



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

**«Παρατήρηση και αξιολόγηση
επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με
οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες»**

Επιβλέποντες Καθηγητές: Αργυρόπουλος Βασίλειος,

Μάγδα Νικολαραΐζη

Κεϊσογλου Σταματία

Βόλος, 2021



University of Thessaly

School of Humanities and Social Sciences

Department of Special Education

«Observation and evaluation of communication skills in children with multiple disabilities and visual impairment»

Attending Professionals: Argyropoulos Vasilios,

Nikolarazi Magda

Keisoglou Stamatia

Volos, 2021

“Επειδή δεν μιλάμε, νομίζεις πως δεν επικοινωνούμε;”

Yiakou

“Just because we do not speak, does not mean that we do not communicate.”

Yiakou

Ευχαριστίες

Και το πρώτο μου υπερσέλιδο ταξίδι (πάνω 60 σελίδες), έφτασε στο τέλος του! Η πορεία του παρόμοια με αυτή της πρώτης μου εξόρμησης στο βουνό. Γεμάτη ενθουσιασμό στην αρχή, για το πρωτόγνωρο ταξίδι που ξεκινούσε και περιέργεια για τα όσα θα δω. Η αίσθηση κατάκτησης του κόσμου ήταν και αυτή εκεί.

Με τις πρώτες ανηφόρες να εμφανίζονται, η κούραση γίνεται εμφανής στις βαθιές ανάσες μου, που δεν σταματάνε να διαδέχονται η μία την άλλη. Η αυτοπεποίθηση για την κατάκτηση της κορυφής μειώνεται και το συναίσθημα της ματαιώσης εμφανίζεται σιγά σιγά. Και ξαφνικά, μια φωνή ακούγεται να φωνάζει: «Κοίτα γύρω σου». Και όλα αλλάζουν. Παίρνουν νόημα και μορφή. Θαύματα να ξεχύνονται γύρω μου και όλες οι αισθήσεις να διεγείρονται από το μεγαλείο που με περιτριγυρίζει.

Και φτάνουμε στην κορυφή αλλά... τελικά, η κορυφή δεν ήταν ποτέ ο στόχος. Η κορυφή ήταν απλώς ένα κομμάτι που συμπλήρωνε το πάζλ του ταξιδιού.

Θα ήθελα να ευχαριστώ τον Δρ. Βασίλη Αργυρόπουλο που έγινε η φωνή, που με έκανε να κοιτάζω τα θαύματα που βρίσκονταν γύρω μου, για τις πολύτιμες συμβουλές και τις εμπειρίες που με χαρά μου έδωσε την ευκαιρία να βιώσω.

Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω και την Δρ. Μάγδα Νικολαραϊζή που δέχθηκε να πάρει μέρος σε αυτό το ταξίδι επιβλέποντας την εργασία μου.

Από τις ευχαριστίες μου, δεν θα μπορούσαν να λείπουν φυσικά όλα τα άτομα που με στήριξαν όλον αυτό τον καιρό με τα αισιόδοξα και προτρεπτικά λόγια τους αλλά και τις θερμές αγκαλιές που με φιλοξένησαν για να με παρηγορήσουν.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω, γιατί χωρίς αυτόν δεν θα κατάφερνα να φτάσω εδώ που είμαι τώρα, τον εαυτό μου, που ανυπομονούσε να ταξιδέψουμε και δεν με άφησε να τα παρατήσω! Που είναι από τη στιγμή που γεννήθηκα, ο πιο μεγάλος φαν μου! (+μαζί με τους γονείς μου φυσικά!).

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναφέρεται στην περιγραφή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και τη στάση των επαγγελματιών στην παρέμβαση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Μέσα από ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής, από επαγγελματίες της Ελλάδας και της Ρουμανίας, με μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, του προγράμματος PrECIVIM, έγινε καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων των επαγγελματιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν, πως οι μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες επικοινωνούν κατά κύριο με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, ενώ ο βασικός λόγος επικοινωνίας τους είναι η αίτηση. Επίσης, τείνουν να παρουσιάζουν επιθετική και αυτό – τραυματική συμπεριφορά. Τέλος, από την σκοπιά των επαγγελματιών, είναι φανερή η χρήση συνδυασμού μεθόδων στην αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών τους, καθώς και στη χρήση των δραστηριοτήτων παρέμβασης.

Abstract

This research is focused on the description of communication skills in students with multiple disabilities and visual impairment. It also deals with the stance of professionals in intervention of communication skills in students with multiple disabilities and visual impairment. Reflective logs of students with multiple disabilities and visual impairment gathered by Greek and Romanian professionals, of PrECIVIM program, has been used to index and analyze data. Research's results has shown that students with MDVI communicate mainly in nonverbal ways whereas the main reason of communication is request. Also, they tend to present aggressive and auto-traumatic behavior. Finally, from professionals' view, the use of complex methods of evaluating the communication skills of their students as well as the use of interventional activities is evident.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη	4
Abstract	4
Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή.....	8
1.1. Ερευνητικός σκοπός - στόχοι	8
1.2. Κίνητρα – Σπουδαιότητα έρευνας	9
Κεφάλαιο 2^ο : Θεωρητικό υπόβαθρο.....	10
2.1. Εισαγωγή	10
2.2. Πολλαπλές αναπηρίες.....	10
2.3. Αναπηρία όρασης (ορισμός).....	14
2.4. Πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία.....	16
2.5. Τυφλοκώφωση	17
2.6. Επικοινωνιακές δεξιότητες	19
Επικοινωνιακές διαταραχές	23
2.7. Επικοινωνιακές δεξιότητες ατόμων με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες	24
2.8. Επικοινωνιακές δεξιότητες ατόμων με Τυφλοκώφωση.....	26
Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία.....	29
3.1. Εισαγωγή	29
3.2. Είδος έρευνας.....	29
3.3. Το δείγμα	29
3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	33
3.5. Ανάλυση δεδομένων	38
Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα.....	46
4.1. Εισαγωγή	46
4.2. 1 ^η Ευρεία Κατηγορία: Πληροφορίες από τους Επαγγελματίες (ΠΛΕ) .	47
4.2.1. Τρόποι Επικοινωνίας (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΤρΕ)	47
4.2.2. Εκ / Προ Προθέσεως Επικοινωνία(ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΕκΠρΕ).....	50
4.2.3. Λόγοι Επικοινωνίας (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΛοΕ).....	51
4.3. 2 ^η Ευρεία Κατηγορία: Σχεδιασμός Παρέμβασης (ΣχΠ).....	53
4.3.1. Κριτήρια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΚρΕπ).....	53
4.3.2. Εργαλεία Αξιολόγησης Επικοινωνίας για την Αναγνώριση Εκπαιδευτικής και Μαθησιακής Περιοχής του Μαθητή (ΣχΠ.ΕρΑΕπ).....	55
4.3.3. Στόχοι Παρέμβασης (ΣχΠ.ΣτΠ)	57
4.4. 3 ^η Ευρεία Κατηγορία: Υλοποίηση Παρέμβασης (ΥλΠ).....	59
4.4.1. Στρατηγικές & Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (ΥλΠ.ΣτρΔρ)	59
4.5. 4 ^η Ευρεία Κατηγορία: Μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ)	61
4.5.1. Μέσα Παρατήρησης της παρέμβασης (ΠαρΠ.Με)	61
4.6. 5 ^η Ευρεία Κατηγορία: Αναστοχασμός Παρέμβασης (ΑΠ).....	63

4.6.1. Προκλήσεις και Δυσκολίες σχετικά με τη Συμπεριφορά των Μαθητών κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΑΠ.ΠρΔυσΣυμπ)..... 63

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων	65
Τρόποι Επικοινωνίας (1 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	66
Λόγοι επικοινωνίας (2 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	66
Στόχοι εκπαιδευτικών (3 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	68
Μέσα αξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (4 ^ο ερευνητικό ερώτημα) ...	68
Δραστηριότητες παρέμβασης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (5 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	68
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (6 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	69
Περιορισμοί και Προτάσεις	69
Βιβλιογραφία	71

Πίνακας Εικόνων

Πίνακας 1: Αναλυτικός πίνακας εμφάνισης χαρακτηριστικών επαγγελματιών – μαθητών	32
Πίνακας 2: Διάγραμμα ροής των ευρειών κατηγοριών - κατηγοριών - υποκατηγοριών	42
Πίνακας 3: Παρουσίαση των ευρειών κατηγοριών - κατηγοριών - υποκατηγοριών ..	43
Πίνακας 4: Πλήθος παιδιών στους τρόπους επικοινωνίας	49
Πίνακας 5: Πλήθος παιδιών για εκ/ προ προθέσεως επικοινωνία	50
Πίνακας 6: Πλήθος παιδιών στους λόγους επικοινωνίας	52
Πίνακας 7: Πλήθος επαγγελματιών στη χρήση διαφόρων εργαλείων αξιολόγησης ...	56
Πίνακας 8 Πλήθος επαγγελματιών στην μεταβολή ή/και διατήρηση των στόχων	58
Πίνακας 9 Πλήθος επαγγελματιών στην επιλογή στρατηγικών και δραστηριοτήτων	60
Πίνακας 10: Πλήθος εκπαιδευτικών στην επιλογή μέσων αξιολόγησης.....	62
Πίνακας 11: Πλήθος παιδιών στην Κατηγορία: Προκλήσεις και δυσκολίες στη συμπεριφορά	64

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει παρουσίαση του ερευνητικού σκοπού της παρούσας ερευνητικής εργασίας καθώς και των στόχων που έχουν τεθεί. Επιπλέον, θα αναφερθεί ο η σπουδαιότητα και τα κίνητρα που ώθησαν την ερευνήτρια στην επιλογή της διεξαγωγής της έρευνας.

1.1. Ερευνητικός σκοπός - στόχοι

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας έρευνας αφορά την περιγραφή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και τη στάση των επαγγελματιών στην παρέμβαση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί ο τρόπος και ο λόγος επικοινωνίας των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπλέον, από τη σκοπιά των επαγγελματιών, για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών τους, θα ερευνηθεί η θέσπιση των διδακτικών στόχων, τα μέσα αξιολόγησης, οι δραστηριότητες παρέμβασης καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι επαγγελματίες στην συμπεριφορά των μαθητών τους.

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας ορίζονται ως εξής:

1. Με ποιον τρόπο επικοινωνούν οι μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
2. Για ποιον λόγο επικοινωνούν οι μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
3. Τι είδους διδακτικοί στόχοι τίθενται από τους επαγγελματίες για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
4. Τι μέσα αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
5. Τι δραστηριότητες χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;

6. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;

1.2. Κίνητρα – Σπουδαιότητα έρευνας

Η επιλογή του θέματος από την ερευνήτρια έγινε εξαιτίας του έντονου ενδιαφέροντος της για την πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και του τρόπου επικοινωνίας τους. Επιπλέον, ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι, η διερεύνηση των επικοινωνιακών χαρακτηριστικών της πληθυσμιακής ομάδας των ατόμων με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες περιλαμβάνει μικρή βιβλιογραφική κάλυψη.

Η σπουδαιότητα της έρευνας απεικονίζεται στο γεγονός ότι οι επαγγελματίες που συμμετέχουν προέρχονται από δύο χώρες, την Ελλάδα και τη Ρουμανία, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη συνάφεια των χαρακτηριστικών των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και της μεθοδολογίας που ακολουθούν οι επαγγελματίες των δύο χωρών για την πραγματοποίηση της παρέμβασής τους.

Κεφάλαιο 2^ο : Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Εισαγωγή

Στις ενότητες του κεφαλαίου αυτού θα γίνει παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου των πολλαπλών αναπηριών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, θα γίνει ιστορική αναδρομή του ορισμού των πολλαπλών αναπηριών και παρουσίαση των χαρακτηριστικών των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στην οπτική αναπηρία και θα καταλήξει στα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Έπειτα θα γίνει παρουσίαση του ορισμού των επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και η αναδιαμόρφωση αυτών στις παραπάνω πληθυσμιακές ομάδες των ατόμων με αναπηρία.

2.2. Πολλαπλές αναπηρίες

Ο προσδιορισμός των Πολλαπλών Αναπηριών που υπάρχει στην βιβλιογραφία δεν είναι μονοσήμαντος. Με βάση τη ερευνητική βιβλιογραφία και την εκπαιδευτική πρακτική, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι συμπεριλαμβάνονται διάφοροι ορισμοί, που έχουν χρησιμοποιηθεί, κατά την διάρκεια των ετών, για να νοηματοδοτήσουν τον προσδιορισμό του πληθυσμού των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. «Πολλαπλές αναπηρίες», «σοβαρές αναπηρίες», «πολυαναπηρία», «πολύ σοβαρή κατάσταση αναπηρίας», «βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης» είναι κάποιες από τις ερμηνείες που έχουν αποδοθεί. Ωστόσο, ο όρος που επικρατεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία είναι «πολλαπλές αναπηρίες» (“multiple disabilities”) καθώς, χρησιμοποιείται και ως επίσημη ορολογία στην ελληνική νομοθεσία.

Κύριο χαρακτηριστικό συνδεσιμότητας των παραπάνω ορισμών για τις πολλαπλές αναπηρίες είναι η συνύπαρξη δύο ή και περισσότερων αναπηριών στο άτομο, οι οποίες διαφοροποιούνται από το σύνολο των αναπηριών και αναφέρονται ως ξεχωριστή αναπηρία. Ο όρος «πολλαπλές αναπηρίες» εμπεριέχει και τονίζει τρία χαρακτηριστικά των συνυπαρχουσών αναπηριών:

- i. τη συνεργατική επίδραση του συνδυασμού των αναπηριών,
- ii. την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και

iii. το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα το οποίο υπερβαίνει το σύνολο της κάθε διαφορετικής αναπηρίας (Best & Brown, 1994, στο (Mason & Mc Call, 2011) σελ. 492).

Όπως αναφέρεται στην ελληνική νομοθεσία και συγκεκριμένα στο νόμο (3699/2008, 2008) με τον όρο πολλαπλές αναπηρίες, αναφερόμαστε σε διακριτή κατηγορία του συνόλου των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον όρο αυτό, αναφερόμαστε σε άτομα, τα οποία συνδυάζουν δύο ή και περισσότερες αναπηρίες, όπου η συνύπαρξη των αναπηριών έχει επιπτώσεις στην καθημερινή διαβίωση και δημιουργεί εξαιρετικές ανάγκες για διεπιστημονικά σχέδια και εξατομικευμένα προγράμματα εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2007).

Η έννοια της «πολλαπλής αναπηρίας» αναφέρεται ειδικότερα, «σε -περισσότερους του ενός- λειτουργικούς περιορισμούς ή ψυχοφυσικές “δυσλειτουργίες” των οποίων ο συνδυασμός, θέτει σε σοβαρό κίνδυνο τη σχέση του ατόμου και ιδιαίτερα του παιδιού, με τον εξωτερικό κόσμο. Λόγω των παραπάνω δυσλειτουργιών, τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες αντιμετωπίζουν σοβαρούς περιορισμούς και δυσκολίες όσον αφορά την αντίληψη και εξερεύνηση της εξωτερικής πραγματικότητας στην επεξεργασία των δεδομένων της, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται σοβαρά η ψυχοκινητική, διανοητική και ψυχοσυναισθηματική τους οργάνωση» (Γεωργούλα, Ζέζα, & Κατσούλης, 2015).

Βαρύτητα δίνεται στην εξέλιξη και πως αυτή επηρεάζεται όταν εμφανίζονται στο προσκήνιο οι πολλαπλές αναπηρίες. Οι (Mason & Mc Call, 2011) τονίζουν, ως χαρακτηριστικό της πολλαπλής αναπηρίας τον συνδυασμό ή την αλληλεπίδραση των αναπηριών και την επίδραση των παραγόντων αυτών στην εξέλιξη. Ενώ, οι Hogg και Sebba στο (Mason & Mc Call, 2011) αναφέρονται στον όρο «συσχετισμός αναπηριών» ως τον «τρόπο με τον οποίο ο συνδυασμός των αναπηριών μπορεί να επηρεάσει τη συνολική εξέλιξη» (σελ.492).

Επιπλέον, ο ομοσπονδιακός νόμος για την εκπαίδευση των Ατόμων με αναπηρία - (IDEA, 2004) (Individuals with Disabilities Education Act) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής που ψηφίστηκε το 2004, διαφοροποιεί, ως υποκατηγορία αναπηριών, τις πολλαπλές αναπηρίες και τις ορίζει ως ταυτόχρονες αναπηρίες (π.χ. νοητική αναπηρία και τύφλωση ή νοητική αναπηρία και κινητική αναπηρία), ο συνδυασμός των οποίων προκαλεί σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης που αφορούν την μία από τις αναπηρίες που αντιμετωπίζει το άτομο. Στο συγκεκριμένο ορισμό, η τυφλοκώφωση δεν συμπεριλαμβάνεται στις πολλαπλές αναπηρίες αλλά αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας.

Σύμφωνα, με το Project IDEAL οι πολλαπλές αναπηρίες “multiple disabilities” θεωρούνται, ως συγκεκριμένη κατηγορία αναπηριών, η οποία περιλαμβάνει έναν συνδυασμό συνθηκών που μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή στη μάθηση καθώς και την επιτυχία του σε ακαδημαϊκό πλαίσιο. (IDEAL, 2020).

Αναφορά του όρου των πολλαπλών αναπηριών γίνεται και στα άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζονται ταυτοχρόνως με μία ή περισσότερες σημαντικές κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες και χρήζουν ανάγκη ειδικής φροντίδας υγείας (McLinden, 1999).

Όπως αναφέρεται από τους Γεωργούλα, Ζέζα και Κατσούλη (2015), η πολυαναπηρία, σύμφωνα με τον Σταθόπουλο, «χαρακτηρίζεται ως την κατάσταση εκείνη, κατά την οποία η αναπηρία ενός ατόμου, έχει επιπτώσεις όχι μόνο σε ένα τομέα λειτουργικότητας αλλά και σε άλλους τομείς του ατόμου».

Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία αναφέρει την πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων που έχουν μία βαριά αναπηρία (για παράδειγμα: νοητική, νευροψυχική ή κινητική), η οποία συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες (π.χ. τύφλωση, κώφωση), ως «άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης». Η συνύπαρξη των πολλών αναπηριών περιορίζει την αυτονομία καθώς και τις δυνατότητες επικοινωνίας του ατόμου με αποτέλεσμα, η ζωή του να εξαρτάται κυρίως από τρίτους όπως η οικογένεια, η κοινωνία και η Πολιτεία (2020).

Ο Heward (2011) αναφέρει πως «ο όρος σοβαρές αναπηρίες περιλαμβάνει μαθητές με σημαντικές δυσκολίες στη νοητική, σωματική και /ή κοινωνική λειτουργία.» Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνει τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και τυφλοκώφωση, σοβαρή νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, σοβαρές αναπηρίες και προβλήματα υγείας. Ωστόσο, την άποψη αυτή αντικρούουν οι Γεωργούλα, Ζέζα και Κατσούλης (2015), που υποστηρίζουν πως παρά τα κοινά σημεία που παρουσιάζουν οι όροι πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρές αναπηρίες δεν αναφέρονται στην ίδια πληθυσμιακή ομάδα καθώς ο πρώτος όρος «μπορεί δυνητικά να περιλαμβάνει την νοητική ανεπάρκεια ως μία εκ των δύο τουλάχιστον αναπηριών που εμφανίζει το άτομο, αλλά δεν την προϋποθέτει» (σελ. 15). Σημειώνουν επιπλέον, πως σημαντικές προϋποθέσεις για την κατηγοριοποίηση των ατόμων ως άτομα με σοβαρές αναπηρίες είναι: α) η ύπαρξη σοβαρής νοητικής δυσλειτουργίας ή ανεπάρκειας, χωρίς όμως να απαιτεί την ταυτόχρονη ύπαρξη πρόσθετης αναπηρίας στο άτομο, καθώς και β) την αναγκαιότητα παροχής και αυξημένης συνεχούς υποστήριξης σε περισσότερες από μία δραστηριότητες της ζωής τους ώστε, να έχει κοινωνική και καλή ποιότητα ζωής.

Την άποψη του ότι για να χαρακτηριστεί ένα παιδί με πολλαπλές αναπηρίες, θα πρέπει να έχει σε δύο ή περισσότερους τομείς σημαντική αναπηρία, η μία εκ των οποίων υποχρεωτικά θα είναι η νοητική αναπηρία, επισημάνει το τμήμα Παιδείας του Κολοράντο (Colorado Department of Education) με τις υπόλοιπες αναπηρίες να συμπληρώνουν την νοητική. Αναφέρει επίσης, πως ο συνδυασμός των αναπηριών δημιουργεί μία μοναδική κατάσταση που αποδεικνύεται μέσω του πλήθους των σοβαρών εκπαιδευτικών αναγκών που χρειάζεται ένα παιδί με πολλαπλές αναπηρίες και δεν μπορεί να λάβει από τη γενική εκπαίδευση.

Οι συνδυασμοί των αναπηριών, των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες, διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Οι αναπηρίες που μπορεί να συνυπάρξουν και να καθορίσουν ένα άτομο με πολλαπλές αναπηρίες είναι:

- Τύφλωση / Προβλήματα όρασης
- Κώφωση / Βαρηκοΐα
- Σωματικές αναπηρίες
- Νοητική αναπηρία
- Αναπτυξιακές διαταραχές
- Διαταραχές αυτιστικού φάσματος
- Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου

(π.χ. τύφλωση με νοητική αναπηρία, νοητική αναπηρία και κώφωση)

Η ταυτόχρονη παρουσία των παραπάνω αναπηριών επιτείνει τις επιπτώσεις των δυσλειτουργιών της μίας αθροιστικά με τις δυσλειτουργίες των συνοδών αναπηριών δημιουργώντας σοβαρές δυσκολίες σε τομείς όπως η επικοινωνία και η μάθηση. (Γεωργούλα, Ζέζα, & Κατσούλης, 2015).

Συμπερασματικά, ο ορισμός των πολλαπλών αναπηριών, ανεξάρτητα από την ποικιλότητα των λέξεων που τον προσδιορίζουν στη διεθνή βιβλιογραφία, συγκλίνει στην ανεξάρτητη κατηγορία αναπηρίας που προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία δύο ή και περισσότερων αναπηριών στο άτομο. Τα αποτελέσματα της συνύπαρξης των αναπηριών ελαχιστοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου και χρήζουν ανάγκης διαφοροποίησης και προσαρμογών της διδασκαλίας αναλογικά με τις απαιτήσεις και ανάγκες του κάθε ατόμου.

2.3. Αναπηρία όρασης (ορισμός)

Η όραση αποτελεί μία από τις πέντε αισθήσεις και θεωρείται η σημαντικότερη καθώς, είναι αυτή που προσφέρει τη δυνατότητα στο άτομο να γίνει άμεσα αντιληπτός ο εξωτερικός χώρος. Αναφέρεται ως δείκτης υγείας και ποιότητας ζωής καθώς, η απώλεια, ακόμη και η ελάττωσή της, προκαλούν σοβαρά προβλήματα (εμπόδια) στη ζωή και στην καθημερινότητα (Vitale, Cotch, & Sperduto, 2006) καθώς, επιδρά σημαντικά και στην εκπαιδευτική απόδοση του παιδιού που τη διαθέτει (IDEA, 2004)(Sec. 300.8).

Αναλυτικότερα, « Η αναπηρία όρασης (*visual impairment*) αποτελεί απώλεια όρασης, είτε μερική είτε ολική, που είτε με διορθωτικές επεμβάσεις είτε με βοηθήματα επιδρά στην εκπαιδευτική απόδοση του παιδιού». (IDEA, 2004, Sec. 300.8).

Ο αριθμός των ανθρώπων σε όλο το κόσμο με προβλήματα όρασης ή τύφλωση σύμφωνα είναι συνεχώς αυξανόμενος, σύμφωνα με τα δεδομένα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, World Health Organization, 2021), καθώς τουλάχιστον 1 δισεκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης ή τύφλωση, από τα οποία τουλάχιστον το 80% των περιπτώσεων θα μπορούσαν να είχαν προληφθεί ή αντιμετωπιστεί. Εξαιτίας του γεγονότος ότι, παρατηρείται σε μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού, η αναπηρία της όρασης είναι μία αναπηρία με πολλές εκφάνσεις (Huebner,2000) και η ανομοιογένεια που παρατηρείται την καθιστά ιδιαίτερα περίπλοκη. Σε αντίθεση, με άλλες αναπηρίες που καλύπτονται από τη Νομοθετική Πράξη για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, οι διαταραχές της όρασης ορίζονται τόσο εκπαιδευτικά όσο και νομικά.

Νομικός ορισμός / ιατρικός ορισμός

Ο νομικός ορισμός προσδιορίζεται από την ιατρική αξιολόγηση της όρασης. Τα βασικά μετρήσιμα μεγέθη είναι η οπτική οξύτητα και το οπτικό πεδίο. Ως οπτική οξύτητα αναφέρεται η ικανότητα του ανθρώπινου οφθαλμού να διακρίνει από απόσταση έντονες αντιθέσεις, λεπτομέρειες και σχήματα και αξιολογείται κυρίως από την ανάγνωση γραμμμάτων, αριθμών ή άλλων συμβόλων από τον Οπτότυπο Snellen Eye. Σε γενικές γραμμές είναι η «οξύτητα και η διαύγεια της όρασης» (Mason & Mc Call, 2011).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση Νοσημάτων της έκδοσης 11(2008) (International Classification of Diseases – 11) κατηγοριοποιεί τα

προβλήματα όρασης σε δύο ομάδες που προσδιορίζονται σχετικά με την οπτική απόσταση δηλαδή μακρινή και κοντινή.

Μακρινή όραση:

1. Ήπια- Παρουσιάζει οπτική οξύτητα χειρότερη από 6/12
2. Μέτρια- Παρουσιάζει οπτική οξύτητα χειρότερη από 6/18
3. Σοβαρή- Παρουσιάζει οπτική οξύτητα χειρότερη από 6/60
4. Τύφλωση- Παρουσιάζει οπτική οξύτητα χειρότερη από 3/60

Κοντινή όραση:

Παρουσιάζει κοντινή οπτική οξύτητα χειρότερη από N6 ή M.08 με την καλύτερη ιατρική παρέμβαση.

Επομένως:

- Τυφλό θεωρείται το άτομο του οποίου η κεντρική οπτική οξύτητα δεν υπερβαίνει τα 20/200 ή 2/20 στο καλύτερο μάτι, ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική παρέμβαση και με βάση την ελληνική νομοθεσία το ποσοστό όρασης πρέπει να κάτω του 1/20.
- Ως μερικώς βλέπων θεωρείται το άτομο του οποίου η οπτική οξύτητα με διόρθωση είναι μεταξύ 20/70 με 20/200 ύστερα από την καλύτερη ιατρική παρέμβαση.

Εκπαιδευτικός ορισμός

Ο εκπαιδευτικός ορισμός προσδιορίζεται με βάση τη σχέση μεταξύ όρασης και μάθησης και κατά πόσο η πρώτη επηρεάζει την μαθησιακή διαδικασία. Εξαιτίας αυτού, η προσοχή στρέφεται στο επίπεδο της λειτουργικής όρασης του μαθητή. Η λειτουργική όραση αναφέρεται στη δυνατότητα του μαθητή να διαβάζει έντυπη γραφή (μεγεθυσμένη ή με τη χρήση οπτικών βοηθημάτων) ή αν διαβάζει μέσω της ανάγλυφης γραφής Braille. Με αυτό τον διαχωρισμό οι μαθητές διακρίνονται ως α) αναγνώστες έντυπης γραφής (print readers) και β) αναγνώστες γραφής Braille (Braille readers) (Αργυρόπουλος, 2011). Η διαχωριστική αυτή

βάση δημιουργήθηκε καθώς, είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων (Huebner, 2000).

Πολλοί και διάφοροι παράγοντες μεταβάλλουν την εμπειρία ενός ατόμου σχετικά με τα προβλήματα όρασης. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνεται η διαθεσιμότητα στην πρόληψη και στις θεραπευτικές παρεμβάσεις, στη δυνατότητα πρόσβασης, σε μέσα-δομές, της οπτικής αποκατάστασης, συμπεριλαμβανομένου και των βοηθητικών μέσων όπως τα γυαλιά και το λευκό μαστούνι, καθώς και τα προβλήματα προσβασιμότητας του περιβάλλοντός του ατόμου (WHO, World Health Organization, 2021).

2.4. Πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία

« Ένα άτομο με τουλάχιστον δύο αναπηρίες, η μία εκ των οποίων εκδηλώνεται μόνη της ως οπτική αναπηρία και επηρεάζει σημαντικά την μαθησιακή δυνατότητα του ατόμου σε τέτοιο βαθμό που απαιτείται εξατομικευμένη εκπαιδευτική παροχή» (PrECIVIM).

Οι αναπηρίες που μπορεί να συνοδεύουν την οπτική αναπηρία καλύπτουν όλο το φάσμα των αναπηριών. Η νοητική αναπηρία, οι αναπτυξιακές διαταραχές, η κινητική αναπηρία και τα προβλήματα ακοής είναι κάποιες από τις συνοδές αναπηρίες που πρωταγωνιστούν εξίσου, με επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, τα παιδιά που έχουν πολυαισθητηριακές αναπηρίες τείνουν να παρουσιάζουν ταυτόχρονα, παθήσεις που επηρεάζουν επιπρόσθετα την επικοινωνία, την κινητικότητα, την εκτέλεση και την επίλυση καθημερινών εργασιών. Σύμφωνα με τον Akhil (2000), οι παθήσεις αυτές είναι οι εξής:

- Διαφορετικές διαβαθμίσεις Μαθησιακών δυσκολιών,
- Νοητική αναπηρία,
- Εγκεφαλική παράλυση,
- Αυτισμός,
- Διαφορετικά επίπεδα ακουστικής αναπηρίας,
- Σωματικές αναπηρίες (συμπεριλαμβανομένου της παράλυσης ή καθυστερήσεις στην κινητική ανάπτυξη),

- Συναισθηματικές διαταραχές,
- Νευρολογικές αναπηρίες,
- Γλωσσικές διαταραχές,
- Επιληψία.

Ο πληθυσμός των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες με αναπηρία όρασης, παρατηρείται συνεχώς αυξανόμενος και αποτελεί το 30% με 70% του γενικού συνόλου των ατόμων με οπτική αναπηρία (Kyriacou, Pronay, & Hathazi, 2015).

Η ετερογένεια που προκύπτει, είναι λογική συνέπεια, λόγω του μεγάλου πληθυσμιακού μεγέθους αλλά και της ποικιλομορφίας των συνδυασμών των διάφορων αναπηριών, που συνοδεύουν την οπτική αναπηρία. Η συνεργατική επίδραση των πολλαπλών αναπηριών δημιουργεί αναπτυξιακές καθυστερήσεις σε συνδυασμό με μαθησιακές δυσκολίες, σε όλα επίπεδα και τους τομείς της αντίληψης, της γνώσης και της λειτουργικότητας. Ο αντίκτυπος των παραπάνω καθυστερήσεων παρεμβαίνει σε δεξιότητες όπως: οι γνωστικές, οι οπτικές, οι επικοινωνιακές, οι γλωσσικές, οι κοινωνικό- συναισθηματικές αλλά και στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και την καθημερινή ζωή (Argyropoulos, et al., 2020). Σύμφωνα με τον Sacks (1998), παρουσιάζουν επίσης, δυσκολίες στις μεταβιβάσιμες δεξιότητες, ώστε να προσαρμόζονται σε νέα πλαίσια με αποτέλεσμα, να είναι ελλειπτική και περιορισμένη η δεξιότητα της γενίκευσης. Επιπλέον, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα εξωγενή ερεθίσματα είναι περιορισμένα, λόγω της αισθητηριακής αναπηρίας, η επιτηδευμένη μάθηση είναι πολύ πιο συχνή από ότι η αυθόρμητη, η οποία πραγματοποιείται μέσω των ερεθισμάτων. Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζονται από περιορισμένη διάρκεια προσοχής και αυξημένης απόσπασης προσοχής.

2.5. Τυφλοκώφωση

Η τυφλοκώφωση ή αλλιώς πολυαισθητηριακή αναπηρία (dual sensory disability), αναφέρεται ως η ταυτόχρονη αναπηρία της ακοής και της όρασης, η οποία προκαλεί αρκετές επικοινωνιακές, αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε προγράμματα ειδικής αγωγής για παιδιά με τύφλωση ή για παιδιά με κώφωση (IDEA, 2004)(Sec. 300.8). Κατηγοριοποιείται ως ξεχωριστή αναπηρία και αναφέρεται στα παιδιά με συγγενή ή πρώιμη ακουστική και οπτική αναπηρία (Murdoch, 2011).

Οι ορισμοί που χρησιμοποιήθηκαν για να χαρακτηρίσουν την συγκεκριμένη αναπηρία διαφοροποιήθηκαν αρκετά κατά την διάρκεια των χρόνων, με τα ιατρικά μοντέλα ορισμών να υπερτερούν. Ο βαθμός οπτικής οξύτητας και τα επίπεδα (ντεσιμπέλ) απώλειας ακοής, ήταν ένας από τις μεθόδους που ορίζονταν η τυφλοκώφωση ωστόσο, καταρρίφθηκε καθώς, η αλληλεπιδραστική συνύπαρξη των αισθητηριακών αναπηριών έχει πολύ πιο σημαντικές επιπτώσεις από αυτές που έχει η κάθε αισθητηριακή αναπηρία ξεχωριστά (Best & Brown, 1994, στο Mason & Mc Call, (2011)). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να αντικατασταθούν από ορισμούς που δίνουν έμφαση περισσότερο στον τρόπο ζωής και πως αυτός επηρεάζεται μέσω της πολυαισθητηριακής αναπηρίας. Στο προσκήνιο παρουσιάστηκαν, επίσης, μέθοδοι που χαρακτήριζαν τα άτομα με πολυαισθητηριακή αναπηρία μέσω καταλόγων κριτηρίων και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που θα έπρεπε να πληρούν, όπως για παράδειγμα το Fowler, 1991 στο Mason & Mc Call (2011)).

Οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη

Η ταυτόχρονη αναπηρία των δύο αισθήσεων, σύμφωνα με τους Siegel-Causey και Downing (1987) στο Mason & Mc Call (2011), επηρεάζει «σημαντικά και σφαιρικά την εξέλιξη των παιδιών, προκαλώντας σοβαρές συνέπειες» (Murdoch, 2011). Συγκεκριμένα, μεταβάλλεται ο τρόπος « (α) με τον οποίο το άτομο δέχεται και στέλνει πληροφορίες και (β) αλληλεπιδρά με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον». Άμεση συνέπεια των παραπάνω μπορεί να είναι: 1) η έλλειψη ικανότητας αποτελεσματικής επικοινωνίας με το περιβάλλον τους, 2) η παραποιημένη αντίληψη για το περιβάλλον τους, 3) η έλλειψη προβλεπτικής ικανότητας μελλοντικών γεγονότων ή αποτελεσμάτων των πράξεών τους, 4) η στέρηση βασικών εξωγενών κινήτρων, 5) τα σοβαρά εξελικτικά κενά λόγω προβλημάτων υγείας, 6) η ετικετοποίησή τους ως νοητικά καθυστερημένα ή συναισθηματικά διαταραγμένα, 7) η υποχρεωτική ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών τρόπων με σκοπό να αντισταθμίσουν την πολλαπλή αναπηρία τους, καθώς και 8) η δυσκολία στη σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών (McInnes & Treffry, 2018).

2.6. Επικοινωνιακές δεξιότητες

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους, κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του, ήταν η ανάγκη του για επικοινωνία καθώς, αποτελεί ένα από τα μέσα για να αντλούμε πληροφορίες για το περιβάλλον και «ένα πρωταρχικό μέσον με το οποίο επενεργούμε στο περιβάλλον» (Hendrickson, 2004). Η Butterfield (1991) ανέφερε πως η ικανότητά μας να επικοινωνούμε αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής μας, ζωτικής σημασίας μέσο συμμετοχής στην κοινωνία και ουσιαστικό συστατικό για την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού.

Ωστόσο, τι εννοούμε με την έννοια του όρου επικοινωνία;

Ως επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών, με το σκοπό της ύπαρξής της να βρίσκεται στο "νόημα" και πως αυτό δημιουργείται, ερμηνεύεται και διαπραγματεύεται είτε με λεκτικό, μη λεκτικό ή κειμενικό τρόπο. Επίσης, μπορεί να αποκωδικοποιηθεί οπτικά, ακουστικά αλλά και κινητικά, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ποικιλομορφία (Corey, 2009).

Κατά τη διαδικασία προσδιορισμού και εξέτασης της επικοινωνίας, εκφράστηκαν αρκετά μοντέλα που ανέλυναν τη διαδικασία ωστόσο, τρία ήταν τα επικρατέστερα.

Αρχικά, το **γραμμικό μοντέλο (linear model)** που αναπτύχθηκε από τους Shannon & Weaver το 1948 περιγράφει την επικοινωνία ως γραμμική διαδικασία, με τον πομπό να είναι η πηγή του μηνύματος, ο οποίος εκπέμπει το μήνυμα στον δέκτη με σκοπό την παραλαβή του μηνύματος. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της μεταφοράς του μηνύματος, μπορεί να προκύψουν εμπόδια ή θόρυβος, εννοώντας τις διάφορες παρεμβολές είτε στο κανάλι είτε στην παραμόρφωση του μηνύματος. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρά την αρχική του απήχηση, εμφανίστηκε ελλιπές, καθώς περιγράφει την επικοινωνία ως προς τη μονοδιάστατη μορφή της, όπου συνήθως χρησιμοποιείται κυρίως στη μετάδοση μηνυμάτων μέσω του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης.

Στη συνέχεια, προσδιορίστηκε το **αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactional model)** επικοινωνίας, που διατηρεί τη σχέση μεταξύ πομπού και δέκτη, με τον πομπό να είναι η πηγή του μηνύματος. Προστίθεται όμως, στη σχέση τους η ανατροφοδότηση που πρέπει να λάβει ο πομπός, καθώς έχει στείλει το μήνυμα. Σκοπός της ανατροφοδότησης, είναι η κατανόηση που συμπεριλαμβάνεται σε αυτή, είτε είναι λεκτική είτε μη λεκτική.

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο εμφανίζεται πιο δυναμικό από το γραμμικό ωστόσο, δεν παύει να περιλαμβάνει αρκετούς περιορισμούς. Τέλος, προσδιορίζεται η πιο δυναμική μορφή επικοινωνίας που είναι η **συναλλακτική (transactional model)**. Το συγκεκριμένο μοντέλο ανατρέπει τις σταθερές που υπήρχαν στα προηγούμενα δύο, δημιουργώντας μια σχέση συναλλαγής καθώς, αποτελεί μία συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, ανάμεσα σε συνομιλητές (communicators), με τους ρόλους του πομπού και του δέκτη να εναλλάσσονται συνεχώς. Είναι μία συνεργατική δράση στην οποία οι συνομιλητές είναι συν δημιουργοί της διαδικασίας, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης. Δίνεται επίσης έμφαση, στο μοναδικό πεδίο εμπειρίας (κουλτούρα, γλώσσα, περιβάλλον) του κάθε συνομιλητή, όπου είναι αναγκαίο να το μοιραστεί με το συνομιλητή του ώστε, να δημιουργηθεί μία κοινή βάση εμπειρίας. Στην κοινή αυτή βάση, τα μηνύματα είναι αλληλεσύνδετα καθώς, επηρεάζουν τις απαντήσεις ή τα επόμενα μηνύματα που παράγονται (Corey, 2009).

Τα παραπάνω μοντέλα αναφέρονται στην διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα σε πομπό και δέκτη ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικό για την εμπάθυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί το μέσο επικοινωνίας, ο τρόπος δηλαδή μεταβίβασης του μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη. Οι τρόποι που μεταβιβάζονται οι πληροφορίες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Η **Λεκτική επικοινωνία (verbal communication)** αποτελεί έναν από τους πιο σύνηθες τρόπους επικοινωνίας και διεξάγεται με τη χρήση του λόγου. Χρησιμοποιεί τους ήχους και τις λέξεις για την μετάβαση των πληροφοριών από τον πομπό στον δέκτη.
- Η **Μη λεκτική επικοινωνία (non-verbal communication)** αποτελεί το είδος της επικοινωνίας, η οποία δεν εκφράζεται με λέξεις. Περιλαμβάνει ευρύ φάσμα συμπεριφορών, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι φωνητικές και στατικές συμπεριφορές, η αφή, η απόσταση (proxemics-ο προσωπικός χώρος και ο βαθμός απόστασης αυτού, ανάμεσα σε δύο ανθρώπους) και η βλεμματική επαφή. Εκτός από τις παραπάνω προφανείς μη λεκτικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβάνονται επίσης, η φυσική ελκυστικότητα, η μορφολογία του προσώπου καθώς και οι στιλιστικές επιλογές της εμφάνισής μας (Hess, 2016).
- Η **Αυξητική και εναλλακτική (Augmentative and alternative communication)** είναι η επικοινωνία που απευθύνεται στα άτομα με σημαντικές και περίπλοκες επικοινωνιακές διαταραχές χαρακτηριζόμενες από προβλήματα στην παραγωγή

ομιλίας-γλώσσας και/ή αντίληψης, συμπεριλαμβανομένου των προφορικών και γραπτών μορφών της επικοινωνίας. Τα αυξητικά και εναλλακτικά συστήματα επιχειρούν να αντισταθμίσουν και να διευκολύνουν, προσωρινά ή μόνιμα προβληματικά μοτίβα ατόμων με αρκετές εκφραστικές και/ή γλωσσικές αντιληπτικές διαταραχές (ASHA, 1993). Κανείς όμως, από εμάς δεν ήταν αποτελεσματικός συνομιλητής από τη στιγμή της γέννησής του. Κάθε άνθρωπος, από τη στιγμή της γέννησής μέχρι το στάδιο της αποτελεσματικής του επικοινωνίας, διασχίζει διάφορα στάδια με απώτερο σκοπό την ίδια την επικοινωνία.

Το μοντέλο ανάπτυξης της επικοινωνίας, ταξινομήθηκε από τους Rowland, Stremel-Campel (1987), σε επτά (7) στάδια επικοινωνιακών ικανοτήτων:

Το πρώτο και αρχικό στάδιο που ορίζεται και ως **Συμπεριφορά προ-Πρόθεσης (Pre-Intentional Behavior)**, αναφέρεται ως την αυθόρμητη ή αντανακλαστική συμπεριφορά των παιδιών, η οποία δεν ελέγχεται εθελούσια. Είναι επικρατέστερη στην ηλικία από μηδέν (0) έως τριών (3) μηνών και αποτελείται κυρίως από συμπεριφορές που προσδιορίζουν τα αισθήματα επιβίωσης όπως η πείνα, η δίψα, η ευχαρίστηση, η δυσφορία κ.α., οι οποίες εκφράζονται μέσω κινήσεων του σώματος, εκφράσεων του προσώπου καθώς και το κλάμα, τους ήχους και τη βλεμματική επαφή μέσω των οποίων διαμαρτύρονται και απαιτούν.

Το δεύτερο στάδιο ορίζεται ως **Συμπεριφορά εκ-Προθέσεως (Intentional Behavior)**. Είναι επικρατέστερη σε ηλικία τριών (3) έως οκτώ (8) μηνών και η συμπεριφορά στο συγκεκριμένο στάδιο είναι πλέον ελεγχόμενη και γίνεται με τη θέληση του παιδιού. Οι κινήσεις του είναι επίσης, εσκεμμένες και βρίσκεται υπό την επίγνωση ότι η χρήση συγκεκριμένου είδους επικοινωνίας προκαλεί το ενδιαφέρον των γύρω του, ωστόσο, δεν επιδιώκει να επικοινωνήσει με αυτούς. Αρκετές από τις συμπεριφορές του παιδιού γίνονται ελεγχόμενα χωρίς όμως να υπάρχει επίγνωση της κοινωνικής οπτικής τους, το πως εκλαμβάνουν δηλαδή, οι ενήλικες τις διάφορες συμπεριφορές τους.

Το τρίτο στάδιο ορίζεται ως **Μη συμβατική Προ-συμβολική Επικοινωνία (Nonconventional Presymbolic Communication)**, όπου εκτυλίσσεται σε ηλικία έξι (6) έως δώδεκα (12) μηνών. Η κοινωνική οπτική των διάφορων συμπεριφορών γίνεται αντιληπτή από το παιδί σε αυτό το στάδιο, καθώς και ο αντίκτυπός τους στους ενηλίκους. Εξαιτίας αυτού, δημιουργείται ένα είδος επικοινωνίας, μέσω μη συμβατικών συμπεριφορών, όπου το παιδί

χρησιμοποιεί την κίνηση, τη βλεμματική επαφή, το άγγιγμα, τους ήχους και συγκεκριμένες κινήσεις, ώστε να εκφράσει το μήνυμα σε άμεσο πλαίσιο.

Το τέταρτο στάδιο ορίζεται ως **Συμβατική προ-συμβολική Επικοινωνία (Conventional Presymbolic Communication)** και εκτυλίσσεται κυρίως σε ηλικία δώδεκα (12) έως δεκαοκτώ (18) μηνών. Σε αυτό το στάδιο το παιδί δραστηριοποιείται στο περιβάλλον με πιο σύνθετο και περίτεχνο τρόπο. Ομοίως και η επικοινωνία του γίνεται πλέον συμβατική και αποσυγκειμενοποιείται, καθώς γίνεται περισσότερο ακριβής, με αποτέλεσμα, να γίνεται ευκολότερα κατανοητή από έναν ενήλικα.

Το πέμπτο στάδιο ορίζεται ως **Συγκεκριμένη Συμβολική Επικοινωνία (Concrete Symbolic Communication)** και η ηλικία όπου αναπτύσσεται είναι από δεκαοκτώ (18) έως εικοσιτεσσάρων (24) μηνών. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί πλέον μπορεί και συσχετίζει συγκεκριμένες συμβολικές αναπαραστάσεις με συγκεκριμένες περιβαλλοντικές αναφορές, αποκτώντας πλέον την έννοια της συσχέτισης μεταξύ ενός συμβόλου και της σημασίας του, την οποία αναπαριστά.

Το έκτο στάδιο ορίζεται ως **Αφηρημένη Συμβολική Επικοινωνία (Abstract Symbolic Communication)**. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί χρησιμοποιεί έναν περιορισμένο αριθμό από αφηρημένους συμβολισμούς επικοινωνίας. Για πολλά παιδιά, τα αφηρημένα σύμβολα είναι λέξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται στον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Ιδιαίτερα, στα παιδιά με προβλήματα ακοής, η λειτουργία αυτή είναι πρωταρχική, καθώς η νοηματική γλώσσα, βασίζεται στη συγκεκριμένη λειτουργία. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά, να αναπτύξουν το βασικό λεξιλόγιο ταυτοχρόνως με λέξεις και νοήματα τα οποία χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και καλύπτουν τον κύκλο των ενδιαφερόντων του παιδιού. Καταληκτικά, αυτά γίνονται λειτουργικά, όταν το παιδί καταφέρει να τα χρησιμοποιήσει σε διαφορετικά πλαίσια με σκοπό να λάβει απόκριση από τον δέκτη.

Το έβδομο στάδιο ορίζεται ως **Επίσημη Συμβολική Επικοινωνία (Formal Symbolic Communication)**. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί προσλαμβάνει και χρησιμοποιεί κανόνες που ανταποκρίνονται σε μία επίσημη γλώσσα, όπου υπάρχει συνδυασμός ατομικών συμβόλων του προηγούμενου σταδίου, που αναφέρονται σε συντακτικά και πραγματιστικά στοιχεία (Rowland, 2004).

Επικοινωνιακές διαταραχές

Στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, διάφοροι προγεννητικοί, περιγεννητικοί ή μεταγεννητικοί παράγοντες μπορεί να δημιουργηθούν και να δράσουν διασπαστικά, δημιουργώντας προβλήματα στην ικανότητα λήψης, αποστολής, επεξεργασίας και αντίληψης εννοιών είτε με λεκτικά, μη λεκτικά, γραφικά και συμβολικά συστήματα, περιγράφοντας με αυτόν τον τρόπο εννοιολογικά τις επικοινωνιακές διαταραχές (ASHA, 1993). Η διασπαστική λειτουργία των παραπάνω παραγόντων μπορεί, να προκαλέσει προβλήματα στην ομιλία, στη γλώσσα και στην ακοή, δημιουργώντας τις αντίστοιχες διαταραχές.

Η διαταραχή της ομιλίας περιλαμβάνει τα προβλήματα της άρθρωσης των ήχων, της ευχέρειας και/ή της φωνής.

Η γλωσσική διαταραχή αναφέρεται στη μειωμένη κατανόηση και/ή χρήση προφορικών, γραπτών μηνυμάτων ή/και άλλων συμβολικών συστημάτων.

Η ακουστική διαταραχή είναι το αποτέλεσμα της μειωμένης ακουστικής ευαισθησίας του φυσιολογικού ακουστικού συστήματος.

2.7. Επικοινωνιακές δεξιότητες ατόμων με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες

Γεγονός αποτελεί, πως η ύπαρξη προβλήματος όρασης, σύμφωνα με τον McGurk (1983) στο Mason & McCall (2011), μετριάζει την ικανότητα του ατόμου για επικοινωνιακή επάρκεια, έχοντας ως συνέπεια, η παρουσία πρόσθετων αναπηριών μαζί με τα προβλήματα όρασης να *«αυξάνει πολύ τη πιθανότητα δυσκολιών στην επικοινωνία»* (Hendrickson, 2011).

Στην επικοινωνία των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες με οπτική αναπηρία, υφίστανται ποικίλοι μέθοδοι μετάδοσης, κατανόησης και παραγωγής επικοινωνιακών ερεθισμάτων καθώς, η ομιλούμενη ή η γραπτή γλώσσα δεν αποτελούν πάντα το μέσω μετάδοσης της πληροφορίας (Hendrickson, 2011). Αντικαταστάτες αυτών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

- Οι **μη λεκτικές δεξιότητες**, οι οποίες έχουν ως συνέπεια τη χρήση ενός τυπικού κώδικα χειρονομιών, όπως *«το σύστημα των νοημάτων»*. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες, έχουν την δυνατότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των πληροφοριών και τη δυνατότητα μετατροπής τους σε χειρονομίες με δυνατότητα ανασυνδυασμού.
- Τα **«άτυπα» μη λεκτικά σήματα**, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση και αποκωδικοποίησή τους, όταν υπάρχει φυσική αναπηρία στην εκτέλεση των κινήσεων. Ωστόσο, η συχνή χρήση τους και η εμπειρία ανάμεσα σε δύο ανθρώπους, δημιουργούν κοινό κώδικα σημάτων με αμοιβαία κατανόηση (Hendrickson, 2011).

Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία παρουσιάζουν σημαντικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με τις δυσκολίες μάθησης επηρεάζουν όλες τις περιοχές και τα επίπεδα ικανοτήτων αντίληψης, γνωστικής και λειτουργικής ικανότητας (Argyropoulos, et al., 2020), με συνέπεια, η συνεργατική επίδραση των καθυστερήσεων αυτών, να αποτελεί αρνητικό αντίκτυπο και για τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες παρουσιάζουν ελλείψεις με την πλειοψηφία του συγκεκριμένου πληθυσμού να αντιμετωπίζει δυσκολίες απόκτησης λεκτικών δεξιοτήτων, καθώς και να επικοινωνεί κατάλληλα και αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας, τη συγκεκριμένη μέθοδο επικοινωνίας (Ayyildiz, Akçin, & Güven, 2016).

Εξαιτίας του γεγονότος ότι, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αποτελεί θεμελιώδη δομή στην ανθρώπινη συγκρότηση, η οποία επηρεάζει τόσο τη μάθηση αλλά και την ενεργό συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής (Argyropoulos, et al., 2020) τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης φαίνεται να βιώνουν, λόγω των επικοινωνιακών δυσκολιών τους, σοβαρά συμπεριφορικά, κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, παρά την ηλικιακή τους ωρίμανση (Ayyıldız, Akçin, & Güven, 2016).

2.8. Επικοινωνιακές δεξιότητες ατόμων με Τυφλοκώφωση

Η επικοινωνία των ατόμων με τυφλοκώφωση μπορεί να πάρει πολλές μορφές καθώς, όταν αναφερόμαστε σε αυτή, πρέπει να έχουμε στο νου μας, ότι μπορούμε να λάβουμε και να στείλουμε μηνύματα, χρησιμοποιώντας το όλο σώμα, τις αισθήσεις αλλά και διάφορα μέσα. Οι κώδικες ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί αποτελεσματική επικοινωνία διαφέρουν άτομο σε άτομο καθώς, οι προδιαγραφές της επικοινωνίας τους, ποικίλουν σχετικά με τις διαφορές στην έκταση, τον τύπο και το ιστορικό των αισθητηριακών τους προβλημάτων καθώς και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και ικανότητες που μπορούν να αναπτύξουν (Hersch, 2013). Με βάση τα παραπάνω έχουν αναδυθεί και χρησιμοποιηθεί διάφορες μορφές επικοινωνίας μεταξύ των τυφλοκωφών και του περιβάλλοντός τους.

Για την διαπροσωπική επικοινωνία των ατόμων με τυφλοκώφωση έχουν δημιουργηθεί και χρησιμοποιούνται διάφορες επικοινωνιακές γλώσσες και προσεγγίσεις:

- Οι **ομιλούμενες γλώσσες** (spoken languages) αρχικά, χρησιμοποιούνται ως μέσω επικοινωνίας ωστόσο, σύμφωνα με τους (McInnes & Treffry, 2018) δίνεται μικρή πιθανότητα χρήσης τους και χρησιμοποιείται από παιδιά με υπολειπόμενη ακοή σε συνδυασμό με τη χρήση νοηματικής.
- Οι **νοηματικές γλώσσες** (sign languages), οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους, όπως από κοντινή απόσταση, με οπτικό φόντο και χρήση της αφής. (AADB, 2009).
- Η **απτική νοηματική γλώσσα** (tactile sign language) χρησιμοποιείται από το άτομο με τυφλοκώφωση κρατώντας, τους καρπούς του ομιλητή και με αυτόν τον τρόπο νιώθει και αντιλαμβάνεται τις κινήσεις όπως, αυτές νοηματοδοτούνται.
- Η **χειρωνακτική αλφαβήτα των τυφλοκωφών** (deafblind manual alphabets), στην οποία η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω των νοημάτων που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα της αλφαβήτου. Υπάρχουν δύο κύριες προσεγγίσεις: Στην πρώτη, ο ομιλητής νοηματοδοτεί -σχηματίζει- το γράμμα μέσα στην παλάμη του ακροατή ενώ, στη δεύτερη ο ακροατής βάζει το χέρι του πάνω από το κάθετο χέρι του ομιλητή και νιώθει την κίνηση των δαχτύλων.

- Εκτός από το manual υπάρχει και το **Block (σχηματιστό) αλφάβητο**, όπου δημιουργούνται σχηματισμοί των κεφαλαίων γραμμάτων στην παλάμη.
- Η **Tadoma** αποτελεί επίσης, μέθοδο επικοινωνίας όπου το άτομο με τυφλοκώφωση, βάζει το χέρι του πάνω στο πηγούνι, στα χείλη ή στο λαιμό του ομιλητή για να νιώθει τις κινήσεις καθώς και τη δόνηση κατά τη διάρκεια της ομιλίας.
- Με το **δακτυλικό Braille (finger braille)** ο ομιλητής πληκτρολογεί στα έξι δάχτυλα με τον ίδιο τρόπο που θα πληκτρολογούσε σε ένα πληκτρολόγιο Braille.

Υπάρχουν ωστόσο, και άλλα επικοινωνιακά μοντέλα που έχουν παρουσιαστεί κατά την διάρκεια των ετών και έχουν χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικά για τη δημιουργία επικοινωνιακού πλαισίου.

Τα **νοήματα (signal)**, είναι μία μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις παιδιών με τυφλοκώφωση χαμηλής λειτουργικότητας, καθώς, τα απλά νοήματα του σώματος (σύμβολο έναρξης- λήξης κλπ.) βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο δυσκολίας και μπορεί να συνάδουν με το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού. Οι **χειρονομίες (gestures)** επίσης, χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ή να ενισχύσουν την έννοια της επικοινωνίας αλλά και να δώσουν στο παιδί, τη δυνατότητα για έλεγχο, στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Ιδιαίτερα χρήσιμο για την υπόδειξη ενός επερχόμενου γεγονότος αποτελεί, η χρήση των **απτικών σημάτων (tactile cues)**, τα οποία προειδοποιούν το παιδί για πράγματα και καταστάσεις που πρόκειται να γίνουν καθώς δημιουργείτε επίσης, στο παιδί η αίσθηση της αναμονής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των σημάτων τάξης μπορεί να είναι η χρήση του κουταλιού, ώστε το παιδί να αντιληφθεί, ότι πρόκειται να φάει σε λίγο. Τα **gross signs** αποτελούν μία άλλη μορφή επικοινωνίας, η οποία δημιουργήθηκε λόγω της αναγκαιότητας των παιδιών με τυφλοκώφωση, για εκπαίδευση μέσω των νοημάτων. Συγκεκριμένα, αποτελούν προσαρμογές στα επίσημα νοήματα, τα οποία λόγω των δυσκολιών της λεπτής τους κινητικότητας δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν. Στη συνέχεια, ακολουθεί η επικοινωνία μέσω **fingerspelling** όπου κάθε χειρομορφή αντιπροσωπεύει ένα γράμμα της αλφαβήτου και ο συνδυασμός τους δημιουργούν λέξεις και προτάσεις. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μόνο το ένα ή και τα δύο χέρια με την κάθε μέθοδο να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Τέλος, η χρήση του **κώδικα braille** ως μέσω γραπτής επικοινωνίας εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το ποσοστό υπολειπόμενης όρασης,

Παρατήρηση και αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με οπτική
αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες | Κεϊσογλου Σταματία

το επίπεδο λειτουργικότητας και δεξιοτήτων κλπ. για την ανάγνωση braille (McInnes & Treffry, 2018).

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναλυτική περιγραφή των πληροφοριών σχετικά με το δείγμα, με τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων δείγμα της έρευνας, είδος της έρευνας, τις μεθόδους και τα μέσα συγκέντρωσης των δεδομένων, τον ερευνητικό πληθυσμό καθώς και τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων.

3.2. Είδος έρευνας

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, είναι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης όπου, σύμφωνα με τον Creswell (2016), αποτελεί ένα διαφορετικό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας, στον οποίο ερευνητές, αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Στόχος της, αποτελεί η κατανόηση και η βελτίωση των συνθηκών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στην οποία αλληλοεπιδρούν, μέσω της ερμηνείας των δυσλειτουργιών, της διάγνωσης των προβλημάτων και της διερεύνησης των πιθανοτήτων επίλυσής τους.

3.3. Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 8 επαγγελματίες που εργάζονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια, που φοιτούν παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση.

Με τον όρο επαγγελματίες αντικατοπτρίζεται το πλήθος των επαγγελματιών των οποίων αντιπροσωπεύουν, οι εργαζόμενοι των εκπαιδευτικών πλαισίων. Συγκεκριμένα, οι ειδικότητες των επαγγελματιών που εμφανίζονται, είναι ειδικοί παιδαγωγοί, φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγοι και εκπαιδευόμενοι επαγγελματίες έγκαιρης παρέμβασης ατόμων με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Το ποσοστό των επαγγελματιών που είναι ειδικοί παιδαγωγοί αντιστοιχεί στο 37,5% με αναλογία τρεις στους οκτώ, το ποσοστό των φυσικοθεραπευτών στο 25% με αναλογία δύο στους οκτώ, το ποσοστό των ψυχολόγων στο 12,5% με αναλογία ένας στους οκτώ και το ποσοστό των εκπαιδευόμενων επαγγελματιών έγκαιρης παρέμβασης στο 25% με αναλογία δύο στους οκτώ.

Όσον αφορά το φύλο των επαγγελματιών, το ποσοστό των γυναικών αντιστοιχεί στο 75% με αναλογία έξι στους οκτώ ενώ, το ποσοστό των αντρών αντιστοιχεί στο 25% με αναλογία δύο στους οκτώ.

Η προέλευση του εκπαιδευτικού πλαισίου των επαγγελματιών από το Liceul Special pentru Deficienti de Vedere (LSDV) αντιστοιχεί σε ποσοστό 37,5% με αναλογία τρεις στους οκτώ επαγγελματίες ενώ, το 62,5% αντιστοιχεί στο ποσοστό των επαγγελματιών που προέρχονται από τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό "Αμυμώνη" με αναλογία πέντε στους οκτώ επαγγελματίες.

Τα χρόνια εμπειρίας των επαγγελματιών με παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία διακυμαίνεται από 0 έως 15 χρόνια. Συγκεκριμένα, το 62,5 % των επαγγελματιών, δηλαδή οι πέντε στους οκτώ, έχει από 0 έως 5 χρόνια εμπειρίας με παιδιά με πολλαπλές και οπτική αναπηρία. Το 25% των επαγγελματιών, δηλαδή οι δύο στους οκτώ, έχει από 6 έως 10 χρόνια εμπειρίας ενώ, το υπόλοιπο 12,5% έχει από 11 έως 15 χρόνια εμπειρίας με παιδιά με πολλαπλές και οπτική αναπηρία.

Μαθητές επαγγελματιών

Ο κάθε επαγγελματίας πραγματοποίησε την παρέμβασή του σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία. Ωστόσο, ο κάθε μαθητής παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά σχετικά με την ηλικία, το φύλο και το είδος των αναπηριών.

Συγκεκριμένα, η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται από τα 3,6 έως τα 11 χρόνια, με την ηλικία των τριών από τους οκτώ μαθητές να απουσιάζει από τα φύλλα καταγραφής. Ωστόσο, περιλαμβάνονται επίθετα που προσδιορίζουν την μικρή ηλικία των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε7 επαγγελματία «... είναι ένα νεαρό άτομο...».

Σχετικά, με το φύλο των μαθητών, το 62,5% είναι κορίτσια ενώ, το υπόλοιπο 37,5% είναι αγόρια.

Το είδος των αναπηριών που συναντάται στους μαθητές των επαγγελματιών, διακυμαίνεται από μία ευρεία ποικιλία.

Αρχικά, το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν **Οπτική Αναπηρία** αντιστοιχεί στο 100%, καθώς αποτελούσε βασική προϋπόθεση, του δείγματος των μαθητών, στην παρούσα έρευνα, η μία εκ των πολλαπλών αναπηριών να είναι η οπτική αναπηρία. Ωστόσο, οι

παθήσεις που δημιουργούν την οπτική αναπηρία διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Συγκεκριμένα, παθήσεις της οπτικής αναπηρίας των μαθητών αποτελεί η φλοιώδης - εγκεφαλική τύφλωση, σε ποσοστό 25% (δύο στους οκτώ μαθητές), η υποπλασία του οπτικού νεύρου, η αμβλυωπία, ο οριζόντιος συγγενής νυσταγμός, το σύνδρομο cat eye και άλλα. Οι παραπάνω παθήσεις συμβάλλουν στη διακύμανση του ποσοστού της λειτουργικής όρασης των μαθητών, δημιουργώντας είτε μειωμένη όραση είτε ολική τύφλωση.

Τρείς από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζουν **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 37,5%.

Τρείς από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζουν **Νοητική Αναπηρία**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 37,5%.

Τέσσερις από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζουν **Σωματική/Κινητική Αναπηρία**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 50%. Συγκεκριμένα, μία εκ των παθήσεων που προκαλούν τη σωματική/κινητική αναπηρία είναι η εγκεφαλική παράλυση, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 50% των μαθητών που έχουν σωματική/κινητική αναπηρία.

Ένας από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζει **Ακουστική Αναπηρία**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 12,5%.

Ένας από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζει **Επιληψία**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 12,5%.

Ένας από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζει **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 12,5%.

Τέλος, ένας από τους οκτώ μαθητές παρουσιάζει **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας**, με το ποσοστό να αντιστοιχεί στο 12,5%.

Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικός πίνακας καταγραφής των δημογραφικών χαρακτηριστικών των επαγγελματιών σε αντιστοίχιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Παρατήρηση και αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες | Κεϊσογλου Σταματία

Επαγγελματίες	Ειδικότητα επαγγελματιών	Φύλο επαγγελματιών	Χρόνα εμπειρίας επαγγελματιών με παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες	Μαθητές	Φύλο μαθητών	Ηλικία μαθητών	Αναπηρίες μαθητών
E1	Ειδικός Παιδαγωγός	Γυναίκα	11 έως 15	M1	Αγόρι	11	Οπτική αναπηρία (υποζωσμία οπτικού νεύρου, αμβλιωπία, οριζόντιο συγγενή νυσταγμό), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
E2	Ειδικός Παιδαγωγός	Άντρας	6 έως 10	M2	Κορίτσι	-	Οπτική αναπηρία (μειωμένη όραση), Νοητική αναπηρία
E3	Ειδικός Παιδαγωγός	Γυναίκα	6 έως 10	M3	Κορίτσι	-	Οπτική αναπηρία (σύνδρομο cat eye, ολική τύφλωση), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Νοητική αναπηρία (βαριά)
E4	Φυσικοθεραπευτής	Γυναίκα	0 έως 5	M4	Κορίτσι	7,6	Οπτική αναπηρία, Σωματική/Κινητική αναπηρία, Νοητική αναπηρία, Επίληψία
E5	Φυσικοθεραπευτής	Γυναίκα	0 έως 5	M5	Κορίτσι	5	Οπτική αναπηρία(εγκεφαλική τύφλωση), Σωματική Αναπηρία (εγκεφαλική παράλυση)
E6	Εκπαιδευόμενος επαγγελματίας έγκαιρης παρέμβασης	Γυναίκα	0 έως 5	M6	Κορίτσι	9	Οπτική αναπηρία, Σωματική/Κινητική αναπηρία
E7	Εκπαιδευόμενος επαγγελματίας έγκαιρης παρέμβασης	Άντρας	0 έως 5	M7	Αγόρι	-	Οπτική αναπηρία, Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος, Ακουστική αναπηρία, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (σοβαρές)
E8	Ψυχολόγος	Γυναίκα	0 έως 5	M8	Αγόρι	3,6	Οπτική αναπηρία (εγκεφαλική τύφλωση), Σωματική/Κινητική αναπηρία (εγκεφαλική παράλυση), Δ.Ε.Π.Υ.

Πίνακας 1: Αναλυτικός πίνακας εμφάνισης χαρακτηριστικών επαγγελματιών – μαθητών

3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής των επαγγελματιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PrECIVIM (Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities). Συγκεκριμένα, το PrECIVIM αποτελεί πρόγραμμα προώθησης της αποτελεσματικής επικοινωνίας για άτομα με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες.

Ο σκοπός του προγράμματος αναφέρεται στα άτομα με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες και ιδιαίτερα, στοχεύει στην ανάπτυξη καταλόγου απογραφής του επικοινωνιακού τους προφίλ, στην δημιουργία επικοινωνιακών, μαθησιακών και κοινωνικών ευκαιριών τους, στην προώθηση συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων, σχολείων και οργανισμών για τα άτομα με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και στην επισήμανση των βέλτιστων στρατηγικών και οδηγιών για την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας σχετικά με τους μαθητές, ενισχύοντας την αποδοχή και την προώθηση της ένταξής τους στην κοινωνία.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10 οργανισμοί όπως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (UTH), το Πανεπιστήμιο Babes - Bolyai (UBB), το Πανεπιστήμιο Roehampton (RU), τέσσερα ειδικά σχολεία για μαθητές με τύφλωση και μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες (Ειδικό Σχολείο Τυφλοκωφών – Ελλάδα, Liceul Special pentru Deficienti de Vedere (LSDV) – Ρουμανία, Whitefield Academy Trust – Ηνωμένο Βασίλειο, St Barnabas School for the Blind – Κύπρος), ο μη κυβερνητικός οργανισμός "Αμυμώνη" και η IT Company.

Τα φύλλα καταγραφής της ανατροφοδότησης των επαγγελματιών που επιλέχθηκαν προέρχονται από επαγγελματίες που εργάζονται 1) στο Liceul Special pentru Deficienti de Vedere (LSDV) δηλαδή, το Ειδικό Γυμνάσιο για άτομα με προβλήματα όρασης στη Ρουμανία και στον 2) μη κερδοσκοπικό οργανισμό "Αμυμώνη", Πανελλήνιο Σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες.

Μολονότι, υπήρχαν 36 διαθέσιμα φύλλα καταγραφής της ανατροφοδότησης από 36 επαγγελματίες (χωρίς τα συμπληρωματικά ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής δεύτερου και τρίτου), επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια οκτώ. Λόγος της παραπάνω ενέργειας, αποτελεί η ελλιπής συμπλήρωση των απαραίτητων δεδομένων του φύλλου καταγραφής από τους επαγγελματίες, ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας.

Τα ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής δόθηκαν σε κάθε επαγγελματία στις διάφορες φάσεις του προγράμματος. Τα φύλλα ανατροφοδότησης των επαγγελματιών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, αποτελούν μέρος της φάσης υλοποίησης (implementation phase).

Η δομή του φύλλου ανατροφοδότησης φαίνεται στον παρακάτω πίνακα και αποτελείται από πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των επαγγελματιών, το δεύτερο μέρος στο σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης, το τρίτο μέρος στη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων παρέμβασης, το τέταρτο μέρος στις μεθόδους παρατήρησης της παρέμβασης και το πέμπτο μέρος στον αναστοχασμό των επαγγελματιών.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο πρώτο μέρος, διερωτώνται τα δημογραφικά στοιχεία των επαγγελματιών όπως η ειδικότητά τους, τα χρόνια εργασιακής τους εμπειρίας με παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, τον οργανισμό ή το σχολείο στο οποίο εργάζονται καθώς και το προφίλ του μαθητή τους, στον οποίο θα γίνει η παρέμβαση. Στο δεύτερο μέρος, που αφορά στο σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης, θέτονται στους επαγγελματίες ερωτήσεις σχετικά με την αναγνώριση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών περιοχών των μαθητών τους, τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους που πρόκειται να θέσουν αλλά και τις δραστηριότητες και στρατηγικές που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Στο τρίτο μέρος, που αναφέρεται στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης, οι επαγγελματίες διερωτήθηκαν σχετικά με τις δραστηριότητες που τελικώς χρησιμοποίησαν, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τα υλικά που επέλεξαν, τη διάρκεια της παρέμβασης καθώς και τυχόν προκλήσεις ή δυσκολίες που προέκυψαν και πως τις αντιμετώπισαν. Στο τέταρτο μέρος, διερωτώνται για τις μεθόδους παρατήρησης που χρησιμοποίησαν οι επαγγελματίες, με σκοπό να παρατηρήσουν την παρέμβασή τους, μέσα από μία ποικιλία διαφόρων. Τέλος, στο πέμπτο μέρος και κομμάτι του αναστοχασμού, οι επαγγελματίες διερωτώνται σχετικά με την επίτευξη των στόχων που είχαν θέσει, τη συνολική εικόνα του μαθητή στη διάρκεια της παρέμβασης και τα απροσδόκητα γεγονότα σχετικά με τη συμπεριφορά του. Επιπλέον, γίνονται ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα του επαγγελματία με το πέρας της παρέμβασης αλλά και ενδεικτικές προτάσεις με τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την παρέμβασή τους.

Παρακάτω παρατίθεται ένα ενδεικτικό φύλλο καταγραφής μεταφρασμένο στα ελληνικά.



**PrECIVIM PROJECT:
Intellectual Output 4: Φύλλο ανατροφοδότησης για επαγγελματίες στη φάση υλοποίησης.**

Αυτό το φύλλο ανατροφοδότησης αντιστοιχεί σε κάθε επαγγελματία. Δεν υπάρχει όριο έκτασης των απαντήσεων.

Ημερομηνία:	
Ειδικότητα:	
Χρόνια εμπειρίας με παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες:	<input type="checkbox"/> 0-5 χρόνια <input type="checkbox"/> 6-10 χρόνια <input type="checkbox"/> 11- 15 χρόνια <input type="checkbox"/> 16-20 χρόνια <input type="checkbox"/> 20+ χρόνια
Σχολείο/οργανισμός:	
Προφίλ Μαθητή	
Βήμα 1: Σχεδιασμός	
Ποια είναι τα πρωταρχικά κριτήριά σας, σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, με στόχο να αναγνωρίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές περιοχές για τον εν λόγο μαθητή;	
Σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε κάποια εργαλεία αξιολόγησης, με στόχο να αναγνωρίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές περιοχές του μαθητή σου; Αν ναι, παρακαλώ ονοματίστε τες.	
Σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε συγκεκριμένες ενότητες του εκπαιδευτικού εγχειριδίου (i.e. Ο3), με στόχο να αναγνωρίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές περιοχές του μαθητή σας; Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε.	
Ποιο μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο μαθησιακό στόχο σκοπεύετε να θέσετε για το μαθητή σας;	

Τι δραστηριότητες, εργαλεία ή/και στρατηγικές από το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων; Σε αυτή την περίπτωση, παρακαλώ παραθέστε κάποια παραδείγματα.

Βήμα 2: Δράση (δραστηριότητες)

Ποιες στρατηγικές και δραστηριότητες χρησιμοποιήσατε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;

Ποιες δραστηριότητες ή/ και στρατηγικές χρησιμοποιήσατε από το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο; Τις βρήκατε βοηθητικές ή όχι; (παρακαλώ συγκεκριμενοποιήστε οποία και να είναι η απάντηση)

Τι υλικά χρησιμοποιήσατε; Παρακαλώ αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα.

Ποια ήταν η διάρκεια της παρέμβασης;

Ποιες ήταν οι κύριες προκλήσεις ή δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και πώς τις αντιμετωπίσατε; Παρακαλώ περιγράψτε τες.

Βήμα 3: Παρατήρηση

Τι είδους μεθόδους, μέσα ή πηγές χρησιμοποιήσατε, με σκοπό να παρατηρήσετε την παρέμβασή σας;

- Ημερολόγιο
- Σημειώσεις
- Λίστες ελέγχου
- Βιντεοσκόπηση
- Ηχογράφηση
- Συζητήσεις με την διεπιστημονική ομάδα
- Σημειώσεις από τις συναντήσεις με την διεπιστημονική ομάδα
- Δραστηριότητες αξιολόγησης
- Προσωπικές δραστηριότητες αξιολόγησης
- Αντικείμενα προσαρμοσμένα για παιδιά
- Άλλο:



Erasmus+



Βήμα 4: Στοχασμός	
Αισθάνεστε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι, που είχατε θέσει, αποτελεσματικά; Παρακαλώ γράψτε μία σύντομη περιγραφή.	
Πως αντέδρασε ο μαθητής σας στην παρέμβαση σε γενικές γραμμές;	
Υπήρχαν κάποια απροσδόκητα γεγονότα σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή σου; Αν ναι, πως ανταπεξήλθατε σε αυτά;	
Πως νιώθετε για αυτά που έχετε μάθει;	
Πως σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δράσεις και την παρατήρηση με σκοπό βελτιώσετε ή να προχωρήσετε στις επόμενες παρεμβάσεις;	
Κάποιο σχόλιο ή πρόταση;	

Εικόνα 1 Ενδεικτικό ανατροφοδοτικό φύλλο καταγραφής στα ελληνικά.

Σας ευχαριστώ για την συνεργασία!!

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, είναι η διατμηματική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τα «δεδομένα των διαφορετικών περιπτώσεων τεμαχίζονται και τα επιμέρους τμήματα οργανώνονται με βάση ένα κοινό σύστημα κωδικών ή θεματικών αξόνων» (Τσιώλης, 2005). Με τον ίδιο τρόπο και στην παρούσα έρευνα τα αρχικά δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε ευρείες κατηγορίες και τα δεδομένα αυτών στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και σε ακόμα μικρότερα «τμήματα» δεδομένων που ονομάζονται υποκατηγορίες. Παράλληλα με τη διάκριση των δεδομένων σε ευρείες κλπ κατηγορίες έγιναν και οι σχετικές κωδικοποιήσεις.

Τα δεδομένα καθώς συλλέχθηκαν από τα ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής, χωρίστηκαν σε πέντε ευρείες κατηγορίες, σύμφωνα με την υπάρχουσα κατηγοριοποίηση του ανατροφοδοτικού φύλλου καταγραφής σε πέντε μέρη. Οι ευρείες κατηγορίες είναι οι εξής: 1) Πληροφορίες από τους Επαγγελματίες (ΠΛΕ), 2) Σχεδιασμός Παρέμβασης (ΣχΠ), 3) Υλοποίηση παρέμβασης (ΥλΠ), 4) Μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ) και 5) Αναστοχασμός Παρέμβασης (ΑΠ).

Στην 1^η ευρεία κατηγορία των Πληροφοριών από τους Επαγγελματίες (ΠΛΕ), δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες που αφορούν: α. την Ειδικότητα των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.Ειδ), β. το Φύλο των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.Φ), γ. τα Χρόνια Εμπειρίας των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.ΧρΕμπ) και δ. το Προφίλ Μαθητών των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.ΠρΜ).

Στην κατηγορία της Ειδικότητας των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.Ειδ), δημιουργήθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες, που αναφέρουν συγκεκριμένα τις ειδικότητες, οι οποίες είναι: α. Ειδικός Παιδαγωγός (ΠΛΕ.Ειδ.ΕΠ), β. Φυσικοθεραπευτής (ΔημΕ.Ειδ.Φ), γ. Ψυχολόγος (ΔημΕ.Ειδ.Ψ) και δ. Εκπαιδευόμενος επαγγελματίας έγκαιρης παρέμβασης (ΔημΕ.Ειδ.ΕκπΕ).

Στην κατηγορία του Φύλου των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.Φ), δημιουργήθηκαν δύο υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. Γυναίκα (ΠΛΕ.Φ.Γ) και β. Άντρας (ΠΛΕ.Φ.Α).

Στην κατηγορία των Χρόνων Εμπειρίας των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.ΧρΕμπ), δημιουργήθηκαν πέντε υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. 0 – 5 χρόνια, β. 6 – 10 χρόνια, γ. 11 – 15 χρόνια, δ. 16 – 20 χρόνια και ε. 20+ χρόνια.

Στην κατηγορία του Προφίλ Μαθητών των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.ΠρΜ), δημιουργήθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες, που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών που είχαν οι επαγγελματίες κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης της παρέμβασης, οι οποίες είναι: α. το Φύλο μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.Φ), β. η Ηλικία των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.Ηλ), γ. οι Αναπηρίες των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.Αν) και δ. οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε).

Στην υποκατηγορία του Φύλου του Φύλου των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.Φ), δημιουργήθηκαν δύο επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. Κορίτσι και β. Αγόρι.

Στην υποκατηγορία των Αναπηριών των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.Αν), δημιουργήθηκαν εννέα επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. η Οπτική Αναπηρία, β. η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, γ. η Νοητική Αναπηρία, δ. η Κινητική/ Σωματική Αναπηρία, ε. η Ακουστική Αναπηρία, στ. η Εγκεφαλική Παράλυση, ζ. η Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.), η. οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και θ. η Επιληψία.

Στην υποκατηγορία των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε), δημιουργήθηκαν τρεις επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. οι Τρόποι Επικοινωνίας (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΤρΕ), β. η Εκ/ Προ Προθέσεως Επικοινωνία (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΕκΠρΕ) και γ. οι Λόγοι Επικοινωνίας (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΛοΕ).

Στην επιμέρους υποκατηγορία των Τρόπων Επικοινωνίας των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΤρΕ), δημιουργήθηκαν τρεις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. η Λεκτική Επικοινωνία, β. η Μη Λεκτική Επικοινωνία και γ. η Εναλλακτική – Αυξητική Επικοινωνία.

Στην επιμέρους υποκατηγορία της Εκ/ Προ Προθέσεως Επικοινωνίας (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΕκΠρΕ), δημιουργήθηκαν δύο υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. Εκ Προθέσεως και β. η Προ Προθέσεως.

Στην επιμέρους υποκατηγορία των Λόγων Επικοινωνίας των Μαθητών (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΛοΕ), δημιουργήθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. η Αίτηση, β. η Απόρριψη, γ. η Κοινωνική Αλληλεπίδραση και δ. ο Διαμοιρασμός πληροφοριών και γνωμών.

Στην 2^η ευρεία κατηγορία του Σχεδιασμού της Παρέμβασης (ΣχΠ), δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες που αφορούν: α. τα Κριτήρια των Επικοινωνιακών

Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΚρΕπ), β. τα Εργαλεία Αξιολόγησης με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΕρΑΕπ) και γ. τους Στόχους της Παρέμβασης (ΣχΠ.ΣτΠ).

Στην κατηγορία των Κριτηρίων των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΚρΕπ), οι υποκατηγορίες δεν είναι συγκεκριμένες καθώς δεν αναδείχθηκαν ιδιαίτερες συγκλίσεις στις απαντήσεις των επαγγελματιών.

Στην κατηγορία των Εργαλείων Αξιολόγησης των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΕρΑΕπ), δημιουργήθηκαν έξι υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. η Παρατήρηση, β. η Αρχική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, γ. η Συνέντευξη με γονείς και κηδεμόνες, δ. το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο, ε. τα Διάφορα Σταθμισμένα Εργαλεία Αξιολόγησης και στ. το Έγγραφο Αξιολόγησης της διεπιστημονικής ομάδας.

Στην κατηγορία των Στόχων Παρέμβασης (ΣχΠ.ΣτΠ), δημιουργήθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. ο Διατηρητέος Μακροπρόθεσμος Στόχος, β. ο Μεταβαλλόμενος Μακροπρόθεσμος Στόχος, γ. ο Διατηρητέος Βραχυπρόθεσμος Στόχος και δ. ο Μεταβαλλόμενος Βραχυπρόθεσμος Στόχος.

Στην **3^η ευρεία κατηγορία της Υλοποίησης της Παρέμβασης (ΥλΠ)**, δημιουργήθηκε μία κατηγορία που αφορά: α. τις Στρατηγικές και τις Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΥλΠ.ΣτρΔρ).

Στην κατηγορία των Στρατηγικών και των Δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΥλΠ.ΣτρΔρ), δημιουργήθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α). οι Προσωπικές Εξατομικευμένες Δραστηριότητες, β. οι Δραστηριότητες βασισμένες στις Ρουτίνες, γ. τα Αντικείμενα Αναφοράς και δ. οι Άλλες Στρατηγικές και Δραστηριότητες.

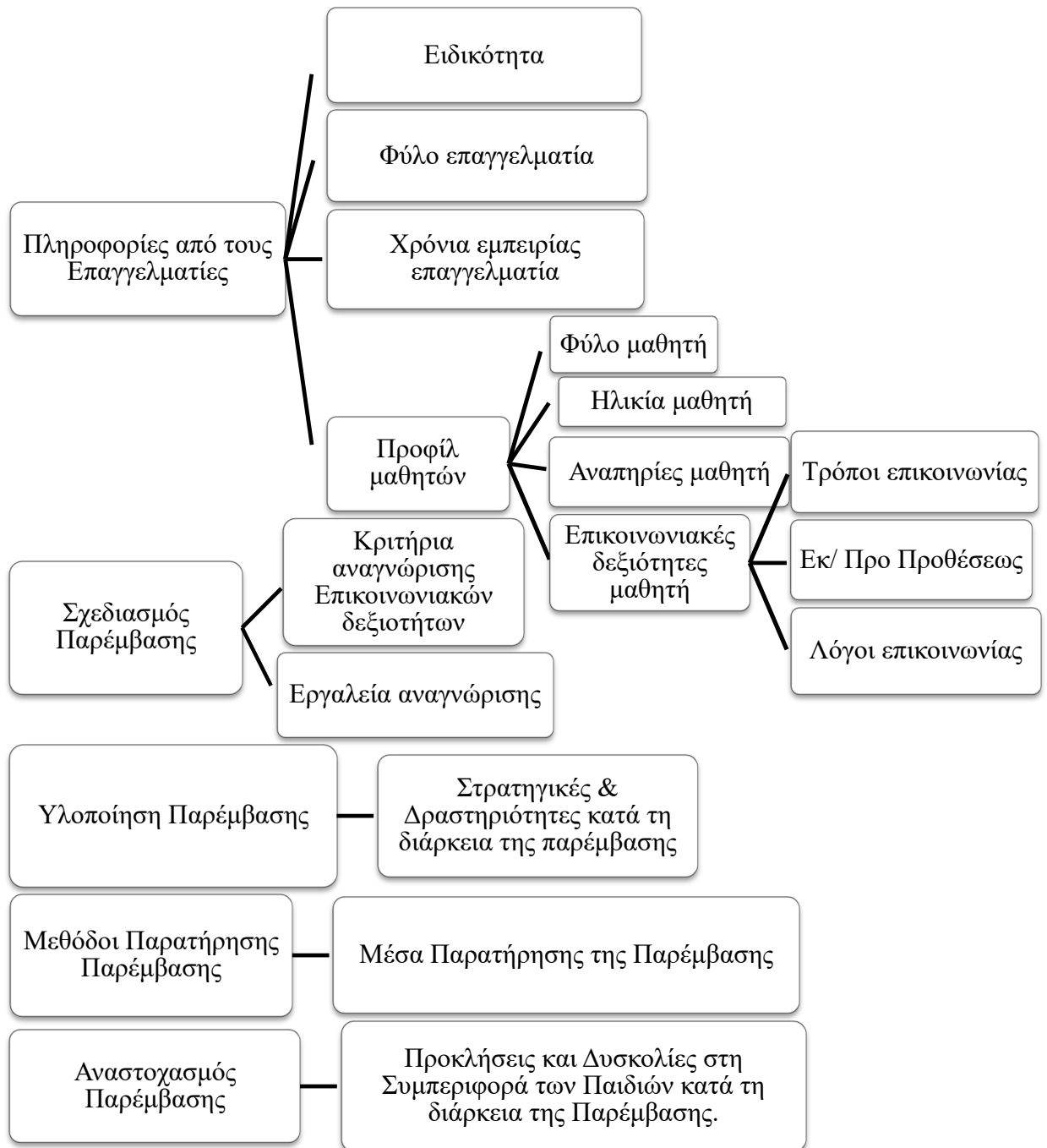
Στην **4^η ευρεία κατηγορία των Μεθόδων Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ)**, δημιουργήθηκε μία κατηγορία που αφορά: α. τα Μέσα Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ.Με).

Στην κατηγορία Μέσα Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ.Με), δημιουργήθηκαν έντεκα υποκατηγορίες που αφορούν: α. το Ημερολόγιο, β. τις Σημειώσεις, γ. τις Λίστες Ελέγχου, δ. τη Βιντεοσκόπηση, ε. την Ηχογράφηση, στ. τις Συζητήσεις με την Διεπιστημονική Ομάδα, ζ. τις Σημειώσεις συνάντησης με την Διεπιστημονική Ομάδα, η. τις Δραστηριότητες Αξιολόγησης, θ. τις Προσωπικές Δραστηριότητες Αξιολόγησης, ι. τα Αντικείμενα Προσαρμοσμένα για παιδιά και ια. τα Άλλα Μέσα Παρατήρησης.

Στην **5^η ευρεία κατηγορία του Αναστοχασμού Παρέμβασης (ΑΠ)**, δημιουργήθηκε μία κατηγορία που αφορά: α. τις Προκλήσεις και Δυσκολίες στη Συμπεριφορά των Μαθητών κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΑΠ.ΠρΔυσΣυμπ).

Στην κατηγορία των Προκλήσεων και Δυσκολιών στη Συμπεριφορά των Μαθητών κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΑΠ.ΠρΔυσΣυμπ), δημιουργήθηκαν έξι υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: α. η Αυτό – τραυματική Συμπεριφορά, β. η Επιθετική Συμπεριφορά, γ. η Ελλιπής Προσοχή, δ. οι Αλλαγές Διάθεσης, ε. η Ένταση και στ. η Κούραση.

Παρακάτω παρουσιάζεται περιγραφικό διάγραμμα ροής των ευρειών κατηγοριών, κατηγοριών και υποκατηγοριών καθώς και αναλυτικός πίνακας.



Πίνακας 2: Διάγραμμα ροής των ευρείων κατηγοριών - κατηγοριών - υποκατηγοριών

Ευρείες Κατηγορίες	Κατηγορίες	Υπο-κατηγορίες
Πληροφορίες από τους Επαγγελματίες (ΠΛΕ)	Ειδικότητα ε Επαγγελματία (ΠΛΕ.Ειδ)	<ul style="list-style-type: none"> • Ειδικός Παιδαγωγός • Φυσικοθεραπευτής • Ψυχολόγος • Εκπαιδευόμενος επαγγελματίας έγκαιρης παρέμβασης
	Φύλο Επαγγελματία (ΠΛΕ.Φ)	<ul style="list-style-type: none"> • Γυναίκα • Άντρας
	Χρόνια Εμπειρίας Επαγγελματία (ΠΛΕ.ΧρΕμπ)	<ul style="list-style-type: none"> • 0 – 5 χρόνια • 6 – 10 χρόνια • 11 – 15 χρόνια • 16 – 20 χρόνια • 20+ χρόνια.
	Προφίλ Μαθητών των Επαγγελματιών (ΠΛΕ.ΠρΜ)	<ul style="list-style-type: none"> • Φύλο μαθητών • Ηλικία των Μαθητών • Αναπηρίες των Μαθητών • Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Μαθητών

Πίνακας 3: Παρουσίαση των ευρείων κατηγοριών - κατηγοριών - υποκατηγοριών

Παρατήρηση και αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες | Κεϊσογλου Σταματία

Σχεδιασμός Παρέμβασης (ΣχΠ)	Κριτήρια των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΚρΕπ)	Δεν είναι συγκεκριμένες
	Εργαλεία Αξιολόγησης με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΕρΑΕπ).	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Αρχική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση • Συνέντευξη με γονείς & κηδεμόνες • Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο • Διάφορα Σταθμισμένα Εργαλεία Αξιολόγησης • Έγγραφο Αξιολόγησης της διεπιστημονικής ομάδας
	Στόχοι της Παρέμβασης (ΣχΠ.ΣτΠ)	<ul style="list-style-type: none"> • Διατηρητέος Μακροπρόθεσμος Στόχος • Μεταβαλλόμενος Μακροπρόθεσμος Στόχος • Διατηρητέος Βραχυπρόθεσμος Στόχος • Μεταβαλλόμενος Βραχυπρόθεσμος Στόχος

Παρατήρηση και αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες | Κεϊσογλου Σταματία

<p>Υλοποίηση Παρέμβασης (ΥΛΠ)</p>	<p>Στρατηγικές και τις Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΥΛΠ.ΣτρΔρ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικές Εξατομικευμένες Δραστηριότητες, • Δραστηριότητες βασισμένες στις Ρουτίνες, • Αντικείμενα Αναφοράς • Άλλες Στρατηγικές & Δραστηριότητες
<p>Μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ)</p>	<p>Μέσα Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ.Με)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ημερολόγιο • Σημειώσεις • Λίστες Ελέγχου • Βιντεοσκόπηση • Ηχογράφηση • Συζητήσεις με την Διεπιστημονική Ομάδα • Σημειώσεις συνάντησης με την Διεπιστημονική Ομάδα • Δραστηριότητες Αξιολόγησης • Προσωπικές Δραστηριότητες Αξιολόγησης • Αντικείμενα Προσαρμοσμένα για παιδιά • Άλλα Μέσα Παρατήρησης
<p>Αναστοχασμού Παρέμβασης (ΑΠ)</p>	<p>Προκλήσεις και Δυσκολίες στη Συμπεριφορά των Μαθητών κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης (ΑΠ.ΠρΔυσΣυμπ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτό – τραυματική Συμπεριφορά • Επιθετική Συμπεριφορά • Ελλιπής Προσοχή • Αλλαγές Διάθεσης • Ένταση • Κούραση

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων που περιέχονται στα φύλλα ανατροφοδότησης των επαγγελματιών (reflective logs) του PrECIVIM Project, κατά τη διάρκεια του σταδίου υλοποίησης της παρέμβασης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Στα αποτελέσματα, συμπεριλαμβάνονται τα δεδομένα και των συμπληρωματικών ανατροφοδοτικών φύλλων καταγραφής στις περιπτώσεις που υπάρχουν.

Για την παράθεση των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα χωρίζονται σε πέντε ευρείες κατηγορίες. Στην αρχή, γίνεται μία βασική αποτίμηση των κατηγοριών και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατηγορίες με τις υποκατηγορίες τους. Οι κατηγορίες – υποκατηγορίες περιλαμβάνουν το ποσοστό καθώς και το πως προκύπτει μέσω των δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζεται το γράφημα της κάθε κατηγορίας που αντικατοπτρίζει τα παραπάνω αποτελέσματα.

Συνολικά οι ευρείες κατηγορίες, έτσι όπως αναφέρθηκαν και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας είναι 1) Πληροφορίες από τους Επαγγελματίες (ΠΛΕ), 2) Σχεδιασμός Παρέμβασης (ΣχΠ), 3) Υλοποίηση παρέμβασης (ΥλΠ), 4) Μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ) και 5) Αναστοχασμός Παρέμβασης (ΑΠ).

4.2. 1^η Ευρεία Κατηγορία: Πληροφορίες από τους Επαγγελματίες (ΠΛΕ)

Στην ευρεία κατηγορία των Πληροφοριών από τους Επαγγελματίες συμπεριλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες: α. Ειδικότητα των Επαγγελματιών, β. Φύλο των Επαγγελματιών, γ. Χρόνια Εμπειρίας των Επαγγελματιών και δ. Προφίλ των Μαθητών, οι οποίες αναλύονται σε ειδικότερες υποκατηγορίες. Στο παρόν μέρος του κεφαλαίου θα αναλυθούν τα δεδομένα της κατηγορίας «Προφίλ Μαθητών των Επαγγελματιών» και συγκεκριμένα, η υποκατηγορία «Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Μαθητών». Οι επιμέρους υποκατηγορίες που αναλύονται είναι: α. οι Τρόποι Επικοινωνίας, β. η Εκ/ Προ Προθέσεως Επικοινωνία και γ. οι Λόγοι Επικοινωνίας.

4.2.1. Τρόποι Επικοινωνίας (ΠΛΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΤρΕ)

Στους τρόπους επικοινωνίας παρατηρείται ότι όλα τα παιδιά επικοινωνούν, με διαφορετικούς τρόπους, με τους επαγγελματίες. Οι τρόποι αυτοί χωρίζονται σε τρεις βασικές υποκατηγορίες. Οι υποκατηγορίες αφορούν την λεκτική, τη μη λεκτική και την εναλλακτική-αυξητική επικοινωνία. Ωστόσο, παρατηρείται και συνδυασμός των παραπάνω υποκατηγοριών δημιουργώντας, επιμέρους υποσύνολα.

Αρχικά, στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *λεκτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 62,5%, καθώς πέντε από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν με λεκτικό τρόπο με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί η φράση του Ε2 επαγγελματία *«Το παιδί συνήθως χρησιμοποιεί μία ή δύο λέξεις για τις προτεινόμενες ανάγκες, αντικείμενα ή εκφράσεις αρέσκειας/δυσαρέσκειας...»*.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *μη λεκτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 87,5%, καθώς επτά από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν με μη λεκτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί η φράση του Ε4 επαγγελματία: *«...εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες της μέσω σωματικής καθοδήγησης, όπως για παράδειγμα, μετακινεί το χέρι του ενήλικα προς το παιχνίδι ή το αντικείμενο που επιθυμεί»*.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *εναλλακτική-αυξητική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρία από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν με εναλλακτικούς- αυξητικούς τρόπους με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε4 επαγγελματία: « Όταν θέλει να φάει, δίνει το κουτάλι από τον επικοινωνιακό πίνακα του εκπαιδευτικού».

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 50%, καθώς τέσσερα από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *λεκτική και εναλλακτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 12,5%, καθώς ένα από τα οχτώ παιδιά επικοινωνεί με λεκτικό και εναλλακτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

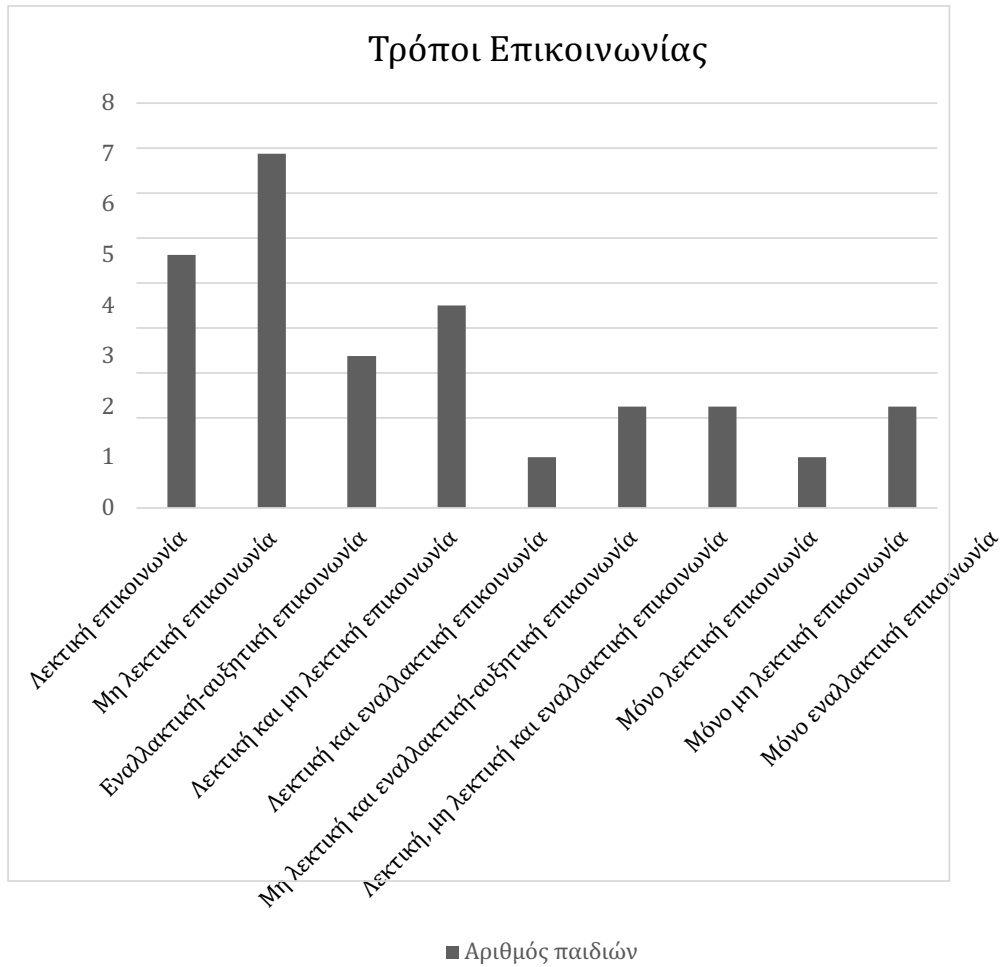
Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *μη λεκτική και εναλλακτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν με μη λεκτικό και εναλλακτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *λεκτική, μη λεκτική και εναλλακτική-αυξητική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο από τα οχτώ παιδιά επικοινωνεί με λεκτικό, μη λεκτικό και εναλλακτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *μόνο λεκτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 12,5%, καθώς ένα από τα οχτώ παιδιά επικοινωνεί μόνο με λεκτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *μόνο μη λεκτική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν μόνο με μη λεκτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

Τέλος, στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν *μόνο εναλλακτική-αυξητική επικοινωνία*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 0%, καθώς κανένα από τα οχτώ παιδιά δεν επικοινωνεί μόνο με εναλλακτικό τρόπο, με τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.



Πίνακας 4: Πλήθος παιδιών στους τρόπους επικοινωνίας

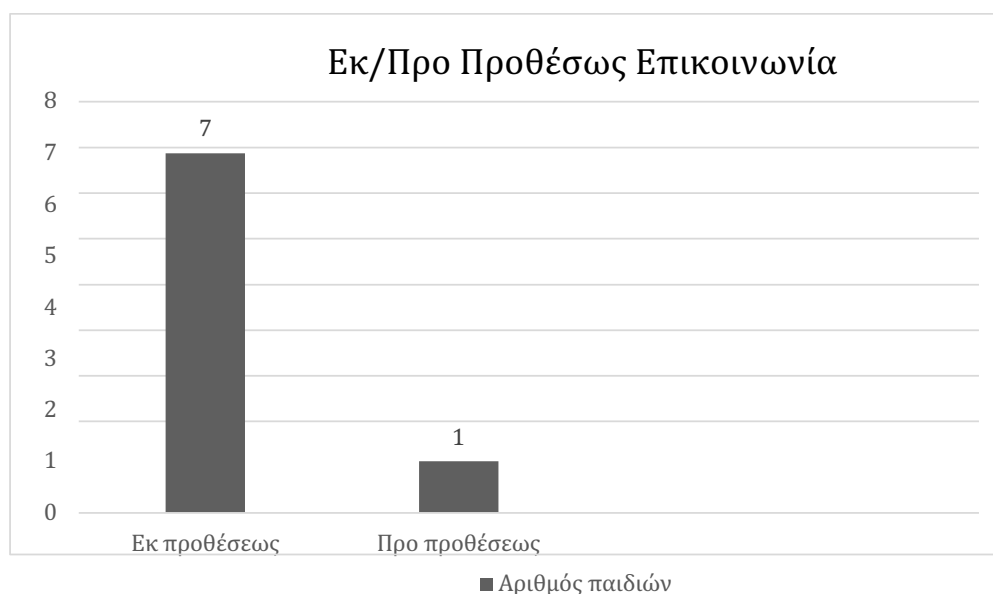
4.2.2. Εκ / Προ Προθέσεως

Επικοινωνία(ΠλΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΕκΠρΕ)

Η επικοινωνία συνοδεύεται με την εσπευσμένη ή τη μη εσπευσμένη συμπεριφορά των παιδιών προς τους επαγγελματίες του προγράμματος παρέμβασης.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν την επικοινωνία εκ προθέσεως, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 87,5%, καθώς πέντε από τα οκτώ παιδιά χρησιμοποιούν εσπευσμένα την επικοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εσπευσμένης συμπεριφοράς στην επικοινωνία αποτελεί η φράση του Ε6 επαγγελματία *«Εκφράζει τις ανάγκες με σκόπιμη συμπεριφορά...»*.

Στην υποκατηγορία των παιδιών που χρησιμοποιούν την επικοινωνία προ προθέσεως, το ποσοστό αντιστοιχεί στο υπόλοιπο 12,5%, καθώς μόνο ένα από τα οκτώ παιδιά επικοινωνεί χωρίς πρόθεση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μη εσπευσμένης συμπεριφοράς στην επικοινωνία αποτελεί η φράση του Ε8 επαγγελματία *«... δεν έχει κίνητρο να επικοινωνήσει τις ανάγκες του»*.



Πίνακας 5: Πλήθος παιδιών για εκ/ προ προθέσεως επικοινωνία.

4.2.3. Λόγοι Επικοινωνίας (ΠλΕ.ΠρΜ.ΕπΔε.ΛοΕ)

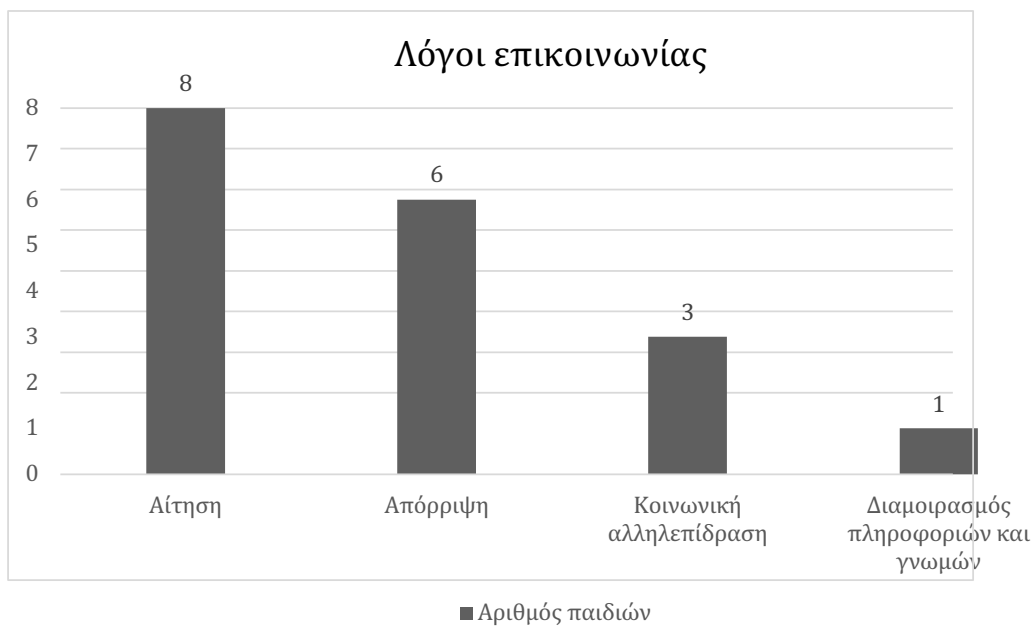
Οι λόγοι που επικοινωνούν τα παιδιά, χωρίζονται σε τέσσερις υποκατηγορίες, που αφορούν την αίτηση (request(ing)), την απόρριψη (reject(ing)), την κοινωνική αλληλεπίδραση (social connection) και το διαμοιρασμό πληροφοριών και γνώμων (sharing information & opinion) (AAC, 2019).

Αρχικά, στην υποκατηγορία της αίτησης ως λόγο επικοινωνίας, το ποσοστό των παιδιών βρίσκεται στο 100%, καθώς και τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν τις ανάγκες τους, στους επαγγελματίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αίτησης, ως λόγο επικοινωνίας, αποτελεί η φράση του Ε6 επαγγελματία *«Εκφράζει τις ανάγκες με σκόπιμη συμπεριφορά...»*.

Στην υποκατηγορία της απόρριψης ως λόγο επικοινωνίας, το ποσοστό των παιδιών βρίσκεται στο 75%, καθώς τα έξι από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν την απόρριψη και τη διαμαρτυρία τους, στους επαγγελματίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της απόρριψης-διαμαρτυρίας, ως λόγο επικοινωνίας, αποτελεί η φράση του Ε5 επαγγελματία *«αρνείται να συνεργαστεί όταν δεν της αρέσει κάτι..., μερικές φορές απαντάει ναι ή όχι...»*.

Στην υποκατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως λόγο επικοινωνίας, το ποσοστό των παιδιών βρίσκεται στο 37,5%, καθώς τα τρία από τα οχτώ παιδιά επικοινωνούν για να αναπτύξουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Ε2 επαγγελματία για την κοινωνική αλληλεπίδραση ως λόγου επικοινωνίας *«Είναι πρόθυμη να κοινωνικοποιηθεί...»*.

Τέλος, στη υποκατηγορία του διαμοιρασμού πληροφοριών και γνώμων ως λόγο επικοινωνίας, το ποσοστό βρίσκεται στο 12,5%, καθώς ένα από τα οχτώ παιδιά επικοινωνεί για να μοιράζεται πληροφορίες και γνώμες. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Ε2 επαγγελματία για τον διαμοιρασμό πληροφοριών και γνώμων ως λόγου επικοινωνίας *«Είναι πρόθυμη να ... δώσει ανατροφοδότηση...»*.



Πίνακας 6: Πλήθος παιδιών στους λόγους επικοινωνίας

4.3. 2^η Ευρεία Κατηγορία: Σχεδιασμός Παρέμβασης (ΣχΠ)

Στην κατηγορία του Σχεδιασμού Παρέμβασης συμπεριλαμβάνονται οι εξής υποκατηγορίες: α. Κριτήρια των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή, β. Εργαλεία Αξιολόγησης με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή και γ. Στόχοι της Παρέμβασης.

4.3.1. Κριτήρια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή (ΣχΠ.ΚρΕπ)

Οι επαγγελματίες, κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της παρέμβασης, έθεσαν ορισμένα κριτήρια για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, με σκοπό την αναγνώριση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών περιοχών των μαθητών τους. Κάθε επαγγελματίας αποτύπωσε διαφορετικά κριτήρια για το μαθητή του και αναφέρονται ως εξής:

Αρχικά, κριτήριο για τον Ε1 επαγγελματία υπήρξε, η πραγματοποίηση της αρχικής αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή.

Για τον Ε2 επαγγελματία, τα κριτήριά των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή του, αναφέρονται στην αντίδραση και αλληλεπίδραση του παιδιού σε διαφορετικά ερεθίσματα, καταστάσεις, περιβάλλοντα, στην αναγνώριση διαφορετικών και εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας και έκφρασης του παιδιού και στην εκ προθέσεως και ενεργητική επικοινωνία ως εστιασμένη αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση ή μύηση στην πράξη της επικοινωνίας. Επιπλέον, αναφέρεται και στην ακουστική ικανότητα, την ικανότητα κατανόησης και ανατροφοδότησης.

Για τον Ε3 επαγγελματία, κριτήριο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή αποτελεί η χρήση γλώσσας ως λειτουργική επικοινωνία.

Για τον Ε4 επαγγελματία, κριτήριο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή, αποτελεί η έκφραση της συγκατάθεσης ή άρνησης από το μαθητή με λειτουργικό τρόπο.

Για τον Ε5 και Ε8 επαγγελματία, κριτήριο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή αποτελεί η αξιοποίηση των οπτικών ικανοτήτων και μετατροπή τους σε επικοινωνιακά εργαλεία. Ως παράδειγμα, φέρουν την ικανότητα, να χρησιμοποιούν εικόνες ή αντικείμενα ως

μέσο επικοινωνίας, που παραπέμπουν στις ανάλογες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, αν ο μαθητής έχει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο αντικείμενα (π.χ. πάνα και κουτάλι) και επιλέγει το δεύτερο (κουτάλι), ο επαγγελματίας αντιλαμβάνεται, ότι ο μαθητής θέλει να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (να φάει), η οποία απεικονίζεται μέσα από το αντικείμενο αναφοράς.

Για τον Ε6 επαγγελματία, κριτήρια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή αποτελεί η εκφραστικότητα του μαθητή να ζητά πράγματα με μη λεκτικό τρόπο στην καθημερινή της ζωή, όπως για παράδειγμα να γέρνει στα αντικείμενα ενδιαφέροντος και να διαμαρτύρεται (βογκητό) ή να σπρώχνει μακριά ,όταν θέλει να αρνηθεί κάτι ή την ενοχλεί. Επιπλέον, κριτήριο αποτελεί και η θετική διάθεση απέναντι σε νέα αντικείμενα και η θέλησή της για συνεργασία.

Για τον Ε7 επαγγελματία, κριτήριο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή αποτελεί το ενδιαφέρον του μαθητή για αλληλεπίδραση, η ικανότητά του να ακολουθεί απλές εντολές καθώς και τα βήματα των δραστηριοτήτων αλλά και η ανάπτυξη της επικοινωνίας.

4.3.2. Εργαλεία Αξιολόγησης Επικοινωνίας για την Αναγνώριση Εκπαιδευτικής και Μαθησιακής Περιοχής του Μαθητή (ΣχΠ.ΕρΑΕπ)

Ως εργαλεία αξιολόγησης για την αναγνώριση επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, οι επαγγελματίες χρησιμοποίησαν πληθώρα εργαλείων, καθώς η χρήση τους έγινε και συνδυαστικά με απώτερο σκοπό τα όσο το δυνατόν μέγιστα αποτελέσματα. Οι υποκατηγορίες των εργαλείων όπως αναπτύχθηκαν, αναλύονται με τον εξής τρόπο:

Αρχικά, στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν την *παρατήρηση*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 50%, καθώς τέσσερις στους οκτώ την χρησιμοποίησαν ως εργαλείο αξιολόγησης.

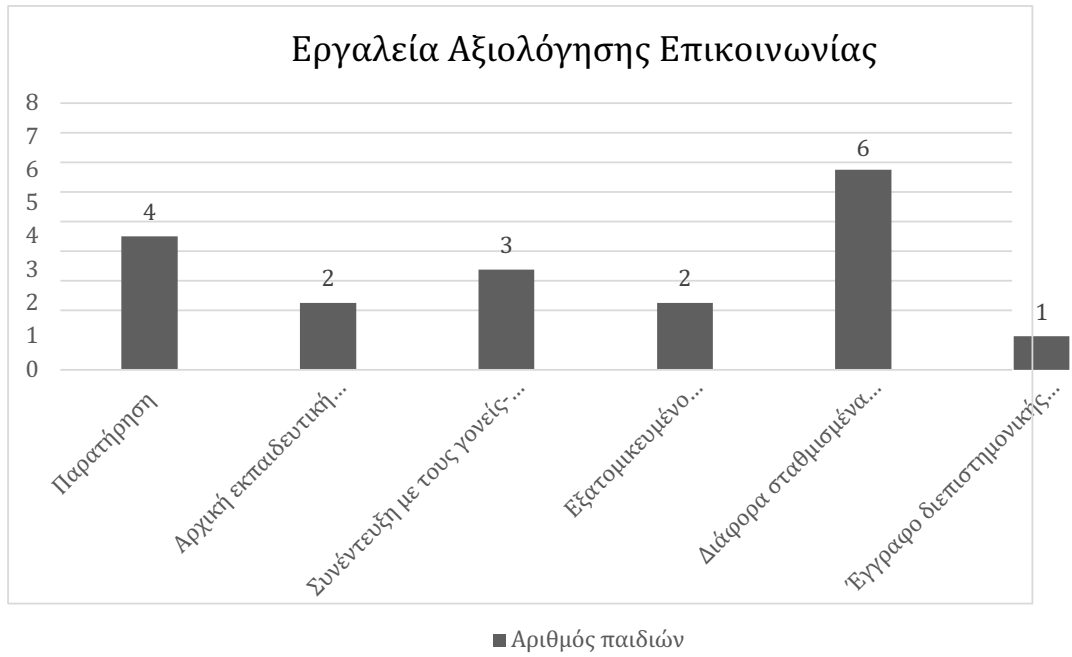
Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν την *αρχική εκπαιδευτική αξιολόγηση*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο στους οκτώ την χρησιμοποίησαν ως εργαλείο αξιολόγησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν την *συνέντευξη με τους γονείς- κηδεμόνες*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις στους οκτώ την χρησιμοποίησαν ως εργαλείο αξιολόγησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν το *εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλάνο*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο στους οκτώ την χρησιμοποίησαν ως εργαλείο αξιολόγησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν *διάφορα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης επικοινωνίας*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 75%, καθώς έξι στους οκτώ τα χρησιμοποίησαν ως εργαλείο αξιολόγησης. Τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν είναι το Communication Matrix, το Development Scale Portage, το the Oregon Project, το Callier-Azura Scale, το Functional Communication Assessment κ.α..

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν *που χρησιμοποίησαν το έγγραφο αξιολόγησης της διεπιστημονικής ομάδας*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 12,5%, καθώς ένας στους οκτώ το χρησιμοποίησε ως εργαλείο αξιολόγησης.



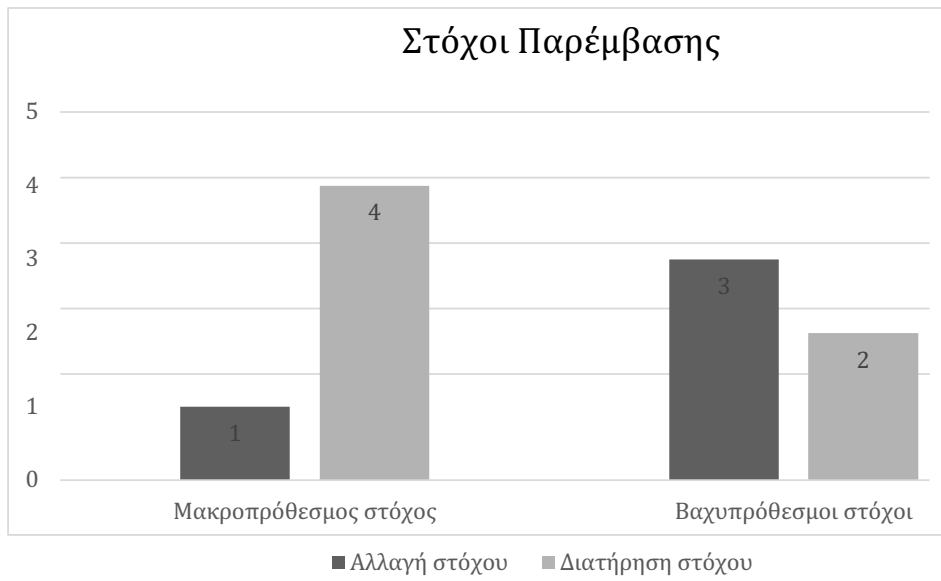
Πίνακας 7: Πλήθος επαγγελματιών στη χρήση διαφόρων εργαλείων αξιολόγησης

4.3.3. Στόχοι Παρέμβασης (ΣχΠ.ΣτΠ)

Στην κατηγορία των στόχων παρέμβασης, περιλαμβάνονται οι στόχοι που έθεσαν οι επαγγελματίες για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης και κατά πόσο αυτοί παρέμειναν οι ίδιοι ή άλλαξαν και στα επόμενα συμπληρωματικά ανατροφοδοτικά φύλλα, όπου αυτά είναι διαθέσιμα. Στην προκειμένη περίπτωση συμπληρωματικά φύλλα καταγραφής ανατροφοδότησης υπάρχουν για τα πέντε από τα οχτώ παιδιά, με αποτέλεσμα να αξιολογούνται οι στόχοι των επαγγελματιών για τα πέντε παιδιά.

Για το μακροπρόθεσμο στόχο του προγράμματος παρέμβασης, το ποσοστό των επαγγελματιών που τον έθεσαν εκ νέου, βρίσκεται στο 20%, καθώς ένας στους πέντε επαγγελματίες μετέβαλε τον αρχικό στόχο, ενώ το 80% των επαγγελματιών, δηλαδή τέσσερις στους πέντε, τον διατήρησαν όπως έχει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μακροπρόθεσμου στόχου, που τέθηκε εκ νέου από τον επαγγελματία Ε6 είναι ο εξής: *«Να χρησιμοποιεί αντικείμενα αναφοράς, για να δείχνει τι θέλει να κάνει»*. Ο αρχικός στόχος μεταβλήθηκε στον εξής στόχο: *«Να αναγνωρίζει αντικείμενα, με σκοπό σταδιακά να τα χρησιμοποιεί ως σύστημα επικοινωνίας»*.

Για τους βραχυπρόθεσμους στόχους του προγράμματος παρέμβασης, το ποσοστό των επαγγελματιών που τους έθεσαν εκ νέου, βρίσκεται στο 60%, καθώς τρεις από τους πέντε επαγγελματίες μετέβαλαν τους αρχικούς στόχους, ενώ το 40% των επαγγελματιών, δηλαδή 2 στους πέντε, τους διατήρησαν όπως έχει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα βραχυπρόθεσμου στόχου, που τέθηκε εκ νέου από τον επαγγελματία είναι ο εξής: *«Να χρησιμοποιεί αντικείμενα για να ζητήσει κάτι»*, ο οποίος μεταβλήθηκε στον εξής: *«Να διατηρεί το ενδιαφέρον, χωρίς να κλαίει ή να αυτοτραυματίζεται»*.



Πίνακας 8 Πλήθος επαγγελματιών στην μεταβολή ή/και διατήρηση των στόχων

4.4. 3^η Ευρεία Κατηγορία: Υλοποίηση Παρέμβασης (ΥλΠ)

Στην κατηγορία της Υλοποίησης της Παρέμβασης συμπεριλαμβάνεται η υποκατηγορία:
α. Στρατηγικές και τις Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης.

4.4.1. Στρατηγικές & Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (ΥλΠ.ΣτρΔρ)

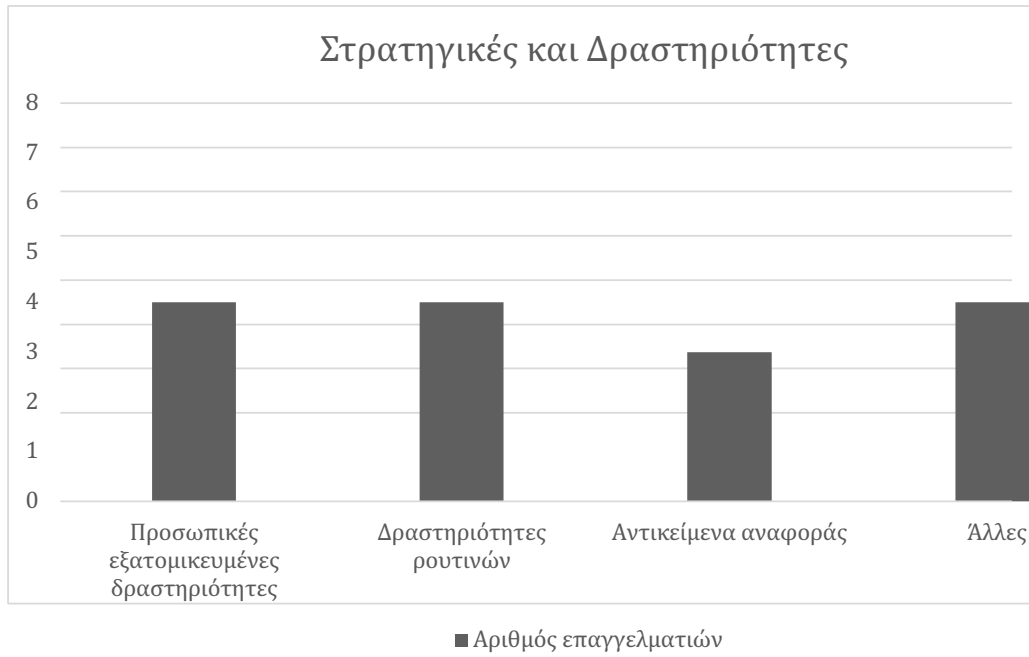
Στην κατηγορία των στρατηγικών και δραστηριοτήτων παρουσιάζονται τα είδη των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Η επιλογή των μέσων παρέμβασης από τους επαγγελματίες έγινε συνδυαστικά, με άλλα είδη δραστηριοτήτων και στρατηγικών.

Αρχικά, στην υποκατηγορία των επαγγελματιών που χρησιμοποίησαν *προσωπικές εξατομικευμένες δραστηριότητες*, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 50%, καθώς τέσσερις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρέμβασης.

Στην υποκατηγορία των επαγγελματιών που χρησιμοποίησαν δραστηριότητες βασισμένες στις ρουτίνες, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 50%, καθώς τέσσερις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρέμβασης.

Στην κατηγορία των επαγγελματιών που χρησιμοποίησαν αντικείμενα αναφοράς, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις στους οκτώ τα επέλεξαν ως μέσο παρέμβασης.

Στην κατηγορία των επαγγελματιών που χρησιμοποίησαν άλλες δραστηριότητες και στρατηγικές, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 50% καθώς τέσσερις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρέμβασης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα άλλων στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν, αποτελούν οι οπτικά προσαρμοσμένες κοινωνικές ιστορίες, η ακολουθία πρωτοβουλιών του παιδιού, η χρήση των *pecs*, η αναγνώριση προσώπων (μητέρα, δασκάλου, παιδιά), η παύση της δραστηριότητας για ερωτήσεις, οι λεκτικοί περιστασιακοί διάλογοι (άρνηση, ερώτηση, διαπραγμάτευση), η ακρόαση και κατανόηση προσβάσιμων μηνυμάτων με την υποστήριξη αντικειμένου καθώς και η ενεργός μάθηση.



Πίνακας 9 Πλήθος επαγγελματιών στην επιλογή στρατηγικών και δραστηριοτήτων

4.5. 4^η Ευρεία Κατηγορία: Μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης (ΠαρΠ)

Στην ευρεία κατηγορία των Μεθόδων Παρατήρησης της Παρέμβασης συμπεριλαμβάνεται η κατηγορία: α. Μέσα Παρατήρησης της Παρέμβασης.

4.5.1. Μέσα Παρατήρησης της παρέμβασης (ΠαρΠ.Με)

Στην κατηγορία των τρόπων παρατήρησης της Παρέμβασης περιλαμβάνονται διάφοροι μέθοδοι, μέσα ή πηγές που βοηθούν τους επαγγελματίες να πραγματοποιήσουν την διαδικασία της παρατήρησης των μαθητών. Οι υποκατηγορίες των παραπάνω αναλύονται ως εξής:

Αρχικά, στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν το *ημερολόγιο*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 100%, καθώς και οι οκτώ, το επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τις *σημειώσεις τους*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 62,5%, καθώς πέντε στους οκτώ, τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τις *λίστες ελέγχου*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 50%, καθώς τέσσερις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τη *βιντεοσκόπηση*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις στους οκτώ την επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν την *ηχογράφηση*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 0%, καθώς κανένας δεν την επέλεξε ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τις *συζητήσεις με την διεπιστημονική ομάδα*, το ποσοστό των επαγγελματιών, αντιστοιχεί στο 75%, καθώς έξι στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τις *σημειώσεις από τις συναντήσεις με την διεπιστημονική ομάδα*, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

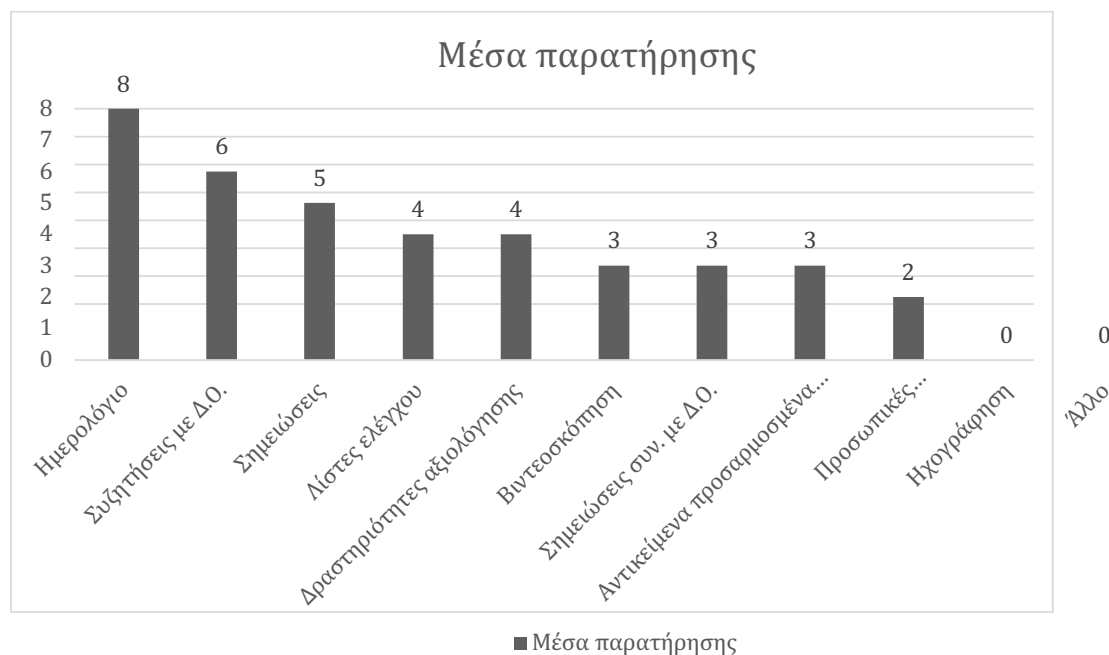
Παρατήρηση και αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες | Κεϊσογλου Σταματία

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τις δραστηριότητες αξιολόγησης, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 50%, καθώς τέσσερις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν τις προσωπικές δραστηριότητες αξιολόγησης, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν αντικείμενα προσαρμοσμένα για παιδιά (children's product), το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις στους οκτώ τις επέλεξαν ως μέσο παρατήρησης.

Στην υποκατηγορία που χρησιμοποίησαν άλλα μέσα αξιολόγησης, το ποσοστό των επαγγελματιών αντιστοιχεί στο 0%, καθώς κανείς από τους οκτώ δεν επέλεξαν άλλο μέσο παρατήρησης.



Πίνακας 10: Πλήθος εκπαιδευτικών στην επιλογή μέσων αξιολόγησης

4.6. 5^η Ευρεία Κατηγορία: Αναστοχασμός Παρέμβασης

(ΑΠ)

Στην ευρεία κατηγορία του Αναστοχασμού συμπεριλαμβάνεται η υποκατηγορία: 5.1) Προκλήσεις και Δυσκολίες σχετικά με τη Συμπεριφορά του Παιδιού κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης.

4.6.1. Προκλήσεις και Δυσκολίες σχετικά με τη Συμπεριφορά των Μαθητών κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης

(ΑΠ.ΠρΔυσΣυμπ)

Οι επαγγελματίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αντιμετώπισαν διάφορες προκλήσεις και δυσκολίες όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντί τους. Οι υποκατηγορίες των δυσκολιών, αναπτύχθηκαν με βάση τα δεδομένα των επαγγελματιών και πως αυτοί τα αντιλήφθηκαν. Οι δυσκολίες που παρουσίασαν οι μαθητές, εμφανίζονται και συνδυαστικά, με αποτέλεσμα η άθροιση των ποσοστών να υπερβαίνει το 100%.

Αρχικά, στην υποκατηγορία των μαθητών που παρουσίασαν αυτό-τραυματική συμπεριφορά, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις από τους οκτώ επαγγελματίες αντιμετώπισαν την συγκεκριμένη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε7 επαγγελματία « *Ο μαθητής αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες από το τέλος της προηγούμενης περιόδου με ακραίες εντάσεις και αυτό-τραυματικές συμπεριφορές, χωρίς κανένα συγκεκριμένο σημάδι*».

Στην υποκατηγορία των μαθητών που παρουσίασαν επιθετική συμπεριφορά, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 12,5%, καθώς ένας από τους οκτώ επαγγελματίες αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε1 επαγγελματία «*...η επιθετικότητα στον εαυτό του και στους άλλους, ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση*».

Στην υποκατηγορία των μαθητών που παρουσίασαν ελλιπή προσοχή, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 37,5%, καθώς τρεις στους οκτώ επαγγελματίες αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε2 επαγγελματία «*Οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες δημιούργησαν έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης...*».

Στην υποκατηγορία των μαθητών που παρουσίασαν αλλαγές διάθεσης, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο στους οκτώ επαγγελματίες αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε3 επαγγελματία «*υπήρχαν στιγμές, όπου η διάθεση του παιδιού μεταλλάσσόταν...*».

Στην υποκατηγορία των μαθητών που παρουσίασαν ένταση, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 25%, καθώς δύο στους οκτώ επαγγελματίες αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε6 επαγγελματία «*... εκτός από κάποιες περιπτώσεις όπου το παιδί βρισκόταν σε ένταση και δεν υπήρχε διάθεση συνεργασίας*»

Στην υποκατηγορία των μαθητών που παρουσίασαν κούραση, το ποσοστό αντιστοιχεί στο 12,5%, καθώς ένας στους οκτώ επαγγελματίες αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση του Ε8 επαγγελματία «*ο μαθητής παρουσίασε κούραση*».



Πίνακας 11: Πλήθος παιδιών στην Κατηγορία: Προκλήσεις και δυσκολίες στη συμπεριφορά

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει συζήτηση των αποτελεσμάτων, που παρουσιάστηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα θα αναλυθούν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και θα συσχετιστούν με τις απόψεις της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αφορούσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, τα μέσα αξιολόγησης και παρατήρησης της παρέμβασης των επαγγελματιών καθώς και ο αναστοχασμός τους σχετικά με την παρέμβαση που διεκπεραίωσαν.

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας ορίζονται ως εξής:

1. Με ποιον τρόπο επικοινωνούν οι μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
2. Για ποιον λόγο επικοινωνούν οι μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
3. Τι είδους διδακτικοί στόχοι τίθενται από τους επαγγελματίες για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
4. Τι μέσα αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
5. Τι δραστηριότητες χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
6. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;

Τρόποι Επικοινωνίας (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ο τρόπος επικοινωνίας των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πραγματοποιείται κατά βάση με μη λεκτική επικοινωνία και συνδυασμούς μεθόδων λεκτικής και εναλλακτικής – αυξητικής επικοινωνίας. Επιβεβαιώνεται με βάση τη βιβλιογραφία, ότι οι μαθητές, εξαιτίας της συνεργατικής επίδρασης του συνδυασμού των αναπηριών με την παρουσία διαφόρων προβλημάτων όρασης, παρουσιάζουν αυξημένες δυσκολίες στην επικοινωνία τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σύνηθες μέθοδοι μετάδοσης, κατανόησης και παραγωγής επικοινωνιακών ερεθισμάτων, όπως η ομιλούμενη ή γραπτή γλώσσα, είτε να καταλαμβάνουν μικρό κομμάτι του επικοινωνιακού μέσου είτε να απουσιάζουν εντελώς. Όπως αναφέρει και η Hendrickson (2011), οι μη λεκτικές δεξιότητες και τα «άτυπα» μη λεκτικά σήματα εμφανίζονται ως εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας, που διευκολύνουν τα παιδιά στο να γίνονται κατανοητά προς τους υπολοίπους. Μάλιστα, γίνεται φανερό μέσα από τα φύλλα ανατροφοδότησης των επαγγελματιών, πως το κάθε παιδί, για να επικοινωνήσει, χρησιμοποιεί το δικό του μοναδικό μέσο και κώδικα επικοινωνίας, ώστε να μεταφέρει την επιθυμητή πληροφορία.

Λόγοι επικοινωνίας (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Για κάθε άνθρωπο υπάρχουν λόγοι που τον ωθούν να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους. Οι λόγοι αυτοί, σύμφωνα με την Κοινότητα Αυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (AAC, 2019), χωρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Πρώτος από αυτούς αποτελεί η αίτηση, η ικανότητά μας δηλαδή να ζητάμε τι θέλουμε, να κάνουμε επιλογές, να λέμε στους άλλους τι χρειαζόμαστε και να ελέγχουμε το περιβάλλον μας. Δεύτερος λόγος είναι η απόρριψη – διαμαρτυρία, όπου αποτελεί μέσο αποφυγής μίας κατάστασης, η ικανότητα για άρνηση καθώς και η αποφυγή πραγμάτων που δεν θέλουμε ή δεν μας αρέσει. Ως τρίτος λόγος, εμφανίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας κερδίζουμε προσοχή, μοιραζόμαστε συναισθήματα, ξεκινάμε μία συζήτηση, “συναντάμε” συναισθηματικές ανάγκες, διαμορφώνουμε φιλίες και χτίζουμε διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, ο τέταρτος λόγος είναι ο διαμοιρασμός πληροφοριών και γνώμων, που αποτελεί την ικανότητά μας να απαντάμε σε ερωτήσεις, να λέμε τι συνέβη, να μοιραζόμαστε πληροφορίες, να ετικετοποιούμε, να σχολιάζουμε, να κάνουμε παρατηρήσεις και να δίνουμε οδηγίες στους άλλους.

Οι παραπάνω λόγοι στους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, λόγω των δυσκολιών πραγμάτωσης της επικοινωνίας τους, περιορίζονται. Γίνεται φανερό από

τα αποτελέσματα της έρευνας, πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, σε ποσοστό 100%, επικοινωνεί για να αιτηθεί βασικές ανάγκες. Στη συνέχεια, ακολουθεί η απόρριψη – διαμαρτυρία, με το ποσοστό των μαθητών να βρίσκεται στο 80%, ενώ η κοινωνική αλληλεπίδραση καταλαμβάνει το 37,5%. Τέλος, ο διαμοιρασμός πληροφοριών και γνώμών αντιστοιχεί στο ποσοστό που αγγίζει μόνο το 12,5% των μαθητών. Η παραπάνω κατανομή εμφανίζεται σταδιακή, καθώς ο κάθε μαθητής ξεκινούσε με βασικό λόγο επικοινωνίας την αίτηση και προχωρούσε στη συνέχεια μόνο αν ήταν ικανός πομπός, στους επόμενους λόγους με τη σειρά της απόρριψης – διαμαρτυρίας να ακολουθεί, τη κοινωνική αλληλεπίδραση να καταλαμβάνει την τρίτη θέση και τον διαμοιρασμό πληροφοριών και γνώμών την τελική θέση.

Η συγκεκριμένη κατανομή των λόγων επικοινωνίας των μαθητών, αντικατοπτρίζει αρχικά, τη σπουδαιότητα που έχει ο κάθε λόγος για κάθε μαθητή. Σημαντικότερο λόγο επικοινωνίας των μαθητών αποτελεί η ανάγκη για αίτηση είτε των φυσιολογικών – βιολογικών αναγκών είτε της ασφάλειας, σύμφωνα και με την πυραμίδα του Maslow, για την ιεράρχηση των αναγκών. Εφόσον, κατακτηθεί το πρώτο στάδιο και πλέον ο πομπός είναι αποτελεσματικός στην κατανόησή του από τον δέκτη ακολουθεί το στάδιο της απόρριψης – διαμαρτυρίας για πράγματα και γεγονότα, τα οποία δεν αποτελούν προϊόν αρεσκείας και προτίμησης. Η κατάκτηση του δεύτερου σταδίου ακολουθεί την χρήση του τρίτου σταδίου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως λόγο επικοινωνίας καταλήγοντας στο τελικό στάδιο του διαμοιρασμού πληροφοριών και γνώμών.

Για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, γίνεται φανερό ότι μέσω της σπουδαιότητας του κάθε λόγου επικοινωνίας, ρόλο παίζει και η ικανότητα του κάθε μαθητή να επικοινωνήσει. Είναι ευκολότερο για τους μαθητές να επικοινωνούν αρχικά, τις ανάγκες τους ενώ έπειτα, αυξάνεται σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας στο να διαμαρτύρονται και συνεχίζει με την κοινωνική αλληλεπίδραση και σταδιακά να καταλήγει στον διαμοιρασμό πληροφοριών και γνώμών.

Στόχοι εκπαιδευτικών (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των επαγγελματιών διατήρησε τους μακροπρόθεσμους στόχους που έθεσε για τους μαθητές της ενώ, αρκετοί από αυτούς μετέβαλλαν τους βραχυπρόθεσμους στόχους τους. Κύριος λόγος επαναπροσδιορισμού των βραχυπρόθεσμων στόχων αποτέλεσε, ο λανθασμένος καθορισμός του επιπέδου του μαθητή από τους επαγγελματίες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, βασικός σκοπός των στόχων, αποτελεί ο προσδιορισμός του μαθησιακού αποτελέσματος, ο καθορισμός του επιπέδου του μαθητή καθώς και των συνθηκών που θα λάβει χώρα η διδασκαλία (Κασιμάτη, 2008). Η λανθασμένη αυτή στοχοθέτηση αντλεί την αιτιολογία της σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά την αδυναμία των επαγγελματιών στο να θέτουν σωστά στόχους, με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους ενώ ο δεύτερος λόγος αναφέρεται συγκεκριμένα στους επαγγελματίες των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, οι οποίοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το επικοινωνιακό επίπεδο των μαθητών εξαιτίας της πολυπλοκότητας των αναπηριών, η οποία δεν τους επιτρέπει να έχουν πλήρη εικόνα πριν από την πραγματοποίηση της παρέμβασης.

Μέσα αξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

Οι επαγγελματίες, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας για την αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, χρησιμοποιούν συνδυασμό μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης. Σύμφωνα και με το IDEA (2004), οι επαγγελματίες που συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούν ποικιλία επίσημων και ανεπίσημων μετρήσεων, ώστε να αξιολογήσουν σωστά την ανάπτυξη και τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Δραστηριότητες παρέμβασης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (5^ο ερευνητικό ερώτημα)

Οι επαγγελματίες, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, χρησιμοποιούν ποικιλία δραστηριοτήτων και στρατηγικών για την παρέμβαση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές τους. Οι δραστηριότητες που είναι βασισμένες σε ρουτίνες, οι προσωπικές εξατομικευμένες δραστηριότητες και τα αντικείμενα αναφοράς αποτελούν τις βασικότερες επιλογές των επαγγελματιών για την παρέμβασή τους ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής

τους καθώς τα δεδομένα των αποτελεσμάτων προέρχονται από τη Ρουμανία και την Ελλάδα. Οι επιλογές των επαγγελματιών επιβεβαιώνονται σύμφωνα και με τη Gleason (1997), η οποία υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, οι δραστηριότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν προβλέψιμες ρουτίνες με καθορισμένη αρχή και τέλος, να προσφέρουν δυνατότητα επιλογής και διαπραγμάτευσης, να προσφέρουν χρόνο για εξερεύνηση και ξεκούραση, να διαθέτουν παρατήρηση και αναγνώριση δεικτών και σημάτων, να περιλαμβάνουν προσωπικά παιχνίδια, τη χρήση λαθών ως μαθησιακές ευκαιρίες, την προσαρμογή μαθησιακού περιβάλλοντος, την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης με το παιδί, της ενθάρρυνσης χρήσης όλων των αισθητηριακών πληροφοριών και τη παρακολούθηση του επιπέδου των κινήτρων των μαθητών.

Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (6^ο ερευνητικό ερώτημα)

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, παρουσίασαν ορισμένες δυσκολίες σχετικά με τη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αυτό – τραυματική και επιθετική συμπεριφορά, συχνές αλλαγές της διάθεσης, εντάσεις και κούραση. Οι παραπάνω συμπεριφορές συνάδουν με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με πολυαισθητηριακές αναπηρίες, τα οποία λόγω των αναπτυξιακών καθυστερήσεων και μαθησιακών δυσκολιών, παρουσιάζουν δύσκολες και προκλητικές συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα, τα ξεσπάσματα θυμού κ.α. (PrECIVIM).

Περιορισμοί και Προτάσεις

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ωστόσο, υπήρχαν ορισμένοι περιορισμοί.

Αρχικά, τα ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής είχαν συμπληρωθεί από τους επαγγελματίες πριν την διεξαγωγή της έρευνας, με αποτέλεσμα, οι ερωτήσεις του φύλλου ανατροφοδότησης να μην είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε, οι επαγγελματίες να απαντήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και συνέπεια στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Περιορισμό αποτελεί επίσης, το γεγονός ότι, το δείγμα των συμμετεχόντων της έρευνας ήταν μικρό, με αποτέλεσμα να μην είναι επαρκής για τη διεξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων, που να μπορούν να αντιπροσωπεύουν το πλήθος του δείγματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα συμπεράσματα της ερευνητικής εργασίας δημιουργούν έφορο έδαφος και προοπτικές τόσο για μελλοντικές εργασίες όσο και για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών εφαρμογών. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές

εφαρμογές που καλύπτουν και αξιολογούν σε μεγαλύτερο φάσμα τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες αλλά και τις δυνατότητές τους. Ωστόσο, εκτός από την αξιολόγηση, η δημιουργία μεθόδων παρέμβασης για τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, αποτελεί αναγκαιότητα για την εξέλιξη της εκπαίδευσης των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες.

Βιβλιογραφία

- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Τσιώλης, Γ. (2005). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία*. (2020). Ανάκτηση από <https://www.esamea.gr/index.php>
- 3699/2008, Ν. (2008). (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008).
- AAC, C. (2019). *AAC Community- Aproject of TechOWL*. Ανάκτηση από <https://aacccommunity.net/introtoaac/>
- AADB, A. A.-B. (2009). *American Assosiation of the Deaf - Blind*. Ανάκτηση από https://www.aadb.org/factsheets/db_communications.html
- Akhil, P. (2000). Persons who are Deafblind in Punani B. and Rawal. 444-459. *Visual Impairment Handbook*, blind People's Assosiation.
- Argyropoulos, V., Kanari, C., Hathazi, A., Kyriacou, M., Papazafiri, M., & Nikolarazi, M. (2020). Children with Vision Impairment and Multiple Disabilities: Issues of Communication Skills and Professionals' Challenges. *Education and New Developments*.
- ASHA, A. S.-L.-H. (1993). Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper].
- Ayyldiz, E., Akçin, N., & Güven, Y. (2016). Development of Preverbal Communication Skills Scale for Children with Multiple Disabillities and Visual Impairment. *Journal of Human Sciences*, 2668-2681.

- Buck, R., & VanCleave, A. C. (2002, September). Verbal and Nonverbal Communication: Distinguishing Symbolic, Spontaneous and Pseudo-Spontaneous Nonverbal Behaviour. *Journal of Communication*, 52(3), 522-541.
- Butterfield, N. (1991). Assessment of preverbal communicative abilities in students with severe intellectual disability. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 347-364.
- Corey, D. A. (2009). Introducing Communication. Στο T. Pierce, *The Evolution of Human Communication: From Theory to Practice*. Pressbooks.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Ιων.
- Gleason, D. (1997). *Early Interactions with Children Who Are Deaf-Blind*. Monmouth, OR.: National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind.
- Hendrickson, H. (2011). Η εξέλιξη της πρώιμης επικοινωνίας. Στο H. Mason, & S. Mc Call, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης* (σσ. 499-513). Αθήνα: Πεδίο.
- Hess, U. (2016). Nonverbal Communication. *Encyclopedia of Mental Health*, σσ. 208-218.
- IDEA, I. w. (2004). Idea 2004: Sec.300.8 (c)(7).
- IDEAL. (2020). *Project IDEAL, Informing and Designing Education for All Learners*. Ανάκτηση από <http://www.projectidealonline.org/v/multiple-disabilities/>
- Kyriacou, Pronay, & Hathazi. (2015). Report of the mapping exercise carried out by the commission of persons with visual impairment and additional disabilities. *EBU document*.
- Mason, H., & Mc Call, S. (2011). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης*. Αθήνα: Πεδίο.
- McInnes, J., & Treffry, J. (2018). *Deaf-Blind Infants and Children*. Toronto.: University of Toronto Press.
- McLinden, M. (1999). Hands On: Haptic Exploratory Strategies in Children who are Blind with Multiple Disabilities. *British Journal of Visual Impairment*, 23-29.

- Murdoch, H. (2011). Πολυαισθητηριακή αναπηρία . Στο H. Mason, & M. C. St., *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα όρασης* (σσ. 544-561). Αθήνα: Πεδίο.
- PrECIVIM. (χ.χ.). Training Manual for developing competences of professionals in communication skills of children with visual impairment and multiple disabilities (MDVI). *Promoting Effective Communication for Individuals with Visual Impairment and Multiple Disabilities*.
- Reynolds, C., & Fletcher-Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rowland, C. (2004). *Communication Matrix*. (O. H. University, Επιμ.) Portland, Oregon: Oregon Health & Science University, Oregon Institute on Disability & Development.
- Sacks, S. Z. (1998). Educating Students Who Have Visual Impairments with Other Disabilities. Στο S. Z. Sacks, & R. K. Silberman, *Educating Students Who Have Visual Impairments with Other Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Vitale, Cotch, & Sperduto. (2006, May 10). Prevalence of Visual Impairment in the United States. *American Medical Association, Vol 295*(No. 18 (Reprinted)), σσ. 2158- 2163.
- WHO, World Health Organization. (2021). *Blindness and vision impairment*. Ανάκτηση από <https://www.who.int/>
- Νόμος 3699/2008 με αλλαγές από το Νόμο 4713/2020. (2008).
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Β. Αργυρόπουλος, & Π. Σ., *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Πεδίο.
- Γεωργούλα, Ζέζα, & Κατσούλης. (2015). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.