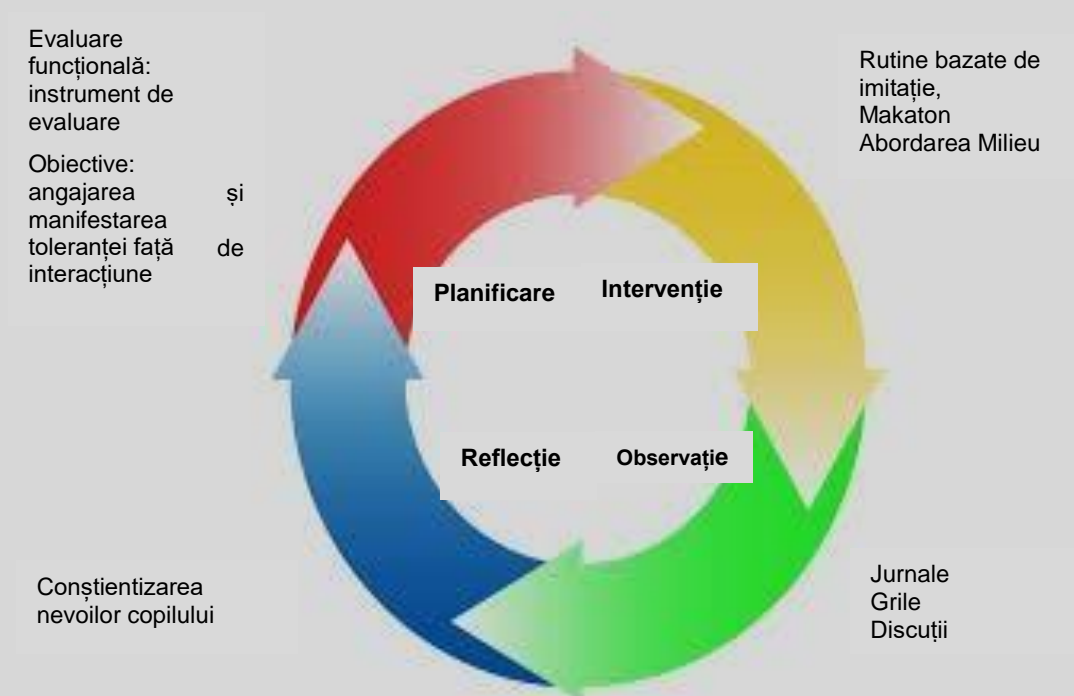
Activitatea a inclus semnele Makaton modificate și semne corporale pentru specificarea începutului (de exemplu, 3 bătăi din palmă, numărul 1,2,3, "începem"). Pe parcursul tuturor activităților au fost folosite cântece și instrumente muzicale favorite.

**Observația:** jurnalul, discuțiile cu echipa multidisciplinară, notițe în cadrul întâlnirilor cu echipa de lucru, activități de auto-evaluare.

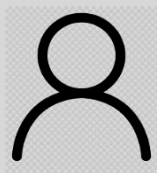


**Reflecția:** Ashley a răspuns pozitiv în majoritatea situațiilor. I-a plăcut să asculte cântecele și i-au plăcut jocurile de cunoaștere a corpului, dar nu a arătat pentru moment semne

de implicare activă. Ashley a început să recunoască rutina activității, spațiul și mediul în care s-a desfășurat, precum și punctul de pornire al sesiunii. Mai mult, s-a remarcat că atunci când Ashley făcea o plimbare înaintea sesiunii, era mai calmă și mai organizată, ca urmare acest fapt va fi inclus în următoarea interacțiune. O altă modificare a intervenției pe termen lung va fi oferirea mai multor oportunități pentru promovarea opțiunilor alternative (de exemplu, un instrument muzical, o jucărie).



## 2.6 Juliet



Juliet comunică folosind un limbaj verbal oral limitat, combinat cu multe gesturi personalizate, ca de exemplu, mișcări corporale, expresii faciale etc. Juliet folosește unul sau două cuvinte pentru nevoile sau obiectele preferate sau exprimă plăcere/neplăcere, fac sau nu fac în cadrul comunicării. Este dornică de socializare și oferă feedback pozitiv sau negativ prin gesturi sau prin folosirea limbajului expresiv, prin "da" sau "nu", dar nu neapărat în legătură cu contextul interacțiunii sau comunicării. În majoritatea situațiilor, obiectele concrete, simbolurile concrete și imaginile sunt instrumente valoroase în cadrul comunicării. Juliet prezintă vedere slabă, întârziere cognitivă și tulburare din spectrul autist. Articulația majorității sunetelor i se pare dificilă. Deseori omite multe dintre acestea sau le înlocuiește cu altele. Din această cauză, îi lipsește claritatea în vorbire, ceea ce determină o înțelegere deficitară din partea celorlalți. În ceea ce privește ascultarea și urmărirea instrucțiunilor, Juliet are abilitatea de a urmări rândurile cărții pe o pagină cu ajutorul profesorului, prin întrebări simple ( de exemplu, "ce vezi/auzi?", "ce mănâncă/beau ei?"); răspunsul este oferit de Juliet printr-un cuvânt sau gest.



**Planificarea intervenției:** *Evaluare:* Observație directă, Portage – 1 (dezvoltarea limbajului– adaptat), Communication Matrix

**Obiective:** pe termen scurt – folosirea PECS-ului tactil/vizual adaptat (2 seturi/cartonașe) și verbalizarea acțiunii, de exemplu, numele copilului, cartonașul cu ce reprezintă pentru exprimarea dorințelor, nevoilor; pe termen lung – folosirea unei propoziții structurate pentru exprimarea nevoilor, dorințelor și emoțiilor.



**Intervenția:** *Metode/Activități/Materiale:* CAA, PECS, cărți, obiecte. Mai specific, activitățile s-au bazat pe a) onomatopee (crearea unui cuvânt care imită din punct de vedere fonetic sunetul descris), b) sunete, c) explorare tactilă. De asemenea,

activitățile au fost desemnate să dezvolte discriminarea auditivă a sunetelor. PECS a fost folosit în sensul unor rutine orare pentru vreme/locuri și activități în exterior. Au fost utilizate și povești sociale vizuale pentru reducerea oricărui tip de anxietate înaintea ieșirilor în parc pentru explorarea mediului. De exemplu, cărți de tipul "În parc", care includ imagini tactile și vizuale. Mai mult, alte materiale suplimentare au fost folosite pentru îmbunătățirea participării la mediul clasei, ca resurse vizuale tactile și simbolice, tipuri diferite de tehnologie asistivă, programe de software pentru comunicare și pronunție pentru copii, aparate muzicale cu ecou, cărți de povești sociale audio și de stimulare tactilă, marionete și obiecte legate de povești.



**Observația:** Jurnalul, inventar de itemi, discuții cu echipa, activități de evaluare, produsele copiilor.



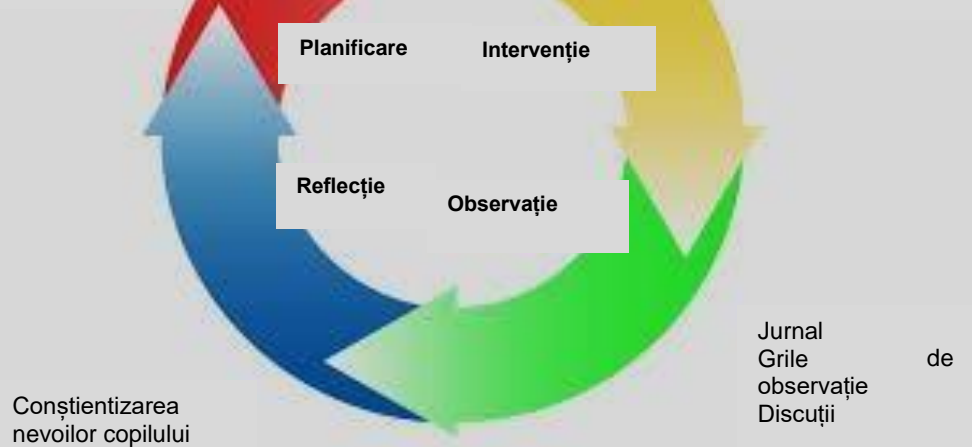
**Reflecția:** informațiile înregistrate au fost de mare ajutor pentru planificarea pașilor următori. Stabilirea cu părinții a obiectivelor și posibilitatea conceperii împreună cu aceștia a activităților a fost un argument convingător pentru a continua.

Observarea reacțiilor lui Juliet și reflecțiile asupra notițelor ne-au îndemnat să fim mai conștienți de: a. Nevoile specifice și unice ale lui Juliet, b. dificultățile și c. oportunitățile care pot fi oferite în situația realizării și planificării activităților. Credem că activitățile din cadrul programelor de intervenție pot fi mai eficiente și că obiectivele ar putea fi mai clare, ca urmare a unei evaluări și a unei observații acurate. Informațiile din faza de colectare a datelor și de observație ne vor permite să analizăm măsura în care oportunitățile create în faza anterioară a intervenției au încurajat și au angajat participantul în comunicare. Pe de altă parte, proiectare și realizarea unor activități mai pragmatice și mai adaptate este esențială, dată fiind necesitatea găsirii următoarelor nevoi și ca urmare, următorii pași în dezvoltarea noilor oportunități de comunicare pentru copil.

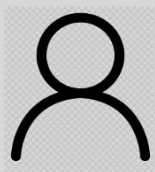


Evaluare:  
Portage-1  
Communication Matrix  
Obiective: folosirea  
PECS

PECS,  
Cărți,  
Povești sociale  
Abordarea Milieu,  
CAA



## 2.7 Kate



### Cercetare-acțiune, Etapa 1

Kate este în vârstă de 7 ani și 6 luni. Prezintă dificultăți motorii, tulburare de vedere, dizabilitate intelectuală și epilepsie. Nu a ajuns la dezvoltarea comunicării verbale. În decursul unei zile de școală, Kate manifestă deseori comportamente dezadaptative, ca de exemplu, țipete, crize de furie, auto-vătămări (lovirea capului, mușcarea mâinilor). Aceste comportamente sunt deseori dificil de interpretat.

Cu toate acestea, Kate exprimă dorințe și nevoi, prin ghidare fizică. Mai specific, ghidează mâna adultului spre un joc sau un obiect pe care îl dorește. Când dorește să mănânce, îi dă lingura de pe tabla de comunicare educatorului. S-a remarcat faptul că ea folosește același obiect, lingura, pentru a exprima și alte nevoi de exemplu, setea. Dificultățile ei senzoriale, cognitive și sociale creează o barieră în calea dezvoltării motivației pentru interacțiune, dezvoltarea unor jocuri și comunicare.



**Planificarea intervenției:** **Evaluarea:** Observația directă, Communication Matrix.

**Obiective:** Kate prezintă comportamente dezadaptative și auto-mutilatorii. Obiectivele au fost împărțite în cele pe termen lung și pe termen scurt. a. Obiectivul pe termen lung este acela de interacțiune cu adulții din mediul său familiar și b. obiectul pe termen scurt este folosirea unui obiect de referință pentru a face o solicitare.



**Intervenția: Metode/Activități/Materiale:** A fost planificată folosirea principiilor de bază ale abordării Milieu, rutinele de comunicare și obiectele de referință. Mai specific, realizarea rutinelor previzibile cu precizarea începutului-sfârșitului, oferirea unor timpi pentru "time-out", urmarea inițiativelor copilului, realizarea unor pauze în activitate, pentru a-i da posibilitatea să ceară "mai, încă". Aceste activități au fost sprijinite prin imitarea comportamentului său, prin repetarea vocalizelor și mișcărilor sale, prin repetarea jocurilor tactile, folosirea obiectelor reale (instrumente muzicale) sau a altor materiale senzoriale tactile (peria Wilbarger, masajul cu vibrații).



**Observația:** Jurnalul, discuțiile cu echipa multidisciplinară, notițe din cadrul întâlnirilor cu echipa de lucru.



**Reflecția:** Kate a răspuns imediat la interacțiune și la jocurile de imitație cu adultul, iar ocazional a utilizat unul sau două obiecte de referință legate de o dorință. Mai mult decât atât, la începutul intervenției, comportamentul lui Kate era – și încă mai este uneori – dezadaptativ. Aceste comportamente au fost abordate cu ajutorul distragerii atenției sau prin întărire negativă. Informațiile și metodologia ne-au ajutat să ne simțim mai sigure și mai încrezătoare în timpul intervenției. Datele adunate ne vor ajuta în realizarea pașilor următori deoarece va fi mai simplă evaluarea nivelului comunicării copilului și vor fi alese strategiile de intervenție cele mai adecvate pentru acesta.

Evaluare:  
Communication Matrix  
Obiective: reducerea  
comportamentelor  
auto-mutilatorii,  
folosirea obiectelor de  
referință

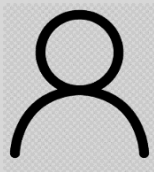
Rutine,  
Obiecte de  
referință,  
Abordarea Milieu

Conștientizarea  
privind nevoile  
copilului



Jurnal  
Discuții

## 2.8 Kate



### Cercetare-acțiune, Etapa a 2-a

În lunile care au urmat, Kate a manifestat unele semne de răspuns pozitiv în cursul interacțiunii cu adultul, folosind uneori unul sau două obiecte de referință pentru a-și exprima dorințele. Ca urmare, am urmat activitatea prevăzută pentru realizarea obiectivului legat de comunicarea și abilitățile de interacțiune ale copilului cu adulții.

Cu toate acestea, în cursul acestor luni de intervenție, eleva a fost deseori dezorganizată, fără a se putea identifica însă ceea ce declanșează acest fapt. În acele situații apăreau și comportamentele auto-mutilatorii.

Mai mult, trebuie specificat faptul că eleva a fost diagnosticată cu pubertate prematură, pentru care primește tratament. Au fost de asemenea introduse modificări ale medicației (mai ales în ceea ce privește dozajul).



**Planificarea intervenției:** *Evaluare:* Observație directă, Communication Matrix.

**Obiective:** Cu toate că, teoretic, obiectivele au rămas aceleași: a. dezvoltarea interacțiunii cu adultul (obiectivul pe termen lung) și b. folosirea unui obiect de referință pentru a solicita (obiectivul pe termen scurt), este necesară modificarea intervenției luând în considerare nevoile din prezent ale copilului. Mai specific, obiectivul pe termen scurt pentru ea în momentul de față este menținerea unui nivel adecvat de stimulare care să îi permită o interacțiune în siguranță fără a degenera în comportamente dezadaptative (auto-agresiune).



**Intervenție: Metode/Activități/Materiale:** Principiile de bază ale abordării Milieu, rutinele de comunicare, obiectele de referință, exprimarea dorințelor. Au fost folosite aceleași strategii ca în partea anterioară a intervenției pentru evitarea supraîncărcării emoționale a lui Kate și cu scopul de a crea acele circumstanțe care ar permite un răspuns comunicațional din partea ei. Pentru mai multă specificitate, este vorba de rutine predictibile cu momente precizate de început și de sfârșit, precum și oferirea unor intervale potrivite de pauză, urmând inițiativele copilului, fragmentând activitatea pentru a-i da posibilitatea să solicite repetarea.

Activitățile au constat preponderent în imitarea comportamentelor (sunete și mișcări). Stimulii (mai ales vizuali) au fost prezentați și folosiți ca întăritori. Stimulii tactili au fost folosiți pentru restrângerea comportamentelor dezadaptative.

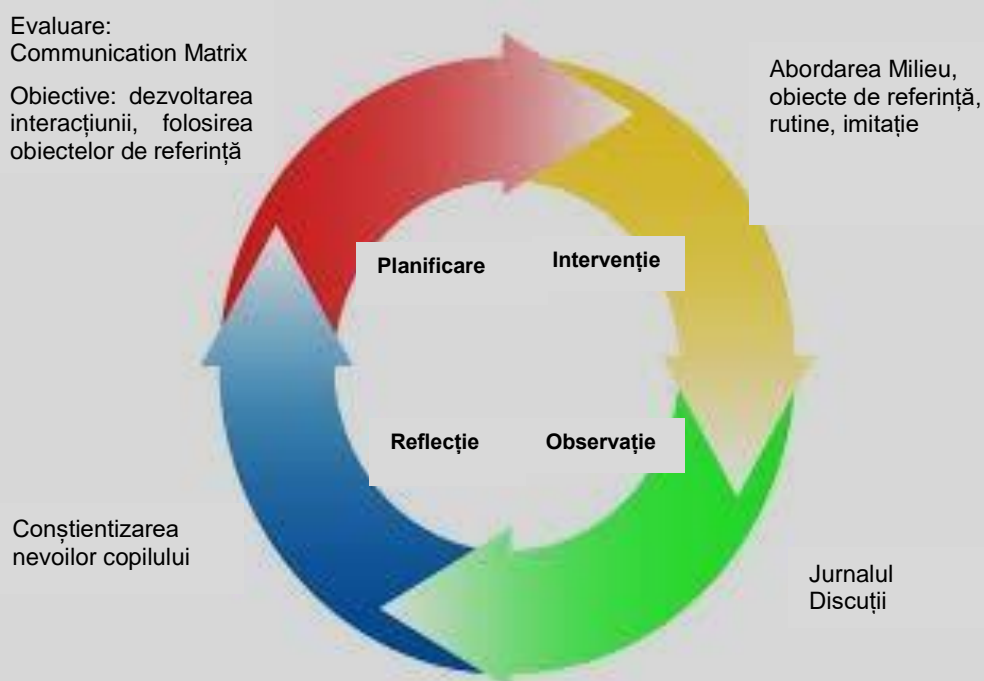
Materiale folosite: peria Wilbarger – interacțiune tactilă, fibre optice, jucării luminoase și brățări cu clopoței.

**Observația:** Jurnalul, Discuții cu echipa multidisciplinară, Notițe de întâlnire cu echipa de lucru.

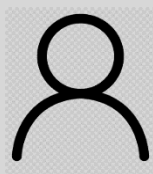
**Reflecția:** Obiectivul pe termen scurt a fost parțial atins. Kate a fost mai calmă pe o perioadă mai lungă din cadrul ședinței. Utilizarea stimulilor tactili a fost benefică pentru reducerea comportamentelor dezadaptative, pentru favorizarea concentrării și dobândirea atenției împărtășite pentru câteva minute. Comportamentele auto-mutilatorii erau abordate în acea perioadă în timp ce Kate era așezată în fotoliul rulant,



imobilizată (din moment ce alte modalități nu erau eficiente). Accesele emoționale au fost abordate în intervale scurte din timpul ședinței. La început, a fost foarte dificil pentru ea să accepte imobilizarea în fotoliul rulant. În momentul de față, ea acceptă acest lucru. Mai mult, ea poate să fie mai concentrată la oferirea stimulilor vizuali sau auditivi. Dacă reușim menținerea acestui nivel de cooperare, putem să ne întoarcem la obiectivul pe termen scurt inițial, acela de a utiliza un obiect de referință pentru a solicita stimulii sau jocurile vizuale pe care le dorește. Informațiile și metodologia ne-au ajutat să fim mai încrezători și mai siguri în decursul intervenției. Mai mult, procesul a scos în evidență semnificația altor aspecte importante din timpul ședinței. Acestea se refereau la tulburările neurologice ale lui Kate și la tratamentul său medicamentos, afectând impresia generală.



## 2.9 Daniel



Daniel prezintă un nivel foarte scăzut al comunicării verbale. El a început să folosească sunete, ca efect al implantului colear. Daniel folosește gesturile și expresiile faciale și corporale în comunicare, el fiind și nevăzător. Strategia mână pe mână este necesară pentru înțelegerea nevoilor sau angajarea lui Daniel într-o activitate.



**Planificarea intervenției: Evaluare:** Proiectul Oregon – cu modificări, Scala Callier-Azusa (H)

**Obiective:** Folosirea sunetelor și a comunicării totale pentru a exprima nevoile și a potrivi tactil obiectele de referință cu sunetele specifice (obiective pe termen scurt). Obiectivul pe termen lung este utilizarea limbajului verbal pentru comunicarea spontană a nevoilor de bază.



**Intervenția: Metode/Activități/Materiale:** PECS modificat tactil, obiecte de referință, rutine bazate pe jocuri în activitățile din interior și din exterior, ghidare mână pe mână/materiale de tipul cărților ca resurse audio, jucării educaționale, recipiente sau jucării cu sunete, jocuri de tipul "ascultă și repetă" și "pune ca mine".



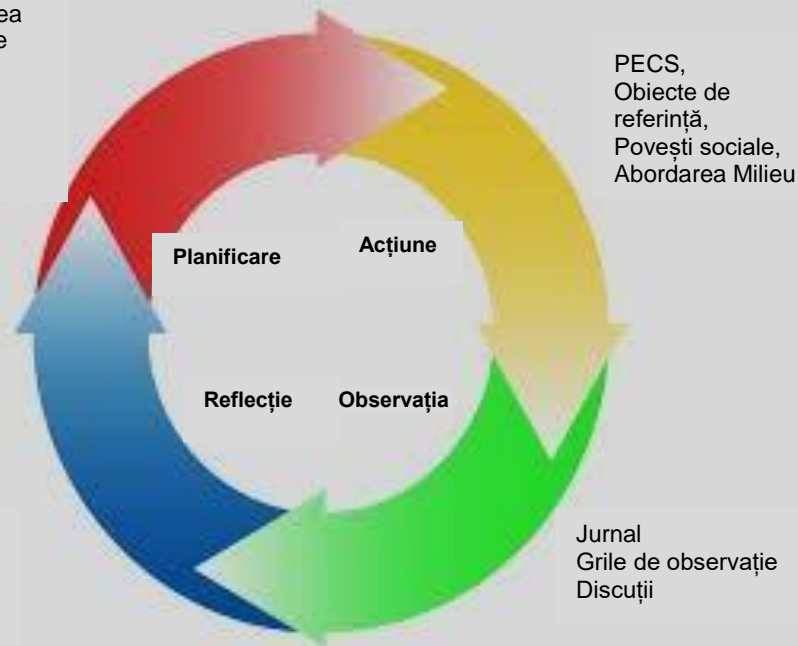
**Observație:** Discuții cu echipa multidisciplinară, Activități de evaluare, activități de auto-evaluare



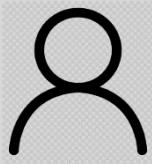
**Reflecție:** Obiectivele au fost atinse cu ajutorul prompt-urilor verbale și a sprijinului mână pe mână, ceea ce reprezintă un bun început, ținând cont de dizabilitatea și de problemele lui Daniel. El manifestă un nivel foarte ridicat de explorare tactilă și de comunicare verbală cu ajutorul sunetelor, prin folosirea resurselor audio și tactile, ca și a obiectelor de referință. Datele și înregistrările sunt folosite ca și ghid de evaluare pentru intervenție și a progresului lunar/anual.

Evaluare: Oregon

Obiective: folosirea comunicării totale



## 2.10 Matthew



### Cercetare-acțiune, Etapa 1

Matthew este un adult tânăr care nu comunică verbal. El încearcă să comunice folosind mijloace alternative. De exemplu, el încearcă deseori să atragă atenția folosind forța fizică, căutând o îmbrățișare sau un contact cu alte persoane. Devine agitat când este implicat în activități individualizate. Matthew comunică în special folosind gesturi efectuate cu mâna, schimbând deseori tonul și volumul vocii. El arată de asemenea cu degetul pentru a indica obiecte. Matthew folosește imitația ca instrument de învățare (folosind vederea funcțională), ceea ce este benefic atât pentru el cât și pentru specialiști. Mai mult, el pare să înțeleagă utilizarea diferitelor obiecte, atunci când folosirea lor este modelată pentru el și prompt-ul verbal clar și simplu.



**Planificarea intervenției:** *Evaluare:* Evaluarea funcțională, evaluarea realizată de logoped, planul psiho-educational,

observația documentată anterioară și eseurile educaționale, informațiile din partea familiei.

**Obiective:** Obiectivul pe termen lung este îmbunătățirea abilității de a fi menținut în activitate în clasă și promovarea realizării independente a sarcinilor. Pentru aceasta, este necesară prelungirea perioadei în care el stă așezat pe scaun. În acest scop, pașii includ o creștere graduală a timpului în care el este angajat într-o activitate cu reducerea corespunzătoare a suportului oferit, fizic (ghidarea mână pe mână, modelling-ul) sau verbal.



**Intervenție: Metode/Activități/Materiale:** Abordarea Milieu, rutinele predictibile bazate pe jocuri și rutine bazate pe acțiuni. Materialele folosite erau suprafețe de lucru specifice și activități cognitive de construit (joc de potrivit obiecte/joc de potrivit cartonașe/joc de potrivit cartonașe corelate).

Exemple ale unor activități structurate:

Elevul și specialistul sunt așezați pe scaune și lucrează împreună timp de 5 minute. După aceea, specialistul îl invită pe elev să repete singur pentru 5 minute (specialistul este așezat lângă elev pe parcursul timpului).

Când acestea au fost reușite (3 din 5 succese pentru două săptămâni), specialistul îl roagă pe elev să continue singur, fără prezența lui pentru încă 2-3 minute.

Creșterea câmpului atențional (atât specialistul cât și elevul lucrează împreună pentru 10 minute) apoi,

Dacă s-a reușit acest lucru, elevul continuă activitatea singur timp de 2-3 minute.

**Observația:** Jurnalul, checklist-uri, Discuții cu echipa multidisciplinară, Notițe în cadrul întâlnirilor cu echipa de lucru.

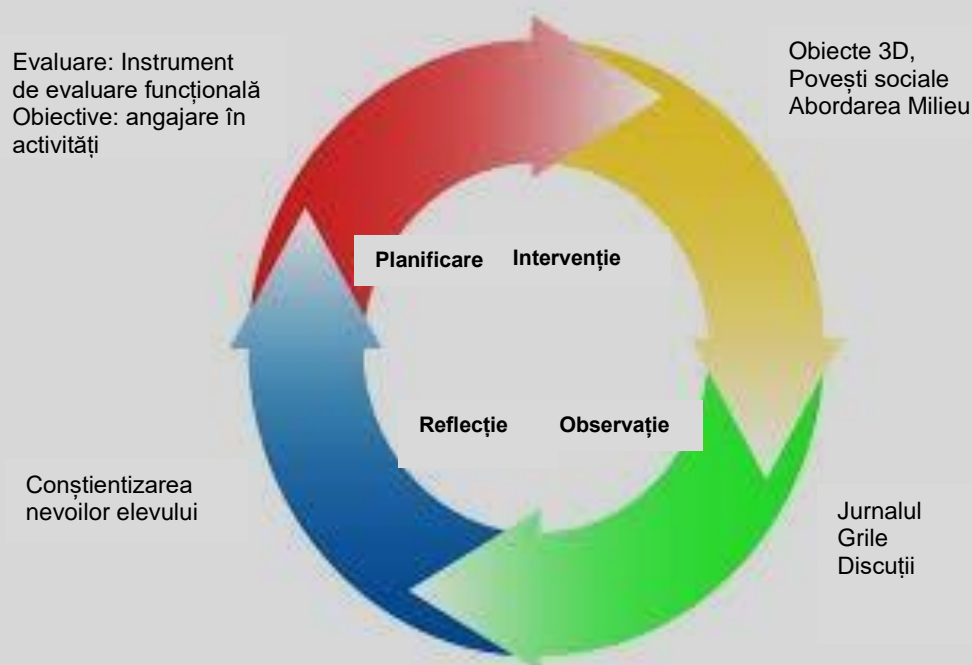


**Reflecția:** Obiectivul pe termen scurt a fost realizat. Matthew a prelungit timpul în care rămânea așezat și reușea să continue jocul singur fără prezența noastră. Repetarea cerințelor pe un ton calm și ferm a fost foarte utilă. Matthew este foarte bucuros când este implicat într-o activitate individualizată; de aceea, el

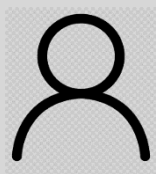


se menține cooperant pe tot parcursul intervenției. Cu toate acestea, au fost perioade lungi de "stagnare". Trebuie de asemenea menționat faptul că au fost și unele perioade de regres în care el a fost absent câteva zile și nu a putut beneficia de repetarea și de consistența programului educațional. Ca rezultat, a fost nevoie de un timp mai îndelungat pentru ca el să revină la nivelul la care ajunsese înaintea absenței.

Aceste realizări ne-au ajutat să mergem mai departe deoarece s-a putut construit plecând de la potențialul elevului de a deveni mai independent în timpul sarcinilor. Mai precis, am dorit să îi sporim atenția de-a lungul activităților și să îl lăsăm să aibă mai multe inițiative. Prin urmare, trebuie să îi explorăm interesele/preferințele printre diferitele tipuri de jocuri. Mi-ar place ca această activitate să fie generalizată în clasă de către elevi: adică, Matthew să inițieze interacțiuni funcționale cu alți elevi.



## 2.11 Matthew



### Cercetare-acțiune, Etapa 2

Matthew a reușit să progreseze în privința obiectivelor stabilite. A reușit constant să realizeze activitățile din cadrul fazei anterioare a intervenției permițându-ne să trecem la etapele următoare ale intervenției.



**Planificarea intervenției:** **Evaluare:** Evaluarea funcțională, evaluarea logopedului, planul psiho-educational, observația documentată anterioară și eseurile educaționale, informațiile din partea familiei.

**Obiective:** Obiectivele au rămas aceleași. Mai precis, obiectivul pe termen lung este îmbunătățirea abilității lui Matthew de a se menține în activitate în clasă și să crească autonomia în realizarea sarcinilor. Pe de altă parte, obiectivul pe termen scurt este de a crește timpul în care Matthew este implicat activ în activități cu dezangajarea progresivă a specialiștilor.



**Intervenție:** **Metode/Activități/Materiale:** Abordarea Milieu, rutinele predictibile bazate pe jocuri și rutine bazate pe acțiune. Materialele folosite erau suprafețe de lucru specifice și activități cognitive de construit (joc de potrivit obiecte/joc de potrivit cartonașe/joc de potrivit cartonașe corelate). Completarea corectă a sarcinii este urmată de o activitate favorită în exterior. Structura activității (activitatea a fost modelată și realizată de către Matthew cu ajutorul formatorului, după o serie de încercări):

Comandă verbală "pe cont propriu" și performanța autonomă cu trainerul prezent în suprafața de lucru. Timp de lucru: 2-3 minute.

Apoi, i se cere lui Matthew să continue singur. Trainerul părăsește încăperea, urmărind de la distanță. Timp de lucru: 3-

4 minute. Sarcina se reactualizează, dacă este necesar. Dacă sarcina este realizată cu succes, este lăudat.

Pauza de 5-7 minute

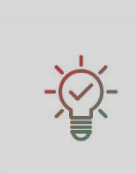
Se introduce o sarcină mai complicată, de exemplu, categorizarea (băiat-fată) sau jocul de potrivire a cartonașelor corelate (iepurele mănâncă...). Aceeași procedură urmează.

Timp de lucru de 8-10 minute.

Activitatea exterioară favorită urmează după realizarea corectă a sarcinii.



**Observația:** Jurnalul, inventar de itemi, discuții cu echipa multidisciplinară, notițe ale întâlnirilor cu echipa de lucru.



**Reflecție:** Cu toate că Matthew a progresat mult în prima parte a intervenției, avea încă nevoie de timp pentru a înțelege procedura pe care trebuia să o urmeze. Până în acel moment, se oprea și căuta o modalitate de a interacționa cu adulții sau era distras și nu mai făcea nimic. Cu toate acestea, Matthew rămânea așezat, ceea ce a reprezentat un progres important. În cursul acelei perioade au fost oferite ca ajutor modelarea repetată a sarcinii și ghidarea fizică și verbală. Mai mult, după un efort cu succes, cerința de realizare autonomă a sarcinii a fost de fiecare dată o condiție prealabilă. Utilizarea vocabularului obișnuit, tonul adecvat al vocii, repetarea și lauda au fost de mare ajutor.

Obiectivul pe termen scurt a fost îndeplinit. Matthew a sporit timpul în care stătea așezat pe scaun și gradual și timpul de lucru independent/timpul de joacă înainte ca să trebuiască să ne întoarcem în spațiul de lucru împreună pentru completarea activității.

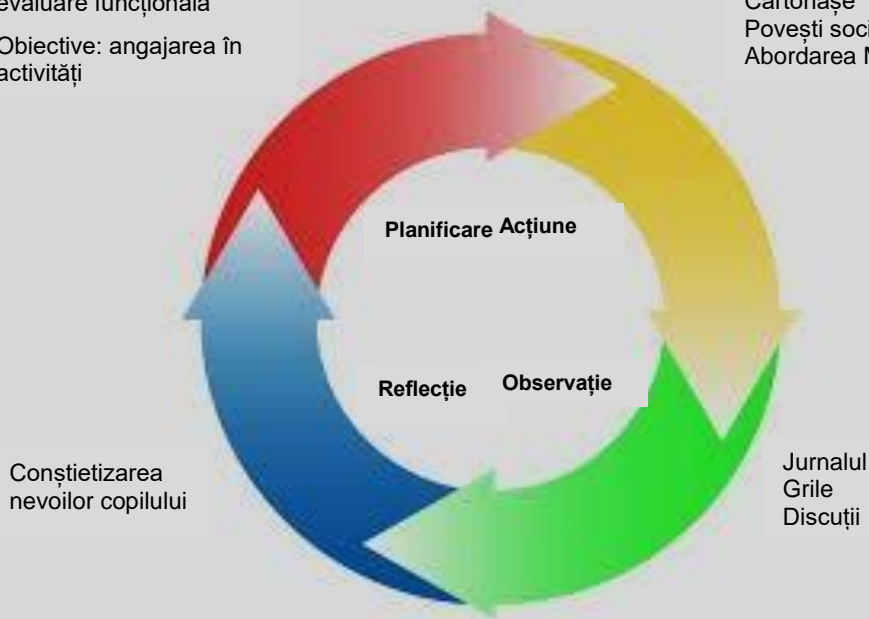
Putem continua în acest mod și să explorăm mai multe interese, ajungând la realizarea unor opțiuni între activități.

Ar fi foarte bine să putem generaliza această activitate în clasă printre elevi: adică Matthew să inițieze interacțiuni funcționale cu ceilalți elevi.

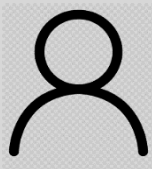
Evaluare: Instrument de evaluare funcțională

Obiective: angajarea în activități

Obiecte 3D,  
Cartonașe  
Povești sociale  
Abordarea Milieu



## 2.12 Dylan



Dylan are 8 ani, prezintă întârziere severă în dezvoltare în domeniile motor, cognitiv și vizual. Prezintă paralizie cerebrală. Dylan folosește fotoliul rulant și este complet dependent. În afara acestor dificultăți, este un băiat vesel, care își exprimă dorințele prin strigăte și zâmbete. Nu prezintă comunicare verbală, cu toate acestea, poate produce sunete repetate în mod aleatoriu, deseori folosind consoane, care sunt ușor de produs, ca de exemplu, "ma", "ba", "ko". Dylan își manifestă plăcerea sau neplăcerea prin producerea unor sunete nearticulate. Înțelege comenzi simple ca de exemplu, "ia", "dă" și "ridică-ți capul". Îi plac jocurile și participă cu bucurie la unele activități. El recunoaște persoane familiare după voce, dar își folosește și vederea funcțională.



**Planificarea intervenției: Evaluare:** Evaluare funcțională/

educațională (nestandardizată), observație directă, evaluarea echipei trans-disciplinare.

**Obiective:** Obiectivele pe termen lung sunt a. creșterea participării și autonomiei în cursul alimentării, b. achiziționarea unei mai bune înțelegeri a prompt-urilor și c. îmbunătățirea comunicării. Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor sale au fost propuse următoarele obiective pe termen scurt: a. îmbunătățirea prehensiunii unui obiect, b. o mai mare implicare în procesul de alimentare, c. înțelegerea prompt-urilor și d. exprimarea dorinței de a avea ceva.



**Intervenție: Metode/Activități/Materiale:** În manualul de formare PrECIVIM au fost folosite o serie de strategii pentru a realiza obiectivele intervenției. Modelele de dezvoltare și observația se bazează pe observație inițială (din capitolul "Evaluarea comunicării"). Din capitolul "Dezvoltarea comunicării la copiii cu dizabilități vizuale cu dizabilități multiple", folosim sugestiile pentru dezvoltarea limbajului și comunicării în mediul natural.

Materialul folosit a constat în obiectele utilizate în cadrul rutinelor zilnice. Activitatea a avut loc în timpul procedurii zilnice de hrănire. Înainte de a începe, trainerul plasează cele două obiecte pe masă. După aceea, trainerul îl solicită pe Dylan să găsească singur lingura și să o apuce. Aceeași procedură se aplică și cu paiul ("Dylan, oare poți să găsești paiul pentru a bea sucul?")



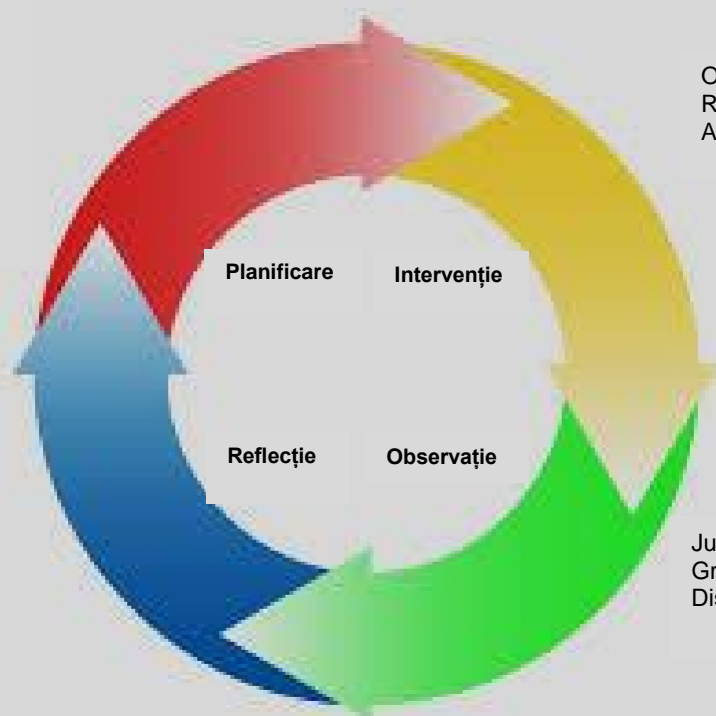
**Observația:** Jurnalul, checklist-uri, Discuții cu echipa multidisciplinară, Notițe din cadrul întâlnirilor cu echipa de lucru.



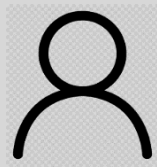
**Reflecția:** Dylan a răspuns cu bucurie la întregul proces, chiar dacă la început nu a acordat atenția necesară și a râs tot timpul, un comportament care nu a fost întărit în nici un fel. A fost oferit timp pentru ca acest comportament să dispară, menținând același prompt. Elevul și-a îmbunătățit

prehensiunea la apucarea obiectelor și a părut mai dornic să participe la alimentare. Dylan a început să își exprime dorințele și nevoile. Considerăm că prin procesul de intervenție, se obține o mai bună relaționare între profesor și elev.

Evaluare:  
Observația  
Obiective:  
creșterea  
participării la  
procesul de  
hrănire,  
îmbunătățirea  
comunicării



### 2.13 Olga



Diagnosticilele medicale ale Olgăi includ epilepsie focală (simptomele predominante sunt convulsiile recurente care afectează o emisferă a creierului). În plus, Olga prezintă hemipareză, ceea ce duce la dificultăți de a-și menține echilibrul din cauza hipotoniei membrelor, ajungând la imposibilitatea de a-și schimba corect centrul de greutate. Mai precis, ea nu poate să-și miște mâna stângă pentru a prinde sau pentru a apuca obiecte. Olga a fost, de asemenea, diagnosticată cu o dizabilitate de vedere și trebuie să poarte ochelari, dar ei nu îi plac prea mult. De obicei îi aruncă. Cu toate acestea, ea poate vedea oameni și obiecte atunci când sunt aproape de ea sau în vecinătatea ei. Are nevoie de timp pentru a explora obiecte și de obicei ține obiectele foarte aproape de fața ei. Potrivit dosarelor sale medicale, Olga are dificultăți de învățare care au un impact negativ asupra înțelegerii în ceea ce privește limba și învățarea. Drept urmare,

au loc mari întârzieri în ceea ce privește dezvoltarea Olgăi referitoare la abilităților de joc, a atenției și a autonomiei personale. În cele din urmă, Planul de educație, sănătate și îngrijire (PESÎ) al Olgăi confirmă dificultăți în: a. urmărirea și ridicarea jucăriilor și trecerea obiectelor între ambele mâini, b. alegerea între două elemente și c. concentrarea în activități de grup (din cauză că este distrasă ușor de zgomot). Potrivit PESÎ-ului ei, obosește foarte repede și se confruntă cu dificultăți la nivelul contactului vizual. Ea nu folosește limbajul verbal și de cele mai multe ori se bazează pe sprijinul adulților.



### **Planificarea intervenției:**

**Evaluare:** am folosit matricea de comunicare ca instrument pentru evaluarea abilităților de comunicare ale elevului. Se pare că stăpânește comportamente pre-intenționate și intenționate

**Obiective:** Olga are nevoie de sprijin pentru a-și transmite nevoile și dorințele. Pentru aceasta, am folosit metode de comunicare neconvenționale și convenționale. Pe termen scurt, obiectivul pe care ni l-am propus pentru Olga a fost să învețe să folosească vocalizarea specifică pentru a indica ce dorea să facă, în timp ce obiectivul pe termen lung a fost de a dezvolta răspunsuri clare la stimuli specifici. Stabilirea rutinelor predictibile, oferirea de oportunități pentru alegere și luarea deciziilor, acordarea unui timp suficient pentru explorare, încurajarea interacțiunilor elevului și furnizarea de imitație, joc, acțiune și rutine bazate pe referințe au fost activități și strategii adecvate de utilizat pentru realizarea acestor obiective / ținte.



### **Intervenție: Metode/ Activități/ Materiale:**

În ceea ce privește activitățile, am planificat să folosim interacțiunea intensivă ca instrument pentru a îndeplini aceste obiective, deoarece acest tip de intervenție funcționează bine pentru ea, așa cum este menționat în Planul de educație, sănătate și îngrijire (PESÎ). Această observație a fost confirmată și la întâlnirile cu părinții și cu profesorii anteriori. Mai exact, am folosit intervenții bazate pe rutină: rutine bazate

pe imitație, rutine bazate pe acțiuni, rutine bazate pe jocuri și rutine bazate pe referințe. Am considerat că aceste intervenții specifice ar fi benefice, deoarece placa de rezonanță oferă oportunități de a imita comportamentul copilului (de exemplu, utilizați abordarea de interacțiune intensivă). Olga este o persoană care iubește muzica și răspunde bine la indici audio la începutul unei sesiuni de intervenție. De asemenea, folosește muzica pentru auto-reglare. Îi place să asculte „Kidzobop” - o formație de adolescenți din America de Nord - care realizează cover-uri la piese de muzică contemporană. Îi place să-și lege capul după ritmul melodiilor preferate și să-și fluture brațul drept în aer. Am considerat că una dintre aceste melodii era un indiciu auditiv adecvat de utilizat înainte de sesiunea noastră de intervenție prin intermediul plăcii de rezonanță în care explorăm o serie de itemi (linguri de lemn, lanțuri, bile Marble etc.) în diferite genuri muzicale. Aceasta a fost anterior o sesiuni de intervenție la care nu a vrut să participe deoarece nu-i plăcuse muzica redată în fundal.

Materialele pe care am decis să le folosim au fost obiecte tactile și senzoriale, cum ar fi linguri de lemn, lanțuri, biluțe, bureți, material de catifea ales în funcție de diferite genuri muzicale.

**Observație:** Jurnal, înregistrări video, discuții cu echipa de lucru și activități de evaluare.

**Reflecție:** Principala provocare cu care ne-am confruntat a fost aceea că Olga ar putea deveni anxioasă în sesiunile de grup, ceea ce ar putea declanșa un comportament auto-distructiv (lovirea capului cu mâna și piciorul). Un membru al personalului a fost rugat să lucreze cu acest elev pe tot parcursul intervenției, să o scoată din grup și să lucreze 1: 1 dacă prezintă astfel de comportamente.

Ne-am dat seama repede că Olgăi i-a plăcut să se joace cu săculeții cu bile Marble pentru că a petrecut mai mult timp cu acest tip de obiecte decât altele. Am schimbat ordinea cântecelor / resurselor și ea a ales în mod constant bilele Marble. De asemenea, s-a remarcat faptul că a făcut o



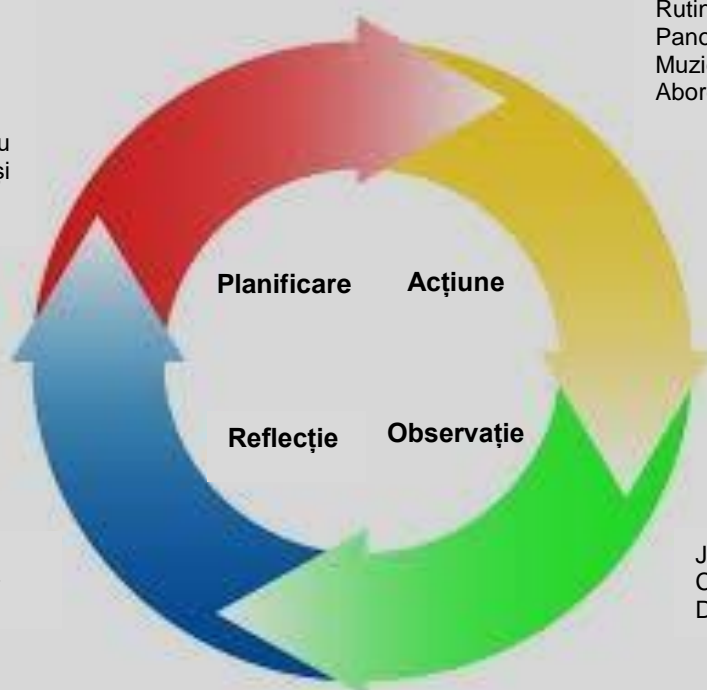


vocalizare gălăgioasă în timp ce își trecea degetele prin bile pe parcursul intervenției.

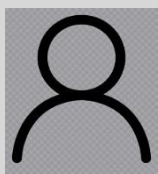
Am simțit că am făcut progrese ca echipă în recunoașterea faptului că elevul a făcut un „gângurit”, cu scopul de a vocaliza, explorând un anumit element în timpul unei sesiuni de care s-a deconectat anterior. Elevul a răspuns bine la intervenție și s-a implicat mai mult pe măsură ce proiectul a progresat.

Nu am reușit să recunoaștem nici o formă de comunicare convențională atunci când dorea o anumită resursă sau când dorea să continue o anumită activitate. Acest lucru va necesita demersuri suplimentare și intervenții continue. Suntem de acord cu Hewett și Nind că interacțiunea intensivă este o strategie eficientă pentru a dezvolta metode de comunicare la elevii pre-verbali. Strategia este, de asemenea, legată de instrumentul de evaluare matricea de comunicare realizată de către Rowland pentru a indica la ce nivel copilul este capabil să comunice și să permită adultului să formuleze idei și să mijloace planificate pentru a promova niveluri mai eficiente de comunicare, în special pentru elevi cu dizabilități senzoriale multiple.

Evaluare:  
Communication  
Matrix  
Obiective:  
utilizarea  
vocalizărilor pentru  
a exprima nevoi și  
dorințe



## 2.14 Noah



Noah este un adult cu dizabilități multiple și dizabilități vizuale, care prezintă și tulburări de comportament. Noah nu are comunicare verbală. El comunică prin puține sunete nonverbale (mormăind, țipând) și afișează comportamente de autoagresiune ori de câte ori este stresat. Aceste sunete nonverbale - vocalizările alături de mimica feței sale și tensiunea vocii sunt interpretate ca un mijloc de a exprima în mare parte nevoile biologice. Intensitatea acestor vocalizări depinde de urgența nevoii sau dorinței, la momentul dat.

Noah își comunică nevoile la un nivel pre-intenționat până când acestea sunt satisfăcute. El are toleranță scăzută, ceea ce poate duce la accese de furie. Când este calm, el poate localiza sursa unui sunet și își poate concentra atenția asupra acestuia sau poate urma îndrumări simple. De cele mai multe ori nu este dispus să se implice în niciun fel de activitate structurată (de exemplu, să întoarcă scaunul la masă după ce a luat masa / să pună farfuria pe bancă). Adresarea unor cereri poate declanșa comportamente provocatoare.



### **Planificarea intervenției:**

**Evaluare:** Evaluare funcțională, plan psiho-educativ individualizat, informații utile de la familie despre rutinele de acasă.

**Obiective:** Obiectivele pe termen lung pentru Noah sunt: a. să stabilească o legătură între pictogramă și activitate, b. să se angajeze într-o activitate mai mult de 3 minute și c. să recunoască și să utilizeze în mod eficient repere pentru a merge mai independent. Obiectivele pe termen scurt sunt: a. să poată identifica obiecte și b. pentru a extinde timpul de mers, folosind independent bara laterală.



**Intervenție: Metode/ Activități/ Materiale:** Pentru a continua cu obiectivele, am folosit sugestii din documentul cu simboluri tactile, dezvoltarea rutinelor previzibile, acordarea de timp pentru pauze, observarea și utilizarea stimulilor. Activitățile au

implicat întâlniri cu echipa, modificări de mediu (utilizarea sălii de mese înaintea altora pentru a reduce factorii de declanșare a tensiunii), asigurarea unui mediu sigur și securizat, intervenție bazată pe rutină în context natural, repetare și program predictibil. A fost utilizată o gamă largă de materiale, cum ar fi: bara laterală a sălii de mese și obiecte de referință corespunzătoare, cum ar fi lingura pentru sala de mese, farfuria pentru sala de mese și clopoțelul pentru meloterapie. Activitățile alese s-au bazat pe faptul că Noah prezintă schimbări de dispoziție într-o manieră neașteptată în timpul zilei, precum și pe faptul că se implică într-o activitate pentru un timp limitat. Prin urmare, prima activitate a fost legată de un stimul puternic, cum ar fi mâncarea și a doua cu muzicoterapia, care pare a fi o activitate favorabilă.

**Observație:** Observații de pe teren, discuții cu echipa de lucru, notițe de întâlnire cu echipa de lucru și observația zilnică.



**Reflecție:** Noah se simte mai independent atunci când merge și folosește marcajele de pe margini, cu toate acestea, trebuie să continuăm și să trecem la următoarele repere (clopoțel pentru sesiunea de meloterapie). La început, a fost dificil pentru el și a manifestat comportamente opoziționiste în cooperare gemând sau oprindu-se în timpul intervenției și a fost necesară multă repetiție - cu o voce calmă și calmă. În general, el încă răspunde negativ ori de câte ori i se cere să facă ceva. Cel mai neașteptat eveniment a fost că elevul s-a dovedit a fi mai capabil să înceapă să meargă independent decât se aștepta; acest eveniment ne-a făcut să reconsiderăm nivelul potențialului său. Acest aspect ne-a ajutat, de asemenea, să păstrăm o minte deschisă cu privire la potențialul său și să fim mai răbdători și mai optimiști cu privire la rezultatele eforturilor noastre. Mai mult, aceste date au ajutat la stabilirea de noi obiective realiste prin luarea măsurilor adecvate, cum ar fi planificarea unui program de desensibilizare senzorială pentru a-l ajuta să înceapă să tolereze atingerea și să înceapă să utilizeze atingerea ca mijloc



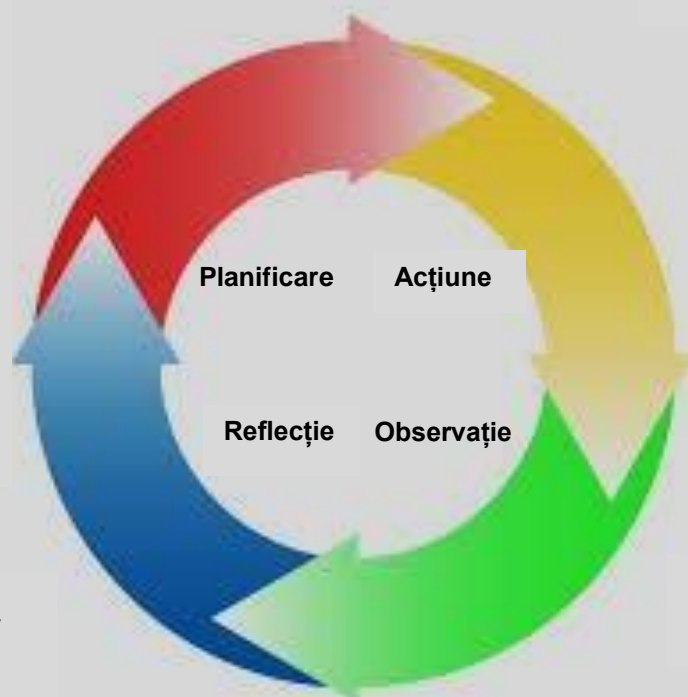
de comunicare. De asemenea, va ajuta la identificarea

factorilor care se adaugă la „învățarea” elevului - (siguranța, conștientizarea și cooperarea).

Evaluare:  
Instrument de  
evaluare  
funcțională

Obiective:  
asocierea  
pictogramei cu  
activitatea,  
implicarea în  
activități, folosirea  
reperelor pentru a  
se deplasa

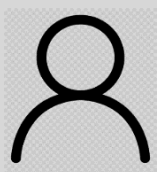
Rutine,  
Abordarea Milieu



Conștientizarea  
nevoilor elevilor

Jurnal  
Grila  
Discuții

## 2.15 Evelyn



Evelyn este nevăzătoare și manifestă comportament autist. Utilizarea limbajului este repetitivă și ecolalică. Uneori folosește sunete și cuvinte izolate care sunt irelevante pentru momentul respectiv și contextul specific. Evelyn își exprimă nevoile folosind întrebări adresate precum „Vrei ...?” Când vrea ceva mai mult, întreabă „Vrei mai mult?” Când refuză o sarcină, un obiect sau o activitate, ea doar pune obiectul deoparte sau împinge tot ce se află în fața ei. Evelyn nu înțelege procesul de comunicare și nu folosește limbajul verbal într-un mod intenționat, ci ca rezultat al unei interacțiuni. Este sensibilă la sunete, texturi, vocile oamenilor și reacționează acoperindu-și urechile cu mâinile. Îi place să cânte cântece pentru copii.



### Planificarea intervenției:

**Evaluare:** Proiectul Oregon, Scala Callier-Azusa (G, H),  
Observare în diferite medii și interviu cu părinții.

**Obiective:** Obiectivele pe termen lung sunt a. să-și poată exprima nevoile folosind formatul adecvat al unei propoziții (vreau ...), b. să exprime refuzul, acceptarea sau disconfortul într-un mod acceptat social și c. să-și exprime sentimentele folosind cuvinte adecvate. Obiectivul pe termen scurt este de a folosi obiecte de referință pentru a exprima negarea, disconfortul și acceptarea.



**Intervenție: Metode/ Activități/ Materiale:** Au fost utilizate intervenții specifice în dezvoltarea abilităților de comunicare: abordarea Milieu, intervenții de rutină, obiecte de referință, PECS, recompense, explicând și verbalizând fiecare acțiune. Am folosit obiecte în loc de imagini pentru PECS, deoarece eleva este nevăzătoare. De asemenea, am folosit muzică și activități de joacă, de care eleva se bucură (plastilina).

**Observație:** Chestionare, activități de evaluare, activități de autoevaluare.



**Reflecție:** Am simțit că ne-am îndeplinit parțial obiectivele. Eleva și-a comunicat nevoile, dar a folosit ecolalia. De asemenea, am stabilit câteva obiecte de referință și am identificat obiectele și activitățile care ar putea fi folosite ca recompensă. Am încercat să implementăm rutine, dar am simțit că trebuie să prelungim perioada de intervenție pentru rezultate mai precise.

În general, Evelyn a răspuns bine intervenției, dar uneori a refuzat să interacționeze, mai ales atunci când sarcina era prea complexă pentru ea. În plus, ea a refuzat să folosească unele obiecte în timpul procesului de intervenție, astfel că am încercat să le înlocuim cu altele mai potrivite, care erau acceptabile de Evelyn.

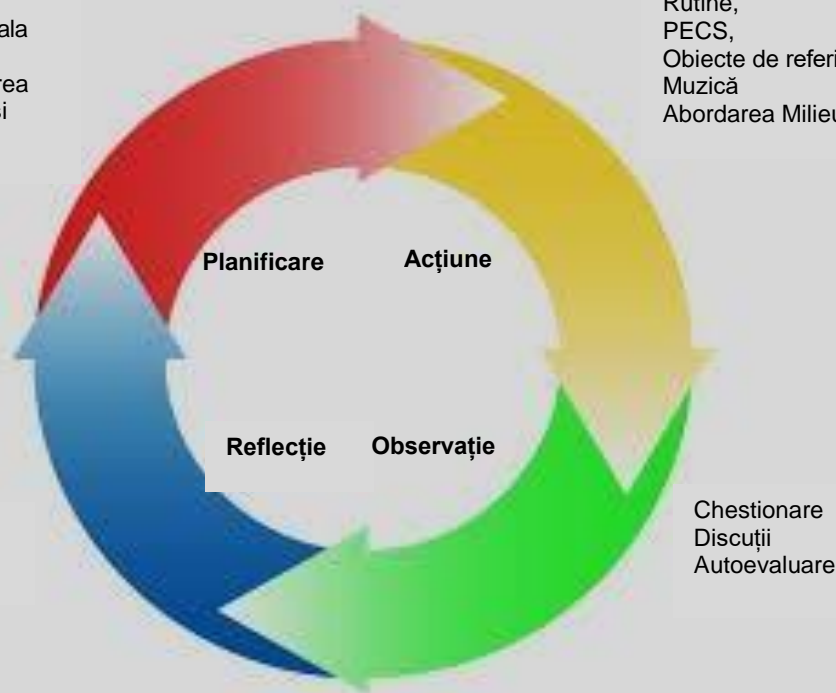


Considerăm că putem folosi informațiile din manualul PrECIVIM pentru a implementa intervenții pe termen lung (care sunt mai eficiente) pentru a dezvolta abilități de comunicare. Datele ne ajută să identificăm punctele tari și punctele slabe ale intervenției și să înțelegem ce abordare este mai eficientă.

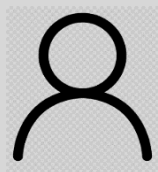
Evaluare:  
Oregon Project, Scala  
Callier Azusa  
Obiective: exprimarea  
nevoilor, refuzului și  
emoțiilor.

Rutine,  
PECS,  
Obiecte de referință  
Muzică  
Abordarea Milieu

Conștientizarea  
nevoilor elevilor



## 2.16 Mike



Mike are 4 ani. A fost diagnosticat cu paralizie cerebrală și atetoză, hipotonie, dificultăți ale proceselor senzoriale, întârziere psihomotorie și cecitate vizuală corticală. Referitor la dificultățile de comunicare, Mike nu utilizează limbajul formal sau pe cel simbolic. Uneori, poate să răspundă unor cerințe simple, precum *Te rog să nu îți pui degetele în gură*, dar în general, pare să nu aibă percepții stabile ale obiectelor. Când dorește să se adreseze cuiva, alege să se apropie de persoana respectivă. Mike își exprimă preferințele prin zâmbet și prin scurte vocalizări. Conform observațiilor, consider că Mike se află la nivelul comunicării pre-intenționate. Nu și-a dezvoltat abilități de atenție împărtășită, deși în unele contexte răspunde la indici verbali simpli referitori la rutinele din mediul familial. Pe de altă parte, Mike este puternic motivat de fratele lui mai mare și îi face o deosebită plăcere să fie în compania lui. Printre activitățile care îi fac plăcere se numără: statul în picioare cu sprijin, mișcarea picioarelor, statul în bazinul cu apă.



### Planificarea intervenției:

**Evaluare:** Oregon Project, Communication Matrix, Scale de evaluare funcțională pentru principalele arii de interes (vedere, auz, dizabilitatea vizuală corticală).

**Obiective:** Obiectivele pe termen lung s-au bazat pe evaluările lui Mike cu privire la dificultățile sale în procesarea senzorială, vizuală, cognitivă și motorie, precum și dificultățile sale referitoare la atenția susținută. Astfel, obiectivele pe termen lung pentru Mike sunt: a. să inițieze comunicarea într-un mod verbal / nonverbal și b. să învețe să atingă un obiect - asociat cu o activitate. Pentru a face acest lucru, trebuie să creăm un spațiu și o rutină împreună cu un adult, context în care Mike să poată manifesta o atenție comună și să-și dezvolte abilitățile de comunicare pornind de la aceasta. De asemenea, am stabilit obiective pe termen scurt, cum ar fi: a. să își dezvolte o atenție împărtășită în imitație, joc și rutine de acțiune, b. să facilităm utilizarea limbajului verbal (la nivelul lui) sau nonverbal ca semn de răspuns pentru a continua activitatea, c. să îl familiarizăm cu rutinele de acțiune - asocierea unui obiect familiar cu o activitate zilnică repetitivă (mâncare, schimbarea scutețelor etc.) și d. să implicăm familia în proces ajutându-i să stabilească rutine semnificative (și pentru ei) folosind rutine de imitație, joc și acțiune.



**Intervenție: Metode/ Activități/ Materiale:** Principiile și sugestiile de bază au fost selectate din dezvoltarea comunicării, evaluarea comunicării, planul individual de evaluare, abordarea lui Milieu, intervenții bazate pe rutină.

Activitățile utilizate au fost: 1) cântece de salut, activitate de joc specifică cu gesturi ale feței și corpului, cu instrucțiuni de imitație, tehnică de oprire și plecare - copilul ar trebui să aibă un semn pentru a continua comportamentul, 2) alegerea între două jucării familiare pentru a se juca și urmați indicii copilului, 3) adaptări ale jucăriilor pentru a fi mai accesibile și mai ușor de utilizat (întrerupătorul conectat la jucăriile familiare), 4) urmarea mișcărilor copilului (rostogolire pentru a atinge mediul) și furnizarea de feedback verbal și nonverbal semnificativ și 5) observația părinte-copil în interacțiunea lor de rutină și recomandarea unor adaptări. Materialul folosit a fost: 1) corpul intervenientului (față și mâini) intensificat vizual pentru a atrage și menține atenția vizuală, precum și stimuli tactili (obiecte sau

jucării semnificative, fructe și jucării preferate) pentru a avea un canal de percepție mai uniform și stabil. , 2) Întrerupător galben mare conectat la o jucărie sonoră familiară.

**Observație:** Înregistrări video, discuții cu echipa de intervenție.

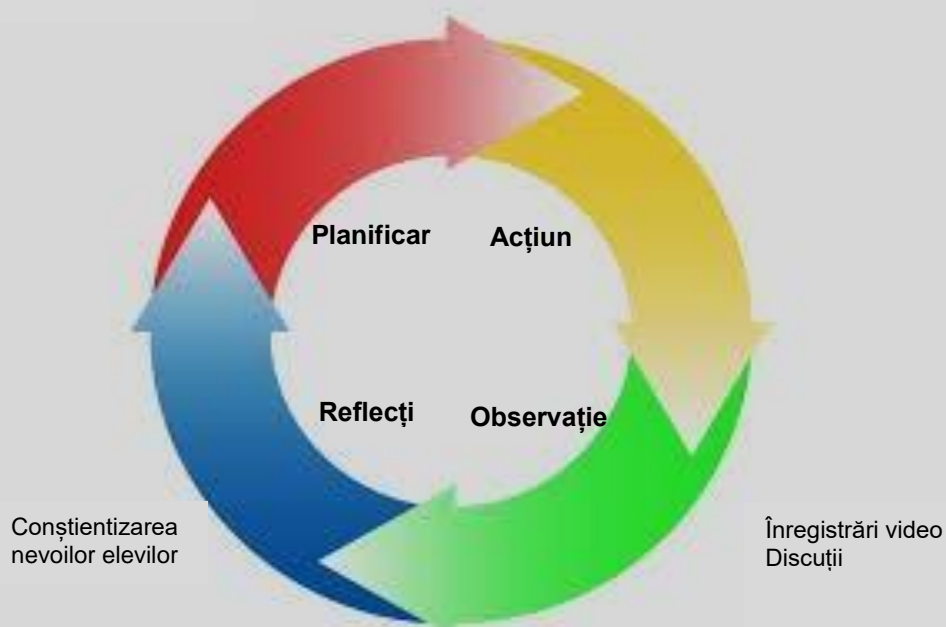


**Reflecție:** Rezultatele sunt contradictorii. În general, lui Mike i-au plăcut jocurile de rutină care implicau atenția comună și am avut mai mult succes în a facilita un pic atenția comună pentru perioade scurte. Dar el nu a inițiat un contact semnificativ și a avut nevoie de timp pentru a răspunde sau nu a răspuns deloc. Uneori, în timpul sesiunii, el părea a fi dezorganizat din cauza dificultăților sale senzoriale. Datorită problemelor de procesare senzorială și fluctuației răspunsurilor, au existat ședințe în care Mike a fost preocupat de hiperactivitate orală, ceea ce i-a blocat atenția și mișcarea, chiar dacă încă se bucura de activitate. Activitatea a fost modificată la acest nivel și intervenția a fost concentrată pentru a-l ajuta să regleze într-o manieră senzorială în care au fost implementate unele dintre tehnicile de rutină ale jocului. Voi folosi câteva dintre videoclipurile de la început și din a doua fază a intervenției pentru a reuși o „comunicare” mai bună cu copilul. Poate că o ușoară modificare a tehnicilor utilizate și semnificația acestor tehnici pentru copil poate ajuta în această direcție.



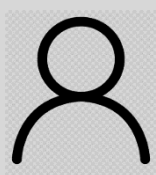
Evaluare: Oregon  
Project & Matricea  
comunicării  
Obiective: inițierea  
comunicării, obiecte  
tactile

Cântece,  
Obiecte 3D,  
Întrerupător  
Abordarea Milieu





## 2.17 Amelia



Amelia are 14 ani, paralizie cerebrală, dizabilitate intelectuală și dizabilitate de vedere. În ceea ce privește abilitățile de comunicare expresivă, eleva poate comunica verbal, dar prezintă o formă de mutism selectiv și folosește limbajul oral pentru a comunica cu un părinte (chiar dacă dialogurile pot fi limitate), dar nu cu alte persoane familiare din jurul său (de la școală sau din familie). Amelia folosește câteva cuvinte la școală precum „pa”, „da”, „bună dimineața” sau unele nume de ex. Nickolas, dar ele sunt irelevante în context. Principalul mijloc de comunicare cu eleva este prin utilizarea dispozitivelor de comunicare alternativă și augmentativă: Amelia răspunde alegând între două opțiuni (de exemplu, răspunde la întrebări dintr-o lecție sau alege ce vrea să facă). Întrerupătoarele și / sau obiectele sunt poziționate corespunzător în mediul său pentru a facilita urmărirea și indicarea. În ceea ce privește comunicarea receptivă, ea poate să înțeleagă și să urmeze mai multe îndrumări, cum ar fi „dă-mi te rog”, „pune-l în coș te rog”, „îți poți schimba postura pentru mine te rog?” etc. Când îi place foarte mult ceva precum muzica sau când îi vine rândul să îndeplinească o sarcină, este foarte încântată și râde.



### **Planificarea intervenției:**

**Evaluare:** Observarea directă în timpul activităților (în interiorul și în afara clasei), organizarea de întâlniri cu părinții Ameliei, colectarea de informații cu privire la trecutul Ameliei (inclusiv evaluări medicale relevante) împreună cu evaluările terapeuților și psihologilor.

**Obiective:** Obiectivele generale pentru Amelia se referă la: a. abilitățile ei sociale, de exemplu să participe la rutinele care au loc în clasă, să dezvolte obiceiuri utile în timpul activităților de grup, să interacționeze cu colegii de clasă, b. abilitățile ei de înțelegere și comunicare, de exemplu să devină mai orientată în timp (zi, luni și sezoane) într-un mod verbal și senzorial, să poată asculta o poveste adecvată vârstei și să răspundă la

Întrebări simple cu dispozitivul ei de comunicare alternativă și augmentativă, c. să utilizeze dispozitive de comunicare alternativă și augmentativă, întrerupătoare sau tablete ca mijloc de interacțiune sau divertisment și d. alte domenii privind abilitățile de viață cotidiană, abilitățile senzoriale etc.



**Intervenție: Metode/ Activități/ Materiale:** Abordarea Milieu, Sisteme de comunicare alternative și augmentative. Activitățile includ rutine bazate pe acțiuni și rutine bazate pe jocuri: a. rutina de „bună dimineața” în care elevii trebuie să participe folosind un dispozitiv de comunicare (acțiune repetată) și să aleagă un salut și b. dispozitive de comunicare alternative și augmentative: în timpul activităților sunt utilizate două întrerupătoare simple. Întrerupătoarele sunt așezate în diagonală, mâna stângă și dreaptă. Apoi trebuie să asculte mesajele și să aleagă unul dintre cele două pentru a răspunde la întrebări. Aceste întrerupătoare sunt folosite de Amelia și când dorește să bea sau să mănânce ceva.

Material folosit: cântece, tablă interactivă, zaruri mari, zaruri de comunicare, cărți muzicale, jocuri de masă, diverse texturi sau parfumuri pentru zilele săptămânii, tabletă, întrerupătoare.



**Observație:** Jurnal.



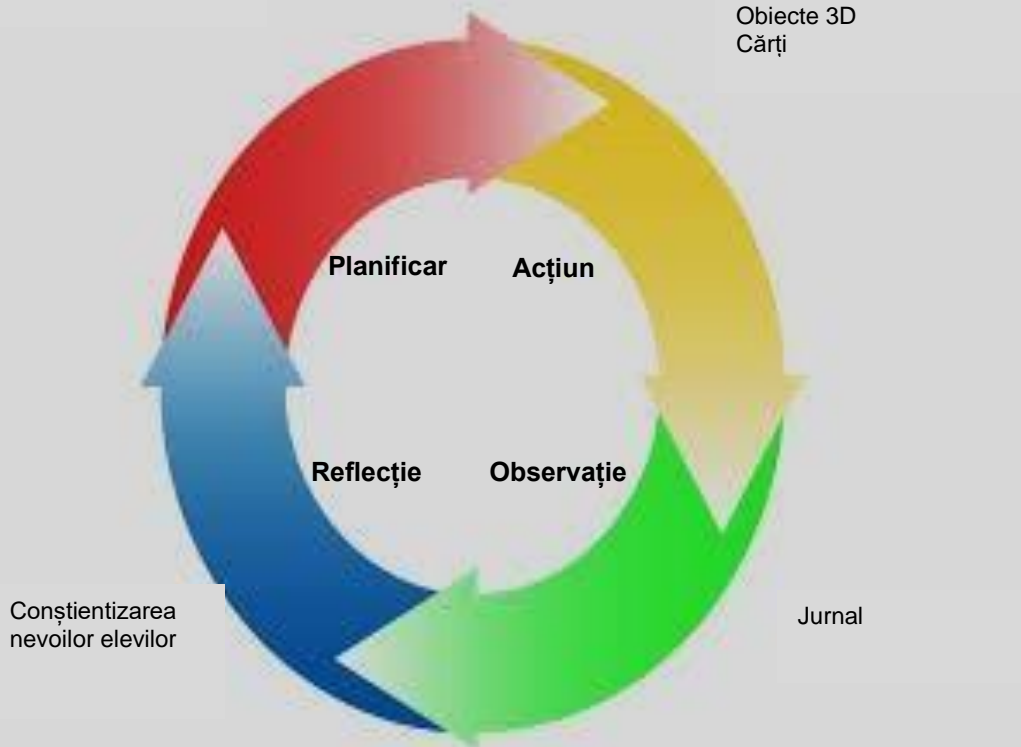
**Reflecție:** Încă lucrăm la obiective, dar este sigur că există un progres stabil. Încă ne confruntăm cu dificultăți în ceea ce privește expresiile orale ale Ameliei (deși are abilitatea respectivă) și alegerile care se bazează pe un raționament (de exemplu, cer apă pentru că îmi este sete etc.).

Amelia a fost foarte cooperantă, i-a plăcut să ne atragă atenția și a folosit destul de bine metodele alternative de comunicare. Am considerat că aceasta este o oportunitate de a reflecta asupra obiectivelor și planificării intervenției noastre educaționale dintr-o perspectivă diferită și o metodă de reînnoire a abordării noastre educaționale.

Evaluare: Observația

Obiective: participare  
interacțiune

Rutine bazate pe jocuri,  
Comunicare alternativă și  
augmentativă,  
Muzică  
Obiecte 3D  
Cărți



### 3. CONCLUZII

Majoritatea copiilor care au participat în proiectul PrECIVIM în faza de implementare, au înregistrat un nivel de comunicare pre-intenționată conform modelului de dezvoltare a comunicării (Rowland, 2012; Rowland și Schweigert, 2000). Copiii au încercat să comunice prin diferite moduri, cum ar fi plânsul, agitația, zâmbetul, mișcările corpului și alte comportamente nonverbale pentru a indica confortul sau disconfortul (Brady, Steeples și Fleming, 2005). Pe de altă parte, specialiștii și părinții încearcă să interpreteze aceste comportamente și să introducă în cadrul unei tipar, un cod de comunicare stabilit de comun acord. Comportamentele de la acest nivel de comunicare pot fi neobișnuite și prin urmare uneori este dificil să le identificăm și să le interpretăm. De asemenea, modalitățile de răspuns ale profesorilor și ale terapeuților (de exemplu: vorbirea, utilizarea limbii semnelor) pot să nu fie înțelese de copiii cu dizabilități de vedere și cu dizabilități multiple (Chen, 1999). Copiii cu dizabilități de vedere și cu dizabilități multiple demonstrează comportamente specifice și neintenționate, care pot crea mari dificultăți profesioniștilor în ceea ce privește planificarea și implementarea unor programe de intervenție eficiente. În acest sens, este necesar să se efectueze evaluări complexe pentru a urmări toți indicii oricărui tip de interacțiune și pentru a începe comunicarea într-un mod semnificativ și funcțional cu copiii în cauză (Ayyildiz, Akcin și Guven, 2016).

Din motivele menționate mai sus, este util pentru profesor sau terapeut să colecteze informații cu privire la nevoile, preferințele, interesele și comportamentele comunicaționale ale unui copil. Pentru a îmbunătăți abilitățile de comunicare ale copiilor cu dizabilități multiple și cu dizabilități vizuale, este foarte important să identificăm comportamentele individuale unice de comunicare ale acestor copii (Ayyildiz, Akcin, & Guven, 2016; Janssen, Riksen-Walraven și Van Dijk 2006).

Fiecare elev cu dizabilități multiple și cu dizabilitate vizuală reprezintă o provocare educațională unică. Profesorii și alți specialiști au nevoie de sprijin și formare pentru a înțelege modul în care acești elevi experimentează și înțeleg lumea (Dammeyer & Ask Larsen, 2016; Chen și Downing, 2006).

Studii de specialitate actuale se referă la profesori și specialiști care lucrează cu elevi cu dizabilități multiple și dizabilități vizuale. Evaluarea abilităților de comunicare și proiectarea și implementarea intervențiilor este o provocare continuă. Proiectul PrECIVIM conectează evaluarea și intervenția și subliniază

necesitatea evaluării pentru dezvoltarea abordărilor educaționale individualizate (moduri de comunicare expresivă și receptivă, materiale adaptate, tehnologii asistive, strategii de instruire, abordări multisenzoriale) care ar promova dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor cu dizabilități multiple și dizabilități vizuale (Bruce, Luckner și Ferrell, 2018). Secțiunea B cuprinde o serie de exemple de studii de caz diferite din patru țări. Metoda de cercetare prin acțiune, modurile de comunicare expresivă și receptivă, materialele adaptate, reflecția și materialul de instruire au fost elementele de bază care au compus platforma comună pentru care au colaborat o serie de profesori și specialiști. Merită menționat faptul că toate aceste intervenții care au avut loc în diferite medii educaționale cu caracteristici social-culturale diferite au avut elemente comune în ceea ce privește tehnicile sau practicile precum:

- descriere detaliată a profilului elevului înainte de orice tip de intervenție
- utilizarea regulată a simbolurilor neconvenționale (adică cuvinte, semne sau simboluri ilustrate) sau utilizarea frecventă a vocabularului simplu de bază (cuvinte simple redactate cu o voce clară)
- analiza sarcinilor în pași mici și simpli sau împărțirea unei activități în pași simpli
- etape clare de început și de finalizare a unei activități
- limitele clare în fiecare sarcină
- modelarea înainte de a cere pentru a crește învățarea autoreglată
- stabilitatea mediului de învățare
- repetarea activității pentru a construi familiarizarea și implicarea
- multe pauze scurte
- flexibilitate în schimbarea sau adaptarea programului de intervenție datorită comportamentului elevului
- utilizarea sistemelor de recompense
- utilizarea sistematică a culorilor, jucăriilor, materialelor, sunetelor preferate ale elevilor etc.

În concluzie, această lucrare a condus la sinteza unui material care cuprinde bune practici ce încorporează pe de o parte aspecte **generale** cu privire la nivelurile de comunicare în populația de copii cu dizabilități multiple și cu dizabilități vizuale și practici globalizate, iar pe de altă parte, aspecte ce țin de **particularizare** în ceea ce privește cultura, contextul social și mediul de desfășurare a activității.

## 4. Bibliografie

- Argyropoulos, V., & Nikolarazi, 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.