



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα  
Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες»**

**Καμίτση Χριστοδούλη Χρυσοβαλάντου**

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Αργυρόπουλος Βασίλειος  
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΕΑ

**Μέλη Επιτροπής:** Νικολαράζη Μάγδα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΕΑ

Ρούση Χριστίνα  
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΕΑ

**Βόλος, 2022**

## Ευχαριστίες

Οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στην Ειδική Αγωγή διανύθηκαν σε μια δύσκολη περίοδο, μέσα στη πανδημία του κορωνοϊού, που όμως, ολοκληρώθηκαν επιτυχώς. Σε αυτό συντέλεσε ένας λαμπρός και αξιοσέβαστος καθηγητής, ο κύριος Βασίλειος Αργυρόπουλος, που είχα την τύχη και την τιμή να συνεργαστώ μαζί του, ο οποίος μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσω το ερευνητικό μου εγχείρημα και να διευρύνω τη σκέψη και τους πνευματικούς μου ορίζοντες.

Θέλω να τον ευχαριστήσω, που όλο αυτό το διάστημα με στήριξε με τις πολύτιμες συμβουλές του και τη συνεχή βοήθεια και ανατροφοδότηση που μου παρείχε, συμβάλλοντας στην επιτυχή ολοκλήρωση της ερευνητικής μου εργασίας.

Νιώθω ευγνωμοσύνη για την υπομονή του και την αμέριστη εμπιστοσύνη που μου έδειξε, λόγω της απειρίας μου να εκπονήσω μια τόσο σύνθετη μελέτη, δίνοντας μου ώθηση να συνεχίσω και να προσπαθήσω περισσότερο. Εύχομαι να φάνηκα αντάξια των προσδοκιών του.

Οι γνώσεις που αποκόμισα θα συντελέσουν στην ανέλιξη της μετέπειτα πορείας μου ως εκπαιδευτικό.

Θα ήθελα ακόμη, να ευχαριστήσω την κυρία Μαγδαληνή Νικολαραϊζή και τη κυρία Χριστίνα Ρούση, οι οποίες δέχτηκαν να είναι μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, μέσα από πραγματικά προγράμματα παρέμβασης. Αυτά τα προγράμματα παρέμβασης υλοποιήθηκαν στα πλαίσια ενός Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ (Αρ. Κωδικού: 2017-1-EL01-KA201-036289). Με τη χρήση ανατροφοδοτικών φύλλων καταγραφής, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα που αφορούσαν μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, από επαγγελματίες της Ελλάδας, της Κύπρου και της Ρουμανίας. Από τα αποτελέσματα, προέκυψε, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών επικοινωνούσε με πολύ περιορισμένη λεκτική επικοινωνία, με λιγοστές λέξεις ή φωνήματα. Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, μπορούν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αρκεί να εφαρμόζονται στοχευμένα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης και να χρησιμοποιούνται κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης. Τέλος, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί, ο σημαντικός ρόλος του αναστοχασμού, που προκύπτει μέσα από τα προγράμματα παρέμβασης, καθώς με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες μοιράζονται την εμπειρία τους και τους δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν τις στρατηγικές και μεθόδους τους για πιο στοχευμένες παρεμβάσεις. Γι' αυτό το λόγο, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών που εργάζονται σε αυτό το τόσο ευαίσθητο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, κρίνεται και αναγκαία αλλά και επιτακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: προβλήματα όρασης, πολλαπλές αναπηρίες, επικοινωνιακές δεξιότητες, αξιολόγηση, εκπαιδευτική παρέμβαση

## Abstract

The present study aims to investigate the communication skills of children with visual impairments and multiple disabilities through real educational intervention programs. These programs were implemented within the context of the Erasmus+ project PrECIVIM (Project Code: 2017-1-EL01-KA201-036289). Data were obtained through reflective logs which were filled in by professionals from Greece, Cyprus, and Romania. The results revealed that the majority of these children communicated via limited verbal communication (i.e. few words or phonemes). In addition, the present research showed that students with visual impairments and multiple disabilities can develop their communication skills, as long as targeted educational intervention programs are implemented, and appropriate assessment tools are used. Finally, it is important to underline the crucial role of reflection, which is incorporated in intervention programs, because it enables teachers and professionals to share their experience and improve their strategies and methods for more targeted interventions. This is why, systematic training is considered necessary and imperative for all teachers and professionals who are involved in this sensitive domain of special education.

Key-Words: visual impairments, multiple disabilities, communication skills, assessment, educational intervention

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη .....	3
Abstract.....	4
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>	<b>14</b>
1.1. Ιστορική Αναδρομή.....	14
1.1.1.Η «Αμυμώνα» .....	17
1.2. Η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας .....	19
1.3.1. Ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας .....	20
1.3.2. Κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας .....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ .....</b>	<b>23</b>
2.1. Εννοιολογική Προσέγγιση Οπτικής Αναπηρίας.....	23
2.2. Αίτια Προβλημάτων Όρασης .....	24
2.3. Συνέπειες οπτικής αναπηρίας .....	26
2.4. Δυσκολίες στη Διαδικασία της Μάθησης .....	27
2.5. Εκπαίδευση Παιδιών με Προβλήματα Όρασης.....	28
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ .....</b>	<b>30</b>
3.1. Ορισμός Πολλαπλής Αναπηρίας .....	30
3.2.1. Αναπηρία Όρασης και Νοητική Αναπηρία .....	33
3.2.2. Αναπηρία Όρασης και Κινητικές Δυσκολίες .....	34
3.2.3. Αναπηρία όρασης και Αυτισμός .....	36
3.2.4. Τυφλοκώφωση .....	37
3.2.5. Αναπηρία όρασης και Επιληπτικές Κρίσεις.....	39
3.3. Αίτια πολλαπλών Αναπηριών.....	39

3.4. Διευκολυντικοί Παράγοντες για την Εκπαίδευση Ατόμων με Οπτική Αναπηρία και Πολλαπλές Αναπηρίες.....	41
3.5. Τρόποι Διδασκαλίας των Τυφλών Παιδιών με Πολλαπλές Αναπηρίες.....	41
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....</b>	<b>44</b>
4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Επικοινωνίας.....	44
4.1.1. Λεκτική επικοινωνία .....	46
4.1.2. Μη Λεκτική Επικοινωνία .....	46
4.1.3. Ενεργητική Ακρόαση .....	47
4.2. Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Προβλήματα Όρασης .....	47
4.2.1. Η Επιρροή των Προβλημάτων Όρασης στις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Ατόμων.....	47
4.2.3. Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Πολλαπλές αναπηρίες .....	50
4.2.4. Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων .....	52
4.2.5. Ειδικές παρεμβάσεις στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων .....	55
4.2.6. Η περιβαλλοντική προσέγγιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας .....	57
4.2.7. Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία.....	57
4.2.8. Ανάπτυξη Συμβολικής Επικοινωνίας μέσω Ημερολογίων.....	60
4.2.9. Συστήματα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων (PECS).....	61
4.3. Γενικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα .....	66
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>68</b>
5.1. Εισαγωγή.....	68
5.2. Είδος έρευνας .....	68
5.3. Συμμετέχοντες .....	69
5.3.1. Επαγγελματίες .....	69
5.3.2. Χαρακτηριστικά των Συμμετεχόντων Επαγγελματιών της Έρευνας.....	69
5.3.3. Χαρακτηριστικά των Μαθητών Συμμετεχόντων της Έρευνας .....	73
5.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων .....	76
5.5. Ανάλυση Δεδομένων.....	80

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>81</b>
6.1. Εισαγωγή.....	81
6.2. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα .....	86
6.2.1. Τρόποι Επικοινωνίας Μαθητών .....	86
6.2.2. Λόγοι Επικοινωνίας των Μαθητών .....	90
6.3. Πρώτη Ευρεία Κατηγορία: Σχεδιασμός Παρέμβασης.....	92
6.3.1. Κριτήρια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων Μαθητών .....	92
6.4. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα.....	96
6.4.2. Χρήση Οδηγού Επιμόρφωσης.....	98
6.4.3. Στόχοι Παρέμβασης .....	100
6.5. Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα .....	101
6.5.1. Εργαλεία και Στρατηγικές.....	101
6.5.2. Δεύτερη Ευρεία Κατηγορία: Υλοποίηση της παρέμβασης .....	104
6.5.3. Δραστηριότητες και Στρατηγικές.....	104
6.6. Δραστηριότητες και Στρατηγικές από το Εκπαιδευτικό Υλικό.....	108
6.6.1. Υλικά.....	112
6.6.2. Διάρκεια Παρέμβασης.....	115
6.7. Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα.....	117
6.7.1. Δυσκολίες Παρέμβασης .....	117
6.8. Τρίτη Ευρεία Κατηγορία: Παρατήρηση της παρέμβασης.....	118
6.8.1. Μέθοδοι Παρατήρησης .....	118
6.9.2. Στόχοι .....	120
6.9.3. Ανταπόκριση των Μαθητών.....	121
6.9.5. Αξιοποίηση της Παρέμβασης.....	124
6.10. Γενικά Σχόλια.....	125
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>127</b>
7.1. Εισαγωγή.....	127

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και  
Πολλαπλές Αναπηρίες**

---

7.2. Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	128
7.2.1. Τρόποι και Λόγοι Επικοινωνίας.....	128
7.2.2. Εργαλεία Αξιολόγησης και Διδακτικοί Στόχοι .....	129
7.2.3. Δραστηριότητες και Στρατηγικές.....	131
7.2.4. Δυσκολίες Παρέμβασης .....	133
7.2.5. Αναστοχασμός Παρέμβασης.....	133
7.3. Περιορισμοί –Προτάσεις.....	135
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>138</b>



**Λίστα Γραφημάτων**

<i>Γράφημα 1.: Φύλο Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>70</i>
<i>Γράφημα 2.: Προφίλ Επαγγελματιών της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης .....</i>	<i>71</i>
<i>Γράφημα 3.: Εκπαιδευτικές Δομές Εργασίας των Εκπαιδευτικών .....</i>	<i>72</i>
<i>Γράφημα 4.: Χρόνια Προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής.....</i>	<i>73</i>
<i>Γράφημα 5.: Ηλικία Μαθητών των Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων .....</i>	<i>74</i>
<i>Γράφημα 6.: Το Φύλο των Μαθητών που συμμετείχαν στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>74</i>
<i>Γράφημα 7.: Είδη Αναπηριών των Μαθητών.....</i>	<i>75</i>
<i>Γράφημα 8. Τρόποι επικοινωνίας Μαθητών με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες .....</i>	<i>88</i>
<i>Γράφημα 9.: Συνδυασμοί Τρόπων Επικοινωνίας.....</i>	<i>89</i>
<i>Γράφημα 10.: Χρήση ενός Τρόπου Επικοινωνίας των Μαθητών στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>90</i>
<i>Γράφημα 11.: Λόγοι Επικοινωνίας των Μαθητών με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες .....</i>	<i>91</i>
<i>Γράφημα 12.: Εργαλεία Αξιολόγησης για Αναγνώριση των Επικοινωνιακών Αναγκών των Μαθητών.....</i>	<i>97</i>
<i>Γράφημα 13.: Χρήση Ενοτήτων από τον Οδηγό Επιμόρφωσης.....</i>	<i>99</i>
<i>Γράφημα 14. : Στόχοι των Εκπαιδευτικών για την Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>101</i>
<i>Γράφημα 15.: Εργαλεία και Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις. ....</i>	<i>103</i>
<i>Γράφημα 16.: Διάρκεια Εκπαιδευτικής Παρέμβασης .....</i>	<i>116</i>
<i>Γράφημα 17.: Δυσκολίες που συνάντησαν οι Εκπαιδευτικοί κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>118</i>
<i>Γράφημα 18.: Μέθοδοι Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>119</i>
<i>Γράφημα 19.: Στόχοι Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων .....</i>	<i>121</i>
<i>Γράφημα 20.: Ανταπόκριση των Μαθητών στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....</i>	<i>122</i>
<i>Γράφημα 21.: Οφέλη Εκπαιδευτικής Παρέμβασης για τον Εκπαιδευτικό.....</i>	<i>124</i>
<i>Γράφημα 22.: Αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων από τους Εκπαιδευτικούς.....</i>	<i>125</i>
<i>Γράφημα 23.: Γενικά Σχόλια των Εκπαιδευτικών για τις Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις .....</i>	<i>126</i>

**Λίστα Πινάκων**

Πίνακας 1: Ανατροφοδοτικό Φύλλο Καταγραφής στα Ελληνικά .....	78
Πίνακας 2: Παρουσίαση Ευρείων Κατηγοριών-Κατηγοριών .....	82
Πίνακας 3:Κριτήρια των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων των Μαθητών .....	92
Πίνακας 4:Δραστηριότητες και Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....	104
Πίνακας 5: Δραστηριότητες και Στρατηγικές από το Εκπαιδευτικό Υλικό κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση .....	109

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στις σχολικές τάξεις παρατηρείται μια ποικιλομορφία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών έχει διαγνωστεί με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Πολλές φορές η οπτική αναπηρία συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες, οι οποίες μπορεί να δυσκολεύουν την αναγνώριση των προβλημάτων όρασης, έχοντας ως αποτέλεσμα να μην είναι αρκετή η φροντίδα που παρέχεται. Η οπτική αναπηρία είτε πρόκειται για τύφλωση είτε για μειωμένη όραση, επηρεάζει σημαντικά τη ζωή ενός ατόμου. Η οπτική λειτουργία είναι μια από τις βασικές οδούς για να γίνει επεξεργασία των πληροφοριών και να κατασκευαστούν νοητικές αναπαραστάσεις (Sahin, 2017).

Η όραση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον, να αλληλεπιδράσει με τους ανθρώπους γύρω του και να μάθει μέσα από δραστηριότητες μίμησης και παρατήρησης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το πιο σημαντικό στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Είναι φανερό, ότι η όραση βοηθά τα άτομα να έχουν πρόσβαση στο περιβάλλον (ο. π) .

Όταν τα παιδιά έχουν σημαντικές και πολλαπλές αναπηρίες, ιδιαίτερα με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως προβλήματα όρασης, η διαδικασία επικοινωνίας είναι πιο δύσκολη και τις περισσότερες φορές, απαιτεί προσεκτικές παρατηρήσεις και συστηματική χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης.

Η επικοινωνία έχει οριστεί ως η έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών κάποιου, η ανάπτυξη της κοινωνικής εγγύτητας, η ανταλλαγή πληροφοριών και η εκπλήρωση ευθυνών κοινωνικής εθιμοτυπίας. Η επικοινωνία μπορεί να έχει τη μορφή λεκτικών, γραπτών ή μη λεκτικών μηνυμάτων και μπορεί να περιλαμβάνει τυπικές και μη τυπικές χειρονομίες ή εικόνες, σύμβολα ή γραπτές λέξεις (Schlosser & Sigafos, 2006).

Η προσπάθεια που έγινε στην παρούσα έρευνα – ο κύριος ερευνητικός στόχος - ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι επικοινωνίας παιδιών με προβλήματα όρασης και με πολλαπλές αναπηρίες, καθώς και οι πρακτικές και τεχνικές των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών στην ενίσχυση αυτών των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από παρεμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η παρούσα έρευνα εντάχθηκε στο πλαίσιο ενός δικτύου συνεργασίας διαφορετικών φορέων του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ «PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and

Multiple Disabilities» (Ap. Project: 2017-1-EL01-KA201-036289). Στους στόχους του παραπάνω προγράμματος ήταν η διερεύνηση των αναγκών των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες κυρίως σε θέματα επικοινωνίας, η επιμόρφωση επαγγελματιών του χώρου και η ανάδειξη καλών πρακτικών (Αργυρόπουλος, Παπαζαφείρη, & Κανάρη, 2020). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν φύλλα ανατροφοδότησης (reflective logs) για τους επαγγελματίες, στα οποία καταγράφονται το προφίλ των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του προγράμματος, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός της παρέμβασης. Στην έρευνα συμμετείχαν 57 εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία και χρόνια προϋπηρεσίας στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς και παιδιά ηλικίας 20 μηνών έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν: (α)συγκεκριμένους επικοινωνιακούς τρόπους των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, (β) τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση των αναγκών των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, (γ) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί κατά την αλληλεπίδραση τους με παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, και (δ) τους αναστοχασμούς των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο γενικότερα και στην ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής και της αναπηρίας ειδικότερα.

Στη συνέχεια, το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στα προβλήματα όρασης, στα αίτιά τους, στις συνέπειές τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μάθηση και στους τρόπους εκπαίδευσής τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται τα προβλήματα όρασης σε συνδυασμό με τις πολλαπλές αναπηρίες. Αρχικά, δίνεται η εννοιολογική προσέγγιση των πολλαπλών αναπηριών και ύστερα, αναφέρεται η αναπηρία όρασης με τις πολλαπλές αναπηρίες, όπως τη νοητική αναπηρία, τις κινητικές αναπηρίες, τον αυτισμό, τη τυφλοκώφωση και τις επιληπτικές κρίσεις, τα αίτια των πολλαπλών αναπηριών, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, τους διευκολυντικούς

παράγοντες για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών και τους τρόπους διδασκαλίας τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Αναλυτικότερα, δίνεται η εννοιολογική προσέγγισή της επικοινωνίας και τα είδη της. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες συνδυαστικά με τα προβλήματα όρασης, την επιρροή τους στην επικοινωνία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες συνδυαστικά με τις πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμη, περιγράφονται η ανάπτυξη των τρόπων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι ειδικές παρεμβάσεις στην ανάπτυξή τους και αναφέρεται η περιβαλλοντική προσέγγιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Στη συνέχεια, περιγράφεται ο γενικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, στο οποίο αναφέρεται το είδος της έρευνας, αναλύεται το φύλλο ανατροφοδότησης που χρησιμοποιήθηκε κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, δίνοντας λεπτομέρειες για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, επαγγελματιών και μαθητών, γίνεται συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάζονται με διαγράμματα.

Ακολουθεί, το έκτο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, από τις τέσσερις ευρείες κατηγορίες των φύλλων ανατροφοδότησης, τα οποία μέσω των διαγραμμάτων παρουσιάζονται οι ποσοτικές αναλύσεις των δεδομένων.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο της παρούσης διπλωματικής εργασίας, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων. Εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας βασισμένα στη βιβλιογραφία, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι αδυναμίες της παρούσης εργασίας και παραθέτονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1. Ιστορική Αναδρομή

Κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα την περίοδο του Διαφωτισμού, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, γίνονται αποδεκτά από τη κοινωνία και η εκπαίδευσή τους αποτελεί υποχρέωση της Πολιτείας. Στο τέλος του 18<sup>ου</sup> και μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, λειτούργησαν ιδρύματα, σχολεία και άσυλα, τα οποία δεν εντάσσονταν στη γενική εκπαίδευση. Το 1178 μ. Χ στο Μέρμινγκεν της Σουηδίας και το 1620 μ. Χ στο Παρίσι ιδρύθηκαν άσυλα για τυφλούς.

Στη Γαλλία, το 1785 μ. Χ ο Valentin Haüy, ίδρυσε το πρώτο ειδικό σχολείο για τυφλά παιδιά, το Εθνικό Ινστιτούτο Τυφλών Νέων και θεωρήθηκε ως πρότυπο για τα επόμενα που θα λειτουργούσαν για τους τυφλούς μαθητές. Το 1829, ο Louis Braille, εμπνευσμένος από την επινόηση του συστήματος επικοινωνίας λεγόμενο ως «νυχτερινό γράψιμο», του καπετάνιου του γαλλικού στρατού Charles Barbier, δημιούργησε ένα δικό του ανάγλυφο σύστημα της γραφής braille (Μπράιγ), το οποίο αποτέλεσε το επίσημο σύστημα επικοινωνίας για τους τυφλούς (Marsan & Colette, 2009).

Το Perkins School for the Blind στη Μασαχουσέτη, είναι το παλαιότερο σχολείο για τυφλούς στις Ηνωμένες Πολιτείες, το οποίο ιδρύθηκε το 1829 και είναι γνωστό ως το Ίδρυμα Perkins για τους Τυφλούς. Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα η Perkins έχει επεκτείνει την αποστολή της στο Διαδίκτυο, προκειμένου να συμπεριλάβει πόρους για τις οικογένειες με άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης.

Σημαντική θεωρείται η προσπάθεια για την εκπαίδευση και την αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Το 1906, ο Δημήτριος Βικέλας και ο ποιητής Γεώργιος Δροσίνης, αποφάσισαν να ιδρύσουν ένα ίδρυμα για την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών. Με τη συμβολή της ελληνικής κοινότητας της Αιγύπτου, ένα χρόνο μετά εγκαινιάστηκε το νηπιαγωγείο στην οδό Λασκαρίδου, στην Καλλιθέα. Η πρώτη ονομασία του ιδρύματος ήταν «Οίκος Τυφλών», το σημερινό ΚΕΑΤ, με πρόεδρο τον αρχιεπίσκοπο Αθηνών και διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Το 1912, κτίστηκε το «Αμπέτειον Μέλαθρον», στο οποίο στεγάστηκαν η διεύθυνση, τα οικοτροφεία, οι σχολές και τα εργαστήρια. Το 1924, ο Σπύρος Νικολόπουλος, με τη δωρεά ενός οικήματος που έκανε, στεγάστηκε το οικοτροφείο

αρρένων και η επαγγελματική σχολή. Το 1928, λειτούργησε το οικοτροφείο θηλέων, με τέσσερις τάξεις δημοτικού και το διετές Νηπιαγωγείο.

Το 1930, αποτέλεσε μια σημαντική περίοδο στην εκπαίδευση και την επαγγελματική πορεία των ατόμων με οπτική αναπηρία, καθώς μπορούσαν να εργαστούν ως ιεροψάλτες. Το 1948, ιδρύθηκε το ειδικό τμήμα εκπαίδευσης τυφλοκωφών. Το 1976, άρχισε ο «Αγώνας των Τυφλών», προκειμένου να κρατικοποιηθεί ο «Οίκος Τυφλών» και το 1979, μετατράπηκε σε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, το οποίο αργότερα ονομάστηκε «Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών» και ελέγχεται από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας (ΦΕΚ 141/21-6-2012 τ. Α΄).

Στη Βόρεια Ελλάδα λειτουργούσε το Ίδρυμα Προστασίας Τυφλών «Ο ΗΛΙΟΣ»-Σχολή Τυφλών, με πρωτοβουλία του φιλανθρωπικού σωματείου «Οργάνωση Προστασίας Τυφλών», το οποίο από το 1947 παρέχει εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης. Από το 2011 (Ν3918/2011, άρθρο 44, παρ. 2, ΦΕΚ 31/02-03-2011), ενώθηκε με το ΚΕΑΤ και λειτουργεί ως Περιφερειακή Υπηρεσία στη Διεύθυνση Θεσσαλονίκης.

Σήμερα, το ΚΕΑΤ, προσφέρει βοήθεια και εκπαίδευση στα άτομα με προβλήματα όρασης, με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, ξεκινώντας από τη προνηπιακή ηλικία στοχεύοντας στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, στην ανάπτυξη των καθημερινών δεξιοτήτων και στη κοινωνική του αγωγή στην ομάδα. Το ΚΕΑΤ είναι ο επίσημος δημόσιος φορέας που έχει αναλάβει την εκπαίδευση και την αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα όρασης (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο προνηπιακό τμήμα του ΚΕΑΤ, είναι εν ενεργεία από το 1985, το οποίο παρέχει βοήθεια στα παιδιά με προβλήματα όρασης από 0-5 ετών.

Στην Ελλάδα, το 1997, διαπιστώνεται με τη διεξαγωγή μιας μελέτης για το έργοTESTLAB(Testing Electronic Systems using Telematics for Library Access for the Blind), πως τα άτομα με προβλήματα όρασης δεν έχουν ακόμη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες. Ύστερα από το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης, ακολούθησε το πρόγραμμα ACCELERATE, ώστε να διαχειριστεί το θέμα της έλλειψης πληροφόρησης και της παροχής πληροφοριών από τις ελληνικές βιβλιοθήκες στα άτομα με προβλήματα όρασης (Tucker, 1997).

Το 1999, με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας, δημιουργήθηκε το εργαστήριο εποπτικού υλικού, το οποίο αφορά στην προσαρμογή ανάγλυφων εικόνων, χαρτών και την κατασκευή μακετών και κατάλληλου υλικού για τα άτομα με προβλήματα όρασης (Ζώνιου - Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011).

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ACCELERATE, το οποίο αποτέλεσε έρευνα δυο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, του Πανεπιστημίου της Κύπρου και το Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη), διενέργησαν με σκοπό να παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε φοιτητές με προβλήματα όρασης. Η συγκεκριμένη εμπειρία παροχής υπηρεσιών βιβλιοθήκης προς τα τυφλά ή μερικώς βλέποντα άτομα προήλθε από τους αυστριακούς και ολλανδούς συναδέλφους συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στην επιτυχία του έργου.

Το 2001 υλοποιείται το πιλοτικό πρόγραμμα «Ουράνιο Τόξο», το οποίο επιδιώκει την έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων όρασης. Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιείται σε συνεργασία και υποστήριξη με το Υπουργείο Υγείας-Πρόνοιας και Παιδείας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελληνικής Οφθαλμολογικής Εταιρείας, των ιατρικών συλλόγων και των συλλόγων φορέων ατόμων με προβλήματα όρασης (Ζώνιου - Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011).

Το 2002, με την Υ.Α. 9407/13-9-2002, που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ.1248/Τ.Β'/24-9-2003, ιδρύθηκε το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο τυφλοκωφών Καλλιθέας, το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά το Σεπτέμβριο του 2003, στο παλιό κτίριο του Κ.Ε.Α.Τ. και στις 13 Σεπτεμβρίου του 2003 στο νέο κτίριο που εντάσσεται στο Υπουργείο Παιδείας.

Το 2004 ιδρύθηκε η Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών (Ε.Ο.Τ), η οποία αποτελεί το δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των Ελλήνων τυφλών στην Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α με Α.). Επιπλέον, είναι βασικός εκφραστής των αιτημάτων του κινήματος των τυφλών στην Ελλάδα, εν αντιθέσει με τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών, που εξακολουθεί να είναι επίτιμο μέλος της Συνομοσπονδίας.

Στη πορεία, ο Σύνδεσμος ακολούθησε τις αλλαγές και τις τάσεις των διεθνών και εσωτερικών εξελίξεων. Με την καθοδήγηση της Ε.Σ.Α με Α., ο Σύνδεσμος ενστερνίστηκε ένα νέο μοντέλο και τρόπο συζητήσεων και διεκδικήσεων από την πολιτεία. Το πολιτικό κοινωνικό και νομικό περιβάλλον προκάλεσε νέες συνθέσεις και



ιδέες, δίνοντας νέα μορφή στις αλλαγές του Συντάγματος 2001 στη κοινοτική και στη διεθνή νομοθεσία, ιδίως στη Συνθήκη του Ο.Η.Ε. (<https://www.pst.gr/>).

Η πρόσβαση στον πολιτισμό αποτελούσε υψηλή προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών, η οποία είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση και αντιπροσωπεύει τους τυφλούς και τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ευρώπη, έχοντας ως στόχο να προωθηθούν τα συμφέροντά τους. Το 1999-2003 απασχολήθηκε κυρίως με το θέμα της πρόσβασης των ατόμων με προβλήματα όρασης στο μουσειακό χώρο (Boussaid, 2004). Τον Ιανουάριο του 2004 λειτούργησε το Μουσείο Αφής, που αποτελεί τμήμα του Φάρου Τυφλών Ελλάδος, το οποίο ιδρύθηκε το 1984. Το 2018, ο Φάρος Τυφλών της Ελλάδος σε συνεργασία με το Κέντρο Ερευνών Πανεπιστημίου Πειραιώς και τα Συστήματα Υπολογιστικής Όρασης IRIDA Labs A.E, έθεσαν για πρώτη φορά σε εφαρμογή την πραγματοποίηση του έργου, με τίτλο «Καινοτομικές Εφαρμογές Ψηφιακού Συνοδού Αυτόνομης Πλοήγησης για μη Βλέποντες» (<http://www.fte.org.gr/index.php/el/component/content/>).

Η Απόφαση 2014/221/ΕΕ του Συμβουλίου, της 14<sup>ης</sup> Απριλίου 2014, ανέλαβε να ρυθμίσει θέματα που αφορούσαν την υπογραφή, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Συνθήκης του Μαρακές, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση των τυφλών, των αμβλυώπων ή των ατόμων με προβλήματα ανάγνωσης εντύπων σε δημοσιευμένα έργα. Η Συνθήκη του Μαρακές εγκρίθηκε το 2013 από την Παγκόσμια Οργάνωση Διανοητικής Ιδιοκτησίας (ΠΟΔΙ), έχοντας ως στόχο να βοηθήσει στην διαθεσιμότητα και στην ανταλλαγή βιβλίων και έντυπου υλικού με άλλες χώρες σε μορφή που είναι προσβάσιμη σε όλο τον κόσμο (ΕΕ L 115 της 17.4.2014, σ. 1).

### **1.1.1. Η «Αμυμώνα»**

Το 1993 στη Αθήνα ιδρύθηκε η «Αμυμώνα» ένας Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με προβλήματα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες, η οποία διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο. Η «Αμυμώνα» είναι Ν.Π.Ι.Δ. ένα Σωματείο, το οποίο είναι πολύ γνωστό, ως φιλανθρωπικό φορέα από την Περιφέρεια Αττικής (Ν. 1111/72), χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα με πιστοποίηση από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης (<https://amimoni.gr/>).

Είναι κατά βάση ενεργή στην περιοχή της Αττικής και απευθύνεται σε όλη την Ελλάδα. Λειτουργεί συμβουλευτικά και στηρίζει οικογένειες με παιδιά που

αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, είτε ολική είτε μερική απώλεια όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, όπως νοητική αναπηρία, αυτισμό, προβλήματα ακοής, σύνδρομα, νευρολογικές διαταραχές, κινητικά προβλήματα και επιληψία. Ο στόχος του Συλλόγου είναι το κάθε άτομο να είναι ανεξάρτητο στην καθημερινή του διαβίωση (<https://amimoni.gr/>).

Τα προγράμματα που περιλαμβάνει η «Αμυμώνη» είναι τέσσερα. Αρχικά, είναι το Κέντρο Δημέρευσης Ημερήσιας Φροντίδας Ίριδα, το οποίο βρίσκεται στην Ελλάδα και η λειτουργία του άρχισε το 2005, παρέχοντας εξυπηρέτηση σε ενήλικους από 6-45 ετών με μερική ή ολική απώλεια όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Η επιχορήγηση γίνεται από το Υπουργείο Εργασίας και τη Περιφέρεια Αττικής. Ο σκοπός του κέντρου είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής του ατόμου (ο. π).

Το δεύτερο πρόγραμμα της «Αμυμώνης» είναι η πρόωμη παρέμβαση, ένα πρόγραμμα για παιδιά από 0-6 ετών με τις αναπηρίες που προαναφέρθηκαν, το οποίο λειτουργεί από το 2004. Το 2016 έως 2019 δέχεται επιχορήγηση από το Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος». Οι συνεδρίες πραγματοποιούνται στην οικία του κάθε παιδιού από ειδικά καταρτισμένους παιδαγωγούς (<https://amimoni.gr/>).

Ο Ξενώνας Πολίχνη είναι ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στην Αυτόνομη Διαβίωση, που πραγματοποιείται σε παιδιά από την ηλικία των 8 ετών και σε ενήλικα άτομα, με προβλήματα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες. Το πρόγραμμα λειτούργησε το Μάρτιο του 1996 και στεγάζεται σε μια κατοικία στο Χαλάνδρι με τις απαραίτητες παρεμβάσεις για τη πρόσβαση των ατόμων με τις συγκεκριμένες αναπηρίες (ο. π).

Τέλος, η Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης «Λίλιαν Βουδούρη», λειτουργεί από το 2012 και είναι το πρώτο σπίτι στην Ελλάδα, το οποίο έχει δομηθεί για να φιλοξενήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Βρίσκεται στο Πικέρμι και φιλοξενεί 7 άτομα (<https://amimoni.gr/>).

Το 2006 στη Θεσσαλονίκη η «Αμυμώνη» παρείχε στήριξη στην δημιουργία του Συλλόγου Γονέων παιδιών με μη αναστρέψιμα προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπρόσθετα, το 2013 στην Καλαμάριά Θεσσαλονίκης, βοήθησε με συμβουλευτική εκπαίδευση και παρακολούθηση την ίδρυση του Κέντρου Ημέρας του Συλλόγου (ο. π).

## **1.2. Η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας**

Με βάση το εθνικό θεσμικό πλαίσιο, τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντιμετωπίζουν προβλήματα νοητικής αναπηρίας, προβλημάτων όρασης όπως τυφλοί, αμβλύωπες και ακοής όπως κωφοί, βαρήκοοι, κινητικών αναπηριών, διαταραχών ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα, διαταραχών λόγου και ομιλίας, διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών και πολλαπλών αναπηριών (Ainscow, 1999 · Andrews & Lupart 2000 · Havelock & Hamilton, 2004 · Μιχαηλίδης, 2002γ).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, (2002) (ΠΟΥ), αναφέρει πως, η αναπηρία ή η δυσλειτουργία είναι απόρροια της αμοιβαίας επίδρασης ανάμεσα στις καταστάσεις υγείας και των σχετικών παραγόντων. Η αναπηρία δεν αποτελεί πλέον την κατάσταση ενός ατόμου, αλλά είναι η συνέπεια της ικανότητάς του, όσον αφορά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Αυτό που επικρατεί σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης, το οποίο πραγματοποιείται στη χώρα μας, είναι η ένταξή τους στο γενικό σχολείο και όχι στο ειδικό.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως σοβαρά προβλήματα όρασης ή και ακοής, είτε στη προσχολική ηλικία είτε στις τάξεις του δημοτικού, αποτελεί μια διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης, με στόχο την ενδυνάμωση των αισθητηριακών λειτουργιών της σχολικής ετοιμότητας και των μαθησιακών ικανοτήτων. Στους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, όρασης και ακοής, πραγματοποιούνται εξατομικευμένα μαθήματα, τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη γνώση, με τη χρήση της ελληνικής νοηματικής, της χειλεανάγνωση ή μέσω του κώδικα braille (Κυπριωτάκης, 1985. όπ. ανάφ στο Μιχαηλίδης, 2009, σ.3).

Το 1992 με βάση το νόμο Ν. 2430/1996, καθιερώθηκε ως η Παγκόσμια Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία από τα Ηνωμένα Έθνη και τιμάται σε όλο τον κόσμο στις 3 Δεκεμβρίου, προβάλλοντας την κατανόηση για την αναπηρία και τη προσπάθεια δραστηριοποίησης του σεβασμού των δικαιωμάτων και της άνετης ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η συγκεκριμένη ημέρα έχει ως στόχο την ενίσχυση της προσπάθειας της ένταξης των ατόμων με αναπηρία σε κάθε προοπτική της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής.

Ο ορισμός της αναπηρίας δημιουργεί πολλές αντιφάσεις, καθώς χρησιμοποιούνται ποικίλοι και διαφορετικοί ορισμοί. Ωστόσο, πολλοί επιστήμονες

υποστηρίζουν, ότι η αναπηρία εκ γενετής ή επίκτητη, αποτελεί μια λειτουργική βλάβη, η οποία καθιστά δύσκολη τη ζωή του ατόμου με αναπηρία καθώς και του περίγυρού του. Οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται κάθε φορά για να οριστεί η αναπηρία, διαφοροποιείται, ως προς τον τρόπο, που θα αντιμετωπιστούν τα άτομα με αναπηρία, όσον αφορά τα πλαίσια της κοινωνικής τους ζωής και εκπαίδευσης (Leicester, 1999 · Rayini, 2017).

Η αναπηρία με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας χαρακτηρίζεται ως «ομπρέλα», η οποία περιλαμβάνει αναπηρίες, περιορισμούς δραστηριότητας και περιορισμούς συμμετοχής. Θεωρείται ότι, μια βλάβη λειτουργεί ως πρόβλημα στο σώμα ή στη δομή της λειτουργίας του εγκεφάλου. Ο περιορισμός των δραστηριοτήτων είναι μια δυσκολία που βιώνει το άτομο στην εφαρμογή μιας εργασίας ή στη συμμετοχή του σε διάφορες καταστάσεις της ζωής (Rayini, 2017).

### **1.3. Μοντέλα Αναπηρίας**

#### **1.3.1. Ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας**

Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχει μια σύγκρουση ανάμεσα στη βιολογική και τη κοινωνική κατανόηση του φαινομένου. Η προσέγγιση για την κατανόηση της αναπηρίας εντάσσεται σε δυο κύριες κατηγορίες το ιατρικό/ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας. Αναλυτικότερα, το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, κυριάρχησε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το τέλος του 1960, επιδρώντας στη διαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτικών απόψεων και συνάμα των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Το παρόν μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία ως μια ανεξάρτητη, αντικειμενική κατάσταση, που αντιμετωπίζεται χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις υποκειμενικές ερμηνείες (Bailey, 1998 · Ballard, 1995 · Καραγιάννη, 2009).

Με βάση τις ποικίλες προσεγγίσεις, η αναπηρία έχει τις απαρχές της στη σωματική ανεπάρκεια, η οποία είναι συνώνυμη με την «ασθένεια», που αφορά τη σωματική ή νοητική δυσλειτουργία και προσδιορίζεται ως ένα προσωπικό/ατομικό θέμα. Η αναπηρία περιγράφεται ως ενδογενή ελαττώματα, με τα οποία οι άνθρωποι καθίστανται ανίκανοι να λειτουργήσουν ως φυσιολογικοί άνθρωποι (Oliver, 2009).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, εστίασε στην δυσκολία των αναπήρων να μπορούν να λειτουργήσουν ως «φυσιολογικός άνθρωπος», λόγω των ενδογενών παραγόντων που οφείλονται για τα ελαττώματα και τις μειονεξίες που επηρεάζουν την διεκπεραίωση ενός κοινωνικού ρόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, και συν. 2012). Η αναπηρία

προβάλλεται ως μια στάσιμη κατάσταση, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά της αίτια και κυρίως οι δυσχέρειες που αφορούν στην συμπεριφορική, θεσμική, υλική και ιδεολογική φύση που οδηγεί στην αδράνεια και τον περιορισμό των αναπήρων (Reindal, 2010).

### **1.3.2. Κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας**

Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας θεωρήθηκε μια εννοιολογική προσέγγιση κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1980, έχοντας ως στόχο την κριτική του κύριου ιατρικού μοντέλου (Καραγιάννη & Ζώνιου - Σιδέρη, 2006). Επιστημονικά, η αναπηρία μετατοπίζεται από την ιατρικοποιημένη, εξατομικευμένη προσέγγιση στην κοινωνική σύνθεση και δημιουργία (Καραγιάννη, 2009 · Thomas, 2004).

Αυτή η μετατόπιση προήλθε από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, τα οποία δημιούργησαν μια ριζοσπαστική κίνηση, η οποία άρχισε από την Αμερική και τη Μεγάλη Βρετανία και προχώρησε και σε άλλες χώρες. Με τη συγκεκριμένη θεώρηση, το κοινωνικό σύστημα καθορίζει τους ανάπηρους, λόγω των προκαταλήψεων και των περιορισμών που θεσμοθετούνται (Shakespeare & Watson, 2001). Αξίζει να σημειωθεί, πως τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν περιορισμούς και απομόνωση, καθώς η κοινωνία αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες τους είτε με τη παροχή υπηρεσιών είτε με την οργάνωσή της ίδιας (Ζώνιου - Σιδέρη και συν., 2012).

Με βάση αυτό το μοντέλο υιοθετήθηκε μια προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία αποτελεί κοινωνική κατασκευή, χωρίς να υπάρξει αναφορά στις ψυχοσυναισθηματικές παραμέτρους, τις εμπειρίες και τα βιώματα των ατόμων, αφού αυτά αφορούσαν στην προσωπική διάσταση της αναπηρίας (Thomas, 2004). Επιπλέον, ξεχωρίζει «τη βλάβη από την «αναπηρία», καθώς ο πρώτος όρος αφορά σε κάποια δυσλειτουργία ενώ ο δεύτερος στον περιορισμό που δημιουργείται στη ζωή των ανθρώπων από τη κακή λειτουργία, λόγω της μη κοινωνικής οργάνωσης για τη λήψη μέριμνας αυτών των ατόμων, έχοντας ως απόρροια τον αποκλεισμό τους από διάφορες δραστηριότητες και δράσεις (Watson, 2004).

Συγκριτικά το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισε τα άτομα με αναπηρία, ως μια ανθρώπινη ύπαρξη, των οποίων η προσωπικότητα καθορίζεται αποκλειστικά από την ανεπάρκειά τους και χρειάζεται βελτίωση, ενώ το κοινωνικό μοντέλο υποστήριξε ότι σημαντικότερα προβλήματα συγχέονται με τους κοινωνικούς θεσμούς, τη νομοθετική πολιτική και τα κοινωνικά συστήματα, όπως το σχολείο, στο οποίο επαναλαμβάνεται

το θέμα της αναπηρίας τοποθετείται σε ατομικιστικά ελλείμματα (Βλάχου και συν., 2012 · Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επομένως, επαναπροσδιορίζοντας την αναπηρία ως ένα πολιτικό ζήτημα, το κοινωνικό μοντέλο υποστήριξε την ανάγκη να καταργηθεί ο διαχωρισμός των σχολείων και των μαθητών ως μια φυσιολογική συνέπεια της βλάβης, της εξαφάνισης της φοβίας απέναντι στην αναπηρία, αλλά και την πραγματοποίηση μεγαλύτερων μετασχηματιστικών αλλαγών σε κοινωνικό επίπεδο, για την αποδοχή και την δημοκρατική ισόνομη συμπερίληψη όλων των μελών της (Ζώνιου Σιδέρη, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

### 2.1. Εννοιολογική Προσέγγιση Οπτικής Αναπηρίας

Η οπτική αναπηρία αποτελεί μια κατηγορία που ανήκει στις αισθητηριακές αναπηρίες. Περισσότερα από ένα δισεκατομμύριο άτομα στον κόσμο έχουν κάποια μορφή αναπηρίας, περίπου δηλαδή το 15 % του παγκόσμιου πληθυσμού. Το 2015, ο Bourne και οι συνεργάτες του (2017), υποστήριξαν, ότι 252,6 εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο είχαν προβλήματα όρασης, από τα οποία τα 36 εκατομμύρια χαρακτηρίστηκαν τυφλοί με οπτική οξύτητα χαμηλότερη των 3/60, 217 εκατομμύρια άτομα είχαν μέτρια ή σοβαρά προβλήματα όρασης, μικρότερη από 6/18 και 188 εκατομμύρια άτομα είχαν ήπια δυσλειτουργία της όρασης χαμηλότερη από 6/12. Υπολογίζεται, ότι 19 εκατομμύρια παιδιά κάτω των 15 ετών αντιμετώπιζαν προβλήματα όρασης, εκ των οποίων 1,4 εκατομμύρια είχαν προβλήματα όρασης μη αναστρέψιμα (WHO, 2012).

Ο όρος «άτομα με προβλήματα όρασης», είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει άτομα με μερική όραση ή ολική όραση (Rayini, 2017). Σε αυτόν τον όρο δεν περιλαμβάνονται μόνο τα τυφλά άτομα αλλά και τα άτομα με μια πιο εκμεταλλεύσιμη όραση, όπως την ικανότητα να αντιλαμβάνονται το φως και το σκοτάδι (Salleh & MohdAli, 2010). Η ετερογένεια των προβλημάτων όρασης δημιουργεί αντίστοιχα διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους υποστήριξης.

Όσον αφορά τα άτομα με χαμηλή όραση, έχουν μειωμένη οπτική λειτουργία, όταν η οπτική οξύτητα είναι μικρότερη από 6/18 αλλά ίση ή 3/60, ακόμη και μετά από θεραπευτική παρέμβαση (Resnikoff et al., 2004). Οι μαθητές με χαμηλή όραση υστερούν και αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν και να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές τους ανάγκες, χρησιμοποιώντας εργαλεία και τεχνικές, προκειμένου να χειρίζονται την περιορισμένη όρασή τους και τη δυνατότητα να διαβάσουν ένα έντυπο υλικό έχοντας ως βοήθεια έναν ειδικό εξοπλισμό (ICO, 2002 · WHO, 2003 · Mason & McCall, 2005).

Η τύφλωση, είναι ένας όρος που περιγράφει την ολική απώλεια όρασης όταν η οπτική οξύτητα είναι μικρότερη από 3/60 (Resnikoff et al., 2004) και σε κάποιες καταστάσεις τα άτομα πρέπει να στηρίζονται κυρίως στις δεξιότητες που υποκαθιστούν την όραση. Στον εκπαιδευτικό τομέα, ένας μαθητής τυφλός δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει και να στηριχθεί στην όρασή του κατά τη μαθησιακή διαδικασία και χρησιμοποιεί απτικές μεθόδους. Ωστόσο, έχει τη δυνατότητα να μάθει να διαβάσει και

να γράφει με το σύστημα γραφής Braille (Mason & McCall, 2004 · Ενημερωτικό Φυλλάδιο Σχολής Τυφλών, 2011).

Η διεθνής βιβλιογραφία χαρακτηρίζει μερικώς βλέποντα τα άτομα, στα οποία η οπτική οξύτητα, κρίνεται από 20/70 ως 20/200 ή οπτικό πεδίο από 20 έως 40 μοίρες. Η υπόδειξη 20/200, δείχνει, πως το άτομο βλέπει ένα αντικείμενο στα 20 μέτρα, κάτι που το άτομο με καλή οπτική οξύτητα βλέπει στα 200 μέτρα. Επίσης, τα άτομα με ολική απώλεια όρασης κατέχουν οπτική οξύτητα, με τη χρήση βοηθητικών μέσων μικρότερη ή ισοδύναμη από 20/200 και οπτικό πεδίο μικρότερο των 20 μοιρών. Τα άτομα αυτά θεωρούνται ως «νομικώς τυφλά άτομα» (Hodapp, 2005 · Mason & McCall, 2005). Κατά τον Huebner (2000), ο όρος «νομικώς τυφλά άτομα» δεν έχει εκπαιδευτική διάσταση, αλλά συντείνει στην εξυπηρέτηση θεμάτων που αφορούν τα θεσμικά και νομικά δικαιώματα των ατόμων με προβλήματα όρασης (Αργυρόπουλος, 2011).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO,2008), κατατάσσει τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης σε πέντε κατηγορίες. Αρχικά, η πρώτη κατηγορία αφορά άτομα που έχουν οπτική οξύτητα μεταξύ 3/10 και 1/10 και χαρακτηρίζονται με χαμηλή όραση (μερική απώλεια όρασης). Η δεύτερη κατηγορία, αναφέρεται στα άτομα με σοβαρά χαμηλή απώλεια όρασης με οπτική οξύτητα 1/10 και 1/20 είναι μερικώς βλέποντα. Στη τρίτη κατηγορία, η οπτική οξύτητα του ατόμου κυμαίνεται μεταξύ 1/20 και μέτρηση δακτύλων από 1 μέτρο ή 1/30 και θεωρείται τυφλός. Ακόμη, στη τέταρτη κατηγορία η οπτική οξύτητα μέτρησης των δακτύλων από 1 μέτρο και αντίληψη του φωτός, το άτομο θεωρείται τυφλό τέλος, στη πέμπτη κατηγορία, η οπτική οξύτητα του ατόμου δεν αντιλαμβάνεται το φως χαρακτηρίζεται τυφλό ή άτομο με ολική απώλεια όρασης.

## **2.2. Αίτια Προβλημάτων Όρασης**

Με βάση τη βιβλιογραφία, οι κληρονομικοί παράγοντες είναι υπαίτιοι της οπτικής αναπηρίας. Οι αιτίες της ολικής ή μερικής τύφλωσης ποικίλουν και ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες, όπως σε γενετικά, προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά αίτια. Αναλυτικότερα, τα γενετικά αίτια μπορεί να οφείλονται σε γονείς ή συγγενείς. Όσον αφορά τους προγεννητικούς παράγοντες, η έλλειψη χρωστικής ουσίας στον χοριοειδή, στην ίριδα και αμφιβληστροειδή, η καταστροφή ή η βλάβη του οπτικού νεύρου, κ.α., αποτελούν αίτια οπτικών δυσλειτουργιών. Ακόμη, μπορεί να οφείλονται σε μολυσματικές ασθένειες της μητέρας, κατά τη διάρκεια της



κύησης, όπως, δηλητηριάσεις, αφροδίσια νοσήματα, ερυθρά (rubella) στις αρχές της εγκυμοσύνης και κακώσεις κατά την ενδομήτρια ζωή (Τσιναρέλης, 2005).

Επιπλέον, τα προβλήματα όρασης, παρουσιάζονται και κατά τη περιγεννητική περίοδο και αίτια αποτελούν η ανοξία, ο τραυματισμός του κρανίου την ώρα του τοκετού, ακόμη και η πρόωμη γέννηση (Κατσούλης & Χαλκιά, 2007). Υποστηρίζεται, ότι τα περιγεννητικά αίτια της οπτικής αναπηρίας βρίσκονται σε ποσοστό 20-25% κατά τη διαδικασία του τοκετού, κάτι που δείχνει ότι υπάρχει αύξηση στους πρόωρους ή παρατεταμένους τοκετούς. Ακόμη, τα περιστατικά ατυχημάτων στο σπίτι, στο σχολείο ή στη γειτονιά κινούνται στο 20-30% των οφθαλμολογικών τραυμάτων και το 45% προκύπτει από αυτοτραυματισμούς (Javed et al., 2018 · McCormick, Litt, Smith, & Zurancic, 2011).

Ωστόσο, αιτία τύφλωσης μπορεί να αποτελέσουν και οι μεταγεννητικοί παράγοντες, στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, όπως οι δηλητηριάσεις, οι μολυσματικές ασθένειες (οστρακιά, μηνιγγίτιδα, ανεμοβλογιά), τραυματισμοί των ματιών, οφθαλμολογικές παθήσεις, αφροδίσια νοσήματα, διαταραχές στο μεταβολισμό κ.α. (Τσιναρέλης, 2005). Τέλος, με αρκετές γενικές νευρολογικές διαταραχές, είναι πιθανόν να προκληθεί εγκεφαλική οπτική δυσλειτουργία (Κατσούλης & Χαλκιά, 2007·Good & Carden, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί, πως τα παιδιά που έχουν γεννηθεί τυφλά, δεν έχουν οπτικές μνήμες. Έτσι, αν ένα παιδί χάσει την όραση του πριν τα πέντε έτη, θεωρείται εκ γενετής τυφλό, καθώς δεν έχει απώλεια οπτικών μνημών. Ενώ, αν ένα παιδί χάσει την όρασή του από ατύχημα ή από μια ασθένεια, μετά την ηλικία των πέντε ετών, θεωρείται επίκτητη τύφλωση και έχει οπτικές μνήμες (Huebner, 2000. όπ. ανάφ. στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011, σ.33).

Οι Stiles και Knox, (1996. όπ. αναφ. στο Mohamadetal., 2010,σ.714-719), αναφέρουν, ότι τα προβλήματα όρασης οφείλονται σε μία από τις τρεις ευρείες αιτίες. Συγκεκριμένα, τη δομική βλάβη ή βλάβη σε ένα ή περισσότερα μέρη του οφθαλμού, τα διαθλαστικά σφάλματα ή αδυναμία του ματιού να εστιάσει έντονα τις εικόνες στο πίσω μέρος του αμφιβληστροειδούς και σε φλοιώδη προβλήματα όρασης, τα οποία οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία που υπάρχει στο τμήμα του εγκεφάλου, το οποίο ερμηνεύει οπτικές πληροφορίες.

Κάποιες από τις πιο συχνές παθήσεις των οφθαλμών που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί είναι πάθηση του δακρυϊκού συστήματος, των βλεφάρων, του

κερατοειδή, του επιπεφυκότα, του φακού και του αμφιβληστροειδή και του οπτικού νεύρου (Κατσούλης & Χαλκιά, 2007 · Javed et al., 2018).

### **2.3. Συνέπειες οπτικής αναπηρίας**

Η όραση συντείνει στην πρόσληψη περισσότερων πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα σε σχέση με άλλες αισθήσεις και η αδυναμία οπτικής επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον, επιδρά στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησής του. Η δυσκολία προσέγγισης του περιβάλλοντος συγκροτεί μια από τις βασικές συνέπειες της οπτικής απώλειας στην πρόοδο του παιδιού. Πολλοί μελετητές προσδιορίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα τυφλά παιδιά ή τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης, ως προς τις διαδικασίες απόκτησης κοινωνικών, επικοινωνιακών, κινητικών, χειροτεχνικών, γνωστικών δεξιοτήτων, σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και δεξιότητες παιχνιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδαγού, 2011).

Αναλυτικότερα, η οπτική απώλεια εμποδίζει το παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον και να αλληλεπιδράσει κινητικά με το φυσικό κόσμο. Αρκετές φορές η περιορισμένη είσοδος στο περιβάλλον, έχει ως απόρροια την καθυστέρηση του αισθητηριοκινητικού συντονισμού, της τονικής ανάπτυξης, της αδρής κινητικότητας και άλλων λειτουργιών. Επίσης, με την απώλεια όρασης περιορίζονται οι κοινωνικές, διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και οι σχέσεις της οικογένειας με το παιδί και με τους συνομήλικους του. Τέλος, ελαττώνεται η δυνατότητα για αυτοσχέδια μάθηση, δηλαδή η μάθηση μέσω της ενίσχυσης, της αναπαραγωγής και της παρατήρησης. Τα παιδιά από πολύ νωρίς, μιμούνται τις πράξεις των άλλων (ό. π.).

Επομένως, η οπτική απώλεια είναι η αιτία των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί, ώστε να κατανοήσει, να γνωρίσει και να διαμορφώσει το περιβάλλον. Η όραση είναι πολύ σημαντική για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός παιδιού, καθώς και μια απώλεια όρασης σε ήπιο βαθμό, είναι πιθανόν να έχει αρνητικές συνέπειες στις οπτικές λειτουργίες και στις κινητικές και εκφραστικές δεξιότητες (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011). Τέλος, μελέτες των Fazzi et al. (2005), έδειξαν, πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να παρουσιάσουν ελλιπή ανάπτυξη και να εμφανίσουν νευροαναπτυξιακές καθυστερήσεις.

## 2.4. Δυσκολίες στη Διαδικασία της Μάθησης

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης ενεργούν αντισταθμιστικά με τις υπόλοιπες αισθήσεις τους και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τα προσλαμβάνουμε την αφή, την ακοή, την κίνηση ή με την μερική όραση, εφόσον υπάρχει (Buhagiar & Tanti, 2011). Τα άτομα με μερική όραση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, ακόμη και με τη χρήση οπτικών βοηθημάτων, τα οποία μεγεθύνουν την εικόνα. Επιπλέον, τα άτομα με οπτική αναπηρία, προκειμένου να λαμβάνουν πληροφορίες χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την αφή (Withagenetal., 2010), οπότε, για να διδαχθούν κάτι, είναι απαραίτητη η επαφή με το αντικείμενο ή την εικόνα μέσω της αφής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2004).

Η αφή παίζει σημαντικό ρόλο για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, διότι μέσω αυτής, μπορούν να διαβάζουν, να κατανοούν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να γνωρίζουν τον κόσμο που τους περικλείει. Επομένως, είναι σημαντικό να γίνεται εξάσκηση της αφής, προκειμένου να αναπτυχθεί στο μέγιστο βαθμό η απτική αντίληψη των παιδιών με προβλήματα όρασης (Λιοδάκης, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί, πως για να κωδικοποιηθούν οι απτικές πληροφορίες στη μνήμη των παιδιών, περιλαμβάνονται θέματα οπτικής και λεκτικής κωδικοποίησης (Ζώνιου-Σιδέρη & Καραγιάννη, 2011). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε Λειτουργικές Μαγνητικές Τομογραφίες διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο απτικό και το οπτικό σύστημα σε επίπεδο εγκεφάλου. Ο ινιακός (οπτικός) φλοιός ενεργοποιείται όταν τα άτομα αγγίζουν ένα σχήμα για να το αναγνωρίσουν, χωρίς την διάθεση οπτικών πληροφοριών. Ενώ η αφή παρέχει τοπικές πληροφορίες, η οπτικοποίηση διαθέτει ένα ολόκληρο μοτίβο. Παρατηρείται, ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του απτικού και του οπτικού συστήματος σε επίπεδο εγκεφάλου (Reiner, 2008).

Επίσης, προγενέστερες μελέτες έδειξαν, ότι ένας μαθητής, ο οποίος παρουσιάζει απώλεια κεντρικής όρασης, είναι απαραίτητο να του παρέχεται μεγαλύτερη υποστήριξη για δεξιότητες πρώιμης αποκωδικοποίησης (Erickson & Hatton, 2007a. όπ. αναφ. στο Luckner et al., 2016, σ. 231). Οι Douglas, Grimley, McLinden και Watson (2004), σε μια μελέτη τους, σημειώθηκε, ότι οι αναγνώστες με μερική όραση, είναι πιθανόν να διακρίνονται από μια διαφορετική στρατηγική ανάγνωσης, αναφορικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα όρασης. Όμως, και οι Corley

και Pring (1993a, 1993b), κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι αναγνώστες με μερική όραση έχουν κοινά σημεία με νεότερους αναγνώστες χωρίς προβλήματα όρασης (Luckneretal., 2016).

Οι μαθητές με χαμηλή όραση ή τύφλωση, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο διάβασμα και στην γραφή και για το λόγο αυτό χρειάζεται να υπάρχει μεγέθυνση αυτών που διαβάζουν, καθώς δεν είναι εφικτό να τα διαβάσουν σε κανονική γραμματοσειρά. Ακόμη, είναι απαραίτητο, να μάθουν να διαβάζουν με τη γραφή braille. Ο κώδικας γραφής και ανάγνωσης Braille, περιλαμβάνει ένα συνδυασμό έξι κουκίδων, το οποίο υπάρχει σε όλες τις γλώσσες του κόσμου και περιέχει όλα τα θέματα, όπως μουσική, φυσική, μαθηματικά, χημεία κ. λ. π. Το διάβασμα γίνεται γραμμικά, διαθέτει διαφορετικό σύμβολο για τα δίψηφα, ακόμη, περιλαμβάνει και αριθμούς. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σήμερα, τα βιβλία είναι μεταγραμμένα στον κώδικα Braille (Stone, 2004. όπ. αναφ.. στο Παπαλεξανδρή,2016, σ. 1063).

Σημαντικά στοιχεία δείχνουν, ότι η διδασκαλία σε δομημένη μορφή, όπως η πρακτική στη γραφή και στην ανάγνωση του κώδικα braille, ενισχύει την ανάγνωση, παρουσιάζοντας μεγάλα ποσοστά ανάγνωσης, ελάχιστα αναγνωστικά λάθη και μεγαλύτερη κατανόηση (Ferrelletal., 2006 · WallEmerson, Sitaretal., 2009. όπ. αναφ.. στο Luckneretal., 2016, σ. 232).

## **2.5. Εκπαίδευση Παιδιών με Προβλήματα Όρασης**

Μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν, πως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με προβλήματα όρασης έχει εκπαιδευτεί σε ειδικά σχολεία, τα οποία είχαν σχεδιαστεί και διαμορφωθεί, ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Όμως, σήμερα η πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως με προβλήματα όρασης, έχουν ενταχθεί στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, κάτι που τους δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και να μοιράζονται εμπειρίες και ερεθίσματα με τους συμμαθητές τους (Johnson-Jones, 2017).

Μελέτες έδειξαν, πως η ένταξη των παιδιών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο και η επαφή με τους συνομηλίκους τους, αυξάνει την αυτοπεποίθηση, τα θετικά συναισθήματα, τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση (Felman, 2000·Katz & Mirenda, 2002· Perles, 2010). Οι εκπαιδευτικοί δίνουν στους συγκεκριμένους μαθητές ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, έχοντας ως αποτέλεσμα να αυξάνονται τα μαθησιακά κίνητρα των παιδιών και να επιθυμούν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Perles, 2010).

Τα παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα όρασης χρειάζονται εκπαιδευτικούς που να γνωρίζουν τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού (Bruce, Ferrell & Luckner, 2016). Η δημιουργία ενός ιδανικού μαθησιακού κλίματος στο σχολικό χώρο, χρειάζεται προσαρμογές, μετά τις οι απαιτούμενες αξιολογήσεις, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή του παιδιού στην σχολική καθημερινότητα (Hussey, 1997, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος 2011, σ. 35). Για να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, τα παιδιά με προβλήματα όρασης, είναι απαραίτητη η ικανότητα αυτόνομης και ασφαλούς μετακίνησής τους μέσα στο σχολικό χώρο (Lewis & Taylor, 1997. όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος 2011, σ. 35), να μάθουν να μετακινούνται μέσα στη τάξη και έξω από αυτήν, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τον εξοπλισμό τους και να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους (Douglas, Pavey, McLinden & McCall, 2003).

Κατά τους Lewis και Taylor (1997), σε μια τάξη που φοιτούν παιδιά με προβλήματα στην όραση, είναι απαραίτητο να έχει τα κατάλληλα μηχανήματα, όπως κλειστά κυκλώματα τηλεόρασης, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να διαβάζουν και να συμμετέχουν στο μάθημα και συστήματα Braille για τα παιδιά με ολική απώλεια όρασης και διαβάζουν μέσω αφής. Για την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης και την πρόσβασή τους μέσα στην τάξη, οι ΤΠΕ θεωρούνται ένα πολύ σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο και εργαλείο (Κουρουπέτογλου, 2005. όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος 2011, σ. 38).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

### 3.1. Ορισμός Πολλαπλής Αναπηρίας

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί, με τους οποίους τα άτομα είτε ενσωματώνονται στην ομάδα είτε γίνεται χρήση της ορολογίας για την αναφορά στη δεδομένη ομάδα πληθυσμού. Πολλές φορές τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αναφέρονται ως «πολυανάπηρα άτομα», ως «άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης» αλλά και ως «άτομα με σοβαρές αναπηρίες». Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ο όρος που χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό είναι «άτομα με πολλαπλές αναπηρίες», καθώς επίσης, ταυτόχρονα είναι ο όρος που χρησιμοποιείται στην ελληνική νομοθεσία. Το βασικό γνώρισμα των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί ο συσχετισμός, η συνύπαρξη ή η αλληλεπίδραση των αναπηριών και η επιρροή των συγκεκριμένων τομέων στην ανάπτυξη και τη πορεία του ατόμου (Γεωργούλα και συν., 2015 · McLinden, 1999).

Οι Orelove και Sobsey (1991), κάνουν αναφορά σε αυτόν τον όρο για τα άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και με μια ή δυο κινητικές ή αισθητηριακές ελλείψεις και ειδικές ανάγκες, οι οποίες αφορούν την υγεία. Ο όρος «πολλαπλή αναπηρία» αναφέρεται στην συνεργατική δράση των αναπηριών και τη ταυτόχρονη παρουσία τους, καθώς επίσης, εστιάζει στην αλληλεπιδραστική σχέση και στο αποτέλεσμα που είναι πολλαπλάσιο και ξεπερνά το σύνολο της των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διαφορετικές αναπηρίες (Mason&McCall, 2005). Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι Hogg και Sebba (1986), χρησιμοποίησαν το όρο «συσχετισμό αναπηριών», για να εξηγήσουν, πως η ένωση των αναπηριών, επιδρά στην εξέλιξη του παιδιού (Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Με βάση την IDEA, (2004), οι πολλαπλές αναπηρίες ορίζονται ως διαταραχές που συνυπάρχουν, όπως νοητική αναπηρία με τύφλωση, νοητική αναπηρία με κινητικά προβλήματα, κ.α. και ο συνδυασμός τους, προκαλεί σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (William, Lee Heward, Δαβάζογλου-Κόκκινος, 2009).

Ο Simpson (2001), υποστηρίζει, ότι άτομα με πολλαπλές αναπηρίες είναι εκείνα με νοητική αναπηρία αλλά και με σοβαρά κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα ή με ειδικές ανάγκες υγείας, όπως νοητική αναπηρία με σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς ή με οπτική ή ακουστική εξασθένιση και νοητική αναπηρία με επιληψία.

### 3.2. Αναπηρία όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

Πολλοί μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης εμφανίζουν μια ποικιλία πρόσθετων αναπηριών, καθώς, τα παιδιά με αναπηρία όρασης αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για τον όρο «παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες», παρουσιάζεται σε παιδιά με πολλαπλές ανάγκες, οι οποίες περιέχουν μια οπτική δυσλειτουργία, που ακολουθείται από σοβαρές δυσκολίες μάθησης, νοητική αναπηρία και σωματικές αναπηρίες (Γεωργούλα και συν., 2015· Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Οι Kyriacou, Pronay, και Hathazi, (2015), υποστηρίζουν, ότι τα παγκόσμια μέτρα που έχουν ληφθεί για τα παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες κυμαίνονται ανάμεσα στο 30% και το 70% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με προβλήματα όρασης. Παρόλα αυτά, αν και ο αριθμός των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες και οπτική αναπηρία είναι αρκετά αυξημένος, παρατηρούνται μειωμένες μελέτες περιπτώσεων ή έργων που αφορούν αυτόν τον πληθυσμό. Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρήθηκε δραματική αύξηση του αριθμού των ατόμων με προβλήματα όρασης και πολλαπλών αναπηριών στο γενικό σύνολο των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης (Argyropoulos et al., 2020).

Έρευνα του Βασιλικού Ινστιτούτου για τους τυφλούς που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, με δείγμα 285 μαθητών 3-19 ετών, σημειώθηκε, ότι το 56% των μαθητών είχαν μια ή περισσότερες αναπηρίες (RNIB, 1992· Mason, & McCall, 2004. όπ. αναφ. στο Γεωργούλα και συν., 2015). Ακόμη, κατά την Keil (2002), το 50% των παιδιών ηλικίας 0 και 16 ετών, εκτός από προβλήματα όρασης είχαν και άλλη αναπηρία. Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, που είναι το 18% του συνόλου των παιδιών με προβλήματα όρασης, έχουν αισθητηριακές, σωματικές αναπηρίες ή ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, εξαιρούνται οι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, τα παιδιά με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες που αντιστοιχούν στο 30% του πληθυσμού που έχουν προβλήματα όρασης, παρουσιάζουν πολλαπλές δυσκολίες, στις οποίες περιλαμβάνονται σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και λειτουργούν στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης (Γεωργούλα και συν., 2015 · Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Η εκπαίδευση των νέων και των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, πραγματοποιείται σε ειδικά και γενικά σχολεία. Παράλειψη θα ήταν να μην αναφερθεί, πως η πολλαπλή αναπηρία σε ένα παιδί με χαμηλή ή ολική τύφλωση, επιδρά σε πολλούς τομείς και με πολλούς τρόπους. Αναλυτικότερα, οι τομείς αυτοί αφορούν

στην ομιλία (γλωσσική καθυστέρηση ή προβλήματα ομιλίας ή αδυναμία λεκτικής επικοινωνίας), στην ψυχοκινητική λειτουργία και την οργάνωσή της, στην προσοχή, στη δομή της σκέψης, στην συμβολική σκέψη, στην επίλυση προβλημάτων, στην αίσθηση της πραγματικότητας, στις περιορισμένες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και διαβίωσης, στην έλλειψη σωματικής κινητικότητας, σε θέματα γνωστικά, στη χωροχρονική διαδικασία, στη δυσκολία μεταφοράς σε νέες καταστάσεις και στα ιατρικά προβλήματα, όπως σκολίωση, σπασμοί, εγκεφαλική παράλυση, υδροκεφαλία και απώλεια αισθήσεων (ό. π.).

Τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει τις κινητικές τους δεξιότητες και δεν παρουσιάζουν κάποια κίνηση, έχουν επιπρόσθετες αναπτυξιακές και φυσικές αναπηρίες, όπως απώλεια όρασης ή ακοής, περιορισμένη ή καθόλου γλωσσική επικοινωνία, καθίστανται ως άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες (Logan et al., 2001· Reid, Phillips & Green, 1991 · Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Κατά τον Mohamad et al. (2010), σε αρκετές περιπτώσεις, πολλά παιδιά που έχουν και άλλες αναπηρίες μαζί με προβλήματα όρασης ή πολλαπλές αναπηρίες, μπορεί να έχουν αισθητηριακά, νευρολογικά αλλά και ψυχολογικά προβλήματα. Οι Raynolds και Fletches- Janzen (2002), περιγράφουν τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες που εκδηλώνουν δυο ή περισσότερες αναπηρίες και αποτελούνται από περιορισμένες λειτουργικές εμπειρίες. Οι Salleh και Ali (2010), υποστηρίζουν επίσης, ότι η ύπαρξη περισσότερων από μια αναπηρία, είναι πιθανόν να έχει ως απόρροια τα παιδιά με επιπρόσθετε λειτουργίες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών και μπορεί να καθορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία προκύπτουν από διαφορές στα μαθησιακά πρότυπα.

Ο Rogow (2005:132-135), υποστηρίζει, ότι «οι πολλαπλές επιπτώσεις των συνδυασμένων διαταραχών της όρασης και της κίνησης, επιβάλλουν πολλά εμπόδια στην ικανότητα ενός παιδιού να εξερευνά και να αλληλεπιδρά με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον».

Παρόλο που, τα αποτελέσματα των πολλαπλών αναπηριών ποικίλλουν, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία είναι κοινά, όταν ένα παιδί έχει προβλήματα όρασης μαζί με άλλες αναπηρίες. Αναλυτικότερα, η αυτό-εστίαση ή στοιχεία «εγωκεντρισμού» είναι ένα χαρακτηριστικό, κατά το οποίο τα παιδιά εστιάζουν στον εαυτό τους, στηριζόμενα στο παιχνίδι σώματος, στους φωνητικούς



ήχους και σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις για ψυχαγωγικούς σκοπούς, καθώς μπορεί να μην έχουν την ικανότητα να δουν ή να θυμηθούν άτομα ή αντικείμενα (Erin, 2000).

Χαρακτηριστικό αποτελεί και η έμφαση στη ρουτίνα. Τα παιδιά μπορεί να επικεντρώνονται στην επανάληψη και στις ρουτίνες για μάθηση, εξαιτίας της μειωμένης μνήμης και όρασης. Πολλές φορές μπορεί να αρέσκονται σε άγνωστες περιστάσεις και να μην έχουν τη θέληση να εξερευνήσουν νέα παιχνίδια ή υλικά, διότι δεν είναι προβλέψιμα (Erin & Koenig, 1997 · Γεωργούλα και συν., 2015).

Ακόμη, ένα άλλο χαρακτηριστικό παιδιού συνδυαστικά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, είναι οι αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες. Συγκεκριμένα, πολλά από τα παιδιά που έχουν νευρολογικές διαταραχές και δεν μπορούν να δουν τι βρίσκεται γύρω τους, αντιδρούν ασυνήθιστα σε διάφορα πράγματα που ακούν, αγγίζουν, βλέπουν, γεύονται ή μυρίζουν. Έχουν τη δυνατότητα να απομακρυνθούν από αυτές τις εμπειρίες και να εκδηλώσουν μια αμυντική στάση (ό.π.).

Τέλος, κοινό γνώρισμα αποτελεί το περιορισμένο κίνητρο για μετακίνηση. Ο συνδυασμός οπτικής εξασθένησης και διαταραχών στη μνήμη και τη σκέψη, οδηγεί σε δυσκολία να κατανοηθεί ο χώρος και το περιβάλλον, οπότε τα παιδιά μπορεί να θέλουν να παραμένουν σε ένα μέρος, αντί να μετακινηθούν και να εξερευνήσουν (Erin & Koenig, 1997).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναφέρει κι άλλα κοινά στοιχεία που έχουν εντοπιστεί μεταξύ των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης. Συγκριμένα, παρατηρείται δυσκολία στις βασικές δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, αργός ρυθμός εκμάθησης των δεξιοτήτων σε σχέση με τους ομηλικούς τους με απώλεια όρασης, περιορισμένη ανάπτυξη λόγου και επικοινωνίας, αναγκαία πραγματοποίηση διαφορετικών διδακτικών παρεμβάσεων για την εκμάθηση μιας δεξιότητας και ξεχνούν μια δεξιότητα αν δεν γίνεται συχνή χρήση τους. Επίσης, εντοπίζεται δυσκολία στην διδασκαλία αφηρημένων εννοιών και έχουν την ανάγκη στήριξης στους περισσότερους τομείς της ζωής τους, όπως ανεξάρτητη διαβίωση στην κοινωνία, στο σπίτι, στο σχολείο στην επικοινωνία τους και σε άλλους τομείς και τέλος, στα ιατρικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μπορεί να υπάρξει επιδείνωση (Shukla & Kamal Mishra, 2005).

### **3.2.1. Αναπηρία Όρασης και Νοητική Αναπηρία**

Αξίζει να σημειωθεί, ότι παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα νοητικής καθυστέρησης ανάμεσα στα παιδιά με τύφλωση σε σχέση με τα βλέποντα παιδιά.

Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί άμεσο αντίκτυπο της τύφλωσης αλλά εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες (Γεωργούλα και συν., 2015).

Υπάρχουν πολλά αίτια για την νοητική αναπηρία και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται οι γενετικές ανωμαλίες, οι πρώιμες γεννήσεις, η υγεία των γονέων, οι μολύνσεις που μπορεί να προκληθούν κατά τη διάρκεια της κύησης και το τοκετού και τραύματα κατά τη διαδικασία του τοκετού. Τα αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος καθιστούν κύριο ρόλο στη νοητική εξέλιξη ενός παιδιού που γεννήθηκε με οπτική αναπηρία. Επιπρόσθετα, ένα ελλιπές αισθητηριακό περιβάλλον, δυσκολεύει την ωρίμανση ενός τυφλού παιδιού και αν υπάρξει καθυστέρηση πολλών ετών, αναφορικά με προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, τότε πρόκειται να οδηγηθεί σε μη αναστρέψιμη νοητική του κατάσταση και ενέργεια (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007).

Η έλλειψη οπτικών ερεθισμάτων, τις περισσότερες φορές εμποδίζει τη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού με απώλεια όρασης, καθώς λειτουργούν ως πρόκληση, προκειμένου να κινηθούν και να διερευνήσουν το περιβάλλον (Piaget-Inhelder, 1970. όπ. αναφ.. στο Γεωργούλα και συν., 2015, σ. 28). Η απουσία όρασης, οδηγεί το παιδί να κάνει χρήση εναλλακτικών αισθητηριακών καναλιών πρόσληψης των πληροφοριών και ως αιτία της νοητικής καθυστέρησης μαθαίνει με αργούς ρυθμούς.

Πολλά παιδιά με απώλεια όρασης και με νοητική αναπηρία εμφανίζουν προβλήματα ως προς τη λεπτή κινητικότητα, την αντίληψη χώρου και χρόνου, το παιχνίδι, την εννοιολογική ανάπτυξη, το λεξιλόγιο και την επεξεργασία εσωτερικών και εξωτερικών αισθητηριακών στοιχείων. Έτσι, οι δεξιότητες ολοκλήρωσης αυτών των διεργασιών στα τυφλά παιδιά με νοητική αναπηρία είναι περιορισμένες (Γεωργούλα και συν., 2015).

### **3.2.2. Αναπηρία Όρασης και Κινητικές Δυσκολίες**

Ο όρος «κινητικές δυσκολίες» αφορά σε δυσκολίες που σχετίζονται με την ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία της, αδρής και λεπτής κινητικότητας παρουσιάζουν επιφέροντας σοβαρούς ή λιγότερο σοβαρούς περιορισμούς (Bleveheuft, & Gordon, 2013). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σωματικές αναπηρίες είναι δομικές, νευρολογικές (βλάβες) ή απόρροια από κάποιο τραύμα στον εγκέφαλο. Οι συγκεκριμένες βλάβες επιδρούν στην οργάνωση των μυών, την κινητική λειτουργία των άκρων, τη λειτουργία του εγκεφάλου και το νευρικό σύστημα. Ο συνδυασμός της τύφλωσης και της

εγκεφαλικής βλάβης, είναι αρκετά συχνός και σπάνια τυχαίος (Γεωργούλα και συν., 2015).

Όταν υπάρξει βλάβη στον εγκέφαλο, είναι πιθανόν να προκληθεί εγκεφαλική παράλυση (cerebral palsy), δηλαδή αδυναμία οργάνωσης των μυών και εφαρμογής κινητικών λειτουργιών και ικανοτήτων. Παρόλο που, η κινητική δυσκολία είναι ορατή, τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, εμφανίζουν διαταραχές σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες χάρη στη σοβαρότητα της κατάστασης, τις περισσότερες φορές τοποθετούν την κινητική αναπηρία σε δεύτερη μοίρα (ό. π. ).

Η κινητική αναπηρία, μπορεί να οφείλεται σε μια παθολογική αυξομείωση του μυϊκού τόνου, όπως επίσης και σε κάποιας μορφής μυϊκής δυστροφίας, κατά την οποία εξασθενεί ο μυϊκός ιστός, ωθώντας όλες τις κινητικές λειτουργίες του παιδιού σε εξασθένηση. Ακόμη, ένα παιδί με απώλεια όρασης και εγκεφαλική παράλυση αντιμετωπίζει δυσκολίες στην γνωστική του ανάπτυξη. Ωστόσο, ένα επιπλέον εμπόδιο είναι η δυσκολία του να κινηθεί και να γνωρίσει το περιβάλλον (Γεωργούλα και συν., 2015).

Η εγκεφαλική παράλυση εξετάστηκε πρώτη φορά κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα από τον Άγγλο ορθοπαιδικό χειρουργό Δρ. William John Little, ο οποίος έκανε αναφορά για μια κατάσταση σπαστικής ακαμψίας των άκρων των νεογνών και την ερμήνευσε σε δυστοκία πρόωρη γέννηση και περιγεννητική ασφυξία (Little, 1844). Αυτή η κατάσταση στην αρχή ονομάστηκε «νόσος του Little» (Little's disease) ως απόρροια του έργου του (Evans, 1946) και αργότερα δόθηκε ο όρος «εγκεφαλική παράλυση» από τον Καναδό ιατρό Δρ. William Osler (cerebral palsy).

Το 2000 και εν συνεχεία το 2007, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μητρώων Καταγραφής Παιδιών με εγκεφαλική παράλυση διέκρινε τη συνάφεια των πληθώραν ορισμών της εγκεφαλική παράλυσης, με πέντε ίδια στοιχεία μεταξύ τους. Η εγκεφαλική παράλυση συγκροτεί έναν όρο που βασίζεται σε μια ομάδα μόνιμων και όχι αμετάβλητων διαταραχών, οι οποίες αφορούν στην κίνηση και στη στάση ως επακόλουθη μη βαθμιαίας βλάβης στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο (Cans, 2000 · Cans et al., 2007).

Τον πιο πρόσφατο ορισμό της εγκεφαλικής παράλυσης διατύπωσαν το 2004 ειδικοί επιστήμονες, στα πλαίσια του Διεθνούς Συμποσίου Εργασίας που πραγματοποιήθηκε στη Βηθεσδά των ΗΠΑ και επικαιροποιήθηκε και εγκρίθηκε το 2006, κάνοντας προβολή τις συνοδές μη κινητικές νευροεξελικτικές ή αισθητηριακές

διαταραχές και τα δευτεροπαθή αναπτυσσόμενα ορθοπεδικά προβλήματα της νόσου (Rosenbaum et al., 2007).

Με βάση αυτούς τους ορισμούς εξαιρούνται τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές αναπηρίες που δεν επιδρούν στην κίνηση και στη στάση, τα παιδιά με κινητική δυσλειτουργία με απώλεια των ικανοτήτων που έχουν αποκτηθεί λόγω εγκεφαλικών διαταραχών που αναπτύσσονται και γνωστικές διαταραχές χωρίς κινητική δυσκολία από υποτονία (Rosenbaum et al., 2007 · Cans et al., 2007).

### **3.2.3. Αναπηρία όρασης και Αυτισμός**

Η αναπηρία όρασης σε συνδυασμό με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι μια διπλή αναπηρία που συνεπάγεται αναφορικά με αρκετές προκλήσεις την ανάπτυξη ενός παιδιού (Gilbert, 2007). Υπάρχει η εκτίμηση, ότι ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των τυφλών παιδιών έχει αυτισμό. Έρευνα έχει δείξει, ότι ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία όρασης, ανεξάρτητα από τα αίτια που υπάρχουν, το 30% πληροί τα κριτήρια για αυτισμό (Hobson et al., 1999 · de Verdier et al., 2017· Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Η ταυτόχρονη εμφάνιση της τύφλωσης και του αυτισμού, έχει παρουσιαστεί σε πολλές μελέτες. Συγκεκριμένα, σε μια σουηδική μελέτη που βασίστηκε σε πληθυσμό πρόωρων γεννημένων παιδιών με αμφιβληστροειδοπάθεια της πρόωρης ωριμότητας, περίπου τα 2/3 των παιδιών με πλήρη τύφλωση είχαν αυτισμό και όλα είχαν διανοητική αναπηρία (Jacobson et al., 1998). Η οπτική νευρική υποπλασία, έχει υποστηριχθεί, ότι σχετίζεται άμεσα με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Garcia- Filion et. al., 2008 · Parr et al., 2010), αλλά και η ανοφθαλμία/μικροφθαλμία, η οποία συνυπάρχει με τον αυτισμό και τα σύνδρομα γενετικής δυσπλασίας (Pushker et al., 2013).

Το 2012, ο Jure (2019), αποφάσισε να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ αυτισμού και τύφλωσης σε έναν αντικειμενικό πληθυσμό. Παρόλο που η μελέτη ήταν μικρή, έδειξε ότι ο αυτισμός είναι συχνότερος στα άτομα με απώλεια όρασης όσο και στα άτομα με προβλήματα όρασης (Jure et al., 2015). Η πρώτη αναφορά του αυτισμού στα παιδιά με αναπηρία όρασης, όπως υποστηρίζεται από τον Keeler, 1956, (όπ. αναφ. στο Jure, 2019), έγινε πριν από 60 χρόνια.

Τα παιδιά με αυτισμό και αναπηρία όρασης δεν έχουν την δυνατότητα πρόσβασης πολλών πληροφοριών, όσον αφορά το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, σε σχέση με τα βλέποντα παιδιά. Θεωρείται πιο δύσκολο να εντοπιστούν και να ερμηνευτούν από την πλευρά των παιδιών με αυτισμό και αναπηρία όρασης οι

αντιδράσεις των άλλων, καθώς και να κατανοήσουν ιδιότητες, χαρακτηριστικά και λειτουργία αντικειμένων του άμεσου περιβάλλοντός τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι αρκετά παιδιά με απώλεια όρασης, εκδηλώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζονται ως «αυτιστικές». Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται από πολλά παιδιά με προβλήματα όρασης και αυτισμό, θεωρείται ότι εμπίπτουν στο πεδίο της συναισθηματικής διαταραχής, τα οποία σχετίζονται με την εσωστρέφεια και αφορούν στην σχέση προσκόλλησης παιδιού και μητέρας (Γεωργούλα και συν., 2015).

Εντυπωσιακές κρίνονται οι ομοιότητες, που υπάρχουν ανάμεσα στον αυτισμό και την απώλεια όρασης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και στερεότυπα, αντίσταση στην αλλαγή, σοβαρό άγχος και υψηλή ανοχή στον πόνο. Μεταξύ των αισθήσεων, η όραση μπορεί επίσης, να έχει μια ειδική σύνδεση με τον αυτισμό. Το 1991, διαπιστώθηκε, ότι μόνο 46 από 1.150 παιδιά με προβλήματα ακοής πληρούσαν τα κριτήρια για αυτισμό. Η παρουσία αυτισμού σχετίζεται περισσότερο με ιατρικές παθήσεις που επηρεάζουν τον εγκέφαλο, όπως συγγενής ερυθρά ή πρόωρη ωρίμανση (Jure et al., 1991.όπ. ανάφ. στο Jure, 2019, σ. 2).

#### **3.2.4. Τυφλοκώφωση**

Η «τυφλοκώφωση» ή «διπλή αισθητηριακή αναπηρία» είναι μια αναπηρία, η οποία στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή και δεν αποτελείται από δυο αναπηρίες, την κώφωση ενωμένη με την τύφλωση. Είναι μια ξεχωριστή αναπηρία, η οποία έχει σοβαρές συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου αλλά και στη μάθησή του. Τυφλοκωφό θεωρείται το άτομο που έχει σοβαρά προβλήματα τόσο στην ακοή όσο και στην όραση (Ορφανός, 2004· Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Η τυφλοκώφωση συμπεριλαμβάνεται στην εκ γενετής τυφλοκώφωση και στην επίκτητη τυφλοκώφωση,, δηλαδή αίτια που οφείλονται σε κάποιο ατύχημα ή στο σύνδρομο Usher (Danermark & Moller, 2008 · Haakma, Janssen, & Minnaert, 2016). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με επίκτητη τυφλοκώφωση έχουν αποκτήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα, σε αντίθεση με τα παιδιά με εκ γενετής τυφλοκώφωση (Dalby et al., 2009).

Η βιβλιογραφία αναφέρει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες της τυφλοκώφωσης, όπως, άτομα εκ γενετής τυφλοκωφά, άτομα εκ γενετής κωφά με επίκτητη απώλεια όρασης, άτομα εκ γενετής τυφλά με επίκτητη απώλεια ακοής και

άτομα με επίκτητη απώλεια όρασης και ακοής (Dammeyer & Larsen, 2016 · Dammeyer, 2014 · Aitken, 2000 · Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

Η πλειοψηφία των παιδιών με τυφλοκώφωση ανήκουν στη τέταρτη κατηγορία, στην οποία παρατηρείται διαρκώς αύξηση (Robertson & Emerson, 2010b). Λόγω της απώλειας της όρασης και της ακοής, ο κάθε συνδυασμός της αισθητηριακής αναπηρίας είναι εφικτός. Τα παιδιά με τυφλοκώφωση είναι πιθανόν να έχουν απώλεια ακοής και απώλεια όρασης κατά την οποία η απώλεια ακοής είναι κυρίαρχη αναπηρία, η απώλεια όρασης και η απώλεια ακοής, η οποία είναι πρωταρχική αναπηρία, απώλεια ακοής και ολική τύφλωση, απώλεια όρασης και κώφωση και τυφλοκώφωση (Anthony et al., 2015 · Chen & Downing, 2006).

Οι αιτίες της τυφλοκώφωσης εντοπίζονται στην προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική περίοδο. Στην προγεννητική περίοδο υπεύθυνα είναι τα διάφορα σύνδρομα, καθώς περισσότερα από 80 γενετικά ή χρωμοσωμικά σύνδρομα σχετίζονται με την τυφλοκώφωση, όπως τα σύνδρομα CHARGE, Alstrom, Usher και Down. Μερικά από τα προγεννητικά σύνδρομα είναι ο διαβήτης, οι γενετικές ανωμαλίες, η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ από τους γονείς, λοιμώξεις, ατυχήματα, σύφιλη, ερυθρά, κ. α.. Επιπλέον, στην περιγεννητική περίοδο, η επίκτητη τυφλοκώφωση μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλίτιδα, μηνιγγίτιδα, παιδικές ασθένειες, ατυχήματα, επιλοκές κατά τον τοκετό, προχωρημένη ηλικία της μητέρας και πρόωρη γέννηση με χαμηλό βάρος (Alsop, 2002). Όσον αφορά τη μεταγεννητική περίοδο, η τυφλοκώφωση είναι απόρροια κάποιων βακτηριακών λοιμώξεων, όπως ιλαρά, μηνιγγίτιδα, παρωτίτιδα, ατυχήματα που κινδυνεύει η φυσική δομή του οφθαλμού, του αυτιού ή του εγκεφάλου (Alsop, 2002 · Anthony, et al., 2015).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η βιβλιογραφία αναφέρει, ότι το 90% των παιδιών με τυφλοκώφωση συνοδεύονται και με άλλες αναπηρίες (Killoran, 2007). Το 60% των τυφλοκωφών παιδιών εμφανίζει κινητικές δυσκολίες, το 68% παρουσιάζει γνωστικές ελλείψεις και το 40% πολύπλοκες ανάγκες φροντίδας της υγείας (National Technical Assistance Center, 2004). Ακόμη, η τυφλοκώφωση είναι πιθανόν να επηρεάσει κι άλλα όργανα του παιδιού, με αποτέλεσμα την ύπαρξη κι άλλων προβλημάτων υγείας που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν με φαρμακευτική αγωγή και νοσηλείες σε νοσοκομεία (Anderzen - Carlsson, 2017).

Τα παιδιά με τυφλοκώφωση παρουσιάζουν δυσκολίες στην κινητική τους ανάπτυξη. Σε αυτό οφείλεται η απουσία κινητικών εμπειριών, καθώς ελαττώνεται το

ερέθισμα να αγγίζουν και να πιάνουν αντικείμενα από το περιβάλλον τους, ως απόρροια τη μείωση των απτικών τους δεξιοτήτων, την αδρή και λεπτή κινητικότητα. Υπάρχει δυσκολία διαχωρισμού του εαυτού τους από το περιβάλλον, η γνωριμία με το σώμα τους, η ανεξάρτητη κίνηση, η εξερεύνηση, η συναναστροφή με ανθρώπους και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Bruce, Zatta, Gavin, & Stelzer, 2016).

Ελάχιστες μελέτες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά με τυφλοκώφωση μπορεί να παρουσιάσουν νοητική αναπηρία. Είναι δύσκολο για ένα παιδί να μπορέσει να αντιληφθεί τις διαθέσιμες πληροφορίες που δέχεται, όταν δεν λαμβάνει πληροφορίες από το περιβάλλον του (Dammeyer, 2014 · Lin, Gutierrez, & Stone, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός μελετών που αφορούν σε άτομα με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και να μελετούν την επίπτωση του συνδυαστικού χαρακτήρα των αναπηριών σε όλο το φάσμα της ανάπτυξης τους καθώς και της απόκτησης δεξιοτήτων (Salt & Sargent, 2014). Γενικά οι μελέτες σε αυτό το επιστημονικό πεδίο έχουν υποστηρίξει, πως η συνδυαστική λειτουργία των αναπηριών, έχει αναπτυξιακές συνέπειες και χρίζουν αντιμετώπιση από ομάδες με έντονο διεπιστημονικό χαρακτήρα (Gilbert & Awan, 2003· Mason & McCall, 2005 · Παπαζαφείρη & Αργυρόπουλος, 2021).

### **3.2.5. Αναπηρία όρασης και Επιληπτικές Κρίσεις**

Λόγω των αιτιών της απώλειας όρασης, συνδυαστικά με άλλες αναπηρίες, είναι πολύ πιθανόν τα παιδιά να εμφανίσουν επιληπτικές κρίσεις, οι οποίες επιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα περισσότερα παιδιά με προβλήματα όρασης ή απώλεια όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις και νοητική αναπηρία (Γεωργούλα και συν., 2015).

### **3.3. Αίτια πολλαπλών Αναπηριών**

Κατά τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των παιδιών που έχουν πολλαπλές αναπηρίες σε συνδυασμό με προβλήματα αναπηριών όρασης, τα οποία έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που οφείλεται στην πρόοδο της ιατρικής επιστήμης. Σήμερα, αρκετά παιδιά επωφελούνται από την ποιότητα μιας καλής ζωής, σε αντίθεση με τα παλαιότερα χρόνια, που δεν θα είχαν τη δυνατότητα να ζήσουν πέρα από τη νηπιακή τους ηλικία. Οι βέλτιστες τεχνικές της ιατρικής διάγνωσης και η εξέλιξη της γενετικής συμβουλευτικής, συνέδραμαν τα τελευταία χρόνια στην γέννηση λιγότερων παιδιών με προβλήματα. Για τα αίτια των

προβλημάτων όρασης στα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, δεν γνωρίζουμε πολλά παρά το γεγονός ότι βρίσκονται αντιμέτωπα με μια μεγάλη ποικιλία προβλημάτων, στα οποία ισχυρή θέση καταλαμβάνει το πρόβλημα της όρασης (Ζώνιου - Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, 2005).

Παράβλεψη θα ήταν να μην αναφερθεί, πως καταγράφηκαν περίπου 70 παθήσεις, με πολλαπλές αναπηρίες και απώλεια όρασης, για τις οποίες κάποιες φορές υπαίτια είναι η κληρονομικότητα και κάποιες άλλες φορές ευθύνεται κάποια ασθένεια, που κατευθύνουν σε σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Evans & Ware, 1987). Από αυτές, οι 25 παθήσεις επιφέρουν σοβαρά προβλήματα όρασης, ενώ σε κάποιες τα προβλήματα όρασης αποτελούν μέρος μιας γενικότερης νευρολογικής δυσλειτουργίας (Muldoon & Pickwell, 1993). Για παράδειγμα, τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, παρουσιάζουν τις περισσότερες φορές προβλήματα όρασης.

Οι πιο γνωστές αιτίες πολλαπλών αναπηριών είναι προγεννητικές και οφείλονται σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες, γενετικές μεταβολικές διαταραχές του εγκεφάλου και περιβαλλοντικές επιρροές. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αναπηρίες γεννιούνται με χρωμοσωμικές διαταραχές, όπως το σύνδρομο Down ή γενετικές μεταβολές, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα στη σωματική τους και τη νοητική ανάπτυξη. Οι τυχόν επιπλοκές που μπορεί να προκληθούν κατά τη διάρκεια της κύησης, όπως η πρόωρη γέννηση, η ασυμβατότητα Ρέζους και τα διάφορα λοιμώδη νοσήματα, που βλάπτουν τη μητέρα, μπορεί να οδηγήσουν στη παρουσία πολλών και σοβαρών αναπηριών. Επιπλέον, μια έγκυος με τη χρήση ουσιών, την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ ή την όχι σωστή διατροφή, αυξάνουν τις πιθανότητες να γεννηθεί ένα παιδί με αναπηρίες. Τα τραύματα κατά τη γέννηση, η ερυθρά που περνάει η μητέρα και οι παιδικές λοιμώξεις, όπως εγκεφαλίτιδα και μηνιγγίτιδα επιδρούν σημαντικά στην δημιουργία πολλαπλών αναπηριών στο παιδί. Ακόμη, οι πολλαπλές αναπηρίες, είναι δυνατόν να εμφανιστούν στη μετέπειτα ζωή του ατόμου, λόγω κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, το οποίο μπορεί να προέλθει από τροχαίο ατύχημα, πτώση, βιαιοπραγία ή κακοποίηση (Heward, 2009).

Κατά τον Sacks, (1998), ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με φλοιώδη όραση έχουν επιπλέον, πρόσθετες αναπηρίες με ποικίλους βαθμούς σοβαρότητας που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι ακόλουθες συνθήκες σχετίζονται συχνά με φλοιώδη όραση, η εγκεφαλική παράλυση, η διανοητική αναπηρία, η μικροκεφαλία και ο υδροκέφαλος (Hughes, 1995).



### **3.4. Διευκολυντικοί Παράγοντες για την Εκπαίδευση Ατόμων με Οπτική Αναπηρία και Πολλαπλές Αναπηρίες**

Οι παθήσεις που προαναφέρθηκαν και η συνύπαρξή τους με οπτική αναπηρία, επιδρούν στην εξέλιξη του παιδιού. Τα προβλήματα όρασης, δυνητικά μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένη απόκτηση εμπειριών καθώς ένα σημαντικό ποσοστό γνώσεων κατακτώνται με την όραση. Διεθνής έρευνα έχει υποστηρίξει, ότι ένα παιδί με προβλήματα όρασης, μπορεί να εκπαιδευτεί στη γενική τάξη με κάποιες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές μέσω τεχνικών και πρακτικών διδασκαλίας. Κάποιες αλλαγές που πραγματοποιούνται, μπορούν να διευκολύνουν το παιδί να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Αρχικά, είναι απαραίτητο να αλλάξει ο ρυθμός και η ύλη των μαθημάτων. Αν ένα παιδί έχει νοητική καθυστέρηση, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την κατάκτηση δεξιοτήτων μάθησης. Στη συνέχεια, χρειάζεται να αλλάξει ο τρόπος της μάθησης. Εάν ένα παιδί έχει προβλήματα ακοής, βασίζεται περισσότερο στην αφή σε σχέση με ένα άλλο παιδί που ακούει. Τέλος, αλλαγή χρειάζεται και στο περιεχόμενο της μάθησης (ό. π.).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες είναι βασικό να αποκτήσουν λειτουργικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση, ανεξαρτησία και αυτονομία. Τέτοιες δεξιότητες βοηθούν το παιδί να εκτελέσει το καθημερινό του πρόγραμμα όπως πιο απλές το πιάσιμο του κουταλιού ή πιο σύνθετες να πηγαίνουν στη δουλειά τους (Holbrook, 2006). Ο εκπαιδευτικός σε παιδιά με οπτική αναπηρία, τα οποία δεν έχουν προβλήματα ακοής, πρέπει να συντείνει στην ενίσχυση του ακουστικού τους καναλιού και να τα διδάξει να ακούν προσεκτικά. Το μαγνητόφωνο, ραδιόφωνο, τα ηχητικά βιβλία, κλπ., αποτελούν μέσα και υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το συγκεκριμένο σκοπό (Πολυχρονοπούλου, 2003).

### **3.5. Τρόποι Διδασκαλίας των Τυφλών Παιδιών με Πολλαπλές Αναπηρίες**

Τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης και με άλλες αναπηρίες, έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με εκείνα χωρίς αναπηρίες. Η επιρροή της αναπηρίας όρασης συνδυαστικά με τις άλλες αναπηρίες, έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Υπάρχει μια ποικιλία χαρακτηριστικών, προκειμένου να διεξαχθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία ή η παρέμβαση, τα οποία αναλύονται παρακάτω (Γεωργούλα και συν., 2015).

Αρχικά, μπορεί να γίνει γενίκευση δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, αρκετοί μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, κυρίως εκείνοι που έχουν συγγενή τύφλωση, πιθανόν να παρουσιάζουν αδυναμίες στη μεταφορά ικανοτήτων από το πλαίσιο στο οποίο κατακτήθηκαν σε ένα άλλο. Η διδασκαλία διενεργείται σε φυσικό περιβάλλον και στο απαιτούμενο χρονικό διάστημα, προκειμένου ο μαθητής να έχει την δυνατότητα να συσχετίζει και να αφομοιώνει το νόημα του κάθε έργου. Για παράδειγμα, ένα παιδί μαθαίνει να τρώει σωστά κατά τη διάρκεια της ενότητας «Διατροφή», που πραγματοποιείται στο σχολείο και ιδίως την ώρα του φαγητού στην τραπεζαρία και όχι κάποια άλλη ώρα (ό. π.).

Ένας άλλος αποτελεσματικός τρόπος, είναι τα παιδιά μέσω των εμπειριών τους, της εξερεύνησης και της παρατήρησης, να αναπτύσσουν ιδέες για τον κόσμο γύρω τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η αντίληψη των αφηρημένων ιδεών ή εννοιών, κατακτάται από διάφορα οπτικά στοιχεία και σχετικές μαθησιακές δραστηριότητες. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι απαραίτητο να έχουν άμεση βιωματική εκμάθηση σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να κατανοήσουν τις στρατηγικές και τις ιδέες για την αφηρημένη διδασκαλία. Ένας τρόπος εκμάθησης για τον μαθητή είναι η επανάληψη. Οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, όπως νοητική αναπηρία, διδάσκονται ορισμένες δεξιότητες μέσα από την ανάλυση έργων ή δραστηριοτήτων (Γεωργούλα και συν., 2015).

Η διατήρηση της προσοχής αποτελεί ένα άλλο χαρακτηριστικό για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της σχεδίασης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη το χρόνο που θα χρειαστεί ο μαθητής, για να ολοκληρώσει το έργο του, χωρίς την δική του εποπτεία. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, καθώς οι διάφοροι ήχοι μπορεί να διασπάσουν τη προσοχή του μαθητή και να μην μπορέσει να αφιερωθεί στην εργασία του και να διατηρήσει την απαιτούμενη συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, για να μεταβεί ο μαθητής από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, καθίστανται αναγκαίες οι απτικές, οι λεκτικές ή οι οπτικές επισημάνσεις, εάν υπολείπεται η όραση (ό. π.).

Η ακουστική μάθηση σε σχέση με την οπτική μάθηση, θεωρείται από πολλούς, ότι είναι πιο αποτελεσματική για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζουν ακουστικές αντιληπτικές

καθυστερήσεις. Παρόλο που, οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ακοή τους, δεν μπορούν να επεξεργαστούν ακουστικές πληροφορίες, διότι εκδηλώνουν φτωχή ακουστική μνήμη και δεν έχουν την ικανότητα να ακολουθήσουν τη ροή των λεκτικών οδηγιών. Οι μαθητές με χαμηλή όραση, κάνουν χρήση ενός συνδυασμού από ακουστικές και οπτικές δεξιότητες, ώστε να αναλύσουν τις πληροφορίες και τις αφηρημένες έννοιες οπτικοποιημένες στο μυαλό τους (Γεωργούλα και συν., 2015).

Τα παιδιά είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνονται την αιτία και το αποτέλεσμα συγκεκριμένων αντικειμένων, τροφίμων, παιχνιδιών αλλά και συμπεριφορών, προκειμένου η απτική εξερεύνηση να έχει κάποιο σκοπό. Τέλος, αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί και η ενεργητική μάθηση. Το κάθε παιδί εκ φύσεως είναι διαφορετικό, με διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας. Κάποιοι μαθητές είναι περισσότερο παθητικοί ή εσωστρεφείς, ενώ κάποιοι άλλοι είναι πιο δραστήριοι και εξωστρεφείς (ό. π.).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Επικοινωνίας

Η διαδικασία της επικοινωνίας αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση, γλωσσική πράξη, συνομιλία, διάλογος, πραγματισμοί, διυποκειμενικότητα και αμοιβαία κατανόηση (Brassac, 1994). Ακόμη, αποτελεί μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα, όταν η συμπεριφορά ενός ατόμου/ οργανισμού προκαλεί φυσική, σκεπτική, νοητική ή και συναισθηματική αντίδραση σε κάποιον άλλον οργανισμό. Στις καθημερινές του δραστηριότητες το άτομο, αξιοποιεί τη μια ή την άλλη μορφή επικοινωνίας, η οποία είναι μια ενστικτώδης ανθρώπινη δραστηριότητα και έχει ως σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του. Η κοινωνικότητα του ατόμου είναι έμφυτη και δεν νοείται χωρίς την κοινωνική αλληλεπίδραση, γι' αυτό το λόγο η επικοινωνία είναι παρούσα σε κάθε φάση της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του κάθε ανθρώπου, διότι χωρίς αυτήν δεν είναι δυνατόν να υπάρξει επιβίωση (Σταμάτης, 2003).

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός, ότι η επικοινωνία είναι χωρίς αμφιβολία το πιο βασικό εργαλείο για την κάλυψη των αναγκών της σύγχρονης ζωής. Από την επικοινωνία στην καθημερινή ζωή, το 9% συμβαίνει γράφοντας, το 16% συμβαίνει με την ανάγνωση, το 30% συμβαίνει με την ομιλία και το 45% συμβαίνει με την ακρόαση (Eliöz, 2016). Η αποτελεσματική και επιτυχημένη επικοινωνία, δεν γίνεται μόνο μέσω λέξεων. Για αποδεκτό και κατανοητό μήνυμα, κάποιος πρέπει να χρησιμοποιεί και να μην αγνοεί μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας, όπως η γλώσσα του σώματος. Τα ανθρώπινα όντα πρέπει να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους από τη στιγμή που γεννιούνται, σύμφωνα με την κοινωνική τους δομή (Raupers, 2000). Ο Spender και ο Wilson (1986) όρισαν την επικοινωνία ως «μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο μονάδων».

Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι μια ενεργητική πρακτική, η οποία δέχεται επιρροή από πολλαπλούς παράγοντες και κυρίως από την ανθρώπινη φύση. Ένα εξελιγμένο και νέο μοντέλο, που έχει προταθεί, ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι του Clarpitt (2005), γνωστό ως τυπικό μοντέλο επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα, η επικοινωνιακή διαδικασία αρχίζει όταν ο αποστολέας επιδιώκει μέσα από μια συνεχή και ενεργητική προσπάθεια να στείλει μήνυμα στον συνομιλητή του μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Η αποστολή του μηνύματος θα πραγματοποιηθεί μέσα από ένα κανάλι επικοινωνίας και μετέπειτα, θα

αποκωδικοποιηθεί από τον παραλήπτη και μέσα από την ανατροφοδότηση το άτομο θα γίνει ο νέος αποστολέας. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε όλη τη διαδικασία, τα στερεότυπα, η κουλτούρα, η γλώσσα, το περιβάλλον, κτλ., μπορεί να δυσχεράνουν την επικοινωνία ή να μην την καταστήσουν επιτυχή, εάν τα άτομα δεν έχουν την ικανότητα να επικοινωνήσουν ή να αλληλεπιδράσουν σε επαγγελματικό ή προσωπικό επίπεδο (Dixon & O'Hara, 2006).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το βασικό συστατικό που υποστηρίζει το κοινωνικό περιβάλλον και το διατηρεί (Hargie, 2011). Η επικοινωνία καλύπτει μια από τις βασικές ανάγκες της ψυχολογίας του ανθρώπου, που είναι η ανάγκη για αλληλεπίδραση. Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, έχει την ανάγκη να συνυπάρχει με άλλους και η δημιουργία μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, αποτελεί βασικό κριτήριο για να ζήσει μαζί με άλλους (Yildiz & Duy, 2013).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία δεν περιέχει μόνο την ανταλλαγή, μετάδοση, κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση πληροφοριών, αλλά έχει την ικανότητα να δημιουργήσει έννοιες και αντιλήψεις για όλα τα εμπλεκόμενα άτομα. Με την επικοινωνία δεν παρέχεται ή δεν γίνεται μόνο αποστολή πληροφοριών, αλλά και ανταλλαγή πληροφοριών και κατ' αυτό τον τρόπο συσσωρεύεται, δημιουργείται και προωθείται η γνώση (ο. π.).

Υπάρχουν δυο διαφορετικές μορφές την επικοινωνίας, η λεκτική που αποτελείται από το προφορικό ή γραπτό λόγο και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία πραγματοποιείται με τη χρήση του ύφους του προσώπου, του τόνου της φωνής, με χειρονομίες και γενικότερα με τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών τους (Μπουραντάς, 2001).

Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας αποδεικνύεται από τη συνεχή παρουσία της, σε κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου, καθώς του εξασφαλίζει την κοινωνικοποίηση του, την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή δημιουργώντας με τους συνανθρώπους του σχέσεις σε οικογενειακό, προσωπικό, φιλικό ή κοινωνικό επίπεδο. Η επικοινωνία άλλωστε είναι αυτή που αποτελεί πηγή ζωής για την κοινωνία κρατώντας τα άτομα ενωμένα σε ομάδες (Huegli, 2008).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικά στοιχεία για την μετάδοση μηνυμάτων με επιτυχία, ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα. Αξίζει να σημειωθεί, πως ο Mehrabian υποστήριξε, πως κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας υπερέχουν τρία στοιχεία, η λεκτική επικοινωνία, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του

σώματος (Mehrabian, 1972). Μετά από κάποια χρόνια οι Goodall και Goodall, διαχώρισαν την επικοινωνιακή ικανότητα σε λεκτική, μη λεκτική και ενεργητική ακρόαση (Goodall & Goodall, 2006).

#### **4.1.1. Λεκτική επικοινωνία**

Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την προφορική και τη γραπτή επικοινωνία. Η προφορική επικοινωνία είναι η προφορική χρήση του λόγου, εν αντιθέσει με τη γραπτή επικοινωνία που αφορά τη χρήση του γραπτού λόγου (ό. π.). Η λεκτική επικοινωνία είναι η πιο πολύπλοκη και κορυφαία μορφή επικοινωνίας.

#### **4.1.2. Μη Λεκτική Επικοινωνία**

Ως μη λεκτική επικοινωνία νοείται η έκφραση των συναισθημάτων, των διαθέσεων, των στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος, με την «εκπομπή» μη-λεκτικών «σημάτων». Ακόμη, θεωρείται η κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία γίνεται κατανοητή με τις αισθήσεις και πλαισιώνει την ομιλία επηρεάζοντας τη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Phutela, 2015).

Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να οριστεί καλύτερα ως μια σιωπηλή μορφή επικοινωνίας με ένα άτομο, χωρίς τη χρήση οποιασδήποτε μορφής λόγου, ώστε να γίνει πιο προσιτό το μήνυμα στον συνομιλητή (ο. π.).

Διάφορα μη λεκτικά μέσα που μεταφέρουν ένα μήνυμα είναι οι εκφράσεις του προσώπου, με το οποίο το άτομο εκφράζει το συναίσθημα που νιώθει. Οι χειρονομίες, η στάση και η γλώσσα του σώματος, όπως ο τρόπος που κινείται και κάθεται το άτομο, οι κινήσεις των χεριών, η στάση του σώματος, μεταδίδουν μηνύματα για τη συναισθηματική του κατάσταση του συνομιλητή. Ακόμη, η βλεμματική επαφή είναι ένας τρόπος μη λεκτικής επικοινωνίας, ο οποίος κατευθύνει με επιτυχία μια κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς καθρεπτίζει τα συναισθήματα, τη στάση και τη διάθεση του ατόμου (Dixon&O' Hara, 2006).

Ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας είναι και η απτική επικοινωνία, η οποία με το άγγιγμα δημιουργούνται στενοί δεσμοί και συναισθήματα, που συντείνουν τη κοινωνική σχέση μεταξύ των ατόμων. Τα παραγλωσσικά στοιχεία, όπως ο τόνος της φωνής, η άρθρωση, η ένταση, ο ρυθμός και η άρθρωση εστιάζουν στα λόγια του ομιλητή (Knapp & Hall, 2002).

### **4.1.3. Ενεργητική Ακρόαση**

Μια τρίτη μορφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η ενεργητική ακρόαση, η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο μιας καλής επικοινωνίας. Αναλυτικότερα, η ενεργητική ακρόαση είναι μια διαδικασία μετάδοσης μηνυμάτων μεταξύ των ατόμων, όπου το ένα μεταφέρει το μήνυμα και το άλλο ακούει τον συνομιλητή του με προσοχή, προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό του (Goodall & Goodall, 2006). Είναι μια απαιτητική διαδικασία, διότι καθίσταται απαραίτητη η συνεχή παρακολούθηση, καθώς και η ενεργή συμμετοχή του ατόμου, όπως υποβολή ερωτήσεων, υπομονή και την κατανόηση των συναισθημάτων (Brunstein et al., 2007). Επομένως, η ένωση των τριών στοιχείων της επικοινωνίας, προκαλεί μια αμοιβαία σχέση ανάμεσά τους και κατευθύνει με επιτυχία την επικοινωνιακή διαδικασία (Goodall & Goodall, 2006).

## **4.2. Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Προβλήματα Όρασης**

### **4.2.1. Η Επιρροή των Προβλημάτων Όρασης στις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Ατόμων**

Τα άτομα με προβλήματα όρασης εκδηλώνουν ελλείψεις στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι οποίες είναι σημαντικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη μεταφορά μηνυμάτων. Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, για αρκετό χρονικό διάστημα τα παιδιά μένουν προσκολλημένα στην προ-λεκτική επικοινωνία και αδυνατούν να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους (Olsson, 2006). Η επικοινωνία και η γλώσσα στα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού σχετίζονται με την όραση (Parr et al., 2010· Peltzer- Karpf, 2012). Βέβαια, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας της οπτικής αναπηρίας, οι πιθανότητες να εκδηλώσουν τα παιδιά δυσκολίες στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα είναι μεγαλύτερες (Parr et al., 2010).

Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και η γλώσσα τους μένει σε γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, χωρίς καμία εξέλιξη και προσαρμογή σε νέες καταστάσεις (Kekelis, 1992). Αξίζει να σημειωθεί, ότι για να αναπτυχθεί η γλώσσα στα παιδιά με προβλήματα όρασης, χρειάζεται περισσότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και εμπειρίες με αληθινά αντικείμενα συνδυαστικά με την ακοή. Αυτό συμβαίνει καθώς η ολική ή μερική απώλεια όρασης λειτουργεί περιοριστικά ως προς την κίνηση μέσα στο περιβάλλον και απαιτεί την αποδοχή ερεθισμάτων και πληροφοριών με τις υπόλοιπες αισθήσεις (Warren, 1994 · Willings 2019).

Τα νεογέννητα αμέσως μετά τη γέννησή τους, μαθαίνουν τους περισσότερους από τους κώδικες συμπεριφοράς και τη κοινή μη λεκτική γλώσσα, παρατηρώντας το περιβάλλον τους μιμούνται τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν από την αρχή της ζωής τους, πώς να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Όμως, τα μωρά με προβλήματα όρασης δεν μπορούν να το κάνουν (Bialistock, 2005).

Αρκετοί τομείς της επικοινωνίας επηρεάζονται από την οπτική αναπηρία. Αναλυτικότερα, η γλωσσική ανάπτυξη δέχεται επιρροή από την απώλεια της όρασης (Kekelis&Prinz,1996). Χαρακτηριστικό των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι οι ποιοτικές διαφορές ως προς τη γλωσσική τους ανάπτυξης (Webster&Roe, 1998). Στην ερευνά του ο Erin (1990), εξέτασε τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία και προέκυψε, πως τα παιδιά με ολική απώλεια όρασης και τα παιδιά με μερική όραση χρησιμοποιούν λάθος ουσιαστικά στο λόγο τους επιχειρώντας να περιγράψουν ένα αντικείμενο. Επιπλέον, το είδος των προτάσεων που χρησιμοποιούν δεν παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παρατηρείται, ότι δεν μπορούν να συνεχίσουν την συζήτησή τους με άλλο άτομο (Willings, 2019).

Ακόμη, παρουσιάζουν προβλήματα ως προς τη λεξιλογική τους εξέλιξη (Webster&Roe, 1998) και έχουν λίγες δυνατότητες να εξασκηθούν οι γλωσσικές τους δεξιότητες (Kekelis & Prinz,1996). Το λεξιλόγιο των παιδιών με απώλεια όρασης περιλαμβάνει λέξεις που περιγράφουν τις δραστηριότητές τους ή τις χρησιμοποιούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Εκτός από τα λεξιλογικά προβλήματα παρουσιάζουν δυσκολία στη χρήση προσωπικών αντωνυμιών και των εννοιών που εκδηλώνουν χώρο και στηρίζονται στην οπτική εμπειρία. Τέλος, τα παιδιά με προβλήματα όρασης δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν μια λέξη για πολλά αντικείμενα, διότι δεν έχουν αρκετή εμπειρία, όπως τη χρήση ενός ρήματος για μια ενέργεια που πραγματοποιεί κάποια άλλο άτομο(Webster & Roe, 1998 · Willings 2019).

Η Dunlea (1989) και οι Webster και Roe (1998), υποστήριξαν, ότι ένα επιπρόσθετο πρόβλημα στο τομέα της επικοινωνίας των παιδιών με προβλήματα όρασης είναι η στερεοτυπική ομιλία/ηχολαλία. Η στερεοτυπική ομιλία αναφέρεται στην επανάληψη του ίδιου λεξιλογίου και του τόνου της φωνής.

Τα παιδιά με οπτική απώλεια αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με τη μη λεκτική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι χειρονομίες αυτών των παιδιών είναι διαφορετικές από



αυτές των βλεπόντων συνομηλίκων τους. Οι χειρονομίες που πραγματοποιούν δεν έχουν κάποια επικοινωνιακή λειτουργία και δεν έχουν την ικανότητα να ελέγξουν τις εκφράσεις του προσώπου τους, όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Frame, 2000).

Τα προβλήματα όρασης επιδρούν στο παιχνίδι των μικρών παιδιών, στις κινητικές, γνωστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Chen, 2001), καθώς και στη τυπική τους ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Glass, 2002 · Owens, 2005). Επιπλέον, συντείνουν στον περιορισμό απόκτησης πληροφοριών από το εξωτερικό περιβάλλον, στην αλλαγή και στην παύση των επικοινωνιακών μέσων, στη δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής και γενικά, στην μείωση των κοινωνικών εμπειριών του παιδιού. Η επικοινωνία για τα παιδιά με οπτική αναπηρία είναι πολύ σημαντική, καθώς αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για τη μείωση των αποκλίσεων στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών που προκύπτουν από την απώλεια της όρασης (Kamalova & Vasilyeva, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η απώλεια όρασης αφαιρεί τη δυνατότητα από τα παιδιά, να κατανοούν τις συμπεριφορές των συνομηλίκων τους απέναντι σε αυτά (Harley, Truan & Sanford, 1997). Επίσης, οι προσεγγίσεις που δέχεται το παιδί για να συμμετέχει στο παιχνίδι, γίνονται κατανοητές μόνο αν γίνει χρήση χειρονομιών ή οπτικών πληροφοριών για το συγκεκριμένο σκοπό. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά με οπτική απώλεια στηρίζονται στην φωνητική αναγνώριση, στην εξερεύνηση του ήχου και στη σωματική επαφή (Webster & Roe, 1998).

Το είδος των δραστηριοτήτων των παιδιών με προβλήματα όρασης, επιτρέπει ή αποτρέπει τη συμμετοχή τους σε αυτές, καθώς η χρήση οπτικών πληροφοριών καθιστά αδύνατη τη συμμετοχή και την αλληλεπίδρασή τους γύρω από αυτές. Εν αντιθέσει με τη χρήση απτικών υλικών, που διευκολύνει και επιτρέπει τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε δραστηριότητα (Kekelis & Sacks, 1992). Συγκεκριμένα, η απτική επικοινωνία που επιχειρεί ή που προσλαμβάνει το παιδί δεν πρέπει να αμελείται. Πολλές φορές η απτική χειρονομία του παιδιού μπορεί να έχει περισσότερο νόημα από τη κάθε προφορική πρόταση (Ζώνιου-Σιδέρη & Καραγιάννη, 2011).

Οι Heyl και Hintermair (2015), επισήμαναν ότι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων συντείνει στην μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Οι Kekelis και Sacks, (1992) υπογράμμισαν, πως η γλώσσα και οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν, ώστε να διαμορφωθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους από ότι ο βαθμός οπτικής αναπηρίας. Η

συμμετοχή των παιδιών στα ατομικά ή ομαδικά αθλήματα αλλά και το φύλο, σχετίζονται με την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και η γνώση ότι το κάθε παιδί έχει διαφορετικές μαθησιακές δεξιότητες, βοηθά στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Elio, 2016).

#### **4.2.3. Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Πολλαπλές αναπηρίες**

Η επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για τον κάθε άνθρωπο και τα παιδιά με αναπηρία δεν αποτελούν εξαίρεση. Η αναπηρία επιδρά αρνητικά στις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων (Elio, 2016). Λόγω του αριθμού και του συνδυασμού των αναπηριών ή των συνθηκών τους, τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης, έχουν περιορισμούς στην δυνατότητα να επικοινωνούν με ουσιαστικό και λειτουργικό τρόπο με το περιβάλλον τους (Ayyildiz, Akcin & Güven, 2016).

Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να γίνουν κατανοητοί από το συνομιλητή τους, στο να καταλάβει τι θέλουν, να εκφράσουν τις προτιμήσεις και τα συναισθήματά τους. Επομένως, μπορεί να χρειαστούν βοήθεια για να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα, ώστε να γίνουν κατανοητές οι επικοινωνιακές συμπεριφορές αυτών των παιδιών (Horn & Kang, 2011).

Από το 1987, πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, υποστηρίζουν, ότι στα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες περιορίζονται οι ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους ή να αντεπεξέλθουν στη καθημερινότητά τους σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη κατάσταση γίνεται πιο έντονη, λόγω του περιορισμού της γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αρκετών ατόμων και των δυσκολιών που μπορεί να εκδηλώνουν στην έκφραση των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων τους (Hughes, Pitkin & Lorden, 1998).

Ένα παιδί με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την εξερεύνηση του περιβάλλοντος και την παροχή σημάτων για να δείξει το ενδιαφέρον του. Ως αποτέλεσμα τέτοιες αναπηρίες είναι πιθανό να έχουν επιζήμια επίδραση στη χρήση διαφορετικών επικοινωνιακών λειτουργιών. Μεταγενέστερη έρευνα έχει δείξει, ότι η χρήση διαφορετικών επικοινωνιακών λειτουργιών σχετίζεται με γνωστικές δεξιότητες, τη χρήση αισθήσεων και κινητικών δεξιοτήτων (Granlund & Olsson, 1987 · Ogletree, Wetherby & Westling, 1992).

Οι Ogletree et al. (1992) διερεύνησαν το προγλωσσικό προληπτικό επικοινωνιακό προφίλ 10 παιδιών (ηλικίας 6-12 ετών) με βαθιά διανοητική αναπηρία και διαπίστωσαν, ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερη ρύθμιση συμπεριφοράς

και λιγότερη κοινή προσοχή από τα παιδιά χωρίς διανοητική αναπηρία (ηλικίας 10-12 μηνών) που ήταν προ-γλωσσικά. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν από τους Granlund και Olsson (1987), σε μια έρευνα με 41 έφηβους και ενήλικους (ηλικίας 17-21 ετών) με διανοητική δυσκολία και στις περισσότερες περιπτώσεις πολλαπλές αναπηρίες.

Οι Granlund και Olsson (1987), οι οποίοι διερεύνησαν, τις σχέσεις μεταξύ του γνωστικού επιπέδου, τη χρήση αισθήσεων και κινητικών δεξιοτήτων και τη χρήση των επικοινωνιακών συναρτήσεων, διαπίστωσαν, ότι η κινητικότητα συσχετίστηκε με τη χρήση της επικοινωνίας για να σηματοδοτήσει, τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Ενώ η όραση και η ικανότητα χειρισμού των αντικειμένων συσχετίστηκαν με τη ρύθμιση και τη κοινή προσοχή. Στην προ-συμβολική επικοινωνία, η κινητικότητα και ο χειρισμός αντικειμένων είναι σημαντικά μέσα επικοινωνίας (Granlund, Olsson, & Karlan, 1991 · Preisler, 1997).

Επιπλέον, ο συνδυασμός της σοβαρής διανοητικής αναπηρίας και των κινητικών δυσκολιών, οδηγεί σε σημαντικές επικοινωνιακές προκλήσεις για το άτομο και τον συνομιλητή του. Υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στους τρόπους και στα προφίλ των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μεταξύ των ατόμων που έχουν σοβαρές διανοητικές αναπηρίες (Mar & Sall, 1999). Άτομα με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να βιώσουν ιδιαίτερες συμπεριφορές, οι οποίες, θα δυσκολεύουν τη διαθεσιμότητά τους ως συνεργάτες επικοινωνίας (Goldbart, 1994 · Granlund Iacono, Carter & Hook, 1998 · Ayyıldız, Akçin & Güven, 2016).

Οι Nafstad και Rodbroe (1999), υποστηρίζουν τη λειτουργία της επικοινωνιακής ρύθμισης. Η επικοινωνία πραγματοποιείται όταν έχει δημιουργηθεί μια σχέση και μια συναισθηματική εμπλοκή ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να διασφαλιστεί με επιτυχία η αλληλεπίδραση, αποτελεί ο συγχρονισμός ή ο κοινός ρυθμός ανάμεσα στους δύο συνομιλητές, ο συναισθηματικός διάλογος που γίνεται μέσω της ανταπόκρισης και της ευαισθησίας τους στις συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά και ο ρυθμός του παιδιού και ο χρόνος που χρειάζεται για τις απαντήσεις του. Η κυριότερη αρχή για να αντιμετωπιστεί η συν-δημιουργική επικοινωνία είναι ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες εξαρτώνται, όπως και άλλα παιδιά, από τη συμμετοχή σε συναισθηματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις με ανθρώπους προκειμένου να διευκολυνθεί η συνολική ανάπτυξη. Το κίνητρο για την επικοινωνία του παιδιού είναι η δημιουργία, η κοινή

χρήση και η διεύρυνση του βασικού κοινού νοήματος και η συμμετοχή στη δημιουργία ενός κοινού κόσμου (Argyropoulos et al., 2020).

#### **4.2.4. Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων**

Το μοντέλο ανάπτυξης της επικοινωνίας (Rowland, Stremel-Campbell, 1987·Rowland & Schweigert, 2000), συστήνει επτά επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας με συνέπειες στην αξιολόγηση και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα επτά επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η προ-σκόπιμη συμπεριφορά, η σκόπιμη συμπεριφορά, η μη Συμβατική Προσυμβολική Επικοινωνία, η Συμβατική Προσυμβολική Επικοινωνία, η Συγκεκριμένη Συμβολική Επικοινωνία, η Αφηρημένη Συμβολική Επικοινωνία και η Επίσημη Συμβολική Επικοινωνία.

Η Προ-Σκόπιμη Συμπεριφορά (Pre-Intentional Behavior) είναι μια αντανάκλαστική ή αντιδραστική συμπεριφορά, την οποία δεν την ελέγχει το παιδί, ερμηνεύεται η συμπεριφορά από τους ενήλικες, που αποδίδουν το νόημα στην απάντηση του παιδιού που επιβεβαιώνει τη σημασία που του έχει αποδοθεί. Οι συμπεριφορές που πραγματοποιούνται δείχνουν τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται, δηλαδή την ευχαρίστηση, τη δυσφορία, τη πείνα, τη διαμαρτυρία και εκφράζονται με κινήσεις του σώματος, με εκφράσεις του προσώπου, με κλάμα, ήχους και με οπτική επαφή. Σε αυτή τη φάση, κάθε φορά που η συμπεριφορά αλλάζει από την αρχική κατάσταση, αποτελεί σημαντική αξία η μετάδοση των σημάτων για τους ενήλικες (Coupe O'Kane, Goldbart, 1998). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η ανάπτυξη και η χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων εκτελείται όταν υπάρχει ένας συνεργάτης επικοινωνίας που απορρέει εμπιστοσύνη και παρέχει πρόσβαση σε δύσκολο περιβάλλον και κάνει πιο εύκολη την επικοινωνία με τους άλλους (Alsop, Blaha & Kloos, 2002·Hathazi et al., 2017).

Η Σκόπιμη Συμπεριφορά (Intentional Behavior) αφορά το στάδιο, κατά το οποίο το παιδί γνωρίζει, ότι η χρήση μιας συγκεκριμένης μορφής επικοινωνίας είναι μια απάντηση από το περιβάλλον. Το παιδί έχει σκόπιμη κινητική συμπεριφορά αλλά δεν επιδιώκει να επικοινωνήσει με άλλο άτομο. Ακόμη, έχει εθελοντικό έλεγχο σε αρκετές συμπεριφορές του αλλά συνεχίζει να αγνοεί την επικοινωνιακή πλευρά αυτών των συμπεριφορών. Όμως, κάποιες συμπεριφορές έχουν τη λειτουργία της επικοινωνίας και οι ενήλικες είναι εκείνοι που τους δίνουν νόημα. Συμπεριφορές όπως το χτύπημα αντικειμένων μπορεί να δείχνει την επιθυμία να πάρουν αντικείμενα, την άρνησή τους σε μερικές ενέργειες ή να επιδιώκουν να τραβήξουν την προσοχή (Hathazi et al., 2017).

Κατά τον Bruner(1983), υπάρχουν τρεις μορφές πρώιμης σκόπιμης επικοινωνίας, η έναρξη ρύθμισης της συμπεριφοράς, η μύηση για κοινωνική αλληλεπίδραση και η για κοινή προσοχή. Στο στάδιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην παροχή των απαντήσεων και ενισχύσεων για την επιβεβαίωση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του παιδιού και την παρότρυνσή του να συνεχίσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, γνωρίζοντας την αλλαγή που πραγματοποιείται στο περιβάλλον, στην ενημέρωση και στην επικοινωνία. Αν το παιδί δεν λάβει αυτή την επιβεβαίωση, παύει να παράγει αυτές τις συμπεριφορές. Η σκόπιμη επικοινωνία περιλαμβάνει τη μετάδοση ενός μηνύματος σε ένα άλλο άτομο με τη χρήση χειρονομιών, φωνημάτων και με τη βλεμματική επαφή σε ένα πρόσωπο και αντικείμενο ή με τη χρήση συμβατικών χειρονομιών, όπως σε μακρινά σημεία ή σύμβολα, προφορικές λέξεις ή νοηματική γλώσσα (Yoder, McCathren, Warren & Watson, 2001).

Επίσης, η μη Συμβατική Προ-συμβολική επικοινωνία (Non conventional Pre symbolic Communication) είναι η φάση στην οποία, το παιδί κατανοεί την επίδραση της συμπεριφοράς σε ένα άλλο άτομο και ξεκινάει να χρησιμοποιεί μη συμβατικές μορφές επικοινωνίας για να εκφράζει ένα συγκεκριμένο αριθμό μηνυμάτων και οι επιπτώσεις αυτών των συμπεριφορών είναι φανερές και γίνεται προσπάθεια επεξήγησης από τους ενήλικες. Σε αυτό το επίπεδο επικοινωνίας τα παιδιά χρησιμοποιούν την κίνηση, την οπτική επαφή, την φωνή, την αφή, την ένδειξη και μερικές χειρονομίες τη μεταφορά ενός μηνύματος σε ένα άμεσο περιβάλλον (Hathazi et al., 2017).

Επιπλέον, για την αντιμετώπιση των συμβατικών χειρονομιών, η μίμηση μπορεί να γίνει μέσα από κάποια βήματα. Συγκεκριμένα, με την συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και το παιδί με κοινές ενέργειες, που ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο να καθοδηγεί τις κινήσεις του μαθητή. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός στη διεξαγωγή της δράσης δεν έχει αρκετή συμμετοχή. Έπειτα, το παιδί συνεχίζει τις κινήσεις που ξεκίνησε με τον ενήλικα με μεγαλύτερη ή μικρότερη ευελιξία, και τέλος, το παιδί είναι σε θέση να ολοκληρώσει την κίνηση που έχει αποδεχτεί και έχει εγκρίνει (Argyropoulos, 2020).

Όσον αφορά τη Συμβατική Προ-συμβολική επικοινωνία (Conventional Presymbolic Communication), το παιδί μέσα στο περιβάλλον λειτουργεί με έναν πλούσιο τρόπο, η επικοινωνία γίνεται συμβατική, πιο ακριβής και κατανοητή από τον ενήλικα. Οι κύριες μορφές επικοινωνίας σε αυτό το στάδιο είναι οι χειρονομίες, οι φωνές και τα ρήματα. Αρκετά συχνές είναι οι χειρονομίες, οι πράξεις και οι ενέργειες

που δεν περιλαμβάνουν άμεση επαφή με αντικείμενα ή άτομα. Το παιδί κουνάει αρνητικά το κεφάλι του, απλώνει το χέρι με ανοιχτές παλάμες, δείχνει ή προσφέρει αντικείμενα ή δείχνει με το δάχτυλό του. Επίσης, γνωρίζει τη χρησιμότητα των αντικειμένων και τα χρησιμοποιεί με βάση αυτήν. Έρευνες που αφορούσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες διεξήχθησαν σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα, αποκαλύπτουν ότι, η απόκτηση ενός συνόλου χειρονομιών δεν καθιστά τη βάση για την κατάκτηση της συμβολικής επικοινωνίας. Η πλειοψηφία των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες που έχουν αποκτήσει δεξιότητες επικοινωνίας με χειρονομίες, δεν περνούν το στάδιο της επικοινωνίας με τη χρήση των αφηρημένων συμβόλων (Rowland & Schweigert, 1989 · Hathazi et al., 2017).

Η Συγκεκριμένη Συμβολική Επικοινωνία (Concrete Symbolic Communication) αφορά το στάδιο, στο οποίο το παιδί συνδέει τις συμβολικές αναπαραστάσεις με συγκεκριμένες περιβαλλοντικές αναφορές, κατακτώντας τη έννοια της αντιστοιχίας μεταξύ του συμβόλου και του ατόμου που εκπροσωπεί. Η επικοινωνία των παιδιών, τους επιτρέπει να αναφέρονται σε οντότητες σωματικά και χρονικά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο δημιουργούνται συνδέοντάς τα με γνωστά αντικείμενα ή συγκεκριμένες καταστάσεις. Επομένως το περιβάλλον, η πρόσβαση του παιδιού σε διάφορα ερεθίσματα και περιβάλλοντα, είναι πολύ βασικά, καθώς το πρωταρχικό επίπεδο της γνώσης είναι η εξερεύνηση. Εάν δεν υπάρχει η αρχική γνώση του περιβάλλοντος από το παιδί, οι παραστάσεις είναι δύσκολες και οι έννοιες δεν είναι πλήρεις (Hathazi et al., 2017).

Στο στάδιο της Αφηρημένης Συμβολικής Επικοινωνίας (Abstract Symbolic Communication), χρησιμοποιείται περιορισμένος αριθμός αφηρημένων συμβόλων επικοινωνίας. Για πολλά παιδιά τα αφηρημένα σύμβολα είναι λέξεις που είτε γράφονται είτε λέγονται. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ένα βασικό λεξιλόγιο, τόσο λέξεις όσο και σημεία, που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και αποτελεί ενδιαφέρον για το παιδί (ο. π).

Τέλος, στην Επίσημη Συμβολική επικοινωνία (Formal Symbolic Communication), το παιδί αποκτά και χρησιμοποιεί αντίστοιχους κανόνες σε μια επίσημη γλώσσα, στην οποία υπάρχει ένας συνδυασμός μεμονωμένων συμβόλων στο προηγούμενο στάδιο, που αναφέρεται σε συντακτικές και ρεαλιστικές πτυχές. Η επικοινωνιακή μήτρα είναι μια αξιολόγηση δεξιοτήτων επικοινωνίας που

δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1990 και αναθεωρήθηκε το 1996 και 2004 (Rowland, 2012).

Μια ηλεκτρονική έκδοση του Matrix αναπτύχθηκε το 2003 για να υποστηριχθεί η χρήση του από επαγγελματίες. Το διαδικτυακό εργαλείο αξιολόγησης καθιστά το Matrix ευκολότερο στη χρήση, είναι διαθέσιμο δωρεάν για δυνητικούς χρήστες, ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους επαγγελματίες και στους γονείς και μπορεί να δημιουργήσει μια βάση δεδομένων με πληροφορίες που θα προωθήσουν την επιστημονική γνώση σχετικά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας σε άτομα με πολύπλοκες ανάγκες επικοινωνίας. Η μήτρα επικοινωνίας προσδιορίζει την καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης της επικοινωνίας και των αναγκών και ικανοτήτων της ανάπτυξης σε πρώιμα στάδια (Rowland, 2012).

#### **4.2.5. Ειδικές παρεμβάσεις στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων**

Οι Rowland και Schweigert (1993) υποστηρίζουν, πως λόγω των αισθητηριακών, κινητικών και γνωστικών περιορισμών, δεν υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες για λειτουργική επικοινωνία αλλά και λόγω της έλλειψης ενός δεκτικού περιβάλλοντος στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Οι Aitken et al. (2000), δηλώνουν ότι η γλώσσα αποκτάται και αναπτύσσεται καλύτερα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων με ενήλικες, σε περιβάλλοντα καθημερινών δραστηριοτήτων και επίσης, το περιβάλλον είναι απαραίτητο να είναι ασφαλές, δίνοντας στο παιδί τη δυνατότητα και τη προτροπή να λαμβάνει αποφάσεις.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας κατά τους Gleason & Smith (1997), είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη κάποιες βασικές αρχές. Συγκεκριμένα, να καθιερώνονται προβλέψιμες ρουτίνες με καθορισμένη αρχή, να παρέχονται ευκαιρίες για διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων, να υπάρχει αρκετός χρόνος για εξερεύνηση και να δίνεται προθεσμία λήξης, να παρατηρούνται και να αναγνωρίζονται οι δείκτες και τα σήματα, να χρησιμοποιούνται τα λάθη ως ευκαιρία να μάθουν τα παιδιά, να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν όλες τις αισθητηριακές πληροφορίες, να προσαρμόζεται το μαθησιακό περιβάλλον με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να παρακολουθείται το επίπεδο των κινήτρων των μαθητών και τέλος, να ενθαρρύνονται τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η προώθηση της επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρή διαταραχή της όρασης και πολλαπλές δυσκολίες είναι μια σημαντική πρόκληση (Knight, 2014).

Παράλειψη θα ήταν να μην αναφερθούν στρατηγικές για τη δημιουργία ευκαιριών επικοινωνιακής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, σημαντικό είναι να δημιουργείται ένα περιβάλλον που να εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, να υπάρχουν διαθέσιμοι ενήλικες για να προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις, να παρέχεται αρκετός χρόνος για την έναρξη της επικοινωνίας και για να καλλιεργούνται οι σκέψεις. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, να δώσουν σημαντικές απαντήσεις και να γίνονται όλες αποδεκτές, οι αλληλεπιδράσεις και οι συμπεριφορές να βασίζονται στο πλαίσιο και τέλος, να υπάρχουν τα κατάλληλα φυσικά περιβάλλοντα (ο. π.).

Ο Pease (2000), αναφέρει, ότι για να προσδιοριστεί ποια μέθοδος επικοινωνίας είναι η πιο κατάλληλη για ένα παιδί με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη αρκετές πτυχές από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Συγκεκριμένα, αυτά είναι το επίπεδο λειτουργικής προβολής του παιδιού, η λειτουργική του ακοή, η λειτουργική του όραση, το επίπεδο ανάπτυξης της απτικής του ικανότητας, το επίπεδο κινητικής ανάπτυξης του παιδιού, το βαθμό στον οποίο το παιδί αξιοποιεί τις φωνητικές γνωστικές του δεξιότητες και το επίπεδο επικοινωνίας που κατέχει τη συγκεκριμένη περίοδο.

Η επικοινωνία των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζει ιδιομορφίες, κυρίως στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, όταν δυσκολεύεται το παιδί να ερμηνεύσει αυτά που θέλει να εκφράσει και αυτά που έχει αντιληφθεί. Οι ενήλικες είναι αυτοί που ερμηνεύουν τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες δεν είναι πάντα σαφείς. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να είναι η εστίαση των οφθαλμών σε ένα αντικείμενο, η επιστροφή του κεφαλιού σε ένα αντικείμενο, οι χειρονομίες, οι φωνητικές παραγωγές, το χαμόγελο, το κλάμα και οι διαφορετικές θέσεις. Για να αναπτυχθούν οι περιβαλλοντικές έννοιες, θα πρέπει να υπάρξει συσχέτιση και κατανόηση, για τα παιδιά που αποκτούν πρόσβαση και κατανοούν τον κόσμο (Argyropoulos et al., 2020).

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες (MDVI), δεν εφαρμόζουν όλες τις λειτουργίες των επικοινωνιακών συμπεριφορών, αλλά χρησιμοποιούν την επικοινωνία κυρίως για διαμαρτυρία, για άρνηση, για απόρριψη και για να ζητήσουν αντικείμενα (Wetherby et. al., 1989 · Apud Chen, 1999·Argyropoulos, 2020).



#### **4.2.6. Η περιβαλλοντική προσέγγιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας**

Εκτός από τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, ιδίως το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει μια αλληλεπίδραση, μπορεί να επηρεάζουν τα πρότυπα επικοινωνίας (Ivory & McCollum, 1999 · Malone & Langone, 1999 · Snell, 2002).

Η προσέγγιση Milieu αναφέρεται στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα στο φυσικό και λειτουργικό περιβάλλον του ατόμου. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται ευκαιρίες επικοινωνίας στηρίζοντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού σε μια ασφαλή και αξιόπιστη αλληλεπίδραση (Hathazi, 2015).

Η παρούσα προσέγγιση είναι μέρος μιας συναλλακτικής προσέγγισης που στηρίζεται στην κοινωνική επικοινωνία, τη συναισθηματική ρύθμιση και την κοινωνική στήριξη (Yoder & Waren, 2002). Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι βασικές αρχές για τη χρήση της προσέγγισης Milieu είναι ο καθορισμός των στόχων ανάπτυξης της επικοινωνίας, όπως, απόκτηση, ανάπτυξη, ενοποίηση και κατάρτιση. Ακόμη, δημιουργείται ρουτίνα επικοινωνίας, προκειμένου να επαναλαμβάνονται δραστηριότητες, που είναι προβλέψιμες και παρέχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Τέλος, μια άλλη αρχή της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι οι πρωτοβουλίες που λαμβάνουν τα παιδιά (Hathazi, 2015 · Argyropoulos, 2020).

Κατά τους Kaiser και Trent, (2007), τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης Milieu αναφέρονται σε φυσικές αλληλεπιδράσεις, στην ακολουθία του παιδιού και όχι στη καθοδήγησή του, στις μαθησιακές εμπειρίες που κατακτά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, στις πρωτοβουλίες που παίρνει το παιδί, στη χρήση ερεθισμάτων για την ενίσχυσή του, στις προϋπάρχουσες γλωσσικές δεξιότητες και στη παρακίνηση του παιδιού με συμβουλές και κίνητρα.

#### **4.2.7. Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία**

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι πολλές φορές απόρροια υψηλής προτεραιότητας και ανάγκης για τα μικρά παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Τα βρέφη και τα νήπια κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους επικοινωνούν με τη χρήση χειρονομιών και φωνητικών και ύστερα, μαθαίνουν να λένε λέξεις. Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες έχουν μια καθυστέρηση στην εκμάθηση συμβατικών μορφών επικοινωνίας, όπως στην ομιλία και υπάρχει πιθανότητα να μην αναπτύξουν αυτές τις

δεξιότητες αν δεν λάβουν πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις (Schlosser & Sigafos, 2006).

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα συστημάτων και συσκευών AAC που χρησιμοποιούνται από παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Μια τέτοια ομάδα εξειδικευμένης παρέμβασης είναι η επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία (AAC), η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να συμπληρώσει ή να αντικαταστήσει τον προφορικό λόγο και αντισταθμίζει περιορισμένες δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας ενσωματώνοντας σύμβολα, συσκευές, τεχνικές και στρατηγικές για την ενίσχυση ή την ενθάρρυνση της επικοινωνίας (ό. π).

Η επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία περιέχει τρόπους επικοινωνίας χωρίς βοήθεια, όπως χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου ή υποβοηθούμενες λειτουργίες, περιλαμβάνοντας φωτογραφίες, σύμβολα, απτά σύμβολα, φορητούς υπολογιστές και συσκευές που συνθέτουν ομιλία. Αρκετές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν την αποτελεσματική χρήση της επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και διπλές αισθητηριακές διαταραχές (Horn & Kang, 2011).

Κατά τον Burkhardt (2008), τα βασικά στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας που περιλαμβάνει τη χρήση αυξητικών συστημάτων είναι, η ενέργεια που εστιάζει στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία και όχι στην τεχνολογία. Η αξιολόγηση, ως μια σταθερή δυναμική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται από μια διεπιστημονική ομάδα. Ακόμη, κάποια άλλα συστατικά είναι η διαδραστική μάθηση, η χρήση πολλαπλών συστημάτων υψηλής ή χαμηλής τεχνολογίας και η εμβάπτιση στη γλώσσα, η οποία είναι απαραίτητο να ξεκινήσει από νωρίς, η μόνιμη εκπαίδευση και πρακτική, κυρίως για τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες και τέλος, να υπάρχει ως επίκεντρο ένα εσωτερικό κίνητρο.

Αρκετές συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν, όσον αφορά την εισαγωγή συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας (AAC) για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Τα άτομα που οι καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες τους δεν καλύπτονται από φυσική ομιλία ή γραφή, αλλά και των μικρών παιδιών που καθυστερούν στην ανάπτυξη της ομιλίας τους, υπάρχει η δυνατότητα ενός ωφέλιμου αποτελέσματος από τη χρήση του AAC. Αξίζει να σημειωθεί, ότι πολλές μελέτες προσπάθησαν να αναλύσουν την περίπτωση της χρήσης

του AAC, ως προς την καθυστέρηση ή την αποτροπή του παιδιού στη σωστή χρήση της ομιλίας. Ωστόσο, δεν παρατηρείται από τα στοιχεία που προκύπτουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας του παιδιού. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλές ενδείξεις, ότι η χρήση του AAC εξυπηρετεί την ανάπτυξη της ομιλίας, καθώς και κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Knight, 2014 · Argyropoulos, 2020).

Η απόφαση για τον αν ένα παιδί θα χρησιμοποιεί το AAC, στηρίζεται στις επικοινωνιακές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού. Για τα παιδιά που χρησιμοποιούν το AAC, τα συστήματα αλλάζουν, προκειμένου να αρμονίζονται κάθε φορά με τις ανάγκες της επικοινωνίας τους. Εκτός από τα συστήματα επικοινωνίας με υποβοήθηση, η επικοινωνία για τα μικρά παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να ενισχυθεί μέσω της χρήσης συστημάτων χωρίς βοήθεια (Schlosser & Sigafoos, 2006). Η χρήση χειρονομιών και όχι ομιλίας, έχει το πλεονέκτημα ότι δεν χρειάζεται εξοπλισμό ή άλλα μέσα. Η εκμάθηση μεθόδων επικοινωνίας χωρίς βοήθεια είναι σημαντική, καθώς μια συσκευή ή κάποιο άλλο βοηθητικό μέσο επικοινωνίας μπορεί να μην είναι πάντα διαθέσιμο σε κάθε περίπτωση, στην οποία το παιδί θα θέλει να επικοινωνήσει (Knight, 2014 · Argyropoulos, 2020).

Από τη στιγμή που τα παιδιά μάθουν να λένε τις πρώτες λέξεις, ένα προ-γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας έχει καθιερωθεί ανάμεσα στα παιδιά και στους παιδαγωγούς τους (Horn & Kang, 2011). Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες αναπτύσσουν προγλωσσική επικοινωνία, όμως η επικοινωνία τους μπορεί να συνδέονται με τα συμφραζόμενα, κάνοντάς της κατανοητή μόνο σε μερικά οικεία άτομα (Carter & Iacono, 2002).

Τα συστατικά ενός συστήματος AAC εκπροσωπούνται από σύμβολα, τεχνικές και συσκευές. Τα σύμβολα αντιπροσωπεύουν έννοιες, το σύστημα των συμβόλων είναι ένα σύνολο από εικόνες, αντικείμενα, ή σημεία που αντικαθιστούν κάτι παρόμοιο. Υπάρχουν απτά σύμβολα, ήχοι, φωτογραφίες εικόνες, σχέδια γραφικά σύμβολα και χειροκίνητα αντικείμενα/πινακίδες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι με βάση το επίπεδο κατανόησης του παιδιού, επιλέγονται και τα κατάλληλα σύμβολα για εκείνο. Τα συστήματα συμβόλων χρησιμοποιούν εικόνες, αντικείμενα ή άλλα απτικά σύμβολα ως μια μέθοδο επικοινωνίας και το κάθε ένα από τα σύμβολα αποδίδουν το δικό τους νόημα. Για παράδειγμα, ένα φλιτζάνι είτε αληθινό είτε σε εικόνα, μπορεί να αναπαριστά το ότι «Θέλω να πω κάτι». Ακόμη, το παιδί θα μπορεί να δείξει ένα σύμβολο σε ένα βιβλίο ή σε κάποιο πίνακα αυτό που θέλει ή επίσης, ο εκπαιδευτικός

μπορεί να δείξει μια εικόνα στο παιδί προκειμένου να το ενημερώσει για το τι πρόκειται να συμβεί αργότερα (Tufar, 2015).

#### **4.2.8. Ανάπτυξη Συμβολικής Επικοινωνίας μέσω Ημερολογίων**

Τα συστήματα ημερολογίου ενισχύουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας και παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και τη δυνατότητα ανάπτυξης εννοιών καθώς και ένα ενεργό λεξιλόγιο. Τα ημερολόγια προσφέρουν στο παιδί την ασφάλεια να προβλέπει τι πρόκειται να συμβεί στη πορεία, καθώς τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, συχνά στερούνται τις αισθητηριακές εμπειρίες και την πρόσβαση σε φυσικά αντικείμενα από το περιβάλλον, κάτι που θα τα βοηθούσαν να προβλέψουν γεγονότα ή να τα ειδοποιούν όταν γίνονται αλλαγές κατά τη διάρκεια ρουτινών και δραστηριοτήτων (Hathazi, 2014 · Argyropoulos, 2020).

Επιπλέον, τα συστήματα ημερολογίου προσφέρουν στο παιδί με δυσκολίες στην όραση και με άλλες αναπηρίες, τη δυνατότητα να αναφέρει προηγούμενα γεγονότα ή να περιγράψει μελλοντικά γεγονότα, να κατανοήσει απλά θέματα που έχουν συζητηθεί, να αναπτύξει έννοιες και χαρακτηριστικά που αφορούν το χρόνο σχετικά με ένα χρονοδιάγραμμα ή ένα πρόγραμμα. Το ημερολόγιο επικοινωνίας χρησιμοποιεί στοιχεία της καθημερινότητας για να προσδιορίσει τη σχέση ομοιότητας ανάμεσα στις λέξεις και στο νόημά τους, μέσα από κοινές δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού. Σημαντικό θεωρείται, ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν την σημασία της ρουτίνας και της ακολουθίας των ενεργειών, προσδιορίζοντας μια δομή έκφρασης της επικοινωνίας (ο. π).

Τα σύμβολα, οι εικόνες και οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους για να υποστηρίξουν την κατανόηση και να επιτρέψουν την επικοινωνία και την δυνατότητα επιλογής (Boardman, Bernal & Hollins, 2014). Τα οπτικά χρονοδιαγράμματα, όπως μια σειρά συμβόλων σε μια ταινία Velcro, χρησιμοποιούνται για να δείξουν στο άτομο τα γεγονότα που θα συμβούν αργότερα. Για παράδειγμα, μια λωρίδα με τέσσερα σύμβολα μπορεί να αναπαριστά το πρωινό, ένα τακτοποιημένο δωμάτιο, ένα γεύμα που έχει ή την επίσκεψη στο γιατρό. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα οπτικά προγράμματα είναι αρκετά χρήσιμα για άτομα που δεν κατανοούν τις έννοιες του χρόνου στην καθημερινή τους ζωή (Anderson, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κάρτες ή μαγνητικούς πίνακες για τα ημερολόγια, καθώς και κουτιά ή Velcro. Όλα αυτά είναι

απαραίτητο να είναι προσιτά στο παιδί για να μπορεί να τα ελέγχει. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα αποκτήσει οικειότητα με τη ρουτίνα και θα μπορεί να κάνει διαπραγματεύσεις (Boardman, Bernal & Hollins, 2014).

Επίσης, οι παιδαγωγοί δημιουργούν μια ποικιλία αντικειμένων αναφοράς για κάθε παιδί με MDVI, το οποίο μπορεί να είναι στο περιεχόμενο του ατομικού ημερολογίου με βάση τις δραστηριότητες που αναπαρίστανται. Το οπτικό ημερολόγιο παρέχει ευκαιρίες επικοινωνίας για όλες τις δραστηριότητες και είναι ένα μέσο το παιδί να ζητήσει τις αγαπημένες του δραστηριότητες (ο. π.).

Σημαντικά θεωρούνται τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ημερολογίων, καθώς τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, διότι γνωρίζουν τι πρόκειται να συμβεί και περιμένουν την αλλαγή, συμμετέχουν ενεργά στην λήψη των αποφάσεων, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας κάνοντας χρήση των δικών τους εκφραστικών στοιχείων, τα οποία στη συνέχεια θα μετατραπούν σε προφορική και νοηματική γλώσσα και τέλος, κατανοούν την έννοια του χρόνου (Rowland et al., 1995).

#### **4.2.9. Συστήματα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων (PECS)**

Το Picture Exchange Communication System είναι ένα μοναδικό εναλλακτικό/αυξητικό σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ το 1985 από τους Andy Bondy και Lori Frost και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με μαθητές προσχολικής ηλικίας που διαγνώστηκαν με αυτισμό στο πρόγραμμα αυτισμού Delaware. Έκτοτε, το PECS εφαρμόστηκε με επιτυχία παγκοσμίως σε χιλιάδες μαθητές από όλες τις ηλικίες που έχουν διάφορες γνωστικές, σωματικές και επικοινωνιακές δυσκολίες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο πρωτόκολλο PECS αξιοποιούνται στρατηγικές συγκεκριμένης προτροπής και ενίσχυσης, καθώς και οργανωμένες διαδικασίες διόρθωσης σφαλμάτων, ώστε να υποστηριχθεί η μάθηση σε περίπτωση που γίνει κάποιο λάθος (Argyropoulos et al., 2020).

Ο κύριος στόχος του PECS είναι να διδάξει τη λειτουργική επικοινωνία. Μεταγενέστερη έρευνα έχει δείξει, ότι κάποιοι μαθητές που χρησιμοποιούν το PECS αναπτύσσουν και την ομιλία. Άλλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν μια συσκευή δημιουργίας της ομιλίας (SGD). Η παρούσα μέθοδος επισημαίνει τη σπουδαιότητα της δημιουργίας μιας καλής σχέσης μεταξύ του παιδιού και του συντρόφου επικοινωνίας (ο. π.).

Οι ειδικοί όσον αφορά τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου, υποστήριξαν, πως υπάρχει εσκεμμένη ανταλλαγή πληροφοριών, σαφής και εύκολη στην κατανόηση, το

παιδί αλληλεπιδρά, η επικοινωνία γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού και το παιδί έχει το κίνητρο να επικοινωνήσει. Το PECS αποτελείται από έξι φάσεις και αρχίζει διδάσκοντας ένα άτομο να δώσει μια ενιαία εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου ή ενέργειας σε έναν «συνεργάτη επικοινωνίας που δέχεται την ανταλλαγή ως αίτημα. Το σύστημα εξακολουθεί να διδάσκει τις διακρίσεις των εικόνων και πώς να τις συνδυάζει σε προτάσεις. Στις προηγμένες φάσεις, τα άτομα διδάσκονται στη χρήση τροποποιητών, στην απάντηση ερωτήσεων και στον σχολιασμό (Argyropoulos et al., 2020).

Ωστόσο, επειδή πολλά παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες αντιδρούν θετικά στις οπτικές πληροφορίες, μπορούν να μάθουν εύκολα τα Συστήματα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων (PECS). Το PECS καθιστά την επικοινωνία πιο συγκεκριμένη, πιο οπτική και μπορεί να έχει περισσότερη διάρκεια από τα λεκτικά μηνύματα. Επιπλέον, το PECS χρειάζεται ελάχιστες δεξιότητες επικοινωνίας στην αρχή και απλές κινήσεις (ό. π).

Αρχικά, ένα παιδί μαθαίνει να δίνει μια εικόνα ενός αντικειμένου που επιθυμεί ή δραστηριότητας σε έναν συνομιλητή του με αντάλλαγμα να μπορεί να προσεγγίσει το συγκεκριμένο αντικείμενο ή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Με την πάροδο του χρόνου, το παιδί εξασκείται στη χρήση του PECS για να επικοινωνεί όλο και πιο δύσκολα μηνύματα για μια ποικιλία λειτουργιών όπως, αιτήματα, διαμαρτυρίες και σχόλια, μέσω της συστηματικής οδηγίας PECS. Τα παιδιά με δυσκολία στην όραση και με πολλαπλές αναπηρίες (MDVI) μπορεί να βελτιώσουν τις ικανότητες του προφορικού λόγου, στο αίτημα, στην κοινή προσοχή και σε προβληματικές συμπεριφορές (Hathazi, 2017).

Συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν από πολλούς συγγραφείς, όσον αφορά για το πότε είναι κατάλληλη χρονική στιγμή της εισαγωγής του PECS. Κατά τον Bondy (2012), αυτό είναι αρκετά απλό και άμεσο. Εάν κάποιος εισέλθει σε ένα πρόγραμμα χωρίς προφορικούς χειριστές, θα πρέπει να γίνει εισαγωγή του PECS. Φυσικά, η έναρξη του PECS δεν υπάρχει ανάμειξη ούτε ανταγωνισμός της εργασίας σε φωνητική παραγωγή και φωνητική μίμηση. Ακόμη, και άλλες δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την παραγωγή λειτουργικής φωνητικής λεκτικής συμπεριφοράς, θα απευθύνονται σε μικρά παιδιά. Όμως, δεν υπάρχει κανένας λόγος αναμονής της αποτυχίας στη φωνητική λειτουργία, ώστε να πραγματοποιηθεί η λεκτική συμπεριφορά (Argyropoulos, 2020).

Η πρώτη φάση του πρωτοκόλλου PECS αφορά τον τρόπο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα άτομα μαθαίνουν να ανταλλάσσουν εικόνες με αντικείμενα ή δραστηριότητες που επιθυμούν. Οι δραστηριότητες βασισμένες στις προτιμήσεις του παιδιού, που έχουν παρατηρηθεί από τον επικοινωνιακό συνεργάτη και τον τύπο των αλληλεπιδράσεων, ο οποίος καθοδηγείται από τον δάσκαλο. Μετά τον προσδιορισμό των αντικειμένων, προτείνονται κάποιες δραστηριότητες, στις οποίες είναι απαραίτητο να γίνει συσχετισμός των αντικειμένων με τη διδιάστατη αναπαράστασή τους, μέσω εικόνων ή απτικής αναπαράστασης. Σημαντική θεωρείται η προσφορά ευκαιριών για διάφορες αισθητηριακές εμπειρίες, στο πλαίσιο της ολικής επικοινωνίας (Bondy, 2012).

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιείται απόσταση και επιμονή. Τα άτομα με τη χρήση μεμονωμένων εικόνων, μαθαίνουν να γενικεύουν νέα δεξιότητα χρησιμοποιώντας τη σε διαφορετικά μέρη, με διαφορετικούς ανθρώπους και σε αποστάσεις. Ακόμη, διδάσκονται να είναι πιο επίμονοι στην επικοινωνία τους. Το παιδί αποκτά μια λειτουργική ικανότητα με άμεσο αποτέλεσμα, προκειμένου να δείχνει πως ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον, αποτελώντας ένα μεγάλο βήμα προς την ανεξαρτησία. Στα δύο πρώτα επίπεδα, δεν υπάρχουν λεκτικές ενδείξεις και το επίκεντρο είναι η μίμηση και η συμπεριφορά. Ακόμη, οι κάρτες-παραστάσεις, είναι απαραίτητο να είναι διαθέσιμες για το παιδί, οπότε θα ήταν χρήσιμο να οργανωθούν σε κατηγορίες (ο. π.).

Η τρίτη φάση αφορά τη διάκριση της εικόνας. Αναλυτικότερα, τα παιδιά διδάσκονται να επιλέγουν δύο ή περισσότερες εικόνες για να ζητήσουν τα αγαπημένα τους πράγματα. Αυτά τοποθετούνται σε ένα Βιβλίο Επικοινωνίας PECS - που υπάρχουν αυτοκόλλητες λωρίδες, στις οποίες αποθηκεύονται εικόνες και αφαιρούνται εύκολα για να χρησιμοποιηθούν κατά την επικοινωνία. Σε αυτή τη φάση γίνεται εισαγωγή μερικών πρόσθετων αναπαραστάσεων. Το παιδί αρχικά δέχεται, στοιχεία που αντιπροσωπεύουν το ίδιο πλαίσιο, αλλά διαφοροποιούνται λόγω διάφορων επιλογών. Εάν προκύψουν δυσκολίες με τις συμβολικές αναπαραστάσεις, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει μικροσκοπικά αντικείμενα, θραύσματα αντικειμένων ή αντικείμενα αναφοράς (Argyropoulos et al., 2020).

Όσον αφορά το τέταρτο επίπεδο, σχετίζεται με τη δομή των προτάσεων. Η συγκεκριμένη φάση πραγματοποιείται όταν το σύστημα επικοινωνίας περιέχει δέκα με είκοσι λειτουργικές αναπαραστάσεις. Με βάση τον αριθμό των καρτών, χρειάζεται να οργανωθούν σε κατηγορίες, δηλαδή σε παιχνίδια, σε άτομα, σε δραστηριότητες και σε

φαγητό. Οι κάρτες εκπροσωπούν τις προσωπικές ανάγκες που θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν με διάφορα χρώματα και σε διαφορετικά κουτιά. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατασκευάζουν απλές προτάσεις σε μια αποσπώμενη λωρίδα προτάσεων χρησιμοποιώντας μια εικόνα για παράδειγμα με το "Θέλω" και θα ακολουθείται από μια εικόνα του αντικειμένου που ζητείται (ο. π.).

Η πέμπτη φάση στοχεύει στην αποκρινόμενη αίτηση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν το PECS για να απαντούν σε ερωτήσεις όπως "Τι θέλετε;". Η σωστή απάντηση αποτελεί εγγύηση για την πραγματοποίηση της επιθυμίας και στη πορεία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης επικοινωνίας. Σε αυτό το επίπεδο, υποδεικνύονται ασκήσεις αναγνώρισης αντικειμένων, τα οποία είτε βρίσκονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο είτε όχι. Οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στο παιδί, προκειμένου η επιθυμία του παιδιού να μην βασίζεται αποκλειστικά στην ερώτηση (Hathazi, 2017).

Η έκτη και τελευταία φάση αφορά τα σχόλια, τα οποία πραγματοποιούν τα άτομα, όταν διδάσκονται και απαντούν στις ερωτήσεις, όπως «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;» και «τι είναι;» Μαθαίνουν να συντάσσουν προτάσεις ξεκινώντας με το «βλέπω», «εγώ ακούω», «νιώθω» κ.λπ. Αυτή η φάση στοχεύει στο να μάθει το παιδί πώς να ονομάζει αντικείμενα, που αποτελεί μια νέα λειτουργία επικοινωνίας. Η μέθοδος διδασκαλίας ονομάζεται καθυστερημένη προτροπή, κάτι που σημαίνει, ότι ο δάσκαλος τοποθετεί ένα αντικείμενο στο τραπέζι εργασίας, στη συνέχεια την κάρτα για «Βλέπω» ή «Έχω» και δραστηριότητες που συσχετίζουν τις κάρτες με τα αντικείμενα που παρουσιάζονται στη σωστή πρόταση. Έπειτα, παρέχεται μια μικρή ανταμοιβή στο παιδί, χωρίς να υπάρχει κάποια σχέση με το αντικείμενο και παροτρύνεται να βρίσκει και τα άλλα στοιχεία για να διατηρηθεί ο διάλογος (ο.π).

Η ενίσχυση της δεκτικής και εκφραστικής γλώσσας μπορεί να διεγερθεί στο πλαίσιο του διαλόγου που προκύπτει μετά την εισαγωγή του συστήματος PECS και στη συνέχεια σε καθοδηγούμενες αλληλεπιδράσεις. Οι Frost και McGowan (2011), προτείνουν πέντε ερωτήσεις που πρέπει να ληφθούν πριν παρθεί η απόφαση, ότι κάποιο παιδί χρειάζεται να χρησιμοποιεί το σύστημα PECS. Αρχικά, η πρώτη ερώτηση αφορά στο αν ταιριάζει ο αριθμός των προφορικών λέξεων με τον αριθμό των εικόνων που χρησιμοποιούνται, δεύτερον, αν ο ρυθμός έναρξης με την ομιλία είναι ο ίδιος με αυτόν κατά τη χρήση του PECS, τρίτον, αν είναι το μέσο μήκος έκφρασης (MLU) ή η πολυπλοκότητα της δομής προτάσεων με λέξεις είναι ίση με εκείνη που παράγεται



μέσω του PECS. Επίσης, αν η προφορική παραγωγή γίνεται κατανοητή στο 80% των περιπτώσεων από νέους/μη εκπαιδευμένους ακροατές και τέλος, αν ο ρυθμός παραγωγής της απόκρισης είναι τόσο γρήγορος όσο όταν χρησιμοποιείται το PECS.

Εάν σε αυτές τις ερωτήσεις δοθεί αρνητική απάντηση, σημαίνει ότι η αφαίρεση της πρόσβασης σε εικόνες, θα είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια δεξιοτήτων, μια πλευρά που δεν είναι στόχος οποιασδήποτε παρέμβασης. Ένα σύστημα αυξητικής επικοινωνίας βοηθά το άτομο να μεγαλοποιήσει τη χρήση του φυσικού λόγου, αλλά λειτουργεί στη θέση του λόγου, σε καταστάσεις, που το άτομο δεν μπορεί να παράγει την απαραίτητη ομιλία. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός, ένα εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας να αντικαταστήσει τον λόγο που δεν έχει εξελιχθεί ή έχει χαθεί (Argyropoulos et al.,2020).

Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα με τη χρήση μοντέλων. Η ενδεχόμενη μοντελοποίηση ανταποκρίνεται στην επικοινωνία του παιδιού. Κατά τη μοντελοποίηση της γλώσσας, είναι βασικό να χρησιμοποιείται αυτό που ήδη μεταχειρίζεται το παιδί αλλά και αυτό που θα πρέπει να μάθει στη συνέχεια, δηλαδή χειρονομίες, φωνητικές λέξεις, μεμονωμένες λέξεις, δύο ή περισσότερες λέξεις. Οι Kaiser και Trent (2007), υποστηρίζουν, πως με την επέκταση της επικοινωνίας νοείται η προσθήκη περισσότερων λέξεων στο ρεπερτόριο του παιδιού.

Μέσα από τη παρούσα έρευνα η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία ευρύτερα, θα κατανοήσουν περισσότερο τον τρόπο επικοινωνίας των συγκεκριμένων ατόμων, τα χαρακτηριστικά τους, τις ικανότητες αλλά και τα δικαιώματα που έχουν, όπως κάθε βλέπον άτομο χωρίς πολλαπλές αναπηρίες. Με αυτό τον τρόπο θα αντιμετωπίζονται όχι σαν μια μειονεκτική ομάδα, αλλά σαν μια ομάδα που έχει ίσα δικαιώματα με όλους.

Στη παρούσα διπλωματική εργασία, έγινε αναλυτική περιγραφή των υποενοτήτων του θεωρητικού πλαισίου, που αφορούν στα προβλήματα όρασης, στις πολλαπλές αναπηρίες σε συνδυασμό με την οπτική αναπηρία και στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Τα παραπάνω αναπτύχθηκαν, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να απαντηθεί ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ο οποίος αφορά στη διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

### 4.3. Γενικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Αφορμή για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, αποτέλεσε η επιθυμία για την επίτευξη της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης αλλά και με πολλαπλές αναπηρίες, έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν και να αξιοποιήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο ερευνητικός σχεδιασμός που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική έρευνα δράσης, καθώς έτσι θα διερευνηθούν σε βάθος οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πρόσθετες δυσκολίες, ως προς τις επικοινωνιακές του δεξιότητες.

Τα άτομα με προβλήματα όρασης διαφέρουν ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τα βλέποντα άτομα, όμως ο στόχος τους είναι ίδιος. Μέσα από τη παρούσα έρευνα η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία ευρύτερα, θα κατανοήσουν περισσότερο τον τρόπο επικοινωνίας των συγκεκριμένων ατόμων, τα χαρακτηριστικά τους, τις ικανότητες αλλά και τα δικαιώματα που έχουν, όπως κάθε βλέπον άτομο χωρίς πολλαπλές αναπηρίες. Με αυτό τον τρόπο θα αντιμετωπίζονται όχι σαν μια μειονεκτική ομάδα, αλλά σαν μια ομάδα που έχει ίσα δικαιώματα με όλους.

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές δυσκολίες.

Με βάση τη βιβλιογραφία η ερευνήτρια δημιούργησε πέντε ερευνητικά ερωτήματα, που απαντούν στους στόχους της παρούσας έρευνας και είναι τα εξής:

1. Με ποιους τρόπους επικοινωνούν συνήθως οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες; Μπορούν να ανιχνευθούν τα αίτια αυτών των επικοινωνιακών τρόπων;
2. Ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες; Τι είδους διδακτικούς στόχους συνήθως θέτουν ;
3. Συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι φάσεις του σχεδιασμού της παρέμβασης και της υλοποίησης της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με στρατηγικές και δραστηριότητες, όταν εφαρμόζουν προγράμματα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;

4. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση;
5. Ποιοι συνήθως είναι οι αναστοχασμοί των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης με παιδιά που έχουν οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναλυτική περιγραφή του δείγματος, της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, του είδους της έρευνας, των μεθόδων και των μέσων συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε και στο δείγμα της παρούσας μελέτης που αποτελείται από μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και επαγγελματίες που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια των συμμετεχόντων παιδιών που φοιτούν. Στη συνέχεια, γίνεται περιγραφή των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Τέλος, γίνεται λεπτομερή αναφορά του ερευνητικού σχεδιασμού, των ερευνητικών φάσεων, των σταδίων τους και των μέσων που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

### 5.2. Είδος έρευνας

Το είδος της έρευνας που αξιοποιήθηκε στη παρούσα μελέτη είναι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, στην οποία τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργή συμμετοχή. Η προσέγγιση της έρευνας δράσης, έχει ως στόχο ο εκπαιδευτικός να αναλάβει το ρόλο του ερευνητή, ώστε να ενεργήσει από τη μια διαμορφωτικά ως προς την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και από την άλλη, να μην υλοποιεί πλέον παθητικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Ματσαγγούρας, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί με την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική έρευνα, είναι σίγουρο, ότι θα έχουν περισσότερη εμπλοκή σε σημαντικότερες πρακτικές και θα παίρνουν καλύτερες αποφάσεις. Η ανάπτυξη της έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία προκλήθηκε από ερευνητές και κυρίως τον John Elliot και τους συνεργάτες του στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην εκπαίδευση του Πανεπιστημίου East Anglia (Cohen et al., 2008).

Η εκπαιδευτική έρευνα ανέδειξε τις αναστοχαστικές διαδικασίες ως σημαντικά κριτήρια για τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2010). Τον όρο «έρευνα δράσης» τον χρησιμοποίησε πρώτος ο Kurt Lewin (1946), η οποία επικρατεί περισσότερο στην έρευνα που διεξάγονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Robson, 2007).

Οι ορισμοί που αναφέρονται για την προσέγγιση της έρευνας δράσης, ποικίλουν και γίνεται αναφορά σε κάποιους. Αρχικά, οι Hopkins & Ebbutt (1985. σπ.

ανάφ. στο Cohen et al., 2008, σ. 386) υποστηρίζουν, ότι η ένωση της δράσης και της έρευνας πλησιάζει τη δράση ως μια μορφή μεθοδικής διερεύνησης, κατά την οποία επιχειρείται η κατανόηση από το άτομο, η οποία θα βελτιώσει και θα αλλάξει την πράξη.

Ο Corey (1953), χαρακτηρίζει την έρευνα δράση ως μια διαδικασία, κατά την οποία πραγματοποιείται από τους επαγγελματίες μελέτη προβλημάτων με επιστημονικό τρόπο, προκειμένου να γίνει αξιολόγηση, βελτίωση και καθοδήγηση της πράξης και των τρόπων που λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Μια άλλη οπτική, για την έρευνα δράση με φιλοσοφικό χαρακτήρα, έδωσαν οι Carr και Kemmis (1986), η οποία νοείται ως μια διαδικασία αυτοστοχασμού των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, ώστε να κατανοηθεί το έργο που έχουν αναλάβει να ολοκληρώσουν και να αυξηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Κατά τον Grundy (1987.όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008. σ. 386), η έρευνα δράσης επιδιώκει να βελτιωθούν οι κοινωνικές συνθήκες των ανθρώπων.

### **5.3. Συμμετέχοντες**

Τα άτομα που συμμετείχαν στη παρούσα έρευνα ήταν 57 επαγγελματίες που εργάζονταν σε εκπαιδευτικά πλαίσια που φοιτούσαν μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και 58 μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

#### **5.3.1. Επαγγελματίες**

Σημαντική πηγή πληροφοριών για το κάθε μαθητή με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται μαζί τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Λόγω της καθημερινής επαφής και του αρκετού χρόνου που περνούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και να μάθουν μια γκάμα των συμπεριφορών τους σε σχέση με άλλους επαγγελματίες (Argyropoulos & Papazafiri, 2017 · Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

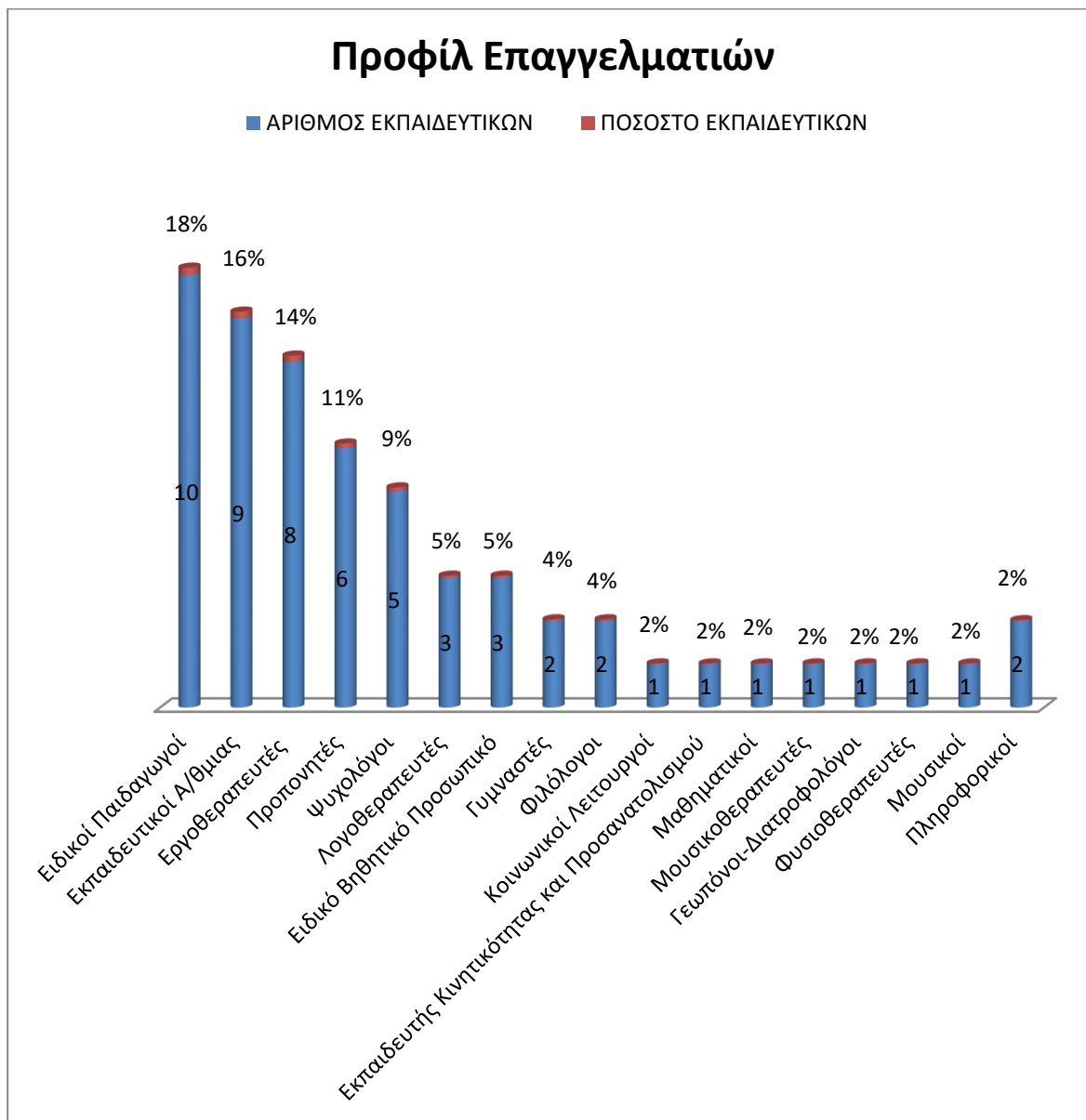
#### **5.3.2. Χαρακτηριστικά των Συμμετεχόντων Επαγγελματιών της Έρευνας**

Οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 57 άτομα. Συγκεκριμένα, το 89% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 11% ήταν άνδρες (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1.: Φύλο Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Όσον αφορά το επαγγελματικό τους προφίλ, το 18% ήταν ειδικοί παιδαγωγοί, το 16% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 14% εργοθεραπευτές, το 11% ήταν προπονητές, το 9% ψυχολόγοι, το 5% λογοθεραπευτές, το 5% ειδικό βοηθητικό προσωπικό, το 4% Γυμναστές, το 4% Φιλολόγοι, το 2% κοινωνικοί λειτουργοί, το 2% εκπαιδευτικοί κινητικότητας και προσανατολισμού, το 2% Μαθηματικοί, το 2% μουσικοθεραπευτές, το 2% γεωπόννοι-διατροφολόγοι, 2% φυσικοθεραπευτές, 2% μουσικοί και το 2% Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής (βλ. Γράφημα 2).



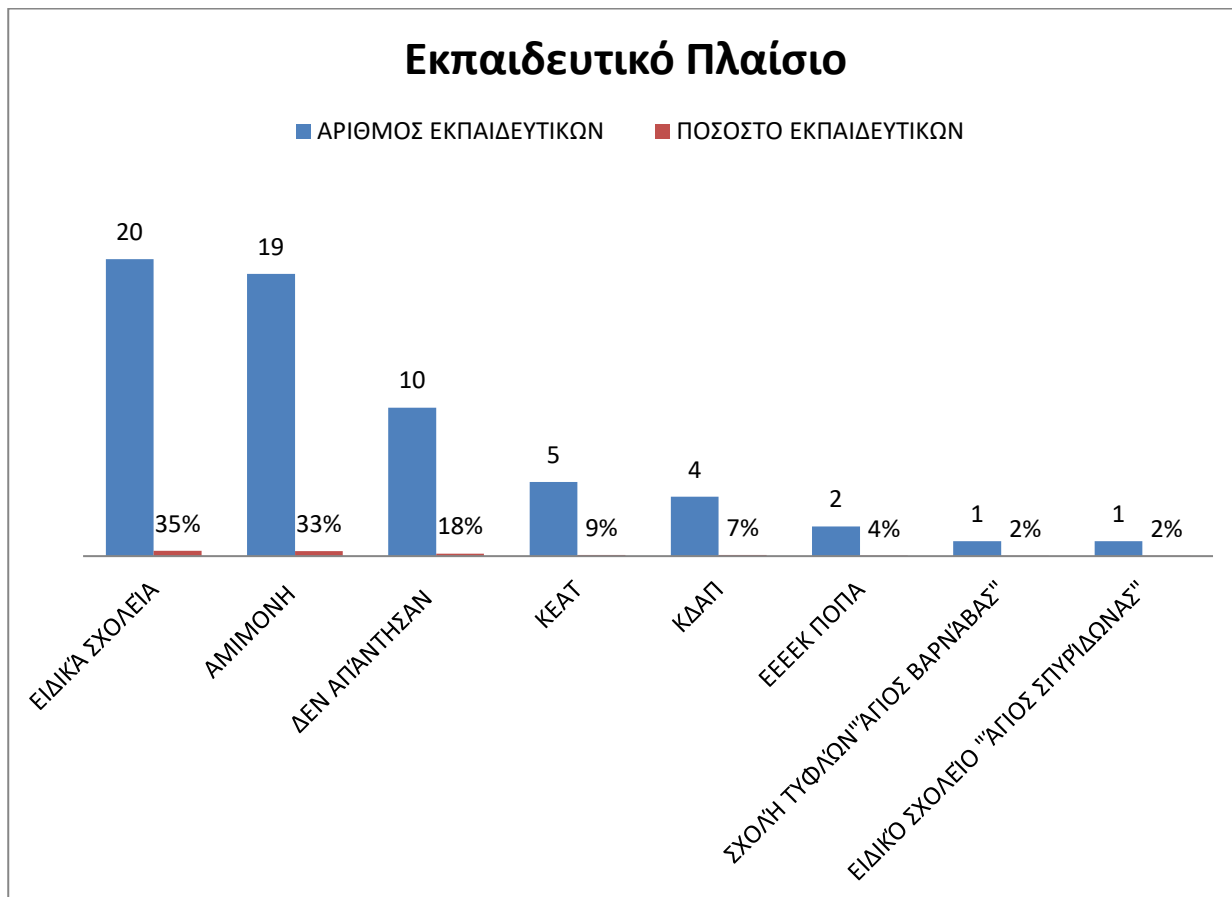
Γράφημα 2.: Προφίλ Επαγγελματιών της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Αξίζει να σημειωθεί, ότι με βάση την επικρατούσα ελληνική νομοθεσία τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, έχουν την δυνατότητα ένταξης σε δημόσια ειδικά σχολεία ή σε σχολεία ή κέντρα ημερήσιας φροντίδας από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς.

Επομένως, οι δομές που υπηρετούν οι επαγγελματίες σε ποσοστό 35% είναι σε ειδικά σχολεία συμπεριλαμβανομένων Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων, το 33% αντιστοιχεί σε επαγγελματίες που εργάζονται σε μη κερδοσκοπικό οργανισμό «Αμυμώνη», το 18% αντιστοιχεί στο ποσοστό των επαγγελματιών που δεν ανέφεραν τον εκπαιδευτικό φορέα που υπηρετούν, το 9% των εκπαιδευτικών ανήκει

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

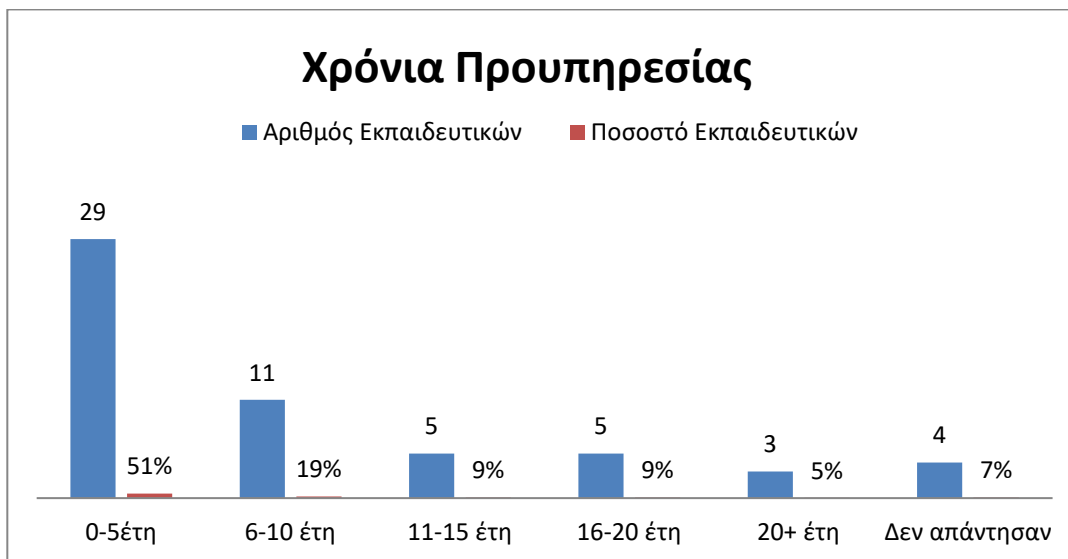
στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Ατόμων με Αναπηρία Όρασης ΚΕΑΤ, το 7% ανήκει στο 1<sup>ο</sup> ΚΔΑΠ, το 4% αφορά εκπαιδευτικούς που προέρχονται από το ΕΕΕΕΚ μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, το 2% στη Σχολή τυφλών «Άγιος Βαρνάβας» και τέλος, το 2% αντιστοιχεί στο Ειδικό Σχολείο «Άγιος Σπυρίδωνας» Λάρνακα- Κύπρος (βλ. Γράφημα. 3).



Γράφημα 3.: Εκπαιδευτικές Δομές Εργασίας των Εκπαιδευτικών

Αναφορικά, με τα χρόνια προϋπηρεσίας των επαγγελματιών στα εκπαιδευτικά πλαίσια της ειδικής αγωγής και κατά κύριο λόγο με παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, το μεγαλύτερο ποσοστό υπερισχύει στα 0-5 έτη. Αναλυτικότερα, το 51% των επαγγελματιών έχει προϋπηρεσία από 0-5 έτη, το 19% από 6-10 έτη, το 9% από 11-15 έτη, το 9% από 16-20 έτη, το 5% έχει πάνω από 20 έτη εμπειρίας και το υπόλοιπο 7% δεν έχει απαντήσει (βλ. Γράφημα 4).



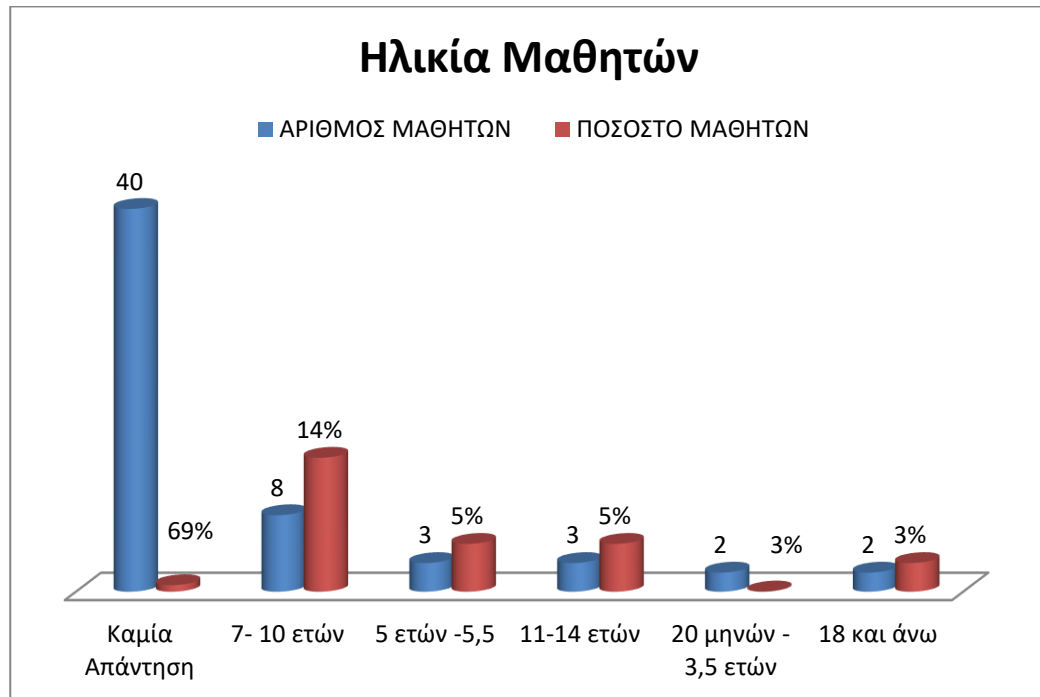


Γράφημα 4.: Χρόνια Προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής

### 5.3.3. Χαρακτηριστικά των Μαθητών Συμμετεχόντων της Έρευνας

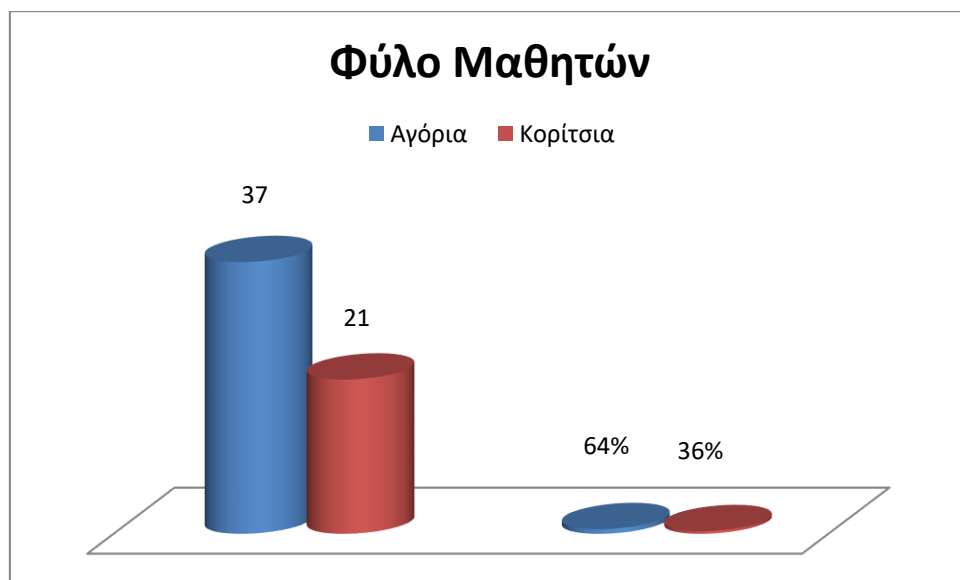
Οι μαθητές στο σύνολό τους ήταν 58, αλλά οι επαγγελματίες ήταν 57, καθώς σε κάποιους μαθητές η παρέμβαση έγινε δυο ή τρεις φορές. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός πραγματοποίησε δυο παρεμβάσεις σε διαφορετικούς μαθητές. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία και το είδος των αναπηριών.

Αναλυτικότερα, οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονται από 20 μηνών έως 18 ετών και άνω και με την ηλικία των 29 μαθητών από τους 58 να μην αναγράφεται στα φύλλα καταγραφής. Κάποιες φράσεις, όμως φανερώνουν την ηλικία τους, όπως «νεαρό άτομο» ή «ενήλικας». Το 69% των εκπαιδευτικών δεν αναφέρει την ηλικία των μαθητών, το 14% ήταν από 7 έως 10 ετών, το 5% των παιδιών ήταν από 5-5,5 ετών, το 5% κυμαίνεται από τις ηλικίες 11 έως 14 ετών, το 3% ήταν από 20 μηνών έως 3,5 ετών και το 3% από 18 και άνω(βλ. Γράφημα 5).



Γράφημα 5.: Ηλικία Μαθητών των Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν αγόρια, καθώς αποτελούν το 64% και τα κορίτσια το 36% όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 6).



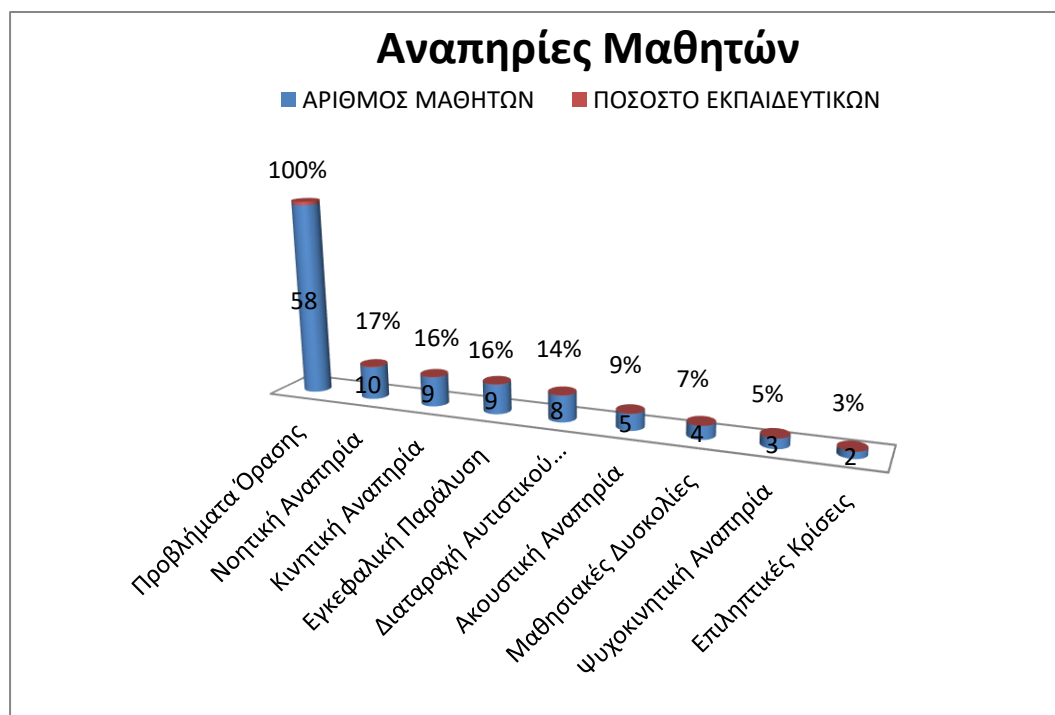
Γράφημα 6.: Το Φύλο των Μαθητών που συμμετείχαν στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στη παρούσα έρευνα παρουσιάζουν μια ποικιλία αναπηριών που δείχνουν την ετερογένεια μεταξύ των χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού.

Το υψηλότερο ποσοστό των μαθητών, δηλαδή το 100% που έλαβε μέρος στην έρευνα έχει προβλήματα όρασης. Η πάθηση του κάθε μαθητή όμως, διαφέρει από τα αίτια που προκαλούν την μερική ή ολική απώλεια όρασης. Συγκεκριμένα, οι παθήσεις αφορούν την υποπλασία του οπτικού νεύρου, αμβλυωπία, οριζόντιο συγγενή νυσταγμό, το σύνδρομο cat eye, αμφιβληστροειδοπάθεια, αστιγματισμό, συγγενή αμφίπλευρη βλεφαρόπτωση αμφοτερόπλευρο κολόβωμα ίριδος και αμφιβληστροειδούς συγγενούς αιτιολογίας.

Το 17% των μαθητών παρουσιάζει νοητική αναπηρία, το 16% κινητική αναπηρία και το 16% εγκεφαλική παράλυση. Επίσης, το 14% του συνόλου των μαθητών ανήκει στους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, το 9% ακουστική αναπηρία, το 7% εμφανίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 5% αντιμετωπίζει ψυχοκινητικές δυσκολίες και το 2% εκδηλώνει επιληπτικές κρίσεις (βλ. Γράφημα 7).



Γράφημα 7.: Είδη Αναπηριών των Μαθητών

#### **5.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων**

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των φύλλων καταγραφής από τους επαγγελματίες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα PrECIVIM (Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities) (βλ. Πίνακας 1). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προωθεί με αποτελεσματικό τρόπο την επικοινωνία των ατόμων με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Αναλυτικότερα, το παρόν πρόγραμμα στοχεύει στους μαθητές με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Κατά κύριο λόγο, επιχειρεί να καταγράψει το επικοινωνιακό προφίλ του κάθε μαθητή, την ανάπτυξη των μαθησιακών, κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων. Αυτό συμβαίνει κατά την υποστήριξη μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στα Πανεπιστήμια, στα Σχολεία και στους Οργανισμούς για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και στον καθορισμό των καλύτερων τεχνικών και πληροφοριών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια επιτυχή επικοινωνία για τους μαθητές (Argyropoulos, 2020).

Τα φύλλα καταγραφής συμπληρώθηκαν από τους επαγγελματίες που προέρχονται από ποικίλους εκπαιδευτικούς φορείς. Αναλυτικότερα, εργάζονται στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλών της Καλλιθέας, στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών της Καλλιθέας, στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία όρασης (KEAT), στο 1<sup>ο</sup> ΚΔΑΠ Μ.Ε.Α. παιδιών με αναπηρία όρασης (Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες), στο Ειδικό Γυμνάσιο με προβλήματα όρασης που βρίσκεται στη Ρουμανία, στο Ειδικό Λύκειο για άτομα με προβλήματα όρασης, στο ΕΕΕΕΚ Κωφών και Βαρήκων, το ΕΕΕΕΚ Μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, στο Ειδικό Σχολείο «Ευαγγελισμός», στη Σχολή Τυφλών «Άγιος Βαρνάβας» στη Κύπρο, στο Ειδικό Σχολείο «Άγιος Σπυρίδωνας» και στο μη κερδοσκοπικό οργανισμό «ΑΜΥΜΩΝΗ», Πανελλήνιο Σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με προβλήματα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες.

Τα υπάρχοντα φύλλα καταγραφής της ανατροφοδότησης (βλ. Πίνακας 1) παρέχονται σε 61 επαγγελματίες, τα οποία δόθηκαν σε διάφορες φάσεις του προγράμματος. Οι δυο από αυτούς παρέχουν συμπληρωματικά ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής δεύτερου και τρίτου σχεδιασμού.

Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία του φύλλου ανατροφοδότησης, που παρατίθενται παρακάτω, περιλαμβάνει πέντε μέρη. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των επαγγελματιών, όπως την ειδικότητά τους, τα χρόνια εμπειρίας με παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, τη δομή στην οποία εργάζονται και για το προφίλ των μαθητών που θα λάβουν την παρέμβαση, δηλαδή ηλικία, φύλο και διάφορα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

Στο δεύτερο μέρος, αναφέρεται ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα που αφορούν τα κριτήρια που εφάρμοσαν σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, την χρήση εργαλείων αξιολόγησης για την αναγνώριση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών δυνατοτήτων των μαθητών, τη χρήση ενοτήτων από το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για την παρέμβαση, τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους που έχουν θέσει, τις δραστηριότητες και τις τεχνικές που θα αξιοποιήσουν.

Στη συνέχεια, το τρίτο μέρος αφορά τη διαδικασία, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες της παρέμβασης. Γίνεται αναφορά, στις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη παρέμβαση, τις δραστηριότητες ή τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από το Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο, στα υλικά που επιλέχθηκαν, στη χρονική διάρκεια της παρέμβασης και στις δυσκολίες που υπήρξαν και πώς αντιμετωπίστηκαν.

Στο τέταρτο μέρος του φύλλου ανατροφοδότησης γίνεται καταγραφή των μεθόδων παρατήρησης που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να παρατηρήσουν την παρέμβασή τους μέσα από μια ποικιλία μεθόδων.

Τέλος, στο πέμπτο μέρος, οι επαγγελματίες καλούνται να απαντήσουν αν πέτυχαν τους στόχους που είχαν θέσει, την συμπεριφορά του μαθητή κατά την παρέμβαση, αν υπήρξαν απρόσμενα γεγονότα με τη συμπεριφορά του μαθητή, τα μαθητή, τα συναισθήματα που αποκόμισαν από αυτή την παρέμβαση και με ποιο τρόπο θα αξιοποιήσουν τα δεδομένα που προέκυψαν σε άλλες παρεμβάσεις και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα βελτιωθεί η παρέμβασή τους.

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

Πίνακας 1: Ανατροφοδοτικό Φύλλο Καταγραφής στα Ελληνικά

**PRECIVIM PROJECT:**

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

<b>Ημερομηνία:</b>	
<b>Ειδικότητα:</b>	
<b>Χρόνια εμπειρίας με παιδιά με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες:</b>	<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
<b>Σχολείο/οργανισμός:</b>	
<b>Προφίλ Μαθητή:</b>	
<b>Βήμα 1: Σχεδιασμός</b>	
Ποια είναι τα κύρια κριτήριά που εφαρμόζετε, αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας, του συγκεκριμένου μαθητή, προκειμένου με στόχο να οργανώσετε μια εκπαιδευτική/θεραπευτική παρέμβαση;	
Σχεδιάζετε να χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης για την αναγνώριση των αναγκών του/ης μαθητή/τριας σας; Αν ναι, παρακαλούμε αναφέρετε ποια.	
Σχεδιάζετε να χρησιμοποιήσετε συγκεκριμένες ενότητες από τον Οδηγό Επιμόρφωσης (IO3) για την εκπαιδευτική/θεραπευτική παρέμβαση; Αν ναι, ποιες;	
Ποιοι είναι οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι που έχετε σχεδιάσει για τον/την μαθητή/τρια σας;	
Αναφέρετε δραστηριότητες, εργαλεία και/ή στρατηγικές από τον Οδηγό Επιμόρφωσης που σχεδιάζετε να χρησιμοποιήσετε για την επίτευξη των στόχων της θεραπευτικής/εκπαιδευτικής παρέμβασης που έχετε σχεδιάσει. Παρακαλούμε αναφέρετε μερικά παραδείγματα.	
<b>Βήμα 2: Δράση (Δραστηριότητες)</b>	
Ποιες στρατηγικές και δραστηριότητες χρησιμοποιήσατε κατά τη θεραπευτική/εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόσατε;	
Ποιες δραστηριότητες ή/ και στρατηγικές χρησιμοποιήσατε από από τον Οδηγό Επιμόρφωσης; Ήταν βοηθητικές ή όχι; (παρακαλούμε εξηγήστε όποια και αν είναι η απάντησή σας).	
Τι υλικά χρησιμοποιήσατε; Παρακαλώ δώστε κάποια παραδείγματα.	
Ποια ήταν η διάρκεια της παρέμβασής σας;	
Ποιες ήταν οι βασικές προκλήσεις ή δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής/εκπαιδευτικής παρέμβασης και πως τις αντιμετωπίσατε; Παρακαλώ περιγράψτε τις.	
<b>Βήμα 3: Παρατήρηση</b>	

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

<p>Ποιες μεθόδους και μέσα χρησιμοποιήσατε με στόχο την παρατήρηση της εφαρμογής της θεραπευτικής/ εκπαιδευτικής παρέμβασής σας;</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Ημερολόγιο</li><li><input type="checkbox"/> Σημειώσεις</li><li><input type="checkbox"/> Λίστες ελέγχου</li><li><input type="checkbox"/> Βιντεοσκόπηση</li><li><input type="checkbox"/> Ηχογράφηση</li><li><input type="checkbox"/> Συζητήσεις με την διεπιστημονική ομάδα</li><li><input type="checkbox"/> Σημειώσεις από τις συναντήσεις με την διεπιστημονική ομάδα</li><li><input type="checkbox"/> Δραστηριότητες αξιολόγησης</li><li><input type="checkbox"/> Προσωπικές δραστηριότητες αξιολόγησης</li><li><input type="checkbox"/> Αντικείμενα προσαρμοσμένα για παιδιά</li><li><input type="checkbox"/> Άλλο:</li></ul>
<b>Βήμα 4: Στοχασμός</b>
<p>Νιώθετε ότι πετύχατε τους στόχους σας; Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη περιγραφή.</p>
<p>Με ποιο τρόπο ο/η μαθητής/τρια σας ανταποκρίθηκε στη θεραπευτική/ εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόσατε;</p>
<p>Εκδήλωσε ο/η μαθητής/τρια σας κάποιες μη προβλεπόμενες συμπεριφορές; Αν ναι, πώς τις αντιμετωπίσατε;</p>
<p>Πώς νιώθετε μέσα από αυτή τη διαδικασία επιμόρφωσης και παρέμβασης;</p>
<p>Πώς σκοπεύετε να αξιοποιήσετε τα δεδομένα που συλλέξατε μέσω της δράσης και της παρατήρησης για τις επόμενες θεραπευτικές/ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σας;</p>
<p>Με βάση την εμπειρία που έχετε αποκομίσει μέχρι τώρα, έχετε να κάνετε κάποιο σχόλιο ή πρόταση;</p>

### **5.5. Ανάλυση Δεδομένων**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η διατμηματική ή κατηγορική προσέγγιση. Με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, τα δεδομένα των διάφορων καταστάσεων επιμερίζονται σε διάφορα τμηματικά μέρη και οργανώνονται βασισμένα σε μια σταδιακή διαμόρφωση ενός κοινού συστήματος κωδικών ή ενός συνόλου ταξινόμησης. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται ως κωδικοποίηση ή κατηγοριοποίηση και αποτελείται από την αναλυτική απόδοση νοημάτων της έρευνας στοχεύοντας στην κωδικοποίησή τους (Ιωσηφίδης, 2008). Επομένως, στην παρούσα μελέτη τα δεδομένα που προέκυψαν κατατάχθηκαν σε ευρείες κατηγορίες και έπειτα, διανεμήθηκαν σε κατηγορίες οι οποίες περιγράφουν εν συντομία το περιεχόμενο του βασικού μέρους των δεδομένων.

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα από τα ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής, τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τις τέσσερις ευρείες κατηγορίες που περιλαμβάνονταν στα φύλλα καταγραφής. Αυτές οι ευρείες κατηγορίες ήταν: ο Σχεδιασμός Παρέμβασης, η Υλοποίηση της Παρέμβασης, οι μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης και ο Αναστοχασμός της Παρέμβασης.

Στην κάθε ευρεία κατηγορία διακρίθηκαν αντίστοιχες κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (βλ. Κεφάλαιο 6, Πίνακας 2).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα με βάση τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Η πηγή των δεδομένων της παρούσης έρευνας, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ήταν φύλλα ανατροφοδότησης που συμπληρώθηκαν από επαγγελματίες κατά τη διάρκεια του Erasmus+ project (PrECIVIM Project). Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε ήταν η έρευνα δράση και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τη χρονολογική εξέλιξη μιας σπείρας της έρευνας δράσης (Carr & Kemmis, 1986), δηλ. αρχικός σχεδιασμός/αξιολόγηση (1<sup>ο</sup> στάδιο), εφαρμογή/δράση (2<sup>ο</sup> στάδιο), παρατήρηση (3<sup>ο</sup> στάδιο), και αναστοχασμός (4<sup>ο</sup> στάδιο). Ως εκ τούτου, οι τέσσερις ευρείες κατηγορίες που αποτέλεσαν και τους κύριους άξονες ανάλυσης, ακολουθούσαν χρονολογική σειρά: ο Σχεδιασμός της Παρέμβασης, η Υλοποίηση της Παρέμβασης, οι Μέθοδοι Παρατήρησης της Παρέμβασης και ο Αναστοχασμός της Παρέμβασης, είναι στην ουσία τα τέσσερα δομικά στάδια της έρευνας δράσης.

Με βάση την ανάλυση δεδομένων (βλ. ενότητα 5.5), οι ευρείες κατηγορίες διακρίθηκαν σε κατηγορίες και μετά από συνεχείς ελέγχους και διασταυρώσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή, διαμορφώθηκε η συνολική εικόνα των ευρειών κατηγοριών και κατηγορών σύμφωνα με τον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Παρουσίαση Ευρείων Κατηγοριών-Κατηγοριών

<b>Ευρείες Κατηγορίες</b>	<b>Κατηγορίες</b>
<b>Σχεδιασμός Παρέμβασης</b>	Κριτήρια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων
	Ανάγκες των Μαθητών
	Χρήση Οδηγού Επιμόρφωσης
	Στόχοι
<b>Υλοποίηση της παρέμβασης</b>	Εργαλεία και Στρατηγικές
	Δραστηριότητες και Στρατηγικές
	Δραστηριότητες και Στρατηγικές από το Εκπαιδευτικό Υλικό
	Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν
	Διάρκεια της Παρέμβασης
<b>Παρατήρηση της παρέμβασης</b>	Δυσκολίες που συνάντησαν οι Εκπαιδευτικοί
	Μέθοδοι
<b>Αναστοχασμός της Παρέμβασης</b>	Στόχοι
	Ανταπόκριση των Μαθητών
	Οφέλη
	Αξιοποίηση της Παρέμβασης
	Γενικά Σχόλια

Στην πρώτη ευρεία Κατηγορία του Σχεδιασμού της Παρέμβασης προέκυψαν πέντε κατηγορίες που σχετίζονται με τα Κριτήρια των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων, αναγνωρίζοντας τις Εκπαιδευτικές και Μαθησιακές Περιοχές των Μαθητών. Αρχικά, είναι τα Κριτήρια που εφαρμόστηκαν για τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των μαθητών, τα Εργαλεία Αξιολόγησης για την Αναγνώριση των Αναγκών των Μαθητών, η Χρήση Οδηγού Επιμόρφωσης, η χρήση Στόχων που σχεδιάστηκαν για τους μαθητές και η χρήση Εργαλείων και Στρατηγικών από τον Οδηγό Επιμόρφωσης για την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

Όσον αφορά Κατηγορία των κριτηρίων των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων, έχοντας ως στόχο την αναγνώριση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών περιοχών των μαθητών δεν έχουν συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Στην Κατηγορία των εργαλείων αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την αναγνώριση των Αναγκών των Μαθητών, προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες, όπως, η παρατήρηση, η αρχική εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση λειτουργικής επικοινωνίας, το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η συνέντευξη με γονείς και κηδεμόνες, το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο, τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης τα μη σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, οι κλίμακες ανάπτυξης(κλίμακα ανάπτυξης portage στο πεδίο γλώσσα.), η μήτρα επικοινωνίας, ο

κατάλογος απτικών συμβόλων, ο ατομικός φάκελος, η αναπτυξιακή αξιολόγηση, η μουσικοθεραπευτική αξιολόγηση και η άτυπη αξιολόγηση.

Στην Κατηγορία της Χρήσης του Οδηγού Επιμόρφωσης για την Εκπαιδευτική Παρέμβαση, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες, όπως τα εργαλεία αξιολόγησης, οι ενότητες εκπαιδευτικού εγχειριδίου, η αξιολόγηση της επικοινωνίας και ενότητες με επικοινωνιακές δεξιότητες, η ανάπτυξη επικοινωνίας, η παρατήρηση, η λειτουργική αξιολόγηση, η απογραφή ρεπερτορίου, η προσέγγιση Milieu και οι παρεμβάσεις βασισμένες σε ρουτίνες. Ακόμη, δημιουργήθηκαν η εναλλακτική επαυξημένη επικοινωνία, η διεπιστημονική ομάδα, η συνεργασία με γονείς, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό, οι περιβαλλοντικές προσαρμογές, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η άτυπη αξιολόγηση, οι ρουτίνες βασισμένες στο παιχνίδι, στην ενέργεια και σε αναφορές, η εστίαση σε ρουτίνες, τα αντικείμενα αναφοράς, οι κλίμακες αξιολόγησης.

Επίσης, στην Κατηγορία των Στόχων της παρέμβασης, υπήρξαν ο Μακροπρόθεσμος Στόχος και ο Βραχυπρόθεσμος Στόχος. Βέβαια, δεν υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς ο καθένας υποστήριξε διαφορετικούς στόχους.

Τέλος, στην Κατηγορία της χρήσης Εργαλείων και Στρατηγικών από τον Οδηγό Επιμόρφωσης για την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης, δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες, η παρατήρηση, η καθιέρωση καθορισμένων ρουτινών, η παροχή ευκαιριών διαπραγμάτευσης, παρεμβάσεις βασισμένες στη ρουτίνα, οι ρουτίνες στο παιχνίδι, η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος, η χρήση βιβλίων και αντικειμένων, η προσέγγιση Milieu και η παρέμβαση Chen. Εν συνεχεία, κατηγορίες αποτελούντα αντικείμενα αναφοράς, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί την επικοινωνία, η χρήση του ημερολογίου επικοινωνίας, η διεπιστημονική ομάδα, η συνεργασία με τους γονείς, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό, οι περιβαλλοντικές προσαρμογές, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η άτυπη αξιολόγηση, η χρήση τεχνικών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, οι ρουτίνες βασισμένες στην ενέργεια, οι δραστηριότητες αξιολόγησης, η διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η χρήση τεχνολογικών μέσων, η χρήση συσκευών επικοινωνίας και διακοπών, η συνδημιουργική επικοινωνία, η χρήση ημιτελών ιστοριών, φυσικών χειρονομιών και χρήσης της γλώσσας του σώματος για διάφορες έννοιες.

Η δεύτερη ευρεία Κατηγορία της Υλοποίησης της Παρέμβασης, αποτελείται από πέντε κατηγορίες που αφορούν τις Δραστηριότητες και Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση, τις Δραστηριότητες και Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από το Εκπαιδευτικό Υλικό, τα Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση, τη Διάρκεια της Παρέμβασης και τις Δυσκολίες που συνάντησαν οι Εκπαιδευτικοί.

Στην Κατηγορία των Δραστηριοτήτων και Στρατηγικών κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση δεν παρατηρείται σύγκλιση μεταξύ τους, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός υποστήριξε διαφορετικές δραστηριότητες. Ομοίως, η κατηγορία των Δραστηριοτήτων και Στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από το Εκπαιδευτικό Υλικό, αλλά και τα Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση δεν είναι συγκεκριμένα, καθώς οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν συγχέονται.

Στην Κατηγορία της χρονικής Διάρκειας της Παρέμβασης δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες που αφορούν τη χρονική διάρκεια, των 10-15 λεπτών, 15-30 λεπτών, των 40-45 λεπτά, 2 ωρών, 3 ωρών, της 1 εβδομάδας, των 2 εβδομάδων, των 3 εβδομάδων, των 4 εβδομάδων, των 6 εβδομάδων, των 10 εβδομάδων, του 1 μήνα, του 1,5 μήνα, των 3 μηνών και καθημερινά.

Όσον αφορά την Κατηγορία των Δυσκολιών που συνάντησαν οι Εκπαιδευτικοί δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες, εκδηλώσεις επιθετικότητας, αυτοτραυματικές συμπεριφορές, διάσπαση προσοχής από εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες, απροθυμία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών, εκδήλωση περίεργων συμπεριφορών, μικρό χρονικό πλαίσιο της παρέμβασης, δυσκολία κατανόησης των εντολών, απουσία λεκτικής επικοινωνίας, δυσκολία αντίληψης των επιθυμιών του μαθητή, δυσκολία εφαρμογής της παρέμβασης, εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών, δυσκολία προσαρμογής στην τάξη και αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας.

Στην τρίτη ευρεία Κατηγορία της Παρατήρησης της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης παρουσιάστηκε μια κατηγορία που σχετίζονται με τις Μεθόδους Παρατήρησης της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης.

Συγκριμένα, στην κατηγορία των Μεθόδων Παρατήρησης της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης προκλήθηκαν οι κατηγορίες που αφορούν, το ημερολόγιο, τις σημειώσεις πεδίου, τις λίστες ελέγχου, τη βιντεοσκόπηση, την ηχογράφηση, τις συζητήσεις με την ομάδα εργασίας, τις σημειώσεις συνάντησης με την ομάδα, εργασίας, τις

δραστηριότητες αξιολόγησης, τις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, τις εργασίες για τα παιδιά και τα άλλα μέσα παρατήρησης.

Η τέταρτη ευρεία Κατηγορία του Αναστοχασμού της Παρέμβασης περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες που αφορούν, τους Στόχους που επιτεύχθηκαν, την Ανταπόκριση των Μαθητών, τα Οφέλη που αποκόμισε ο Εκπαιδευτικός μετά την Παρέμβαση, η Αξιοποίηση της Παρέμβασης και Γενικά Σχόλια.

Στην Κατηγορία των Στόχων κατηγορίες αποτελούν, η επιτυχής επίτευξη των στόχων, η μη εκπλήρωση όλων των στόχων, η συνέχιση του στόχου για μεγαλύτερη επίτευξη, το μικρό ποσοστό επίτευξης του στόχου, η συγκέντρωση πολύτιμων πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα του μαθητή, η αποτελεσματική θεσμοθέτηση στόχων γονέων και δασκάλου και λίγος ο χρόνος για την επίτευξη των στόχων.

Ακόμη, στην Κατηγορία Ανταπόκρισης των Μαθητών, προέκυψαν κάποιες κατηγορίες. Αναλυτικότερα, είναι, η θετική ανταπόκριση των μαθητών ως προς τη παρέμβαση, η ανταπόκριση στα ερεθίσματα, η συνεργασία από τον μαθητή, η δυσκολία κατανόησης, η δυσκολία συνεργασίας, οι συνεχείς επαναλήψεις και σχεδιασμός προγράμματος ρουτίνας, η θετική συμπεριφορά από τους μαθητές, η αλλαγή διάθεσης του μαθητή, η προσαρμογή δραστηριοτήτων για καλύτερη ευελιξία, η συνηθισμένη συμπεριφορά από το μαθητή, η αρνητική συμπεριφορά, η μη ύπαρξη απροσδόκτων γεγονότων, η απροθυμία συνεργασίας του μαθητή, η δυσκολία επανένταξής του, η εκδήλωση άγχους από το μαθητή και η δυσκολία αλληλεπίδρασης και συζήτησης.

Η Κατηγορία που αφορά τα Οφέλη που αποκόμισε ο Εκπαιδευτικός μετά την Παρέμβαση, αποτελείται από συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως, η κατανόηση των διαφορετικών αναγκών του κάθε παιδιού, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την παρέμβαση, η χρησιμότητα της παρέμβασης και της λήψης νέων πληροφοριών, η συνεχής ανατροφοδότηση από τη δομημένη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η ανανέωση των διδακτικών προσεγγίσεων του εκπαιδευτικού, η βελτίωση της αλληλεπίδρασης του μαθητή και η χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού.

Στη Κατηγορία της Αξιοποίησης της Παρέμβασης από τον Εκπαιδευτικό δημιουργήθηκαν κάποιες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, αφορούν στη χρήση των δεδομένων σε άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στη συνέχιση της παρέμβασης, στη χρήση των δεδομένων για τη συνέχεια της παρέμβασης, στο σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων, στην εφαρμογή των δεδομένων στη σχολική καθημερινότητα και σε

επόμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στη γενίκευση των δεδομένων με τους συναδέλφους και με τους γονείς των παιδιών και στη περισσότερη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο

Τέλος, στη Κατηγορία των Γενικών Σχολίων από τους Εκπαιδευτικούς υπήρξαν οι κατηγορίες, που αφορούν στα σχόλια που έκαναν οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως οι επιμορφώσεις είναι σημαντικές, η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει θετική συμβολή στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων για κάθε μαθητή, τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται σημαντικό να συνεχιστεί η παρέμβαση, να ανακαλυφθούν νέα δεδομένα, να παρουσιάζονται οι μέθοδοι αξιολόγησης και οι παρεμβατικές μέθοδοι με εκτενέστερο τρόπο. Τέλος, καλή μέθοδος ανατροφοδότησης είναι η ανάλυση βίντεο, σημαντική είναι η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας και η παροχή περισσότερου χρόνου για τη παρέμβαση.

## **6.2. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα**

Μετά την χρήση του PrECIVIM Project, κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, η ερευνήτρια προσπάθησε να εξετάσει λεπτομερώς τα ερευνητικά ερωτήματα που είχε θέσει. Όσον αφορά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους τρόπους, με τους οποίους επικοινωνούν συνήθως οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες και τα αίτια που ανιχνεύονται για αυτούς τους επικοινωνιακούς τρόπους.

### **6.2.1. Τρόποι Επικοινωνίας Μαθητών**

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός, ότι όλα τα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Οι συγκεκριμένοι τρόποι που αναπτύχθηκαν είναι η Λεκτική, η Μη Λεκτική, η Εναλλακτική, η Συμβολική, η Προ Συμβολική ή Μη Συμβολική, η Εκφραστική, η Δεκτική, η Πραγματιστική και η Λειτουργική Επικοινωνία (βλ. Γράφημα 8). Βέβαια, παρουσιάζονται, οι συνδυασμοί των συγκεκριμένων κατηγοριών, πραγματοποιώντας επιμέρους υποσύνολα (βλ. Γράφημα 9).

Αναλυτικότερα, το 64% των παιδιών χρησιμοποιεί Λεκτική Επικοινωνία, δηλαδή χρήση μικρού αριθμού και συγκεκριμένων λέξεων ή φωνημάτων. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι φράσεις των εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι «χρησιμοποιεί δυο ή τρεις λέξεις («πατέρας- τάτα, νερό-άπα, όχι-νου, μαμά, ότα – βόλτα»), «εκφράζει τις ανάγκες του όταν δεν θέλει να ζητήσει κάτι», λέει («ναι» και

«όχι»), «ανταποκρίνεται μέσω φωνημάτων, εκφράζει μερικές συλλαβές χωρίς κάποιο νόημα» (μα-μα-μα), «εκφράζει τις ανάγκες του με λέξεις όταν δεν του αρέσει κάτι» (δεν θέλω), «όταν δεν θέλει κάτι κάνει τον ήχο («χαχχ.»), «μιλά με το πατέρα της αλλά όχι με κάποια πρόσωπα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, λέγοντας κάποιες λέξεις στο σχολείο» (καλημέρα bye, ναι και επανάληψη ονομάτων).

Το ποσοστό 38% αντιστοιχεί στα παιδιά που χρησιμοποιούν Μη Λεκτική Επικοινωνία. Ενδεικτικά παραδείγματα μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελούν οι χειρονομίες, οι κινήσεις του σώματος, εκφράσεις προσώπου, όταν θέλει επαφή κινείται ή κυλάει στον άλλον, εκφράζει τις προτιμήσεις του γελώντας, όταν δεν θέλει κάτι κουνάει το κεφάλι αριστερά ή δεξιά, κ.λ.π.

Όσον αφορά, τα παιδιά που χρησιμοποιούν Συμβολική Επικοινωνία, αντιστοιχούν σε ποσοστό 26%. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συμβολικής επικοινωνίας είναι όταν το παιδί θέλει να φάει και δίνει το κουτάλι στον εκπαιδευτικό, όταν η επικοινωνία γίνεται μέσω συσκευών επικοινωνίας (Braille) και η εκπαίδευση εφαρμόζεται με το Αμερικανικό σύστημα επικοινωνίας RPM.

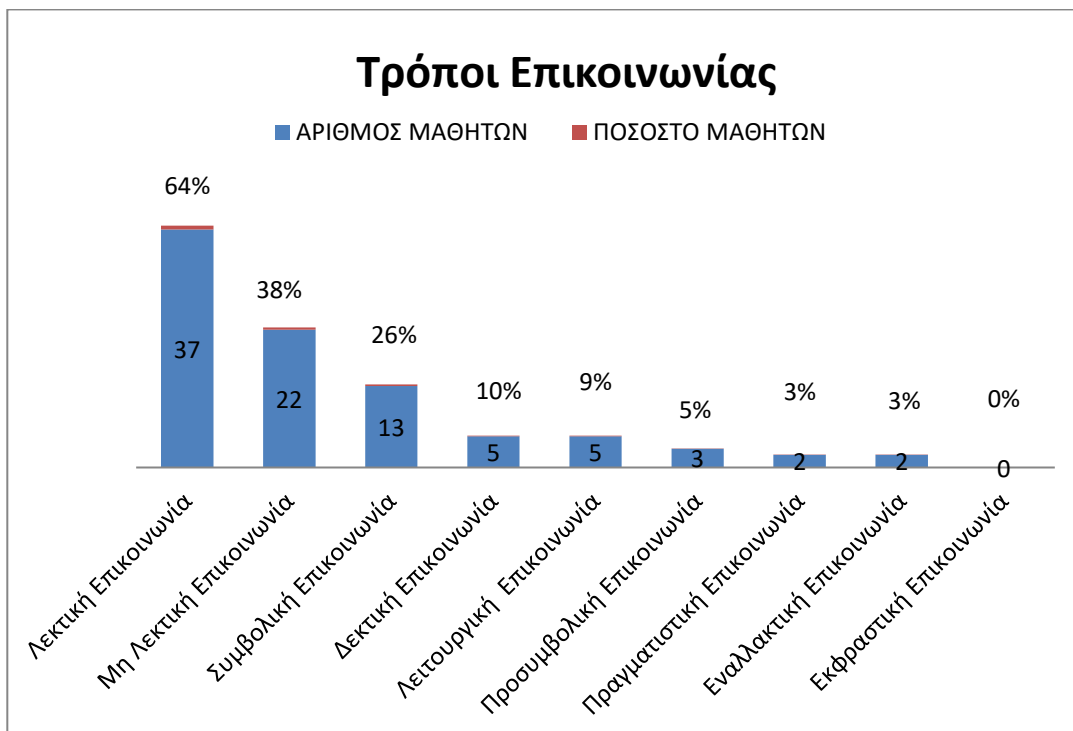
Το 10% των παιδιών χρησιμοποιούν Δεκτική Επικοινωνία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κατανοούν απλές εντολές και οδηγίες όπως «σήκωσε το κεφάλι σου, πιάσε το κουτάλι, άνοιξε το στόμα, βάλε στο καλάθι, κάθισε» κ.λ.π.

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν τη Λειτουργική Επικοινωνία, αντιστοιχούν στο ποσοστό 9%. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η εκδήλωση αναγκών, συμπαθειών ή αντιπαθειών, επιθυμητά αντικείμενα και χρήση λέξεων για την εκδήλωση των αναγκών του.

Στη συνέχεια, η Προ ή Μη Συμβολική Επικοινωνία, χρησιμοποιείται από το 5% των παιδιών. Βέβαια, δεν αναφέρονται από τον εκπαιδευτικό κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα της προ ή μη συμβολικής επικοινωνίας.

Επιπλέον, την Πραγματιστική Επικοινωνία, αξιοποιεί το 3% των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει, ότι ο μαθητής χρησιμοποιεί στερεότυπες φράσεις και δεν γίνεται κατανοητός από τους άλλους.

Ακόμη, το 3% χρησιμοποιεί Εναλλακτική –Αυξητική Επικοινωνία. Κατά κύριο λόγο, τα παιδιά αναπτύσσουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με το περιβάλλον τους. Τέλος, παρατηρήθηκε, ότι δεν χρησιμοποιήθηκε από κάποιο παιδί η Εκφραστική Επικοινωνία.



Γράφημα8. : Τρόποι επικοινωνίας Μαθητών με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

Αξίζει να σημειωθεί, ότι δημιουργήθηκαν πολλά επιμέρους υποσύνολα (βλ. Γράφημα 9), καθώς προέκυψαν και αρκετοί συνδυασμοί των τρόπων επικοινωνίας αλλά και κάποιοι μαθητές χρησιμοποίησαν μόνο ένα είδος επικοινωνίας (βλ. Γράφημα 10).

Αρχικά, το 16% των μαθητών χρησιμοποίησαν Λεκτική και Μη Λεκτική Επικοινωνία. Το 9%, του συνόλου των μαθητών χρησιμοποιεί Λεκτική και Λειτουργική Επικοινωνία. Στη συνέχεια, Λεκτική και Συμβολική Επικοινωνία χρησιμοποιεί το 7% των παιδιών, όπως και Μη Λεκτική και Συμβολική Επικοινωνία.

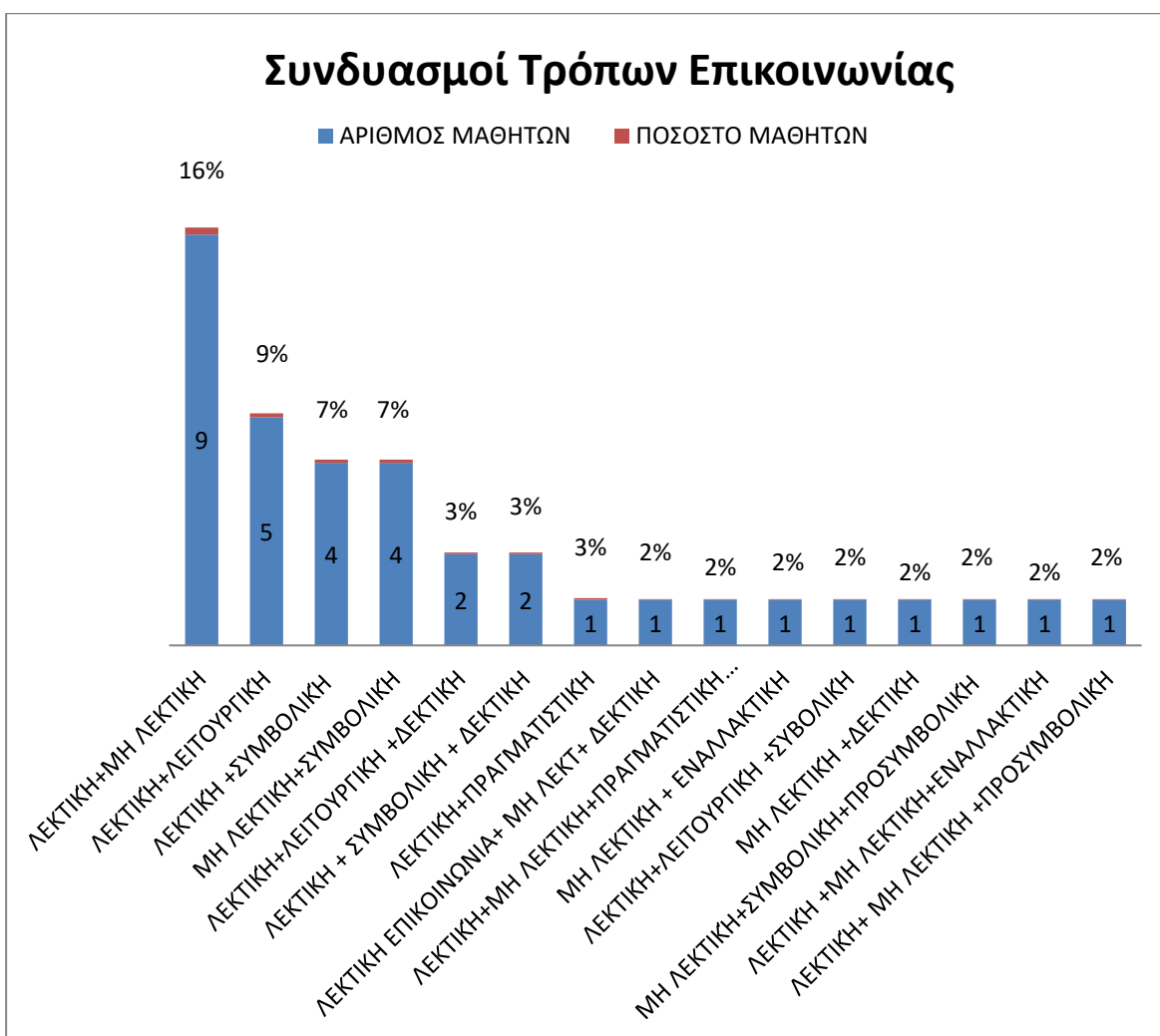
Το 3% των μαθητών αξιοποίησε Λεκτική, Λειτουργική και Δεκτική Επικοινωνία. Ακόμη, το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποίησε Λεκτική, Συμβολική και Δεκτική Επικοινωνία, ανήκει στο 3%. Λεκτική και Πραγματιστική Επικοινωνία χρησιμοποιεί το 3% των παιδιών.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε συνδυασμός της Λεκτικής, Μη Λεκτικής και Δεκτικής Επικοινωνίας, από το 2% του συνόλου των μαθητών, το οποίο επίσης αντιστοιχεί στον μαθητή που χρησιμοποιεί Λεκτική, Μη Λεκτική, Πραγματιστική και Λειτουργική Επικοινωνία.



## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

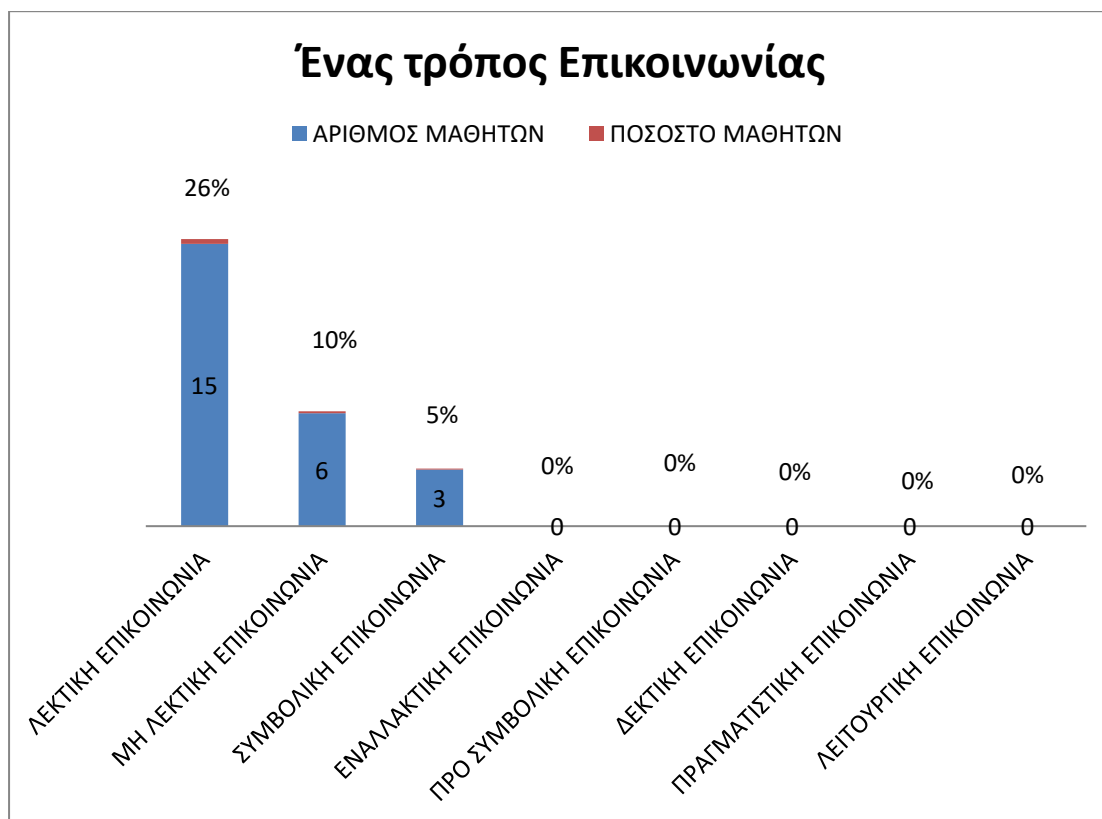
Ακόμη, το 2% των παιδιών ανήκει στο συνδυασμό Μη Λεκτικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας, της Λεκτικής, Λειτουργικής και Συμβολικής Επικοινωνίας και στο συνδυασμό Μη λεκτικής και Δεκτικής Επικοινωνίας. Επιπλέον, το συνδυασμό Μη Λεκτικής, Συμβολικής και Προ συμβολικής Επικοινωνίας, εφαρμόζει το 2% των παιδιών, όπως επίσης το 2% χρησιμοποιεί Λεκτική, Μη λεκτική και Εναλλακτική Επικοινωνία και τέλος, Λεκτική, Μη λεκτική και Προ-συμβολική Επικοινωνία εφαρμόζει το 2% των μαθητών της παρέμβασης



Γράφημα 9.: Συνδυασμοί Τρόπων Επικοινωνίας

Παράλειψη θα ήταν να μην αναφερθεί, ότι κάποιοι μαθητές χρησιμοποίησαν μόνο ένα τρόπο επικοινωνίας. Αναλυτικότερα, το 26 % των μαθητών χρησιμοποιούν μόνο Λεκτική Επικοινωνία και το 10 % των μαθητών μόνο μη Λεκτική επικοινωνία, Τέλος, τη Συμβολική Επικοινωνία χρησιμοποίησε το 5% των μαθητών. Ενώ κανένα από τα παιδιά δεν χρησιμοποιεί μόνο έναν τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή μόνο την

εναλλακτική ή προ συμβολική ή δεκτική ή πραγματιστική ή λειτουργική επικοινωνία (βλ. Πίνακας 10).



Γράφημα 10.: Χρήση ενός Τρόπου Επικοινωνίας των Μαθητών στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση

### 6.2.2. Λόγοι Επικοινωνίας των Μαθητών

Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχουν τέσσερις λόγοι για τους οποίους επικοινωνούν τα παιδιά και αναφέρονται στην απόρριψη (reject (ing), στην αίτηση (request (ing), στον διαμοιρασμό πληροφοριών (sharing information & opinion) και στην κοινωνική αλληλεπίδραση (social connection) (AAC, 2019).

Για το 26% των μαθητών η αίτηση αποτελεί τον λόγο που θα επικοινωνήσουν. Παράδειγμα αποτελούν οι κινήσεις του σώματος του παιδιού για να εκφράσει τις ανάγκες ή τα συναισθήματά του, χρησιμοποιεί χειρονομίες για να εκφράσει αυτό που θέλει, ή δίνει το κουτάλι στον εκπαιδευτικό όταν θέλει να φάει.

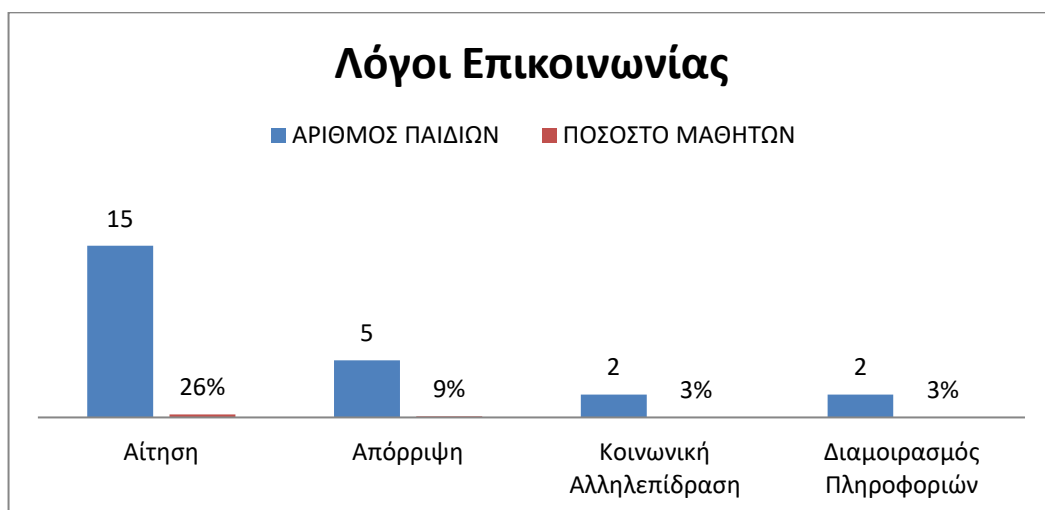
Αναλυτικότερα, 9% των παιδιών χρησιμοποιούν την απόρριψη ως λόγο επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι απαντήσεις με ναι ή όχι, το κούνημα του κεφαλιού αριστερά ή δεξιά όταν δεν θέλει κάτι και εκφράζει τις ανάγκες με λέξεις όταν δεν του αρέσει κάτι «δεν θέλω».

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

Όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση ως λόγο επικοινωνίας χρησιμοποιείται από το 3% των μαθητών, καθώς αναπτύσσει εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με το περιβάλλον του και όταν θέλει επαφή με κάποιον κινείται ή κυλάει στον άλλον.

Τέλος, το 3% των παιδιών, ως λόγο επικοινωνίας έχει τον διαμοιρασμό των πληροφοριών. Χαρακτηριστικό στοιχείο αποτελεί η εκδήλωση προτιμήσεων του παιδιού χαμογελώντας, εναλλάσσοντας την έκφραση του προσώπου του ή με σύντομες φωνές (βλ. Γράφημα 11).

Επομένως, γίνεται φανερό, ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στη παρούσα μελέτη, διακρίνονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά λόγω του συνδυασμού των παθήσεων των αναπηριών τους και της επιρροής αυτών στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού.



Γράφημα 11.: Λόγοι Επικοινωνίας των Μαθητών με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

### **6.3. Πρώτη Ευρεία Κατηγορία: Σχεδιασμός Παρέμβασης**

Η ευρεία κατηγορία του Σχεδιασμού Παρέμβασης περιλαμβάνει τις ακόλουθες τα Κριτήρια των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων με σκοπό την Οργάνωση των Εκπαιδευτικών και Μαθησιακών Περιοχών του Μαθητή, τα Εργαλεία Αξιολόγησης με σκοπό την Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των μαθητών, τη Χρήση Ενοτήτων από το Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο, τους Στόχους της Παρέμβασης και τη Χρήση των Δραστηριοτήτες και των Τεχνικές που θα αξιοποιηθούν στην Παρέμβαση.

#### **6.3.1. Κριτήρια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων Μαθητών**

Οι εκπαιδευτικοί κατά την σχεδίαση της παρέμβασης εφάρμοσαν κάποια κριτήρια για να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, προκειμένου να οργανώσουν μια στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση για εκείνους. Η καταγραφή του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης στα φύλλα ανατροφοδότησης, πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, πριν προχωρήσει στην υλοποίηση της παρέμβασης, ώστε να αξιολογηθούν πρώτα οι επικοινωνιακές δεξιότητες του κάθε μαθητή και να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του.

Τα κριτήρια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που εφαρμόστηκαν ποικίλουν, ωστόσο παρατηρείται, ότι σε κάποιους μαθητές είναι ίδια. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες φορές από τους εκπαιδευτικούς είναι η χρήση της γλώσσας ως λειτουργική επικοινωνία, η χρήση οπτικών ικανοτήτων και η μετατροπή τους σε εργαλεία επικοινωνίας, η επικοινωνία των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών με λειτουργικό τρόπο και η γνώση της σειράς των βημάτων που θα ακολουθούν, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στον παρακάτω πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα παιδιά (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Κριτήρια των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων των Μαθητών

<b>Μαθητές/ Μαθήτριες</b>	<b>Κριτήρια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων</b>
1Κ	Αρχική αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της μαθήτριας
2Κ	Αντίδραση και αλληλεπίδρασή με διάφορα ερεθίσματα, διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας, ενεργητική επικοινωνία και ικανότητα ακρόασης
3Κ, 4Κ	Χρήση της γλώσσας ως λειτουργική επικοινωνία
5Κ	Επικοινωνία με τη χρήση εικόνων
6Κ1, 6Κ2	Χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας με εκφραστικό τρόπο, θετική στάση απέναντι σε νέα αντικείμενα και θετική ανταπόκριση απέναντι στις συνεργατικές σχέσεις

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

7A1, 7A2, 7A3	Επιθυμία για αλληλεπίδραση, ικανότητα σύνδεση ατόμων με δραστηριότητες, ακολουθία απλών εντολών και ρουτίνας και να μπορεί να εκφράζει αυτό που θέλει να κάνει, να αλληλεπιδρά, να ακολουθεί τα βήματα των δραστηριοτήτων και να αναπτύσσει την επικοινωνία του
8A,10K	Χρήση οπτικών ικανοτήτων και μετατροπή τους σε εργαλεία επικοινωνίας
9A	Βελτίωση του επιπέδου κατανόησης και ομιλίας αίσθηση ασφάλειας για αλληλεπίδραση
11K	Παρατήρηση της αντιδραστικής και αυτοτραυματικής συμπεριφοράς για τον εντοπισμό των συνθηκών που εκδηλώνονται και των συνθηκών που η μαθήτρια είναι χαρούμενη
12A	Ανάπτυξη της ικανότητάς του μαθητή να χρησιμοποιεί το λόγο, ενδιαφέρον ενασχόλησης και εξερεύνησης με νέες δραστηριότητες, δυσκολία αλλαγής επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, να αλληλεπιδρά και να ενεργεί αυτόνομα
13A	Αίσθηση ασφάλειας με τις αλλαγές και εξερεύνηση εναλλακτικών τρόπων για να την αντιμετωπίσει τους
14A	Βελτίωση των δεξιοτήτων ομιλίας του παιδιού και δημιουργία νέων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές
15A	Λειτουργική επικοινωνία των αναγκών και των επιθυμιών του μαθητή, αλληλεπίδραση με άλλους και οπτική επεξεργασία των επικοινωνιών
16K	Προσδιορισμός των προτύπων συμπεριφοράς και περιστάσεων, τροποποίηση της συμπεριφοράς για την άρνηση της μαθήτριας να συνεργαστεί σε καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης όπως στο φαγητό και προσπάθεια ώθησης στην ανεξαρτησία
17A	Εκμετάλλευση των οπτικών ικανοτήτων και μετατροπή τους σε επικοινωνιακά εργαλεία, επίδειξη αντικειμένων τεκμηριώνοντας το χρόνο που αφιερώνει για την αναγνώριση ενός αντικειμένου και ώθηση στην εκτέλεση λεπτών κινητικών δραστηριοτήτων
18K	Δημιουργία σχέσης και βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή
19A	Ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω των κριτηρίων και εκδήλωση των αναγκών του
20A, 27A, 43A, 54A, 55A,58A	Επικοινωνία των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών με λειτουργικό τρόπο
21A	Αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης, παρατήρηση προτύπων συμπεριφοράς, χρήση σηματοδότησης ή κινήσεων σώματος, ικανότητα αναγνώρισης αντικειμένων με όνομα, ακολουθία εντολών, δυνατότητα χρήσης αντικειμένων επικοινωνίας και αναγνώριση των ικανοτήτων για τη χρήση εξατομικευμένων δραστηριοτήτων
22A	Κατανόηση των ήχων από το μαθητή, να μπορεί να ζητήσει κάτι που δεν υπάρχει στο δωμάτιο και να μπορεί να πει τη λέξη του αντικειμένου που θέλει
23A	Ικανότητα εντοπισμού της πηγής ενός ήχου, της ακολουθίας απλών εντολών και η συμμετοχή του σε οποιαδήποτε δραστηριότητα
24A	Χρήση οπτικών, γνωστικών και κινητικών περιορισμών, δημιουργία ενός κοινού χώρου και ρουτίνας με έναν ενήλικα
25A	Διεύρυνση του αριθμού των ερωτήσεων που μπορεί να απαντήσει μέσω του ήχου, τη παραγωγή και την αύξηση του κινήτρου του

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

26K	Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές και επίτευξη της ολοκλήρωσης των εργασιών που δίνονται στη μαθήτριά
28A	Λαμβάνονται υπόψη η θέση που βρίσκεται ο μαθητής για να λειτουργεί καλύτερα, τα ενδιαφέροντά του, το νοητικό επίπεδο και το είδος των διάφορων αντικειμένων που θα χρησιμοποιήσει
29A	Κατανόηση και χρήση απλής γλώσσας, λεκτική περιγραφή δραστηριοτήτων και ενεργειών, προσοχή στις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος, αρκετός χρόνος για ανταπόκριση, το είδος και το μέγεθος των αντικειμένων και των εργαλείων
30A	Χρήση κατανοητής και απλής γλώσσας, περιγραφή δραστηριοτήτων και ενεργειών λεκτικά, προσοχή στις εκφράσεις του προσώπου και της γλώσσας του σώματος
31K	Ανάπτυξη των δεξιοτήτων χρήσης αλλοιωμένων ή απομονωμένων προ-ηχογραφημένων λέξεων και φράσεων, που θα κατανοούνται από το περιβάλλον της μαθήτριάς
32K	Χρήση αντικειμένων που μπορεί να δει και σε ποιο μέγεθος, την κινητική κατάσταση, των άνω άκρων που μπορεί να πάρει αντικείμενα και να τα περιεργαστεί απτικά, το νοητικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντά της
33A	Χρήση σταθερών και επαναλαμβανόμενων ρουτινών δίνοντας την ευκαιρία συμμετοχής, επιλογή ενός παιχνιδιού ή δραστηριότητας. Αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο και στη διάρκεια μιας ρουτίνας μαθαίνει το δικό του ρόλο
34K	Ανάπτυξη του επικοινωνιακού επιπέδου του μαθητή, εξέλιξη της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και κάλυψη των αναγκών της οικογένειας
35K	Δυνατότητα αλληλεπίδρασης, εκτέλεσης οδηγιών και μείωση της διάσπασης της προσοχής
36K	Ύπαρξη ενός αντικειμένου αναφοράς για τη μαθήτριά, συγκεκριμένο και σταθερό πλαίσιο, αντικείμενο με μόνιμο ήχο, με συγκεκριμένο άρωμα και λειτουργικότητα μαθητή,σεβασμός στις επιθυμίες της μαθήτριάς, χαμηλόφωνη ομιλία, εύρεση υλικών, παρατήρηση της γλώσσας του σώματος, προβλέψιμες ρουτίνες, επανάληψη, δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, εξατομικευση της θεραπείας, εξατομικευμένες προσαρμογές και λεκτική αναφορά
37K	Ενίσχυση του τρόπου επικοινωνίας και βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνίας
38A	Ικανότητα επιλογής του μαθητή της ρύθμισης της συχνότητας και της ποιότητας του προφορικού λόγου
39A	Αναγνώριση και αποδοχή απτικών ερεθισμάτων, αρέσκεια του μαθητή σε τραγούδια και απτικά ερεθίσματα
40 A	Υιοθέτηση λειτουργικών μοτίβων συμπεριφοράς και επικοινωνίας
41A	Ανάπτυξη δεξιοτήτων λειτουργικής επικοινωνίας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του μαθητή, διευκόλυνση επικοινωνίας των αναγκών και των επιθυμιών του
42 A	Ανάγνωση απτικών σχημάτων, συμμετοχή σε συζητήσεις, γραφή και ανάγνωση στο σύστημα Braille
44K	Δημιουργία σχέσης θεραπευτή και θεραπευόμενου, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό, δημιουργία κινήτρου και επιβράβευση κάθε προσπάθειας που επιτελεί

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

---

45K, 47K	Γνώση της σειράς των βημάτων που θα ακολουθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
46A	Ενδυνάμωση του μαθητή για ασφάλεια και εκδήλωση των απόψεων και των επιθυμιών του
48A	Εντοπισμός και εκδήλωση των συναισθημάτων του μαθητή
49K	Παροχή ευκαιριών για τη συμμετοχή του μαθητή του στις δραστηριότητες
50A	Επικοινωνία του μαθητή με λειτουργικό τρόπο με τους εκπαιδευτικούς και με τα οικεία του πρόσωπα.
51A	Διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή
52A	Ανάπτυξη λειτουργικού λόγου του μαθητή
53A	Αναγνώριση και επικοινωνία των αναγκών και των συναισθημάτων του μαθητή με λειτουργικό τρόπο
56K	Περιορισμός της μιμητικής συμπεριφοράς και εκδήλωση των αναγκών και των επιθυμιών με λειτουργικό τρόπο
57A	Εδραίωση της εμπιστοσύνης και της δημιουργίας ενός θετικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος
59A	Ανάπτυξη της επικοινωνίας του μαθητή στην αγγλική γλώσσα στο γραπτό και προφορικό λόγο
60A	Εκδήλωση προσοχής του μαθητή στον θεραπευτή
61A	Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, εκδήλωση αναγκών και των επιθυμιών μου με λειτουργικό τρόπο μέσα από πολλαπλές μορφές επικοινωνίας

#### **6.4. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες και το είδος των διδακτικών στόχων που θέτουν συνήθως.

##### **6.4.1. Ανάγκες Μαθητών**

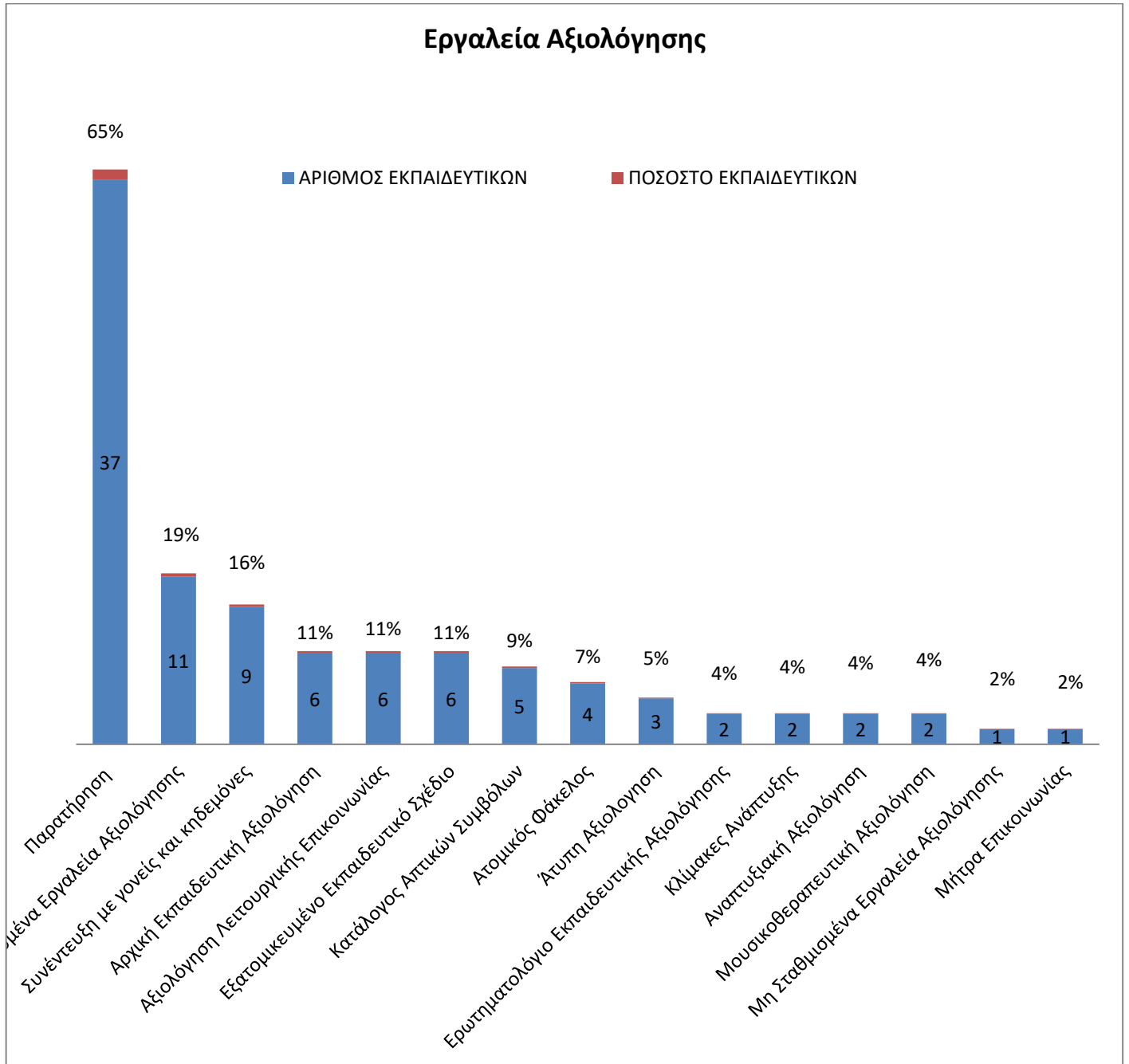
Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης για την αναγνώριση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών τους. Η χρήση των εργαλείων έγινε συνδυαστικά, προκειμένου να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα, γι' αυτό το λόγο το άθροισμα των τιμών υπερβαίνει το 100%.

Αναλυτικότερα, υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσε η παρατήρηση, καθώς χρησιμοποιήθηκε από το 65% των εκπαιδευτικών. Το αμέσως επόμενο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από το 19% των εκπαιδευτικών είναι τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης (το Callier Azusa Scale, το Oregon, το Home Talk, το Vineland Adaptive Behavior Scale, κλπ.).

Ακόμη, το εργαλείο που χρησιμοποίησε το 16% των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών είναι η συνέντευξη με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Ενώ παρατηρήθηκαν μικρότερα ποσοστά στη χρήση της αρχικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην αξιολόγηση της λειτουργικής επικοινωνίας, στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο, στη χρήση του καταλόγου απτικών συμβόλων, στη χρήση ατομικού φακέλου, στην άτυπη αξιολόγηση, στο ερωτηματολόγιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στις κλίμακες ανάπτυξης, στην αναπτυξιακή αξιολόγηση, στη χρήση της μουσικοθεραπευτικής αξιολόγησης, στα μη σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης και στη χρήση της μήτρας επικοινωνίας. Οι τιμές των συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών περιλαμβάνονται στο γράφημα που παρατίθεται παρακάτω (βλ. Γράφημα. 12).



Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες



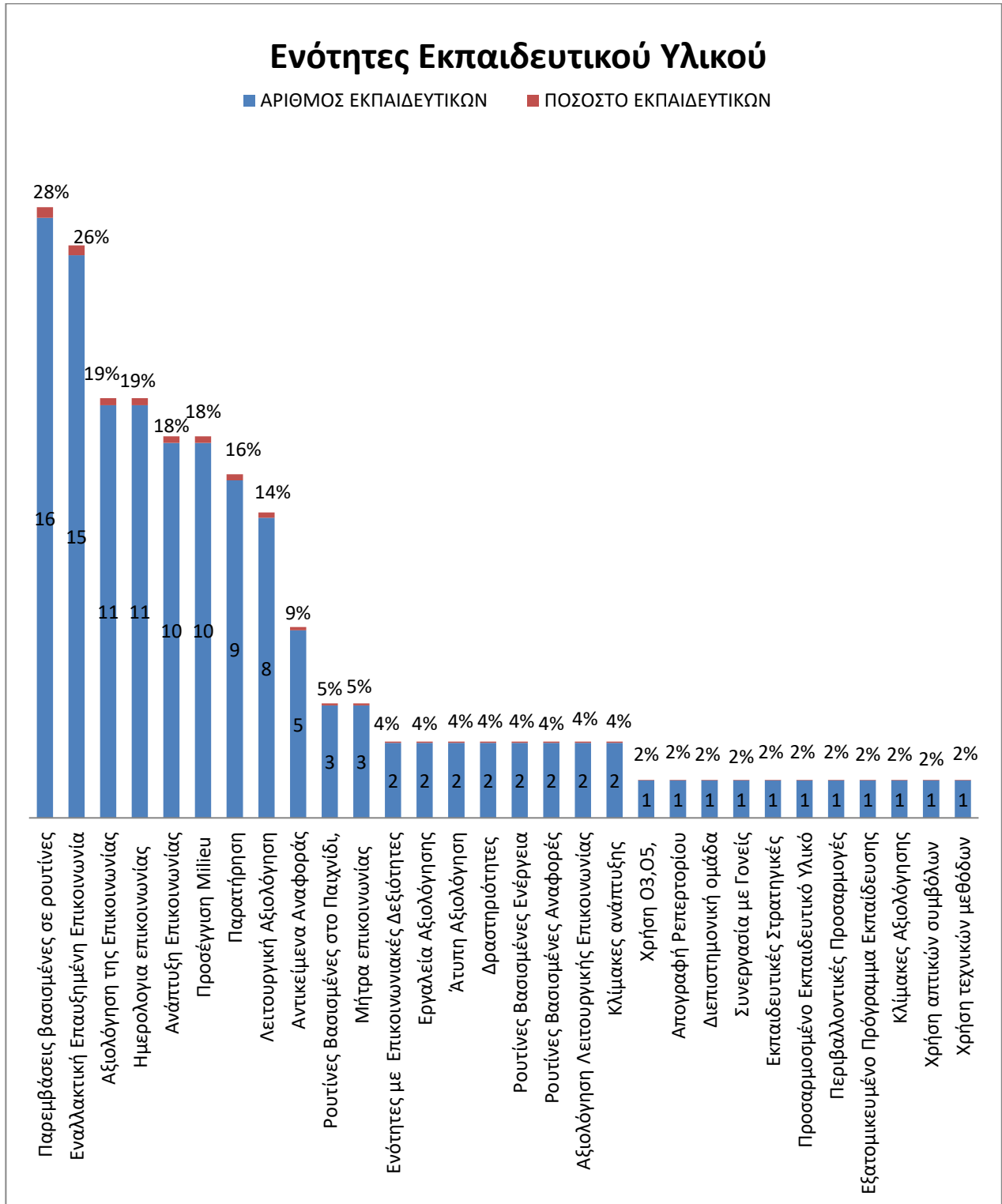
Γράφημα 12.: Εργαλεία Αξιολόγησης για Αναγνώριση των Επικοινωνιακών Αναγκών των Μαθητών

#### 6.4.2. Χρήση Οδηγού Επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν συγκεκριμένες ενότητες από τον Οδηγό Επιμόρφωσης για την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η χρήση τους έγινε συνδυαστικά, για την ύπαρξη βέλτιστων αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα το άθροισμα των ποσοστών να είναι πάνω από το 100%.

Συγκεκριμένα, υψηλά ποσοστά συγκεντρώθηκαν στη χρήση παρεμβάσεων που είναι βασισμένες σε ρουτίνες, καθώς χρησιμοποιήθηκαν από το 28% των εκπαιδευτικών, και στην χρήση της εναλλακτικής και επαυξημένης επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκε από το 26% των εκπαιδευτικών. Επίσης, υψηλό ποσοστό, 19%, καταγράφηκε στη χρήση της αξιολόγησης της επικοινωνίας και στα ημερολόγια επικοινωνίας, καθώς τη χρήση της ανάπτυξης της επικοινωνίας και της προσέγγισης Milieu, χρησιμοποίησε το 18% των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, χαμηλότερο ποσοστό, συγκεντρώθηκε στις ενότητες της παρατήρησης, της λειτουργικής αξιολόγησης, των αντικειμένων αναφοράς, των ρουτινών που βασίζονται στο παιχνίδι, της μήτρας επικοινωνίας, των ενοτήτων με επικοινωνιακές δεξιότητες, των εργαλείων αξιολόγησης, της άτυπης αξιολόγησης, των δραστηριοτήτων, των ρουτινών που βασίζονται στην ενέργεια και σε αναφορές. Χαμηλό ποσοστό επίσης, παρατηρήθηκε στις ενότητες της αξιολόγησης της λειτουργικής επικοινωνίας, των κλιμάκων ανάπτυξης, της χρήσης Ο3, Ο5, της απογραφής ρεπερτορίου, της διεπιστημονικής ομάδας, της συνεργασίας με τους γονείς, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές του προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, τις περιβαλλοντικές προσαρμογές του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, των κλιμάκων αξιολόγησης, της χρήσης απτικών συμβόλων και τεχνικών μεθόδων. Οι τιμές όλων των παραπάνω ενοτήτων περιλαμβάνονται αναλυτικά στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα. 13).



Γράφημα 13.: Χρήση Ενότητων από τον Οδηγό Επιμόρφωσης

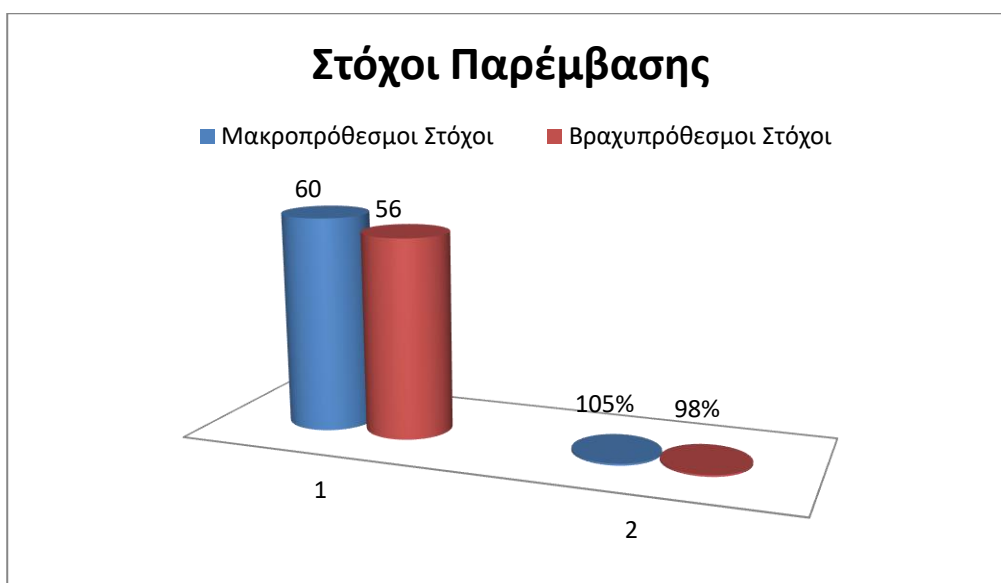
### 6.4.3. Στόχοι Παρέμβασης

Οι επαγγελματίες σχεδίασαν και εφάρμοσαν κάποιους στόχους για την εκπαιδευτική παρέμβαση που αφορούν στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Στην κατηγορία των στόχων που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί ανήκουν οι μακροπρόθεσμοι και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι (βλ. Γράφημα 14). Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν είναι 61, διότι εκτός από την χρήση συμπληρωματικών φύλλων ανατροφοδότησης που αξιοποίησαν κάποιοι εκπαιδευτικοί κατά την παρέμβαση, ένας εκπαιδευτικός ανέλαβε την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης δυο διαφορετικών παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχουν συμπληρωματικά ανατροφοδοτικά φύλλα για 2 από τους 58 μαθητές. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε δυο φύλλα ανατροφοδότησης για το μαθητή του και ένας άλλος εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τρία φύλλα και επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν περισσότερους από έναν μακροπρόθεσμους στόχους, με αποτέλεσμα το άθροισμα των ποσοστών να υπερβαίνει το 100%. Παράλειψη θα ήταν να μην αναφερθεί, ότι η παρούσα υποενοότητα σχετίζεται το δεύτερο υποερώτημα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.

Οι Μακροπρόθεσμοι στόχοι που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης αντιστοιχούν στο 105%. Ωστόσο, 2 εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν συμπληρωματικά φύλλα ανατροφοδότησης για τους μαθητές τους. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός του παιδιού 6K1 έθεσε ως στόχο «να χρησιμοποιεί αντικείμενα αναφοράς για τις καθημερινές δραστηριότητες, ώστε να εκφράζει το αίτημά του» ενώ στο δεύτερο συμπληρωματικό φύλλο ανατροφοδότησης, ο στόχος για το παιδί 6K2 άλλαξε «να αναγνωρίζει αντικείμενα, ώστε να τα χρησιμοποιήσει σταδιακά σε ένα σύστημα επικοινωνίας». Ομοίως, στο παιδί 7K1 και 7K2 ο στόχος παρέμεινε ίδιος στο δεύτερο συμπληρωματικό φύλλο ανατροφοδότησης «να μπορεί να εκφράζει την επιλογή του μέσα σε ένα σύστημα επικοινωνίας» ενώ στο τρίτο συμπληρωματικό φύλλο για το παιδί 7K3 δεν υπάρχει μακροπρόθεσμος στόχος.

Αναφορικά, με τους Βραχυπρόθεσμους στόχους της παρέμβασης που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν το 98%. Όμως, 2 εκπαιδευτικοί άλλαξαν τους βραχυπρόθεσμους στόχους που είχαν θέσει στα συμπληρωματικά φύλλα της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός του παιδιού 6K1 είχε ως αρχικό στόχο «να χρησιμοποιεί αντικείμενα αναφοράς για να ζητήσει αυτό που θέλει» ο οποίος στο δεύτερο φύλλο ανατροφοδότησης για τον μαθητή 6K2 μεταβλήθηκε στο στόχο «να

παρουσιάζει το αντικείμενο για να ζητήσει αυτό που θέλει». Στη συνέχεια, ο βραχυπρόθεσμος στόχος για το παιδί 7Κ1 και 7Κ2 διατηρήθηκε ίδιος και στο δεύτερο συμπληρωματικό φύλλο ανατροφοδότησης «να συνδέει το σύμβολο με μια δραστηριότητα και να εκφράζει την επιλογή του ανάμεσα σε δυο δραστηριότητες ενώ στο τρίτο συμπληρωματικό φύλλο για το παιδί 7Κ3 άλλαξε ο βραχυπρόθεσμος στόχος και αναφέρεται στο «να επιστρέψει το παιδί στις δραστηριότητες και να καθίσει στην καρέκλα».



Γράφημα14. : Στόχοι των Εκπαιδευτικών για την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

### 6.5. Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις συγκλίσεις ή στις αποκλίσεις των φάσεων σχεδιασμού της παρέμβασης και της υλοποίησης της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με στρατηγικές και δραστηριότητες, όταν εφαρμόζουν προγράμματα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες.

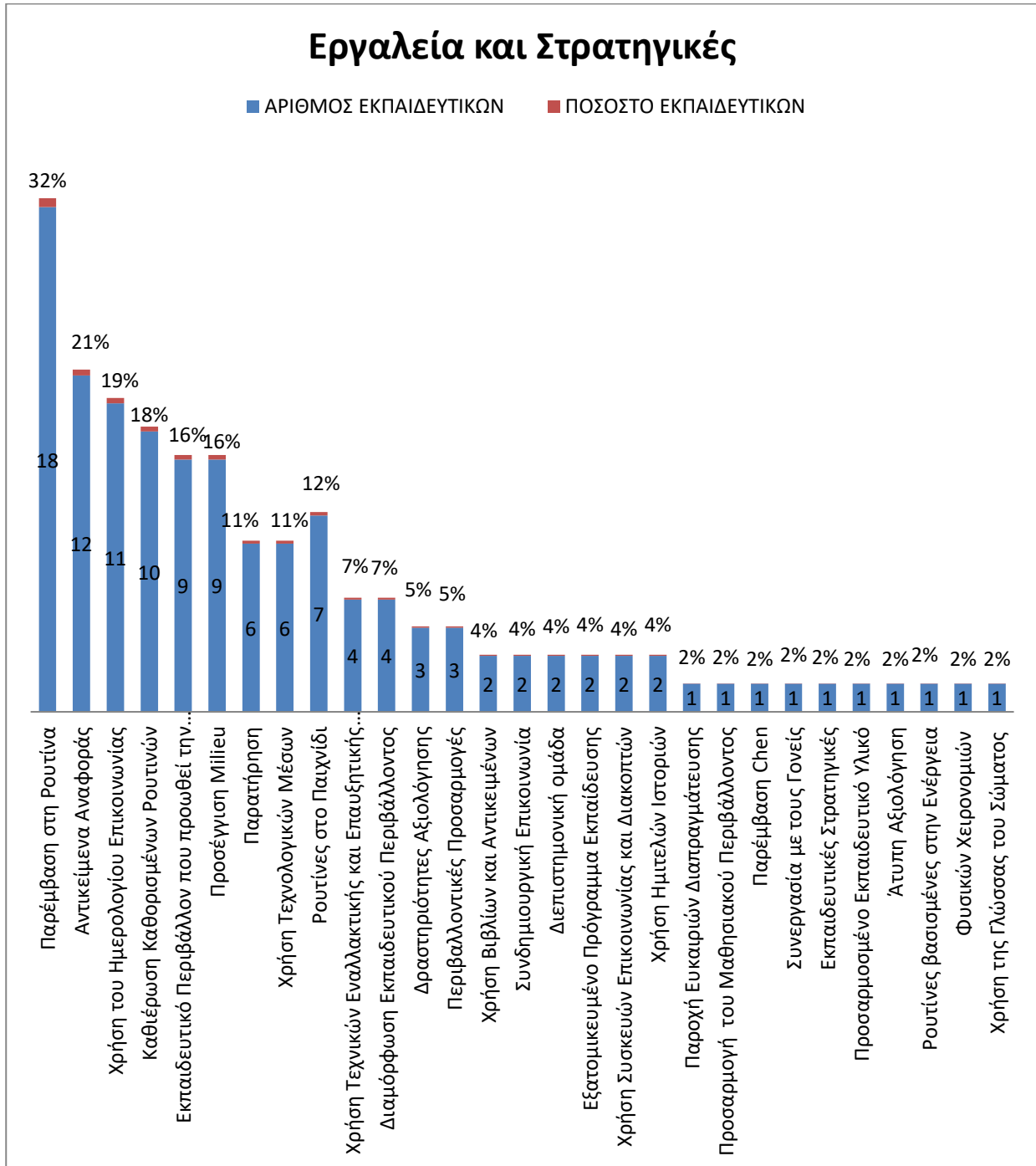
#### 6.5.1. Εργαλεία και Στρατηγικές

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ποικίλα εργαλεία και στρατηγικές, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η χρήση των στρατηγικών έγινε συνδυαστικά, προκειμένου να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα, για το λόγο αυτό τα ποσοστά υπερβαίνουν το 100%.

Υψηλό ποσοστό συγκεντρώθηκε στη στρατηγική της παρέμβασης στη ρουτίνα, καθώς χρησιμοποιήθηκε από το 32% των εκπαιδευτικών. Υψηλά ποσοστά επίσης,

σημειώθηκαν στα αντικείμενα αναφοράς, αφού αξιοποιήθηκαν από το 21% του συνόλου των εκπαιδευτικών, στη χρήση ημερολογίου επικοινωνίας, καθώς παρατηρήθηκε ποσοστό 19% και στη καθιέρωση καθορισμένων ρουτινών με την εφαρμογή του 18% των εκπαιδευτικών.

Ενώ μικρότερα ποσοστά, όπως φαίνονται αναλυτικά στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 15), παρατηρήθηκαν στις στρατηγικές που αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί την επικοινωνία, τη προσέγγιση Milieu, τη παρατήρηση, τη χρήση τεχνολογικών μέσων, τις ρουτίνες στο παιχνίδι, τη χρήση τεχνικών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τις δραστηριότητες αξιολόγησης και τις περιβαλλοντικές προσαρμογές. Ακόμη, χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στη χρήση βιβλίων και αντικειμένων, στη χρήση της συνδημιουργικής επικοινωνίας, της διεπιστημονικής ομάδας, του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, των συσκευών επικοινωνίας και διακοπών, των ημιτελών ιστοριών, της παροχής ευκαιριών διαπραγμάτευσης, της προσαρμογής του μαθησιακού περιβάλλοντος, της παρέμβασης Chenτης συνεργασίας με τους γονείς, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, του προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, της άτυπης αξιολόγησης, των ρουτινών που βασίζονται στην ενέργεια, τις φυσικές χειρονομίες και της γλώσσας του σώματος.



Γράφημα15.: Εργαλεία και Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις.

### **6.5.2. Δεύτερη Ευρεία Κατηγορία: Υλοποίηση της παρέμβασης**

Η ευρεία κατηγορία της Υλοποίησης της Παρέμβασης περιλαμβάνει τις Δραστηριότητες και Στρατηγικές, τις Δραστηριότητες και τις Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από το Εκπαιδευτικό υλικό, τα Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, η Διάρκεια της Παρέμβασης και οι Δυσκολίες που συνάντησαν οι Εκπαιδευτικοί. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός, ότι κατά την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιούνται τα ανατροφοδοτικά φύλλα καταγραφής, ώστε να καταγραφεί από τους εκπαιδευτικούς η δράση και όλα τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρέμβαση στα παιδιά με προβλήματα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες. η φάση αυτή έπεται της φάσης του σχεδιασμού, όπως περιεγράφηκε στις προηγούμενες σελίδες.

### **6.5.3. Δραστηριότητες και Στρατηγικές**

Οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της παρέμβασής χρησιμοποίησαν διάφορες δραστηριότητες και στρατηγικές για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Η χρήση των μέσων της παρέμβασης που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς συνδυάστηκαν με άλλα είδη δραστηριοτήτων και στρατηγικών..

Αξίζει να σημειωθεί, ότι κάποιες δραστηριότητες και στρατηγικές εφαρμόστηκαν περισσότερες φορές από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα αναφοράς, σχεδιάστηκαν ρουτίνες με σημεία αρχής και τέλους, χρησιμοποιήθηκαν απτικά ερεθίσματα και εφαρμόστηκε αναγνώριση αντικειμένων μέσω της αφής, επιλέχθηκαν ρουτίνες που βασίζονται στη μίμηση και τη δράση, χρησιμοποιήθηκε η εναλλακτική επικοινωνία, δραστηριότητες ρουτίνας, λεκτική ρουτίνα, η προσέγγιση Milieu, το ημερολόγιο επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες και οι στρατηγικές όλων των εκπαιδευτικών αναλύονται περισσότερο στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακας 4).

*Πίνακας 4: Δραστηριότητες και Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση*

<b>Μαθητές/ Μαθήτριες</b>	<b>Δραστηριότητες και Στρατηγικές</b>
1Κ	Εφαρμογή προσωπικής ταυτοποίησης, ενδυνάμωση της επικοινωνίας μέσω ρουτίνας, ακρόαση και κατανόηση μηνυμάτων και χρήση λεκτικών διαλόγων
2Κ	Ανάπτυξη ακουστικής διάκρισης και χρήση καρτών (Pecs, κοινωνικές ιστορίες)
3Κ	Αξιοποίηση ενεργητικής μαθησιακής προσέγγισης, ασκήσεις ακρόασης, κούνημα παιχνιδιών και από τις δυο πλευρές, γρήγορα και αργά, παροχή βοήθειας στο παιδί να



**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

	κουνήσει το παιχνίδι, επέκταση του χεριού στη πλευρά που ακούγεται ο ήχος, αναγνώριση ατόμων σε οικείο περιβάλλον και εξερεύνηση προσώπων
4K	Σχεδιασμός προβλέψιμων ρουτινών με σημεία έναρξης και λήξης, παροχή χρόνου για "time outs", ακολουθία των πρωτοβουλιών των παιδιών και δυνατότητα του παιδιού να ζητήσει περισσότερα.
5K	Δομή μιας καθημερινής ρουτίνας, επιλογή δραστηριότητας από τη μαθήτριά και χρήση αντίστοιχων καρτών
6K1	Κατανόηση των αντικειμένων και της χρησιμότητάς τους
6K2	Χρήση αντικείμενων αναφοράς και πραγματοποίηση της παρέμβασης που βασίζεται στη ρουτίνα, στο παιχνίδι και στη δράση
7A1	Χρήση αντικειμένων αναφοράς και σχεδίαση ρουτινών με σημεία αρχής και τέλους
7A2	Χρήση αντικειμένων αναφοράς, σχεδιασμός ρουτινών με σημεία αρχής και τέλους, προώθηση επιλογής, απάντηση στη συμπεριφορά του παιδιού και χρήση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην δημιουργία επικοινωνιακών συμπεριφορών
7A3	Χρήση απτικών ερεθισμάτων, λεκτικών εντολών, εικονογράμματα, παρατήρηση, ευχάριστη διάθεση απάντηση στη συμπεριφορά του παιδιού και χρήση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην δημιουργία επικοινωνιακών συμπεριφορών
8A	Επιλογή ανάμεσα σε δυο παιχνίδια, λεκτική σύνδεση από το παιδί, διαφορετικό χρώμα των αντικειμένων, της υφής, της χρήσης και της κατηγορίας που ανήκουν και σύνδεση της λέξης με τη δραστηριότητα
9A	Χρήση δομημένης δραστηριότητας –ρουτίνας, δόσιμο πιάτου και ποτηριού για αναγνώριση μέσω της αφής
10K	Χρήση αντικειμένων και τη δομή μιας ρουτίνας για την προώθηση της επικοινωνίας και την επιλογή μιας φωτογραφίας ανάμεσα σε δυο επιλογές
11K	Επιλογή ρουτινών, που βασίζονται στην μίμηση, στο παιχνίδι και στη δράση
12A	Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών με καθορισμένες στιγμές έναρξης και λήξης, γλώσσα μοντελοποίησης, χρήση προτροπών, θετική ενίσχυση και δυνατότητα για διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων
13A	Προβλέψιμες ρουτίνες, παρεμβάσεις που βασίζονται στη ρουτίνα και την συν-δημιουργική επικοινωνία.
14A	Χρήση πραγματικών αντικειμένων, απτικής αφής/πολυαισθητηριακής δραστηριότητας, αντικείμενα συνδεδεμένα με αρώματα και επικοινωνία ως μέσο και ως εργαλείο
15A	Χρήση προβλέψιμων ρουτινών, δράση και στρατηγική βασισμένη στο παιχνίδι
16K	Αξιοποίηση της απάντησης στα συναισθήματα του μαθητή, χρήση προγράμματος επανάληψης και πρόβλεψης και παρεμβάσεις που βασίζονται στη ρουτίνα, στη δράση και στην αναφορά
17A	Χρήση αντικειμένων αναφοράς και δομή μιας καθημερινής ρουτίνας

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

18K	Αναγνώριση αντικειμένου, χρήση επανάληψης και προβλέψιμες ρουτίνες
19A	Αξιολόγηση της επικοινωνίας (μοντέλα ανάπτυξης και παρατήρηση) και ανάπτυξη της επικοινωνίας (προτάσεις για γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία στο φυσικό περιβάλλον).
20A	Εφαρμογή της δραστηριότητα που είναι βασισμένη στη ρουτίνα
21A	Εφαρμογή προβλέψιμων ρουτινών, αντικείμενα αναφοράς και απάντηση του παιδιού σε ερωτήματα συμπεριφοράς
22A	Χρήση του πρωτοκόλλου PECS και τροποποίηση των πραγμάτων λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί
23A	Πραγματοποίηση συναντήσεων με την ομάδα, παρατήρηση, τροποποίηση του περιβάλλοντος, και εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου
24A	Χρήση τραγουδιών χαιρετισμού και αποχαιρετισμού, εφαρμογή της επιλογής ανάμεσα σε δυο γνωστά παιχνίδια, τη προσαρμογή παιχνιδιών ως προς τη χρησιμότητα, την ακολουθία της κίνησης του παιδιού και τη παρατήρηση της μητέρας στην αλληλεπίδρασή του με κάποιες προσαρμογές
25A	Χρήση αντικειμένων αναφοράς, της δομής μιας καθημερινής ρουτίνας και ημερολόγιο επικοινωνίας
26K	Χρήση λεκτικής ρουτίνας και ακολουθία των πρωτοβουλιών του παιδιού
27A	Χρήση αντικειμένων αναφοράς και τη δόμηση μιας δραστηριότητας ρουτίνας
28A, 29A	Χρήση συσκευών επικοινωνίας και διακοπών, εικόνες, τρισδιάστατων αντικειμένων αναφοράς, τεχνολογικά μέσα (διαδραστικός πίνακας, Η/Υ, τάμπλετ) και χρήση πολυαισθητηριακού δωματίου
30A	-
31K	Αξιοποίηση της απάντησης στις νύξεις συμπεριφοράς του παιδιού, της επανάληψης προγραμμάτων, της αναγνώρισης αγαπημένων αντικειμένων και δραστηριοτήτων, της αναγνώρισης και εκμάθησης συμπεριφορών επικοινωνίας και χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη δημιουργία συγκεκριμένων συμπεριφορών επικοινωνίας
32K	Εφαρμογή προσέγγισης Milieu και χρήση συσκευών εναλλακτικής επικοινωνίας
33A	Σχεδίαση των ημερών της εβδομάδας, των μηνών και των εποχών με απτική απεικόνιση και ένταξη απτικών συμβόλων στην πρωινή ρουτίνα
34K	Συλλογή πληροφοριών από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, το ιατρικό ιστορικό αρχείο, το εργαλείο καταγραφής του ρεπερτορίου του μαθητή, το πλάνο και τα εργαλεία αξιολόγησης, της επικοινωνίας και τις στρατηγικές για τη δημιουργία ευκαιριών
35K	Παρουσίαση του ίδιου του αντικειμένου, του αντικειμένου αναφοράς πριν την εμφάνιση του χώρου, του προσώπου, του αντικειμένου, του γεγονότος ή της δραστηριότητας που αναπαριστά, χρήση του αντικειμένου που χρειάζεται και παρουσίαση του αντικειμένου αναφοράς με τον

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

	ίδιο τρόπο κάθε φορά, με τις ίδιες λέξεις ή τα σύμβολα που το συνοδεύουν
36K	Ανάπτυξη της σχέσης και της εμπιστοσύνης, της εγγύτητας, του ευχάριστου κλίματος, τη διακοπή της δραστηριότητας αν υπάρξει πρόβλημα, το σεβασμό στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τη χαμηλόφωνη ομιλία και τις δραστηριότητες με κούνια, τραμπολίνο και τη πισίνα με μπαλίτσες
37K	Εφαρμογή παιχνιδιών με τύμπανο και ρυθμικά χτυπήματα
38A, 39A	Εφαρμογή δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας, της τεχνικής της αναδιήγησης και του αναστοχασμού
40 A	Δόμηση του χρόνου με τη χρήση οπτικών ενδείξεων και οπτικοποιημένων προγραμμάτων
41A	Χρήση τεχνικών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, δραστηριότητες ρουτίνας και μεθόδους ανάπτυξης λόγου από τον Οδηγό
42 A	Προσαρμογή της διδασκαλίας στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης του μαθητή, χρήση απτικών αντικειμένων για τη γεωμετρική ερμηνεία και απόδειξη αφηρημένων εννοιών, αξιοποίηση διαδικασιών εξερεύνησης και ανακάλυψης, παροχή καθοδήγησης στο μαθητή, μαθησιακές εμπειρίες, επεξήγηση νέων λέξεων, παρατήρηση και ακρόαση του μαθητή, αξιοποίηση των λαθών ως μαθησιακές ευκαιρίες, ερωτήσεις διερεύνησης και αφιέρωση χρόνου για επεξηγήσεις
43A	Σχεδιασμός διαδρομής με ηχητικές και απτικές ενδείξεις
44K	Αξιοποίηση λεκτικής ρουτίνας, αναγνώριση των συμπεριφορών, δημιουργία επικοινωνιακής ρουτίνας και ακολουθία πρωτοβουλιών του παιδιού
45K	Χρήση ρουτινών επανάληψης και ημερολογίου επικοινωνίας
46A	Σχεδιασμός ρουτίνας και η προσέγγιση Milieu
47K	Βασισμένη στις ρουτίνες, χρήση επανάληψης και προβλέψιμων προγραμμάτων και του ημερολογίου επικοινωνίας, με σκοπό την εξοικείωση και την εκμάθηση της ακολουθίας των βημάτων
48A	Χρήση απτικών καρτών συναισθημάτων και δόμηση δραστηριότητας ρουτίνας, με στόχο την ενίσχυση της αναγνώρισης των συναισθημάτων και της επικοινωνίας μέσα από ιστορίες, παιχνίδι ρόλων και δραματοποίηση
49K	Χρήση φυσικής αλληλεπίδρασης, προτροπές και εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένο αντικείμενο και περιγραφή ενεργειών
50A	Χρήση απτικών και αισθητηριακών αντικειμένων
51A	Χρήση αντικειμένων αναφοράς και δραστηριοτήτων ρουτίνας
52A	Αξιοποίηση ενδείξεων για το προσανατολισμό και την
53A	ακολουθία της συγκεκριμένης διαδρομής
54A	Χρήση της πάνας ως αντικείμενο αναφοράς
55A	Εφαρμογή της δραστηριότητας με βάση το ενδιαφέρον του μαθητή και ακολουθία της δόμησης της δραστηριότητας με τη χρήση αντικειμένων αναφοράς και απτικών ενδείξεων
56K	Χρήση εικόνων αντικειμένων και συλλαβών

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

57A	Χρήση εργασιών επεξεργασίας των σχολικών κειμένων, δραστηριοτήτων παραγωγής περιγραφικού λόγου, ασκήσεις σε μορφή παιχνιδιού παρουσίασης προσώπων και ομαδικό παιχνίδι παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου
58A	Ανάλυση της δραστηριότητας ρουτίνας
59A	Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου
60A	Εφαρμογή διάφορων αλλαγών από τον μαθητή στο περιβάλλον
61A	Χρήση δραστηριοτήτων ρουτίνας, αναγνώριση αντικειμένων και αντικείμενα αναφοράς

### 6.6. Δραστηριότητες και Στρατηγικές από το Εκπαιδευτικό Υλικό

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν από το εκπαιδευτικό υλικό του οδηγού επιμόρφωσης διάφορες δραστηριότητες και στρατηγικές, για την επίτευξη της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης. Ο κάθε εκπαιδευτικός εφάρμοσε συνδυαστικά τις δραστηριότητες και τις στρατηγικές για βέλτιστα αποτελέσματα.

Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες φορές από το εκπαιδευτικό υλικό είναι η αναγνώριση του αντικειμένου, η επιλογή των αντικειμένων αναφοράς, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη ρουτίνα και στη δράση, ο σχεδιασμός ρουτινών, η χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη δόμηση συγκεκριμένων συμπεριφορών επικοινωνίας, οι δραστηριότητες αναγνώρισης αντικειμένων, απτικών ενδείξεων, τα αντικείμενα αναφοράς, οι ρουτίνες επανάληψης, η χρήση προβλέψιμων προγραμμάτων και το ημερολόγιο επικοινωνίας. Περισσότερη ανάλυση των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν σε όλα τα παιδιά γίνεται στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακας 5).

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

Πίνακας 5: Δραστηριότητες και Στρατηγικές από το Εκπαιδευτικό Υλικό κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

<b>Μαθητές/ Μαθήτριες</b>	<b>Δραστηριότητες και Στρατηγικές από το Εκπαιδευτικό Υλικό</b>
1K	Χρήση όλων των πληροφοριών για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού
2K	Εφαρμογή στρατηγικών για άνεση απέναντι στη δασκάλα, σιγουριά για τις επικοινωνιακές δεξιότητες και εκδήλωση Αναγκών του παιδιού
3K	Χρήση της προσέγγισης Milieu και ρουτινών
4K	Επανάληψη ήχων και κινήσεων του παιδιού, απτικών παιχνιδιών, χρήση αντικειμένων αναφοράς και ένδειξη μεγαλύτερης ανταπόκρισης στα παιχνίδια μίμησης της συμπεριφοράς
5K	Σχεδιασμός τακτικής παρέμβασης, αναγνώριση αντικειμένου και επιλογή αντικειμένων αναφοράς
6K1	Αναγνώριση του αντικειμένου, στη παρατήρηση της συμπεριφοράς και στη λίστα ελέγχου
6K2	Αναγνώριση του αντικειμένου, στη παρατήρηση της συμπεριφοράς και στη λίστα ελέγχου, σημαντικά τα μέρη της εστιασμένης προσοχής, της κοινής εμπειρίας και της στροφής
7A1	Αντικείμενα αναφοράς, προγράμματα επανάληψης και πρόβλεψης, συμπεριφορά μοντελοποίησης, απάντηση στα σημάδια συμπεριφοράς του μαθητή και χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην δημιουργία επικοινωνιακών συμπεριφορών
7A2	Αντικείμενα αναφοράς και προγράμματα επανάληψης και πρόβλεψης
7A3	Αντικείμενα αναφοράς, προγράμματα επανάληψης και πρόβλεψης και προσαρμογή δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες του μαθητή
8A	Σχεδιασμός τακτικής παρέμβασης, αναγνώριση αντικειμένων, επιλογή αντικειμένων αναφοράς και ημερολόγιο επικοινωνίας
9A	Σχεδιασμός ρουτίνας δραστηριοτήτων, αναγνώριση αντικειμένων και χρήση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
10K	Σχεδιασμός τακτικής παρέμβασης, αναγνώριση αντικειμένου και επιλογή αντικειμένων αναφοράς
11K	Δραστηριότητες στροφής, προσδιορισμού χρόνου έναρξης και λήξης του διαλόγου, εστιασμένη προσοχή και κοινή εμπειρία
12A	Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών με καθορισμένες στιγμές έναρξης και λήξης, γλώσσα μοντελοποίησης, χρήση προτροπών, θετική ενίσχυση, δυνατότητα για διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων
13A	Αρχές από την ανάπτυξη της επικοινωνίας, προσφορά ευκαιριών για διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων, παρεμβάσεις ρουτίνας και συν-δημιουργική επικοινωνία
14A	Στρατηγικές που βασίζονται στην αξιολόγηση και σε πραγματικά αντικείμενα
15A	Χρήση προβλέψιμων ρουτινών, δράσης και στρατηγικής βασισμένη στο παιχνίδι

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

16K	Απάντηση στα συναισθήματα του μαθητή, χρήση προγράμματος επανάληψης και πρόβλεψης και παρεμβάσεις που βασίζονται στη ρουτίνα, στη δράση και στην αναφορά
17A	Σχεδιασμός τακτικής παρέμβασης, αναγνώριση αντικειμένου, επιλογή αντικειμένων αναφοράς και ημερολόγιο επικοινωνίας
18K	Αναγνώριση αντικειμένου, χρήση επανάληψης και προβλέψιμες ρουτίνες
19A	Χρήση μοντέλων ανάπτυξης
20A	Δραστηριότητα βασισμένη στη ρουτίνα
21A	Αντικείμενα αναφοράς, απάντηση στα σημάδια συμπεριφοράς του μαθητή, χρήση προγραμμάτων επανάληψης και πρόβλεψης και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην οικοδόμηση επικοινωνιακών συμπεριφορών
22A	Χρήση του προγράμματος PRECIVIM και σάρωση του κώδικα
23A	Παρέμβαση με βάση τη ρουτίνα σε φυσικό πλαίσιο και χρήση του προγράμματος επανάληψης και πρόβλεψης
24A	Ρουτίνες μίμησης, παιχνιδιού και δράσης και προσέγγιση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας
25A	Σχεδιασμός τακτικής παρέμβασης και χρήση του ημερολογίου επικοινωνίας
26K	Χρήση λεκτικής και επικοινωνιακής ρουτίνας
27A	Σχεδιασμός ρουτίνας, αναγνώριση αντικειμένων, χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της επικοινωνίας, επιλογή αντικειμένων αναφοράς και ημερολόγιο επικοινωνίας
28A, 29A	Χρήση συσκευών επικοινωνίας και διακόπτες για πρόσβαση στον Ηλεκτρονικό υπολογιστή, τάμπλετ, τρισδιάστατα αντικείμενα αναφοράς και χρήση διαδραστικού πίνακα
30A	-
31K	Πραγματοποίηση και οργάνωση της παρέμβασης
32K	Χρήση ρουτινών για το πρωινό ημερολόγιο, δραστηριότητες βασισμένες σε παιχνίδια, βιβλία, διηγήσεις και συσκευές επικοινωνίας
33A	Παρεμβάσεις βασισμένες στη ρουτίνα, εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία, αντικείμενα αναφοράς και σύμβολα που αντιπροσωπεύουν τις μέρες, τους μήνες και τις εποχές
34K	Χρήση εργαλείου καταγραφής του ρεπερτορίου του μαθητή, του πλάνου αξιολόγησης, των εργαλείων αξιολόγησης της επικοινωνίας και στρατηγικών για τη δημιουργία ευκαιριών
35K	Καθοδήγηση, ενδιαφέρον και σκέψη για τη δημιουργία κάτι νέου
36K	Ρουτίνες βασισμένες στο παιχνίδι, στην ενέργεια, σε αναφορές, χρήση της προσέγγισης Milieu, στρατηγικές για τη δημιουργία ευκαιριών, ανατροφοδότησης, συνθήκες για διαρκή αλληλεπίδραση, επικοινωνία συν-διαμόρφωσης, αναγνώρισης και εκμάθησης συμπεριφορών επικοινωνίας, χρήση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη δόμηση συγκεκριμένων συμπεριφορών επικοινωνίας, απάντηση στις νύξεις συμπεριφοράς του παιδιού, επανάληψη και προβλέψιμα προγράμματα
37K	Εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς, χρήση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και αντικειμένων αναφοράς

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

38A	Παρεμβάσεις βασισμένες σε ρουτίνες και δραστηριότητες, που αφορούν την απάντηση στις νύξεις συμπεριφοράς του παιδιού, την επανάληψη προβλέψιμων προγραμμάτων και τη χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη δόμηση συγκεκριμένων συμπεριφορών επικοινωνίας.
39A, 52A	Εφαρμογή δραστηριοτήτων σχεδιασμού ρουτίνας, αναγνώριση αντικειμένων, χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της επικοινωνίας και επιλογή αντικειμένων αναφοράς
40 A	Δόμηση του χρόνου με τη χρήση οπτικών ενδείξεων και οπτικοποιημένων προγραμμάτων
41A	Εφαρμογή άμεσης επιλογής και σάρωσης, χρήση πραγματικών αντικειμένων και μουσικών οργάνων
42 A	Προσαρμογή της διδασκαλίας στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης του μαθητή, χρήση απτικών αντικειμένων για τη γεωμετρική ερμηνεία και απόδειξη αφηρημένων εννοιών, αξιοποίηση διαδικασιών εξερεύνησης και ανακάλυψης, παροχή καθοδήγησης στο μαθητή, μαθησιακών εμπειριών, επεξήγησης νέων λέξεων, παρατήρηση και ακρόαση του μαθητή, αξιοποίηση των λαθών ως μαθησιακές ευκαιρίες, ερωτήσεις διερεύνησης και αφιέρωση χρόνου για επεξηγήσεις
43A, 58A	Οργάνωση δραστηριοτήτων ρουτίνας
44K	Αξιοποίηση λεκτικής και επικοινωνιακής ρουτίνας και αντιστάθμιση εξελεγκτικών στοιχείων της επικοινωνίας
45K	Ρουτίνες επανάληψης, προβλέψιμα προγράμματα και ημερολόγιο επικοινωνίας
46A	Δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης
47K	Παρεμβάσεις βασισμένες στη ρουτίνα, στην επανάληψη, στα προβλέψιμα προγράμματα και στο ημερολόγιο επικοινωνίας
48A	Σχεδιασμός ρουτίνας και χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της επικοινωνίας
49K, 50A	Χρήση φυσικής αλληλεπίδρασης, προτροπών, εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένο αντικείμενο και περιγραφή ενεργειών
51A	Αξιοποίηση της αναγνώρισης αντικειμένων και εικόνων, του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της επικοινωνίας και επιλογή αντικειμένων αναφοράς
53A	Χρήση απτικών ενδείξεων, αντικειμένων αναφοράς και δραστηριοτήτων σχεδιασμού ρουτίνας
54A	Χρήση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τεχνικών για την ανάπτυξη του λόγου
55A	Σχεδίαση ρουτινών- οργανωμένων δραστηριοτήτων, πραγματοποίηση αναγνώρισης απτικών αντικειμένων, επιλογή αντικειμένων αναφοράς και επιβράβευσης
56K	Δραστηριότητες αναγνώρισης αντικειμένων και επιλογή αντικειμένων αναφοράς
57A	Δραστηριότητες αξιολόγησης, αυτόαξιολόγησης και χρήση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της επικοινωνίας
59A	Δραστηριότητες αξιολόγησης και ανάπτυξης της επικοινωνίας μέσα από λειτουργικές δραστηριότητες.

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

60A	Ανάπτυξη επικοινωνιακών ρουτινών, ακολουθία πρωτοβουλιών του μαθητή, χρήση αισθητηριακών ερεθισμάτων ως ενισχυτές και δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι
61A	Δραστηριότητες σχεδιασμού ρουτίνας, αναγνώριση αντικειμένων και αντικείμενα αναφοράς

### 6.6.1. Υλικά

Οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή των παρεμβάσεων χρησιμοποίησαν διάφορα υλικά που αφορούν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, βέβαια κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν τα υλικά που χρησιμοποίησαν.

Τα υλικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ποικίλουν και παρατηρείται ότι κάποια χρησιμοποιούνται πολλές φορές, όπως φωτογραφίες από αντικείμενα μπάλα-βούρτσα, κούκλα-ξυλόφωνο, φρούτα σε εικόνες, μουσικά όργανα, η λεκτική καθοδήγηση, το σύστημα γραφής Braille, τα 3D αντικείμενα, ακουστικά ερεθίσματα, τρισδιάστατες εικόνες, βιωματικές δραστηριότητες, διακόπτες για πρόσβαση στον Ηλεκτρονικό υπολογιστή διαδραστικός πίνακας και εικόνες για επιλογή δραστηριότητας, και μουσικά όργανα, γυάλινο πιάτο, κουτάλι-πιρούνι, κομμάτι από hoola hoop και παρουσίαση αντικειμένων. Τα υλικά αναλύονται περισσότερο στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακας 7).



**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

Πίνακας 6: Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

<b>Μαθητές/ Μαθήτριες</b>	<b>Υλικά</b>
1K	Αντικείμενα διαφορετικών υφών, σχημάτων, μεγεθών και φυσικά υλικά: πέτρες, άμμος, φύλλα, κοχύλια και μπαστούνια
2K	Μεγεθυντικοί φακοί, ΤΠΕ και μουσικές συσκευές
3K	Υλικά αγαθά, ήχοι ποικίλων υφών και παιχνίδια
4K	Willbarger brush- απτικό παιχνίδι και μουσικό όργανο-πίانو ή κιθάρα
5K	Φωτογραφίες από αντικείμενα όπως μπάλα-βούρτσα, κούκλα-ξυλόφωνο, μητέρα- οδοντόβουρτσα, γυάλινο πιάτο και κουτάλι-πιρούνι
6K1	Πλαστικό πιάτο, πλαστικό γυαλί και σκουρόχρωμη επιφάνεια εργασίας
6K2	Χοντρό μπλε πλαστικό πιάτο, μωβ πλαστικό γυαλί, παιχνίδι πιάνο, κίτρινο παιχνίδι κουδουνίστρας, πλαστικό κουτί, λεκτική εισαγωγή και φυσική καθοδήγηση
7A1	Αντικείμενα αναφοράς, κουτάλι, εικονόγραμμα τουαλέτας, κουδούνι για μουσικοθεραπεία, χούλα χουπ για γυμναστήριο, καλάθι για συλλογή ανακυκλώσιμου υλικού, χαρτί και κλωστή
7A2	Πλαστικό καλάθι, συλλογή από χαρτί, ένα πλαστικό μπουκάλι, ένα κομμάτι από hoola hoop και παρουσίαση αντικειμένων ως μέρος του προγράμματος αφής/ απάντηση σε λεκτικές εντολές
7A3	Πλαστικά μπουκάλια, υλικό ανακύκλωσης και τούβλα εκπαίδευσης
8A	Παιχνίδια με κουμπιά, μπαλόνια, μουσικά όργανα, κουτάλι, γιαούρτι, πάνα και φλιτζάνι νερό
9A	-
10K	Φωτογραφίες από μια μπάλα-βούρτσα, μια κούκλα -ξυλόφωνο και μια μητέρα-οδοντόβουρτσα
11K	Πινακίδες, μουσικά όργανα και τραπέζια με συμβολισμό την έναρξη, το time-out και το τέλος
12A	Καλάθι με διάφορα αντικείμενα για την καλημέρα (κλωστή, παιχνίδι Mobil, μικρό πλαστικό αυτοκίνητο, μια μπάλα με ένα κουδούνι, ένα κομπολόι και ένα κομμάτι αλουμινένιο ύφασμα)
13A	Λεκτική καθοδήγηση, ο διάλογος και εκπαιδευτικές ευκαιρίες όπως, συμμετοχή σε μια εξατομικευμένη συνεδρία
14A	Ποίημα που αναφέρεται σε αρώματα, την εισαγωγή των αρωμάτων, τη σύνδεση της λέξης με την όσφρηση και μια βιωμένη ανάμνηση του μαθητή
15A	Καθορισμένη επιφάνεια εργασίας, παιχνίδι αντιστοίχισης αντικειμένων και κάρτες συσχέτισης
16K	Κουτάλι, τροφή, μια τραπεζαρία, η λεκτική και σωματική καθοδήγηση
17A	Μπανάνα-μπάλα, άλογο-κουτάλι, χτενάκι-αχλάδι και ντέφι-πιάτο
18K	Μήλο, μπανάνα, μια ξύλινη επιφάνεια εργασίας, ένα ειδικό μαχαίρι και μια συγκεκριμένη χρήση λέξεων
19A	Κουτάλι και άχυρο
20A	Λεκτική -σωματική καθοδήγηση
21A	Αντικείμενα αναφοράς, δομή της καθημερινής ρουτίνας για την προώθηση της επικοινωνίας, χρήση ημερολογίου επικοινωνίας,

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

	αντικείμενα διαφορετικά στην υφή και στη χρήση, ντέφι-πιάτο, κουδούνι-κουτάλι, και ποτιστήρι-οδοντόβουρτσα
22A	Πλαστικό κουτάλι σε χαρτόνι
23A	Σημάδια τοποθεσίας και αντικείμενα αναφοράς
24A	Σώμα-πρόσωπο, χέρια, αντικείμενα ή παιχνίδια με νόημα (αγαπημένο φρούτο ή παιχνίδι) και έναν μεγάλο κίτρινο διακόπτη με το γνωστό ηχητικό παιχνίδι
25A	Καθοδήγηση με λεκτική επικοινωνία
26K	Διάδρομος, κρεβάτι φυσικοθεραπείας, στρώμα, ελβετικές μπάλες, αισθητηριακά ερεθίσματα, απτικά, οσφρητικά και ακουστικά, φυτά του κήπου κάρτες απεικόνισης φρούτων και λαχανικών με γραφή Braille, φρούτα και λαχανικά σε πραγματική μορφή και σε παιχνίδια και εργαλεία κήπου σε εικόνες
27A	Αντικείμενα αναφοράς, τρόποι για την εκμάθηση σωστού τρόπου βάδισης, στρώμα για μυϊκή ενδυνάμωση κορμού και ελβετική μπάλα για ισορροπία και συντονισμό
28A	Διακόπτες για πρόσβαση στον Ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικός πίνακας, εικόνες για επιλογή δραστηριότητας, μπάλες και μουσικά όργανα
29A	Διακόπτες για πρόσβαση στον Ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικός πίνακας και εικόνες για επιλογή δραστηριότητας
30A	-
31K	Εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία με τη χρήση της συσκευής επικοινωνίας/ταμπλέτας και την εφαρμογή του προγράμματος GRID-2
32K	Διακόπτες επικοινωνίας, διαδραστικός πίνακας, μεγάλα ζάρια, ζάρι επικοινωνίας, ταμπλέτα με εφαρμογή ζαριού και ακουστική ανατροφοδότηση, μουσικά βιβλία, κιθάρα για συνοδεία τραγουδιού, επιτραπέζια παιχνίδια, παρουσιάσεις στον διαδραστικό πίνακα με το ημερολόγιο, μέρες της εβδομάδας σε διαφορετικές υφές, αρώματα, κ.α.
33 A	Μαγνητική πινακίδα, απτικά σύμβολα, υλικά όπως pipecleaner, ξυλάκια, σφουγγαράκια, bubblewrap και πλαστικό χορτάρι, μάλλινο γαντάκι, χριστουγεννιάτικο στολίδι, κοχύλι, φύλλα για το φθινόπωρο, λουλούδι, σφουγγαράκι σε κύματα κτλ., κύκλο με μικρό διακόπτη επικοινωνίας, δερμάτινο ορθογώνιο για την φυσιοθεραπεία, τουβλάκι lego για την εργοθεραπεία και μικρός μαγνητικός πίνακας με Velcro
34K	Απτικά ερεθίσματα στη συνοδεία αυτοσχέδιων τραγουδιών, μουσικά όργανα με διάφορες υφές, ήχους φύσης, πιάνο, κιθάρα και άρπα
35K	3D αντικείμενα, ακουστικά ερεθίσματα, τρισδιάστατες εικόνες, βιοματικές δραστηριότητες για την κατάκτηση ρηματικών και επιθετικών εννοιών και χρονικού προσανατολισμού
36K	Μπάλες με αισθητηριακά στίγματα, ηχητικά ερεθίσματα, αισθητηριακοί δίσκοι, μουσική, συσκευή ηχογραφημένου τραγουδιού, πισίνα με πλαστικές μπαλίτσες, κούνια, δωμάτιο αισθητηριακής επεξεργασίας, δίσκους ισορροπίας, μουσικά όργανα με λαβή, κρουστά όργανα, μικρό αλεξίπτωτο, κουδουνάκια τοποθετημένα σε διάφορα αντικείμενα, σελοφάν, τραμπολίνο, μπάλα πιάτες και αντικείμενα αναφοράς, που σηματοδοτεί την έναρξη ή την λήξη του μαθήματος
37K	Μικρά τύμπανα
38A	Βιβλία Braille, βίντεο και ομιλούντα βιβλία

**Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες**

39A	Βαμβάκι, νερό σε διάφορες θερμοκρασίες, πούπουλο, μπάλες από διαφορετικό υλικό, ξύλινα και πλαστικά παιχνίδια, άμμος, ρύζι, όσπρια
40 A	Χρήση εικόνων PECS για την κατασκευή του ημερήσιου προγράμματος
41A	Αντικείμενα αναφοράς και πραγματικά αντικείμενα
42 A	Πλαστικούς μαθηματικούς κύβους, γεωμετροπίνακα, πλαστελίνη, λάστιχα, ξυλάκια χειροτεχνίας, απτικά σχήματα σε χαρτόνι και τρισδιάστατα απτικά μοντέλα
43A	Λευκό μαστούνι, απτικοί χάρτες, οδηγός όδευσης τυφλών και η επιλογή χώρων με δάπεδα διαφορετικής υφής
44K	3D αντικείμενα, κάρτες μεγεθυμένες, ακουστικά, απτικά και οσφρητικά ερεθίσματα, καθώς και λέξεις σε μορφή Braille
45K	Σύστημα γραφής braille και χαρτί για τη μηχανή braille
46A	Προφορικές οδηγίες και δόμηση της δραστηριότητας
47K	Υπολογιστής (κεντρική μονάδα, οθόνη, ηχεία και πληκτρολόγιο)
48A	Απτικές κάρτες συναισθημάτων
49K	Σχολική τσάντα και αντικείμενα στο χώρο (τραπέζι, καρέκλα)
50A	Μασητικό για ασκήσεις του στόματος, πιρούνι για το φαγητό και μπάλα για ασκήσεις γυμναστικής
51A	Αντικείμενο αναφοράς, ένα παιχνίδι οδοστρωτήρας
52A	Απτικά αντικείμενα
53A	Πικτογράμματα με ανθρώπινο πρόσωπο, απτικές φατσούλες με διάφορα συναισθήματα
54A	Πάνα ως αντικείμενο αναφοράς
55A	Αντικειμένων αναφοράς (νερό, πετσέτα, χαρτομάντηλα, βετέξ κ.α)
56K	Καρτέλες μεγεθυμένες με εικόνες και συλλαβές
57A	Έντυπο υλικό σε γραφή braille, βιβλία του οργανισμού, της Γλώσσας, της τάξης του μαθητή σε γραφή braille, γραφομηχανή και εκτυπωτή braille, λογοτεχνικά βιβλία σε έντυπη και braille γραφή
58A	Προφορικές οδηγίες για καθοδήγηση και χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα φαγητού (πίατο, κουτάλι, φαγητό)
59A	Έντυπο μεγεθυμένο κείμενο, κάρτες με λέξεις, κάρτες με εικόνες και κάρτες με το αγγλικό αλφάβητο
60A	Σωλήνας νερού, ένα σκοτεινό δωμάτιο και φως
61A	Αντικείμενα αναφοράς, ποτήρι για νερό και επιτραπέζιο παιχνίδι με μουσικούς ήχους

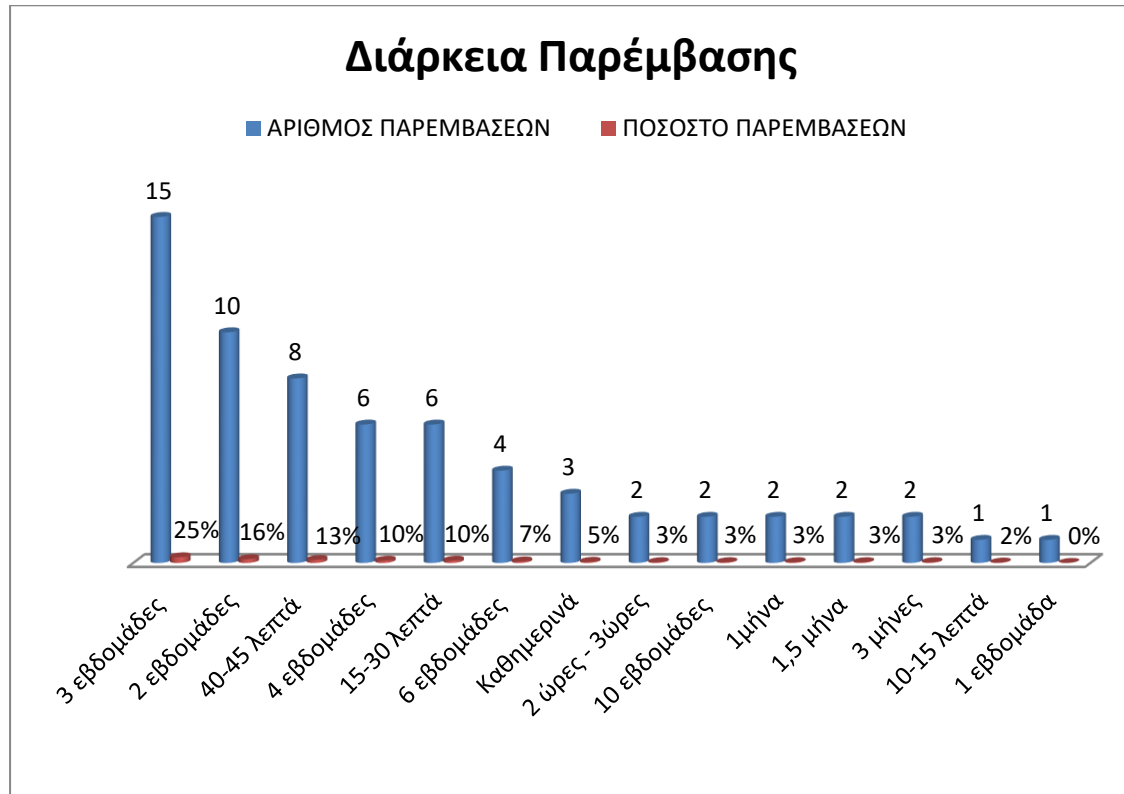
### 6.6.2. Διάρκεια Παρέμβασης

Η κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, είχε διαφορετικό χρόνο διάρκειας.

Αναλυτικότερα, το ψηλότερο ποσοστό των παρεμβάσεων 25%,είχε διάρκεια 3 εβδομάδες, υψηλό επίσης ποσοστό αποτελεί το 16% των παρεμβάσεων με διάρκεια 2 εβδομάδες. Ενώ χαμηλά ποσοστά συγκέντρωσαν οι παρεμβάσεις που διήρκεσαν 40-

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

45 λεπτά, 10 -15 λεπτά, 15-30 λεπτά, 4 εβδομάδες, 6 εβδομάδες, καθημερινά 2-3 ώρες, 10 εβδομάδες, 1 μήνα, 1,5 μήνα, 3 μήνες και 1 εβδομάδα. Περισσότερες λεπτομέρειες των τιμών παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 16).



Γράφημα 16.: Διάρκεια Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

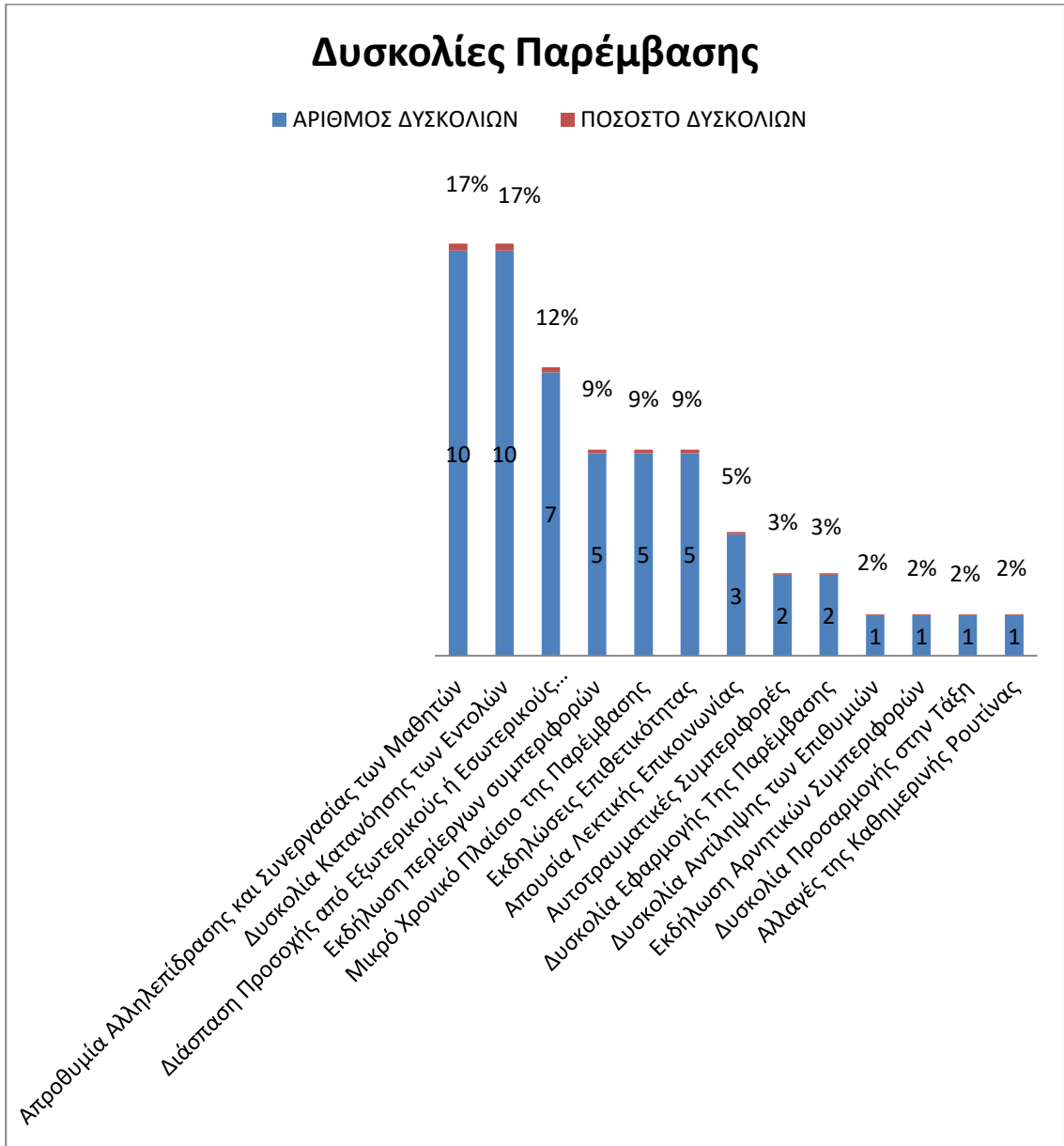
## 6.7. Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

### 6.7.1. Δυσκολίες Παρέμβασης

Οι επαγγελματίες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση συνάντησαν διάφορες δυσκολίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίες έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν κάποια δυσκολία με αποτέλεσμα το άθροισμα των ποσοστών να είναι κάτω από το 100%.

Τα ψηλότερα ποσοστά δυσκολιών που σημειώθηκαν είναι η απροθυμία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών και η δυσκολία κατανόησης των εντολών, στις οποίες αντιστοιχεί το 17%. Ενώ χαμηλότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στις δυσκολίες που αφορούν τη διάσπαση προσοχής από εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες, την εκδήλωση περιέργων συμπεριφορών, το μικρό χρονικό πλαίσιο της παρέμβασης, τις εκδηλώσεις επιθετικότητας, την απουσία λεκτικής επικοινωνίας, τις αυτοτραυματικές συμπεριφορές, τη δυσκολία εφαρμογής της παρέμβασης, τη δυσκολία αντίληψης των επιθυμιών, την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών, την δυσκολία προσαρμογής στην τάξη και τις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας (βλ. Γράφημα 17).



Γράφημα 17.: Δυσκολίες που συνάντησαν οι Εκπαιδευτικοί κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

## 6.8. Τρίτη Ευρεία Κατηγορία: Παρατήρηση της παρέμβασης

Η ευρεία κατηγορία παρατήρησης της παρέμβασης περιλαμβάνει τις μεθόδους παρατήρησης που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων.

### 6.8.1. Μέθοδοι Παρατήρησης

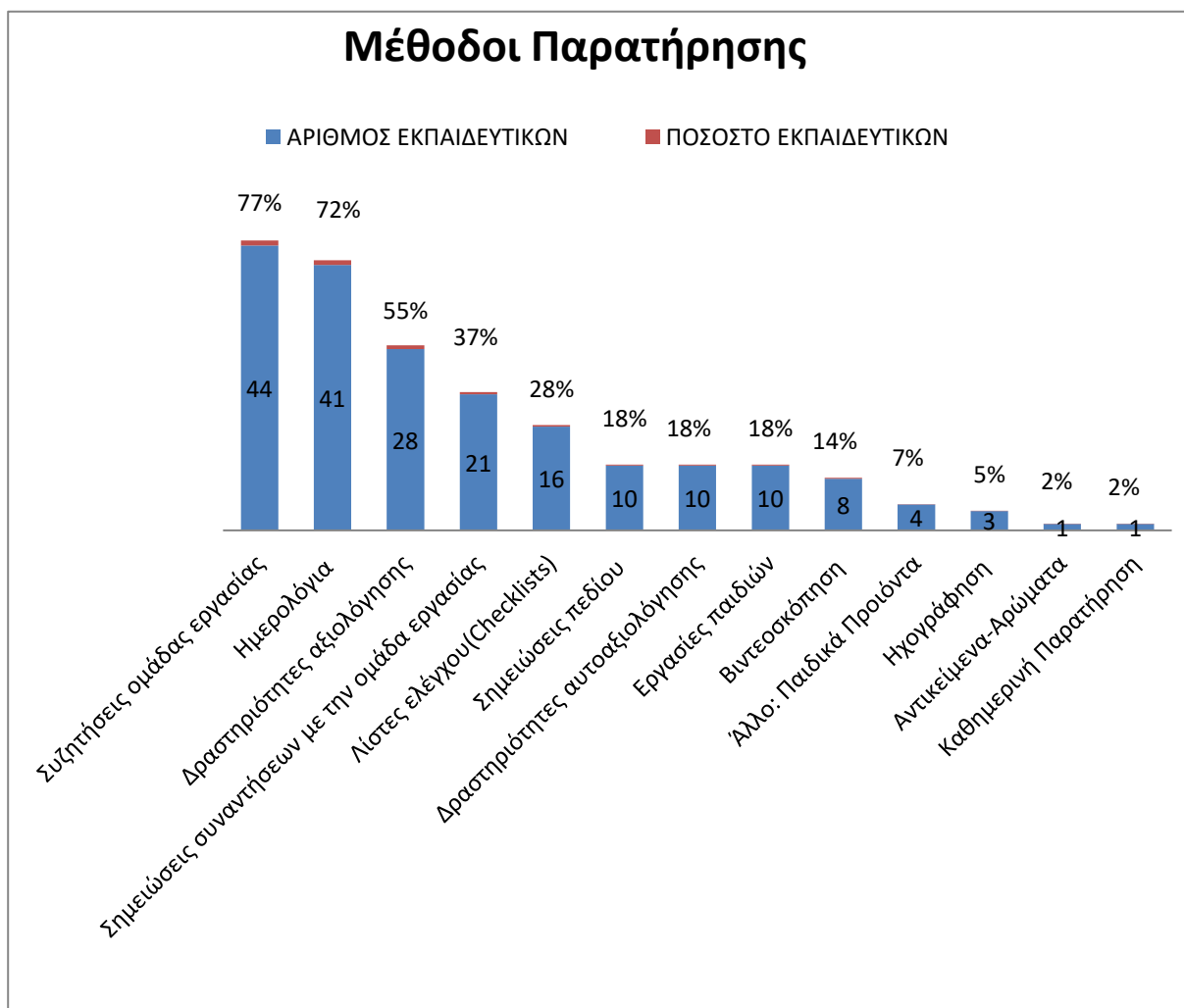
Οι εκπαιδευτικοί κατά την παρέμβαση, προκειμένου να παρατηρήσουν την πορεία εφαρμογής της παρέμβασης χρησιμοποίησαν διάφορες μεθόδους παρατήρησης.

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

Η χρήση των μεθόδων παρατήρησης έγινε συνδυαστικά για καλύτερα αποτελέσματα, γι' αυτό το λόγο το άθροισμα των ποσοστών είναι πάνω από το 100%.

Οι μέθοδοι που συγκέντρωσαν υψηλότερο ποσοστό είναι οι συζητήσεις της ομάδας εργασίας, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από το 77% των εκπαιδευτικών και τα ημερολόγια, με ποσοστό 72%. Ακόμη, υψηλές τιμές παρατηρήθηκαν στη μέθοδο των δραστηριοτήτων αξιολόγησης με ποσοστό 55% και στις σημειώσεις συναντήσεων με την ομάδα εργασίας τις οποίες αξιοποίησε το 37% των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, χαμηλότερα ποσοστά, όπως φαίνονται στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 18) σημειώθηκαν στη χρήση των μεθόδων παρατήρησης που αποτελούν οι λίστες ελέγχου (checklists), οι σημειώσεις πεδίου, οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, οι εργασίες παιδιών, η βιντεοσκόπηση, τα παιδικά προϊόντα, η ηχογράφηση, τα αντικείμενα-αρώματα και η καθημερινή παρατήρηση.



Γράφημα 18.: Μέθοδοι Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση

## **6.9. Πέμπτο Ερευνητικό Ερώτημα**

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στους αναστοχασμούς των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τα παιδιά που έχουν οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες.

### **6.9.1. Τέταρτη Ευρεία Κατηγορία: Αναστοχασμός Παρέμβασης**

Η ευρεία κατηγορία του Αναστοχασμού της Παρέμβασης περιλαμβάνει τους Στόχους που επιτεύχθηκαν, την Ανταπόκριση των Μαθητών, τα Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, την Αξιοποίηση της Παρέμβασης και τα Γενικά Σχόλια. Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός καταγράφει στο φύλλο ανατροφοδότησης τους αναστοχασμούς του, οι οποίοι αφορούν στην έκβαση της διαδικασίας της παρέμβασης. Είναι το τελευταίο στάδιο μιας πλήρους κυκλικής εξέλιξης της έρευνας δράσης.

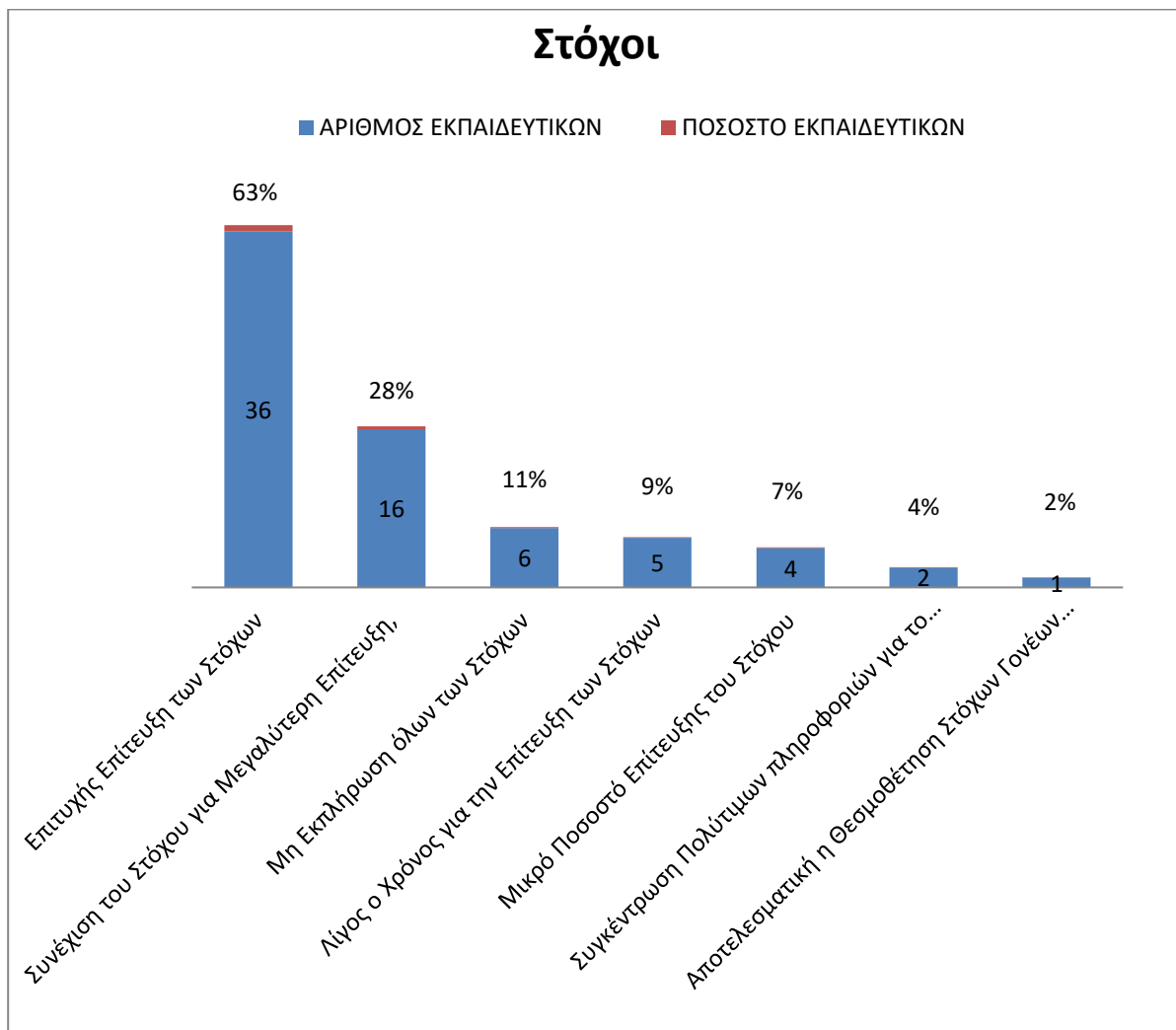
### **6.9.2. Στόχοι**

Οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης αναλογίστηκαν τους στόχους που πέτυχαν ή που θα θέσουν στη πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι οποίοι έγιναν συνδυαστικά και το άθροισμα των ποσοστών είναι μεγαλύτερο του 100%.

Το υψηλότερο ποσοστό σημειώθηκε στην επιτυχή επίτευξη των στόχων από που αντιστοιχεί στο 63% των εκπαιδευτικών. Επίσης, υψηλό ποσοστό 28% παρατηρήθηκε στην συνέχιση του στόχου από τους εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη επιτυχία.

Ενώ χαμηλότερα ποσοστά, όπως φαίνονται στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 19), παρατηρήθηκαν στην μη εκπλήρωση όλων των στόχων, στην ύπαρξη λίγου χρόνου για την επίτευξη των στόχων, στο μικρό ποσοστό επίτευξης του στόχου, στη συγκέντρωση πολύτιμων πληροφοριών για το μαθητή και στην αποτελεσματική θεσμοθέτηση των στόχων γονέων και δασκάλου.





Γράφημα 19.: Στόχοι Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων

### 6.9.3. Ανταπόκριση των Μαθητών

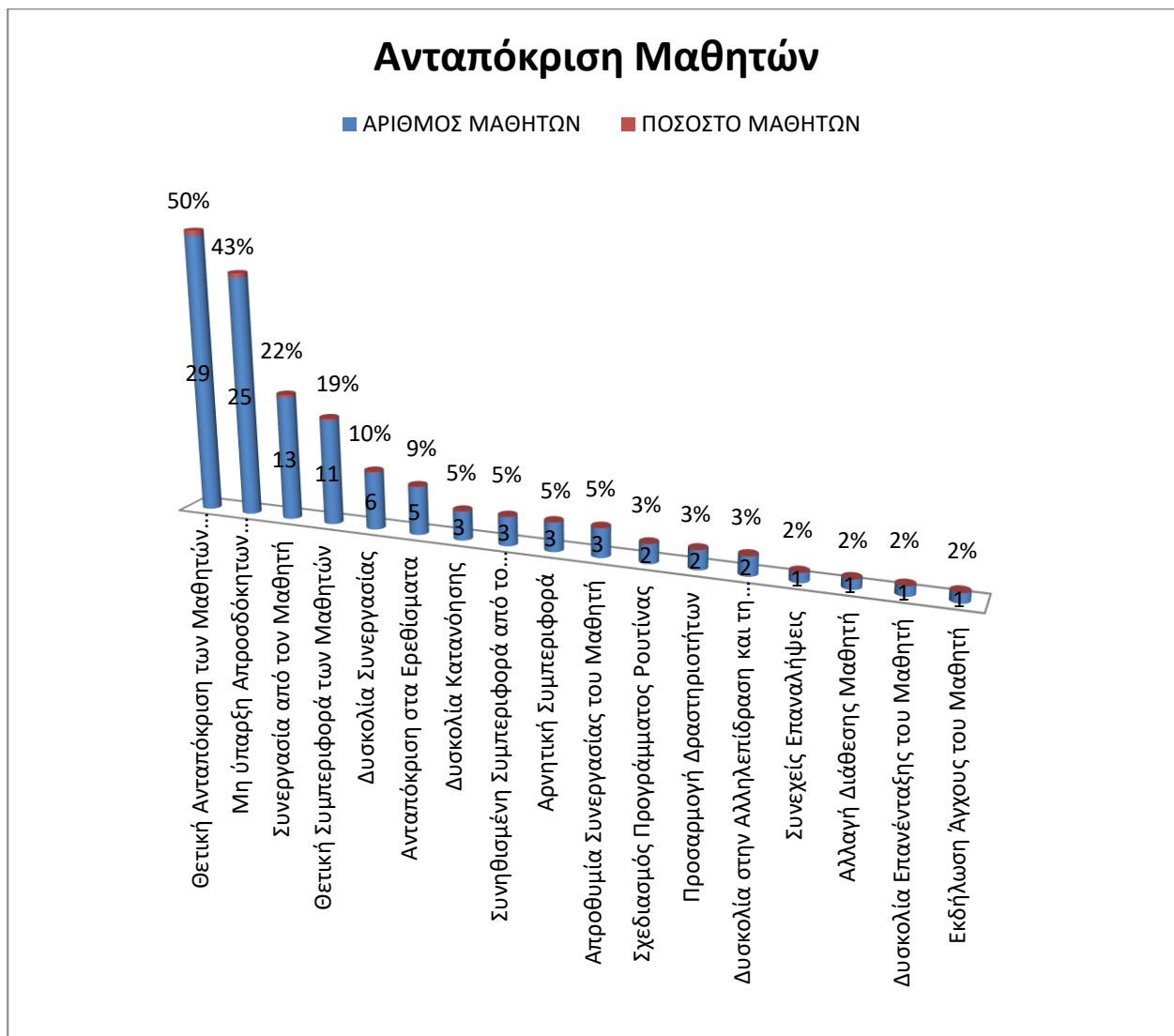
Οι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίθηκε ο κάθε μαθητής, κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, ποικίλουν και πολλές φορές εφαρμόζονται συνδυαστικά, με αποτέλεσμα το άθροισμα των ποσοστών να είναι πάνω από το 100%.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το υψηλότερο ποσοστό παρατηρήθηκε στο 50% των μαθητών, που ανταποκρίθηκε θετικά στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Υψηλά επίσης ποσοστά, καταγράφηκαν από τους μαθητές στην μη ύπαρξη απροσδόκτων γεγονότων με 43% και στις συνεργατικές σχέσεις των μαθητών με ποσοστό 22%.

Όμως, χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στην εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς των μαθητών, στη δυσκολία της συνεργασίας, στην ανταπόκριση ως προς τα ερεθίσματα, στη δυσκολία κατανόησης, στη συνηθισμένη συμπεριφορά από

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

το μαθητή, στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς, στην απροθυμία κάποιων μαθητών για συνεργασία, στο σχεδιασμό προγράμματος ρουτίνας, στη προσαρμογή των δραστηριοτήτων, στην δυσκολία ως προς τη αλληλεπίδραση και τη συζήτηση, στις συνεχείς επαναλήψεις, στην αλλαγή διάθεσης του μαθητή και στην εκδήλωση άγχους από το μαθητή. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα. 20).



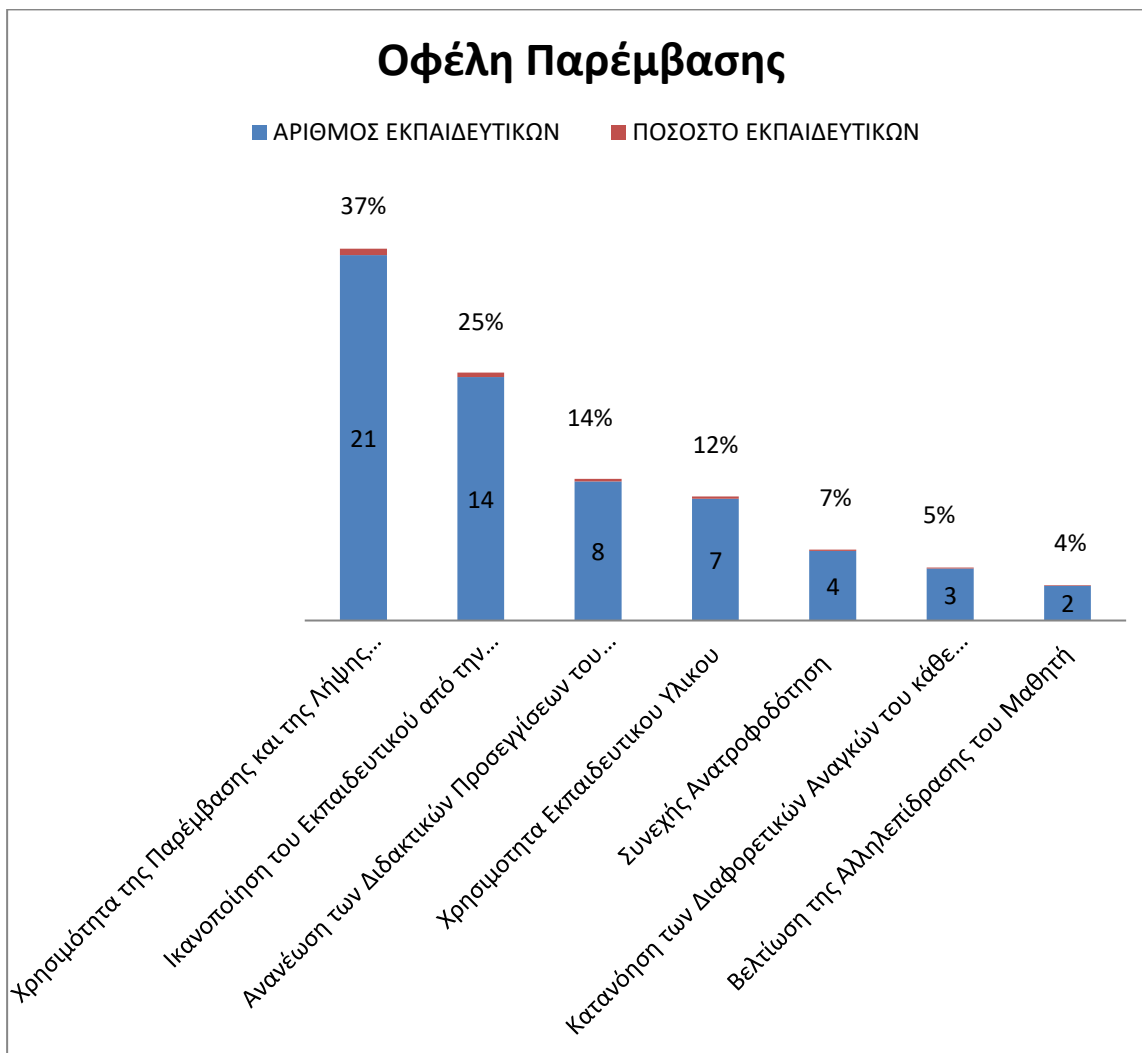
*Γράφημα 20.: Ανταπόκριση των Μαθητών στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση*

#### 6.9.4. Οφέλη Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποκόμισαν κάποια οφέλη, τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργούν συνδυαστικά με αποτέλεσμα το άθροισμα των τιμών να είναι πάνω από το 100%.

Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό από τα οφέλη σημειώθηκε στην χρησιμότητα της παρέμβασης και της λήψης νέων πληροφοριών με 37% και το αμέσως επόμενο υψηλό ποσοστό με 25%, καταγράφηκε στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την παρέμβαση.

Ενώ χαμηλά ποσοστά από τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκαν στην ανανέωση των διδακτικών προσεγγίσεων, στην χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, στη συνεχή ανατροφοδότηση, στην κατανόηση των διαφορετικών αναγκών του κάθε παιδιού και στην βελτίωση της αλληλεπίδρασης του μαθητή. Τα ποσοστά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 21).



Γράφημα 21.:Οφέλη Εκπαιδευτικής Παρέμβασης για τον Εκπαιδευτικό

#### 6.9.5. Αξιοποίηση της Παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, έχουν ως στόχο να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που συνέλεξαν με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν τρόπους αξιοποίησης των παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα η άθροιση των ποσοστών να είναι μικρότερη του 100%.

Το υψηλότερο ποσοστό, σημειώθηκε στην χρήση των δεδομένων σε άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από το 30% των εκπαιδευτικών. Ακόμη, το 18% των εκπαιδευτικών υποστήριξε, ότι θα συνεχίσει την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Χαμηλότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στη χρήση των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς για τη συνέχιση της παρέμβασης, για το σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων, για περισσότερη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο,

για την εφαρμογή των δεδομένων και για τη γενίκευση των δεδομένων με τους συναδέλφους και με τους γονείς των παιδιών (βλ. Γράφημα 22).



Γράφημα 22.: Αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων από τους Εκπαιδευτικούς

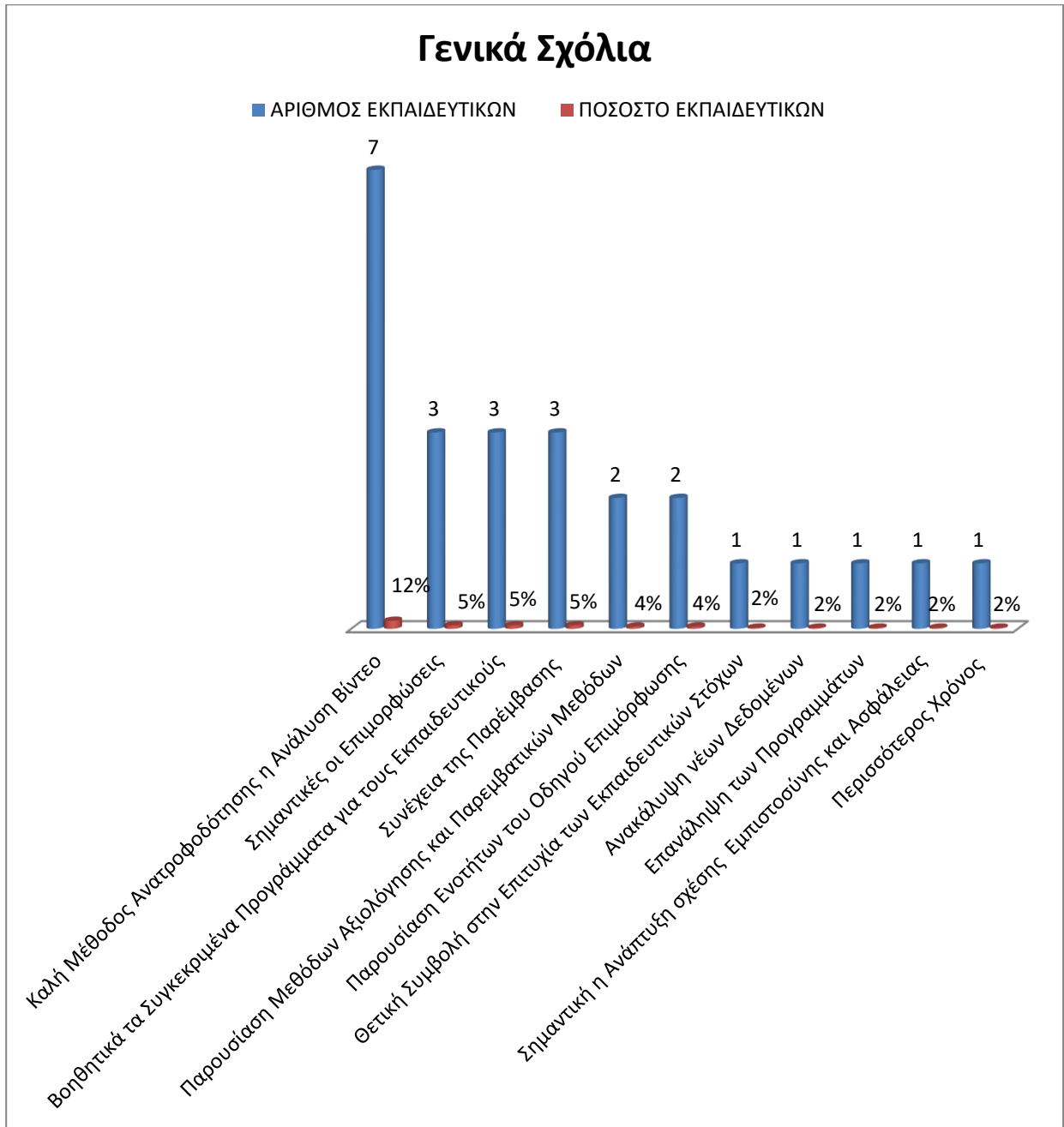
### 6.10. Γενικά Σχόλια

Οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων έκαναν κάποια γενικά σχόλια για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όμως μερικοί δεν ανέφεραν κάποιο σχόλιο, επομένως το άθροισμα των ποσοστών, τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

Το υψηλότερο ποσοστό 12%, παρατηρήθηκε στο γενικό σχόλιο των εκπαιδευτικών, ότι η ανάλυση των βίντεο είναι μια καλή μέθοδος ανατροφοδότησης. Χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στα σχόλια των εκπαιδευτικών, που αφορούν στις απόψεις, ότι, οι επιμορφώσεις είναι σημαντικές, πως τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς, πως είναι απαραίτητο να συνεχιστεί η παρέμβαση και πως χρειάζεται να γίνει παρουσίαση των μεθόδων αξιολόγησης και παρεμβατικών μεθόδων. Ακόμη, αναφέρουν ότι πρέπει να γίνει παρουσίαση ενοτήτων του οδηγού επιμόρφωσης, πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συμβάλλουν θετικά στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων, ότι είναι απαραίτητο να γίνει ανακάλυψη νέων

## Διερεύνηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες

δεδομένων, ότι πρέπει να γίνει επανάληψη των προγραμμάτων, πως η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας είναι σημαντική και πρέπει να υπάρχει περισσότερος χρόνος για τις παρεμβάσεις. Τα ποσοστά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 23).



Γράφημα 23.: Γενικά Σχόλια των Εκπαιδευτικών για τις Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 7.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται περιγραφή των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τις ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις των δεδομένων, τα οποία παρουσιάστηκαν στο έκτο κεφάλαιο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα βασιστεί στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, στο πεδίο της οπτικής αναπηρίας συνδυαστικά με τις πολλαπλές αναπηρίες των παιδιών. Τα αποτελέσματα αφορούν, το σχεδιασμό της παρέμβασης, τις μεθόδους υλοποίησής της, τις μεθόδους παρατήρησης των μαθητών και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην παρέμβαση που πραγματοποιήσαν.

Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης και τα οποία είναι:

1. Με ποιους τρόπους επικοινωνούν συνήθως οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες; Μπορούν να ανιχνευθούν τα αίτια αυτών των επικοινωνιακών τρόπων;
2. Ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες; Τι είδους διδακτικούς στόχους συνήθως θέτουν ;
3. Συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι φάσεις του σχεδιασμού της παρέμβασης και της υλοποίησης της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με στρατηγικές και δραστηριότητες, όταν εφαρμόζουν προγράμματα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;
4. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση;
5. Ποιοι συνήθως είναι οι αναστοχασμοί των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης με παιδιά που έχουν οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;

## 7.2. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

### 7.2.1. Τρόποι και Λόγοι Επικοινωνίας

**(1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: «Με ποιους τρόπους επικοινωνούν συνήθως οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες; Μπορούν να ανιχνευθούν τα αίτια αυτών των επικοινωνιακών τρόπων;»)**

Οι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, είναι διάφοροι, ωστόσο, όπως προκύπτει από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναδείχθηκαν κατά κύριο λόγο η λεκτική, η μη λεκτική, και η συμβολική επικοινωνία και ο συνδυασμός μεθόδων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Παρόλο που ο κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας είναι η λεκτική επικοινωνία, τα παιδιά χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό λέξεων (δυο ή τρεις λέξεις) ή απαντούν μονολεκτικά (ναι και όχι) χωρίς να αναπτύξουν συζήτηση. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, τα περισσότερα που διαπιστώθηκαν ήταν τέτοιου τύπου επικοινωνίας, εξαιτίας του περιορισμού του σύνθετου χαρακτήρα των αναπηριών, κάτι που ίσως ήταν αναμενόμενο στην τυπική επικοινωνία, καθώς ο συνδυαστικός χαρακτήρας των αναπηριών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, πιθανόν να αποτελεί εμπόδιο στα παιδιά να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Έτσι, μένουν προσκολλημένοι στη λεκτική επικοινωνία με τη χρήση λιγοστών λέξεων, στη μη λεκτική επικοινωνία με κινήσεις του σώματος και στη συμβολική επικοινωνία με τη χρήση συσκευών επικοινωνίας.

Αυτά που προέκυψαν από τη παρούσα έρευνα συνάδουν με την βιβλιογραφία, καθώς κατά τους Webster και Roe (1998), τα παιδιά με οπτική αναπηρία, και πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζουν προβλήματα στη λεξιλογική τους ανάπτυξη και με βάση τους Cipani και Spooner (1994), εκδηλώνουν περιορισμένο επικοινωνιακό προφίλ χωρίς να μπορούν να εκφράσουν την αρέσκεια ή τη δυσαρέσκειά τους. Οι Orelove και Sobsey (1996), θεωρούν, ότι η επικοινωνία περιέχει τη γραφή, το λόγο, τις χειρονομίες, τη γλώσσα του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου και τους τρόπους συμπεριφοράς. Κάποιες άλλες έρευνες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, παρουσιάζουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας για τα άτομα με γνωστικές αναπηρίες, όπως ενέργειες που αφορούν στο δείξιμο, στις χειρονομίες, στις αρθρώσεις, στις λέξεις και στο σπρώξιμο (Mar, 1999). Τέλος, από τον Goleman (2011), υποστηρίζεται, ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι τα βασικότερα στοιχεία, για τη μετάδοση μηνυμάτων, ιδεών, πληροφοριών ή συναισθημάτων με επιτυχημένο τρόπο μεταξύ δυο ή



περισσότερων ατόμων. Ωστόσο, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν με τη μη λεκτική επικοινωνία, παρατηρείται στις χειρονομίες, οι οποίες δεν έχουν κάποια επικοινωνιακή λειτουργία (Frame,2000).

Όσον αφορά τα αίτια της επικοινωνίας, υπάρχουν τέσσερις λόγοι για τους οποίους τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές δυσκολίες επικοινωνούν. Συγκεκριμένα, ο πρώτος λόγος επικοινωνίας που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό από τα παιδιά είναι η αίτηση, δηλαδή το παιδί επικοινωνεί για να εκδηλώσει τις βασικές του ανάγκες. Δεύτερο λόγο επικοινωνίας αποτελεί η απόρριψη, η οποία χρησιμοποιείται από τα παιδιά για να εκφράσουν την άρνησή τους απέναντι σε πράγματα που δεν θέλουν με «ναι» ή «όχι» ή δεν τους αρέσουν. Ο τρίτος λόγος επικοινωνίας είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία πραγματοποιείται με τη χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας με το περιβάλλον. Τέλος, τέταρτος λόγος επικοινωνίας είναι ο διαμοιρασμός των πληροφοριών, κατά τον οποίο μοιράζονται συναισθήματα και γεγονότα.

Αυτά που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα, βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, καθώς η βιβλιογραφία με βάση τη Κοινότητα Αυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας, αναδεικνύονται επίσης, τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά, είναι η αίτηση, δηλαδή η δυνατότητα του κάθε ατόμου να εκδηλώνει τις επιθυμίες του, να κάνει επιλογές και να ελέγχει το περιβάλλον του. Ο δεύτερος λόγος είναι η απόρριψη -διαμαρτυρία των ατόμων, δηλαδή η αποφυγή μιας κατάστασης και η άρνηση για πράγματα που δεν τους αρέσουν ή δεν θέλουν. Επίσης, τρίτο λόγο αποτελεί η κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή ο διαμοιρασμός συναισθημάτων, η έναρξη μιας συζήτησης και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, τέταρτος λόγος είναι ο διαμοιρασμός πληροφοριών και γνώμων, η ικανότητα για σχολιασμό, για απαντήσεις σε ερωτήσεις, η παροχή οδηγιών στους άλλους και η ανταλλαγή πληροφοριών (AAC, 2019).

### **7.2.2. Εργαλεία Αξιολόγησης και Διδακτικοί Στόχοι**

**(2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: «Ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες; Τι είδους διδακτικούς στόχους συνήθως θέτουν;»)**

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, πραγματοποιούν συνδυασμό των εργαλείων αξιολόγησης. Αναδείχθηκαν διάφορα εργαλεία αξιολόγησης αλλά το κυρίαρχο ήταν η παρατήρηση. Ο λόγος που χρησιμοποιείται η παρατήρηση, σύμφωνα με την συγγραφέα, είναι διότι, οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συγκεντρώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν για τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, να καταγράψουν όλες τις συμπεριφορές των μαθητών ακόμη και τις ανεπιθύμητες. Επίσης, να αποτυπώσουν πως λειτουργούν μέσα στη τάξη με τους εκπαιδευτικούς-συμμαθητές τους και να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα και άποψη για τις ελλείψεις των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, ώστε, να τα λάβουν υπόψη τους στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα δημιουργήσουν.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική εργασία, συνάδουν με την τη βιβλιογραφία, διότι όπως υποστηρίζουν οι Hoy&Gregg, (1994), τα ερευνητικά εργαλεία σχετίζονται με άτυπες διαδικασίες, για τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του. Επιπλέον, ο σκοπός της αξιολόγησης γίνεται με στόχο να εντοπιστεί το πρόβλημα του μαθητή και οι ιδιαιτερότητές του, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, ώστε να διευκολυνθεί ο επαγγελματίας που θα τη διεξάγει (Mercer&Mercer, 1998· Σαλβαράς, 2000) και να υπάρξει ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας (Conner, 1991). Ακόμη, επιβεβαιώνεται μέσα από την βιβλιογραφία από τους Lacey και Ounry (1998), ότι η τεχνική της παρατήρησης δίνει τη δυνατότητα να γίνει σταδιακή η συλλογή πληροφοριών. Μέσα από την παρατήρηση γίνονται γνωστές οι αντιπάθειες και οι προτιμήσεις του παιδιού απέναντι σε ανθρώπους, αντικείμενα και δραστηριότητες. Γίνεται παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων και των καθημερινών του ρουτινών, οι οποίες προωθούν την επικοινωνία.

Αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έθεσε για τους μαθητές μακροπρόθεσμους στόχους, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τους βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι συγκεντρώνουν και αυτοί υψηλό ποσοστό. Αυτά που βρέθηκαν στη παρούσα έρευνα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, διότι η βιβλιογραφία αναφέρει, ότι οι στόχοι επιδρούν θετικά στην

απόδοση του μαθητή, καθώς συντείνουν στην ενίσχυση της προσοχής και της αυτοσυγκέντρωσής του, δίνοντας ένα κίνητρο να συνεχίσει τη προσπάθεια του (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981). Ακόμη, ο Κασσιμάτης (2008), υποστηρίζει ότι κύριος σκοπός των στόχων, είναι ο προσδιορισμός του μαθησιακού αποτελέσματος, του επιπέδου του μαθητή και των καταστάσεων, στις οποίες θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία.

### **7.2.3. Δραστηριότητες και Στρατηγικές**

**(3<sup>ο</sup>Ερευνητικό Ερώτημα: «Συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι φάσεις του σχεδιασμού της παρέμβασης και της υλοποίησης της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με στρατηγικές και δραστηριότητες, όταν εφαρμόζουν προγράμματα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;»)**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι στρατηγικές και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ποικίλουν. Αναλυτικότερα, αναδείχθηκαν ποικίλες δραστηριότητες και στρατηγικές, αλλά τις βασικότερες επιλογές αποτελούν οι παρεμβάσεις βασισμένες στη ρουτίνα, τα αντικείμενα αναφοράς και η χρήση ημερολογίου επικοινωνίας. Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών παρουσιάστηκαν ποικίλες δραστηριότητες και στρατηγικές, αλλά εφαρμόστηκαν περισσότερο τα αντικείμενα αναφοράς, οι ρουτίνες με σημεία αρχής και τέλους και απτικά ερεθίσματα, η αναγνώριση αντικειμένων μέσω της αφής, οι ρουτίνες που βασίζονται στη μίμηση και τη δράση, η εναλλακτική επικοινωνία, οι δραστηριότητες ρουτίνας, η λεκτική ρουτίνα, η προσέγγιση Milieu και το ημερολόγιο επικοινωνίας.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στις στρατηγικές και τις δραστηριότητες του σχεδιασμού και της υλοποίησης της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, τα κοινά στοιχεία είναι ότι, χρησιμοποιούνται παρεμβάσεις βασισμένες στη ρουτίνα, τα αντικείμενα αναφοράς, η χρήση ημερολογίου επικοινωνίας, η προσέγγιση Milieu, συσκευές επικοινωνίας, χρήση αντικειμένων, διακοπών τεχνικών εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και χρήση τεχνολογικών μέσων.

Ωστόσο, παρατηρείται, ότι οι αποκλίσεις ήταν πολύ περισσότερες από τις συγκλίσεις, καθώς πολλές δραστηριότητες και στρατηγικές διέφεραν από τη φάση του σχεδιασμού με τη φάση της υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κάποιες

δραστηριότητες και στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό και δεν χρησιμοποιήθηκαν στην υλοποίηση είναι η παρέμβαση Chen, η χρήση ημιτελών ιστοριών, η συνεργασία με τους γονείς, οι περιβαλλοντικές προσαρμογές, η χρήση λεκτικής ρουτίνας και η ακολουθία των πρωτοβουλιών του παιδιού.

Το παραπάνω μπορεί να οφείλεται στην ετερογένεια των αναπηριών των μαθητών που είναι τόσο μεγάλη, γι' αυτό το λόγο να υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές και δραστηριότητες, προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πλήρως τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός, ότι σε κάποιες περιπτώσεις που αφορούν στο σχεδιασμό της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί θέτουν διαφορετικές δραστηριότητες και στρατηγικές από αυτές που τελικά εφαρμόζουν στην παρέμβαση. Πιθανόν, αυτό συμβαίνει -όπως αναφέρθηκε παραπάνω- λόγω της ετερογένειας των αναπηριών και των διαφορετικών αναγκών του κάθε μαθητή, που όταν αξιολογηθούν, καταλήγουν να διαφοροποιούνται οι αρχικές σκέψεις του κάθε εκπαιδευτικού.

Ένας άλλος λόγος που υπήρχαν ποικίλες δραστηριότητες και στρατηγικές, πιθανόν αφορά στα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στον τομέα της ειδικής αγωγής, να μην ξέρουν, πώς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών με οπτική αναπηρία και πρόσθετες αναπηρίες. Σε αντίθεση, με εκείνους που έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες, μπορούν να σχεδιάζουν πιο στοχευμένα δραστηριότητες και να χρησιμοποιούν στρατηγικές, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Επιβεβαιώνεται μέσα από την βιβλιογραφία, ότι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζει η Gleason (1997), προκειμένου να αναπτυχθεί η επικοινωνία, οι δραστηριότητες και στρατηγικές είναι σημαντικό να περιέχουν προβλέψιμες ρουτίνες με καθορισμένη αρχή και τέλος, να μπορεί να επιλέγει, να δίνουν χρόνο για εξερεύνηση, να παρέχουν τη παρατήρηση και αναγνώριση σημάτων, να αξιοποιούν τα λάθη ως ευκαιρία για μάθηση, να προσαρμόζουν το μαθησιακό περιβάλλον και να ενθαρρύνουν το παιδί να αλληλεπιδρά και να περιέχουν παιχνίδια.

#### 7.2.4. Δυσκολίες Παρέμβασης

**(4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: «Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση;»)**

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών που δυσκόλεψαν τους εκπαιδευτικούς ήταν η απροθυμία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών και η δυσκολία κατανόησης των εντολών από τους μαθητές, οι οποίες αποτελούν τις κύριες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Με βάση τη συγγραφέα, ο συνδυαστικός χαρακτήρας των αναπηριών των μαθητών καθιστά δυσχερή την διαφάνεια των επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων και τις γνωστικές λειτουργίες, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί θετικά στις παρεμβάσεις. Αυτά που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα συνάδουν με τη βιβλιογραφία, καθώς και άλλοι ερευνητές, όπως οι Salleh και Ali (2010), υποστηρίζουν, ότι η ύπαρξη περισσότερων από μια αναπηρία έχει ως απόρροια, τα παιδιά, με πρόσθετες αναπηρίες να μην έχουν εύκολη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών και η ύπαρξη πρόσθετων αναπηριών να έχουν καθοριστικό ρόλο στα ζητήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας, που δημιουργούνται στα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα. Επίσης, επιβεβαιώνεται από τους Hart (2011), και Schwab, Eckstein και Reusser (2019), ότι με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, τα προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, έχει αποδειχθεί, ότι αποτελούν ένα σημαντικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς και τη μεγάλη πλειονότητα των παιδιών.

#### 7.2.5. Αναστοχασμός Παρέμβασης

**(5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: «Ποιοι συνήθως είναι οι αναστοχασμοί των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης με παιδιά που έχουν οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες;»)**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, θέτουν κάποιους στόχους, τους οποίους αναστοχάζονται και αναλύουν στο τέλος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, οι αναστοχασμοί των εκπαιδευτικών που προκύπτουν από την έρευνα, διακρίνονται από τέσσερις παραμέτρους. Η πρώτη

παράμετρος του αναστοχασμού αφορά στους στόχους των εκπαιδευτικών και κατά κύριο λόγο στους στόχους που ολοκληρώθηκαν με επιτυχία και στους στόχους που θα συνεχιστούν για μεγαλύτερη επιτυχία. Η δεύτερη παράμετρος του αναστοχασμού περιλαμβάνει την ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Παραδείγματα αποτελούν κατά κύριο λόγο, η θετική ανταπόκριση των παιδιών και η μη εκδήλωση απρόσμενων γεγονότων από τους μαθητές. Τρίτη παράμετρο, αποτελούν τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από την παρέμβαση. Παραδείγματα οφελών με υψηλό ποσοστό, αποτελούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της παρέμβασης και τη λήψη νέων πληροφοριών και την ικανοποίησή τους από την έκβαση της παρέμβασης. Τέλος, η τέταρτη παράμετρος αφορά τους τρόπους αξιοποίησης των δεδομένων της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αναδείχτηκαν διάφοροι τρόποι αξιοποίησης της παρέμβασης αλλά αυτά που υποστηρίχθηκαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς είναι η χρήση των δεδομένων σε άλλες παρεμβάσεις και η συνέχιση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Σύμφωνα με τη συγγραφέα, κατά την έκβαση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάσουν τα δεδομένα που προέκυψαν, τους στόχους που πέτυχαν ή όχι, τα προβλήματα που τυχόν προέκυψαν, τα οφέλη που αποκόμισαν από τη διεκπεραίωση των παρεμβάσεων και τις αντιδράσεις των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να διορθώσουν τις πρακτικές τους ή να βελτιώσουν τη διαδικασία στις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις. Αυτά που προέκυψαν στη παρούσα έρευνα, βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, καθώς η βιβλιογραφία αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω του αναστοχασμού, κατανοούν τη διδακτική τους εφαρμογή και την αλλαγή των κύριων επιλογών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επομένως, είναι σημαντικό να επιβλέπουν τις κοινωνικές εξελίξεις, να κατανοούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, να τροποποιούν τους στόχους, το περιεχόμενο και τις διδακτικές τους μεθόδους Καραμήνας, (2010). Επιβεβαιώνεται ακόμη, από τους Çimer et al.(2013), ότι, στον αναστοχασμό οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν και αξιολογούν την εμπειρία τους, προκειμένου να κάνουν καλύτερη τη πρακτική τους και να εστιάσουν στην κατανόησή της και κατά την Καλαϊτζοπούλου (2001), ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και προβληματίζεται για τον τρόπο και την εφαρμογή της διδασκαλίας τους, με αυτό τον τρόπο, προετοιμάζεται για μελλοντικές δράσεις.

### **7.3. Περιορισμοί –Προτάσεις**

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν. Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί, ότι η μεγάλη ετερογένεια και πολυαναπηρία των μαθητών, μπορεί να αποτελούν εν δυνάμει εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν θα μπορούν να διακρίνουν τις ανάγκες και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού λόγω των πρόσθετων αναπηριών του αλλά και να τις ερμηνεύουν ή να τις περιγράψουν με αντικειμενικότητα, στα φύλλα ανατροφοδότησης που αποτέλεσαν και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Έναν άλλο περιορισμό, αποτελεί, η πολύ μικρή ερευνητική εμπειρία της συγγραφέως ως προς την υποκειμενική της κρίση, τόσο στην ερευνητική διαδικασία όσο και στην επαρκή κατανόηση των πολυσύνθετων αναπηριών, ώστε να υπάρξει στοιχειώδης ανάλυση στην ερμηνεία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Ωστόσο, αν αυτά που αποτυπώνονται στην έρευνα βασίζονται σε μια στοιχειώδη βιβλιογραφία, θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι η ειδική αγωγή είναι από τους δυσκολότερους χώρους της εκπαίδευσης, οπότε, ο περιορισμός σημειώνεται στην πολυπλοκότητα και στην σύνθετη εκδοχή των αναπηριών, κάτι που εκ των πραγμάτων παρουσιάζει ποικίλες δυσκολίες. Άρα, ο εν λόγω συνδυασμός της οπτικής αναπηρίας και των πρόσθετων αναπηριών που παρατηρείται στον υπό μελέτη πληθυσμό, καθιστούν μια δύσκολη συνθήκη για τους εκπαιδευτικούς.

Με αφορμή τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνεται απαραίτητο να προταθούν κάποιες σκέψεις για την διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Αρχικά, είναι σημαντικό να πραγματοποιείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που αφορά στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικοί, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των αναπηριών των μαθητών τους, καθώς δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, θεωρείται απαραίτητο να υλοποιούνται συχνά εξ αποστάσεως ή δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα (σεμινάρια, διαλέξεις, μεταπτυχιακά) που θα αφορούν στην αναπηρία όρασης συνδυαστικά με πολλαπλές αναπηρίες.

Η παραπάνω πρόταση συνάδει με την βιβλιογραφία, καθώς και άλλοι ερευνητές, όπως οι Grately και Hammer (2005), επιβεβαιώνουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφόρων καταστάσεων που προκύπτουν στην εκπαίδευση. Επίσης, από την έρευνα του Παπαναούμ (2005), υποστηρίζεται, ότι η εστίαση στην ειδική αγωγή, με στόχο την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών αποτελούν κυρίαρχο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς. Ο Γκότοβος (2006), θεωρεί, ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την εκπαιδευτική επιμόρφωση αποκτά τα κατάλληλα μέσα, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκαλούνται στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στην έρευνα των Crispel και Kasperski (2019), υποστηρίχθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ότι οι γνώσεις που απέκτησαν ως προς τα θέματα της ειδικής αγωγής, αποτελούν μια σημαντική στροφή για την επαγγελματική τους πορεία αλλά και για την ζωή τους. Επιπλέον, οι Sokal και Sharma (2017) και Van Mieghem et al. (2018), τόνισαν πόσο σημαντική είναι συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, ακόμη και για εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία.

Μια άλλη πρόταση που θα μπορούσε να προταθεί για μελλοντική έρευνα, είναι η ένταξη των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες συνυπάρχοντας με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Κατά τον Fisher (2007), η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, είναι σημαντικό να βασίζεται στο δικαίωμα των μαθητών να εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον λιγότερο περιοριστικό. Η εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα σύνολο πρακτικών και κριτηρίων, με βάση την υπόθεση, πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Onaga & Martoccio, 2008). Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι Jelas και Ali (2014) και Lamichhane (2017), υποστήριξαν, πως χωρίς την ύπαρξη του αποκλεισμού στα σχολεία, δημιουργείται μια παράδοση συνεργασίας, κατά την οποία οι μαθητές με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους ομηλικούς τους και να αλληλεπιδρούν στο σχολικό πλαίσιο.

Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, αποτελεί κίνητρο για μελλοντική έρευνα. Με βάση την βιβλιογραφία, οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι



αρκετά αναπτυγμένη στην Ελλάδα, καθώς οι σχέσεις τους είναι τυπικές. Η μεταξύ τους συνεργασία θα ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, καθώς θα ανταλλάσσονται γνώσεις και απόψεις και θα λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις ως προς την εκπαίδευση των παιδιών και από τις δυο πλευρές (Τσιμπιδάκη,2007). Οι Adams, Harris και Jones (2016), από την έρευνά τους διαπίστωσαν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αντιληφθούν το ρόλο των γονέων και να συνεργαστούν μαζί τους, ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Από τη μελέτη τους παρατηρήθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά πρόθυμοι να ζητήσουν πληροφορίες και να ενημερωθούν από τους γονείς των παιδιών τις καλύτερες πρακτικές και στρατηγικές, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, μια άλλη πρόταση αποτελεί η χρήση της έρευνας δράσης στα σχολικά πλαίσια, διότι ο εκπαιδευτικός με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να δρα και ως ερευνητής. Με τη χρήση της έρευνας δράσης θα γίνονται κατανοητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του, αλλά και ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να διακρίνει τις ελλείψεις που έχει καθώς και να εμπλουτίζει τις γνώσεις και να αλλάζει αν χρειαστεί τις εκπαιδευτικές του πρακτικές και πεποιθήσεις. Με βάση τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί με την έρευνα δράσης έχουν ενεργή συμμετοχή σε όλες τις ερευνητικές διαδικασίες και στόχος της είναι να κατανοηθεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα, να ερμηνευτούν οι δυσκολίες της, να κάνουν διάγνωση των προβλημάτων και εξετάσουν τους πιθανούς τρόπους επίλυσής τους (McNiff, Lomax & Whitehead (1996).

Με βάση τη συγγραφέα, παρατηρείται, μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, ότι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής αγωγής, η ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας-σχολείου και η χρήση της έρευνας δράσης είναι ζητήματα που απασχολούν αρκετά χρόνια και θα συνεχίσουν να απασχολούν τους ερευνητές και την εκπαιδευτική κοινότητα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AAC, C. (2019). *AAC Community- Aproject of TechOWL*. Στο <https://aacccommunity.net/introtoaac/>.
- Adams, D., Harris, A. & Jones, M.S. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Journal of Educational Sciences*. Malaysian Online.4 -3. Στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106456.pdf>
- Alsop, L. (2002). *Understanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies*. Logan, UT: SKI-HI Institute
- Alsop, L., Blaha, R., & Kloos, E. (2002). *The intervener in early intervention and educational settings for children and youth with deafblindness* (Briefing Paper), Monmouth, NTAC, The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind.
- Anderzen-Carlsson, A. (2017). A qualitative evaluation of the National Expert Team regarding the assessment and diagnosis of deafblindness in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (4), 362-374. Στο <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1268972>
- Anthony, T., Wiggin, M., Yoshinaga-Itano, C. & Raver, A. (2015). Strategies for infants and toddlers with sensory disabilities. Στο S. Raver, & D. Childress, *Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments* (σελ. 216-254). Baltimore, MD: Brookes.
- Argyropoulos, V. & Papazafiri, M. (2017). Investigating tactile exploratory procedures of students with multiple disabilities and visual impairment: Current trends in education. *Proceedings of ICERI2017 Conference, 16th- 18th November 2017, Seville, Spain, 2023-2029*.
- Argyropoulos, V., Kanari, C., Papazafiri, M., & Nikolarazi, M. (2020). Effective Communication for Individuals with vision impairment and multiple disabilities: the case of the PrECIVIM project. In M. Mira Tzvetkova-Arsova & M. Tomova (Eds), *Proceedings of the 7th ICEVI Balkan Conference* (pp. 143-149). Sofia, Bulgaria: ICEVI-Europe.
- Argyropoulos, V., Kanari, C., Hathazi, A., Kyriakou, M., Papazafiri, M., & Nikolarazi, M. (2020). Children with vision impairment and multiple disabilities: issues of communication skills and professionals' challenges. In M. Carmo (Ed.),

- Proceedings of the International Conference on Education and New Developments* (pp. 271-275). Lisbon, Portugal: inScience Press.
- Barnes, C. (2012). The social model of disability: Valuable or irrelevant? In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Ed.), *The Routledge Handbook of Disability Studies*, (pp 12-29). London: Routledge.  
Στο<http://www.mcgill.ca/files/osd/TheSocialModelofDisability.pdf>.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2005). Disability, work, and welfare: challenging the social exclusion of disabled people. *Work employment and society*, 19(3), 527- 545.
- Bialistock, R. (2005). Towards better communication, from the interest point of view. Or—skills of sight-glish for the blind and visually impaired. *International Congress Series* 1282, 793– 795.
- Bleveheuft, Y. & Gordon, A. (2013). Precision grip control, sensory impairments and their interactions in children with hemiplegic cerebral palsy: *A systematic review. Research in Developmental Disabilities*, 34, 3014-3028.  
Στο<https://cyberleninka.org/article/n/1038490/viewer>
- Bourne, R. R.A., Flaxman, S. R, Braithwaite, T., Cicinelli, M. V., Das, A., Jonaw, J. B., ...Taylor, H. R. (2017). Magnitude, temporal trends and projections of the global prevalence of blindness and distance and near vision impairment: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health*, 5(9), 888-897.  
Στο[https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30293-0](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30293-0)
- Boussaid M. (2004). Πρόσβαση τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης στα μουσεία: προοπτικές, σελ.55, στο «Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου-1 Νοεμβρίου 2003 Υπουργείο Πολιτισμού.
- Brassac, C. (1994). Speech acts and conversational sequencing. *Pragmatics & Cognition*, 2(1), 191-205.
- Bruce, S., Ferrell, K., & Luckner, J. L. (2016). Guidelines for the Administration of Educational Programas for Students Who Are Deaf/Hard of Hearing, Visually Impaired, or Deafblind: *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 47, 59.
- Bruce, S., Janssen, M. & Bashinski, S. (2016). Individualizing and Personalizing communication and Literacy instruction for Children who are Deafblind. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 2, 1, 73-87.

- Brunstein, M. et.al. (2007). *Business Communication: Communicate Effectively in any Business Environment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Buhagiar, M. A. & Tanti, M. B. (2011). Working toward the inclusion of blind students in Malta: The case of Mathematics classrooms. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 59-78. Στο <https://core.ac.uk/download/pdf/153558158.pdf>
- Cans, C., Dolk, H., Platt, MJ, Colver, A., Prasauskiene, A.(2007). Krgel-Oh-Mann I. Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 49(SUPPL. 2), 35–38
- Cans C. (2000). Surveillance of cerebral palsy in Europe: A collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 42(12), 816–824.
- Carr,W & Kemmis,S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.
- Carter, M., & Iacono, T. (2002). Professional judgments of the intentionality of communicative acts. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 155–169.
- Categories of Disability Under IDEA, (2012). National Dissemination Center for children with disabilities.
- Chen, D. (2001). Visual impairment in young children: A review of the literature with implications for working with families of diverse cultural and linguistic backgrounds. Technical Report No 7, 1–29, *Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services*, University of Illinois at Urbana Champaign.
- Chen, D., & Downing, E. J. (2006). *Tactile Strategies for Children who have Visual Impairments and Multiple Disabilities: Promoting Communication and Learning Skills*. New York: AFB.
- Çimer, A., S.A. Çimer & G.S Vekli (2013) How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), 133-148.
- Cipani, E., & Spooner, F. (1994). *Curricular and instructional approaches for persons with severe disabilities*. Allyn and Bacon.
- Clampitt, P. (2005). *Communicating for Managerial Effectiveness*. SAGE Publications.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Νέα Συμπληρωμένη και Αναθεωρημένη Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conner, C. (1991). *Assessment and Testing in the Primary school*. Bristol: The Falmer Press. Στο <https://doi.org/10.4324/9780203496848>
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College, Columbia University. Στο <https://doi.org/10.1002/sce.37303805127>
- Coupe O'Kane, J., and Goldbart, J. (1998). *Communication Before Speech*, London, David Fulton Publishers.
- Crispel, O. & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. Στο <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Dalby, D., Hirdes, J., Stolee, P., Strong, J., Poss, J., Tjam, E., & Ashworth, M. (2009). Characteristics of individuals with congenital and acquired deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103, 93-102. Στο [https://www.researchgate.net/publication/230597567\\_Characteristics\\_of\\_Individuals\\_with\\_Congenital\\_and\\_Acquired\\_Deaf-Blindness](https://www.researchgate.net/publication/230597567_Characteristics_of_Individuals_with_Congenital_and_Acquired_Deaf-Blindness)
- Dammeyer, J. Larsen, F. (2016). Communication and language profiles of children with congenital deafblindness. *British Journal of Visual Impairment*, 34 (3), 214-224.
- Danermark, B. & Moller, K. (2008). Deafblindness, ontological security, and social recognition. *International Journal of Audiology*, 47, 119-123. Στο <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14992020802307388>.
- De Verdier, K., Ek, U., Löfgren, S., & Fernell, E. (2017). Children with blindness—major causes, developmental outcomes and implications for habilitation and educational support: A two decade, Swedish population-based study. Στο <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/aos.13631>
- Department of Special Education, University of Thessaly (Greece) (2020). *Special Education Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences*, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca (Romania) 3St. Barnabas School for the Blind, Nicosia (Cyprus). Στο <https://www.researchgate.net/publication/342550110>.

- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). *The Making Practice-Based Learning work Project*. Στο [www.practicebasedlearning.org](http://www.practicebasedlearning.org) Ανάκτηση: 10/5/2021.
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M., & Watson, I. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthalmic & Physiologic Optics*, 24, 319–322.
- Douglas, G., Pavey, S., McLinden, M., & McCall, S. (2003). An investigation into the mobility and independence needs of children with visual impairment. Part 2 The delivery of the mobility and independence curriculum. *British Journal of Visual Impairment*, 21(2), 47-54.
- Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning Blind and sighted children's early language*. Cambridge University Press.
- Ebbut, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. Στο R.G. Burgess (επιμ.) (1985b) *Issues in Educational Research Qualitative: Methods*. Lewes Falmer
- Ek, U. (2010). Autism spectrum disorder in visually impaired young children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 885–885. Στο <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-8749.2010.03673.x>
- Eliöz, M. (2016). Communication Skills and Learning in Impaired Individuals. *Universal Journal of Educational Research* 4(11), 2589-2594. Στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118710.pdf>
- Erin, J. N., & Koenig, A. J. (1997). A student with a visual disability and a learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 309-320.
- Erin, J.N. (1990). Language samples from visually impaired four and five-year old. *Communication Disorders Quarterly*, 13(2), 181-191.
- Evans, P. and Ware, J. (1987) *Special Care Provision in the Education of children with Profound and Multiple Learning Difficulties*. Windsor: NFER-Nelson.
- Fazzi, E., Signorini, S.G., Bova, S.M., Ondei, P., & Bianchi, P.E. (2005). Early intervention in visually impaired children, International Congress Series 1282, 117– 121. Στο <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.200>
- Fisher, A.C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Frame, M. (2000). The relationship between visual impairment and gestures. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 94(03).

- Garcia-Filion, P., Epport, K., Nelson, M., Azen, C., Geffner, M. E., Fink, C., & Borchart, M. (2008). Neuroradiographic, endocrinologic, and ophthalmic correlates of adverse developmental outcomes in children with optic nerve hypoplasia: A prospective study. *Pediatrics*, *121*, e653–e659. Στο <https://pediatrics.aappublications.org/content/121/3/e653>
- Gilbert, C. & Awan, H. (2003). Blindness in children. *British Medical Journal*, *327*, 760-761.  
Στο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC214052/> Ανάκτηση: 10/6/2021
- Gilbert, C. (2007). Changing challenges in the control of blindness in children. *Eye*, *21*(10), 1338–1343. Στο <https://www.nature.com/articles/6702841>
- Gleason, D. (1997). *Early Interactions with Children Who Are Deaf-Blind*. Monmouth, OR.: National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind.
- Goodall H.L. & Goodall S. (2006) *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Granlund, M., & Olsson, C. (1987). *Talspra'ksalternativ kommunikation och bega'vningshandikapp* [Alternative communication and mental retardation]. Stockholm: ALA Research Foundation
- Granlund, M., Olsson, C., & Karlan, G. R. (1991). Investigating the relationships among motor ability, cognitive ability and communication of persons with profound mental retardation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *35*, 31 – 55.
- Haakma, I., Janssen, M. & Minnaert, A. (2016). Intervening to improve teacher's need-supportive behavior using self-determination theory: Its effects on teachers and on motivation of students with deafblindness. *International Journal of Disability, Development and Education*, *64*(3), 310-327. Στο <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1213376>
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice* (5th ed.). London and New York: Routledge.
- Harley, R. K., Truan, M. B & Sanford, L. D. (1997). *Communication Skills For Visually Impaired Learners: Braille, Print and Listening Skills for Students Who Are Visually Impaired*. U.S.A.: Springfield, Illinois.

- Hart, Robert. 2010. Classroom Behaviour Management: Educational Psychologists' Views on Effective Practice. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (4), 353–371.
- Hathazi, A., Bălaș-Baconschi, C., Serban, I. & Padure, M. (2017). *Training manual for developing competences of Professionals in communication skills of children with Visual impairment and multiple disabilities (MDVI)*.
- Havelock, R.G. & Hamilton, J. L. (2004). *Guiding change in special education: how to help schools with new ideas and practices*. London: Corwin Press.
- Heyl, V., & Hintermair, M. (2015). Executive Function and Behavioral Problems in Students with Visual Impairments at Mainstream and Special Schools. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(4), 251-263.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Brown, R. (1999). Autism and congenital blindness. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 45–56.  
Στο <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1025918616111.pdf>
- Hodapp R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Μεταίχμιο.
- Hogg, J. and Sebba, J. (1986a) *Profound Retardation and Multiple Impairment*. Vol. 1: *Development Learning*. London: Croom Helm.  
Στο <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-7146-31>
- Horn, E. & Kang, J. (2012). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? *Topics in Early Childhood Special Education* 31(4) 241–248.  
Στο <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>.
- House, S.S., & Davidson, R.C. (2000). Speech-language pathologists and children with sensory impairments: Personnel preparation and service delivery survey. *Communication Disorders Quarterly*, 21(4), 224–236. Στο <http://dx.doi.org/10.1177/152574010002100404>.
- Hoy, C. & Gregg, N. (1994). *Assessment: The Special educator's role*. Pacific Grove, CA: Books/Cole.
- Hughes, C., Pitkin, S. E. & Lorden, S. W. (1998). Assessing preferences and choices of persons with severe and profound mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 33(4), 299-316.



- Hukla, N. & Kamal Mishra, S. (2005). Researches in the Field of Education and Welfare of Children with Multiple Disabilities in India. *Journal of Special Education in the Asia Pacific*, 1, 3-13.
- International Council of Ophthalmology. ICO (2002). Visual standards: aspects and ranges of vision loss with emphasis on population surveys. 29th International Congress of Ophthalmology, 2 April 2002, Sidney, Australia. San Francisco. Στο [www.researchgate.net/publication/248343777\\_Visual\\_Standards\\_aspects\\_and\\_ranges\\_of\\_vision\\_loss\\_with\\_emphasis\\_on\\_population\\_surveys](http://www.researchgate.net/publication/248343777_Visual_Standards_aspects_and_ranges_of_vision_loss_with_emphasis_on_population_surveys)
- Jacobson, L., Fernell, E., Broberger, U., Ek, U., & Gillberg, C. (1998). Children with blindness due to retinopathy of prematurity: a population-based study. Perinatal data, neurological and ophthalmological outcome. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 40, 155–159. Στο <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-8749.1998.tb15439.x>
- James, D.M., & Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 4–10. Στο <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x>, PMID: 17181747.
- Javed, H., et al., (2018). To determine the causes of Severe Visual Impairment/ Blindness in Children attending Schools for blind in KPK. *Ophthalmology Update*, 16(1), 480-483.
- Jelas, Z.. M., & Ali, M., M. (2014). Inclusive education in Malaysia: Policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 991-1003. Στο <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2012.693398>
- Johnson-Jones, K.J. (2017). Educating Students with Visual Impairments in the General Education. *University of Southern Mississippi*. Στο <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi/article/2328&context/dissertations>.
- Jure, R (2019). Seeing connections between autism and Blindness. Στο <https://www.spectrumnews.org>
- Jure, R., Pogonza, R. & Rapin, I. (2015). Autism Spectrum Disorders (ASD) in Blind Children Very High Prevalence, Potentially Better Outlook. *Journal of Autism Developmental Disorders*. 46, 749-759. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-015-2612-5>

- Kamalova, L.A. & Vasilyeva, N.N. (2016). Formation of Communication Skills in Preschool Children with Visual Impairments as an Important Factor of Their Socialization. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (8), 1933-1941.
- Kekelis, L. (1992). Peer interactions in childhood: The impact of visual impairment. In S. Sacks, L. S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Eds), *The development of social skills by Blind and Visually Impaired Students* (pp. 13-55). New York: American Foundation for the Blind.
- Kekelis, L. S., & Sacks, Z., (1992). The Effects of Visual Impairment on Children's Social Interactions in Regular Education Program. In S.Z. Sacks, L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (eds). *The development of social skills by Blind and Visually Impaired Students* (pp. 13-55). New York: American Foundation for the Blind.
- Kekelis, L. S., & Prinz, P.M. (1996). Blind and sighted children with their mothers: The development of discourse skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 433-436.
- Killoran, J. (2007). *The National Deaf-Blind Child Count: 1998-2005 in review*. Monmouth, OR: National Technical Assistance Consortium. Στο <https://documents.nationaldb.org/products/Childcountreview0607Final.pdf> Ανάκτηση: 25/5/2021.
- Koutselini, M. (2010). "Participatory Teacher development at Schools: Processes and Issues". In, Campbell, A. and Susan Groundwater-Smith (eds). *Action Research in Education Fundamentals of Applied Research*, N.Y: Sage. Vol. II, 243- 262.
- Kyriacou, M., Pronay, B., & Hathazi, A. (2015). *Report of the mapping exercise carried out by the commission of persons with visual impairment and additional disabilities*. EBU document. Στο <http://www.icevi-europe.org/files/2015/additional-disabilities.pdf>
- Lacey, P., & Ouvry, C. (1998). *People with profound and multiple learning disabilities: A collaborative approach to meeting complex needs*. David Fulton Publishers.
- Lamichhane, K. (2017). Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: A case from Nepal. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 1-13.

Στο <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1184323> Ανάκτηση: 17/3/2022

- Lin, M.Y., Gutierrez, P.R. & Stone, K.L. (2004). Vision impairment and combined vision and hearing impairment predict cognitive and functional decline in older women. *Journal of American Geriatrics Society*, 52, 1996–2002. Στο <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2004.52554.x> Ανάκτηση: 10/5/2021
- Locke, E., Shaw, K., Saari, L., Latham, G., (1981). Goal setting and task performance: 1969- 1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Mar, H. H., & Sall, N. (1999). Profiles of the expressive communication skills of children and adolescents with severe cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 77 – 89.
- Marsan, Colette (2009). *Louis Braille: Μια σύντομη επισκόπηση*. Σύλλογος Valentin Haüy.
- Mason, H. & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, (Επιμ: Α. Ζώνιου Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου Ντέρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, Aldine P.C.
- Mercer, C. & Mercer, A.R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5<sup>th</sup> edition). Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- National Technical Assistance Center, (2004). *National deaf-blind child count summary: December 1, 2003*. Monmouth, OR: NTAC, teaching Research Institute, Western Oregon University.
- Ogletree, B. T., Wetherby, A. M., & Westling, D. L. (1992). Profile of the prelinguistic intentional communicative behaviors of children with profound mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 186 – 196.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication Different perspective on communication involving children with severe multiple disabilities*. Stockholm Institute of Education.
- Onaga, E.E. & Martoccio, T.L. (2008). Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion. Policy and Practice International. *Journal of Child Care and Education Policy*, 2 (1), 67-75.

- Orelove, F. P., & Sobsey, D. (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach (3rd edition)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Papazafiri, M. & Argyropoulos, V. (2018). Assistive technology and special education teachers: The case of students with multiple disabilities and vision impairment. *Proceedings of EDULEARN18 Conference*, 2nd- 4th July 2018, Palma, Mallorca, Spain, 5485- 5492.
- Parr, J. R., Dale, N. J., Shaffer, N. M., & Salt, A. T. (2010). Social communication difficulties and autism spectrum disorder in young children with optic nerve hypoplasia and/or septo-optic dysplasia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 917–921. Στο <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03664.x>
- Phutela D. (2015). *The Importance of Non-Verbal Communication*. Rajasthan, India. Στο <https://www.proquest.com/openview/52442af596bbd7cc0220950cc1a9a3f2>
- Pushker, N., Tinwala, S., Khurana, S., & Sen, S. (2013). Bilateral microphthalmos with unilateral superior cyst in a child with autism and CHARGE syndrome. *International Ophthalmology*, 33, 195–198. Στο <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10792-012-9653-y>.
- Raupers, P.M. (2000). Effects of accommodating learning- style preferences on long-term retention of technology training content, *National Forum of Special Education Journal*, 9E.
- Reiner, M. (2008). Seeing Through Touch: The Role of Haptic Information in Visualization. In J.K. Gilbert, M. Reiner and M. Nakhleh (eds.), *Visualization: Theory and Practice in Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. Στο <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-5267-5.pdf>
- Resnikoff, S., Pascolini, D., Etya'ale, D., Kocur, I., Parajasegaram, R., Pokharel, G. P., & Mariotti, P. S. (2004). Global data on visual impairment in the year 2002. *Bulletin of the World Health Organization*, 82 (11). Στο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2623053/pdf/15640920.pdf>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Rogow, S. (2005). A Developmental Model Of Disabilities. *The International Journal of Special Education*. 20 (2), 132-135.

- Rosenbaum P, Paneth N, Leviton A, Goldstein M, Bax M. A report: The definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 49(SUPPL. 2), 8–14.
- Rowland, C. (2012). Communication matrix: Description, research basis and data. *Retrieved April,3, 2017*.
- Rowland, C., Schweigert, P. (1989). *Tangible Symbol Systems: Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*, Oregon Research Institute.
- Sahin, C. (2017). Increasing the Effectiveness of Early Intervention Practices for Young Children with Visual Impairment. *International Journal of Learning and Development*, 7 (4)
- Salleh, N. M., & Ali, M. M. (2010). *Students with visual impairments and additional disabilities*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 714-719.
- Salt, A. & Sargent, J. (2014). Common visual problems in children with disability. *Archives of Disease in Childhood*, 99, 1163-1168. Στο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4251159/>
- Schlosser, R. W., & Sigafoos, J. (2006). AAC interventions for persons with developmental disabilities: Narrative review of comparative single subject experimental studies. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 1–29.
- Schwab, Susanne, Boris Eckstein, and Kurt Reusser (2019). Predictors of non-Compliant Classroom Behaviour of Secondary School Students. Identifying the Influence of Sex, Learning Problems, Behaviour Problems, Social Behaviour, Peer Relations and Student–Teacher Relations. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (3), 220–231.
- Sokal, L., and U. Sharma. (2017). Do I Really Need a Course to Learn to Teach Students with Disabilities? I’ve Been Doing It for Years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation* 40 (4), 739–760.
- Sperder, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*, Harvard university press, Massachusetts, 265.3
- Warren, H., D. (επιμ. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. και Καραγιάννη, Π.). (2008). *Τύφλωση και παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Watson, N. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: *The Disability Press*.

- Webster, A. & Roe, J. (1998). *Children with Visual Impairments: Social Interaction, Language and Learning*. London: Routledge.
- Willings, C.(2019). Teaching Students with Visual Impairments. Στο<https://www.teachingvisuallyimpaired.com/language-development.htm>
- Withagen, A., Vervloed, M. P. J., Janssen, N. M., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2010). Tactile Functioning in Children Who Are Blind: A Clinical Perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 104 (1), 43 – 54.Στο<https://www.researchgate.net/publication/236177722>
- World Health Organization (2012). Visual Impairment and blindness. Fact Sheet No 282. Στο<http://www.who.int>
- World Health Organization, WHO (2003). Consultation on development of standards for characterization of visual loss and visual functioning. WHO/PBL/03.91. Geneva, 4-5 September. Στο<https://apps.who.int/iris/handle/10665/68601>
- Yildiz,M.A.& Duy, B. (2013).*Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-education Program*Educational Sciences: Theory & Practice - 13(3) 1470-1476.
- Yoder, P. J., McCathren, R. B., Warren, S. F., &Watson, A. L. (2001). *Important distinctions inmeasuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities*.*CommunicationDisordersQuarterly*,22(3), 135-147.
- Αργυρόπουλος, Β., Παπαζαφείρη, Μ., & Κανάρη, Χ. (2020). Επικοινωνιακές δεξιότητες, δίκτυα συνεργασίας, και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης ή τυφλοκώφωση. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.) (2020). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων* (σσ. 385-397). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Αργυρόπουλος, Β. (2005). Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: Μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία. *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΠ* (σσ. 311-319). Βόλος
- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι. & Μαρνελάκης, Μ. (2007). *Νοητική Υστέρηση. Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΙ. Πάντειο Πανεπιστήμιο

Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας. Στο <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-nohtikh/Nohtikh.pdf>  
Ανάκτηση: 5/6/2021.

- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α.Ζώνιου- Σιδέρη, Ε- Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου- Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89) Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργούλα Α., Κατσούλης, Φ. & Ζέζα, Μ. (2015). *Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, «Πρόγραμμα μέτρων εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού 2013-2024 στους Άξονες Προτεραιότητας 1 & 2 του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».
- Γκότοβος, Α. (2006). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση*. Επιστήμη και Κοινωνία, 16, 203-247.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καράμηνas, Ι. (2010). *Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς μαθαίνω», Αθήνα. Στο [http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Karamhnas.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karamhnas.pdf)
- Λιοδάκης, Β., Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Mason, H. & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μιχαηλίδης, Κ. (2002γ). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα :*Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας*. Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Ορφανός, Π. (2004). *Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης. και προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα Για την ανάπτυξη της επικοινωνίας*. Αθήνα. Στο <https://eidikosap.files.wordpress.com/2015/03/2.pdf>
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011).*Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαζαφείρη, Μ. & Αργυρόπουλος, Β. (2021). *Παιδιά με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: Ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου*. Στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15- 16 Δεκεμβρίου 2000, (σσ. 39-45). Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδίας.
- Σαλβάρας, Ι. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμάτης, Π. (2003). *Παιδαγωγική Επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα.
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*.
- ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, (Απρίλης 2004). *Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.