



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος
βασισμένο στο πρόγραμμα PLAI (Promoting Learning through Active Interaction)
για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μητέρας και παιδιού
με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες: μια μελέτη περίπτωσης

Σταμούλη Βασιλεία

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένο στο πρόγραμμα PLAI (Promoting Learning through Active Interaction) για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μητέρας και παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες: μια μελέτη περίπτωσης

Design and implementation of a music educational program based on the PLAI program (Promoting Learning through Active Interaction) to enhance communication and interaction between mother and her child with severe or / and multiple disabilities: a case study

Σταμούλη Βασιλεία

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Στάμου Λελούδα, Καθηγήτρια

«Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»

.....

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract	3
Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας	9
1.1. Άτομα με Βαριές ή / και Πολλαπλές Αναπηρίες.....	9
1.1.1. Χαρακτηριστικά.....	13
1.1.2. Αξιολόγηση και Συχνότητα Εμφάνισης.....	16
1.2. Επικοινωνία και άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες.....	17
1.2.1. Νύξεις.....	23
1.3. Τα χαρακτηριστικά της μουσικής.....	25
1.3.1. Μουσική και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή / και αναπηρίες	29
1.4. Σχέση μητέρας και παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες.....	34
1.5. Το Πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης Δια Μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης - Promoting Learning through Active Interaction (PLAI).....	40
1.5.1. Ερευνητικά Δεδομένα του Προγράμματος PLAI.....	44
1.6. Κριτική θεώρηση.....	47
1.7. Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	49
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας	51
2.1. Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	51
2.2. Συμμετέχοντες.....	51

2.3. Ερευνητικό Εργαλείο	53
2.4. Ερευνητική Διαδικασία	54
2.5. Αρχές Ηθικής Δεοντολογίας.....	55
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αποτελέσματα της Έρευνας	57
3.1. Αρχική συνέντευξη του φροντιστή	57
3.2. Ενότητα 1: Κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού σας	60
3.3. Ενότητα 2: Προσδιορισμός των προτιμήσεων του παιδιού σας	63
3.4. Ενότητα 3: Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών.....	64
3.5. Ενότητα 4: Καθιέρωση κοινωνικής ανταλλαγής	69
3.6. Ενότητα 5: Ενθάρρυνση της έναρξης για επικοινωνία	72
3.7. Τελική συνέντευξη του φροντιστή.....	74
3.8. Αρχική και τελική συνέντευξη με τον φροντιστή.....	77
Κεφάλαιο 4 ^ο : Συζήτηση – Συμπεράσματα	85
4.1. Συζήτηση	85
4.2. Συμπεράσματα	90
4.3. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	95
4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	96
Βιβλιογραφία	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	128

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού σας.....	62
Πίνακας 2: Προσδιορισμός των προτιμήσεων του παιδιού σας.....	64
Πίνακας 3: Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών	68
Πίνακας 4: Καθιέρωση κοινωνικής ανταλλαγής.....	71
Πίνακας 5: Ενθάρρυνση της έναρξης για επικοινωνία	74
Πίνακας 6: Τα συναισθήματα του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση	78
Πίνακας 7: Η συμπεριφορά του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση.....	80
Πίνακας 8: Οι νύξεις που χρησιμοποιούνται από τον φροντιστή κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση	82
Πίνακας 9: Οι προτιμήσεις του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση	83

Περίληψη

Τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζουν ελλείμματα στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, γεγονός που επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους άλλους. Η μουσική δίνει την ευκαιρία για έκφραση και επικοινωνία σε μη λεκτικό επίπεδο και βοηθά στην επίτευξη πληθώρας μουσικών και μη μουσικών στόχων. Το πρόγραμμα PLAI εφαρμόζεται στο πλαίσιο της καθημερινότητας των ατόμων αυτών και μέσω της παροχής νύξεων επιδιώκεται η ενεργή αλληλεπίδραση με τους φροντιστές τους. Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και πραγματεύεται τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος βασισμένου στις αρχές του προγράμματος PLAI, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη μουσική, για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και της μητέρας του. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι φόρμες καταγραφής του προγράμματος, οι συνεντεύξεις με τη μητέρα και η βιντεοσκόπηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν θετικές διαφοροποιήσεις, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ως προς τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά, τις προτιμήσεις του παιδιού και τις νύξεις που χρησιμοποιεί η μητέρα. Χαρακτηριστικό είναι ότι το παιδί φαίνεται πιο ενεργό και ευδιάθετο στην αλληλεπίδραση με τη μητέρα του, ενώ άρχισε να κουνά ελαφρώς τα χέρια του για να ακουμπήσει κάποιο αντικείμενο. Η εφαρμογή του προγράμματος προκάλεσε την ικανοποίηση της μητέρας, η οποία αναγνώρισε την κοινωνική σημασία των αποτελεσμάτων του στο παιδί της. Η στοχευμένη παροχή νύξεων σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, η ενεργή εμπλοκή των φροντιστών των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία και η χρήση των μουσικών στοιχείων στον σχεδιασμό προγραμμάτων για

παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, φέρουν θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής τους με τους φροντιστές τους.

Λέξεις – κλειδιά: βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, μουσική, επικοινωνία, μητέρα, πρόγραμμα PLAI

Abstract

People with profound or / and multiple disabilities have deficiencies in their communication skills, which affects their relationships with others. Music provides the opportunity for expression and communication on a non-verbal level and helps to achieve a variety of musical and non-musical goals. Project PLAI is implemented in the context of the daily life of these individuals and active interaction with their caregivers is pursued through the hints. This dissertation is a case study and deals with the design and implementation of a program based on the principles of PLAI program, using music as a means to enhance the communication and interaction of a child with profound or / and multiple disabilities and his mother. The program was implemented in two leisure activities and data recording forms of the program, interviews with the mother and video recording were used for data collection. The results showed that, after the implementation of the program, there were positive differences in terms of emotions, behavior, preferences of the child and hints used by the mother. It is characteristic that the child seems more active and cheerful in the interaction with his mother, while he has started to shake his hands slightly to touch an object. The implementation of the program satisfied the mother, who recognized the social significance of its results to her child. The targeted provision of hints in activities of daily life, the active involvement of child caregivers in this process and the use of musical elements in the design of programs for children with profound or / and multiple disabilities, have positive results in enhancing communication and interaction with their caregivers.

Keywords: profound or / and multiple disabilities, music, communication, mother, project PLAI

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή».

Η εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής αποτελεί το επιστέγασμα των προσπαθειών μου για τον συνδυασμό των σπουδών μου στην ειδική αγωγή και τη μουσική και την αγάπη μου για την εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας είχα πολλούς υποστηρικτές και συμπαραστάτες, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω προσωπικά.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κυρία Λευκοθέα Καρτασίδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας.

Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες οφείλονται στον πρωταγωνιστή της εργασίας, χωρίς τη συμμετοχή του οποίου η έρευνα θα ήταν ανέφικτη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν στη μητέρα του παιδιού, η οποία από την πρώτη στιγμή έδειξε ενδιαφέρον και προθυμία να συμμετάσχει στο πρόγραμμα αυτό μαζί με το παιδί της και συμμετείχε ενεργά μέχρι την ολοκλήρωσή του.

Εισαγωγή

Οι βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν μια ποικιλόμορφη ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία εμφανίζουν ένα μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών και διαταραχών (Reid et al., 1991) καθώς, επίσης, και υψηλές απαιτήσεις στο κομμάτι της υποστήριξης στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (Rensfeldt Flink et al., 2020· Van Timmeren et al., 2017· Van Der Heide et al., 2009). Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές τους, συνήθως είναι μη λεκτικές (Gilboa & Roginsky, 2010) και χαρακτηρίζονται ως ασυνήθιστες, δυσδιάκριτες και δύσκολα αναγνωρίσιμες από τους φροντιστές τους (Griffiths & Smith, 2017· Chen et al., 2007· Chen, 1999).

Η ύπαρξη της επικοινωνίας συμβάλλει στην ανάπτυξη και ικανοποίηση των ζωτικών αναγκών των ατόμων και επιπλέον, μέσω αυτής δομείται μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ φροντιστή και παιδιού (Klein et al., 2000). Η σχέση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική και για τους δύο συμμετέχοντες, καθώς από τη μία το παιδί αναπτύσσεται κοινωνικά και επικοινωνιακά (Yang, 2016) και από την άλλη ο γονιός εκφράζει τα συναισθήματά του, αποδέχεται το παιδί του και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του μέσω του γονεϊκού του ρόλου (Nicholson et al., 2008).

Η μουσική, θεωρείται διεθνώς ως μια γλώσσα κατανοητή από όλους, ανεξαρτήτως κουλτούρας, ηλικίας ή και μορφωτικού επιπέδου (Petruta, 2015), η οποία δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των ατόμων, μέσω της μη λεκτικής οδού (Thompson & McFerran, 2015· Cross, 2005). Τα στοιχεία της μουσικής χωρίζονται σε χρονικά και τονικά, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται ο ρυθμός, η μελωδία, η αρμονία και το ηχόχρωμα (Schmidt-Jones, 2012).

Η έννοια της μουσικής, όταν χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ειδική αγωγή, νοείται με την ευρύτερη σημασία του όρου, καθώς υπολογίζεται ως

ενιαία ενότητα ήχου, κίνησης και λόγου (Καρτασίδου, 2004) και εστιάζει στη συνολική εικόνα του ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη το τρίπτυχο: σώμα, ψυχή και πνεύμα (Petruta, 2015). Η μουσική βοηθάει στην επίτευξη πληθώρας μουσικών και μη μουσικών στόχων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Καρτασίδου, 2009· Ockelford, 2000· Bruscia, 1991, όπως αναφέρεται στον Meadows, 1997).

Η ποιότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης αυτής με τη χρήση της μουσικής, ενισχύει την κατανόηση για τον κόσμο του ατόμου με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και την ικανότητά του να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (Kantor, 2020). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι κατά την αλληλεπίδραση της μητέρας με το παιδί της δημιουργούνται εγγενείς μουσικές ιδιότητες, καθώς η μητέρα προσφέρει τα πρώτα κοινωνικά και μουσικά ερεθίσματα (Thompson & McFerran, 2015).

Η ύπαρξη όλων αυτών των χαρακτηριστικών και των προβλημάτων, καθώς και η μη αποτελεσματική επικοινωνία των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της ζωής τους (Chadwick et al., 2019· Heward, 2011). Μια δραστηριότητα έχει αξία για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν τον βοηθά στην απόκτηση της αυτονομίας και όταν ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό του, τόσο στο πλαίσιο της δραστηριότητας, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου (Lee & Li, 2016). Όταν αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιείται σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον για το παιδί και ενσωματώνεται στην καθημερινότητά του, μόνο θετικά μπορεί να προσφέρει (Thompson, 2012). Οι νύξεις, όταν συνδυάζονται με τη μουσική και χρησιμοποιούνται στις ρουτίνες της καθημερινής ζωής για την ενίσχυση της επικοινωνίας παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, τα βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου γύρω τους, προσφέροντάς τους ποικιλία ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεων (Klein et al., 2000).

Το πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης δια μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης – Promoting Learning through Active Interaction (PLAI) - εφαρμόζεται στο πλαίσιο της καθημερινής ρουτίνας του παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και στοχεύει στην ενεργή αλληλεπίδραση αυτού με τον φροντιστή του, με σκοπό την ενίσχυση της επικοινωνίας. Παράλληλα, επιχειρείται η αύξηση του αριθμού και της συχνότητας αυτών των επικοινωνιακών συμπεριφορών και της αλληλεπίδρασης των δύο εμπλεκόμενων μελών (Klein et al., 2000).

Η χρήση του προγράμματος PLAI σε προγράμματα παρέμβασης για άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες στον διεθνή και στον ελλαδικό χώρο είναι πολύ περιορισμένη. Τα μέχρι τώρα δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Chen et al., 2007, 2000).

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των παραγόντων, οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος που χρησιμοποιεί ως μέσο τη μουσική και στηρίζεται στις αρχές του προγράμματος PLAI. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος αυτού επιδιώκεται η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της αλληλεπίδρασης ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και της μητέρας του.

Η εν λόγω εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο υποδιαιρείται σε πέντε υποκεφάλαια και σε αυτό πραγματοποιείται μια ανασκόπηση και διερεύνηση του θεωρητικού πεδίου, μέσα από την επισκόπηση της υφιστάμενης ελληνικής και, κυρίως, της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και αναφέρονται οι μέθοδοι αξιολόγησης και η συχνότητα εμφάνισής τους στον γενικό πληθυσμό. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον

τομέα της επικοινωνίας αυτών των ατόμων και περιγράφονται οι νύξεις, ως μέθοδος για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής τους. Έπειτα, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της μουσικής και ο ρόλος που διαδραματίζει αυτή στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή / και αναπηρίες. Επιπλέον, διερευνάται βιβλιογραφικά η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και τα οφέλη που αποκομίζουν και τα δύο εμπλεκόμενα μέλη. Τέλος, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος PLAI και των ερευνητικών δεδομένων από την εφαρμογή του σε διεθνές επίπεδο. Με την ολοκλήρωση της θεωρητικής θεμελίωσης της έρευνας, διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε, οι συμμετέχοντες της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις αρχές ηθικής δεοντολογίας που λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της μελέτης περίπτωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, τις φόρμες καταγραφής του προγράμματος PLAI και τις βιντεοσκοπήσεις.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, επιχειρείται η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως είχαν διατυπωθεί πριν την έναρξη της έρευνας και η σύνδεση αυτών με την προγενέστερη βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, αλλά και σε εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα για την περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας

1.1. Άτομα με Βαριές ή / και Πολλαπλές Αναπηρίες

Τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν έναν ποικιλόμορφο πληθυσμό, καθώς εμφανίζουν ένα μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών και διαταραχών. Η συζήτηση σχετικά με τη χρήση ενός όρου ξεκίνησε με σκοπό την κατανόηση των αναγκών των ατόμων αυτής της κατηγορίας. Ο πιο συνήθης όρος, που άρχισε να χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του '80, είναι η βαριά νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, ο όρος αυτός περιλαμβάνει μια ομάδα ατόμων με μεγάλη ετερογένεια δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών (Reid et al., 1991).

Σήμερα, οι όροι, που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ποικίλοι. Παραδείγματα όρων είναι οι σοβαρές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες, βαριές αναπηρίες, βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, βαριά νοητική και πολλαπλές αναπηρίες, αναπτυξιακή καθυστέρηση, σύνθετες νοητικές και αισθητηριακές αναπηρίες (Nakken & Vlaskamp, 2007· Mednick, 2002). Για να μπορέσει να συμπεριληφθεί ένα άτομο σε αυτή την κατηγορία χρειάζεται να προσδιοριστεί εκτός από τον αριθμό των αναπηριών του και η σοβαρότητα αυτών, διαφορετικά δεν εντάσσεται στη συγκεκριμένη κατηγορία (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Στο ελλαδικό χώρο, δεν υπάρχει, επίσης, ένας κοινά αποδεκτός όρος. Άλλοτε συναντάται ο όρος σοβαρές αναπηρίες και άλλοτε βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Στον Νόμο 3699/2008 χρησιμοποιείται ο όρος πολλαπλές αναπηρίες, χωρίς όμως να διευκρινίζεται ποια άτομα ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα (ΝΟΜΟΣ 3699/2008). Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2005) αναφέρει τον όρο άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης.

Λόγω της μη συμφωνίας στη χρήση ενός συγκεκριμένου όρου, δεν υπάρχει αντίστοιχα και ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, σε διεθνές επίπεδο, για τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι βαριές και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούνται από περισσότερες από μία αναπηρίες και μία εξ αυτών και η βαριά νοητική καθυστέρηση. Συχνά η πολλαπλότητα των αναπηριών περιλαμβάνει αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, αλλά μπορεί να περιλαμβάνονται και άλλες, όπως ο αυτισμός ή οι ψυχικές ασθένειες. Τα προβλήματα συμπεριφοράς (προκλητική ή / και αυτοτραυματική συμπεριφορά) μπορεί να είναι έντονα (Lacey & Ounry, 1998, όπως αναφέρεται στους Bellamy et al., 2010, σελ. 225).

Τα παιδιά με βαριές πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζουν βαριά νοητική καθυστέρηση ($\Delta.N. < 20$) και βαριές κινητικές αναπηρίες, ενώ η επικοινωνία τους είναι συνήθως μη λεκτική. Επιπρόσθετα με τη νοητική αναπηρία, παρουσιάζουν φυσικές ή / και αισθητηριακές αναπηρίες, οι οποίες μειώνουν σημαντικά την προσαρμοστική τους συμπεριφορά. Υπάρχει, επίσης, υψηλή πιθανότητα επιληψίας, δυσφαγίας ή / και αναπνευστικών προβλημάτων, διαταραχών ύπνου και σκελετικών παραμορφώσεων. Η φροντίδα της υγείας τους παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις για τους φροντιστές και τις οικογένειές τους (Hogg, 2004, όπως αναφέρεται στους Bellamy et al., 2010· Geeter et al., 2002).

Οι Samuel και Pritchard (2001) υποστηρίζουν ότι:

«Τα παιδιά και οι ενήλικες με βαριά μαθησιακή αναπηρία εμφανίζουν σημαντική καθυστέρηση στη νοητική και κοινωνική λειτουργικότητά τους με ελάχιστη ή καθόλου κατανόηση της λεκτικής γλώσσας και των συμβόλων της επικοινωνίας. Κατέχουν λίγο ή καθόλου την ικανότητα να φροντίζουν τον εαυτό τους. Παρουσιάζουν, συνήθως, ιατρικά προβλήματα, όπως νευρολογικά προβλήματα, σωματικές δυσλειτουργίες

ή διάχυτες αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Σε δομημένα περιβάλλοντα, με συνεχή υποστήριξη και επίβλεψη και μια εξατομικευμένη σχέση με έναν φροντιστή, τα άτομα με βαριές μαθησιακές αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τον κόσμο τους και να επιτύχουν το βέλτιστο δυναμικό τους. Ωστόσο, χωρίς την κατάλληλη δομή και την έναν προς ένα υποστήριξη, αυτή η πρόοδος είναι απίθανη» (σελ. 39).

Η Ware (2004, σελ 176) προτείνει τον ακόλουθο ορισμό. «Τα άτομα με βαριές και πολλαπλές μαθησιακές αναπηρίες παρουσιάζουν βαριά γνωστική δυσλειτουργία / μαθησιακή δυσκολία, η οποία οδηγεί σε σημαντική καθυστέρηση στην κατάκτηση των αναπτυξιακών σταδίων». Εκφράζει την άποψη ότι «ορισμένοι μαθητές θα φτάσουν σε πολύ πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο και θα παρουσιάσουν τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- Σημαντικές κινητικές αναπηρίες
- Σημαντικές αισθητηριακές αναπηρίες
- Σύνθετες ανάγκες ιατρικής φροντίδας / εξάρτησης από την τεχνολογία» (σελ. 176).

Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2005) υποστηρίζει ότι άτομα με πολλαπλές αναπηρίες νοούνται: τα άτομα που έχουν βαριά αναπηρία (νοητική, νευροψυχική ή κινητική) η οποία συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες (π.χ. τυφλότητα, κώφωση), τα άτομα με βαριές αναπηρίες, εξαιτίας των οποίων δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε υποστήριξη προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και τα άτομα με πολύ βαριά διανοητική αναπηρία.

Σύμφωνα με την IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) (2004) οι πολλαπλές αναπηρίες είναι «συνυπάρχουσες διαταραχές (όπως νοητική καθυστέρηση – τύφλωση, νοητική καθυστέρηση – ορθοπεδικά προβλήματα), ο συνδυασμός των οποίων

προκαλεί τόσο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, που αφορούν σε μία μόνο εκ των διαταραχών» (Heward, 2011, σελ. 521).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) στην αναθεωρημένη έκδοσή του (ICD-11) δίνει τον ακόλουθο ορισμό. Μια βαριά διαταραχή της πνευματικής ανάπτυξης, είναι μία κατάσταση που ξεκινάει από την περίοδο της ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από σημαντικά χαμηλότερη του μέσου όρου πνευματική λειτουργικότητα και προσαρμοστική συμπεριφορά, βασισμένη σε ατομικές, τυποποιημένες αξιολογήσεις ή σε συγκρίσιμους δείκτες συμπεριφοράς, όταν τα τυποποιημένα τεστ δεν είναι διαθέσιμα. Τα επηρεαζόμενα άτομα διαθέτουν πολύ περιορισμένες ικανότητες επικοινωνίας και η ικανότητα απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων περιορίζεται στις πολύ βασικές δεξιότητες. Μπορεί, ακόμη, να παρουσιάζουν ταυτόχρονα κινητικές και αισθητηριακές διαταραχές και συνήθως χρειάζονται καθημερινή υποστήριξη σε εποπτευμένο περιβάλλον για επαρκή φροντίδα. Οι σοβαρές και βαριές διαταραχές της νοητικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται με βάση τις διαφορές της προσαρμοστικής συμπεριφοράς των ατόμων, επειδή οι τυποποιημένες αξιολογήσεις της νοημοσύνης δεν μπορούν με εγκυρότητα και αξιοπιστία να διακρίνουν τη νοητική λειτουργία κάτω του 0,003% (World Health Organization, 2020).

Οι παραπάνω ορισμοί εστιάζουν ο καθένας σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναδεικνύοντας μια διαφορετική πτυχή της ομάδας αυτών των ατόμων (Mednick, 2002). Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν σε αυτά τη βαριά γνωστική δυσλειτουργία και την κοινωνική λειτουργικότητα, την ύπαρξη επιπλέον αισθητηριακών ή / και σωματικών δυσλειτουργιών. Επιπλέον, συγκαταλέγουν στα χαρακτηριστικά τον αυτισμό ή άλλες ψυχικές ασθένειες, τα προβλήματα συμπεριφοράς

και τα προβλήματα υγείας. Ορισμένοι προσπαθούν να ποσοτικοποιήσουν τον βαθμό της αναπηρίας με τη χρήση τυποποιημένων τεστ νοημοσύνης (Heward, 2011), ενώ άλλοι επιχειρούν να τονίσουν την υποστήριξη που χρειάζονται τα άτομα για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της καθημερινότητάς τους (Bellamy et al., 2010).

Η χρήση των ορισμών συμβάλλει στον σχεδιασμό και την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών για τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, η έλλειψη ξεκάθαρων όρων και ορισμών οδηγεί σε σύγχυση τόσο τις οικογένειες των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες για το είδος της φροντίδας και των υπηρεσιών που χρειάζονται, όσο και τους ερευνητές, για τον πληθυσμό που θα πρέπει να συμπεριλάβουν στις έρευνές τους (Bellamy et al., 2010).

1.1.1. Χαρακτηριστικά

Ο όρος βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αναφέρεται σε κάθε άτομο με περισσότερες από μια διακριτές αναπηρίες στις εκτελεστικές του λειτουργίες. Ερευνητές περιγράφουν αυτά τα άτομα ως μια κατηγορία, τα μέλη της οποίας τοποθετούνται στο χαμηλότερο επίπεδο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Logan & Gast, 2001· Reid et al., 1991).

Οι Miller (1976) και Haywood, Meyers και Switzky (1982) θεωρούν ότι στα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες συγκαταλέγονται η βαριά νοητική αναπηρία, η απουσία προσαρμοστικών συμπεριφορών, η εύθραυστη υγεία (όπως αναφέρεται στους Logan & Gast, 2001) και η βαριά νευρομυϊκή δυσλειτουργία (McFerran & Shoemark, 2013· Logan & Gast, 2001· Reid et al., 1991).

Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον συνδυασμό βαριών νευροκινητικών δυσλειτουργιών και νοητικών αναπηριών, οι οποίες δεν μπορούν να εκτιμηθούν με τυποποιημένα τεστ (Rensfeldt Flink et al., 2020).

Τα υπάρχοντα τεστ νοημοσύνης δεν αποτυπώνουν μια έγκυρη μέτρηση της νοητικής ικανότητας των ατόμων (Reid et al., 1991), γι' αυτό και το πηλίκο της νοημοσύνης τους τοποθετείται κάτω του 25 (Van Der Heide et al., 2009). Επιπροσθέτως, λαμβάνονται υπόψη οι βαριές ή σοβαρές κινητικές αναπηρίες και οι ελάχιστες επικοινωνιακές δεξιότητες (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Τα άτομα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τις κλίμακες ανάπτυξης, λόγω της ανάπτυξής τους, που δεν ξεπερνά τους 6 μήνες, και της χαμηλής κινητικότητάς τους, η οποία συνήθως περιορίζεται σε αντανακλαστικές κινήσεις (Logan & Gast, 2001), όπως για παράδειγμα σοβαρές νευρομυϊκές δυσλειτουργίες, σπαστικότητα, μυϊκή ακαμψία και σκελετικές παραμορφώσεις (Reid et al., 1991). Δεν έχουν τον έλεγχο της κίνησης τους σώματός τους λόγω εγκεφαλικής βλάβης ή λόγω της σοβαρότητας νευροεκφυλιστικών γενετικών και μεταβολικών διαταραχών (McFerran & Shoemark, 2013· Logan & Gast, 2001· Reid et al., 1991).

Επιπλέον, προστίθενται στα χαρακτηριστικά τους οι αισθητηριακές βλάβες, οπτικές ή / και ακουστικές δυσλειτουργίες, φυσικές βλάβες, προβλήματα ψυχικής υγείας και επιπλοκές ιατρικής φύσεως, όπως λ.χ. επιληπτικές κρίσεις, διαταραχές ύπνου, δυσκοιλιότητα, λοιμώξεις του αναπνευστικού, γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση και δυσκολίες κατάποσης της τροφής (Van Der Heide et al., 2009· Reid et al., 1991).

Τα άτομα αυτής της κατηγορίας εμφανίζουν ελαχίστη ή καθόλου κατανόηση της λεκτικής επικοινωνίας και των συμβολικών αλληλεπιδράσεων με αντικείμενα. Παρουσιάζουν, ακόμη, βαριά ή και παντελή έλλειψη αυτοεξυπηρέτησης και ανεξαρτησίας σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (McFerran & Shoemark, 2013· Van Der Heide et al., 2009· Nakken & Vlaskamp, 2007· Reid et al., 1991). Τα παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό και ως εκ τούτου παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις και ως προς την ικανότητα κατανόησης και

επικοινωνίας, η οποία συνήθως περιορίζεται σε απλή γλώσσα ή χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου (Meadows, 1997).

Εξαιτίας των αδυναμιών στην επικοινωνία, την ανεξάρτητη φροντίδα και των επιρόσθετων προβλημάτων υγείας, χρειάζονται μια συνεχή και συστηματική υποστήριξη στις καθημερινές τους δραστηριότητες και ρουτίνες (Rensfeldt Flink et al., 2020· Van Der Heide et al., 2009).

Οι βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν την πιο ετερογενή ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Κάθε άτομο εμφανίζει τα δικά του ιδιαίτερα σωματικά, νοητικά, κοινωνικά, συμπεριφορικά χαρακτηριστικά και ελλείμματα. Ωστόσο, παρατηρούνται κάποια χαρακτηριστικά που συναντώνται συχνά σε άτομα αυτής της κατηγορίας, όπως λ.χ. αργός ρυθμός μάθησης νέων δεξιοτήτων, ανεπαρκής γενίκευση και διατήρηση νεοαποκτηθεισών δεξιοτήτων, περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, έκπτωση στη σωματική και κινητική ανάπτυξη, ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, σπάνια επικοινωνιακή συμπεριφορά και αλληλεπίδραση, στερεοτυπικές και προκλητικές συμπεριφορές (Heward, 2011).

Η ύπαρξη όλων αυτών των χαρακτηριστικών και των προβλημάτων συχνά έχει αρνητική επίδραση στην ποιότητα ζωής αυτών των ατόμων και στη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Chadwick et al., 2019).

Η συμπεριφορά τους πολλές φορές επηρεάζει αρνητικά τους γονείς, καθώς εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά απόκρισης, αργό χρόνο αντίδρασης, υπερευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα, απουσία βλεμματικής επαφής και στερεοτυπικές συμπεριφορές (Warren & Brady, 2007).

Παρά τις όποιες δυσκολίες και αδυναμίες, τα άτομα αυτά διαθέτουν και θετικά γνωρίσματα. Μπορούν να εκδηλώσουν ζεστασιά, επιμονή και αποφασιστικότητα, χιούμορ, ευθυμία, κοινωνικότητα και άλλα κοινωνικά επιθυμητά χαρακτηριστικά

(Heward, 2011). Τα θετικά χαρακτηριστικά συνήθως συνδέονται με τη δύναμη, την ευαισθησία, την αυθεντικότητα του χαρακτήρα, την ειλικρίνεια, την περιέργεια, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση με τα λίγα, την επιθυμία για μάθηση και την απόκτηση της ανεξαρτησίας. Είναι σημαντικό τα άτομα αυτά, όπως και όλοι οι άνθρωποι, να θεωρούνται άνθρωποι με μοναδικές προσωπικότητες και χαρακτηριστικά, αντί να χαρακτηρίζονται με κριτήριο τις αναπηρίες τους (Kantor, 2020).

1.1.2. Αξιολόγηση και Συχνότητα Εμφάνισης

Τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα με υψηλές απαιτήσεις στο κομμάτι της υποστήριξης (Rensfeldt Flink et al., 2020· Van Timmeren et al., 2017). Λόγω της απουσίας ενός ορισμού αποδεκτού από όλους, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποια και πόσα άτομα ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Σύμφωνα με τους Kim και Arnold (2006) η συχνότητα εμφάνισής τους κυμαίνεται από 0,1% έως 1% του πληθυσμού (όπως αναφέρεται στον Heward, 2011).

Η αξιολόγηση αυτών των ατόμων θεωρείται αναγκαία, ώστε να μπορέσουν να προσδιοριστούν οι δυνατότητες και αδυναμίες τους και να τεθεί η βάση πάνω στην οποία θα δομηθεί η εξατομικευμένη παρέμβαση. Ωστόσο, η αξιολόγηση κρίνεται ιδιαίτερα περίπλοκη και δύσκολη διαδικασία, καθώς το κάθε άτομο εμφανίζει έναν μοναδικό συνδυασμό ικανοτήτων, περιορισμών στη λειτουργικότητα και επικοινωνιακού ρεπερτορίου. Επιπλέον, δεν υπάρχει ένα εργαλείο αποκλειστικά για αυτόν τον πληθυσμό, το οποίο να λαμβάνει υπόψη την ποικιλία των συνδυασμών αυτών των δυσλειτουργιών (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Η αξιολόγησή τους περιλαμβάνει τόσο τυποποιημένες μεθόδους που βασίζονται σε κριτήρια όσο και πιο διεπιστημονικές μεθόδους παρατήρησης. Στην πρώτη κατηγορία, για την αξιολόγηση της ανάπτυξης και της αντίληψης χρησιμοποιούνται για

παράδειγμα κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοράς (Behavioural Assessment Battery, Behavioral Appraisal Scales), ψυχολογικής ανάπτυξης (Scales of Psychological Development) ή εργαλεία για την αξιολόγηση της κινητικής και αισθητηριακής λειτουργικότητας (Top Down Motor Milestone Test). Οι μέθοδοι αυτές, παρά την αποτελεσματικότητά τους, είναι περιορισμένες και επηρεάζονται από τις συνθήκες της εκάστοτε αξιολόγησης (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Οι μέθοδοι παρατήρησης εφαρμόζονται από διεπιστημονικές ομάδες, αποτελούμενες από βοηθητικό προσωπικό, θεραπευτές, ειδικούς εκπαιδευτές, γονείς και άλλους ειδικούς παροχής φροντίδας στο άτομο με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Σκοπός είναι η ολική κατανόηση του ατόμου. Λόγω της σοβαρότητας των δυσκολιών, η συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας παίζει σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της διαδικασίας (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Η αξιολόγηση αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας ανθρώπων είναι δυναμική και εξελισσόμενη. Απαιτείται συνεχής αξιολόγηση και επανάληψη αυτής, καθώς εξελίσσονται οι ικανότητες, οι ανάγκες και οι επιθυμίες των ατόμων. Η χρήση κατάλληλων εργαλείων μπορεί να ορίσει τα επίπεδα λειτουργικότητάς τους και να συμβάλει στη σωστή παρέμβαση και υποστήριξη, εξετάζοντας συνεχώς την πρόοδο ή μη (Nakken & Vlaskamp, 2007).

1.2. Επικοινωνία και άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες

Η επικοινωνία συμβάλλει στη ανάπτυξη και ικανοποίηση των ζωτικών αναγκών των ατόμων. Μέσω αυτής δομείται μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ φροντιστή και παιδιού. Σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στα παιδιά με ήπιες έως μέτριες μορφές αναπηρίας η ενίσχυση των υπάρχουσών

επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί την καταλληλότερη παρέμβαση για αλληλεπίδραση (Klein et al., 2000).

Σύμφωνα με τον Wilder (2014) η έρευνα στο πεδίο της επικοινωνίας και των παρεμβάσεων σε αυτήν σε άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες είναι περιορισμένη (όπως αναφέρεται στους Rensfeldt Flink et al., 2020). Η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια των αισθητηριακών, αντιληπτικών, κινητικών και γνωστικών δυσλειτουργιών, που βιώνουν τα άτομα αυτής της κατηγορίας, καθιστούν δύσκολη την αξιολόγηση της επικοινωνίας τους με κριτήρια που αφορούν τον γενικό πληθυσμό (Chadwick et al., 2019).

Τα παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζουν κυρίως μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Αυτό είναι σημαντικό να το γνωρίζουν οι γονείς, ώστε να παρατηρούν τις αντιδράσεις τους και να τα ενθαρρύνουν να επικοινωνήσουν με όποιον τρόπο αυτά μπορούν. Κατά αυτόν τον τρόπο τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες μορφές αλληλεπίδρασης (Gilboa & Roginsky, 2010).

Σκοπός της επικοινωνίας είναι να αυξηθούν εκτός από αυτή και οι ευκαιρίες των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς είναι σύνηθες να αποκλείονται κοινωνικά και εκπαιδευτικά (Chadwick et al., 2019). Η έκφραση των αναγκών, των επιλογών και των επιθυμιών τους και η έναρξη και διατήρηση των σχέσεων με άλλα άτομα αποτελούν σημαντικές πτυχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας και επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της ζωής των ατόμων. Η επικοινωνία, όμως, αυτή δεν επιτυγχάνεται πάντοτε με φυσικό τρόπο στα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες (Heward, 2011).

Τρεις υποθέσεις, σχετικά με τη φύση της επικοινωνίας, αποτελούν τη βάση για την κατανόησή της στα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες (Heward, 2011· Ferguson, 1994· Kaiser & Goetz, 1993). Αρχικά, η επικοινωνία είναι ένα θεμελιώδες

χαρακτηριστικό των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων. Οι κινήσεις ενός ατόμου σε έναν χώρο, όπου υπάρχει τουλάχιστον ένα ακόμη άτομο, εμπεριέχουν κάποιες μορφές επικοινωνία. Τα άτομα όντας κοινωνικά, μέσω της αλληλεπίδρασης, εμφανίζουν άμεσες και έμμεσες μορφές επικοινωνίας. Ωστόσο, η επικοινωνία αυτή δε βασίζεται πάντοτε στη λεκτική της μορφή, και ιδιαίτερα στα άτομα με σοβαρές μορφές αναπηρίας, τα οποία παρουσιάζουν περιορισμένη χρήση των μορφών της είτε από τη δική τους πλευρά είτε ως απάντηση στις προσπάθειες των συνομιλητών τους. Είναι καίριας σημασίας τα άτομα που διαθέτουν μεγαλύτερη ευκολία στο να επικοινωνούν να βοηθούν με όποιον τρόπο μπορούν τους συνομιλητές τους (Heward, 2011· Kaiser & Goetz, 1993).

Η δεύτερη υπόθεση, ως συνέχεια της πρώτης, διατυπώνει ότι η επικοινωνία είναι ανεξάρτητη από τον τρόπο που χρησιμοποιείται ως κανάλι επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της επικοινωνίας περιλαμβάνει τόσο τον προφορικό λόγο όσο και μη λεκτικές μορφές αυτού, με τη χρήση συμβόλων. Στη μη λεκτική επικοινωνία συγκαταλέγονται οι πίνακες και τα βιβλία επικοινωνίας, η νοηματική γλώσσα, τα συστήματα επικοινωνίας με τη χρήση του υπολογιστή. Οι μη συμβολικές και μη λεκτικές μορφές δίνουν σημαντικές πληροφορίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι χειρονομίες, η κίνηση του κεφαλιού, τα νεύματα και η βλεμματική επαφή αποτελούν θεμελιώδεις μορφές επικοινωνίας, χωρίς τη χρήση σύνθετων συστημάτων. Η χρήση της κατάλληλης μορφής για το κάθε άτομο ενισχύει την επικοινωνία του και την κοινωνική αλληλεπίδρασή του (Kaiser & Goetz, 1993).

Τέλος, η επικοινωνία συμβαίνει όταν τα άτομα, που συμμετέχουν σε αυτή, έχουν συμφωνήσει στη σημασία των εννοιών που θα χρησιμοποιούν. Εκτός από τη χρήση του κατάλληλου μέσου επικοινωνίας, εξίσου σημαντικό είναι να αποφασιστεί η βάση πάνω στην οποία θα δομηθεί αυτό. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να επιτευχθεί η

επικοινωνία ομαλά και εύκολα. Η διευκρίνιση του θέματος της συζήτησης, η ισορροπία στην εναλλαγή των συνομιλητών και η απόκριση στη λεκτική και μη επικοινωνία συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή και την επίτευξη αυτής (Kaiser & Goetz, 1993).

Η Chen (1999) αναφέρει ότι η ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες δεν εξελίσσεται φυσικά και αποτελεί μια από τις πιο προκλητικές περιοχές ανάπτυξης αυτών.

Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές τους χαρακτηρίζονται ως ασυνήθιστες και δυσδιάκριτες και ορισμένες φορές είναι δύσκολο να αναγνωριστούν και να ερμηνευθούν κατάλληλα από τους φροντιστές τους (Chen, 1999). Τα άτομα αυτά είναι, συνήθως, δύσκολο να επικοινωνήσουν κάποιο μήνυμα στον συνομιλητή τους, ενώ η αλληλεπίδραση και οι λεκτικές αντιδράσεις τους είναι μονόπλευρες και με ελάχιστη αμοιβαιότητα (Kantor, 2020). Το επικοινωνιακό τους προφίλ αποτελείται τόσο από εμφανείς δεξιότητες και λειτουργίες όσο και από εξατομικευμένες συμπεριφορές (Casella & McNamara, 2005), όπως παραδείγματος χάρη λέξεις σε συνδυασμό με χειρονομίες, φωνητικές και λεκτικές εκφράσεις, νοηματική γλώσσα, αποκλίνουσες συμπεριφορές, χρήση συμβόλων, εικόνων και αντικειμένων (Casella & McNamara, 2005· Peck, 2004· Meadows, 1997).

Παιδιά με μη λεκτική επικοινωνία στηρίζονται σε εναλλακτικούς τρόπους για να εκφράσουν τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους. Ορισμένες φορές, ένα χαμόγελο μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί από τους άλλους. Όμως, αναπτύσσουν και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, που είναι δύσκολο να αναγνωριστούν από άτομα που δεν συναναστρέφονται σε τακτική βάση μαζί τους (Peck, 2004). Επιπλέον, η χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας μειώνει τον αριθμό των ατόμων με τους οποίους μπορούν να συναναστραφούν, λόγω του ότι για τη χρήση τους απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις (Heward, 2011).

Είναι σύνηθες τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με άτομα, τα οποία γνωρίζουν την προσωπικότητα, τις προτιμήσεις, τη συμπεριφορά και το καθημερινό τους πλαίσιο (Wilder & Granlund, 2003· Grove et al., 1999). Επιπλέον, τα άτομα αυτά ορισμένες φορές εμφανίζουν διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες ανάλογα με το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρούν ή την τρέχουσα κατάσταση της υγείας τους (Rensfeldt Flink et al., 2020· Peck, 2004).

Ωστόσο, ακόμη και άτομα του οικείου περιβάλλοντός τους δυσκολεύονται συχνά να αναγνωρίσουν, να ερμηνεύσουν και να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές συμπεριφορές τους, λόγω του ότι αυτές συνήθως είναι σπάνιες, δυσδιάκριτες ή μη τυπικές (Griffiths & Smith, 2017· Chen et al., 2007· Chen, 1999). Είναι σημαντικό, εκτός από το επικοινωνιακό τους ρεπερτόριο, να παρατηρούνται και να καταγράφονται οι δραστηριότητες και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους φροντιστές τους (Chen, 1999).

Γονείς που έχουν εκπαιδευτεί σε παρεμβάσεις σχετικά με την επικοινωνία με τα παιδιά τους προσαρμόζουν ευκολότερα την επικοινωνία μαζί τους, ακόμη και σε προληκτικό επίπεδο (Chen et al., 2007). Παρεμβάσεις με κύριο άξονα την υποστήριξη της οικογένειας, έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα για τους γονείς παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες (Rensfeldt Flink et al., 2020). Ωστόσο, για να ενισχύσουν την επικοινωνία των παιδιών τους, οι γονείς χρειάζεται να μεταβάλλουν και τις δικές τους αντιδράσεις (Chen et al., 2007).

Η σκόπιμη επικοινωνία αυτών των ατόμων είναι ελάχιστη ή και πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί, ενώ σπάνια ξεκινούν τα ίδια μια αλληλεπίδραση. Εμφανίζουν περιορισμένη ικανότητα χρήσης της γλώσσας και των συμβόλων της και δεν έχουν μια συνέπεια στον τρόπο που επικοινωνούν (Rensfeldt Flink et al., 2020· Van Keer et al.,

2017· Griffiths & Smith, 2017· Grove et al., 1999). Η κατανόηση του λόγου είναι περιορισμένη και η επικοινωνία τους τοποθετείται στο προσυμβολικό και το πρωτοσυμβολικό επίπεδο (Chadwick et al., 2019· McFerran & Shoemark, 2013). Η παρατήρηση της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της καθημερινής τους ζωής προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το επίπεδο της επικοινωνίας τους και τους τρόπους που χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν για να ενισχυθεί αυτή (Chen, 1999).

Οι μορφές επικοινωνίας είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί το παιδί για να επικοινωνήσει, ενώ οι λειτουργίες είναι οι λόγοι για τους οποίους επιλέγει να επικοινωνήσει (Cascella & McNamara, 2005).

Για τα άτομα αυτά χρειάζεται να τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι για την ενίσχυση της λειτουργικής τους επικοινωνίας, η οποία ενσωματώνεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις ρουτίνες της καθημερινής ζωής. Το μοντέλο της λειτουργικής επικοινωνίας περιλαμβάνει τροποποιήσεις της δομής του αναλυτικού προγράμματος και του περιβάλλοντος, ώστε να επιτυγχάνονται οι επικοινωνιακοί στόχοι στο πλαίσιο της καθημερινότητας των ατόμων (Cascella & McNamara, 2005).

Ο σχεδιασμός και η δόμηση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάπτυξη και ενίσχυση της επικοινωνίας πρέπει να είναι προσεκτική, ιδίως όταν το πρόγραμμα απευθύνεται σε άτομα που δεν έχουν αναπτύξει τον λόγο (Klein et al., 2000· Chen, 1999). Λόγω της σοβαρότητας της αναπηρίας τους, η επικοινωνία τους δυσχεραίνει και συνήθως χρειάζεται προσεκτική παρατήρηση και συστηματική χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης (Chen et al., 2007).

Για την επιτυχία ενός προγράμματος για την ενίσχυση της επικοινωνίας, χρειάζεται να υιοθετηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές από τους φροντιστές, ώστε να παρέχεται ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση, με σκοπό την εδραίωση των νέων

συμπεριφορών. Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων γίνεται προσπάθεια να τίθενται οι ίδιοι επικοινωνιακοί στόχοι σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικούς συνομιλητές και σε πολλαπλές καταστάσεις, ώστε να γενικεύονται οι δεξιότητες. Είναι απαραίτητη η συνεχής παρατήρηση και μέτρηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων, ενώ οι συνομιλητές τους θα πρέπει σε κάθε ευκαιρία να κατανοούν και να ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ακόμη και όταν αυτές είναι μη λεκτικές και χρήζουν ερμηνείας (Cascella & McNamara, 2005).

Η θεώρηση της επικοινωνίας ως μιας συμπεριληπτικής διαδικασίας μπορεί να οδηγήσει στην εδραίωση επικοινωνιακών παρεμβάσεων. Μέσω των παρεμβάσεων ενισχύεται η κατανόηση της απόκτησης της επικοινωνίας και της γενίκευσής της σε φυσικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, σημαντικό είναι να χρησιμοποιηθούν νέες μορφές, περιεχόμενο και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των συνομιλητών (Kaiser & Goetz, 1993).

1.2.1. Νύξεις

Οι νύξεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην επικοινωνία των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Σύμφωνα με την Klein και συνεργάτες της (2000) οι νύξεις, όταν περιλαμβάνονται στις ρουτίνες της καθημερινής ζωής ενός παιδιού, το βοηθούν να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο γύρω του. Οι νύξεις προσφέρουν στο παιδί μια ποικιλία ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεων και ταξινομούνται σε απτικές, ακουστικές, κιναισθητικές, οσφρητικές και οπτικές.

Οι απτικές νύξεις συνδέονται με την αίσθηση της αφής. Αφορούν το άγγιγμα του παιδιού στο πρόσωπο, στο σώμα ή και στα άκρα, ώστε να αντιληφθεί ένα επερχόμενο γεγονός και δημιουργούν την προσμονή για την έναρξη ή τη συνέχιση μιας δραστηριότητας. Είναι εξέχουσας σημασίας το ότι οι απτικές νύξεις θα πρέπει να είναι

συγκεκριμένες, ευδιάκριτες, ως προς το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν, και ευχάριστες, ώστε να μην προκαλούν τη δυσαρέσκεια ή τον εκνευρισμό του παιδιού. Καλό είναι, επίσης, να χρησιμοποιείται μια απτική νύξη τη φορά και με συστηματικό τρόπο, καθώς η ύπαρξη περισσοτέρων από μία, ταυτόχρονα, μπορεί να μπερδέψει το παιδί. Η επιλογή, ακόμη, των κατάλληλων νύξεων για το κάθε παιδί είναι σημαντική, ενώ θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κινητικά ή νευρολογικά προβλήματά του (Klein et al., 2000).

Οι ακουστικές ή ηχητικές νύξεις σχετίζονται με την αίσθηση της ακοής και αποτελούν έναν φυσικό τρόπο για τη συγκέντρωση της προσοχής ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Σε αυτές ανήκουν οι λεκτικές περιγραφές των δραστηριοτήτων, η μουσική και τα τραγούδια, κάποιος συγκεκριμένος ήχος που παράγεται από κάποιο αντικείμενο. Για να μπορέσει να εστιάσει ένα παιδί σε μια ακουστική νύξη, θα πρέπει να περιορίζονται, όσο είναι εφικτό, οι υπόλοιποι ήχοι του περιβάλλοντος. Η ακουστική και η διάταξη ενός χώρου επηρεάζουν τη συγκέντρωση της προσοχής και την αποδοχή των ακουστικών νύξεων από το παιδί. Τα παιδιά συνηθίζουν να δείχνουν μια προτίμηση στους έντονους ρυθμικούς ήχους. Ορισμένοι ήχοι μπορεί να γίνουν ενοχλητικοί και να προκαλέσουν υπερβολικές αντιδράσεις ή και ξεσπάσματα (Klein et al., 2000).

Οι κιναισθητικές ή κινητικές νύξεις αποτελούν έναν συνδυασμό της κίνησης και της αφής. Σε αυτές εντάσσονται ο τρόπος πιασίματος του παιδιού, η κίνησή του και η θέση του σώματός του, ώστε το παιδί να καταλαβαίνει τι πρόκειται να συμβεί. Μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην εφαρμογή των κιναισθητικών νύξεων είναι ο μυϊκός τόνος ενός παιδιού. Παιδιά με χαμηλό τόνο (υποτονία) χρειάζονται νύξεις που μέσω του κρατήματος και της θέσης τους αυξάνουν τον μυϊκό τους τόνο. Από την άλλη πλευρά, παιδιά με αυξημένο τόνο (υπερτονία)

ωφελούνται από νύξεις που μειώνουν τον τόνο και βελτιώνουν την ποιότητα και το εύρος των κινήσεών τους. Συστήνεται, γενικότερα, η διατήρηση της συμμετρίας και της ευελιξίας του σώματος, του παιδιού και η αποφυγή αντανακλαστικών ή ακούσιων κινήσεων (Klein et al., 2000).

Οι οσφρητικές νύξεις σχετίζονται με την αίσθηση της όσφρησης. Αφορούν τις οσμές των ανθρώπων και των αντικειμένων και χρησιμοποιούνται, ώστε να αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Κάποιες μυρωδιές πιθανώς να προκαλούν δυσφορία και αρνητικές αντιδράσεις, ενώ άλλες είναι ευχάριστες ή δεν παρατηρείται κάποια ενόχληση στα παιδιά. Κάθε παιδί εμφανίζει τις δικές του προτιμήσεις, και αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη χρήση των νύξεων αυτής της κατηγορίας (Klein et al., 2000).

Τέλος, οι οπτικές νύξεις γίνονται αντιληπτές από την αίσθηση της όρασης. Ένα αντικείμενο γίνεται πιο εύκολα ορατό, όταν επιλέγονται προσεκτικά τα χρώματά του, η αντίθεση μεταξύ τους, ο φωτισμός του χώρου και η οριοθέτηση του αντικειμένου, σύμφωνα με τον βαθμό της όρασης του παιδιού. Τα έντονα χρώματα και η μεγάλη αντίθεση του αντικειμένου με το φόντο, το κάνουν πιο διακριτό. Όπως στις υπόλοιπες νύξεις, έτσι και στις οπτικές, θα πρέπει να μειώνονται τα οπτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος που βρίσκονται στο οπτικό πεδίο του παιδιού, ώστε να εστιάζει στο οπτικό αντικείμενο της νύξης. Τα χρώματα, ο κατάλληλος φωτισμός και η αντίθεση που δημιουργείται, ενισχύει την οργάνωση των οπτικών πληροφοριών και κατά συνέπεια την αναγνώριση των καταστάσεων (Klein et al., 2000).

1.3. Τα χαρακτηριστικά της μουσικής

Η μουσική είναι μια διεθνής, μη λεκτική γλώσσα και πηγάζει από τη θεμελιώδη ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση. Ως εκ τούτου μπορεί να γίνει κατανοητή από όλους ανεξαρτήτως κουλτούρας, ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, ανοίγοντας τη

δίοδο στα ενδότερα της ανθρώπινης ψυχής και προσωπικότητας (Petruta, 2015). Συναντάται σε ολόκληρο τον κόσμο και όλοι ανεξαρτήτως δυνατοτήτων ή αδυναμιών είναι σε θέση να την απολαύσουν, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους μέσω αυτής (Ockelford, 2000).

Από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα η μουσική, εκτός από μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης, είναι ένας τρόπος πνευματικής ανάβασης και συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Βοηθάει στην ενίσχυση της επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση. Η μουσική είναι στενά συνδεδεμένη με τις έννοιες της ενότητας, της αρμονίας και της τάξης, καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και ελευθερίας έκφρασης για την αναζήτηση των συναισθημάτων, με σκοπό τη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο αυτών (Petruta, 2015).

Ο Cross (2005) αναφέρει ότι ένας ακόμη λόγος ύπαρξης της μουσικής σε όλους τους πολιτισμούς παγκοσμίως είναι η ιδιότητά της να γεννά συναισθήματα και να ενώνει τους ανθρώπους μεταξύ τους. Επομένως, μέσω της μουσικής ενισχύονται οι δεσμοί των ατόμων, είτε χρησιμοποιούν λεκτική επικοινωνία είτε όχι (Thompson & McFerran, 2015).

Τα βασικά στοιχεία της μουσικής είναι ο ρυθμός, η μελωδία, η αρμονία, το ηχόχρωμα και η υφή. Η Schmidt-Jones (2012) κατατάσσει τα στοιχεία αυτά σε δύο κατηγορίες με κριτήριο τον χρόνο και τον τόνο. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν ο ρυθμός, το μέτρο και το tempo (ταχύτητα), ενώ στη δεύτερη, στα τονικά στοιχεία, η μελωδία, η αρμονία και το ηχόχρωμα.

Ένα από τα βασικά και κύρια στοιχεία της μουσικής είναι ο ρυθμός, ο οποίος αποτελεί τη θεμελιώδη χρονική μονάδα της μουσικής. Ανήκει στα χρονικά μουσικά στοιχεία και είναι ένας βασικός παλμός που επαναλαμβάνεται, μια ομάδα από νότες στον χρόνο (Schmidt-Jones, 2012). Συγκεντρώνει όλα τα υπόλοιπα στοιχεία της

μουσικής σε μια ολότητα που κατέχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια (Κουτσοπίδου κ.ά., 1996).

Όταν οι ήχοι συγκεντρώνονται σε ομάδες δίνουν τον ρυθμό, ενώ όταν οι μελωδίες δημιουργούν ομάδες μέτρων φτιάχνουν τον χρόνο (Bertenshaw, 1896). Η Krumhansl (2000) αναφέρει ότι ο ρυθμός της μουσικής οργανώνεται σε μέτρα, τα οποία αποτελούνται από επαναλαμβανόμενα κυκλικά μοτίβα ισχυρών και αδύναμων παλμών. Ο πρώτος χρόνος του μέτρου είναι συνήθως ο ισχυρός και είναι και αυτός που δίνει στον ρυθμό μια ιδιαίτερη σημασία (Schmidt-Jones, 2012· Κουτσοπίδου κ.ά., 1996). Αυτή η εναλλαγή ισχυρών και ασθενών μερών μέσα σε ένα μέτρο κάνει τη μουσική τόσο πολυεπίπεδη και μοναδική (Longhi, 2009).

Ο ρυθμός επηρεάζεται από την ένταση και από το tempo της μουσικής (Longhi, 2009). Ως tempo νοείται η ταχύτητα ενός μουσικού κομματιού και εκφράζει τον αριθμό των χτύπων σε χρονική διάρκεια ενός λεπτού (Schmidt-Jones, 2012).

Το μέτρο και ο ρυθμός των μουσικών κομματιών, χωρίζουν τον χρόνο σε ίσα μέρη, δημιουργώντας μια περιοδικότητα. Η επανάληψη αυτή παρέχει ένα πλαίσιο ασφάλειας, το οποίο θεωρείται αναμενόμενο, και θέτει τα όρια για την εδραίωση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας (Ockelford, 2000). Παράλληλα, ο ρυθμός ενός μουσικού οργάνου ή τραγουδιού μπορεί να συντονιστεί με τον εσωτερικό βιολογικό ρυθμό του ατόμου, επηρεάζοντας την αρμονία του συνόλου (Petruta, 2015).

Η μελωδία ανήκει κι αυτή στα βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής. Η Κουτσοπίδου και συνεργάτες της (1996) ορίζουν τη μελωδία ως «μια σειρά από ήχους (φθόγγους), συνήθως διαφορετικού ύψους, που διέπονται από τον ρυθμό» (σελ. 45). Κάθε νότα έχει συγκεκριμένο ύψος και διάρκεια. Ωστόσο, για να μπορέσει να δημιουργηθεί μια μελωδία δεν αρκεί η απλή τοποθέτηση από νότες στη σειρά. Η σειρά αυτή θα πρέπει να δημιουργεί μια μελωδική γραμμή, η οποία αποτελεί και τη βασική

μελωδία ενός μουσικού κομματιού. Στη συνέχεια διανθίζεται με επιπλέον μουσικά στοιχεία, κάνοντας τη μελωδία πιο σύνθετη και ενδιαφέρουσα για τον ακροατή (Schmidt-Jones, 2012). Όπως η γλώσσα, έτσι και η μουσική έχει τους δικούς της κανόνες. Επομένως, οι νότες, όταν συνδυάζονται, δίνουν τις δικές τους φράσεις ή και ολόκληρες μελωδίες (Longhi, 2009).

Αρμονία είναι το ταυτόχρονο άκουσμα περισσοτέρων του ενός φθόγγων. Αυτό που τη διαφοροποιεί από τη μελωδία είναι πως στη μελωδία οι νότες παίζονται διαδοχικά, ενώ στην αρμονία ταυτόχρονα (Bertenshaw, 1896). Η αρμονία είναι σημαντική για ένα μουσικό κομμάτι, αλλά όχι απαραίτητη (Schmidt-Jones, 2012· Κουτσοπίδου κ.ά., 1996).

Το ηχόχρωμα είναι αυτό που δίνει χρώμα στη μουσική και διαχωρίζει τους διάφορους ήχους μεταξύ τους, ακόμη κι αν εμφανίζουν την ίδια συχνότητα, ένταση και διάρκεια. Αυτό συμβαίνει διότι, για παράδειγμα, δύο μουσικά όργανα παράγουν διαφορετικές συχνότητες παρόλο που μπορεί να εκτελούν την ίδια νότα. Η ακουστική αντίληψη αυτών των συχνοτήτων οδηγεί στην αναγνώριση των οργάνων και διαμορφώνει το ηχόχρωμα (Schmidt-Jones, 2012). Η χροιά της φωνής του καθενός εμφανίζει, επίσης, διαφορετικό ηχόχρωμα και βοηθάει στο να γίνεται αντιληπτός ο ρυθμός μιας μελωδίας (Longhi, 2009).

Τέλος, η υφή αναφέρεται στη σύνθεση και αλληλεπίδραση των υπολοίπων στοιχείων της μουσικής, δημιουργώντας ένα ηχητικό αποτέλεσμα (Schmidt-Jones, 2012). Τα στοιχεία αυτά διαπλέκονται κάθετα και οριζόντια μεταξύ τους παράγοντας διαφορετικούς ηχητικούς συνδυασμούς (Κουτσοπίδου κ.ά., 1998).

Τα είδη της υφής μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Στη μονοφωνία ακούγεται μια μελωδική γραμμή, ακόμη κι αν την εκτελούν περισσότερες από μία φωνές ή και όργανα, σε αντίθεση με την ετεροφωνία, στην οποία

διαπλέκονται περισσότερες παραλλαγές της μελωδίας μαζί με τη βασική. Στην ομοφωνία κυριαρχεί μια βασική μελωδική γραμμή, η οποία συνοδεύεται από συγχορδίες και τέλος, στην πολυφωνία, στην οποία συνηχούν περισσότερες από μια φωνές παράλληλα και αρμονικά (Schmidt-Jones, 2012· Κουτσοπίδου κ.ά., 1998).

Όλοι οι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την τάση να προσπαθούν να ομαδοποιούν και να αναλύουν τους ήχους που ακούν για καλύτερη κατανόηση. Οι μουσικές παραλλαγές, τα μοτίβα, η εναλλαγή του ρυθμού και της έντασης ενισχύουν αυτή την ακουστική αντίληψη. Αυτή η διαδικασία είναι εξίσου σημαντική στα παιδιά, καθώς μέσω της ακουστικής αντίληψης της μουσικής αντιλαμβάνονται καλύτερα και τη γλώσσα. Ο συγχρονισμός ενός παιδιού με τον ρυθμό της μουσικής φανερώνει την κατανόησή του στα ρυθμικά μοτίβα που ακούει (Longhi, 2009).

1.3.1. Μουσική και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή / και αναπηρίες

Η εκπαίδευση ενός ατόμου θα πρέπει να εστιάζει στη συνολική του εικόνα, λαμβάνοντας υπόψη το τρίπτυχο: σώμα, ψυχή και πνεύμα (Petruta, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, η μουσική χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην ειδική αγωγή, είτε ως αντικείμενο μάθησης είτε ως θεραπευτική διαδικασία. Ωστόσο, η έννοια της μουσικής νοείται με την ευρύτερη σημασία του όρου, καθώς υπολογίζεται ως ενιαία ενότητα ήχου, κίνησης και λόγου. Γι' αυτό τον λόγο, χρησιμοποιείται ο όρος μουσική εκπαίδευση και όχι θεραπεία, υποδηλώνοντας την οργανωμένη αγωγή και μάθηση μέσω της μουσικής που συμβάλλει στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το μοντέλο ειδικής παιδαγωγικής διατυπώνει ότι η μουσική επιδρά στις σωματικές και ψυχικές λειτουργίες των ατόμων και βοηθά την ενίσχυση, την εξισορρόπηση και την παρέμβαση σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Καρτασίδου, 2004).

Σύμφωνα με την Καρτασίδου (2009) «η μουσική βοηθάει στην επίτευξη μουσικών και μη μουσικών στόχων: παρέχει τη δυνατότητα χαλάρωσης, μειώνει το άγχος, ενισχύει τη δημιουργικότητα, διεγείρει τη φαντασία, τη σκέψη, ενισχύει τις κινητικές δεξιότητες, την ομιλία / το λόγο, και μειώνει την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς» (σελ. 346).

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται ευρεία αναφορά στόχων, οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσω της μουσικής. Μεταξύ άλλων αναφέρονται ο συντονισμός χεριού – ματιού, οι κινητικές δεξιότητες, οι μιμήσεις και η εναλλαγή ρόλων (Bruscia, 1991, όπως αναφέρεται στον Meadows, 1997). Οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν τη λεπτή και την αδρή κινητικότητα και τη συνεργασία, τις γνωστικές ικανότητες, όπως τη συγκέντρωση και τη μνήμη, ακόμη και την απόκτηση της γλώσσας. Βοηθούν, επίσης, στην κοινωνικοποίηση των ατόμων (Ockelford, 2000) και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Καρτασίδου, 2009).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν αποδείξει τη θετική επίδραση της μουσικής, τα οποία μέσω αυτής κατάφεραν να αναπτύξουν μουσικές (μελωδία, ρυθμός, αρμονία, εκμάθηση μουσικού οργάνου) και μη μουσικές δεξιότητες (κίνηση, γραπτός και προφορικός λόγος, αλληλεπίδραση, επικοινωνία) (Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2006).

Μια δραστηριότητα έχει αξία για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν τον βοηθά στην απόκτηση της αυτονομίας του και όταν ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό του τόσο στο πλαίσιο της δραστηριότητας, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου (Lee & Li, 2016).

Ορισμένοι μουσικοί θεραπευτές υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν στους μαθητές τους μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτικές. Ωστόσο, το περιεχόμενό αυτών είναι υψηλά θεραπευτικό και κατά συνέπεια διαφέρει

από την εκπαιδευτική πράξη. Η μουσική εκπαίδευση παρουσιάζει αρκετή ποικιλομορφία και, επομένως, τα όρια ορισμένες φορές είναι δύσκολο να προσδιοριστούν για το τι αποτελεί μουσικοθεραπεία και τι μουσική εκπαίδευση για μαθητές με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες (Ockelford, 2000).

Οι φροντιστές χρησιμοποιούν σε προγράμματα για άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες τη μουσική, θέτοντας, όμως, μη μουσικούς στόχους για την επίτευξη της επικοινωνίας, την ανάπτυξη αισθητηριακών και κινητικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της συμπεριφοράς και της λειτουργικής προσαρμογής, τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων και τον προσδιορισμό των συναισθημάτων (Bruscia, 1991 όπως αναφέρεται στον Meadows, 1997). Η μουσική επιτρέπει στα άτομα με ειδικές ανάγκες να ξεπεράσουν τους επικοινωνιακούς και εκφραστικούς τους φραγμούς και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους (Καρτασίδου, 2004).

Η μουσική εκπαίδευση για τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αποτελείται από δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος επιλέγονται δραστηριότητες καθαρά μουσικής φύσεως, ενώ στο δεύτερο η μουσική λειτουργεί ως μέσο για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των συμμετεχόντων (Ockelford, 2000).

Η ικανότητα των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες να αντιδρούν στα μουσικά ερεθίσματα εξαρτάται από τα βιώματά τους και τον τρόπο που επικοινωνούν. Παρά την απουσία του προφορικού λόγου, βρίσκουν άλλους τρόπους να επικοινωνήσουν μη λεκτικά μέσω της μουσικής, μέσα από φωνές, κινήσεις του σώματος, την έκφραση της αρέσκειας ή της δυσαρέσκειάς τους. Η ανταπόκριση στα μουσικά ερεθίσματα συνοδεύεται από αισθητηριακή και συναισθηματική ευχαρίστηση, οι οποίες δημιουργούνται από τη σύνδεση των ήχων με κάποια κατάσταση, άτομο ή μέρος (Ockelford, 2000).

Αυτές οι αντιδράσεις μπορούν να αλλάξουν και να εξελιχθούν μέσα από δομημένες μουσικές δραστηριότητες, ενώ και τα μουσικά προγράμματα δομούνται πάνω στις μαθησιακές προτιμήσεις και τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Η ανομοιομορφία των προφίλ των μαθητών και η ετερογένεια των χαρακτηριστικών τους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη δημιουργία των μουσικών προγραμμάτων (Ockelford, 2000). Παράλληλα, η μουσική χρησιμοποιείται και σε προγράμματα παρέμβασης για τη μείωση της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς αυτών των παιδιών και την αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας τους με τα κατάλληλα αισθητηριακά ερεθίσματα (Καρτασίδου, 2006).

Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τη χρήση της μουσικής, ενισχύει την κατανόηση για τον κόσμο του ατόμου με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και την ικανότητά του να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Η μουσική επικοινωνία βασίζεται στο συναίσθημα και διατηρεί την αλληλεπίδραση. Οι μουσικές αλληλεπιδράσεις περιστρέφονται γύρω από τη φροντίδα, την προσέλκυση της προσοχής, τον έπαινο, τον σεβασμό, υπερνικώντας τα εμπόδια της επικοινωνίας και παρέχοντας μουσικά ερεθίσματα (Kantor, 2020).

Ο συνδυασμός ποικίλων ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια της μουσικής παρέμβασης σε παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες βοηθάει στην καλύτερη κινητοποίηση αυτών. Αυτά τα ερεθίσματα μπορεί να είναι ακουστικά, λ.χ. τραγούδια και μουσική, απτικά, π.χ. ποικιλία υφών και υλικών για τη σωματική ενίσχυση ή και απλό άγγιγμα στα άκρα του παιδιού και τέλος, κιναισθητικά, όπως είναι η κίνηση των μελών και του σώματος του παιδιού. Τα ερεθίσματα αυτά δίνουν περισσότερη ώθηση στο παιδί να μπορέσει να συντονιστεί ρυθμικά με τη μουσική, ενώ παράλληλα ενισχύουν την κίνηση, τον μυϊκό του τόνο, τη συμμετρία και τη στάση του σώματός

του. Εξίσου σημαντική είναι και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Meadows, 1997).

Αξιοσημείωτη είναι η σύνδεση που δημιουργείται ανάμεσα στη μουσική και στην επικοινωνία. Έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στην πρώιμη μη λεκτική επικοινωνία και την επικοινωνία που αναπτύσσεται μέσω της μουσικής (Kantor, 2020). Πληροφορίες της καθημερινής ζωής μπορούν να δοθούν στα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες μέσα από τη χρήση ήχων, συγκεκριμένων για το κάθε άτομο. Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται είτε με κάποιον ήχο που παράγεται από την ίδια τη δραστηριότητα, είτε με κάποιον ανεξάρτητο ήχο, ο οποίος έχει συνδεθεί με αυτή σε πιο αφηρημένο επίπεδο (Ockelford, 2000).

Η μουσική συνδέεται, ακόμη, με τις λέξεις και τη γλώσσα. Η έκθεση σε αυτή είναι πιθανό να εκμαιεύσει φωνήματα και να δώσει κίνητρο για τη χρήση της γλώσσας. Η μελωδία μπορεί να αντικαταστήσει την εκφορά του λόγου, κάνοντας το μήνυμα πιο αναγνωρίσιμο και εύκολο στην απομνημόνευση (Ockelford, 2000).

Μια έρευνα σε παιδιά με σοβαρή εγκεφαλική παράλυση έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην προφορική και τη μουσική επικοινωνία, καθώς οι δεξιότητες για την ανάπτυξη της γλώσσας και την απόκτηση άλλων μορφών συμβολικής επικοινωνίας είναι οι ίδιες. Ένα ακουστικό και διαδραστικό πλαίσιο είναι πιθανώς πιο προσιτό για το παιδί και το βοηθάει να αναπτύξει την επικοινωνία του. Η μουσική λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και τον γονέα του και μέσα σε αυτή τη συνθήκη μπορούν και οι δύο να εκφραστούν και ταυτόχρονα να γίνουν κατανοητοί από τον συνομιλητή τους (Thompson & McFerran, 2015).

Η μουσική μπορεί να δημιουργήσει, επίσης, συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των ατόμων, ακόμη κι αν προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Κατά

αυτόν τον τρόπο η μουσική δεν αντικαθιστά τη γλώσσα, αλλά παρέχει εναλλακτικούς τρόπους για αλληλεπίδραση (Thompson & McFerran, 2015).

Επιπροσθέτως, η μουσική αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα. Μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων παρέχονται ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργείται μια σύνδεση ανάμεσα στο παιδί που συμμετέχει και στον ενήλικα. Ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της, η μουσική είναι αποτελεσματική στην υποστήριξη της ανάπτυξης της πρώιμης κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ockelford, 2000).

Η μουσική έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς αποτελεί ένα μέσο έκφρασης, ενώ παράλληλα προωθεί την ευρύτερη μάθηση, την ανάπτυξη και την ποιότητα της ζωής. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απόκτηση δεξιοτήτων, για την κατάκτηση πληροφοριών από τα αισθητήρια όργανα, για την ενίσχυση των αντιληπτικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Ockelford, 2000).

1.4. Σχέση μητέρας και παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και το παιδί αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής και επικοινωνιακής ανάπτυξης του δευτέρου, καθώς μέσω αυτής ανταλλάσσονται μεταξύ τους μηνύματα, συναισθήματα και ανάγκες (Yang, 2016). Η σχέση αυτή που δημιουργείται, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η γονεϊκή στοργή, το άγγιγμα, η έκφραση των συναισθημάτων των γονέων προς το παιδί βελτιώνουν την αποδοχή για το παιδί και την αυτοπεποίθηση των γονέων (Nicholson et al., 2008).

Η ανάπτυξη ενός παιδιού επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητα του γονέα του, να του παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα και τη συναισθηματική σταθερότητα, που συνδυάζει την ευαισθησία και την καθοδήγηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά συχνά απουσιάζουν από τους γονείς με παιδιά με αναπηρία, οι οποίοι

δείχνουν να είναι πιο αδρανείς, λιγότερο ευαίσθητοι και προσεκτικοί στις συμπεριφορές των παιδιών τους (Yang, 2016).

Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει το παιδί, από τους πρώτους μήνες της ζωής του, με τους γονείς του επηρεάζει την ανάπτυξή του, ως προς τη συμπεριφορά, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή του. Η θετική αλληλεπίδραση και η αποδοχή από τους γονείς, σε συνδυασμό με την έλλειψη εκνευρισμού και θυμού από την πλευρά τους έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού (Nicholson et al., 2008).

Η ποιότητα αυτής της αλληλεπίδρασης δυσχεραίνει όταν το παιδί διαγιγνώσκεται με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, λόγω του ότι υπερισχύουν τα κοινωνικά, επικοινωνιακά και γνωστικά ελλείμματα του παιδιού. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που καθιστά δύσκολη την αμοιβαία επίδραση με τους γονείς (Yang, 2016).

Η πρόωμη παρέμβαση για την οικογένεια και την ενίσχυση της σχέσης γονέα και παιδιού με αναπηρία φέρει θετικά αποτελέσματα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Thompson, 2012· Nicholson et al., 2008· Dunst et al., 2007· Williams & Abad, 2005). Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και η Rensfeldt Flink και οι συνεργάτες της (2020), επιβεβαιώνοντας τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων σε γονείς παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οφέλη και για τα ίδια τα παιδιά, τα οποία αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Yang, 2016).

Οι γονείς μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα αισθάνονται περισσότερη αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα για να εκπληρώσουν τον γονεϊκό τους ρόλο (Thompson, 2012· Gilboa & Roginsky, 2010· Dunst et al., 2007). Η

αυτοαποτελεσματικότητα με τη σειρά της τους οδηγεί στο να εμπλακούν πιο ενεργά στον ρόλο τους, να ασχοληθούν πιο ουσιαστικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους και να αυξήσουν το αίσθημα της ικανοποίησης που λαμβάνουν μέσα από αυτή τη σχέση. Οι ίδιοι οι γονείς υποστηρίζουν ότι μέσω αυτής αυξάνονται οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους και νιώθουν λιγότερο άγχος κατά την ανατροφή των παιδιών (Dunst et al., 2007).

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στις θεραπείες και δραστηριότητες του παιδιού θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη δόμηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ τους. Η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους βοηθάει το παιδί να εστιάζει καλύτερα στον γονέα, να ακούει τις οδηγίες που του δίνει και να συνεργάζεται μαζί του για την επίτευξη ενός έργου (Thompson, 2012).

Για μια επιτυχημένη επικοινωνία ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της σημαντικό ρόλο παίζει ο συγχρονισμός που δημιουργείται ανάμεσά τους κατά την αλληλεπίδρασή τους. Η επιτυχία αυτής της επικοινωνίας εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό από την ικανότητα της μητέρας να εξασφαλίζει την εναλλαγή των αλληλεπιδράσεων. Εκτός από την επικοινωνία, η σχέση αυτή ενισχύει και το γνωστικό δυναμικό του παιδιού και τον έλεγχο της έκφρασης των συναισθημάτων του, αναπτύσσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και βοηθά στη διατήρηση της προσοχής, της διέγερσης και του θετικού συναισθήματος (Longhi, 2009).

Η σχέση μητέρας – παιδιού και οι κοινές τους εμπειρίες είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας του παιδιού. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι κατά την αλληλεπίδραση των γονιών με το παιδί δημιουργούνται εγγενείς μουσικές ιδιότητες, καθώς η μητέρα προσφέρει τα πρώτα κοινωνικά και μουσικά ερεθίσματα (Thompson & McFerran, 2015). Οι Gilboa & Roginsky (2010) αναφέρουν ότι ο ρόλος της μουσικής είναι πολύ σημαντικός για τη μη λεκτική επικοινωνία που

αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και το παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι μητέρες μιλούν στα παιδιά τους μελωδικά ή τους τραγουδούν νανουρίσματα και παιδικά τραγούδια, γεγονός που αναπτύσσει και διατηρεί ισχυρές σχέσεις ανάμεσά τους (Nicholson et al., 2008· Williams & Abad, 2005· Trehub, 2003). Η Trehub (2003) υπογραμμίζει τον ρόλο που παίζει η μουσική στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της, ενώ παράλληλα οι μουσικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν μαζί αυξάνουν την ευχαρίστηση και των δύο συμμετεχόντων. Η σχέση που αναπτύσσεται μέσω της μουσικής συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αντιδράσεων προτίμησης και χαράς του παιδιού (McFerran & Shoemark, 2013).

Τα βρέφη αναγνωρίζουν τον τόνο, την ένταση, τη μελωδία, την αρμονία και την ποιότητα της φωνής του ατόμου που τα φροντίζει, δηλαδή της μητέρας τους. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά που αναζητούν και στις υπόλοιπες σχέσεις τους. Ήδη από την κοιλιά της μητέρας του, ένα βρέφος μπορεί να διακρίνει τη φωνή της, καθώς επίσης και μελωδίες που άκουσε προγεννητικά. Ταυτόχρονα, οι ήχοι που παράγονται από τη μητέρα και το βρέφος συντονίζονται παράγοντας αρμονικούς συνδυασμούς και δημιουργώντας ένα πλαίσιο, στο οποίο ταιριάζουν τα συναισθήματα και ο ρυθμός στα δύο πρόσωπα (Malloch, 1999).

Τα ρυθμικά μοτίβα και η επανάληψη των εκφράσεων που χρησιμοποιούν οι μητέρες προς τα παιδιά τους, τα βοηθάει να δημιουργούν προσδοκίες για τη χρονική αλληλουχία των συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς με τη μητέρα τους (Longhi, 2009). Ο συντονισμός του ρυθμού και των συναισθημάτων ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της είναι πολύ υψηλός, όταν η επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών είναι αποτελεσματική (Malloch, 1999).

Επιπροσθέτως, οι Koester, Papousek, και Papousek (1989) αναφέρουν ότι οι μητέρες συνηθίζουν, ακόμη, να χρησιμοποιούν απτικά, κιναισθητικά, ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, όταν αλληλεπιδρούν με το παιδί τους (όπως αναφέρεται στο Longhi, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Longhi (2009) βρήκε ότι οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τραγούδια ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί, βοηθούν το δεύτερο να διατηρήσει για περισσότερο χρόνο την προσοχή του, ενώ και η δομή του ρυθμού ενισχύει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσά τους. Ακόμη, όταν τα παιδιά συντονίζονται με τον ρυθμό αρχίζουν να παρουσιάζουν περισσότερες συμπεριφορές αλληλεπίδρασης συγκριτικά με την αρχή. Ο ρόλος της μητέρας στην όλη διαδικασία είναι εξίσου καθοριστικός, καθώς εκτός από αισθητηριακές πληροφορίες και ερεθίσματα, διευκολύνει την αλληλεπίδραση μέσω της μουσικής. Η αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια ενός τραγουδιού ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί θεωρείται αποτελεσματική για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη σύσταση ισχυρού δεσμού ανάμεσά τους. Σε αυτή την περίπτωση η μουσική δεν αναφέρεται στη διασκέδαση και την ψυχαγωγία, αλλά στην ανακάλυψη της πολυπλοκότητας των ανθρωπίνων σχέσεων.

Ο Nicholson και οι συνεργάτες του (2008) αναφέρουν ότι οικογένειες με βρέφη με κάποια αναπτυξιακή καθυστέρηση, που συμμετέχουν σε μουσικά προγράμματα παρέμβασης, δυναμώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις και βελτιώνουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους. Η συμμετοχή σε μουσικά προγράμματα μαζί με τα παιδιά τους, μπορεί να μειώσει το άγχος των γονέων και να αυξήσει την αυτοπεποίθηση και την εμπλοκή τους στη διαδικασία, ενισχύοντας παράλληλα και την ψυχική τους υγεία και δημιουργώντας ισχυρούς δεσμούς ανάμεσά τους (Yang, 2016· Williams et al., 2012).

Μέσα από ένα μουσικό πρόγραμμα επιδιώκεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέα – παιδιού (Nicholson et al., 2008). Οι μουσικές δραστηριότητες, έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές και βοηθούν στην ύπαρξη περισσότερων φυσικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της με αναπηρία (Yang, 2016).

Όταν οι γονείς βιώνουν την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση μέσα από ένα μουσικό πρόγραμμα, συνεχίζουν να συμμετέχουν σε αυτό μέχρι να τελειώσει και παρατηρούν τα οφέλη του στα παιδιά τους και τους ίδιους αλλά και σε άλλους τομείς της καθημερινότητάς τους (Nicholson et al., 2008· Green et al., 2004). Οι γονείς μαθαίνουν να δίνουν περισσότερο χρόνο στο παιδί τους για να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα που του προσφέρουν, ενώ συχνά περιμένουν από το ίδιο να ξεκινήσει μια επικοινωνία (Yang, 2016).

Έχει αποδειχθεί με έρευνες ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον για αυτά, όπως το σπίτι ή το σχολείο και όταν αυτό που μαθαίνουν ενσωματώνεται στην καθημερινότητά τους (Thompson, 2012). Όταν τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, δομούν ισχυρούς δεσμούς εμπιστοσύνης με τους φροντιστές τους και το περιβάλλον τους. Είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες που δέχονται πιο αποτελεσματικά και να γενικεύσουν πιο εύκολα τις συμπεριφορές τους (Yang, 2016). Ο στόχος θα πρέπει να είναι τα μέλη των οικογενειών να συνεργάζονται, ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες μέσα στο περιβάλλον του σπιτιού (Thompson, 2012).

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των ατόμων με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, αναπτύσσονται μέσα από τη μουσική και ενισχύουν και άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα την ποιότητα ζωής, τη συναισθηματική ευεξία, την κοινωνική

συμπερίληψη. Παράλληλα, η μουσική βοηθά στη δόμηση της σχέσης μεταξύ φροντιστή και παιδιού μέσα από την απόκριση στα ερεθίσματα, τους συναισθηματικούς δεσμούς και άλλους τομείς που ενισχύουν την αλληλεπίδραση (Kantor, 2020).

1.5. Το Πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης Δια Μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης - Promoting Learning through Active Interaction (PLAI)

Το Πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης δια μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης (Promoting Learning Through Active Interaction – PLAI) προορίζεται για βρέφη, νήπια και παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, τα οποία δε χρησιμοποιούν κάποιο σύστημα συμβολικής επικοινωνίας και των οποίων οι επικοινωνιακές συμπεριφορές είναι πολύ περιορισμένες. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στο πλαίσιο της καθημερινής ρουτίνας των παιδιών, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με τους φροντιστές τους, με πολιτισμικά αποδεκτούς όρους (Klein et al., 2000).

Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος PLAI επιδιώκεται η ενεργή αλληλεπίδραση φροντιστή και παιδιού, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι νύξεις και οι συμπεριφορές που χρησιμοποιεί το δεύτερο για να επικοινωνήσει και να εκφράσει την αρέσκεια ή τη δυσαρέσκειά του. Παράλληλα, επιχειρείται η αύξηση του αριθμού και της συχνότητας αυτών των συμπεριφορών και της αλληλεπίδρασης των δύο εμπλεκόμενων μελών. Με τον όρο φροντιστές νοούνται όλα τα μέλη, τα οποία εμπλέκονται στη διαδικασία της φροντίδας του παιδιού, δηλαδή οι γονείς, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, οι θεραπευτές (Klein et al., 2000).

Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες είναι συνήθως σπάνιες, δυσδιάκριτες ή μη τυπικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους φροντιστές και να μην ενισχύονται με τον

καλύτερο δυνατό τρόπο. Ωστόσο, οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη αυτών των παιδιών, καθώς μέσω αυτών μπορούν να εκφράσουν και να ικανοποιήσουν τις ζωτικές τους ανάγκες. Επιπλέον, μέσω της επικοινωνίας δομείται μια σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον φροντιστή του, η οποία διέπεται από εμπιστοσύνη. Η επικοινωνία σε αυτά τα παιδιά, όταν συντελείται στο φυσικό τους περιβάλλον, δίνει περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και το αντίστροφο (Klein et al., 2000).

Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή η φυσική αλληλεπίδραση είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από ένα πολύ προσεκτικά σχεδιασμένο και δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιούν το βέλτιστο των δυνατοτήτων τους για επικοινωνία. Η συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών, μέσα από τις στρατηγικές που περιγράφονται στο πρόγραμμα PLAI, βοηθά τους φροντιστές να αναγνωρίσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Παράλληλα, είναι σημαντική η χρήση των στρατηγικών στο πλαίσιο της καθημερινής ρουτίνας, καθώς είναι πιο εύκολο να ενσωματωθεί το πρόγραμμα στην καθημερινότητα του παιδιού και της οικογένειάς του. Τέλος, η παρέμβαση δομείται πάνω στις δυνατότητες του παιδιού και τον φυσικό τρόπο έκφρασης του φροντιστή (Klein et al., 2000).

Το πρόγραμμα PLAI στηρίζεται πάνω σε πεποιθήσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας και σε ποικίλες αρχές παρέμβασης. Αρχικά, καίριο ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού παίζει η αλληλεπίδραση που αναπτύσσει με τους φροντιστές του. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη ενισχύεται, και κατά συνέπεια και η μάθηση, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και ερμηνεία των συμπεριφορών των παιδιών από τους φροντιστές. Τα παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες μαθαίνουν καλύτερα, όταν συμμετέχουν ενεργά στις ρουτίνες της καθημερινής τους ζωής, και αναγνωρίζουν τη ροή των δραστηριοτήτων. Η παροχή περισσότερου χρόνου για ανταπόκριση, από

την πλευρά των φροντιστών, τους δίνει την ευκαιρία να είναι πιο ενεργά κατά την αλληλεπίδραση. Η επιλογή δραστηριοτήτων πάνω στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, λειτουργεί θετικά προς αυτή την κατεύθυνση (Klein et al., 2000).

Το πρόγραμμα PLAI βασίζεται σε δύο θεωρητικές προσεγγίσεις της πρώιμης παρέμβασης και μάθησης, το συναλλακτικό μοντέλο και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.

Στο συναλλακτικό μοντέλο διατυπώνεται η άποψη ότι η ανάπτυξη του ατόμου είναι άμεσα συνυφασμένη με το περιβάλλον του και αποτελεί συνδυασμό του ατόμου και της εμπειρίας του. Η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα συνεχών αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια και το κοινωνικό του περιβάλλον, τα οποία επηρεάζονται εξίσου από αυτή τη σχέση που δημιουργείται. Δίνεται έμφαση στη διαχρονική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού και του πλαισίου του, ενισχύοντας την ανάπτυξη του πρώτου (Sameroff & Mackenzie, 2003).

Ο Vygotsky ορίζει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, ως την απόσταση ανάμεσα στο υπάρχον αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και το επίπεδο της δυναμικής του ανάπτυξης. Στο πρώτο στάδιο το παιδί επιλύει ανεξάρτητα τα προβλήματά του, ενώ στο επόμενο η επίλυση των προβλημάτων γίνεται με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή τη συνεργασία με τους συνομηλίκους. Η μετάβαση από το παρόν στάδιο της ανάπτυξης στο επόμενο επιτυγχάνεται με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων, τη δόμηση του περιβάλλοντος και την υποστήριξη των ενηλίκων ή των συνομηλίκων. Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης βασίζεται στην ιδέα ότι το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αποκτά νέες δεξιότητες και ενισχύει τη γνώση και τη μάθησή του (Shabani et al., 2010).

Το Πρωτόκολλο PLAI αποτελείται από μια αρχική συνέντευξη με τον φροντιστή του παιδιού και από πέντε ενότητες εφαρμογής. Η συνέντευξη

χρησιμοποιείται για να διευκρινιστούν οι επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές δεξιότητες του παιδιού. Κάθε μία από τις ενότητες αναλύεται σε επιμέρους σκοπούς, στόχους και κατευθυντήριες γραμμές (Klein et al., 2000).

Η πρώτη ενότητα, *«Κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού»*, βοηθά τους φροντιστές να παρατηρήσουν τις νύξεις που χρησιμοποιεί το παιδί τους για να επικοινωνήσει, τους τρόπους που εκφράζει το ενδιαφέρον ή την προσοχή του για καθημερινές δραστηριότητες, καθώς και τις καταστάσεις διέγερσης τις οποίες βιώνει (Klein et al., 2000).

Στη δεύτερη ενότητα, *«Προσδιορισμός των προτιμήσεων του παιδιού»*, οι φροντιστές αναζητούν τα αντικείμενα, τα πρόσωπα ή τις δραστηριότητες, τα οποία προκαλούν αρέσκεια ή δυσαρέσκεια στο παιδί. Αυτά τα ερεθίσματα μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για επικοινωνία με το παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες (Klein et al., 2000).

Η τρίτη ενότητα, *«Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών»*, αναφέρεται στη σημασία που έχουν οι ρουτίνες στη ζωή ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς το βοηθούν να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του και να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντός του. Οι φροντιστές, σε αυτή την ενότητα, διαμορφώνουν το πρόγραμμα του παιδιού, φροντίζοντας να υπάρχει μια αλληλουχία διαδικασιών και δραστηριοτήτων, τις οποίες στη συνέχεια εμπλουτίζουν με νύξεις. Οι νύξεις στηρίζονται πάνω στις αισθήσεις του παιδιού και του παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για να προβλέψει τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (Klein et al., 2000).

Στην τέταρτη ενότητα, *«Καθιέρωση κοινωνικής ανταλλαγής»*, επιδιώκεται η πιο ενεργή αλληλεπίδραση του φροντιστή με το παιδί. Ο φροντιστής, μέσα από τα παιχνίδια της κοινωνικής ανταλλαγής, ενισχύει το παιδί ώστε να ζητήσει περισσότερο

από μια δραστηριότητα που του αρέσει. Παράλληλα, το παιδί αρχίζει να συμμετέχει σε νέα ανταποδοτικά παιχνίδια τόσο με τον φροντιστή του, όσο και με άλλα μέλη του οικείου περιβάλλοντός του, γενικεύοντας με αυτόν τον τρόπο τις αντιδράσεις του (Klein et al., 2000).

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα, «*Ενθάρρυνση της έναρξης για επικοινωνία*», στοχεύει στην αύξηση των επικοινωνιακών συμπεριφορών του παιδιού για την απόκτηση ενός αντικειμένου ή την έναρξη μιας επιθυμητής δραστηριότητας. Η ενότητα βοηθά τον φροντιστή να ενθαρρύνει το παιδί να αυξήσει τις πρωτοβουλίες του για σκόπιμη επικοινωνία (Klein et al., 2000).

1.5.1. Ερευνητικά Δεδομένα του Προγράμματος PLAI

Η χρήση του προγράμματος PLAI σε προγράμματα με άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες είναι περιορισμένη. Η Chen και οι συνεργάτες της (2000) εφάρμοσαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε δύο πολιτείες της Αμερικής (California, Utah) αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της πρώιμης παρέμβασης και τρόπους ενίσχυσης αυτής. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 25 βρέφη με πολλαπλές αναπηρίες και οι φροντιστές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παροχή πρώιμης παρέμβασης είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες. Εκτός από την ηλικία, τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού, θα πρέπει να εξετάζονται οι προτεραιότητες της οικογένειας, η κουλτούρα, οι πολιτικές του κράτους. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό να δομηθούν προγράμματα υποστήριξης και παροχής βοήθειας στις οικογένειες με παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, όπως είναι το πρόγραμμα PLAI.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε ακόμη σε μια μελέτη περίπτωσης, ενός παιδιού 14 μηνών με πολλαπλές αναπηρίες. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, η μητέρα και

η αδερφή του παιδιού υποστήριξαν ότι άλλαξαν τον τρόπο που το προσεγγίζουν και είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τις ανάγκες του. Έχουν μάθει να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά του και να δίνουν περισσότερο χρόνο για τις αντιδράσεις του. Το παιδί από τη δική του πλευρά, μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος, έδειξε μεγαλύτερη προσπάθεια επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειάς του, φωνάζει περισσότερο και χαμογελάει (Chen et al., 2000).

Οι δημιουργοί του προγράμματος πραγματοποίησαν, επίσης, μια έρευνα, σε 27 βρέφη και τους φροντιστές τους. Η έρευνα είχε διάρκεια σχεδόν δύο χρόνια και πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, για να διαπιστωθεί η ανάπτυξη, η χρησιμότητα και η έρευνα πεδίου του προγράμματος (Chen et al., 2007).

Στην πρώτη φάση έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις αποτελεσματικές πρακτικές της αλληλεπίδρασης βρέφους – φροντιστή και την ανάπτυξη της επικοινωνίας του πρώτου. Περιελάμβανε, ακόμη, τις διαδικασίες των συνεντεύξεων, οι οποίες αποτέλεσαν τα δεδομένα γραμμής βάσης (baseline data), και των πρωτοκόλλων βιντεοσκόπησης, για να προσδιοριστούν οι νύξεις που χρησιμοποιούνται από τους φροντιστές. Τέλος, αναλύθηκαν οι βιντεοσκοπημένες παρατηρήσεις της αλληλεπίδρασης στη διάρκεια του παιχνιδιού 11 φροντιστών και παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες. Στη δεύτερη φάση, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 15 οικογένειες και στην τρίτη φάση σε 12, με σκοπό τον έλεγχο των ενοτήτων του προγράμματος. Συνολικά 25 ζευγάρια βρέφη - φροντιστές ολοκλήρωσαν και τις πέντε ενότητες του προγράμματος. Στο τέλος του προγράμματος, οι γονείς και οι φροντιστές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις στρατηγικές επικοινωνίας που άρχισαν να χρησιμοποιούν μετά την έρευνα και τη συνολική τους εμπειρία από το πρόγραμμα PLAI.

Η έρευνα των Chen και συνεργατών της (2007) έδειξε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος PLAI σε παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα φάνηκε η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος, το οποίο εστιάζει στην επικοινωνία του παιδιού με τον φροντιστή του σε ρουτίνες της καθημερινότητας. Οι γονείς, μετά το τέλος της έρευνας, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά τους έγιναν πιο δεκτικά στις νύξεις τους και οι ίδιοι άρχισαν να παρατηρούν και να ερμηνεύουν πιο αποτελεσματικά τις συμπεριφορές τους, ενώ χρησιμοποιούσαν περισσότερες αισθητηριακές νύξεις στην αλληλεπίδραση μαζί τους. Οι νύξεις ενίσχυσαν την επικοινωνία των παιδιών και βοήθησαν τους φροντιστές να αντιληφθούν καλύτερα τις ανάγκες τους (Rensfeldt Flink et al., 2020· Chen et al., 2007).

Στα ελληνικά δεδομένα, έχουν πραγματοποιηθεί δύο πιλοτικές έρευνες με τη χρήση του προγράμματος PLAI σε παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Η Χαραλαμπίδου (2010) εφάρμοσε το πρόγραμμα σε ένα παιδί 11 ετών με εγκεφαλική παράλυση και σπαστική τετραπληγία. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά ως προς την αλληλεπίδραση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στο παιδί και τον φροντιστή του και την ενίσχυση της επικοινωνίας του. Θετική ήταν και η άποψη της μητέρας του παιδιού, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, σχετικά με την εφαρμογή αλλά και την ευχρηστία αυτού. Στα αρνητικά της συγκεκριμένης έρευνας συγκαταλέγονται η επιρροή της βιντεοσκόπησης στη συμπεριφορά του παιδιού και του φροντιστή. Ωστόσο, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν το θεωρητικό πλαίσιο.

Η Κυριακίδου (2013) μελέτησε την εφαρμογή του προγράμματος PLAI σε ένα παιδί 4,5 ετών. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος μειώθηκαν οι αυτοτραυματικές συμπεριφορές του παιδιού και ενισχύθηκε η επικοινωνία του. Η έρευνα έδειξε θετικά αποτελέσματα επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία.

1.6. Κριτική θεώρηση

Η χρήση του προγράμματος PLAI σε προγράμματα παρέμβασης για άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες στον διεθνή και στον ελλαδικό χώρο είναι πολύ περιορισμένη.

Τα μέχρι τώρα δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι έρευνες της Chen και συνεργατών της το 2000 και το 2007, σε δείγμα 25 και 27 παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες αντίστοιχα, έδειξαν ότι οι γονείς άρχισαν να παρατηρούν και ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των παιδιών τους και να ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτές. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν οι ίδιοι ερευνητές και σε μια μελέτη περίπτωσης που υλοποιήθηκε σε παιδί 14 μηνών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Αντίστοιχα και στα ελληνικά δεδομένα οι δύο πιλοτικές εφαρμογές του προγράμματος τείνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, όλες οι έρευνες αναφέρουν τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος στις συμπεριφορές των παιδιών, τα οποία αύξησαν την προσπάθειά τους για επικοινωνία.

Ένας τομέας ιδιαίτερα σημαντικός για τα παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες είναι η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν με τους φροντιστές τους, και πιο συγκεκριμένα με τη μητέρα τους. Οι μητέρες συχνά νιώθουν απογοήτευση και άγχος, όταν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, καθώς θεωρούν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μαζί τους. Ταυτόχρονα οι αντιδράσεις και οι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα ίδια τα παιδιά συχνά είναι δυσδιάκριτοι ή μη τυπικοί. Η Chen και οι συνεργάτες της (2000) αναφέρουν ότι, μετά την εφαρμογή του προγράμματος PLAI, οι ίδιοι οι γονείς υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερες νύξεις (43%) και επικοινωνούν καλύτερα με το παιδί τους (30%), ενώ τα παιδιά τους προβλέπουν και συμμετέχουν στις δραστηριότητες του

καθημερινού προγράμματός τους (74%) και εμφανίζουν περισσότερη επικοινωνία (30%).

Οι έρευνες μέχρι τώρα εστίασαν στην εφαρμογή του προγράμματος PLAI σε ρουτίνες της καθημερινής ζωής που αφορούν το φαγητό, το μπάνιο και τις δραστηριότητες του παιχιδιού. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό οι μητέρες να δημιουργούν κι άλλες κοινές εμπειρίες με τα παιδιά τους, εκτός από την εξυπηρέτηση των βασικών τους αναγκών. Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία και δίνουν την ευκαιρία στη μητέρα και το παιδί της με αναπηρία να αναπτύξουν τη μεταξύ τους σχέση και να δημιουργήσουν στενούς δεσμούς συνεργασίας και κατανόησης. Εξάλλου, η σχέση μητέρας και παιδιού, όταν δομείται σωστά, προσφέρει πολλά οφέλη και στα δύο εμπλεκόμενα μέλη.

Επιπλέον, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η μουσική αποτελεί μια γλώσσα που μπορεί να γίνει αντιληπτή από όλους, καθώς δεν χρειάζεται τον λόγο για να μπορέσει να εκφραστεί. Τα άτομα μέσα από τη μουσική αναπτύσσουν τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση με τους άλλους δημιουργώντας μια σφαίρα, στην οποία νιώθουν ασφάλεια και ελευθερία για να εκφραστούν. Χαρακτηριστικό είναι ότι η μουσική χρησιμοποιείται σε προγράμματα με άτομα με αναπηρίες για την επίτευξη μουσικών και μη μουσικών στόχων. Επομένως, ο ρόλος της μουσικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τις ανθρώπινες σχέσεις.

Το πρόγραμμα, όπως περιγράφηκε παραπάνω, θα εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη έρευνα σε δύο ρουτίνες του ελεύθερου χρόνου ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Σε αυτές θα ενταχθεί η μουσική, ώστε να ερευνηθεί η επίδραση και η αποτελεσματικότητά της στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μητέρας και παιδιού. Το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος θα είναι το σπίτι του παιδιού, ένας χώρος οικείος για το ίδιο αλλά και τη μητέρα του.

1.7.Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι βασικοί άξονες της παρούσας έρευνας είναι οι βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, η μουσική, η σχέση μητέρας και παιδιού με αναπηρία που αναπτύσσεται μέσω ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένο στο πρόγραμμα PLAI και η επίδραση του προγράμματος αυτού στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του παιδιού.

Γνωρίζοντας τα οφέλη της μουσικής ήδη από τα αρχαία χρόνια, είναι εύκολα αντιληπτό να κατανοήσουμε τη σημαντικότητα μιας παρέμβασης που χρησιμοποιεί τη μουσική ως μέσο για την ενίσχυση της επικοινωνίας ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και την ανάπτυξη της σχέσης του με τη μητέρα του. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ακόμη έρευνες που να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα ενός μουσικού προγράμματος για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες.

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται σημαντικά από τη μητέρα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος που στηρίζεται στις αρχές του προγράμματος PLAI και χρησιμοποιεί ως μέσο τη μουσική για την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της αλληλεπίδρασης του παιδιού της με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Με βάση τον ανωτέρω σκοπό δημιουργούνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια στοιχεία είναι αυτά που καθορίζουν την κοινωνική εγκυρότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος για το συγκεκριμένο παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες σύμφωνα με τη γνώμη της μητέρας του;
- Ποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί για την εμπλοκή της συγκεκριμένης μητέρας στην υλοποίηση και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί της με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες;

- Ποιος είναι ο ρόλος της μουσικής στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης; Ποια μουσικά στοιχεία αναδεικνύονται ως σημαντικά;

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς θεωρήθηκε ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο διερεύνησης είναι δύσκολο να διαχωριστεί από το πλαίσió του (Thompson & McFerran, 2015). Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, επιχειρώντας να αναδείξει τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις αυτές οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Παπασταμάτης, 2004).

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές πληροφόρησης για τη μελέτη ενός φαινομένου, το οποίο και αναλύει σε βάθος (Ζαφειρόπουλος, 2015). Εστιάζει σε μία ή περισσότερες πτυχές ενός κοινωνικού φαινομένου και προσφέρει μια πιο βαθιά κατανόηση και ερμηνεία αυτού. Σημαντικά πλεονεκτήματά της είναι η εγκυρότητα και η ευελιξία που προσφέρει. Ωστόσο, η αξιοπιστία είναι σχετικά μικρή και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων (Babbie, 2011).

2.2. Συμμετέχοντες

Ο συμμετέχων της έρευνας είναι ο Νίκος (υποθετικό όνομα). Ο Νίκος είναι ένα παιδί 5 χρονών με βαριά σπαστική τετραπάρεση σε έδαφος εγκεφαλικής παράλυσης, μικροκεφαλία και βαριά νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 30.

Οι πληροφορίες για το ιστορικό του συλλέχθηκαν έπειτα από συνέντευξη, στην οποία συμμετείχαν και οι δύο γονείς του παιδιού. Ο Νίκος γεννήθηκε στις 09/03/2016 με καισαρική τομή και παρέμεινε για 96 ημέρες σε θερμοκοιτίδα στο νοσοκομείο. Κατά το τρίτο τρίμηνο της κύησης η μητέρα του εμφάνισε επιπλοκές. Το μωρό γεννήθηκε

εξαιρετικά πρόωρα κατά την 27^η εβδομάδα της κύησης και το βάρος της γέννησής του ήταν εξαιρετικά χαμηλό (860gr).

Ο Νίκος πρόσθετα εμφανίζει υποθυρεοειδισμό και επιληπτικές κρίσεις μικρής διάρκειας (κάτω από ένα λεπτό). Λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για τον θυρεοειδή και αντιεπιληπτικά φάρμακα για τον έλεγχο των κρίσεων του. Ορισμένες φορές του χορηγείται και έλαιο φαρμακευτικής κάνναβης για τις επιληπτικές κρίσεις.

Παρουσιάζει διαταραχές ύπνου, ενώ και το ωράριο του ύπνου του δεν είναι σταθερό, γεγονός που επηρεάζει το καθημερινό του πρόγραμμα. Μπορεί να είναι άπνους όλη τη νύχτα και να κοιμάται πρωινές ώρες ή να μην κοιμάται καθόλου για 20 συνεχόμενες ώρες. Ακόμη, παρουσιάζει ευαισθησία στο αναπνευστικό του σύστημα.

Ο Νίκος γενικά είναι ένα χαρούμενο και ευδιάθετο παιδί. Του αρέσει να πηγαίνει βόλτες και να παρατηρεί γύρω του. Χαίρεται όταν έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα και κυρίως παιδιά και το δείχνει βγάζοντας κάποιες «κραυγές» ή γελάει δυνατά. Όταν δεν του δίνουν σημασία, προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή φωνάζοντας ή κάνοντας έντονη την αναπνοή του σαν λαχάνιασμα. Ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο σε ερεθίσματα και άτομα. Αν κάτι δεν του αρέσει ή θέλει να αποφύγει μια δραστηριότητα κατσουφιάζει ή αδιαφορεί και κάνει υπερτονίες.

Αντιδρά σε οπτικά ερεθίσματα και χρησιμοποιεί την όρασή του για να παρατηρεί αντικείμενα, κυρίως με έντονο χρώμα, και ανθρώπους που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο. Όταν του μιλάνε στρέφει το κεφάλι προς την πηγή του ήχου. Αναγνωρίζει φωνές από άτομα του οικείου περιβάλλοντός του.

Δεν κάθεται, δεν στέκεται, ούτε περπατάει. Κρατάει για λίγο ελαφριά αντικείμενα, όταν του τα δώσουν στο χέρι, αλλά γρήγορα τα αφήνει. Δεν επιχειρεί από μόνος του να πιάσει κάποιο αντικείμενο. Ο Νίκος δεν αυτοεξυπηρετείται. Οι τροφές

που τρώει είναι αλεσμένες, χρησιμοποιεί μπιμπερό για να πιεί νερό ή άλλα υγρά και φοράει πάνα.

Παρακολουθεί ατομικές συνεδρίες φυσιοθεραπείας και λογοθεραπείας με συχνότητα τρεις και δύο φορές την εβδομάδα αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, συμμετέχει σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης κατ' οίκον σε εβδομαδιαία βάση στο σύλλογο Συζωή.

2.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, η συνέντευξη, τα φύλλα καταγραφής του προγράμματος PLAI και οι βιντεοσκοπήσεις.

Η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Πρώτον, έδωσε χρήσιμες πληροφορίες για την αρχική αξιολόγηση του παιδιού (baseline data), ώστε να προσδιοριστούν οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και να επιλεχθούν οι δραστηριότητες εκείνες της καθημερινής ρουτίνας που ενισχύθηκαν. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια συμπλήρωνε άτυπες φόρμες παρατήρησης και βιντεοσκοπούσε ορισμένα χρονικά διαστήματα, για περαιτέρω παρατήρηση και διερεύνηση.

Η συνέντευξη με τους φροντιστές ήταν δομημένη και έλαβε χώρα πριν την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης, ώστε να προσδιοριστούν οι πρόσφατες επικοινωνιακές συμπεριφορές και δεξιότητες αλληλεπίδρασης του παιδιού. Στην αρχική συνέντευξη συμμετείχαν και οι δύο γονείς του παιδιού, οι οποίοι συμπλήρωσαν το φύλλο με τις «Σημαντικές Ερωτήσεις» του προγράμματος PLAI και το φύλλο με τη «Συνέντευξη του Φροντιστή».

Τα φύλλα καταγραφής του προγράμματος PLAI αποτελούν τον βασικό άξονα της έρευνας και αντιστοιχούν στις πέντε ενότητες αυτού. Κάθε μία από τις ενότητες

αναλύεται σε περισσότερες υποκατηγορίες. Τα φύλλα συμπληρώνονταν μέσω της παρατήρησης από τη μητέρα του παιδιού σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση και της τελευταίας ενότητας του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη συνέντευξη με τη μητέρα του παιδιού. Η τελική συνέντευξη αποτελούνταν από δύο σκέλη. Αρχικά, η μητέρα συμπλήρωσε το φύλλο με τη «Συνέντευξη του Φροντιστή» του προγράμματος PLAI και στη συνέχεια απάντησε στις ερωτήσεις μιας ημι-δομημένης συνέντευξης σχετικά με την κοινωνική εγκυρότητα για την εφαρμογή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, η ημι-δομημένη συνέντευξη των Turan και Meadan (2011) περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την καταλληλότητα και αποδοχή των διαδικασιών της παρέμβασης και την κοινωνική σημασία των αποτελεσμάτων αυτής. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και έδωσαν τη δυνατότητα στη μητέρα να εκφραστεί πιο ελεύθερα, διατυπώνοντας τις σκέψεις της.

Τέλος, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήσεις ορισμένων χρονικών διαστημάτων στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που επιλέχθηκαν, ώστε να παρατηρηθούν οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις του παιδιού και της μητέρας του κατά την εφαρμογή των νύξεων.

2.4. Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα ξεκίνησε με την ενημέρωση των γονέων και τη σύμφωνη γνώμη τους για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής συνέντευξης με τους γονείς του παιδιού πραγματοποιήθηκε μια πρώτη βιντεοσκόπηση ως αρχική αξιολόγηση, ώστε να καταγραφούν οι νύξεις που χρησιμοποιεί η μητέρα στις δύο δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας που επιλέχθηκαν. Έπειτα, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν κι άλλες βιντεοσκοπήσεις για την κάθε δραστηριότητα για να καταγραφεί η πορεία της έρευνας και να μπορούν να

παρατηρηθούν οι αντιδράσεις του παιδιού στις νέες νύξεις που προστέθηκαν στις ρουτίνες του. Στο τέλος, μετά τη συμπλήρωση της τελευταίας ενότητας έλαβαν χώρα οι δύο τελικές βιντεοσκοπήσεις, μία για την κάθε δραστηριότητα.

Η έρευνα ξεκίνησε στις 12/05/2021 με την αρχική συνέντευξη των γονέων και ολοκληρώθηκε στις 19/01/2022 με την τελική συνέντευξη της μητέρας. Η έρευνα χρειάστηκε να διακοπεί δύο φορές λόγω προβλημάτων υγείας και νοσηλείας του παιδιού στο νοσοκομείο. Κατά τη διάρκεια αυτής, επιλέχθηκαν, έπειτα από συμφωνία μητέρας και ερευνήτριας, δύο δραστηριότητες της καθημερινής ρουτίνας του παιδιού. Οι δραστηριότητες άνηκαν στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και ενισχύθηκαν μέσω της εφαρμογής του προγράμματος PLAI και μουσικών δραστηριοτήτων.

Η έρευνα διεξήχθη στο σπίτι της οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα αναγκαία μέτρα προστασίας λόγω της πανδημίας COVID-19. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος χώρος, καθώς είναι ένα περιβάλλον οικείο για το παιδί και τη μητέρα του.

Τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν ο Νίκος, ένα παιδί με βαριές πολλαπλές αναπηρίες, η μητέρα του και η ίδια η ερευνήτρια, με ρόλο βοηθητικό για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και για τις βιντεοσκοπήσεις των συναντήσεων. Στην τέταρτη ενότητα του προγράμματος συμμετείχε και ο πατέρας του παιδιού.

2.5. Αρχές Ηθικής Δεοντολογίας

Οι αρχές της ηθικής δεοντολογίας πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των κοινωνικών ερευνών. Αρχικά, ο πρώτος κανόνας της ηθικής δεοντολογίας ορίζει ότι η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα είναι εθελοντική και συμβαίνει έπειτα συναίνεση, και εφόσον έχουν πληροφορηθεί οι

συμμετέχοντες για όλες τις λεπτομέρειες που διέπουν την έρευνα. Κατά δεύτερον, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, ούτως ώστε να μην δημοσιοποιούνται ευαίσθητες προσωπικές πληροφορίες που πιθανόν να οδηγήσουν σε κίνδυνο των ατόμων. Όταν στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιείται βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση, τότε είναι απαραίτητο να υπάρχει ενυπόγραφη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, έπειτα από ενημέρωση. Τέλος, μια σημαντική παράμετρος της ηθικής δεοντολογίας είναι η εμπιστευτικότητα, από την πλευρά του ερευνητή, των πληροφοριών που συλλέγονται στα πλαίσια της έρευνας (Babbie, 2011).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη επικοινωνία με τη μητέρα του παιδιού, με σκοπό την ενημέρωσή της για την έρευνα και τα βήματα που θα ακολουθηθούν. Πιο συγκεκριμένα, ενημερώθηκε για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία την οποία επρόκειτο να ακολουθηθεί, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής της δικής της και του παιδιού της στην έρευνα και τέλος, τη δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής του προγράμματος. Στη συνέχεια, οι δύο γονείς συναίνεσαν για τη συμμετοχή των ίδιων και του παιδιού τους στην έρευνα.

Η εφαρμογή του προγράμματος PLAI συνοδεύτηκε από τη βιντεοσκόπηση ορισμένων χρονικών διαστημάτων των συναντήσεων, ώστε να παρατηρηθούν και να διερευνηθούν καλύτερα οι αντιδράσεις του παιδιού αλλά και της μητέρας του. Οι βιντεοσκοπήσεις έλαβαν χώρα, αφού η μητέρα υπέγραψε μια υπεύθυνη δήλωση, με την οποία έδινε τη συγκατάθεσή της για τη βιντεοσκόπηση ορισμένων χρονικών διαστημάτων της έρευνας, όταν αυτό κρινόταν αναγκαίο.

Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα της Έρευνας

3.1. Αρχική συνέντευξη του φροντιστή

Η έρευνα ξεκίνησε με την αρχική συνέντευξη με τους φροντιστές του παιδιού, στην οποία συμμετείχαν και οι δύο γονείς, η μητέρα και ο πατέρας. Αρχικά, συμπλήρωσαν το φύλλο με τις «Σημαντικές Ερωτήσεις» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 1), στο οποίο καταγράφηκαν χρήσιμες πληροφορίες για το προφίλ του παιδιού. Μέσω αυτών των ερωτήσεων συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούσαν την όραση, την ακοή, τις κινητικές δεξιότητες και την υγεία του παιδιού. Παράλληλα, τέθηκαν οι βάσεις για την έναρξη της έρευνας, ενώ δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των φροντιστών και της ερευνήτριας.

Πιο συγκεκριμένα, το παιδί έχει λάβει πιστοποιητικό από Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή ΚΕ.Π.Α., στο οποίο αναγράφεται ότι παρουσιάζει βαριά σπαστική τετραπάρεση, σε έδαφος εγκεφαλικής παράλυσης και βαριά νοητική υστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 30.

Όσον αφορά τον τομέα της υγείας του, έχει διαγνωστεί με υποθυρεοειδισμό και παρουσιάζει ευαισθησία του αναπνευστικού συστήματος. Ακόμη, κάνει επιληπτικές κρίσεις, μικρής διάρκειας, και λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή, με σκοπό τον έλεγχο των κρίσεων αυτών. Επιπλέον, εμφανίζει διαταραχές ύπνου και ασταθές ωράριο ύπνου.

Χρησιμοποιεί την όρασή του για να παρατηρεί άτομα και αντικείμενα που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο. Δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αντικείμενα που έχουν έντονο χρώμα και αντιδρά αμέσως σε κάποιο οπτικό ερέθισμα. Από την τελευταία οφθαλμολογική εξέταση, πριν από τέσσερα χρόνια, φαίνεται ότι έχει έναν βαθμό υπερμετροπίας στο κάθε μάτι του. Δεν έχει διαπιστευμένα χαρτιά οπτικής δυσκολίας, ούτε χρησιμοποιεί οπτικά βοηθήματα.

Σχετικά με την ακοή του δεν παρουσιάζει δυσκολίες, ούτε χρειάζεται ακουστικά βοηθήματα. Η ακοή είναι το πρώτο ερέθισμα που αναγνωρίζει. Όταν ακούει κάποιον ήχο, στρέφει το κεφάλι του προς εκείνη την κατεύθυνση. Αναγνωρίζει τις φωνές οικείων προσώπων και ήχους του περιβάλλοντός του. Στις προτιμήσεις του συγκαταλέγονται οι γρήγοροι ρυθμοί, ο ήχος της κιθάρας και το κελάηδισμα των πουλιών, ενώ δεν του αρέσει να ακούει κλασική μουσική.

Ως προς τις κινητικές του δεξιότητες ο Νίκος δεν μπορεί να καθίσει, να σταθεί όρθιος ή να περπατήσει. Συνήθως είναι σε ξαπλωτή θέση, σε καθιστή ή στην αγκαλιά, ενώ αντιδρά με υπερτονίες, όταν τον βάζουν στον ορθοστάτη. Τον τελευταίο καιρό κρατάει, για λίγο, ελαφριά αντικείμενα στην παλάμη του και έπειτα τα αφήνει.

Ο Νίκος χαρακτηρίζεται από τους γονείς του ως ένα χαρούμενο και ευδιάθετο παιδί. Όταν είναι ξεκούραστος αλληλεπιδρά καλύτερα και είναι πιο ενεργός στα ερεθίσματα που του παρουσιάζονται. Σχετικά με τις πρωταρχικές του ανάγκες, δεν αυτοεξυπηρετείται στο φαγητό, το νερό και την τουαλέτα, ούτε εκφράζει τις ανάγκες του.

Παρακολουθεί, συστηματικά και σε εβδομαδιαία βάση, συνεδρίες φυσιοθεραπείας και λογοθεραπείας και συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης από τη Συζωή.

Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου φύλλου, ακολούθησε το ερωτηματολόγιο με τη «Συνέντευξη του Φροντιστή», όπως περιγράφεται στο πρόγραμμα PLAI. Σκοπός της συνέντευξης ήταν να καταγραφούν οι τρόποι επικοινωνίας του παιδιού, η έκφραση της προσοχής και του ενδιαφέροντός του σε καθημερινές δραστηριότητες και οι συμπεριφορές που χρησιμοποιεί για να δείξει την ευχαρίστηση, την ανησυχία, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές της συνέντευξης κατανεμήθηκαν στις εξής τέσσερις κατηγορίες: 1. τα συναισθήματα του παιδιού, 2. η

συμπεριφορά του παιδιού, 3. οι νύξεις που χρησιμοποιούνται από τον φροντιστή και 4. οι προτιμήσεις του παιδιού.

Οι γονείς – φροντιστές του παιδιού αναγνωρίζουν ότι εκφράζει τα συναισθήματά του με κινήσεις του σώματος και του κεφαλιού και με εκφράσεις του προσώπου (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 2). Το παιδί συνηθίζει να χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου για την έκφραση των βασικών συναισθημάτων του (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). Σε καταστάσεις που αισθάνεται άβολα ή όταν επιθυμεί τη διακοπή μιας δραστηριότητας, τεντώνει τον κορμό και τα άκρα του, κάνοντας υπερτονίες.

Η συμπεριφορά του (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 3) γίνεται αντιληπτή με εκφράσεις του προσώπου και με κινήσεις του σώματος, με μέσο όρο συχνότητας 2,23 φορές (Μ.Ο. = 2,23). Κάνει γκριμάτσες για να επικοινωνήσει, γέλα όταν κάτι του αρέσει ή κλαίει, όταν είναι μόνος του. Εμφανίζει περιέργεια για άτομα και αντικείμενα που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο, ενώ στρέφει το κεφάλι του, όταν ακούσει κάτι, προς την πηγή του ήχου. Πιάνει αντικείμενα, όταν του τα τοποθετούν μέσα στην παλάμη, ενώ από μόνος του δεν κινείται για να πιάσει ή να δείξει κάτι.

Οι κυριότερες νύξεις που αναγνωρίζουν οι φροντιστές του παιδιού είναι οι απτικές, οι ακουστικές και οι οπτικές νύξεις (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 4). Οι δραστηριότητες της καθημερινότητας στις οποίες εντοπίζουν τις νύξεις είναι το φαγητό, το μπάνιο και το παιχνίδι. Ωστόσο, οι νύξεις αυτές δεν εφαρμόζονται συστηματικά και με συνέπεια.

Το παιδί αναζητά τρόπους για να προσελκύσει την προσοχή, κυρίως με φωνούλες. Ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πρόσωπα και καταστάσεις. Όταν θέλει να αποφύγει κάποιο πρόσωπο ή δραστηριότητα δείχνει να

αδιαφορεί. Είναι πιο επικοινωνιακός στη διάρκεια του παιχνιδιού. Όταν αναστατώνεται, ηρεμεί με αγκαλιές και χάρδια (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 5).

Το φύλλο με τις «Σημαντικές Ερωτήσεις» και η «Συνέντευξη του Φροντιστή» δημιούργησαν το πλαίσιο για τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών για τους τρόπους επικοινωνίας του παιδιού και των φροντιστών του και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ύστερα από την ολοκλήρωση αυτών των δύο εντύπων τέθηκαν οι βάσεις για την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος PLAI.

3.2. Ενότητα 1: Κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού σας

Η πρώτη ενότητα του προγράμματος PLAI αναφέρεται στην κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού που συμμετέχει. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτή την ενότητα επιδιώκεται η προσεκτικότερη παρατήρηση των νύξεων, των τρόπων επικοινωνίας και έκφρασης του παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Η ενότητα χωρίζεται σε τέσσερα επιμέρους φύλλα καταγραφής.

Στο πρώτο φυλλάδιο η μητέρα του Νίκου σημείωσε το καθημερινό πρόγραμμα μιας τυπικής ημέρας του παιδιού (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 6). Στον πίνακα αυτόν καταγράφηκε η τυπική ακολουθία των δραστηριοτήτων που συμβαίνουν σε καθημερινή βάση. Επιπροσθέτως, η μητέρα ανέφερε τα άτομα που εμπλέκονται στις δραστηριότητες αυτές, την αρέσκεια ή δυσαρέσκεια του παιδιού της και τον τρόπο που το παιδί τις εκφράζει.

Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα κατέγραψε εννέα δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στη μέρα. Στις αγαπημένες του δραστηριότητες συγκαταλέγονται η πρώιμη παρέμβαση και οι θεραπείες, λογοθεραπεία και φυσιοθεραπεία, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, οι βόλτες και το μπάνιο. Η δραστηριότητα του φαγητού του αρέσει, αλλά όχι πάντα και η αντίδρασή του επηρεάζεται από την προτίμησή του στην τροφή.

Ο ύπνος είναι μια μη επιθυμητή δραστηριότητα και συνηθίζει να εκφράζει τη δυσαρέσκεία του με υπερτονίες. Ωστόσο, το πρόγραμμά μια τυπικής ημέρας δεν είναι σταθερό και συχνά υπάρχουν αποκλίσεις στις ώρες λόγω του μη σταθερού ωραρίου στον ύπνο.

Στο δεύτερο φύλλο καταγραφής της ενότητας παρουσιάστηκαν ορισμένες συμπεριφορικές καταστάσεις και ζητήθηκε από τη μητέρα να αναγνωρίσει ποιες από αυτές παρουσιάζει το παιδί και σε ποιες περιπτώσεις (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 7). Η μητέρα κατάφερε να αναγνωρίσει τις πέντε από τις επτά καταστάσεις διέγερσης που της δόθηκαν στο παιδί της: «ζωηρός και ξύπνιος, κλαίει ή είναι ταραγμένος, νυσταγμένος, γκρινιάρικος ή ευερέθιστος, ήρεμος και σε εγρήγορση».

Το τρίτο φυλλάδιο καταγραφής αφορά τις παρατηρήσεις του φροντιστή σχετικά με τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του παιδιού σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 8). Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τη μητέρα του Νίκου να παρατηρήσει και να καταγράψει σε μια κατάσταση της καθημερινότητας το γεγονός που προηγούνταν μιας συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά του παιδιού της και τη δική της αντίδραση (προηγηθέν γεγονός – συμπεριφορά – συνέπεια). Η μητέρα αναγνώρισε έξι καταστάσεις καθημερινών δραστηριοτήτων και τον τρόπο που αντιδρά το παιδί. Οι συμπεριφορές του Νίκου περιορίζονται στις υπερτονίες, όταν κάτι δεν του αρέσει, και στην έκφραση της χαράς του με εκφράσεις του προσώπου και σωματικές κινήσεις, όταν κάτι του αρέσει. Οι φροντιστές αντιδρούν άμεσα με το να τον παίρνουν αγκαλιά ή να του απευθύνουν τον λόγο.

Στον τέταρτο πίνακα της ενότητας ζητήθηκε από τη μητέρα να καταγράψει συμπεριφορές του παιδιού, τις οποίες χρησιμοποιεί για να τραβήξει την προσοχή (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 9). Η μητέρα παρατήρησε συνολικά τρεις συμπεριφορές, με τις οποίες ο Νίκος προσπαθεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των φροντιστών του, κάνει

υπερτονίες, όταν δεν του αρέσει κάτι, βγάζει φωνούλες όταν βρίσκεται μόνος του ή αρχίζει να αναπνέει έντονα, για να τραβήξει την προσοχή.

Τέλος, συμπληρώθηκε ο πίνακας με τις συνολικές παρατηρήσεις της πρώτης ενότητας, ώστε η μητέρα να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις επικοινωνιακές νύξεις του παιδιού της (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού σας

Κατανόηση των επικοινωνιακών νύξεων του παιδιού σας	
Το καθημερινό πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει τις παρακάτω δραστηριότητες:	Συνεδρίες (λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία, πρόιμη παρέμβαση), παιχνίδι, μπάνιο, φαγητό, ύπνος
Η αγαπημένη ώρα της ημέρας του παιδιού μου είναι:	Δεν έχει σταθερό ωράριο. Μετά τον ύπνο είναι ξεκούραστος και έχει κέφι για να αλληλεπιδράσει
Το παιδί μου επικοινωνεί με τους παρακάτω τρόπους:	Μάτια, φωνούλες, χέρια (σπρώχνει όταν δεν του αρέσει κάτι), υπερτονίες
Οι λόγοι, για τους οποίους το παιδί μου συνήθως επικοινωνεί είναι:	Όταν θέλει κάτι (πεινάω, διψάω, αγκαλιά), όταν κάτι τον ενοχλεί (πονάω – κλαίει), όταν κάτι δεν το θέλει (γυρνάει από την άλλη για να αποφύγει πρόσωπα και καταστάσεις)
Το παιδί μου τραβάει την προσοχή μου με τους εξής τρόπους:	Με υπερτονίες, με φωνούλες και με έντονη αναπνοή σαν λαχάνιασμα

Συμπερασματικά, η πρώτη ενότητα έδωσε την ευκαιρία στη μητέρα του Νίκου να παρατηρήσει συστηματικά τη συμπεριφορά του παιδιού της και να βγάλει χρήσιμα συμπεράσματα για την κατανόηση των τρόπων επικοινωνίας του. Πιο συγκεκριμένα, κατέγραψε εννιά δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας και πέντε καταστάσεις διέγερσης που εμφανίζει το παιδί της. Επιπλέον, αναγνώρισε τη συμπεριφορά του ως συνάρτηση κάποιου προηγηθέντος γεγονότος και σημείωσε τους τρόπους με τους οποίους ο Νίκος προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή.

3.3. Ενότητα 2: Προσδιορισμός των προτιμήσεων του παιδιού σας

Στη δεύτερη ενότητα επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι προτιμήσεις του παιδιού ως προς τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και τις δραστηριότητες. Η ενότητα αποτελείται από δύο επιμέρους υποενότητες.

Στο πρώτο φύλλο καταγραφής, η μητέρα του Νίκου σημείωσε την υψηλή ή χαμηλή προτίμηση του παιδιού της σχετικά με τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και τις δραστηριότητες της καθημερινής του ζωής (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 10). Στο παιδί αρέσει να συναναστρέφεται με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντός του και τους θεραπευτές του, με εξαίρεση την εργοθεραπεύτριά του. Εμφανίζει ενδιαφέρον για τα παιχνίδια που χρησιμοποιεί στο πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης. Στις αγαπημένες του δραστηριότητες συγκαταλέγονται οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, η μουσική και οι αγκαλιές, το μασάζ, το μπάνιο και οι βόλτες. Από την άλλη πλευρά, δεν του αρέσει το φαγητό, και ιδιαίτερα το καρεκλάκι του φαγητού και απεχθάνεται τον ύπνο.

Το δεύτερο φύλλο καταγραφής σχετίζεται με τις αντιδράσεις του παιδιού σε πρόσωπα, αντικείμενα και καταστάσεις οικεία ή νέα για αυτό. Η μητέρα συμπλήρωσε τον πίνακα λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά την κατάσταση διέγερσης, στην οποία βρισκόταν ο Νίκος (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 11). Σε καταστάσεις στις οποίες είναι ήρεμος και σε εγρήγορση αντιδρά με χαμόγελα και γέλια, όταν του αρέσει μια δραστηριότητα, είτε είναι οικεία είτε νέα για αυτόν. Αντιθέτως, αντιδρά και κάνει υπερτονίες, αν δεν του αρέσει ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα. Όταν είναι γκρινιάρικος και ευερέθιστος και του παρουσιαστεί μια δραστηριότητα ευχάριστη, ηρεμεί και χαλαρώνει.

Οι συνολικές καταγραφές της δεύτερης ενότητας συνοψίστηκαν στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 2). Κατά αυτόν τον τρόπο η μητέρα μπόρεσε να έχει μια πιο σφαιρική εικόνα για τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειες του παιδιού της.

Πίνακας 2: Προσδιορισμός των προτιμήσεων του παιδιού σας

Τα αγαπημένα πράγματα του παιδιού μου είναι:	Άνθρωποι	Πατέρας, μητέρα, γιαγιά, νονός – νονά, λογοθεραπεύτρια, φυσιοθεραπεύτρια, δασκάλα πρώιμης παρέμβασης
	Αντικείμενα	Αντικείμενα πρώιμης παρέμβασης
	Δραστηριότητες	Παιχνίδι – αγκαλιές, Κελαηδίσματα πουλιών
Το παιδί μου πραγματικά αντιπαθεί:	Άνθρωποι	Εργοθεραπεύτρια
	Αντικείμενα	--
	Δραστηριότητες	Ύπνος, καρεκλάκι του φαγητού

Με την ολοκλήρωση της δεύτερης ενότητας πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές βιντεοσκοπήσεις των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου (βλ. Παράρτημα Β, βιντεοσκόπηση 1). Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν δύο δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, το «Κελαηδίσμα πουλιών» και το «Παιχνίδι – Αγκαλιές», οι οποίες βιντεοσκοπήθηκαν χωριστά. Και στις δύο βιντεοσκοπήσεις παρουσιάζονται οι δραστηριότητες, όπως τις εκτελεί η μητέρα, πριν την εφαρμογή των νέων νύξεων. Στα βίντεο παρατηρείται ότι η μητέρα χρησιμοποιεί κυρίως κιναισθητικές, ακουστικές και απτικές νύξεις και στις δύο δραστηριότητες. Τα παιχνίδια τους περιορίζονται στη συνεχόμενη κίνηση του παιδιού μπρος – πίσω και στο «ταχτάρισμα» και σε διαστήματα αδράνειας. Ο Νίκος δεν είναι τόσο ενεργός κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

3.4. Ενότητα 3: Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών

Η τρίτη ενότητα του προγράμματος PLAI επιχειρεί να καθιερώσει μια προβλέψιμη αλληλουχία νύξεων από την πλευρά του φροντιστή, ώστε το παιδί να μπορεί να έχει πιο ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες της καθημερινότητάς του. Πριν

την έναρξη της ενότητας έγινε μια αναλυτική περιγραφή των όρων *υπορουτίνες* και *προβλέψιμες νύξεις*, ώστε η μητέρα να κατανοήσει πλήρως τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο *υπορουτίνες* νοούνται οι προβλέψιμες ακολουθίες ή δευτερεύουσες αυτοτελείς διαδικασίες μέσα σε οικείες δραστηριότητες. Οι *προβλέψιμες νύξεις* είναι συγκεκριμένες ακουστικές, οπτικές, απτικές, οσφρητικές και κιναισθητικές νύξεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν το παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες να προβλέψει οικείες για αυτό δραστηριότητες και καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η τρίτη ενότητα αποτελείται από τρία φύλλα καταγραφής.

Στο πρώτο φύλλο καταγραφής της ενότητας ζητήθηκε από τη μητέρα να σημειώσει τις προβλέψιμες καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού της, λαμβάνοντας υπόψη τι προηγείται και τι έπεται της κάθε δραστηριότητας (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 12). Η μητέρα αναγνώρισε συνολικά έξι προβλέψιμες καθημερινές δραστηριότητες, εκ των οποίων δύο αφορούσαν τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, δύο το φαγητό και από μία το μπάνιο και τον ύπνο.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, έπειτα από συζήτηση και συμφωνία με τη μητέρα, επιλέχθηκαν δύο ρουτίνες της καθημερινότητας του παιδιού, οι οποίες άνηκαν και οι δύο στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, το «Κελάηδισμα πουλιών» και το «Παιχνίδι – Αγκαλιές». Για τον λόγο αυτό, συμπληρώθηκαν δύο χωριστά φύλλα καταγραφής για τις επόμενες δύο υποενότητες της τρίτης ενότητας.

Η καταγραφή των υπορουτίνων της κάθε δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε, έπειτα από τη συστηματική παρατήρηση των αρχικών βιντεοσκοπήσεων. Στη συνέχεια, με τη σύμφωνη γνώμη της μητέρας προστέθηκαν νέες νύξεις (οπτικές, ακουστικές, απτικές και κιναισθητικές) στις ήδη υπάρχουσες.

Η πρώτη καθημερινή δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου είναι το «Κελάηδισμα πουλιών». Η δραστηριότητα χωρίστηκε σε πέντε υπορουτίνες. Από την

παρατήρηση της βιντεοσκόπησης διαπιστώθηκε ότι η μητέρα χρησιμοποιεί κυρίως ακουστικές, κιναισθητικές και απτικές νύξεις. Επιπλέον, προστέθηκαν στη δραστηριότητα οπτικές, ακουστικές, απτικές και κιναισθητικές νύξεις, ώστε να βοηθηθεί το παιδί και να είναι πιο ενεργό στη διάρκεια της δραστηριότητας. Χρησιμοποιήθηκαν, ακόμη, νύξεις για την έναρξη και τη λήξη της δραστηριότητας, ώστε το παιδί να αντιλαμβάνεται την αρχή και το τέλος αυτής αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 13).

Στο τρίτο και τελευταίο φύλλο καταγραφής της ενότητας, η μητέρα σημειώνει τις αντιδράσεις του παιδιού της στις νύξεις που προστέθηκαν στη δραστηριότητα «Κελαηδίσματα πουλιών» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 14). Το παιδί με την πάροδο του χρόνου άρχισε να κουνάει το σώμα του στον ρυθμό δεξιά και αριστερά (ακουστική και κιναισθητική νύξη), να αναζητά με το βλέμμα του τα αντικείμενα (οπτική νύξη) ή και να τα πιάνει, όταν του τα τοποθετούν στην παλάμη (απτική νύξη).

Η δεύτερη δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου είναι το «Παιχνίδι – Αγκαλιές» και αποτελείται από πέντε υπορουτίνες. Οι νύξεις που χρησιμοποιούσε η μητέρα είναι ακουστικές και κιναισθητικές. Σε αυτές προστέθηκαν, επιπλέον, ακουστικές, απτικές και κιναισθητικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την εφαρμογή της δεύτερης δραστηριότητας προστέθηκαν νύξεις, οι οποίες συνδέονται κυρίως με τη μουσική (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 15). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των νέων νύξεων, το παιδί παρουσίασε μια πιο ενεργή συμμετοχή στη δραστηριότητα, ενώ και το παιχνίδι και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της εμπλουτίστηκε με περισσότερες δραστηριότητες και ερεθίσματα. Σε αυτή τη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν δύο ηχογραφημένα μουσικά κομμάτια για την έναρξη και τη λήξη της δραστηριότητας.

Στο τρίτο φύλλο καταγραφής της δεύτερης δραστηριότητας, το «Παιχνίδι – Αγκαλιές», η μητέρα του Νίκου κατέγραφε τις αντιδράσεις του για την κάθε νύξη (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 16). Το παιδί άρχισε να αναγνωρίζει τα μουσικά κομμάτια (ακουστική νύξη), δείχνοντας τη χαρά του. Συνεργαζόταν, όταν άκουγε τα τραγούδια, και ακολουθούσε με το σώμα του τον ρυθμό (κιναισθητική νύξη). Άρχισε να στρέφει το βλέμμα του προς τα πίσω και δεξιά, υποδηλώνοντας ότι θέλει να πέσει πίσω, ενώ έσφιγγε τα πόδια του προς το σώμα του για να δείξει ότι θέλει να σηκωθεί.

Η εφαρμογή των νέων νύξεων, που προστέθηκαν στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, βιντεοσκοπήθηκε δύο φορές με σκοπό την παρατήρηση των αντιδράσεων και των συμπεριφορών του παιδιού στην εφαρμογή των νέων προτεινόμενων νύξεων στις ρουτίνες του ελεύθερου χρόνου (βλ. Παράρτημα Β, βιντεοσκόπηση 2 και βιντεοσκόπηση 3). Σε αυτές η μητέρα χρησιμοποιεί ακουστικές, απτικές, οπτικές και κιναισθητικές νύξεις κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών με το παιδί της. Χρησιμοποιεί περισσότερα οπτικά ερεθίσματα (λούτρινα παιχνίδια, βεντάλια) και λεκτικές περιγραφές πριν δώσει μια νύξη στο παιδί. Τραγουδάει στο παιδί με τη συνοδεία μουσικής και του δείχνει τον ρυθμό με τον οποίο πρέπει να κινηθεί. Με την ένταξη των νέων νύξεων στις δύο δραστηριότητες δίνονται περισσότερα ερεθίσματα στο παιδί για αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ενώ παράλληλα δείχνει πιο χαρούμενο και ενεργό συγκριτικά με το προηγούμενο παιχνίδι τους και αρχίζει να αναγνωρίζει τη ροή των δραστηριοτήτων.

Στη δεύτερη βιντεοσκόπηση των νέων νύξεων (βλ. Παράρτημα Β, βιντεοσκόπηση 3) παρατηρείται μια μεγαλύτερη εξοικείωση της μητέρας και του παιδιού με τις νέες νύξεις. Η μητέρα δείχνει να κρατάει πιο σταθερά τον ρυθμό της μουσικής στα τραγούδια και να εφαρμόζει με μεγαλύτερη άνεση τις νύξεις. Το παιδί

αντιδρά με κινήσεις του σώματος και με το βλέμμα του δείχνει πότε θέλει να πέσει πίσω. Επιπλέον, δείχνει να απολαμβάνει τη δραστηριότητα και γελάει συνεχώς.

Για την ολοκλήρωση της τρίτης ενότητας, συμπληρώθηκε από τη μητέρα ο πίνακας της σύνοψης, μέσω του οποίου απέκτησε μια πλήρη εικόνα για τις νέες νύξεις που εφαρμόστηκαν και την επίδραση που είχαν στο παιδί της (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών

Δραστηριότητες Καθημερινού Προγράμματος του παιδιού	
Χρόνος	Δραστηριότητα
09:00	Πρωινό φαγητό
10:00	Ελεύθερος χρόνος – «Κελαηδίσματα πουλιών»
11:00	Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι – Αγκαλιές»
21:00	Μπάνιο
22:00	Βραδινό φαγητό
22:30	Ύπνος

Δραστηριότητες με σταθερές υπορουτίνες	
Δραστηριότητα	Υπορουτίνες
Ελεύθερος χρόνος – «Κελαηδίσματα πουλιών»	Έναρξη δραστηριότητας
	Ακούγονται κελαηδίσματα πουλιών
	Κάθομαι δίπλα του
	Τον παίρνω στην αγκαλιά μου
	Λήξη δραστηριότητας
Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι – Αγκαλιές»	Έναρξη δραστηριότητας - τον βάζω να καθίσει στα πόδια μου
	Τον αφήνω να πέσει προς τα πίσω
	Τον σηκώνω με το χέρι σε καθιστή θέση
	Παίζουμε παιχνίδι με τα μάτια
	Λήξη δραστηριότητας

Μέσα από την εφαρμογή της τρίτης ενότητας η μητέρα του Νίκου αναγνώρισε έξι προβλέψιμες δραστηριότητες στο καθημερινό του πρόγραμμα. Έπειτα από συζήτηση επιλέχθηκαν δύο από αυτές, οι οποίες άνηκαν στην κατηγορία του ελεύθερου χρόνου και η κάθε μία διαιρέθηκε σε πέντε υπορουτίνες. Στην πρώτη δραστηριότητα,

στο «Κελάηδισμα πουλιών», προστέθηκαν επιπλέον εφτά νύξεις και στη δεύτερη, στο «Παιχνίδι – Αγκαλιές», έξι νύξεις. Για κάθε νύξη παρατηρήθηκε η αντίδραση του παιδιού και καταγράφηκε η αποτελεσματικότητά της. Παράλληλα, βιντεοσκοπήθηκε χωριστά η κάθε δραστηριότητα για περαιτέρω παρατήρηση και διερεύνηση.

3.5. Ενότητα 4: Καθιέρωση κοινωνικής ανταλλαγής

Στόχος της τέταρτης ενότητας του προγράμματος PLAI είναι να αναπτύξει και να ενθαρρύνει τις διαδικασίες της κοινωνικής ανταλλαγής με το παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Ο φροντιστής χρησιμοποιεί τη στρατηγική της διακοπής, ώστε το παιδί να απαιτήσει περισσότερο ή τη συνέχεια μιας δραστηριότητας. Το παιδί αντιλαμβάνεται καλύτερα τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος που δημιουργείται και συμμετέχει πιο ενεργά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ενότητα αποτελείται από τρεις επιμέρους υποενότητες. Σε αυτή την ενότητα συμπληρώθηκαν δύο φορές τα φύλλα καταγραφής για την κάθε υποενότητα, ένα για την κάθε δραστηριότητα που επιλέχθηκε.

Στο πρώτο φύλλο καταγραφής η μητέρα του Νίκου περιέγραψε τον τρόπο που χρησιμοποίησε για τη διακοπή των αγαπημένων δραστηριοτήτων του και κατέγραψε τις αντιδράσεις του μετά από κάθε μία. Το σχέδιο διακοπής έγινε ξεχωριστά για την κάθε δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου, το «Κελάηδισμα πουλιών» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 17) και το «Παιχνίδι – Αγκαλιές» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 18).

Στην πρώτη δραστηριότητα, σχεδιάστηκαν δύο διακοπές, σε μια ακουστική και σε μία οπτική νύξη. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί αντιλήφθηκε τη διακοπή και θέλησε να συνεχίσει τη δραστηριότητα, δείχνοντάς το με το βλέμμα του και με την κίνηση του σώματός του. Στη δεύτερη διακοπή, αναζήτησε με το βλέμμα του το παιχνίδι που εξαφανίστηκε από το οπτικό του πεδίο, για να συνεχίσει το παιχνίδι.

Οι διακοπές που πραγματοποιήθηκαν στη δεύτερη δραστηριότητα αφορούσαν τη διακοπή των μουσικών δραστηριοτήτων. Και στις δύο περιπτώσεις το παιδί έστρεφε το βλέμμα του προς τα πίσω και δεξιά, όταν ήθελε να πέσει προς τα πίσω, ενώ έσφιγγε τα πόδια του προς το σώμα για να σηκωθεί. Στο τραγούδι η «Κουκουβάγια», το οποίο συνοδεύεται από ένα λούτρινο παιχνίδι, το παιδί άρχισε να ανοίγει τα δάχτυλα του και να το ακουμπάει με το χέρι του.

Οι δραστηριότητες αυτές συνοδεύτηκαν και από μια βιντεοσκόπηση για την καθεμία, ώστε να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα να αιτηθεί τη συνέχεια των δραστηριοτήτων, έπειτα από διακοπή αυτών (βλ. Παράρτημα Β, βιντεοσκόπηση 4). Στα βίντεο φαίνεται ότι το παιδί αντιδρά στις παύσεις των δραστηριοτήτων με τη βλεμματική επαφή και τις κινήσεις του σώματος. Όταν σταματάει το τραγούδι στρέφει το βλέμμα του, δείχνοντας ότι θέλει να συνεχιστεί η δραστηριότητα. Στη δεύτερη δραστηριότητα, με την παύση της μουσικής στρέφει το βλέμμα του προς τα πίσω και δεξιά και αφήνει το σώμα του να πέσει, όταν είναι σε καθιστή θέση. Όταν το τραγούδι σταματά και το παιδί βρίσκεται σε ξαπλωτή θέση, σφίγγει τα πόδια του προς το σώμα, θέλοντας να δείξει ότι επιθυμεί να σηκωθεί. Συμμετέχει πιο ενεργά στις δραστηριότητες και δείχνει την ευχαρίστησή του με γέλια και χαμόγελα. Κουνάει τα χέρια του για να πιάσει το λούτρινο παιχνίδι του.

Το δεύτερο φύλλο καταγραφής της ενότητας συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια. Μέσω αυτής της δραστηριότητας επιδιώχθηκε η διεύρυνση των παιχνιδιών κοινωνικής ανταλλαγής με το παιδί, ώστε να δημιουργηθούν νέα παιχνίδια αλληλεπίδρασης για τις δύο δραστηριότητες.

Για την πρώτη δραστηριότητα επιλέχθηκε το παιδικό τραγούδι η «Πεταλούδα», το οποίο συνοδεύτηκε και από μια βεντάλια, ένα ερέθισμα γνώριμο στο παιδί. Ο Νίκος έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τη βεντάλια, κουνώντας ταυτόχρονα τα δύο του χέρια

προς το αντικείμενο και ανοιγοκλείνοντας τα δάχτυλά του (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 19).

Το δεύτερο παιχνίδι κοινωνικής ανταλλαγής που χρησιμοποιήθηκε είναι το παιδικό τραγούδι «Τσιριτρό». Η μελωδία και ο ρυθμός του τραγουδιού ενθουσίασαν το παιδί. Στη διάρκειά του παρουσίασε τις ίδιες συμπεριφορές με τα προηγούμενα τραγούδια των δραστηριοτήτων, έριχνε το βλέμμα του προς τα πίσω και δεξιά για να πέσει πίσω και έσφιγγε τα πόδια του προς το σώμα του για να σηκωθεί. Στις ενδιάμεσες μελωδίες παρέμενε σε όρθια θέση, γελώντας (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 20).

Το τρίτο φύλλο καταγραφής εστιάζει στη γενίκευση των παιχνιδιών κοινωνικής ανταλλαγής με διαφορετικούς ανθρώπους, ώστε το παιδί να μπορέσει να γενικεύσει αυτή την ανταπόδοση και με άλλα πρόσωπα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν τα δύο παιχνίδια κοινωνικής ανταλλαγής, αυτή τη φορά με τη συμμετοχή του πατέρα του παιδιού.

Οι αντιδράσεις του παιδιού και στα δύο παιχνίδια, «Η Πεταλούδα» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 21) και «Τσιριτρό» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 22), ήταν όμοιες με αυτές που καταγράφηκαν στα φύλλα της προηγούμενης υποενότητας. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το παιδί κατάφερε να εμφανίσει την ίδια συμπεριφορά, όταν άλλαξε το πρόσωπο αναφοράς.

Με την ολοκλήρωση της τέταρτης ενότητας δόθηκε στη μητέρα ένα φύλλο καταγραφής για τη σύνοψη των αποτελεσμάτων (πίνακας 4). Κατά αυτόν τον τρόπο μπόρεσε να δει συνολικά τις δραστηριότητες κοινωνικής ανταλλαγής που ευχαριστούν το παιδί της.

Πίνακας 4: Καθιέρωση κοινωνικής ανταλλαγής

Δραστηριότητες κοινωνικής ανταλλαγής που ευχαριστούν το παιδί μου	
1	Παιδικό τραγούδι – «Η πεταλούδα»

Συμπερασματικά, με την ολοκλήρωση της ενότητας ο Νίκος μέσω της βλεμματικής επαφής και των κινήσεων του σώματός του μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους φροντιστές του, δείχνοντας τους την επιθυμία του για τη συνέχιση μιας δραστηριότητας, ύστερα από διακοπή. Επιπλέον, συμμετέχει ενεργά στα παιχνίδια κοινωνικής ανταλλαγής με την ερευνήτρια, ενώ γενικεύει τις αντιδράσεις του, όταν αλληλεπιδρά στα ίδια παιχνίδια με τον πατέρα του.

3.6. Ενότητα 5: Ενθάρρυνση της έναρξης για επικοινωνία

Η τελευταία ενότητα του προγράμματος PLAI εστιάζει στο ίδιο το παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες για την ανάπτυξη της επικοινωνίας του. Μέσω του προγράμματος το παιδί ενθαρρύνεται να ξεκινήσει μια επικοινωνία με τους φροντιστές του με στόχο να αποσπάσει την προσοχή τους, να αποκτήσει ένα επιθυμητό αντικείμενο ή να απορρίψει κάτι που δεν του αρέσει. Η πέμπτη ενότητα χωρίζεται σε τρεις υποενότητες.

Στο πρώτο φύλλο καταγραφής η μητέρα παρατήρησε δύο ανεπιθύμητες δραστηριότητες για το παιδί της και τον τρόπο που αντιδράει σε αυτές (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 23). Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν τον ύπνο και το φαγητό. Το παιδί αντιδρούσε με εκφράσεις του προσώπου (κατσούφιασμα) και σωματικές κινήσεις (υπερτονίες).

Το δεύτερο φύλλο καταγραφής αφορά την αύξηση των πρωτοβουλιών για επικοινωνία του παιδιού μέσω της καθυστέρησης μιας προβλέψιμης δραστηριότητας. Το φύλλο αυτής της υποενότητας συμπληρώθηκε δύο φορές, μία για την κάθε δραστηριότητα που επιλέχθηκε.

Στην πρώτη δραστηριότητα το σχέδιο εφαρμόστηκε σε δύο υπορουτίνες (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 24). Αρχικά, στην πρώτη υπορουτίνα η μητέρα δεν έδωσε καμία νύξη για την έναρξη της δραστηριότητας και στη δεύτερη πήρε το παιδί στην αγκαλιά της, αλλά δεν ξεκίνησε το τραγούδι. Το παιδί αντέδρασε και τις δύο φορές είτε με σωματικές κινήσεις και έντονη αναπνοή, είτε με την κίνηση του βλέμματος.

Στη δεύτερη δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου, η αυξανόμενη έναρξη χρησιμοποιήθηκε στην αρχή της δραστηριότητας και στο τραγούδι το «Ελεφαντάκι» (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 25). Η μητέρα ξεκίνησε τη δραστηριότητα με το ηχητικό κομμάτι χωρίς να πάρει το παιδί στην αγκαλιά της και τη δεύτερη φορά πήρε το παιδί στην αγκαλιά της χωρίς, όμως, να ξεκινήσει την κίνηση στον ρυθμό. Οι αντιδράσεις του παιδιού εκφράστηκαν με κινήσεις του σώματος, έντονη αναπνοή και την κίνηση του βλέμματος.

Στο τρίτο φύλλο καταγραφής της ενότητας η μητέρα βρήκε τρόπους με τους οποίους ενθάρρυνε το παιδί της να πάρει την πρωτοβουλία να ξεκινήσει μια επικοινωνία σκόπιμα, ώστε να τραβήξει την προσοχή της. Το φύλλο συμπληρώθηκε δύο φορές, μία για την κάθε δραστηριότητα (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 26 και πίνακας 27). Και στις δύο δραστηριότητες η μητέρα διέκοψε τη δραστηριότητα και απομακρύνθηκε ή άφησε το παιδί από την αγκαλιά της και περίμενε. Το παιδί αντέδρασε και στις δύο δραστηριότητες, αρχικά με κάποιο ξάφνιασμα και στη συνέχεια με σωματικές κινήσεις και έντονη αναπνοή, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να κερδίσει την προσοχή της μητέρας του.

Τέλος, η μητέρα σημείωσε στον πίνακα της σύνοψης τους τρόπους, τους οποίους το παιδί της χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ενθάρρυνση της έναρξης για επικοινωνία

Τρόποι με τους οποίους επικοινωνεί το παιδί	
1	Υπερτονίες – τεντώνει χέρια και πόδια
2	Κίνηση του κεφαλιού προς τον φροντιστή
3	Κατσουφιάζει
4	Χαμογελάει

Με το τέλος της πέμπτης ενότητας του προγράμματος PLAI συλλέχθηκαν χρήσιμες πληροφορίες για τους τρόπους, με τους οποίους αντιδρά το παιδί για να απορρίψει μια ανεπιθύμητη δραστηριότητα. Ο Νίκος χρησιμοποιεί το βλέμμα, την κίνηση του σώματος και εκφράσεις του προσώπου για την έναρξη της επικοινωνίας με τον φροντιστή του.

Η τελευταία ενότητα συνοδεύτηκε και από μια βιντεοσκόπηση. Σε αυτή παρουσιάζονται τα τραγούδια των δύο δραστηριοτήτων (βλ. Παράρτημα Β, βιντεοσκόπηση 5). Η μητέρα παίζει μαζί με το παιδί της, τραγουδώντας τα τραγούδια με τις αντίστοιχες νύξεις. Του δίνει τον απαιτούμενο χρόνο στο παιδί της για να αντιδράσει στις νύξεις που του παρέχει. Παράλληλα, το παιδί συμμετέχει πιο ενεργά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλληλεπιδρά με τη μητέρα του, ενώ κινείται πιο συντονισμένα στον ρυθμό των τραγουδιών. Χρησιμοποιεί το βλέμμα και τις κινήσεις του σώματος, των ποδιών και του κεφαλιού για να δηλώσει αν θέλει να πέσει προς τα πίσω ή να σηκωθεί, ή να κινηθεί δεξιά και αριστερά. Χρησιμοποιεί τα χέρια του για να αγγίξει το λούτρινο παιχνίδι.

3.7. Τελική συνέντευξη του φροντιστή

Με την ολοκλήρωση των πέντε ενοτήτων του προγράμματος PLAI, πραγματοποιήθηκε η τελική συνέντευξη με τη μητέρα του παιδιού. Η τελική συνέντευξη χωρίστηκε σε δύο μέρη.

Αρχικά, η μητέρα συμπλήρωσε το φύλλο με τη «Συνέντευξη του Φροντιστή». Η συνέντευξη αυτή υποδιαιρείται σε τέσσερις τομείς, οι οποίοι αφορούν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του παιδιού, τις νύξεις που χρησιμοποιούν οι φροντιστές και τέλος, τις προτιμήσεις του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα σημείωσε ότι το παιδί εκφράζει τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) με εκφράσεις του προσώπου. Όταν αισθάνεται άβολα ή επιθυμεί τη διακοπή μιας δραστηριότητας κάνει υπερτονίες και ένα τρέμουλο σε όλο του το σώμα ή κλείνει τα μάτια και υποδύεται τον αδιάφορο ή τον μισοκοιμισμένο. Σε καταστάσεις που επιθυμεί να αλληλεπιδράσει ή να ζητήσει περισσότερο χρησιμοποιεί την έντονη αναπνοή και τη βλεμματική επαφή (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 28).

Η συμπεριφορά (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 29) του εκδηλώνεται με εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματος, με μέσο όρο συχνότητας 2,35 φορές (Μ.Ο. = 2,35). Χρησιμοποιεί τις εκφράσεις του προσώπου για να επικοινωνήσει, την αρέσκεια ή τη δυσαρέσκειά του για κάτι. Στρέφει το βλέμμα ή και το κεφάλι του για να δει καλύτερα ή να ακούσει, όταν αντιλαμβάνεται κάποιο νέο πρόσωπο ή ερέθισμα στον χώρο. Κρατά ελαφριά αντικείμενα, όταν τα τοποθετούν στην παλάμη του και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα για να πιάσει κάποιο αντικείμενο που βρίσκεται στο εύρος της κίνησής του.

Οι νύξεις που κατονομάζει η μητέρα του παιδιού είναι οι απτικές, οι ακουστικές, οι κιναισθητικές και οι οπτικές νύξεις (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 30). Οι δραστηριότητες της καθημερινότητας στις οποίες εντοπίζει τις νύξεις είναι το παιχνίδι, το φαγητό και το μπάνιο. Η μητέρα ανέφερε ότι χρησιμοποιεί συστηματικά τις νύξεις που εφαρμόστηκαν μέσω του προγράμματος, όταν παίζει με το παιδί της. Οι ακουστικές νύξεις βοηθούν το παιδί να αναγνωρίζει τα μουσικά κομμάτια, οι οπτικές τα

οπτικά ερεθίσματα και τα παιχνίδια και οι κιναισθητικές ενισχύουν την αίσθηση του ρυθμού και την κίνησή του.

Το παιδί αναζητά τρόπους για να προσελκύσει την προσοχή, με φωνούλες ή κάνοντας έντονη την αναπνοή του. Δείχνει την προτίμηση του για άτομα, τρόφιμα και παιχνίδια, ενώ ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πρόσωπα και καταστάσεις. Επικοινωνεί περισσότερο στα παιχνίδια και στο φαγητό. Όταν αναστατώνεται, ηρεμεί με αγκαλιές και χάρδια (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 31).

Έπειτα, στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης η μητέρα ρωτήθηκε, μέσω μιας ημι-δομημένης συνέντευξης, για την κοινωνική εγκυρότητα του προγράμματος. Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη διερεύνηση της κοινωνικής καταλληλότητας και αποδοχής των διαδικασιών του προγράμματος και για την κοινωνική σημασία των αποτελεσμάτων του.

Στο πρώτο σκέλος της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 32) η μητέρα εξέφρασε την ικανοποίησή της για την εφαρμογή του προγράμματος με τη χρήση της μουσικής. Πιστεύει ότι είναι ένα πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμόζει με άνεση μαζί με το παιδί της και θα το χρησιμοποιεί από εδώ και πέρα, ενώ μέσω αυτού έχει μάθει να παρατηρεί το παιδί της και τις αντιδράσεις του, δίνοντάς του τα κατάλληλα ερεθίσματα. Τέλος, δείχνει ενδιαφέρον για τη συνέχιση του προγράμματος εμπλουτίζοντάς το με περισσότερα ερεθίσματα και δραστηριότητες.

Στο δεύτερο σκέλος της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α, πίνακας 33) η μητέρα δήλωσε ότι έχει παρατηρήσει θετικές αλλαγές στις συμπεριφορές και τις δεξιότητες του παιδιού της μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Το παιδί είναι πιο χαρούμενο και ευδιάθετο στη διάρκεια της ημέρας, ενώ συνεργάζεται καλύτερα στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Το παιχνίδι τους έχει εμπλουτιστεί με περισσότερες

δραστηριότητες και ερεθίσματα, γεγονός που το κάνει πιο ενδιαφέρον για το παιδί και την ίδια.

3.8. Αρχική και τελική συνέντευξη με τον φροντιστή

Οι απαντήσεις της μητέρας στην αρχική και τελική συνέντευξη παρέχουν κάποιες χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του παιδιού, τις νύξεις που η ίδια χρησιμοποιεί και τις προτιμήσεις του παιδιού πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος PLAI.

Αρχικά, σχετικά με τον τομέα των συναισθημάτων (πίνακας 6), το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του με κινήσεις του σώματος και του κεφαλιού και με εκφράσεις του προσώπου. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα σημείωσε ότι το παιδί συνεχίζει να εκφράζει τα βασικά συναισθήματά του (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) με εκφράσεις του προσώπου του. Όταν πεινάει ανοιγοκλείνει το στόμα του. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή, όταν η μητέρα ακουμπάει το παιδί στα χείλη με το χέρι της και αυτό ανοίγει το στόμα του. Όσον αφορά την έκπληξη, το παιδί στην αρχική αξιολόγηση την εξέφραζε με γέλιο, ενώ τώρα κάποιες φορές τρομάζει, όταν ακούσει έναν έντονο θόρυβο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι το παιδί, όταν αισθάνεται άβολα, εκτός από τις υπερτονίες, κάνει και ένα τρέμουλο σε ολόκληρο το σώμα του, ενώ όταν επιθυμεί τη διακοπή μιας δραστηριότητας, τεντώνει χέρια και πόδια ή υποδύεται τον αδιάφορο και τον μισοκοιμισμένο. Υπερτονίες κάνει, ακόμη, όταν αναστατώνεται ή μένει μόνος του, ενώ όταν βρίσκεται σε υπερδιέγερση κουνάει έντονα τα άκρα του.

Σε καταστάσεις ή δραστηριότητες που επιχειρεί να αλληλεπιδράσει ή θέλει να συνεχιστούν, εκτός από την κίνηση του κεφαλιού του, έχει προσθέσει στο ρεπερτόριό του την έντονη αναπνοή. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι συμπεριφορές

αυτές εμφανίζονται και κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα του οικείου περιβάλλοντος (π.χ. μητέρα, ερευνήτρια), το παιχνίδι και τις ευχάριστες δραστηριότητες.

Πίνακας 6: Τα συναισθήματα του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση

Τομέας πρώτος - Τα συναισθήματα του παιδιού κατά την αρχική αξιολόγηση (ΑΑ) και τελική αξιολόγηση (ΤΑ)		
Συναίσθημα	Πως γίνεται αντιληπτό;	Σε ποιες περιπτώσεις;
Πείνα	Ανοιγοκλείνει το στόμα	Συνήθως δεν ζητάει φαγητό (η μητέρα τον ακουμπά με το δάχτυλο στα χείλη και αν πεινάει ανοίγει το στόμα), αν πεινάει πολύ μπορεί να κλάψει
Αβολη κατάσταση	ΑΑ: Κάνει υπερτονία, σπάνια κλαίει, κατσοφιάζει ΤΑ: Κάνει υπερτονία, κατσοφιάζει, κάνει ένα τρέμουλο σε ολόκληρο το σώμα του	Όταν είναι ξαπλωμένος και δεν αντιλαμβάνεται κάποιο άτομο στον χώρο
Έκπληξη ή ξάφνιασμα	ΑΑ: Χαμογελάει ΤΑ: Τρομάζει	Όταν ακουστεί κάποιος θόρυβος
Χαρά	Γελάει, φωνούλες / κραυγές	ΑΑ: Παιχνίδι, βόλτα, όταν ακούει πουλάκια, όταν βρίσκεται με παιδιά ΤΑ: Επιπλέον, όταν αντιληφθεί την άφιξη από κάποιο γνώριμο πρόσωπο
Λύπη	Κατσοφιάζει	Σπάνια / ποτέ λυπάται
Θυμός	Συνοφρύνει τα φρύδια	Σπάνια / ποτέ θυμώνει
Κούραση	«Γλαρώνει»	Μετά από πολλές ώρες αϋπνίας ή έντονη δραστηριότητα
Φόβος	Σφίγγεται, σουφρώνει τα μάτια	Δεν φοβάται ιδιαίτερα
Υπερδιέγερση	Έντονη κινητικότητα άκρων	Όταν είναι χαρούμενος, ξεκούραστος
Αναστάτωση (αναστατώνεται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων)	Υπερτονία	Π.χ. κάποιος ήχος
Θέλει περισσότερο (π.χ. φαγητό, κάποιο πρόσωπο ή δραστηριότητα)	ΑΑ: Όταν κάνει αγκαλιές με τον μπαμπά και «δεν του δίνει σημασία», τεντώνει το κεφάλι και τον κορμό προς το μέρος του για να τον φιλήσει στο κεφάλι ΤΑ: Αναπνέει έντονα, στρέφει το βλέμμα προς τα εκεί που θέλει	ΑΑ: Όταν αντιλαμβάνεται ότι είναι ο μπαμπάς στο σπίτι θέλει να φάει μαζί του ή να κάνει αγκαλιές ΤΑ: Για τη συνέχιση ενός παιχνιδιού ή μιας ευχάριστης δραστηριότητας

Επιθυμεί τη διακοπή της δραστηριότητας	ΑΑ: Τεντώνει τα χέρια και τα πόδια και κάνει υπερτονία ΤΑ: Επιπλέον, κλείνει τα μάτια και το «παιίζει» αδιάφορος και κοιμισμένος	ΑΑ: Στον ύπνο προτιμά να κοιμάται με τη μαμά και διώχνει τον μπαμπά απωθώντας τον με τα χέρια, τα πόδια και το κεφάλι ΤΑ: Επιπλέον, στο παιχνίδι, όταν κουραστεί
Επιθυμεί αλληλεπίδραση	ΑΑ: Σηκώνει τα χέρια, χαμογελάει ΤΑ: Επιπλέον, αναπνέει έντονα	ΑΑ: Επιθυμεί την αλληλεπίδραση κυρίως με τον μπαμπά και τα παιδιά ΤΑ: Επιπλέον, επιθυμεί την αλληλεπίδραση και με τη μαμά και την ερευνήτρια
Επιθυμεί να μείνει μόνος	Κάνει υπερτονίες	Δεν του αρέσει να μένει μόνος, αισθάνεται άβολα

Παρατηρώντας τις απαντήσεις της μητέρας στην αρχική και τελική συνέντευξη και συγκρίνοντάς τες μεταξύ τους, προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού (πίνακας 7).

Το παιδί συνεχίζει να χρησιμοποιεί τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματός του για να εκφραστεί και να αντιδράσει στα διάφορα ερεθίσματα. Η συχνότητα εμφάνισης, ωστόσο, αυτών των συμπεριφορών παρουσιάζει μια μικρή αύξηση από το 2,23 στο 2,35. Κάνει γκριμάτσες για να επικοινωνήσει και γελάει συχνά, όταν του αρέσει κάτι ή κλαίει μερικές φορές, όταν αντιλαμβάνεται ότι είναι μόνος του. Μερικές φορές φωνάζει για να τραβήξει την προσοχή, ενώ σχεδόν ποτέ δεν θυμώνει σε βαθμό που να μην μπορεί να ηρεμήσει.

Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στην αρχή κοιτούσε πρόσωπα και αντικείμενα που βρίσκονταν στο οπτικό του πεδίο χωρίς, όμως, να απλώνει τα χέρια του για να τα αγγίξει. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος απλώνει τα χέρια και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα για να ακουμπήσει κάποιο αντικείμενο. Αυτή η συμπεριφορά γίνεται πλέον συχνά, όταν του δίνουν να κρατήσει κάποιο αντικείμενο ή το χέρι κάποιου, συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση, στην οποία εμφάνιζε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά μερικές φορές.

Επιπλέον, κινεί συχνά το σώμα του και στα παιχνίδια, ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος η κίνησή του περιοριζόταν στις αγκαλιές και όταν ήταν ξαπλωμένος. Παράλληλα, αντιδρά πιο ενεργά στους ήχους, καθώς όταν ακούσει κάποιον ήχο στρέφει συχνά το κεφάλι του προς την πηγή αυτού.

Η μητέρα έχει παρατηρήσει ότι το παιδί της χρησιμοποιεί συχνά πλέον το άνοιγμα και το κλείσιμο των ματιών του, ως μια προσπάθεια επικοινωνίας, σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση που εμφάνιζε αυτή τη συμπεριφορά μερικές φορές. Το παιδί, τέλος, δεν παρουσίασε κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του, όταν μιμείται τις πράξεις των άλλων ή όταν βγάζει ήχους, ενώ ποτέ δεν κάνει χειρονομίες, ούτε βαβίζει ή λέει απλές λέξεις.

Πίνακας 7: Η συμπεριφορά του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση

Τομέας δεύτερος – Η συμπεριφορά του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση			
Συμπεριφορά	Πότε συμβαίνει;	Αρχική αξιολόγηση (ΑΑ)	Τελική Αξιολόγηση (ΤΑ)
Κάνει γκριμάτσες (π.χ. γελάει, κατσουφιάζει)	Σε όλες τις καταστάσεις, προσπαθεί να επικοινωνήσει	Συχνά	Συχνά
Γελά	Στο παιχνίδι, τη βόλτα, όταν ακούει πουλάκια, όταν κάνει αγκαλιές	Συχνά	Συχνά
Κλαίει	Όταν ξυπνάει και δεν δει κανέναν στον χώρο	Μερικές φορές	Μερικές φορές
Φωνάζει (μπορεί να ηρεμήσει)	Αν δεν του δίνουν σημασία	Μερικές φορές	Μερικές φορές
Θυμώνει (δεν μπορεί να ηρεμήσει)	Όχι	Ποτέ	Ποτέ
Κοιτά τους ανθρώπους	ΑΑ: Ναι, όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο, στρέφει και το κεφάλι για να βλέπει καλύτερα ΤΑ: Ναι, όταν βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο, στρέφει και το κεφάλι για να βλέπει καλύτερα	Συχνά	Συχνά
Κοιτά ή αγγίζει αντικείμενα	ΑΑ: Κοιτά τα αντικείμενα στο οπτικό του πεδίο. Δεν επιχειρεί (π.χ. δεν απλώνει το χέρι) να αγγίξει κάποιο αντικείμενο ΤΑ: Απλώνει το χέρι και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα για να ακουμπήσει κάποιο αντικείμενο	Συχνά	Συχνά
Κουνά το σώμα (π.χ.	ΑΑ: Ναι, όταν τον έχουν	Συχνά	Συχνά

γέρνει μπροστά)	αγκαλιά ή ξαπλώνει ΤΑ: Ναι, όταν τον έχουν αγκαλιά ή ξαπλώνει και στα παιχνίδια		
Κουνά το κεφάλι για να κοιτάξει κάποιον καλύτερα	Ναι, κουνάει το κεφάλι του για κοιτάξει, όταν αντιλαμβάνεται κάποιον στον χώρο ή του μιλάει	Συχνά	Συχνά
Κουνά το κεφάλι για να ακούσει κάτι καλύτερα	ΑΑ: Όχι τόσο πολύ. Δεν έχει παρατηρηθεί ακόμη κάποιο πρόβλημα στην ακοή του ΤΑ: Στρέφει το κεφάλι προς την πηγή του ήχου	Συχνά	Συχνά
Δείχνει ή πιάνει κάποιον ή κάτι	Πιάνει ελαφρά αντικείμενα ή το χέρι κάποιου	Μερικές φορές	Συχνά
Μιμείται τις πράξεις άλλων	Μιμείται π.χ. το ροχαλητό, τον βήχα αν ακούσει κάποιον	Μερικές φορές	Μερικές φορές
Κάνει χειρονομίες	Όχι	Ποτέ	Ποτέ
Βγάζει ήχους (μη λεκτικούς)	Όταν χαίρεται βγάζει κάποιες «κραυγές» και γελάει	Συχνά	συχνά
Βαβίζει (λεκτικά)	Όχι	Ποτέ	Ποτέ
Κάνει νοήματα ή λέει απλές λέξεις	Όχι	Ποτέ	Ποτέ
Άλλα (περιγραφή)	Ανοιγοκλείνει τα μάτια ως προσπάθεια για επικοινωνία	Μερικές φορές	Συχνά
Σύνολο		Μερικές φορές (2,23)	Μερικές φορές (2,35)

Σχετικά με τις νύξεις, που χρησιμοποιεί η μητέρα στην αλληλεπίδρασή της με το παιδί, παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις στην τελική συνέντευξη συγκριτικά με την αρχική, κυρίως με την προσθήκη νέων νύξεων (πίνακας 8).

Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα αναγνώρισε απτικές, ακουστικές, κιναισθητικές, οσφρητικές και οπτικές νύξεις και στην αρχική και στην τελική αξιολόγηση. Οι νύξεις αυτές εντοπίστηκαν κυρίως στις δραστηριότητες του φαγητού, του μπάνιου και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η μητέρα ανέφερε ότι πριν το πρόγραμμα δεν εφάρμοζε τις νύξεις συστηματικά και με συνέπεια, σε αντίθεση με το τέλος της παρέμβασης, όπου χρησιμοποιεί πιο στοχευμένα τις νύξεις, όταν παίζει με το παιδί της.

Ως πρόσθετο χαρακτηριστικό στις ήδη υπάρχουσες νύξεις, η μητέρα εντόπισε επιπλέον δύο απτικές, δύο ακουστικές και δύο κιναισθητικές νύξεις. Οι νύξεις αυτές εντοπίζονται στις δραστηριότητες του παιχνιδιού και σχετίζονται είτε με την αφή, π.χ. λούτρινα παιχνίδια, είτε με ήχους, π.χ. μουσική, τραγούδια, ή με την κίνηση, π.χ. κίνηση του σώματος και των άκρων.

Πίνακας 8: Οι νύξεις που χρησιμοποιούνται από τον φροντιστή κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση

Τομέας τρίτος – Νύξεις που χρησιμοποιούνται από τον φροντιστή κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση		
Είδος νύξης	Περιγράψτε τη νύξη – Αρχική Αξιολόγηση (ΑΑ)	Περιγράψτε τη νύξη – Τελική Αξιολόγηση (ΤΑ) (επιπλέον νύξεις κατά την ΤΑ)
Απτικές νύξεις (αγγίξτε τα χέρια του παιδιού στο νερό πριν μπει για μπάνιο, ακουμπήστε τα χείλη του παιδιού για να δώσετε το σήμα για φαγητό).	<ul style="list-style-type: none"> • Βάζουμε το δάχτυλο στα χείλη του παιδιού πριν τον ταΐσουμε, για να δούμε αν πεινάει. • Χάδια στο κεφάλι και το σώμα για να χαλαρώσει και να κοιμηθεί. 	<ul style="list-style-type: none"> • Με τα λούτρινα παιχνίδια, τον ακουμπάμε στα χέρια και τα πόδια. • Με μια βεντάλια του κάνουμε αέρα στο πρόσωπο, ως μέρος του παιχνιδιού.
Νύξεις Αντικειμένων (αφήστε το παιδί σας να κρατήσει τη κουβέρτα που πρόκειται να χρησιμοποιήσετε).	---	
Ακουστικές νύξεις (δημιουργήστε θόρυβο με το παιχνίδι που κρατάτε κοντά στο αυτί του παιδιού προτού του το δώσετε).	<ul style="list-style-type: none"> • Ακούει τον ήχο από το νερό και καταλαβαίνει ότι είναι η ώρα για το μπάνιο. • Του μιλάμε και του περιγράφουμε τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, αλλά δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε συγκεκριμένα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Του μιλάμε και του περιγράφουμε τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. • Του τραγουδάμε παιδικά τραγούδια ή βάζουμε μουσική να ακούγεται και παίζουμε μαζί του.
Κιναισθητικές νύξεις (κρατήστε το παιδί στην αγκαλιά σας προτού λικνιστείτε μαζί του).	<ul style="list-style-type: none"> • Τον βοηθάει να χαλαρώσει με σφιχτή αγκαλιά βάζοντάς τον σε εμβρυική στάση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κινείται στον ρυθμό των τραγουδιών. • Συνηθίζει να σφίγγει με το δεξί του χέρι, το χέρι της μαμάς όταν τρώει.
Οσφρητικές νύξεις (πλησιάστε το μπουκάλι του σαμπουάν στη μύτη του παιδιού πριν το μπάνιο).	<ul style="list-style-type: none"> • Μετά το μπάνιο τον μυρίζουμε και του λέμε «τι καθαρό παιδί είσαι». 	
Οπτικές νύξεις (δείξτε τους σχηματισμούς του αφρού στο παιδί πριν το μπάνιο).	<ul style="list-style-type: none"> • Του δείχνουμε ένα παιχνίδι πριν του το δώσουμε να το κρατήσει. 	

Τέλος, η μητέρα αναγνώρισε τους τρόπους που χρησιμοποιεί το παιδί της για να προσελκύσει την προσοχή κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση (πίνακας 9). Κατά την καταγραφή των απαντήσεων, παρατηρήθηκε ότι το παιδί εκτός από τις φωνούλες, πλέον χρησιμοποιεί και τον τρόπο της αναπνοής του (έντονη αναπνοή) για να κερδίσει την προσοχή. Ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πρόσωπα. Προτιμά να παίζει με τον μπαμπά, ενώ όταν πίνει νερό και στον ύπνο θέλει τη μαμά. Επιπλέον, δείχνει την προτίμησή του, εκτός από τα πρόσωπα, και για τα τρόφιμα ή τα αντικείμενα, π.χ. παιχνίδια. Το παιχνίδι και το φαγητό είναι δύο δραστηριότητες, κατά τις οποίες το παιδί είναι πιο επικοινωνιακό. Ακόμη, η μητέρα ανέφερε ότι δεν έχει αλλάξει ο τρόπος που αντιδρά η ίδια, όταν το παιδί είναι αναστατωμένο.

Πίνακας 9: Οι προτιμήσεις του παιδιού κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση

Τομέας τέταρτος - Οι προτιμήσεις του παιδιού		
Προτιμήσεις	Παρατηρήσεις – Αρχική Αξιολόγηση (ΑΑ)	Παρατηρήσεις – Τελική Αξιολόγηση (ΤΑ) (επιπλέον συμπεριφορές κατά την ΤΑ)
<p>1. Φαίνεται το παιδί σας να επιλέγει ανάμεσα σε δύο αντικείμενα (π.χ. προτιμάει γάλα σε σχέση με χυμό ή να λικνίζεται αντί να κουνιέται έντονα); Αναλογιστείτε μία κατάσταση ή μια συγκεκριμένη καθημερινή δραστηριότητα, όπως η ώρα του παιχνιδιού; Αν του προσφέρετε δύο παιχνίδια, το παιδί σας θα επιλέξει το ένα; Όταν υπάρχουν άτομα στο δωμάτιο (συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού σας) το παιδί αντιδρά; Αν ισχύει αυτό με ποιο τρόπο;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν επιλέγει ανάμεσα σε αντικείμενα αλλά σε πρόσωπα, επιλέγει ποιος θα τον ταΐσει και αν είναι ο πατέρας του στον χώρο επιλέγει μόνο εκείνον. • Την ώρα του ύπνου επιλέγει τη μητέρα του, για να κοιμηθεί. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιλέγει ανάμεσα στα πρόσωπα. • Όταν του δίνουν νερό ή κάποιο άλλο υγρό, π.χ. τσάι / χυμό, θα επιλέξει το δεύτερο. • Τα παιχνίδια που επιλέγει είναι αυτά που έχουν έντονα χρώματα, φωτάκια και κάνουν φασαρία.
<p>2. Υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί πρέπει να κερδίσει την προσοχή σας, για να πάρει κάποιο αντικείμενο ή για να εκπληρώσει κάποια ανάγκη του; Το παιδί αρχίζει την επικοινωνία σκόπιμα; Όταν μιλάτε με άλλους ανθρώπους ή δίνετε προσοχή σε κάποιον άλλο, το παιδί προσπαθεί να</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν μένει μόνος του σε ένα δωμάτιο ή στον καναπέ και δεν του δίνουν σημασία προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή φωνάζοντας (εεε). 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναπνέει έντονα.

<p>προσελκύσει την προσοχή σας; Αν ναι, πότε;</p>		
<p>3. Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο το παιδί ανταποκρίνεται σε εσάς και ο οποίος είναι διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στους άλλους;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά άτομα. • Αν θέλει να αποφύγει κάποιον ή να φύγει από την αγκαλιά του το «παίζει» αδιάφορος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Στον ύπνο επιλέγει τη μαμά, ενώ απωθεί τον μπαμπά με κινήσεις του σώματος. • Στα παιχνίδια είναι πιο ενεργός με τον μπαμπά. • Όταν πίνει νερό, θέλει τη μαμά. Αν του δώσει ο μπαμπάς κάνει ότι πνίγεται.
<p>4. Με ποιους τρόπους ηρεμείτε το παιδί όταν είναι αναστατωμένο; Δώστε λεπτομέρειες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν είναι αναστατωμένος τον παίρνουμε αγκαλιά, τον «κουνάμε» για να ηρεμήσει κάνοντας βόλτες πάνω κάτω στο σπίτι. Επίσης, χρησιμοποιούμε λόγια, φιλιά και χάδια. 	
<p>5. Πότε το παιδί επικοινωνεί περισσότερο (π.χ. κάποια παιδιά αρθρώνουν, προσπαθούν να πιάσουν πράγματα ή χαμογελάνε περισσότερο κατά τη διάρκεια φυσικών κινητικών δραστηριοτήτων, άλλα παιδιά αλληλεπιδρούν περισσότερο κατά τη διάρκεια του φαγητού);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνεί περισσότερο την ώρα του παιχνιδιού. • Του αρέσει το τηλέφωνο και επικοινωνεί με κλήση και βιντεοκλήση με γνωστά άτομα, π.χ. γιαγιά, νονά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνεί περισσότερο την ώρα του παιχνιδιού και του φαγητού.

Κεφάλαιο 4^ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα

4.1. Συζήτηση

Οι προκλήσεις των παρεμβάσεων, που αφορούν τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, είναι πολυάριθμες, εξαιτίας της μεγάλης ετερογένειας των χαρακτηριστικών αυτού του πληθυσμού (Chadwick et al., 2019· Reid et al., 1991). Συνήθης είναι η βαριά ή και παντελής έλλειψη αυτοεξυπηρέτησης και ανεξαρτησίας σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (McFerran & Shoemark, 2013· Van Der Heide et al., 2009· Nakken & Vlaskamp, 2007· Reid et al., 1991). Η ύπαρξη όλων αυτών των χαρακτηριστικών και των προβλημάτων συχνά έχει αρνητική επίδραση στην ποιότητα της ζωής τους και στη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Chadwick et al., 2019).

Η επικοινωνία αυτών των παιδιών είναι ιδιαιτέρως σημαντική για την έκφραση και την ικανοποίηση των ζωτικών τους αναγκών. Μέσω αυτής αναπτύσσουν δεσμούς και αλληλεπιδρούν με τους φροντιστές τους. Ωστόσο, οι επικοινωνιακές τους συμπεριφορές είναι συχνά δυσδιάκριτες και δύσκολα αναγνωρίσιμες (Griffiths & Smith, 2017· Chen et al., 2007· Chen, 1999), ενώ στηρίζονται κυρίως στη μη λεκτική επικοινωνία (Gilboa & Roginsky, 2010).

Η αλληλεπίδραση με τους γονείς, και η ποιότητα αυτής, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης ενός παιδιού, ενώ επηρεάζεται σημαντικά από την ύπαρξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών ελλειμμάτων (Yang, 2016· Nicholson et al., 2008). Οι παρεμβάσεις που ενισχύουν αυτή την αλληλεπίδραση, έχει αποδειχθεί ότι έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο για τους γονείς όσο και για τα ίδια τα παιδιά (Yang, 2016· Thompson, 2012· Gilboa & Roginsky, 2010· Nicholson et al., 2008· Dunst et al., 2007· Williams & Abad, 2005).

Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της, επηρεάζεται σημαντικά από την ικανότητα της μητέρας να εξασφαλίζει τη συνεχή αλληλεπίδραση με αυτό (Longhi, 2009). Παράλληλα, η χρήση της μουσικής με τη μορφή μελωδίας ή τραγουδιού έχει δείξει ότι αναπτύσσει και διατηρεί αυτή τη σχέση, ενώ βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των αντιδράσεων του παιδιού (Thompson & McFerran, 2015· McFerran & Shoemark, 2013· Gilboa & Roginsky, 2010· Nicholson et al., 2008· Williams & Abad, 2005· Trehub, 2003).

Ο Malloch (1999) αναφέρει ότι τα βρέφη αναγνωρίζουν τον τόνο, την ένταση, τη μελωδία, την αρμονία και την ποιότητα της φωνής της μητέρας τους. Η Longhi (2009) συμπληρώνει ότι αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώνουν το ηχόχρωμα της φωνής της μητέρας και βοηθούν στο να αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί ανάμεσα σε αυτή και το παιδί της, σε ένα πλαίσιο ασφάλειας, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ τους.

Είναι ευρέως αναγνωρίσιμη η αξία της μουσικής και τα οφέλη της ως μέσο έκφρασης αλλά και ως μέσο προώθησης της μάθησης, της ανάπτυξης και της ποιότητας της ζωής (Ockelford, 2000). Επιπλέον, σημαντική είναι η επίδρασή της στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των παιδιών βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και των φροντιστών τους (Kantor, 2020). Η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι γονείς από τη συμμετοχή τους σε ένα μουσικό πρόγραμμα τους κάνει να επιθυμούν τη συνέχισή του, αναγνωρίζοντας τα οφέλη του τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους (Nicholson et al., 2008· Green et al., 2004).

Στα χαρακτηριστικά της μουσικής συγκαταλέγεται ο ρυθμός, ο οποίος αποτελεί τη θεμελιώδη χρονική μουσική μονάδα, οργανώνεται σε μέτρα και αποτελείται από επαναλαμβανόμενα κυκλικά μοτίβα ισχυρών και αδύναμων παλμών (Schmidt-Jones, 2012· Longhi, 2009· Krumhansl, 2000· Κουτσοπίδου κ.ά., 1996). Το μέτρο και ο

ρυθμός των μουσικών κομματιών, λόγω της συνεχούς επανάληψης παρέχουν ένα πλαίσιο ασφάλειας, το οποίο θεωρείται αναμενόμενο, και θέτει τα όρια για την εδραίωση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας (Ockelford, 2000).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάδειξη των παραγόντων που λαμβάνονται υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος, το οποίο στηρίζεται στις αρχές του προγράμματος PLAI. Μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, το οποίο εμπλουτίστηκε με μουσικά στοιχεία, επιχειρήθηκε η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της αλληλεπίδρασης ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και της μητέρας του.

Το πρόγραμμα PLAI, εφαρμόζεται σε παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και εστιάζει στο πλαίσιο της καθημερινής τους ρουτίνας με στόχο την ενεργή αλληλεπίδραση με τους φροντιστές τους (Klein et al., 2000). Το μοντέλο της λειτουργικής επικοινωνίας υποστηρίζει ότι οι στόχοι αυτής επιτυγχάνονται στο πλαίσιο της καθημερινότητας των ατόμων (Cascella & McNamara, 2005). Με αυτή την άποψη συμφωνούν και η Klein και οι συνεργάτες της (2000), λέγοντας ότι οι στρατηγικές του προγράμματος, όταν εφαρμόζονται στις καθημερινές ρουτίνες, ενσωματώνονται καλύτερα στο πρόγραμμα του παιδιού και της οικογένειάς του, παρέχοντας οφέλη και στους δύο.

Ταυτόχρονα, όταν συμβαίνει η επικοινωνία στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες για την ενίσχυσή της και την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους φροντιστές του (Klein et al., 2000). Εξάλλου, είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά, όταν βρίσκονται σε ένα οικείο περιβάλλον ή όταν οι παρεμβάσεις ενσωματώνονται στο καθημερινό τους πρόγραμμα, μαθαίνουν καλύτερα (Thompson, 2012).

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στο σπίτι ενός παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, έναν χώρο οικείο, τόσο για το παιδί όσο και για τη μητέρα του. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο ρουτίνες της καθημερινής ζωής του παιδιού και, πιο συγκεκριμένα, σε δύο δραστηριότητες που αφορούσαν τον ελεύθερο χρόνο του.

Ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος PLAI είναι ότι εστιάζει στις δυνατότητες του παιδιού και τις φυσικές αντιδράσεις του φροντιστή του και στηρίζεται πάνω σε αυτές κατά την εφαρμογή του. Οι φροντιστές μέσω των στρατηγικών του προγράμματος μαθαίνουν να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των παιδιών, ως απάντηση στις δικές τους νύξεις (Klein et al., 2000).

Παράλληλα, τα μουσικά προγράμματα και οι δραστηριότητες τους συνηθίζεται να δομούνται πάνω στις προτιμήσεις των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα προφίλ και χαρακτηριστικά τους (Ockelford, 2000). Η επιλογή δραστηριοτήτων, τις οποίες προτιμά το παιδί, για την εφαρμογή των νύξεων δίνει τη δυνατότητα σε αυτό να επικοινωνήσει πιο ενεργά σε καταστάσεις που του αρέσουν (Klein et al., 2000). Μια σημαντική παράμετρος, εκτός από την αύξηση της επικοινωνίας, είναι και η παροχή ποικιλίας ευκαιριών για αλληλεπίδραση. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ωφελούνται επικοινωνιακά και κοινωνικά (Chadwick et al., 2019).

Ένα σημαντικό στοιχείο της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι ότι επιλέχθηκαν δύο ρουτίνες του ελεύθερου χρόνου, κατά τις οποίες το παιδί ήταν ήρεμο και έδειχνε ενδιαφέρον για αυτές. Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ενισχύθηκαν με ακουστικές, οπτικές, κιναισθητικές και απτικές νύξεις. Ορισμένοι ήχοι και τραγούδια, που επιλέχθηκαν, ήταν ήδη γνωστά στο παιδί και έδειχνε την προτίμησή του για αυτά.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Rensfeldt Flink et al., 2020· Chen et al., 2007) σχετικά με το ότι η μητέρα άρχισε να χρησιμοποιεί περισσότερες νύξεις κατά την αλληλεπίδραση με το παιδί της σε ρουτίνες της καθημερινότητας, γεγονός που ενίσχυσε την επικοινωνία του παιδιού της και βοήθησε την ίδια να παρατηρεί πιο προσεκτικά και να αναγνωρίζει καλύτερα τις συμπεριφορές του. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι το παιδί αύξησε τη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών του κατά την αλληλεπίδραση με τη μητέρα. Οι συμπεριφορές αυτές γίνονται αντιληπτές με εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματος και των άκρων και αποτελούν μια προσπάθεια επικοινωνίας του παιδιού με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των συμπεριφορών που ανέπτυξε το παιδί, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, είναι η κίνηση των χεριών. Το παιδί ανοιγόκλεινε τα δάχτυλα για να ακουμπήσει κάποιο αντικείμενο που βρισκόταν στο εύρος των κινήσεών του, συμπεριφορά την οποία δεν εμφάνιζε πρωτότερα.

Η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα των αντιδράσεων και αλληλεπιδράσεων των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες οδηγεί συχνά την έρευνα σε υποκειμενικές ερμηνείες, ενώ και η ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων φέρει χαμηλή αξιοπιστία (Thompson & McFerran, 2015). Η βιντεοσκόπηση ορισμένων χρονικών διαστημάτων, στην εν λόγω έρευνα, έδειξε ότι δημιουργήθηκαν ποιοτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί της κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και υπήρξε διαφοροποίηση στη σχέση τους στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου συγκριτικά με την έναρξη του προγράμματος. Ωστόσο, η συμπεριφορά της μητέρας και του παιδιού παρουσίασαν διακυμάνσεις και επηρεαζόταν, όταν λάμβανε χώρα η βιντεοσκόπηση.

4.2. Συμπεράσματα

Ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός, της μελέτης περίπτωσης, παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα. Μελετώντας τα υπό διερεύνηση άτομα, καταλήγει στην περιγραφή των μοναδικών τους χαρακτηριστικών, συνδέοντάς τα με την πραγματικότητα και παρέχοντας εγκυρότητα και ευελιξία.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το ποια στοιχεία είναι αυτά που καθορίζουν την κοινωνική εγκυρότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες σύμφωνα με τη γνώμη της μητέρας του, η απάντηση εστιάζει στη διατύπωση της κοινωνικής εγκυρότητας από την οπτική της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή των ατόμων του οικείου περιβάλλοντος, όπως στην προκειμένη περίπτωση της μητέρας, και η γνώμη της σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος και τις επιδράσεις του στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του παιδιού, θεωρείται πολύ σημαντική.

Η κοινωνική εγκυρότητα αξιολογείται σε τρία επίπεδα, ως προς τους στόχους που τίθενται, ως προς την αποδοχή των διαδικασιών από τους συμμετέχοντες και τέλος, ως προς την ικανοποίησή τους από τα αποτελέσματα ενός προγράμματος. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση αυτής είναι η κοινωνική σύγκριση και η υποκειμενική αξιολόγηση (Turan & Meadan, 2011).

Οι διαστάσεις της κοινωνικής εγκυρότητας που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η καταλληλότητα και αποδοχή της παρέμβασης και η κοινωνική σημασία αυτής από τη μητέρα του παιδιού. Για την αξιολόγηση των παραγόντων της κοινωνικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της υποκειμενικής αξιολόγησης από τη μητέρα με το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Η μητέρα μέσω της συνέντευξης εξέφρασε τη θετική άποψή της σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Επιπλέον, πρόσθεσε τη

σημαντικότητα που έχει η συγκεκριμένη παρέμβαση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού της. Ο Νίκος, είναι ένα παιδί, οι επαφές του οποίου περιορίζονται στα πρόσωπα της οικογένειας και τους θεραπευτές του. Μέσω του προγράμματος ανέπτυξε ορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τη σχέση του με τους άλλους και την κοινωνικοποίησή του στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος (μητέρα, πατέρα).

Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής της παρέμβασης, η μητέρα εξέφρασε την ικανοποίησή της για το πρόγραμμα PLAI. Από τις απαντήσεις της στη συνέντευξη φάνηκε ότι έμεινε ευχαριστημένη από αυτό, αλλά και τη χρήση της μουσικής σε αυτό. Έδειξε ενδιαφέρον για τη συνέχισή του, ενώ πλέον αισθάνεται σίγουρη ότι μπορεί να το εφαρμόσει και μόνη της στο παιδί της, εμπλουτίζοντας τις δραστηριότητές του με ποικίλα ερεθίσματα. Επίσης, αναγνώρισε τη θετική επίδραση που είχε το πρόγραμμα στη σχέση της με το παιδί, αλλά και στη διάθεσή του.

Η υποκειμενική αξιολόγηση του προγράμματος από τη μητέρα, άτομο που συμμετείχε στο πρόγραμμα μαζί με το παιδί της, έδωσε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το κατά πόσο η παρέμβαση ήταν η κατάλληλη και είχε νόημα για το παιδί, παρέχοντας ουσιαστικές και λειτουργικές αλλαγές στη ζωή του. Παράλληλα, μέσω της αξιολόγησης αναγνώρισε τη συνάφεια μεταξύ του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του για το παιδί. Η θετική στάση της μητέρας απέναντι στο πρόγραμμα και η ικανοποίηση που έλαβε από τη συμμετοχή τη δική της και του παιδιού της σε αυτό αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες κοινωνικής εγκυρότητας.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το ποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί για την εμπλοκή της συγκεκριμένης μητέρας στην υλοποίηση και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί της με βαριές ή / και

πολλαπλές αναπηρίες, αξίζει να επισημανθεί η σημασία της συμβολής της μητέρας στην όλη διαδικασία, ο τρόπος συμμετοχής της σε αυτό και το συναίσθημα που αποκομίζει από αυτή την εμπλοκή.

Πρώτος και κύριος παράγοντας ήταν η θέληση της μητέρας να εμπλακεί σε ένα τέτοιο πρόγραμμα για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού της, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που μπορεί να προέκυπταν από τη συμμετοχή σε αυτό. Παράλληλα, η διάθεσή της για συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και η εμπιστοσύνη της στην όλη διαδικασία επηρέασαν την εφαρμογή του προγράμματος. Ο χρόνος που διέθεσε για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης αντανακλάται, επίσης, στα αποτελέσματα αυτής.

Η ενεργή συμμετοχή της μητέρας στο πρόγραμμα αποτέλεσε έναν παράγοντα που σχετίζεται σημαντικά με την επιτυχία του. Η εμπλοκή της στο σχεδιασμό του προγράμματος για το παιδί της, ήταν καθοριστικής σημασίας, καθώς ήταν αυτή που το γνωρίζει καλύτερα και έδωσε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις του, τις συνήθειές του, τους τρόπους που συμπεριφέρεται και αλληλεπιδρά, τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να εμφανίζει. Ακόμη, ήταν σε θέση να περιγράψει τον τρόπο λειτουργίας και τις ρουτίνες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, αναζητώντας τις κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή του προγράμματος.

Επιπλέον, εκτός από τον σχεδιασμό, ήταν εξέχουσας σημασίας η εμπλοκή της μητέρας και στην υλοποίηση του προγράμματος, καθώς ήταν το άτομο που το εφάρμοσε μαζί με το παιδί. Παράγοντες που ενίσχυσαν τη συμμετοχή της, κατά τη διεξαγωγή του, ήταν η ένταξη της παρέμβασης σε ρουτίνες, τις οποίες εφάρμοζε η ίδια μαζί με το παιδί συστηματικά σε καθημερινή βάση. Η ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών νύξεων που χρησιμοποιεί, τη βοήθησε να αναζητήσει νέους τρόπους αλληλεπίδρασης

με το παιδί και να αλλάξει ορισμένες φορές τον τρόπο που η ίδια συμπεριφέρεται σε αυτό.

Ακόμη, είναι καίριας σημασίας το συναίσθημα που έλαβε η μητέρα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα. Όταν ένιωσε συναισθηματική ασφάλεια, αισθάνθηκε μεγαλύτερη άνεση και σιγουριά να συμμετάσχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα αναγνωρίζοντας τα οφέλη, τόσο για την ίδια όσο και για το παιδί της. Παράλληλα, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή της και η εμπιστοσύνη στον εαυτό της, ότι μπορεί να τα καταφέρει, λαμβάνοντας ικανοποίηση μέσα από αυτό.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον ρόλο της μουσικής στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης και τα μουσικά στοιχεία που αναδεικνύονται ως σημαντικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα χαρακτηριστικά της μουσικής που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων είναι ο ρυθμός, η ταχύτητα (tempo), το ηχόχρωμα, καθώς συμβάλλουν και στην ανάπτυξη μη μουσικών συμπεριφορών, όπως λ.χ. η μίμηση συμπεριφορών, η προσέγγιση και το πιάσιμο αντικειμένων, η στάση της κεφαλής και οι κινητικές δεξιότητες. Τα στοιχεία αυτά θέτουν τα απαραίτητα θεμέλια για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες με τη μητέρα του, επηρεάζοντας θετικά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος PLAI.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν δύο δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου του παιδιού για την εφαρμογή του προγράμματος PLAI με τη χρήση της μουσικής. Σε αυτές προστέθηκαν ακουστικές, οπτικές, κιναισθητικές και απτικές νύξεις. Οι νύξεις ενσωματώθηκαν σε παιδικά τραγούδια, ήδη γνωστά για το παιδί ή νέα, με σκοπό να ενισχύσουν την αλληλεπίδρασή του και την επικοινωνία του με τη μητέρα στη διάρκεια του παιχνιδιού.

Σε όλα τα τραγούδια πραγματοποιήθηκαν ορισμένες προσαρμογές, ώστε να είναι κατάλληλα για το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, μειώθηκε η ταχύτητά της μουσικής (tempo) κατά 0,25 στα τραγούδια σε σχέση με την αρχική ταχύτητα, ώστε να μπορεί το παιδί να ακολουθεί τον ρυθμό με την κίνηση του σώματός του. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι ότι η μητέρα έδειχνε τον ρυθμό των τραγουδιών στο παιδί εναρμονίζοντας την κίνηση των ποδιών της ή του σώματος του παιδιού με τον ισχυρό χρόνο των μέτρων. Αυτή η διαρκής επανάληψη της κίνησης, δημιούργησε μια αίσθηση ασφάλειας και προσμονής των κινήσεων, καθώς το παιδί αναγνώριζε τι θα ακολουθήσει.

Αρχικά η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί ήταν μονότονη και επαναλαμβανόμενη και περιοριζόταν στην μπρος – πίσω κίνηση του παιδιού με το σώμα του. Μετά την παρέμβαση, η μητέρα άρχισε να χρησιμοποιεί τραγουδάκια, ερεθίσματα και νέες στάσεις του σώματος του παιδιού για να «παίξει» μαζί του. Έδινε μεγαλύτερη έμφαση στον ρυθμό των τραγουδιών, μεταδίδοντας αυτόν και στο παιδί της.

Όπως επιβεβαιώθηκε και από τη συγκεκριμένη έρευνα, μέσα από το πρόγραμμα η μητέρα έμαθε να παρατηρεί καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού της και να δίνει σημασία, τόσο στις νύξεις που του παρέχει η ίδια όσο και στις αντιδράσεις του παιδιού σε αυτές. Έμαθε να αναζητά τα αίτια μιας συμπεριφοράς του παιδιού και να ενισχύει τις αντιδράσεις του, ώστε να αναπτύξει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μαζί του.

Επιπλέον, η χρήση της μουσικής στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου με το παιδί, ενίσχυσε την επικοινωνία του και την αλληλεπίδρασή του με τη μητέρα, γεγονός που δημιούργησε συναισθήματα χαράς και στα δύο εμπλεκόμενα μέλη. Η μητέρα είδε ότι το παιδί της ήταν πιο ενεργό στη διάρκεια του παιχνιδιού, και πιο ευδιάθετο όλη την ημέρα, λόγω των ερεθισμάτων και των νύξεων που του παρείχε.

Ταυτόχρονα, κατέγραψε θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και τις δεξιότητές του, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η κίνηση των χεριών του.

Μια σημαντική παρατήρηση είναι το ότι το παιδί πλέον απλώνει τα χέρια και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα για να ακουμπήσει κάποιο αντικείμενο. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο ενδιαφέρον που του προκαλούν τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν στις δραστηριότητες (π.χ. λούτρινα παιχνίδια, βεντάλια) και με αυτόν τον τρόπο να θέλει να τα επεξεργαστεί.

Η αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών του παιδιού που καταγράφηκαν είναι ελάχιστη, ωστόσο είναι μια ένδειξη ότι υπήρξε μια αισθητή πρόοδος στον τομέα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής του. Η συνέχιση της παροχής ερεθισμάτων και νύξεων στο παιδί και η παρατήρηση των αντιδράσεων και των συμπεριφορών του μακροπρόθεσμα είναι πολύ πιθανό να δείξει τη συνέχεια αυτής της εξέλιξης.

4.3. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να γίνουν αποδεκτά με κάποιες επιφυλάξεις, καθώς κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ανακύπτουν ορισμένοι περιορισμοί.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν, η έρευνα αυτή αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, το δείγμα της οποίας είναι πολύ μικρό (N=1). Το γεγονός αυτό καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών με παρόμοια επιδημιολογικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, λόγω της φύσεως της ερευνητικής διαδικασίας είναι δύσκολο τα αποτελέσματα να τεθούν σε επανέλεγχο.

Ένας ακόμη περιορισμός που προκύπτει είναι η απουσία μιας ομάδας ελέγχου, για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων για

την αποτελεσματικότητα της μουσικής στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Λόγω της έλλειψης της ομάδας ελέγχου, είναι πιθανό οι αλλαγές στη συμπεριφορά και της αντιδράσεις του παιδιού και της μητέρας του που παρατηρήθηκαν, να οφείλονται και στην ωρίμανση του πρώτου.

Οι βιντεοσκοπήσεις, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, δεν έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες, καθώς το παιδί άλλαζε συμπεριφορά όταν το βιντεοσκοπούσαν. Επομένως, η παρουσία και ενός δεύτερου παρατηρητή, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, μπορεί να δημιουργήσει μια πιο αντικειμενική άποψη στην καταγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων στη διάρκεια της παρέμβασης.

Τέλος, η έρευνα χρειάστηκε να διακοπεί δύο φορές λόγω προβλημάτων υγείας και νοσηλείας του παιδιού και εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας.

4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με αφορμή τους περιορισμούς που προέκυψαν, αλλά και την περιορισμένη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θα ήταν σημαντικό, αρχικά, να πραγματοποιηθούν ορισμένες μελλοντικές έρευνες για περαιτέρω διερεύνηση. Κατά δεύτερον, αποτελεί αδήριτη ανάγκη η σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε το γεγονός, να επαναληφθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να μπορέσει να υπάρξει σύγκριση των συμπεριφορών των συμμετεχόντων. Η παρουσία, επιπλέον, μιας ομάδας ελέγχου μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας έρευνας.

Επιπροσθέτως, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του προγράμματος με τη συμμετοχή όλων των φροντιστών που έρχονται σε επαφή με το ίδιο παιδί με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες, ώστε να υπάρξει σύγκριση μεταξύ των νύξεων που χρησιμοποιούν ανάλογα με την ιδιότητά τους, αλλά και μια πολύπλευρη προσέγγιση, στο επίκεντρο της οποίας τοποθετείται το παιδί. Σημαντικό θα ήταν το πρόγραμμα παρέμβασης να εφαρμοστεί και στα διαφορετικά πλαίσια, στα οποία συμμετέχει το παιδί.

Επιπλέον, η ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση των φροντιστών αυτών των ατόμων. Σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις για γονείς, θεραπευτές ή εκπαιδευτικούς και γενικότερα φροντιστές αυτών των ατόμων, θα τους κινητοποιούσαν να εκπαιδευτούν σχετικά και να ασχοληθούν πιο συστηματικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Τέλος, είναι σημαντική η σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, καθώς είναι γεγονός ότι απουσιάζουν από την εκπαίδευση των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες προγράμματα για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, τα οποία εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο. Το πρόγραμμα PLAI με τη χρήση της μουσικής, αποτελεί ένα ευέλικτο πρόγραμμα, το οποίο εστιάζει στο άτομο και σχεδιάζεται κάθε φορά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Με γνώμονα αυτή την παραδοχή, το πρόγραμμα PLAI θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο βελτιώνοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για μελλοντικές προσπάθειες ανανέωσης και βελτίωσης του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Υπάρχει ανάγκη για τη διεξαγωγή ερευνών, στην Ελλάδα αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων σε άτομα με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες με τη χρήση της μουσικής. Ο προσεκτικός σχεδιασμός και υλοποίηση αυτών των παρεμβάσεων και η συστηματική μέτρηση των αποτελεσμάτων τους μόνο θετικά μπορεί να φέρει, τόσο για την κατανόηση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες όσο και για την ενδυνάμωση των σχέσεων με τους γονείς και τους φροντιστές τους.

Βιβλιογραφία

- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2005). *Άτομα με Βαριές Αναπηρίες & Πολλαπλές Ανάγκες Εξάρτησης: Οι Αποκλεισμένοι ανάμεσα στους Αποκλεισμένους. Κείμενο αναφοράς για τη μετάβαση από την ελλειμματική ιδρυματική φροντίδα ασυλικού τύπου ή από την έλλειψη φροντίδας και το συνακόλουθο αποκλεισμό στην οικογένεια σε ένα Εναλλακτικό Σύστημα Υποστηρικτικών Δομών και Υπηρεσιών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση με την υποστήριξη του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η έκδ). Κριτική.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες* (1η έκδ). Τυπωθήτω.
- Καρτασίδου, Λ. (2006). Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση αυτοτραυματικής συμπεριφοράς σε άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου του Ιονίου Πανεπιστημίου με θέμα Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες* (σσ. 124–133). edition Orpheus - Μ. Νικολαΐδης.
- Καρτασίδου, Λ. (2009). Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο *Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 345–366). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).
- Καρτασίδου, Λ., & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο *Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (Επιμ.), Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση*

- στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές (σσ. 46–60). Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουτσουπίδου, Μ., Καραγιώργης, Ε., & Ιωάννου, Μ. (1996). *ΜΟΥΣΙΚΗ Ι. Ηχος—Ρυθμός—Μελωδία—Αρμονία*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Κουτσουπίδου, Μ., Καραγιώργης, Ε., & Ιωάννου, Μ. (1998). *ΜΟΥΣΙΚΗ ΙΙ. Μορφή—Υφή—Υφος—Τάσεις*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Κυριακίδου, Ε. (2013). *Ενίσχυση των επικοινωνιακών συμπεριφορών μέσω του προγράμματος PLAI σε περίπτωση παιδιού με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- ΝΟΜΟΣ 3699/2008. (χ.χ.). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (ΑΡ. Φύλλου 199).
- Παπασταμάτης, Α. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Τυπωθήτω.
- Χαραλαμπίδου, Μ. (2010). *Πιλοτική Εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Προώθηση της Μάθησης Διαμέσου της Ενεργούς Αλληλεπίδρασης (Promoting Learning Through Active Interaction—PLAI)—Μελέτη περίπτωσης παιδιού με βαριές πολλαπλές αναπηρίες* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Babbie, E. R. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H., & Smith, A. (2010). A study to define: Profound and multiple learning disabilities (PMLD). *Journal of Intellectual Disabilities, 14*(3), 221–235. <https://doi.org/10.1177/1744629510386290>

- Bertenshaw, T. H. (1896). *Elements of music, harmony & counterpoint, rhythm, analysis, & musical form*. Longmans, Green, & Co.
<http://archive.org/details/ElementsOfMusic>
- Cascella, P. W., & McNamara, K. M. (2005). Empowering Students with Severe Disabilities to Actualize Communication Skills. *TEACHING Exceptional Children*, 37(3), 38–43. <https://doi.org/10.1177/004005990503700306>
- Chadwick, D., Buell, S., & Goldbart, J. (2019). Approaches to communication assessment with children and adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 336–358. <https://doi.org/10.1111/jar.12530>
- Chen, D. (1999). Learning to Communicate: Strategies for Developing Communication with Infants Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment and Hearing Loss. *ReSources*, 10(5), 1–6.
- Chen, D., Alsop, L., & Minor, L. (2000). Lessons from Project PLAI in California and Utah: Implications for Early Intervention Services to Infants who are Deaf-Blind and Their Families. *Deafblind Perspectives*, 7(3), 1–16.
- Chen, D., Klein, M. D., & Haney, M. (2007). Promoting Interactions With Infants Who Have Complex Multiple Disabilities: Development and Field-testing of the PLAI Curriculum. *Infants & Young Children*, 20(2), 149–162.
<https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264482.35570.32>
- Cross, I. (2005). Music and Social Being1. *Musicology Australia*, 28, 114–126.
<https://doi.org/10.1080/08145857.2005.10415281>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental*

Disabilities Research Reviews, 13(4), 370–378.

<https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>

Ferguson, D. L. (1994). Is Communication Really the Point? Some Thoughts on Interventions and Membership. *Mental Retardation*, 32(1), 7–18.

Geeter, K. I. D., Poppes, P., & Vlaskamp, C. (2002). Parents as experts: The position of parents of children with profound multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 28(6), 443–453. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00294.x>

Gilboa, A., & Roginsky, E. (2010). Examining the dyadic music therapy treatment (DUET): The case of a CP child and his mother. *Nordic Journal of Music Therapy*, 19(2), 103–132. <https://doi.org/10.1080/08098131.2010.500742>

Green, B. L., McAllister, C. L., & Tarte, J. M. (2004). The Strengths-Based Practices Inventory: A Tool for Measuring Strengths-Based Service Delivery in Early Childhood and Family Support Programs. *Families in Society*, 85(3), 326–334. <https://doi.org/10.1177/104438940408500310>

Griffiths, C., & Smith, M. (2017). You and me: The structural basis for the interaction of people with severe and profound intellectual disability and others. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/1744629516644380>

Grove, N., Bunning, K., Porter, J., & Olsson, C. (1999). See What I Mean: Interpreting the Meaning of Communication by People with Severe and Profound Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190–203. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1999.tb00076.x>

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (δ' έκδοση). Εκδόσεις Τόπος.

- Kaiser, A. P., & Goetz, L. (1993). Enhancing Communication with Persons Labeled Severely Disabled. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 137–142. <https://doi.org/10.1177/154079699301800301>
- Kantor, J. (2020). “How Well Do I Know You?”: Intersubjective Perspectives in Music Therapy When Working with Persons with Profound Intellectual and Multiple Disability. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 20(2), 1–11. <https://doi.org/10.15845/voices.v20i2.2843>
- Klein, M. D., Chen, D., & Haney, C. M. (2000). *Promoting learning through active interaction: A guide to early communication with young children who have multiple disabilities*. Paul H. Brooks Pub.
- Krumhansl, C. L. (2000). Rhythm and pitch in music cognition. *Psychological bulletin*, 126(1), 159–179. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.1.159>
- Lee, L., & Li, T. Y. (2016). The Impact of Music Activities in a Multi-Sensory Room for Children with Multiple Disabilities on Developing Positive Emotions: A Case Study. *Journal of the European Teacher Education Network*, 11, 1–12.
- Logan, K. R., & Gast, D. L. (2001). Conducting Preference Assessments and Reinforcer Testing for Individuals With Profound Multiple Disabilities: Issues and Procedures. *Exceptionality*, 9(3), 123–134. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0903_3
- Longhi, E. (2009). ‘Songese’: Maternal structuring of musical interaction with infants. *Psychology of Music*, 37(2), 195–213. <https://doi.org/10.1177/0305735608097042>
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 29–57. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S104>

- McFerran, K. S., & Shoemark, H. (2013). How musical engagement promotes well-being in education contexts: The case of a young man with profound and multiple disabilities. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 8(1), 20570. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20570>
- Meadows, T. (1997). Music therapy for children with severe and profound multiple disabilities: A review of literature. *Australian Journal of Music Therapy*, 8(3), 3–17.
- Mednick, M. (2002). *Supporting Children with Multiple Disabilities*. A&C Black.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K., & Bradley, J. (2008). Impact of Music Therapy to Promote Positive Parenting and Child Development. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 226–238. <https://doi.org/10.1177%2F1359105307086705>
- Ockelford, A. (2000). Music in the Education of Children with Severe or Profound Learning Difficulties: Issues in Current U.K. Provision, A New Conceptual Framework, and Proposals for Research. *Psychology of Music*, 28(2), 197–217. <https://doi.org/10.1177/0305735600282009>
- Peck, S. (2004). Communication Made Easier: Facilitating Transitions for Students with Multiple Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 60–63. <https://doi.org/10.1177/004005990403600508>
- Petruta, M. C. (2015). The Role of Art and Music Therapy Techniques in the Educational System of Children with Special Problems. *Procedia-Social and*

- Behavioral Sciences*, 187, 277–282.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.052>
- Reid, D. H., Phillips, J. F., & Green, C. W. (1991). Teaching Persons with Profound Multiple Handicaps: A Review of the Effects of Behavioral Research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 319–336.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-319>
- Rensfeldt Flink, A., Åsberg Johnels, J., Broberg, M., & Thunberg, G. (2020). Examining perceptions of a communication course for parents of children with profound intellectual and multiple disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–12.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1721160>
- Sameroff, A., & Mackenzie, M. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and psychopathology*, 15, 613–640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>
- Samuel, J., & Pritchard, M. (2001). The Ignored Minority: Meeting the Needs of People with Profound Learning Disability. *Tizard Learning Disability Review*, 6(2), 34–44. <https://doi.org/10.1108/13595474200100017>
- Schmidt-Jones, C. (2012). *The Basic Elements of Music*. Connexions.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), 237–248.
<https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Thompson, G. (2012). Family-Centered Music Therapy in the Home Environment: Promoting Interpersonal Engagement between Children with Autism Spectrum

- Disorder and Their Parents. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 109–116.
<https://doi.org/10.1093/mtp/30.2.109>
- Thompson, G. A., & McFerran, K. S. (2015). Music therapy with young people who have profound intellectual and developmental disability: Four case studies exploring communication and engagement within musical interactions. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(1), 1–11.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2014.965668>
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6(7), 669–673. <https://doi.org/10.1038/mn1084>
- Turan, Y., & Meadan, H. (2011). Social Validity Assessment in Early Childhood Special Education. *Young Exceptional Children*, 14(3), 13–28.
<https://doi.org/10.1177/1096250611415812>
- Van Der Heide, D. C., Van Der Putten, A. A. J., Van Den Berg, P. B., Taxis, K., & Vlaskamp, C. (2009). The documentation of health problems in relation to prescribed medication in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(2), 161–168.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01141.x>
- Van Keer, I., Colla, S., Van Leeuwen, K., Vlaskamp, C., Ceulemans, E., Hoppenbrouwers, K., Desoete, A., & Maes, B. (2017). Exploring parental behavior and child interactive engagement: A study on children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 131–142.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.002>
- Van Timmeren, E. A., Van der Schans, C. P., Van der Putten, A. A. J., Krijnen, W. P., Steenbergen, H. A., van Schrojenstein Lantman-de Valk, H. M. J., & Waninge,

- A. (2017). Physical health issues in adults with severe or profound intellectual and motor disabilities: A systematic review of cross-sectional studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(1), 30–49. <https://doi.org/10.1111/jir.12296>
- Ware, J. (2004). Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 175–179. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00316.x>
- Warren, S. F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 330–338. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20177>
- Wilder, J., & Granlund, M. (2003). Behaviour style and interaction between seven children with multiple disabilities and their caregivers. *Child: Care, Health and Development*, 29(6), 559–567. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2003.00377.x>
- Williams, K., & Abad, V. (2005). Reflections on Music Therapy with Indigenous Families: Cultural Learning put into Practice. *Australian Journal of Music Therapy*, 16, 60–69. <https://doi.org/10.15845/voices.v8i1.452>
- Williams, K. E., Berthelsen, D., Nicholson, J. M., Walker, S., & Abad, V. (2012). The Effectiveness of a Short-Term Group Music Therapy Intervention for Parents Who Have a Child with a Disability. *Journal of Music Therapy*, 49(1), 23–44. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.1.23>
- World Health Organization. (2020). Chapter 6: Mental, Behavioural and Neurodevelopmental Disorders; Neurodevelopmental Disorders; Disorder of intellectual development, profound (6A00.3). Στο *International Statistical*

Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11). Ανακτήθηκε από <http://id.who.int/icd/entity/1017992057> στις 20/03/2021

Yang, Y.-H. (2016). Parents and Young Children with Disabilities: The Effects of a Home-Based Music Therapy Program on Parent-Child Interactions. *Journal of Music Therapy*, 53(1), 27–54. <https://doi.org/10.1093/jmt/thv018>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Φόρμες καταγραφής του προγράμματος ΠΛΑΙ

Πίνακας 1
Σημαντικές ερωτήσεις

Όραση
<p>1. Πως χρησιμοποιεί το παιδί την όρασή του; Πόση ώρα χρειάζεται το παιδί για να αντιδράσει σε ένα οπτικό ερέθισμα; Τι του ή της αρέσει να παρατηρεί; Τι αναγνωρίζει οπτικά; Το παιδί χρησιμοποιεί την όρασή του για να παρατηρεί. Αναγνωρίζει τα αντικείμενα με έντονο χρώμα, τους ανθρώπους που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο και τον χώρο στον οποίο βρίσκεται. Του αρέσει να βλέπει τα πουλιά στον ουρανό. Αντιδρά αμέσως σε ένα οπτικό ερέθισμα.</p>
<p>2. Ποια ήταν η τελευταία φορά που έκανε το παιδί εξέταση στα μάτια του; Ποιος έκανε την εξέταση; Η τελευταία εξέταση στα μάτια του πραγματοποιήθηκε όταν ήταν 1,5 χρονών (2017) από παιδοοφθαλμίατρο. Είχε προγραμματισμένη οφθαλμολογική εξέταση πριν 3 μήνες, αλλά λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας αναβλήθηκε.</p>
<p>3. Έχει το παιδί πρόβλημα όρασης; Αν η απάντηση είναι θετική, ποιο είναι το πρόβλημα και σε ποιο βαθμό; Ναι, έχει 1 βαθμό υπερμετροπίας στα δύο μάτια.</p>
<p>4. Το παιδί φοράει τους σωστούς φακούς στα γυαλιά του; Ποιος είναι ο οφθαλμίατρος του παιδιού; Όχι, δεν φοράει γυαλιά ή φακούς επαφής.</p>
<p>5. Έχει το παιδί διαπιστευμένα χαρτιά της οπτικής δυσκολίας; Όχι, δεν έχει διαπιστευμένα χαρτιά οπτικής δυσκολίας.</p>

Ακοή
<p>1. Πως χρησιμοποιεί το παιδί την ακοή του; Πόσο χρειάζεται το παιδί για να αντιδράσει σε ήχο; Ποιους ήχους φαίνεται ότι ακούει; Ποιους ήχους φαίνεται ότι αναγνωρίζει; Ποιους ήχους φαίνεται ότι καταλαβαίνει; Η ακοή του είναι πολύ καλή και είναι το πρώτο ερέθισμα που αναγνωρίζει. Όταν του μιλάνε ακούει και στρέφει το κεφάλι του προς το άτομο ή την πηγή του ήχου. Αναγνωρίζει φωνές από άτομα του οικείου περιβάλλοντος και ήχους που γνωρίζει (π.χ. κελάηδημα πουλιών). Του αρέσουν οι πιο έντονοι και γρήγοροι ήχοι, ο ήχος της κιθάρας, τα παιδικά τραγούδια. Το κελάηδημα των πουλιών είναι ο αγαπημένος του και τον χαλαρώνει, ενώ δεν του αρέσει η κλασική μουσική.</p>
<p>2. Πότε ήταν η τελευταία φορά που πήγε για εξέταση ακοής; Ποιος έκανε την εκτίμηση; Η τελευταία εξέταση της ακοής έγινε πριν από 4,5 χρόνια, όταν βγήκε από τη θερμοκοιτίδα (2016).</p>
<p>3. Έχει το παιδί αυτό πρόβλημα ακοής; Αν η απάντηση είναι θετική, ποιο είναι το πρόβλημα και σε ποιο βαθμό; Όχι, δεν έχει πρόβλημα ακοής.</p>
<p>4. Φοράει το παιδί ακουστικό βοήθημα; Ποιος γιατρός την παρακολουθεί; Όχι, δεν φοράει κάποιο ακουστικό βοήθημα.</p>

Κινητικές δεξιότητες
<p>1. Με ποιο τρόπο το παιδί κρατάει τα παιχνίδια ή τα αντικείμενα; Τον τελευταίο καιρό έχει αρχίσει να κρατάει στην παλάμη του ελαφριά αντικείμενα και να τα σηκώνει, αν του τα δώσουν στο χέρι. Όταν δεν θέλει να τα κρατήσει άλλο, τα πετάει. Αν κάτι δεν του αρέσει ή θέλει κάποιο άτομο το απωθεί με τα χέρια και τα πόδια.</p>
<p>2. Το παιδί μπορεί να καθίσει ή να σταθεί όρθιο ή να περπατήσει χωρίς βοήθεια; Ο Νίκος δεν κάθεται, δεν στέκεται όρθιος και δεν περπατάει. Συνήθως είναι σε ξαπλωτή θέση ή σε καθιστή στον καναπέ ή σε αγκαλιά. Δεν του αρέσει καθόλου ο ορθοστάτης και αντιδρά, όταν τον βάζουν να σταθεί εκεί.</p>

3. Το παιδί εμφανίζει κινητική δυσκολία. Αν η απάντηση είναι θετική, ποιο είναι το πρόβλημα και σε ποιο βαθμό;

Το παιδί εμφανίζει βαριά σπαστική τετραπάρεση σε έδαφος εγκεφαλικής παράλυσης σε ποσοστό 90% και βαριά νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 30.

4. Υπάρχει φυσιοθεραπευτής ή εργοθεραπευτής;

Ναι, παρακολουθεί συνεδρίες φυσιοθεραπείας 3 φορές την εβδομάδα. Η φυσιοθεραπεύτρια εφαρμόζει τη μέθοδο Vojta. Ο Νίκος σταμάτησε τις εργοθεραπείες περίπου δύο μήνες πριν, λόγω της δυσκολίας συνεργασίας με την εργοθεραπεύτρια.

5. Έχει το παιδί διαπιστευμένα χαρτιά της κινητικής δυσκολίας;

Ναι, έχει αξιολόγηση από Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή ΚΕ.Π.Α.

Τομέας υγείας

1. Πως θα περιγράφατε την υγεία του παιδιού;

Ο Νίκος γεννήθηκε το 2016 με καισαρική τομή και έμεινε σε θερμοκοιτίδα για 3 μήνες. Κατά το τρίτο τρίμηνο της κύησης η μητέρα παρουσίασε επιπλοκές. Το μωρό γεννήθηκε πρόωρα την 27^η εβδομάδα της κύησης με εξαιρετικά χαμηλό βάρος.

Παρουσιάζει διαταραχές ύπνου και δεν έχει σταθερό ωράριο ύπνου. Μπορεί να είναι και 20 ώρες άπνους και μετά να κοιμάται για λίγο, ή να κοιμάται το απόγευμα και να είναι ξύπνιος όλο το βράδυ. Όταν είναι κουρασμένος κάνει υπερτονίες, κάτι που δυσχεραίνει την εξέλιξη από τις φυσιοθεραπείες. Τα ιαματικά λουτρά είναι μια δραστηριότητα που τον χαλαρώνει και τον ξεκουράζει και τον βοηθάει στον ύπνο και τη χαλάρωση των μυών του σώματος. Εμφανίζει ευαισθησία στο αναπνευστικό σύστημα.

2. Αν το παιδί παρουσιάζει ιατρικά προβλήματα, ποια είναι αυτά;

Έχει υποθυρεοειδισμό. Το παιδί κάνει επιληπτικές κρίσεις, μικρής διάρκειας (κάτω από ένα λεπτό). Ορισμένες φορές μπορεί να περάσουν και κάποιες μέρες χωρίς καθόλου κρίση και μετά μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα να εμφανίσει συνεχόμενα. Οι γονείς έχουν παρατηρήσει ότι αρκετές φορές τον επηρεάζει και η αλλαγή του καιρού. Έπειτα από πολλές ώρες αϋπνίας, κάνει επιληπτική κρίση.

3. Το παιδί ακολουθεί κάποια αγωγή (φάρμακα); Αν η απάντηση είναι θετική, ποια είναι τα φάρμακα που λαμβάνει; Ποιος είναι ο σκοπός της θεραπείας; Υπάρχουν παρενέργειες;

Λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για τον υποθυρεοειδισμό και αντιεπιληπτικά φάρμακα. Κάποιες φορές παίρνει έλαιο φαρμακευτικής κάνναβης που τον βοηθά στον έλεγχο των επιληπτικών κρίσεων.

Περίληψη

1. Σε ποιους τομείς είναι ικανό το παιδί;

Είναι ένα χαρούμενο και ευδιάθετο παιδί. Του αρέσει να πηγαίνει βόλτες και να παρατηρεί γύρω του.

2. Σε ποιες περιπτώσεις το παιδί είναι πιο προσεκτικό και ανταποκρίνεται καλύτερα;

Όταν έχει «χορτάσει» ύπνο, είναι ευδιάθετος και ανταποκρίνεται καλύτερα στα ερεθίσματα.

3. Ποιες είναι οι πρωταρχικές ανάγκες του παιδιού;

Υδάτωση: δεν του αρέσει και δεν πίνει νερό, ενώ πίνει όλα τα υπόλοιπα ροφήματα (π.χ. χυμός, σόδα, αναψυκτικό). Τον δοκιμάζουμε διαφορετικές γεύσεις στο νερό για να το πιεί (π.χ. λεμόνι, μέλι) αλλά το καταλαβαίνει και το φτύνει. Πίνει με μπιμπερό.

Φαγητό: τρώει αλεσμένα όλα τα φαγητά δύο φορές την ημέρα. Τρώει κάθε 8 – 9 ώρες και δεν ζητάει να φάει. Κατά διαστήματα εμφανίζει διαφορετικές προτιμήσεις στις τροφές, τα φρούτα και τα λαχανικά.

Τουαλέτα: φοράει πάνα. Του αρέσει το μπάνιο, όταν είναι χλωαρό το νερό.

4. Ποιες παροχές λαμβάνει το παιδί;

Το παιδί παρακολουθεί φυσιοθεραπεία (3 φορές την εβδομάδα), λογοθεραπεία (2 φορές την εβδομάδα) και ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης από τη Συζωή (1 φορά την εβδομάδα).

Πίνακας 2

Τα συναισθήματα του παιδιού

Τομέας πρώτος - Τα συναισθήματα του παιδιού		
Συναίσθημα	Πως γίνεται αντιληπτό;	Σε ποιες περιπτώσεις;
Πείνα	Ανοιγοκλείνει το στόμα	Συνήθως δεν ζητάει φαγητό (η μητέρα τον ακουμπά με το δάχτυλο στα χείλη και αν πεινάει ανοίγει το στόμα), αν πεινάει πολύ μπορεί να κλάψει
Άβολη κατάσταση	Κάνει υπερτονία, σπάνια κλαίει, κατσουφιάζει	Όταν είναι ξαπλωμένος και δεν αντιλαμβάνεται κάποιο άτομο στον χώρο
Έκπληξη ή ξάφνιασμα	Χαμογελάει	Όταν ακουστεί κάποιος θόρυβος
Χαρά	Γελάει, φωνούλες / κραυγές	Παιχνίδι, βόλτα, όταν ακούει πουλάκια, όταν βρίσκεται με παιδιά
Λύπη	Κατσουφιάζει	Σπάνια / ποτέ λυπάται
Θυμός	Συνοφρυώνει τα φρύδια	Σπάνια / ποτέ θυμώνει
Κούραση	«Γλαρώνει»	Μετά από πολλές ώρες αϋπνίας ή έντονη δραστηριότητα
Φόβος	Σφίγγεται, σουφρώνει τα μάτια	Δεν φοβάται ιδιαίτερα
Υπερδιέγερση	Έντονη κινητικότητα άκρων	Όταν είναι χαρούμενος, ξεκούραστος
Αναστάτωση (αναστατώνεται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων)	Υπερτονία	Π.χ. κάποιος ήχος
Θέλει περισσότερο (π.χ. φαγητό, κάποιο πρόσωπο ή δραστηριότητα)	Όταν κάνει αγκαλιές με τον μπαμπά και «δεν του δίνει σημασία», τεντώνει το κεφάλι και τον κορμό προς το μέρος του για να τον φιλήσει στο κεφάλι	Όταν αντιλαμβάνεται ότι είναι ο μπαμπάς στο σπίτι θέλει να φάει μαζί του ή να κάνει αγκαλιές
Επιθυμεί τη διακοπή της δραστηριότητας	Τεντώνει τα χέρια και τα πόδια και κάνει υπερτονία	Στον ύπνο προτιμά να κοιμάται με τη μαμά και διώχνει τον μπαμπά απωθώντας τον με τα χέρια, τα πόδια και το κεφάλι
Επιθυμεί αλληλεπίδραση	Σηκώνει τα χέρια, χαμογελάει	Επιθυμεί την αλληλεπίδραση κυρίως με τον μπαμπά και τα παιδιά
Επιθυμεί να μείνει μόνος	Κάνει υπερτονίες	Δεν του αρέσει να μένει μόνος, αισθάνεται άβολα

Πίνακας 3

Η συμπεριφορά του παιδιού

Τομέας δεύτερος - Η συμπεριφορά του παιδιού			
Συμπεριφορά	Πότε συμβαίνει;	Πόσο συχνά; (1. Ποτέ / σπάνια, 2. Μερικές φορές, 3. Συχνά)	
Κάνει γκριμάτσες (π.χ. γελάει, κατσουφιάζει)	Σε όλα, προσπαθεί να επικοινωνήσει	1	2 3
Γελά	Στο παιχνίδι, τη βόλτα, όταν ακούει πουλάκια, όταν κάνει αγκαλιές	1	2 3
Κλαίει	Όταν ξυπνάει και δεν δει κανέναν στον χώρο	1	2 3
Φωνάζει (μπορεί να ηρεμήσει)	Αν δεν του δίνουν σημασία	1	2 3

Θυμώνει (δεν μπορεί να ηρεμήσει)	Όχι	1	2	3
Κοιτά τους ανθρώπους	Ναι, όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο, στρέφει και το κεφάλι για να βλέπει καλύτερα	1	2	3
Κοιτά ή αγγίζει αντικείμενα	Κοιτά τα αντικείμενα στο οπτικό του πεδίο. Δεν επιχειρεί (π.χ. δεν απλώνει το χέρι) να αγγίξει κάποιο αντικείμενο	1	2	3
Κουνά το σώμα (π.χ. γέρνει μπροστά)	Ναι, όταν τον έχουν αγκαλιά ή ξαπλώνει	1	2	3
Κουνά το κεφάλι για να κοιτάξει κάποιον καλύτερα	Ναι, κουνάει το κεφάλι του για κοιτάξει, όταν αντιλαμβάνεται κάποιον στον χώρο ή του μιλάει	1	2	3
Κουνά το κεφάλι για να ακούσει κάτι καλύτερα	Όχι τόσο πολύ. Δεν έχει παρατηρηθεί ακόμη κάποιο πρόβλημα στην ακοή του	1	2	3
Δείχνει ή πιάνει κάποιον ή κάτι	Πιάνει ελαφρά αντικείμενα ή το χέρι κάποιου	1	2	3
Μιμείται τις πράξεις άλλων	Μιμείται π.χ. το ροχαλητό, τον βήχα αν ακούσει κάποιον	1	2	3
Κάνει χειρονομίες	Όχι	1	2	3
Βγάζει ήχους (μη λεκτικούς)	Όταν χαίρεται βγάζει κάποιες «κραυγές» και γελάει	1	2	3
Βαβίζει (λεκτικά)	Όχι	1	2	3
Κάνει νοήματα ή λέει απλές λέξεις	Όχι	1	2	3
Άλλα (περιγραφή)	Ανοιγοκλείνει τα μάτια ως προσπάθεια για επικοινωνία	1	2	3

Πίνακας 4

Οι νύξεις που χρησιμοποιούνται από τον φροντιστή

Τομέας τρίτος - Νύξεις	
Είδος νύξης	Περιγράψτε τη νύξη
Απτικές νύξεις (αγγίξτε τα χέρια του παιδιού στο νερό πριν μπει για μπάνιο, ακουμπήστε τα χείλη του παιδιού για να δώσετε το σήμα για φαγητό).	<ul style="list-style-type: none"> Βάζουμε το δάχτυλο στα χείλη του παιδιού πριν τον ταΐσουμε, για να δούμε αν πεινάει. Χάδια στο κεφάλι και το σώμα για να χαλαρώσει και να κοιμηθεί.
Νύξεις Αντικειμένων (αφήστε το παιδί σας να κρατήσει τη κουβέρτα που πρόκειται να χρησιμοποιήσετε).	---
Ακουστικές νύξεις (δημιουργήστε θόρυβο με το παιχνίδι που κρατάτε κοντά στο αυτί του παιδιού προτού του το δώσετε).	<ul style="list-style-type: none"> Ακούει τον ήχο από το νερό και καταλαβαίνει ότι είναι η ώρα για το μπάνιο. Του μιλάμε και του περιγράφουμε τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, αλλά δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε συγκεκριμένα.
Κινησθητικές νύξεις (κρατήστε το παιδί στην αγκαλιά σας προτού λικνιστείτε μαζί του).	<ul style="list-style-type: none"> Τον βοηθάει να χαλαρώσει με σφιχτή αγκαλιά βάζοντάς τον σε εμβρυική στάση.
Οσφρητικές νύξεις (πλησιάστε το μπουκάλι του σαμπουάν στη μύτη του παιδιού πριν το μπάνιο).	<ul style="list-style-type: none"> Μετά το μπάνιο τον μυρίζουμε και του λέμε «τι καθαρό παιδί είσαι».

Οπτικές νύξεις (δείξτε τους σχηματισμούς του αφρού στο παιδί πριν το μπάνιο).	<ul style="list-style-type: none"> • Του δείχνουμε ένα παιχνίδι πριν του το δώσουμε να το κρατήσει.
--	--

Πίνακας 5

Οι προτιμήσεις του παιδιού

Τομέας τέταρτος - Οι προτιμήσεις του παιδιού	
Προτιμήσεις	Παρατηρήσεις
<ul style="list-style-type: none"> • Φαίνεται το παιδί σας να επιλέγει ανάμεσα σε δύο αντικείμενα (π.χ. προτιμάει γάλα σε σχέση με χυμό ή να λικνίζεται αντί να κουνιέται έντονα); Αναλογιστείτε μία κατάσταση ή μια συγκεκριμένη καθημερινή δραστηριότητα, όπως η ώρα του παιχνιδιού; Αν του προσφέρετε δύο παιχνίδια, το παιδί σας θα επιλέξει το ένα; Όταν υπάρχουν άτομα στο δωμάτιο (συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού σας) το παιδί αντιδρά; Αν ισχύει αυτό με ποιο τρόπο; 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν επιλέγει ανάμεσα σε αντικείμενα αλλά σε πρόσωπα, επιλέγει ποιος θα τον ταΐσει και αν είναι ο πατέρας του στον χώρο επιλέγει μόνο εκείνον. • Την ώρα του ύπνου επιλέγει τη μητέρα του, για να κοιμηθεί.
<ul style="list-style-type: none"> • Υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί πρέπει να κερδίσει την προσοχή σας, για να πάρει κάποιο αντικείμενο ή για να εκπληρώσει κάποια ανάγκη του; Το παιδί αρχίζει την επικοινωνία σκόπιμα; Όταν μιλάτε με άλλους ανθρώπους ή δίνετε προσοχή σε κάποιον άλλο, το παιδί προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή σας; Αν ναι, πότε; 	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν μένει μόνος του σε ένα δωμάτιο ή στον καναπέ και δεν του δίνουν σημασία προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή φωνάζοντας (εεε).
<ul style="list-style-type: none"> • Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο το παιδί ανταποκρίνεται σε εσάς και ο οποίος είναι διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στους άλλους; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά άτομα. Αν θέλει να αποφύγει κάποιον ή να φύγει από την αγκαλιά του το «παίζει» αδιάφορος.
<ul style="list-style-type: none"> • Με ποιους τρόπους ηρεμείτε το παιδί όταν είναι αναστατωμένο; Δώστε λεπτομέρειες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν είναι αναστατωμένος τον παίρνουμε αγκαλιά, τον «κουνάμε» για να ηρεμήσει κάνοντας βόλτες πάνω κάτω στο σπίτι. Επίσης, χρησιμοποιούμε λόγια, φιλιά και χάρδια.
<ul style="list-style-type: none"> • Πότε το παιδί επικοινωνεί περισσότερο (π.χ. κάποια παιδιά αρθρώνουν, προσπαθούν να πιάσουν πράγματα ή χαμογελάνε περισσότερο κατά τη διάρκεια φυσικών κινητικών δραστηριοτήτων, άλλα παιδιά αλληλεπιδρούν περισσότερο κατά τη διάρκεια του φαγητού); 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνεί περισσότερο την ώρα του παιχνιδιού. • Του αρέσει το τηλέφωνο και επικοινωνεί με κλήση και βιντεοκλήση με γνωστά άτομα, π.χ. γιαγιά, νονά.

Πίνακας 6

Δραστηριότητες μιας τυπικής μέρας

Ωρα	Δραστηριότητα	Του αρέσει	Δεν του αρέσει	Πώς το ξέρετε;
6-7 πμ.				
7-8 πμ.				
8-9 πμ.	8:30 – 9:30 φυσιοθεραπεία	X		Χαμογελάει, είναι δεκτικός
9-10 πμ.	Φαγητό	X		Παίζει με το φαγητό, το φτύνει (όταν δεν του αρέσει ή έχει χορτάσει βγάζει τη γλώσσα)

10-11 πμ.	Ελεύθερος χρόνος – κελιάδισμα πουλιών / παιχνίδι αγκαλιές	X		Χαμογελάει, ηρεμεί, χαλαρώνει
11-12 μμ.	Βόλτα με το καρότσι / αυτοκίνητο	X		Χαμογελάει
12-1 μμ.				
1-2 μμ.				
2-3 μμ.	Πρώιμη παρέμβαση	X		Χαμογελάει, είναι δεκτικός
3-4 μμ.				
4-5 μμ.	Φαγητό	X		Παίζει με το φαγητό, το φτύνει (όταν δεν του αρέσει ή έχει χορτάσει βγάζει τη γλώσσα)
5-6 μμ.	4:30 – 5:15 Λογοθεραπεία	X		Χαμογελάει, είναι δεκτικός
6-7 μμ.				
7-8 μμ.				
8-9 μμ.				
9-10 μμ.	Μπάνιο	X		Χαμογελάει, βγάζει φωνούλες, είναι ήρεμος
10-11 μμ.	Ύπνος		X	Κατσουφιάζει, κάνει υπερτονίες, δεν του αρέσει

Πίνακας 7

Καταστάσεις διέγερσης

Κατάσταση	Πότε
Ζωηρό και ξύπνιο	Όταν είναι ξεκούραστος, στο παιχνίδι
Κλαίει ή είναι ταραγμένο	Όταν πονάει, όταν είναι ματιασμένος
Ζαλισμένο ή αποτραβηγμένο	---
Νυσταγμένο	Μετά από πολλές ώρες αϋπνίας
Απασχολημένο σε επαναλαμβανόμενη ή στερεοτυπική συμπεριφορά	---
Γκρινιάρικο ή ευερέθιστο	Όταν τον βάζουν για ύπνο
Ήρεμο και σε εγρήγορση	Στην διάρκεια της ημέρας, μετά από το μάθημα της πρώιμης παρέμβασης

Πίνακας 8

Παρατηρήσεις των αντιδράσεων του παιδιού σε καθημερινές δραστηριότητες

Κατάσταση (τι συμβαίνει;)	Προηγούμεν γεγονός (τι γίνεται πριν τη συμπεριφορά του παιδιού;)	Συμπεριφορά (τι κάνει το παιδί;)	Συνέπεια (πώς αντιδρά ο φροντιστής στη συμπεριφορά του παιδιού;)
Ελεύθερος χρόνος	Ακούει το κελιάδισμα των πουλιών	Τεντώνει τα χέρια, χαίρεται	Τον βγάζω στο μπαλκόνι να δει τα πουλιά
Τηλέφωνο	(μητέρα) Μιλώ στο τηλέφωνο και δεν του δίνω σημασία	Φωνάζει, αντιδρά	Του απευθύνω τον λόγο

Υπνος	Τον ξαπλώνω στο κρεβάτι	Κάνει υπερτονίες	Τον παίρνω αγκαλιά για να ηρεμήσει
Φαγητό	Τον βάζω να καθίσει στο καρεκλάκι του φαγητού	Κάνει υπερτονίες	Τον παίρνω αγκαλιά για να τον ταΐσω
Φαγητό	(μητέρα)Τον ταΐζω (είναι και ο μπαμπάς στον χώρο)	Φτύνει το φαγητό (θέλει να φάει με τον μπαμπά)	Τον παίρνει αγκαλιά για να τον ταΐσει ο μπαμπάς
Μπάνιο	Μόλις βγει από το μπάνιο	Αντιδρά στο ντύσιμο, κλαίει, τεντώνει τα χέρια	Τον ντύνω βιαστικά για να μην κρυώσει

Πίνακας 9

Οι στρατηγικές και οι σκοποί του παιδιού σας, για να τραβήξει την προσοχή

Περιγράψτε μια κατάσταση κατά την οποία το παιδί προσπάθησε να τραβήξει την προσοχή σας	Τι κάνει για να τραβήξει την προσοχή σας;	Τι πιστεύετε ότι προσπαθεί να σας πει;	Ημερομηνία Παρατήρησης
Τον έβαλα να ξαπλώσει στο κρεβάτι για ύπνο	Τεντώνει χέρια και πόδια, στρίβει τον κορμό, γυρνάει το κεφάλι προς τα πίσω, κάνει υπερτονίες	«Πάρε με αγκαλιά»	19/05/2021
Ξύπνησε και ήταν μόνος του στο δωμάτιο	Φωνάζει (εεεε)	«Ξύπνησα, ελάτε να με πάρετε»	20/05/2021
Ήταν καθισμένος στον καναπέ και δεν του έδιναν σημασία	Αναπνέει έντονα σαν να λαχανιάζει	«Δώστε μου σημασία»	20/05/2021

Πίνακας 10

Του παιδιού σας οι προτιμήσεις

	Του αρέσει πολύ	Του αρέσει	Δεν του αρέσει	Δεν του αρέσει καθόλου
Άνθρωποι:				
Πατέρας	X			
Μητέρα		X		
Γιαγιά	X			
Λογοθεραπεύτρια, φυσιοθεραπεύτρια, δασκάλα πρώιμης παρέμβασης	X			
Εργοθεραπεύτρια				X
Νονός – νονά	X			
Αντικείμενα:				
Παιχνίδια πρώιμης παρέμβασης (βεντάλια, κουδουνίστρα, φωτάκια, ταμπουρίνο)		X		
Δραστηριότητες:				
Παιχνίδι - Αγκαλιές	X			

Ελεύθερος χρόνος – Μουσική	X			
Μασάζ	X			
Φαγητό			X	
Μπάνιο		X		
Ύπνος				X
Βόλτα στο πάρκο		X		

Πίνακας 11

Αντιδράσεις του παιδιού σας σε ανθρώπους, αντικείμενα και δραστηριότητες

Κατάσταση	Τι απομακρύνετε; / τι παρουσιάζετε;	Πως αντέδρασε το παιδί;	N	O
Γκρινιάρικος ή ευερέθιστος	Γκρινιάζε στο μπάνιο. Ξεκίνησα να του βρέχω το κεφάλι με το νερό.	Ησύχασε και χαλάρωσε.		X
Ήρεμος (σοβαρός) και σε εγρήγορση	Παίζω μαζί του το παιχνίδι κούκου – τζα.	Χαίρεται και γελάει δυνατά.		X
Ήσυχος	Ακούει τον πατέρα του που μπαίνει στο δωμάτιο.	Χαμογελάει και κουνάει χέρια και πόδια.		X
Ήσυχος και σε εγρήγορση	Ακούει ένα νέο παιχνίδι (πιανάκι).	Χαμογελάει.	X	
Ζωηρός και ξύπνιος	Του κάνω αέρα με μια βεντάλια.	Χαίρεται και ηρεμεί.	X	
Ήσυχος και σε εγρήγορση	Τον ξάπλωσα στο κρεβάτι δίπλα στον πατέρα του.	Εκνευρίζεται και σπρώχνει με τα χέρια τον πατέρα του.		X
Ήσυχος και σε εγρήγορση	Τον έβαλα στο καρεκλάκι του φαγητού.	Άρχισε να σφίγγεται και ήθελε αγκαλιά.		X

Σημείωση: N = Νέο πρόσωπο, αντικείμενο ή γεγονός O = Οικείο πρόσωπο, αντικείμενο ή γεγονός

Πίνακας 12

Προβλέψιμες καθημερινές δραστηριότητες

Τι συμβαίνει συνήθως πριν;	Καθημερινή δραστηριότητα	Ο κατά προσέγγιση χρόνος	Τι συμβαίνει συνήθως μετά;
Πίνει νερό από το μπιμπερό στην αγκαλιά	Φαγητό	9:00	Παιχνίδι στην αγκαλιά
Είναι καθισμένος στον καναπέ και ακούει κελαηδίσματα πουλιών από τον υπολογιστή	Ελεύθερος χρόνος – «Κελαηδίσματα πουλιών»	10:00	Ξαπλώνει στον καναπέ ή βγαίνουμε έξω βόλτα με το καρότσι
Του ετοιμάζω το νερό και ο μπαμπάς του τον ξεντύνει για να τον κάνουμε μπάνιο	Μπάνιο	21:00	Τον ντύνουμε γρήγορα γιατί γκρινιάζει, όταν τον τυλίγουμε στην πετσέτα, δεν του αρέσει η αίσθηση και η κρέμα
Είναι ξαπλωμένος στον καναπέ ή στο κρεβάτι του	Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι – αγκαλιές»	11:00	Φαγητό

Τον έχουμε ντύσει μετά το μπάνιο	Βραδινό φαγητό	22:00	Ύπνος
Βραδινό φαγητό	Ύπνος	22:30	Κάνει υπερτονίες, γιατί δεν του αρέσει ο ύπνος

Πίνακας 13

Υπορουτίνες και νύξεις – Δραστηριότητα 1η

Δραστηριότητα
Ελεύθερος χρόνος – «Κελαηδίσματα πουλιών»

Υπορουτίνα	Νύξεις που συνήθως χρησιμοποιώ	Νέες νύξεις που προστίθενται
Βάζω το παιδί να καθίσει στον καναπέ.	--	Ακουστική νύξη: «Νίκο, θα ακούσουμε τα πουλάκια». Απτική - οπτική νύξη: του δείχνω ένα λούτρινο πουλί.
Βάζω στο λάπτοπ να ακούγονται κελαηδίσματα πουλιών.	Ακουστική νύξη: «Πού είναι τα πουλάκια;».	Οπτική νύξη: με μια βεντάλια του κάνω αέρα στο πρόσωπο (φερά του πουλιού).
Κάθομαι δίπλα του.	Ακουστική νύξη: «Αα! Άκου τα πουλάκια! Ελάτε να σας δει ο Νίκος».	Απτική - οπτική νύξη: παίζουμε μαζί με το παιδί με το λούτρινο πουλί.
Τον παίρνω στην αγκαλιά μου.	Ακουστική νύξη: «Να κάνουμε τζα στα πουλάκια;». Απτική νύξη: τον χαϊδεύω στα χέρια και στα πόδια. Κιναισθητική νύξη: τον αφήνω να ρίξει πίσω το σώμα του και τον σηκώνω.	Οπτική νύξη: του δείχνω το λούτρινο πουλί. Απτική νύξη: τον ακουμπάω με το αντικείμενο στα χέρια και στα πόδια. Κιναισθητική νύξη: τον ενισχύω για να σηκώσει τα χέρια ή τείνει τον κορμό προς το αντικείμενο. Ακουστική νύξη: παραδοσιακό τραγούδι - «Αλαλί».
Λήξη δραστηριότητας	--	Ακουστική – απτική νύξη: κρατάω μαζί με το παιδί μια λούτρινη κουδουνίστρα και την κουνάμε λέγοντας «Αντίο πουλάκια».

Πίνακας 14

Αποτελεσματικότητα των νέων νύξεων - Δραστηριότητα 1^η

Δραστηριότητα
Ελεύθερος χρόνος – «Κελαηδίσματα πουλιών»

Ημερομηνία	Νύξη υπό δοκιμή	Αποτελέσματα
20/06/2021	Οπτική νύξη: με μια βεντάλια του κάνω αέρα στο πρόσωπο.	Σηκώνει το κεφάλι του και στρέφει το βλέμμα προς τη βεντάλια.
20/06/2021	Απτική – οπτική νύξη: παίζουμε με το λούτρινο πουλί.	Δεν ανταποκρίθηκε.
20/06/2021	Ακουστική νύξη: παραδοσιακό τραγούδι - «Αλαλί».	Του άρεσε το τραγούδι και ο ρυθμός του και συνέχιζε με το σώμα του την κίνηση.

26/06/2021	Απτική – οπτική νύξη: παίζουμε με το λούτρινο πουλί.	Σηκώνει ελαφρώς το χέρι του προς το παιχνίδι και γελάει.
26/06/2021	Ακουστική – απτική νύξη: χαιρετάω με την κουδουνίστρα τα πουλάκια.	Κουνάει το χέρι του μαζί με την κουδουνίστρα και γελάει.
29/06/2021	Απτική – οπτική νύξη: παίζουμε με το λούτρινο πουλί.	Του αρέσει να τον χαϊδεύει η μαμά με το λούτρινο παιχνίδι.
29/06/2021	Οπτική νύξη: με μια βεντάλια του κάνω αέρα στο πρόσωπο.	Ψάχνει με το βλέμμα του τη βεντάλια.
29/06/2021	Ακουστική νύξη: παραδοσιακό τραγούδι - «Αλαλί».	Ακολουθεί με το σώμα του τον ρυθμό.
29/06/2021	Ακουστική – απτική νύξη: χαιρετάω με την κουδουνίστρα τα πουλάκια.	Πιάνει για λίγο την κουδουνίστρα και μετά την αφήνει.
30/06/2021	Οπτική νύξη: με μια βεντάλια του κάνω αέρα στο πρόσωπο.	Μόλις δει τη βεντάλια και αισθανθεί τον αέρα χαμογελάει.
30/06/2021	Απτική – οπτική νύξη: παίζουμε με το λούτρινο πουλί.	Περιμένει το χαϊδεμα από το λούτρινο πουλί και γελάει.

Πίνακας 15

Υπορουτίνες και νύξεις – Δραστηριότητα 2η

Δραστηριότητα
Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι - Αγκαλιές»

Υπορουτίνα	Νύξεις που συνήθως χρησιμοποιώ	Νέες νύξεις που προστίθενται
Τον βάζω να καθίσει στα πόδια μου .	Ακουστική νύξη: «Τι θα κάνουμε τώρα;».	Ακουστική νύξη: «Νίκο, έλα να παίζουμε», ηχογραφημένο μουσικό κομμάτι που προσδιορίζει την έναρξη του παιχνιδιού - «Έναρξη παιχνιδιού».
Τον αφήνω να πέσει προς τα πίσω.	Ακουστική νύξη: «Ωπ!», «Πού είναι ο Νίκος;». Κιναισθητική νύξη: τον πιάνω από το πόδι, κουνάω τα δικά μου πόδια για να τον «ταχταρίσω».	Ακουστική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι».
Τον σηκώνω με το χέρι σε καθιστή θέση.	Ακουστική νύξη: «Τζα», «Κουκου τζα». Κιναισθητική νύξη: βάζω το χέρι μου στην πλάτη του παιδιού και τον σηκώνω.	Ακουστική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι». Κιναισθητική νύξη: τον σηκώνω με σταδιακή καθυστέρηση χρόνου. Όταν ακούγεται η μελωδία της εισαγωγής τον κρατάω σε καθιστή θέση τα πόδια μου, τα οποία ανασηκώνω σύμφωνα με τον ρυθμό.
Παίζουμε παιχνίδι με τα μάτια.	Ακουστική νύξη: «Κάνε ματάκια».	Ακουστική – κιναισθητική νύξη: κάθονται με το παιδί στην αγκαλιά μου και του τραγουδάω ένα παιδικό τραγούδι – «Η κουκουβάγια», κάνοντας κάποιες κινήσεις με το σώμα του. Οπτική νύξη: του δείχνω ένα λούτρινο παιχνίδι (κουκουβάγια). Απτική νύξη: τον ακουμπάω με το

		λούτρινο παιχνίδι στο πρόσωπο σε συγκεκριμένο σημείο του τραγουδιού (Κουκου-τζα).
Λήξη δραστηριότητας	--	Ακουστική νύξη: ηχογραφημένο μουσικό κομμάτι που προσδιορίζει τη λήξη του παιχνιδιού - «Λήξη παιχνιδιού».

Πίνακας 16

Αποτελεσματικότητα των νέων νύξεων – Δραστηριότητα 2^η

Δραστηριότητα
Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι – Αγκαλιές»

Ημερομηνία	Νύξη υπό δοκιμή	Αποτελέσματα
20/06/2021	Ακουστική νύξη: «Εναρξη παιχνιδιού».	Γυρνάει το κεφάλι του προς την πηγή του ήχου.
20/06/2021	Απτική νύξη: κλείνω τα μάτια του με το λούτρινο παιχνίδι (Κουκου-τζα).	Κουνάει το κεφάλι του για να μπορέσει να δει.
26/06/2021	Ακουστική – κιναισθητική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Η κουκουβάγια».	Δείχνει να του αρέσει το τραγούδι και χαμογελάει.
26/06/2021	Ακουστική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι».	Συνεργάζεται και ακολουθεί με το σώμα του τον ρυθμό του τραγουδιού.
29/06/2021	Ακουστική νύξη: «Εναρξη παιχνιδιού».	Χαμογελάει και στρέφει το βλέμμα στην πηγή του ήχου.
29/06/2021	Ακουστική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι».	Δίνει από μόνος του τον ρυθμό με το σώμα του για να πέσει και να σηκωθεί.
29/06/2021	Ακουστική – κιναισθητική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Η κουκουβάγια».	Μόλις ακούσει το τραγούδι χαμογελάει και στις κινήσεις που το συνοδεύουν γελάει δυνατά.
29/06/2021	Ακουστική νύξη: «Λήξη παιχνιδιού».	Χαλαρώνει στην αγκαλιά της μαμάς του.
30/06/2021	Ακουστική νύξη: παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι».	Μαζεύει τα πόδια του κοντά στο σώμα δείχνοντας ότι θέλει να σηκωθεί.

Πίνακας 17

Αίτημα για περισσότερο: σχέδιο διακοπής – Δραστηριότητα 1^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα		
Αγαπημένη δραστηριότητα	Πως θα γίνει η διακοπή	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού	Σχόλια
Παραδοσιακό τραγούδι – «Αλαλί»	Σταματάω να τραγουδάω και τον αφήνω με το σώμα του να έχει κλίση προς τα αριστερά.	14/10/2021	Γύρισε το βλέμμα προς τα δεξιά και περίμενε.	
		18/10/2021	Γύρισε το βλέμμα προς τα δεξιά και κίνησε ελαφρώς το σώμα του προς εκείνη την κατεύθυνση.	
		22/10/2021	Γύρισε το βλέμμα προς τα δεξιά και κίνησε ελαφρώς το σώμα του προς εκείνη την	

			κατεύθυνση.	
Παιχνίδι με το λούτρινο πουλί	Του δείχνω το λούτρινο παιχνίδι και μετά το κρύβω.	22/10/2021	Δεν δίνει σημασία.	
		24/10/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς την κατεύθυνση που έφυγε το παιχνίδι.	

Πίνακας 18

Αίτημα για περισσότερο: σχέδιο διακοπής – Δραστηριότητα 2^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα		
Αγαπημένη δραστηριότητα	Πως θα γίνει η διακοπή	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού	Σχόλια
Παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι»	Σταματάω να τραγουδάω και κρατάω το παιδί σε όρθια θέση.	14/10/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς τα πίσω από τη δεξιά πλευρά για να πέσει προς τα πίσω.	
		18/10/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς τα πίσω από τη δεξιά πλευρά για να πέσει προς τα πίσω.	
	Σταματάω το «ταχτάρισμα» στα πόδια όταν ακούγεται η μελωδία της εισαγωγής.	14/10/2021	Ξαφνιάζεται και χαμογελάει.	
		22/10/2021	Κοιτάει προς τη μητέρα του για να συνεχίσει να τραγουδάει.	
Παιδικό τραγούδι - «Η κουκουβάγια»	Σταματάω να τραγουδάω και αφήνω το παιδί σε ξαπλωτή θέση.	18/10/2021	Ξαφνιάζεται και περιμένει.	
		22/10/2021	Σφίγγει τα πόδια προς το σώμα του για να σηκωθεί.	
		24/10/2021	Ακουμπάει την κουκουβάγια με το χέρι του και ανοίγει τα δάχτυλα.	

Πίνακας 19

Δημιουργία παιχνιδιών κοινωνικής ανταλλαγής – Δραστηριότητα 1^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα	
Αγαπημένη δραστηριότητα	Τι θα κάνετε;	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού
Παιδικό τραγούδι - «Η πεταλούδα»	Κρατάω το παιδί στην αγκαλιά μου, τραγουδάω και του κάνω αέρα με την βεντάλια (πεταλούδα).	15/12/2021	Στρέφει το βλέμμα προς τη βεντάλια.
		16/12/2021	Κουνάει τα δύο του χέρια για να πιάσει τη βεντάλια και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα.

Πίνακας 20

Δημιουργία παιχνιδιών κοινωνικής ανταλλαγής – Δραστηριότητα 2^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα	
Αγαπημένη δραστηριότητα	Τι θα κάνετε;	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού

Παιδικό τραγούδι - «Τσιριτρο»	Αφήνω το παιδί να πέφτει προς τα πίσω και το σηκώνω σύμφωνα με τον ρυθμό. Στις «εισαγωγές» το «ταχαρίζω» στα πόδια μου.	15/12/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς τα δεξιά και πίσω όταν είναι να πέσει. Σφίγγει τα πόδια προς το σώμα για να σηκωθεί.
		16/12/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς τα δεξιά και πίσω όταν είναι να πέσει. Σφίγγει τα πόδια προς το σώμα για να σηκωθεί. Στο «ταχτάρισμα» γελάει.

Πίνακας 21

Γενίκευση παιχνιδιών κοινωνικής ανταλλαγής – Δραστηριότητα 1^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα	
Αγαπημένη δραστηριότητα	Νέο άτομο / καινούριος τύπος	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού
Παιδικό τραγούδι - «Η πεταλούδα»	Με τον πατέρα στο σπίτι.	17/12/2021	Στρέφει το βλέμμα προς τη βεντάλια και γελάει. Κουνάει τα δύο του χέρια για να πιάσει τη βεντάλια και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα.
		20/12/2021	Κουνάει τα δύο του χέρια για να πιάσει τη βεντάλια και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα.

Πίνακας 22

Γενίκευση παιχνιδιών κοινωνικής ανταλλαγής – Δραστηριότητα 2^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα	
Αγαπημένη δραστηριότητα	Νέο άτομο / καινούριος τύπος	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού
Παιδικό τραγούδι - «Τσιριτρο»	Με τον πατέρα στο σπίτι.	17/12/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς τα δεξιά και πίσω όταν είναι να πέσει. Σφίγγει τα πόδια προς το σώμα για να σηκωθεί. Στο «ταχτάρισμα» γελάει.
		20/12/2021	Γυρνάει το βλέμμα προς τα δεξιά και πίσω όταν είναι να πέσει. Σφίγγει τα πόδια προς το σώμα για να σηκωθεί. Στο «ταχτάρισμα» γελάει.

Πίνακας 23

Απόρριψη ενός επιθυμητού αντικειμένου ή μιας δραστηριότητας

Ανεπιθύμητη δραστηριότητα	Προσδοκώμενη αντίδραση του παιδιού	Αντίδραση ενήλικα	Ημ/νία
Ύπνος	Κατσουφιάζει και κάνει υπερτονίες. Τεντώνει χέρια και πόδια για να διώξει τον μαμπα του.	Τον παίρνω στην αγκαλιά μου και τον κουνάω και του μιλάω.	27/12/2021
Μπάνιο	Κλαίει και κάνει υπερτονίες.	Του μιλάω για να ηρεμήσει.	28/12/2021

Πίνακας 24

Αυξανόμενη έναρξη – Δραστηριότητα 1^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα		
Προτεινόμενη δραστηριότητα	Συνήθης σειρά νύξεων	Τύπος ή τρόπος καθυστέρησης	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού

Ελεύθερος χρόνος – «Κελάηδισμα πουλιών»	Ακουστική νύξη: «Νίκο, θα ακούσουμε τα πουλάκια».	Τον αφήνω να κάθεται στον καναπέ και δεν ενεργοποιώ το κελάηδισμα στο λάπτοπ.	29/12/20201	Τεντώνει χέρια και πόδια και αναπνέει έντονα.
			30/12/2021	Τεντώνει χέρια και πόδια και αναπνέει έντονα.
	Ακουστική νύξη: Παραδοσιακό τραγούδι – «Αλαλί».	Τον παίρνω στην αγκαλιά μου και περιμένω.	29/12/20201	Γέρνει το σώμα του προς τα δεξιά.
			30/12/2021	Γέρνει το σώμα του προς τα δεξιά.

Πίνακας 25

Αυξανόμενη έναρξη – Δραστηριότητα 2^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα		
Προτεινόμενη δραστηριότητα	Συνήθης σειρά νύξεων	Τόπος ή τρόπος καθυστέρησης	Ημ/νία	Αντίδραση του παιδιού
Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι – Αγκαλιές»	Ακουστική νύξη: Ηχογραφημένο κομμάτι – «Έναρξη του Παιχνιδιού».	Βάζω να παίζει η έναρξη του παιχνιδιού αλλά δεν το παίρνω στην αγκαλιά.	29/12/20201	Δεν δίνει σημασία
			30/12/2021	Τεντώνει χέρια και πόδια και αναπνέει έντονα.
	Ακουστική νύξη: Παιδικό τραγούδι – «Το ελεφαντάκι».	Τον παίρνω στην αγκαλιά μου και βάζω το τραγούδι να παίζει χωρίς να κουνηθώ.	29/12/20201	Με κοιτάει και χαμογελάει.
			30/12/2021	Στρέφει το βλέμμα προς τα πίσω και αφήνει το σώμα του να πέσει.

Πίνακας 26

Αύξηση προσοχής – Δραστηριότητα 1^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα	
Ποια δραστηριότητα και πως θα καθυστερήσει	Τι θα κάνετε κατά την καθυστέρηση έναρξης	Ημ/νία	Αντίδραση παιδιού
Ελεύθερος χρόνος – «Κελάηδισμα πουλιών»: κλείνω τον ήχο και απομακρύνομαι.	Περιμένω να δω πως θα αντιδράσει.	03/01/2022	Γυρνάει το κεφάλι προς το λάπτοπ και τεντώνεται.
		04/01/2022	Αρχίζει να τεντώνεται και αναπνέει έντονα.

Πίνακας 27

Αύξηση προσοχής – Δραστηριότητα 2^η

Σχέδιο		Αποτελέσματα	
Ποια δραστηριότητα και πως θα καθυστερήσει	Τι θα κάνετε κατά την καθυστέρηση έναρξης	Ημ/νία	Αντίδραση παιδιού
Ελεύθερος χρόνος – «Παιχνίδι – Αγκαλιές»: ενώ παίζουμε, διακόπτω τη δραστηριότητα και τον αφήνω να καθίσει στον καναπέ.	Περιμένω να δω πως θα αντιδράσει.	03/01/2022	Κατσουφιάζει και γυρνάει το κεφάλι από την άλλη πλευρά.
		04/01/2022	Τεντώνεται και αναπνέει έντονα.

Πίνακας 28

Τα συναισθήματα του παιδιού – Τελική συνέντευξη

Τομέας πρώτος - Τα συναισθήματα του παιδιού		
Συναίσθημα	Πως γίνεται αντιληπτό;	Σε ποιες περιπτώσεις;
Πείνα	Ανοιγοκλείνει το στόμα	Όταν θέλει να φάει ανοιγοκλείνει έντονα το στόμα (η μητέρα τον ακουμπά με το δάχτυλο στα χείλη και αν πεινάει ανοίγει το στόμα)
Άβολη κατάσταση	Κάνει υπερτονία, κατσουφιάζει, κάνει ένα τρέμουλο σε ολόκληρο το σώμα του	Όταν είναι ξαπλωμένος και δεν αντιλαμβάνεται κάποιο άτομο στον χώρο
Έκπληξη ή ξάφνιασμα	Τρομάζει	Όταν ακουστεί κάποιος έντονος θόρυβος
Χαρά	Γελάει, φωνούλες / κραυγές	Παιχνίδι, βόλτα, όταν ακούει πουλάκια, όταν βρίσκεται με παιδιά, όταν αντιληφθεί την άφιξη από κάποιο γνώριμο πρόσωπο
Λύπη	Κατσουφιάζει	Σπάνια / ποτέ λυπάται
Θυμός	Συνοφρυώνει τα φρύδια	Σπάνια / ποτέ θυμώνει
Κούραση	«Γλαρώνει»	Μετά από πολλές ώρες αιπνίας ή έντονη δραστηριότητα
Φόβος	Σφίγγεται, σουφρώνει τα μάτια	Δεν φοβάται ιδιαίτερα
Υπερδιέγερση	Έντονη κινητικότητα άκρων	Όταν είναι χαρούμενος, ξεκούραστος
Αναστάτωση (αναστατώνεται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων)	Υπερτονία	Π.χ. κάποιος ήχος
Θέλει περισσότερο (π.χ. φαγητό, κάποιο πρόσωπο ή δραστηριότητα)	Αναπνέει έντονα, στρέφει το βλέμμα προς τα εκεί που θέλει	Για τη συνέχιση ενός παιχνιδιού ή μιας ευχάριστης δραστηριότητας
Επιθυμεί τη διακοπή της δραστηριότητας	Τεντώνει τα χέρια και τα πόδια και κάνει υπερτονία ή το κλείνει τα μάτια και το «παίζει» αδιάφορος και κοιμισμένος	Στον ύπνο προτιμά να κοιμάται με τη μαμά και διώχνει τον μπαμπά απωθώντας τον με τα χέρια, τα πόδια και το κεφάλι Στο παιχνίδι, όταν κουραστεί
Επιθυμεί αλληλεπίδραση	Σηκώνει τα χέρια, χαμογελάει, αναπνέει έντονα	Επιθυμεί την αλληλεπίδραση με άτομα του οικείου περιβάλλοντος (μαμά, μπαμπάς, ερευνήτρια) και τα παιδιά
Επιθυμεί να μείνει μόνος	Κάνει υπερτονίες	Δεν του αρέσει να μένει μόνος, αισθάνεται άβολα

Πίνακας 29

Η συμπεριφορά του παιδιού – Τελική συνέντευξη

Τομέας δεύτερος - Η συμπεριφορά του παιδιού		
Συμπεριφορά	Πότε συμβαίνει;	Πόσο συχνά; (1. Ποτέ / σπάνια, 2. Μερικές φορές, 3. Συχνά)
Κάνει γκριμάτσες (π.χ. γελάει, κατσουφιάζει)	Σε όλες τις καταστάσεις, προσπαθεί να επικοινωνήσει με αυτόν τον τρόπο	1 2 3

Γελά	Στο παιχνίδι, τη βόλτα, όταν ακούει πουλάκια, όταν κάνει αγκαλιές	1	2	3
Κλαίει	Όταν ξυπνάει και δεν δει κανέναν στον χώρο	1	2	3
Φωνάζει (μπορεί να ηρεμήσει)	Αν δεν του δίνουν σημασία	1	2	3
Θυμώνει (δεν μπορεί να ηρεμήσει)	Όχι	1	2	3
Κοιτά τους ανθρώπους	Ναι, όταν βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο, στρέφει και το κεφάλι για να βλέπει καλύτερα	1	2	3
Κοιτά ή αγγίζει αντικείμενα	Κοιτά τα αντικείμενα που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο. Απλώνει το χέρι και ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα για να ακουμπήσει κάποιο αντικείμενο	1	2	3
Κουνά το σώμα (π.χ. γέρνει μπροστά)	Ναι, όταν τον έχουν αγκαλιά ή ξαπλώνει και στα παιχνίδια	1	2	3
Κουνά το κεφάλι για να κοιτάξει κάποιον καλύτερα	Ναι, κουνάει το κεφάλι του για κοιτάξει, όταν αντιλαμβάνεται κάποιον στον χώρο ή του μιλάει	1	2	3
Κουνά το κεφάλι για να ακούσει κάτι καλύτερα	Στρέφει το κεφάλι προς την πηγή του ήχου	1	2	3
Δείχνει ή πιάνει κάποιον ή κάτι	Πιάνει ελαφρά αντικείμενα ή το χέρι κάποιου	1	2	3
Μιμείται τις πράξεις άλλων	Μιμείται π.χ. το ροχαλητό, τον βήχα αν ακούσει κάποιον	1	2	3
Κάνει χειρονομίες	Όχι	1	2	3
Βγάζει ήχους (μη λεκτικούς)	Όταν χαίρεται βγάζει κάποιες «κραυγές» και γελάει	1	2	3
Βαβίζει (λεκτικά)	Όχι	1	2	3
Κάνει νοήματα ή λέει απλές λέξεις	Όχι	1	2	3
Άλλα (περιγραφή)	Ανοιγοκλείνει τα μάτια ως προσπάθεια για επικοινωνία	1	2	3

Πίνακας 30

Οι νύξεις που χρησιμοποιούνται από τον φροντιστή – Τελική συνέντευξη

Τομέας τρίτος - Νύξεις	
Είδος νύξης	Περιγράψτε τη νύξη
Απτικές νύξεις (αγγίξτε τα χέρια του παιδιού στο νερό πριν μπει για μπάνιο, ακουμπήστε τα χείλη του παιδιού για να δώσετε το σήμα για φαγητό).	<ul style="list-style-type: none"> Βάζουμε το δάχτυλο στα χείλη του παιδιού πριν τον ταΐσουμε, για να δούμε αν πεινάει. Χάδια στο κεφάλι και το σώμα για να χαλαρώσει και να κοιμηθεί. Με τα λούτρινα παιχνίδια, τον ακουμπάμε στα χέρια και τα πόδια. Με μια βεντάλια του κάνουμε αέρα στο πρόσωπο, ως μέρος του παιχνιδιού.
Νύξεις Αντικειμένων (αφήστε το παιδί σας να κρατήσει τη κουβέρτα που πρόκειται να χρησιμοποιήσετε).	---

Ακουστικές νύξεις (δημιουργήστε θόρυβο με το παιχνίδι που κρατάτε κοντά στο αυτί του παιδιού προτού του το δώσετε).	<ul style="list-style-type: none"> Ακούει τον ήχο από το νερό και καταλαβαίνει ότι είναι η ώρα για το μπάνιο. Του μιλάμε και του περιγράφουμε τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Του τραγουδάμε παιδικά τραγούδια ή βάζουμε μουσική να ακούγεται και παίζουμε μαζί του.
Κινησθητικές νύξεις (κρατήστε το παιδί στην αγκαλιά σας προτού λικνιστείτε μαζί του).	<ul style="list-style-type: none"> Τον βοηθάει να χαλαρώσει με σφιχτή αγκαλιά βάζοντάς τον σε εμβρυική στάση. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κινείται στον ρυθμό των τραγουδιών. Συνηθίζει να σφίγγει με το δεξί του χέρι, το χέρι της μαμάς όταν τρώει.
Οσφρητικές νύξεις (πλησιάστε το μπουκάλι του σαμπουάν στη μύτη του παιδιού πριν το μπάνιο).	<ul style="list-style-type: none"> Μετά το μπάνιο τον μυρίζουμε και του λέμε «τι καθαρό παιδί είσαι».
Οπτικές νύξεις (δείξτε τους σχηματισμούς του αφρού στο παιδί πριν το μπάνιο).	<ul style="list-style-type: none"> Του δείχνουμε ένα παιχνίδι πριν του το δώσουμε να το κρατήσει.

Πίνακας 31

Οι προτιμήσεις του παιδιού – Τελική συνέντευξη

Τομέας τέταρτος - Οι προτιμήσεις του παιδιού	
Προτιμήσεις	Παρατηρήσεις
<ul style="list-style-type: none"> Φαίνεται το παιδί σας να επιλέγει ανάμεσα σε δύο αντικείμενα (π.χ. προτιμάει γάλα σε σχέση με χυμό ή να λικνίζεται αντί να κουνιέται έντονα); Αναλογιστείτε μία κατάσταση ή μια συγκεκριμένη καθημερινή δραστηριότητα, όπως η ώρα του παιχνιδιού; Αν του προσφέρετε δύο παιχνίδια, το παιδί σας θα επιλέξει το ένα; Όταν υπάρχουν άτομα στο δωμάτιο (συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού σας) το παιδί αντιδρά; Αν ισχύει αυτό με ποιο τρόπο; 	<ul style="list-style-type: none"> Επιλέγει ανάμεσα στα πρόσωπα. Όταν του δίνουν νερό ή κάποιο άλλο υγρό, π.χ. τσάι / χυμό, θα επιλέξει το δεύτερο. Τα παιχνίδια που επιλέγει είναι αυτά που έχουν έντονα χρώματα, φωτάκια και κάνουν φασαρία. Την ώρα του ύπνου επιλέγει τη μητέρα του, για να κοιμηθεί.
<ul style="list-style-type: none"> Υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί πρέπει να κερδίσει την προσοχή σας, για να πάρει κάποιο αντικείμενο ή για να εκπληρώσει κάποια ανάγκη του; Το παιδί αρχίζει την επικοινωνία σκόπιμα; Όταν μιλάτε με άλλους ανθρώπους ή δίνετε προσοχή σε κάποιον άλλο, το παιδί προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή σας; Αν ναι, τότε; 	<ul style="list-style-type: none"> Όταν μένει μόνος του σε ένα δωμάτιο ή στον καναπέ και δεν του δίνουν σημασία προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή φωνάζοντας ή αναπνέοντας έντονα.
<ul style="list-style-type: none"> Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο το παιδί ανταποκρίνεται σε εσάς και ο οποίος είναι διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στους άλλους; 	<ul style="list-style-type: none"> Αν θέλει να αποφύγει κάποιον ή να φύγει από την αγκαλιά του το «παίζει» αδιάφορος. Στον ύπνο επιλέγει τη μαμά, ενώ απωθεί τον μπαμπά με κινήσεις του σώματος. Στα παιχνίδια είναι πιο ενεργός με τον μπαμπά. Όταν πίνει νερό, θέλει τη μαμά. Αν του δώσει ο μπαμπάς κάνει ότι πνίγεται.
<ul style="list-style-type: none"> Με ποιους τρόπους ηρεμείτε το παιδί όταν είναι αναστατωμένο; Δώστε λεπτομέρειες. 	<ul style="list-style-type: none"> Όταν είναι αναστατωμένος τον παίρνουμε αγκαλιά, τον «κουνάμε» για να ηρεμήσει κάνοντας βόλτες πάνω κάτω στο σπίτι. Επίσης, χρησιμοποιούμε λόγια, φιλία και χάρδια.

<ul style="list-style-type: none"> • Πότε το παιδί επικοινωνεί περισσότερο (π.χ. κάποια παιδιά αρθρώνουν, προσπαθούν να πιάσουν πράγματα ή χαμογελάνε περισσότερο κατά τη διάρκεια φυσικών κινητικών δραστηριοτήτων, άλλα παιδιά αλληλεπιδρούν περισσότερο κατά τη διάρκεια του φαγητού); 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνεί περισσότερο την ώρα του παιχνιδιού και του φαγητού.
--	---

Πίνακας 32

Κοινωνική καταλληλότητα και αποδοχή των διαδικασιών της παρέμβασης

A. Κοινωνική καταλληλότητα και αποδοχή των διαδικασιών της παρέμβασης
<p>1. Θεωρείτε ότι είναι καλή ιδέα να χρησιμοποιείτε αυτό το πρόγραμμα και τη μουσική μαζί με το παιδί σας; Γιατί; Γιατί όχι;</p> <p>Ναι, εννοείται ότι είναι καλή ιδέα. Το παιδί μου μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες ήταν πιο χαρούμενο, ευδιάθετο και συμμετείχε πιο ενεργά στα παιχνίδια.</p>
<p>2. Πόσο άνετα αισθάνεστε να χρησιμοποιείτε αυτή τη στρατηγική με το παιδί σας;</p> <p>Αισθάνομαι πολύ άνετα να χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική μαζί με το παιδί μου. Μέσα από το πρόγραμμα έμαθα βήμα – βήμα πώς να δίνω τις νύξεις στο παιδί μου, πώς να παρατηρώ τη συμπεριφορά του και να περιμένω τις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα.</p>
<p>3. Βλέπετε τον εαυτό σας να χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική μαζί με το παιδί σας; Αν όχι, υπάρχει κάτι το οποίο μπορούμε να αλλάξουμε σχετικά με αυτό ή να κάνουμε ώστε να σας υποστηρίξουμε στη χρήση του;</p> <p>Ναι, θέλω να συνεχίσω να χρησιμοποιώ αυτά τα ερεθίσματα στην αλληλεπίδραση με το παιδί μου. Θα ήθελα να εμπλουτίσουμε τα παιχνίδια με περισσότερα τραγούδια, κινήσεις και εναλλαγή ρυθμών.</p>

Πίνακας 33

Κοινωνική σημασία των αποτελεσμάτων της παρέμβασης

B. Κοινωνική σημασία των αποτελεσμάτων της παρέμβασης
<p>1. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στις συμπεριφορές / δεξιότητες του παιδιού σας; Αν ναι, ποιες αλλαγές έχετε παρατηρήσει;</p> <p>Ναι, έχω παρατηρήσει βελτίωση στη συμπεριφορά του παιδιού μου και στις δεξιότητές του. Αλληλεπιδρά πιο ενεργά με εμένα και τον μπαμπά του, συνεργάζεται περισσότερο στις δραστηριότητες και δείχνει να αντιλαμβάνεται καλύτερα τα αντικείμενα, τις καταστάσεις και τις δραστηριότητες.</p>
<p>2. Είστε ευχαριστημένοι με τις αλλαγές στις συμπεριφορές / δεξιότητες του παιδιού σας; Γιατί; Γιατί όχι;</p> <p>Ναι, είμαι ευχαριστημένη γιατί παρατηρώ μια εξέλιξη στη συμπεριφορά του.</p>
<p>3. Πιστεύετε ότι οι αλλαγές στις συμπεριφορές / δεξιότητες του παιδιού σας είχαν θετικό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή του παιδιού σας και της οικογένειάς σας;</p> <p>Ναι, είχαν θετικό αντίκτυπο τόσο για το παιδί όσο και για εμάς τους γονείς του. Έχουμε πλέον περισσότερες επιλογές και έχουμε εμπλουτίσει το παιχνίδι μας με το παιδί. Ο Νίκος δείχνει πιο χαρούμενος και ενεργητικός στη διάρκεια της ημέρας.</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Βιντεοσκοπήσεις

Βιντεοσκόπηση 1

Η πρώτη βιντεοσκόπηση για τη δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου «Κελαηδίσματα πουλιών» πραγματοποιήθηκε στις 01/06/2021 και είχε διάρκεια 10'25''. Η βιντεοσκόπηση αφορά την αρχική αξιολόγηση της δραστηριότητας και σκοπό έχει να δείξει τις νύξεις που χρησιμοποιεί η μητέρα στη διάρκεια αυτής. Η μητέρα βάζει το παιδί να καθίσει στον καναπέ και ενεργοποιεί στο λάπτοπ τον ήχο με τα κελαηδίσματα των πουλιών. Ενημερώνει το παιδί για την έναρξη της δραστηριότητας χρησιμοποιώντας την ακουστική νύξη: «Πού είναι τα πουλάκια; Τ' ακούς; Α! Άκου τα πουλάκια! Ελάτε πουλάκια να σας δει ο Νίκος» και κάθεται δίπλα του στον καναπέ. Έπειτα, τον παίρνει στην αγκαλιά της λέγοντας του: «Να κάνουμε κούκου τζα τα πουλάκια;». Ο Νίκος χαμογελάει ελαφρώς και κινεί το σώμα του για να πέσει προς τα πίσω. Η μητέρα τον αφήνει να πέφτει και τον σηκώνει κι αυτός χαμογελάει (κιναισθητική νύξη). Ενδιάμεσα χρησιμοποιεί ακουστικές νύξεις λέγοντάς του: «Πού είναι τα πουλάκια;». Τον χαϊδεύει απαλά στα χέρια, στα πόδια και στο κεφάλι (απτική νύξη).

Η πρώτη βιντεοσκόπηση για τη δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου «Παιχνίδι - Αγκαλιές» πραγματοποιήθηκε στις 04/06/2021 και είχε διάρκεια 10'44''. Η βιντεοσκόπηση αφορά την αρχική αξιολόγηση της δραστηριότητας και σκοπό έχει να δείξει τις νύξεις που χρησιμοποιεί η μητέρα κατά τη διάρκεια αυτής. Η μητέρα κάθεται στον καναπέ και παίρνει τον Νίκο στην αγκαλιά της λέγοντάς του (ακουστική νύξη): «Τι θα κάνουμε τώρα;». Τον αφήνει να πέσει προς τα πίσω και τον σηκώνει με το χέρι της σε καθιστή θέση (κιναισθητική νύξη) και αυτός γελάει. Παράλληλα χρησιμοποιεί την ακουστική νύξη: «Τζα, κούκου τζα». Όταν είναι σε καθιστή θέση τον «ταχαρίζει» στα πόδια της (κιναισθητική νύξη). Τον προτρέπει με τις ακουστικές νύξεις: «Κάνε «ματάκια» και «Κάνε τζα» να αλληλεπιδράσει με την ερευνήτρια, και αυτός

χαμογελάει. Τον φιλάει στο μάγουλο και γελάει δυνατά. Ο Νίκος σκύβει προς τα εμπρός και η μητέρα τον βοηθάει να κάνει τούμπα λέγοντας του (ακουστική νύξη): «Θέλεις να κάνουμε τούμπα; Έλα να κάνουμε τούμπα».

Βιντεοσκόπηση 2

Η δεύτερη βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας «Κελαηδίσματα πουλιών» έλαβε χώρα στις 29/06/2021 και διήρκεσε 9'36''. Σε αυτή παρουσιάζεται η αρχική εφαρμογή των νέων νύξεων που προστίθενται στη δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου. Η μητέρα, αφού έχει ενεργοποιήσει τον ήχο με το κελάηδισμα των πουλιών, ξεκινάει τη δραστηριότητα με την ακουστική νύξη: «Νίκο, θα ακούσουμε τα πουλάκια. Πού είναι ο παπαγάλος;», χρησιμοποιώντας ένα λούτρινο πουλί (απτική και οπτική νύξη). Ακουμπάει με το παιχνίδι το παιδί στο πρόσωπο και το σώμα και αυτός σηκώνει ελαφρώς τα χέρια του. Με μια βεντάλια κάνει αέρα στο πρόσωπο του παιδιού (οπτική νύξη) για να δείξει τα φτερά των πουλιών. Έπειτα, τον παίρνει στην αγκαλιά της και συνεχίζει τον αέρα με την βεντάλια και το παιδί χαμογελάει και δείχνει με το σώμα του ότι θέλει να κάνει προς τα πίσω. Του τραγουδάει (ακουστική νύξη) το παραδοσιακό τραγούδι «Αλαλί» αφήνοντας τον να ρίξει το σώμα του πίσω και τον σηκώνει. Τέλος, του δίνει να κρατήσει μια λούτρινη κουδουνίστρα και την κουνάνε μαζί λέγοντας (ακουστική νύξη): «Αντίο πουλάκια! Να μας έρθετε πάλι αύριο να παίξουμε!».

Η δεύτερη βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας «Παιχνίδι - Αγκαλιές» έλαβε χώρα στις 29/06/2021 και διήρκεσε 6'39''. Σε αυτή παρουσιάζεται η αρχική εφαρμογή των νέων νύξεων που προστίθενται στη δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου. Η μητέρα ξεκινάει έχοντας το παιδί στην αγκαλιά της. Βάζει το ηχογραφημένο μουσικό κομμάτι που προσδιορίζει την έναρξη του παιχνιδιού (ακουστική νύξη) και τον κουνάει ρυθμικά στα πόδια της (κιναισθητική νύξη). Έπειτα, βάζει το τραγούδι το

«Ελεφαντάκι» να παίζει στο λάπτοπ, ενώ παράλληλα τραγουδάει και η ίδια (ακουστική νύξη), και τον αφήνει να πέφτει πίσω και τον σηκώνει (κιναισθητική νύξη) στα λόγια του κομματιού. Παίζει μαζί του «κούκου τζα». Στο «κούκου» τον σηκώνει σε καθιστή θέση και στο «τζα» τον αφήνει να πέσει προς τα πίσω (ακουστική και κιναισθητική νύξη). Το παιδί χαμογελάει. Βάζει το παιδικό τραγούδι η «Κουκουβάγια», του τραγουδάει (ακουστική νύξη) και τον κουνάει σύμφωνα με τον ρυθμό (κιναισθητική νύξη). Ο Νίκος γελάει δυνατά. Τέλος, βάζει το ηχογραφημένο μουσικό κομμάτι της λήξης (ακουστική νύξη) του παιχνιδιού έχοντας το παιδί στην αγκαλιά της.

Βιντεοσκόπηση 3

Η τρίτη βιντεοσκόπηση πραγματοποιήθηκε στις 10/10/2021 και είχε διάρκεια 7'12''. Σε αυτή παρουσιάζονται οι νέες νύξεις που άρχισε να εφαρμόζει η μητέρα στη δραστηριότητα «Κελαηδίσματα πουλιών». Η μητέρα έβαλε το παιδί να καθίσει στον καναπέ και ενεργοποίησε τον ήχο από τα πουλάκια στο λάπτοπ. Κάθισε δίπλα του και του είπε (ακουστική νύξη): «Νίκο, θα ακούσουμε τα πουλάκια!». Του έδειξε το λούτρινο πουλί (οπτική νύξη) και άρχισε να τον ακουμπά με αυτό στο πρόσωπο και στα άκρα (απτική νύξη). Το παιδί κούνησε ελαφρώς τα χέρια του προς τα επάνω και γύρισε το βλέμμα του προς τη μητέρα. Στη συνέχεια, τον πήρε στην αγκαλιά της και άρχισε να του τραγουδά το παραδοσιακό τραγούδι «Αλαλί» κουνώντας το σώμα του δεξιά και αριστερά (κιναισθητική νύξη). Τέλος, κράτησαν μαζί τη μαράκα και η μητέρα είπε (ακουστική νύξη): «Αντίο πουλάκια. Γεια σας. Να μας ξανάρθετε πάλι. Να έρθετε και αύριο να παίξετε με τον Νίκο!».

Η τρίτη βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας «Παιχνίδι - Αγκαλιές» πραγματοποιήθηκε στις 10/10/2021 και είχε διάρκεια 2'56''. Σε αυτή παρουσιάζεται η εφαρμογή των νύξεων στο τραγούδι το «Ελεφαντάκι» της δραστηριότητας. Η μητέρα

κάθεται στον καναπέ και παίρνει στην αγκαλιά της το παιδί. Τον ρωτάει αν θέλει να παίξουν το ελεφαντάκι (ακουστική νύξη) και αυτός χαμογελάει. Ξεκινάει η μουσική στο λάπτοπ (ακουστική νύξη), σε μειωμένη ταχύτητα (0,75) συγκριτικά με την ταχύτητα του αρχικού κομματιού, και η μητέρα αρχίζει να ανεβοκατεβάζει τα πόδια της στον ρυθμό (κιναισθητική νύξη) για όσο διάστημα διαρκεί η εισαγωγή, ενώ παράλληλα σιγοτραγουδάει (ακουστική νύξη). Το παιδί περιμένει σε όρθια θέση και γελάει ελαφρώς. Μόλις ξεκινήσουν τα λόγια της πρώτης στροφής (ακουστική νύξη), ο Νίκος στρέφει το βλέμμα προς τα πίσω και δεξιά και ρίχνει το σώμα του προς τα πίσω. Μόλις η μητέρα μετρήσει τέσσερις χτύπους τον σηκώνει ξανά επάνω (κιναισθητική νύξη). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και για τους υπόλοιπους στίχους. Στις ενδιάμεσες μελωδίες, η μητέρα ανεβοκατεβάζει τα πόδια της στον ρυθμό κρατώντας το παιδί σε όρθια θέση (κιναισθητική νύξη). Ο Νίκος δείχνει να απολαμβάνει τη δραστηριότητα και γελάει στη διάρκεια αυτής.

Βιντεοσκόπηση 4

Η τέταρτη βιντεοσκόπηση για την πρώτη δραστηριότητα έλαβε χώρα στις 16/12/2021 και διήρκεσε 1'53''. Σε αυτήν η μητέρα εφαρμόζει τις ακουστικές και κιναισθητικές νύξεις του προγράμματος στο παραδοσιακό τραγούδι «Αλαλί». Η ερευνήτρια τραγουδάει μαζί με τη μητέρα τα λόγια του τραγουδιού (ακουστική νύξη). Η μητέρα, κρατώντας το παιδί ελαφρώς από τον κορμό, δίνει μια πιο ελεύθερη κίνηση στο σώμα του δεξιά και αριστερά και όχι σύμφωνα με τον ρυθμό (κιναισθητική νύξη). Ξαφνικά το τραγούδι σταματά. Το παιδί στρέφει το βλέμμα του και πέφτει προς τα δεξιά. Αφήνει το σώμα του να πέφτει μια δεξιά και μια αριστερά. Η κίνηση προς τα δεξιά είναι πιο έντονη και συνοδεύεται και με κλίση του κεφαλιού του προς αυτή την κατεύθυνση.

Η τέταρτη βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας «Παιχνίδι - αγκαλιές» πραγματοποιήθηκε στις 16/12/2021 και είχε διάρκεια 4'42. Σε αυτή παρουσιάζεται η εφαρμογή των νύξεων στη δραστηριότητα, με την προσθήκη παύσεων κατά τη διάρκεια αυτής, για την ενίσχυση της επικοινωνίας του παιδιού. Η μητέρα κρατά το παιδί στην αγκαλιά της. Δίνει την ακουστική νύξη στο παιδί: «Πάμε να παίξουμε το ελεφαντάκι» και η ερευνήτρια ξεκινάει να τραγουδάει παράλληλα. Η μητέρα ανεβοκατεβάζει τα πόδια της στο ρυθμό της εισαγωγής (κιναισθητική νύξη). Ξαφνικά η ερευνήτρια σταματά το τραγούδι και περιμένει. Το παιδί γυρίζει το βλέμμα του προς αυτή και την κοιτάει και αυτή συνεχίζει να τραγουδάει. Μόλις ξεκινούν τα λόγια του τραγουδιού το παιδί στρέφει το βλέμμα του προς τα πίσω και δεξιά και αφήνει το σώμα του να πέσει. Όταν είναι να σηκωθεί μαζεύει τα πόδια του προς τα μέσα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και στους υπόλοιπους στίχους και εισαγωγές. Στο τέλος του τραγουδιού γέρνει το σώμα του προς τη μητέρα για να τον πάρει αγκαλιά.

Έπειτα, παίζουν μαζί το τραγούδι με την κουκουβάγια. Η μητέρα τον κρατάει στην αγκαλιά της, σηκώνοντας και ρίχνοντάς τον στον ρυθμό (κιναισθητική νύξη). Σε κάποιες στιγμές το παιδί βιάζεται και σπρώχνει το σώμα του να πέσει προς τα πίσω νωρίτερα από τον χρόνο. Ενδιάμεσα στο τραγούδι του εμφανίζει στο οπτικό του πεδίο ένα λούτρινο παιχνίδι (οπτική νύξη), με το οποίο τον χαϊδεύει στο πρόσωπο και στα χέρια (απτική νύξη). Αυτός κοιτάει το παιχνίδι και περιμένει. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να τελειώσει το τραγούδι.

Βιντεοσκόπηση 5

Η πέμπτη βιντεοσκόπηση έλαβε χώρα στις 04/01/2022 και διήρκεσε 1'05''. Η μητέρα έχει το παιδί στην αγκαλιά της και τον ρωτάει αν θέλει να παίξουν το «Αλαλί» και ξεκινάει να τραγουδάει μαζί με την ερευνήτρια (ακουστική νύξη). Ξαφνικά το

τραγούδι σταματάει. Ο Νίκος γυρνάει το βλέμμα του και κοιτάει προς την ερευνήτρια. Τότε το τραγούδι συνεχίζει. Η μητέρα κρατάει ελαφρώς το παιδί από τον κορμό και αυτό δίνει κίνηση στο σώμα του δεξιά και αριστερά. Όταν πέφτει προς τα δεξιά στρίβει και πιο έντονα το κεφάλι του.

Η πέμπτη βιντεοσκόπηση έλαβε χώρα στις 04/01/2022, διάρκεισε 6'52'' και αφορά τη δραστηριότητα «Παιχνίδι – Αγκαλιές». Σε αυτό παρουσιάζονται τα δύο τραγούδια της δραστηριότητας, το «Ελεφαντάκι» και η «Κουκουβάγια». Η μητέρα κρατώντας το παιδί στην αγκαλιά της του λέει ότι θα παίξουν το ελεφαντάκι (ακουστική νύξη). Ξεκινάει να τραγουδάει μαζί με την ερευνήτρια την εισαγωγή ανεβοκατεβάζοντας τα πόδια της στον ρυθμό (κιναισθητική νύξη). Το παιδί μόλις ακούσει τα λόγια στρέφει το βλέμμα του πίσω και δεξιά και ρίχνει το σώμα του. Όταν είναι να τον σηκώσει η μητέρα σφίγγει τα πόδια προς το σώμα του για να βοηθήσει στην κίνηση. Η διαδικασία συνεχίζεται και στο υπόλοιπο τραγούδι και το παιδί εμφανίζει τις ίδιες αντιδράσεις. Στο τέλος του τραγουδιού γέρνει το σώμα του προς τη μητέρα του για να τον πάρει αγκαλιά.

Στη συνέχεια, η μητέρα δείχνει στον Νίκο τη λούτρινη κουκουβάγια (οπτική νύξη). Η ερευνήτρια τραγουδάει και η μητέρα τον βοηθάει να πέφτει και να σηκώνεται στον ρυθμό (κιναισθητική νύξη). Το παιδί στρέφει το βλέμμα του πίσω και δεξιά όταν θέλει να πέσει πίσω, ενώ μαζεύει τα πόδια του όταν είναι να σηκωθεί. Μόλις ολοκληρωθεί το τραγούδι, η μητέρα δίνει στο παιδί το λούτρινο παιχνίδι. Αρχικά, παίρνει το χέρι του και το χαϊδεύουν μαζί (απτική και κιναισθητική νύξη), ενώ παράλληλα του μιλάει λέγοντας του: «Ήρθε η κουκουβάγια η φίλη μας να παίξουμε. Να χαϊδέψουμε την κουκουβάγια;» (ακουστική νύξη). Έπειτα, την κουνάει απαλά στο δεξί του χέρι. Το παιδί κουνάει ελαφρώς το χέρι του προς το παιχνίδι και ανοίγει την παλάμη του αγγίζοντάς το.