



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Promoting Learning through Active Interaction (PLAI) και Routes for Learning (RfL): μία συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της εφαρμογής τους σε άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Στίγκα Αναστασία

Θεσσαλονίκη, 2023



**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Promoting Learning through Active Interaction (PLAI)
και Routes for Learning (RfL): μία συγκριτική βιβλιογραφική
ανασκόπηση της εφαρμογής τους σε άτομα με βαριές ή/και
πολλαπλές αναπηρίες**

**Promoting Learning through Active Interaction (PLAI)
and Routes for Learning (RfL): a comparative literature review of
their application to people with severe and/or multiple disabilities
Στίγκα Αναστασία**

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια, Επόπτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Πρώιου Χαρίκλεια, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2023

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.

Στίγκα Αναστασία

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract	3
Πρόλογος	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1° ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ	9
1.1 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	9
1.1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της αξιολόγησης	9
1.1.2 Στάδια και μοντέλα αξιολόγησης	12
1.2 Η αξιολόγηση και εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	14
1.2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ...	14
1.2.2 Τα χαρακτηριστικά και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες	16
1.3 Προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ..	25
1.3.1 Το πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης μέσω της Ενεργού Αλληλεπίδρασης- Promote Learning through Active Interaction (PLAI).....	25
1.3.2 Το πρόγραμμα Routes for Learning (RfL)	30
1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	39
Κεφάλαιο 2° ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	41
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	41
2.2 Δείγμα ερευνών	42
2.3 Διαδικασία	43
2.4 Ανάλυση δεδομένων	47
Κεφάλαιο 3° ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
3.1 Πλεονεκτήματα των εργαλείων PLAI και RfL.....	48
3.1.1 Πλεονεκτήματα του PLAI	48
3.1.2 Πλεονεκτήματα του RfL	51
3.1.3 Πλεονεκτήματα του PLAI και του RfL συγκριτικά.....	54
3.2 Μειονεκτήματα των εργαλείων PLAI και RfL.....	56
Κεφάλαιο 4° ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ	68
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	68
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας	73
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	76
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση	77
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	78
Βιβλιογραφία	80

Ξενόγλωσση	80
Ελληνόγλωσση	87
Παράρτημα	88

Περίληψη

Η αξιολόγηση και η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί μεγάλη πρόκληση καθώς υπάρχει μεγάλη έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων. Το Πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης δια μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης (Promoting Learning Through Active Interaction – PLAΙ) και το Routes for Learning (RfL), είναι δύο εργαλεία που απευθύνονται στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Γι' αυτό τον λόγο σκοπός της παρούσας εργασίας μια ανασκόπηση των μελετών που εφάρμοσαν τα προαναφερθέντα εργαλεία, σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, καθώς και την αποτελεσματικότητά τους.

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από επτά ηλεκτρονικές μηχανές αναζήτησης χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά. Βρέθηκαν 35 έρευνες, (22 για το PLAΙ, και 13 για το RfL). Μετά από τη μελέτη των ερευνών αυτών, με τη χρήση κριτηρίων συμπερίληψης, επιλέχτηκαν οκτώ μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια αυτά, τέσσερις για το κάθε εργαλείο. Βρέθηκε ότι και τα δύο εργαλεία εστιάζουν στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων των παιδιών μέσα από την τεχνική της άμεσης παρατήρησης χωρίς να θέτουν στο επίκεντρο τις αδυναμίες τους και έτσι, καθίστανται οι εκπαιδευτές ικανοί να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Από τη μία πλευρά, το PLAΙ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην παρατήρηση των φυσικών αντιδράσεων του φροντιστή, ενώ το RfL βοηθά το προσωπικό να προσεγγίσει με μεγαλύτερη σιγουριά και ενθουσιασμό τα παιδιά, καθώς εκτιμά άμεσα την πρόοδο των μαθητών. Ένα ακόμα κοινό πλεονέκτημα των δύο εργαλείων είναι το ότι είναι κατάλληλα για εκπαιδευτές με διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα. Ως μειονεκτήματα των εργαλείων καταγράφηκαν η δυσκολία καταγραφής ορισμένων πληροφοριών, και η έλλειψη σαφήνειας ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε ορισμένα σημεία των εργαλείων. Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους, φάνηκε πως και τα δύο εργαλεία ανταποκρίνονται στο σκοπό τους- εκτιμούν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, και συνδέονται με καθημερινές δραστηριότητες, βοηθώντας τα παιδιά να γίνουν πιο

ενεργά και ανεξάρτητα. Ακόμα, συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση φροντιστών και επαγγελματιών- εστιάζοντας στις δυνατότητες των παιδιών και στην αύξηση της αποδοτικότητας επαγγελματιών και φροντιστών. Τέλος, βοηθούν στον καλύτερο προσδιορισμό των επιθυμιών και αναγκών των παιδιών. Συμπερασματικά, η χρήση τόσο του PLAI, όσο και του RfL, φάνηκε ότι βοηθάει στην εκτίμηση των αναγκών, επιθυμιών και προτιμήσεων των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, βοηθώντας τα έτσι να γίνουν σταδιακά πιο ενεργά και ανεξάρτητα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας είναι ενθαρρυντικά για την υποστήριξη ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς τα δύο εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτές να εστιάσουν είναι στον καλύτερο προσδιορισμό και ενίσχυση των επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Promote learning through active interaction, PLAI, Routes for learning, RfL, severe and multiple disabilities, assessment, special education, αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, παρέμβαση, βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Abstract

Assessing and teaching students with severe and/or multiple disabilities is a major challenge as there is a great lack of weighted tools. The Program for Promoting Learning Through Active Interaction (PLAI), and Routes for Learning (RfL), are two tools aimed at this population group. The purpose of this paper is to review the studies that have used the aforementioned tools by analyzing their advantages and disadvantages, as well as their effectiveness.

A systematic literature review was performed through seven electronic search engines using key words search. In total, 35 surveys were found (22 utilized PLAI, and 13 RfL). After further review of these studies using inclusion criteria, eight studies, four for each tool, which met the specific, desired criteria were selected. It was found that both tools focus on identifying children's strengths through the technique of direct observation without focusing on their weaknesses. This approach enables educators to identify and understand students' interests and preferences with severe and/or multiple disabilities. However, PLAI places particular emphasis on observing the caregiver's reactions, while RfL targets staff members and their approach to children in order to increase their confidence and enthusiasm, as it directly assesses student progress. A major advantage of the two tools is their suitability for instructors with different educational backgrounds. However, both tools are lacking in the amount of recorded information regarding their clinical successes as well as a clarified understanding of the vocabulary utilized throughout their use. In regard to their effectiveness, it appears that both tools achieve their purpose - they value people with severe and/or multiple disabilities, and by employing daily activities, they help children to become more active and independent. Additionally, they contribute to the awareness of caretakers and professionals - focusing on children's potential and increasing the efficiency of those professionals and caretakers. Finally, they help to better identify the children's specific preferences and needs. In conclusion, the use of both PLAI and RfL has been shown to help assess the needs and preferences of people with severe and/or multiple disabilities, thus helping them to become progressively more active and independent.

The results of these tools are encouraging for those who support people with severe and/or multiple disabilities. Critically, these tools can help educators focus on better identifying and strengthening children's communication and cognitive skills.

Keywords: Promote learning through active interaction, PLAI, Routes for learning, RfL, severe and multiple disabilities, assessment, special education, effectiveness, evaluation, intervention, severe and/or multiple disabilities

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη 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 παρούσας διπλωματικής είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών μου για τον συνδυασμό της έρευνας στην ειδική αγωγή με την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος που αποφάσισα να επιλέξω το συγκεκριμένο θέμα ήταν η επιθυμία μου να διευρύνω τις γνώσεις μου στον τομέα της αξιολόγησης και εκπαίδευσης των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Η συναναστροφή μου με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στον εργασιακό μου χώρο με ώθησε στην αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων εκπαίδευσης και καθοδήγησης των ατόμων αυτών. Μέσα από αυτή την αναζήτηση συνειδητοποίησα την ανάγκη που υπάρχει τόσο στο πρακτικό κομμάτι της εκπαίδευσης όσο και της έρευνας για περαιτέρω μελέτη των εργαλείων που υπάρχουν για την αξιολόγηση και εκπαίδευση των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα.

Ωστόσο, οφείλω να τονίσω πως το θέμα της εργασίας μου επιλέχθηκε με τη βοήθεια της επόπτριας καθηγήτριάς μου, κυρία Καρτασίδου. Χωρίς την καθοδήγησή της δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία. Γι' αυτόν τον λόγο λοιπόν, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ, στην κυρία Καρτασίδου που στάθηκε δίπλα μου, καθοδηγώντας με, ακούγοντας και βοηθώντας με να επιλύσουμε από κοινού όσους προβληματισμούς προέκυψαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην μητέρα μου, η οποία αποτελεί για μένα πηγή έμπνευσης και παράδειγμα προς μίμηση, τόσο σε πρακτικό και ερευνητικό κομμάτι στήριξης των παιδιών με αναπηρίες, όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Εισαγωγή

Η έμφαση στην εκπαίδευση ως το πρωταρχικό μέσο για την επίτευξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς επιμένοντας στους μαθητές να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα στην ίδια τάξη είναι εσφαλμένη. Αντίθετα, η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ως ένα μέσο για την προώθηση των ευκαιριών των μαθητών να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους να κάνουν το καλύτερο που μπορούν και να είναι το καλύτερο που μπορούν, ανεξάρτητα από το ατομικό επίπεδο αναπηρίας τους. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η φιλοσοφία και η πρακτική της διδασκαλίας εκείνων που έχουν βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν είναι απλώς θέμα διαφοροποίησης, καθώς η εκπαίδευση των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα είναι θεμελιωδώς διαφορετική. Αυτό οδηγεί στο αναπόφευκτο συμπέρασμα ότι πρέπει να τους διδάσκουμε όχι μόνο με διαφορετικό τρόπο, αλλά και να διδάσκονται διαφορετικά πράγματα (Imray, 2017). Λαμβάνοντας υπόψη μάλιστα ότι η φύση της μάθησης για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν μπορεί ποτέ να εγγραφεί ότι θα είναι είτε γραμμική είτε αναπτυξιακή προκύπτει μια σημαντική πρόκληση για τη διδακτική πρακτική που πρόκειται να ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός (Imray, 2013).

Ένα κρίσιμο ζήτημα στην αξιολόγηση και εκπαίδευση οποιουδήποτε μαθητή, ή ομάδας μαθητών, είναι ο καθορισμός προτεραιοτήτων, καθώς είναι αδύνατο να αξιολογηθούν και να εκπαιδευτούν οι μαθητές στα πάντα. Όταν πρόκειται, λοιπόν, για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, υπάρχει η γενική συμφωνία ότι η επικοινωνία είναι το πιο σημαντικό κομμάτι για να κατανοήσει και να παρέμβει κανείς εκπαιδευτικά (Goldbart & Ware, 2015). Ως εκ τούτου η ακριβής και λεπτομερής αξιολόγηση της επικοινωνίας είναι απαραίτητη, προκειμένου να σχεδιαστεί η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Όμως, η πλειονότητα αυτών των μαθητών δεν επικοινωνούν λεκτικά, με αποτέλεσμα πολλά από τα διαθέσιμα εργαλεία που ανταποκρίνονται επιτυχώς σε άτομα με άλλου είδους αναπηρία, να μην είναι κατάλληλα για αυτή την ομάδα μαθητών (Ware, 2017).

Επομένως, οι κατάλληλες αξιολογήσεις της επικοινωνίας είναι σημαντικές. Παρόλα αυτά, η ανάπτυξη μιας συνεπούς και ακριβής αξιολόγησης της επικοινωνίας

(ή οποιουδήποτε άλλου τομέα) για την ομάδα μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια, όπως για παράδειγμα, το γεγονός ότι η ανάπτυξη αυστηρών, κατάλληλων για τον σκοπό αξιολογήσεων είναι πολύ δαπανηρή και το ότι η συχνότητα εμφάνισης βαριών ή/και πολλαπλών αναπηριών είναι πολύ χαμηλή σημαίνει ότι τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αποτελούν μόνο μικροσκοπικό ποσοστό του πληθυσμού -περίπου 0,025%- (Mansell, 2010). Η ποικιλία των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά καθιστά την ανάπτυξη μιας αξιολόγησης για αυτήν την ομάδα ιδιαίτερα δύσκολη (Ware, 2017).

Εκτός από την επικοινωνία, ένας άλλος τομέας στον οποίο η πλειονότητα των ανθρώπων που εργάζονται με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες συμφωνεί ότι πρέπει να δοθεί έμφαση για αξιολόγηση και εκπαίδευση είναι ο γνωστικός, η αξιολόγηση και παρέμβασης στον οποίο είναι εξίσου δύσκολη (Ware, 2017), λόγω της επίδρασης των αισθητηριακών και κινητικών βλαβών, της επιληψίας και της γενικότερης κατάστασης της υγείας τους η οποία επηρεάζει άμεσα τη διαδικασία μάθησης και απόδοσής τους (Ware & Donnelly, 2004). Επομένως αναγνωρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι η διαδικασία αξιολόγησης όσο και η διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης των μαθητών αυτών είναι ιδιαίτερα απαιτητική και δύσκολη (Weston & Ware, 2018). Ωστόσο, οι διαθέσιμες πληροφορίες είναι λίγες σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι προσαρμοσμένες στις αναπηρίες και τις ανάγκες αυτής της ομάδας. Εν ολίγοις, για να προσαρμοστεί επαρκώς η υποστήριξη στις ικανότητες και τις ανάγκες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, απαιτούνται μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν αναπτυχθεί ή προσαρμοστεί ειδικά για τα άτομα αυτά (Wessels et al., 2021). Δύο εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι το Πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης δια μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης (Promoting Learning Through Active Interaction – PLAII) και το πρόγραμμα Διαδρομές για Μάθηση (Routes for Learning- RfL).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας λοιπόν, είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν χρησιμοποιήσει τα εργαλεία αυτά και η μελέτη τους ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που εντόπισαν για τα εργαλεία, αλλά και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς τους συγκριτικά. Στο πρώτο

κεφάλαιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται η θεωρητική θεμελίωση όπου αρχικά αναφέρονται ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, μαζί με τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά της, τα στάδια και τα μοντέλα αξιολόγησης που υπάρχουν. Στη συνέχεια, γίνεται μια πιο εστιασμένη αναφορά στα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και τονίζεται η αναγκαιότητα που υπάρχει για την ύπαρξη μίας έγκυρης και συνεπούς αξιολόγησης των δεξιοτήτων των ατόμων αυτών. Στη συνέχεια, αναλύονται τα δύο εργαλεία, PLAI και RfL. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους περιγράφεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε, το δείγμα των ερευνών που συλλέχθηκαν, η διαδικασία αναζήτησης και συλλογής των ερευνών, μαζί με τα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την σειρά που τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται η συζήτηση και ο σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας, σε συνάρτηση και με άλλες έρευνες παρόμοιου περιεχομένου. Ακολούθως, αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των περιορισμών της συγκεκριμένης έρευνας και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στον χώρο της ειδικής αγωγής, θέτοντας μερικές προτάσεις για το μέλλον. Η εργασία ολοκληρώνεται παραθέτοντας την ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε σε όλη την έκτασή της.

Κεφάλαιο 1^ο ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1.1 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

1.1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα σύνθετο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ware & Donnelly, 2004), η οποία έχει καταλυτική σημασία για την πορεία της διδασκαλίας. Στο Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 8 του 1995 ως αξιολόγηση των μαθητών ορίζεται (Προεδρικό Διάταγμα 8, άρθρο 1, παρ.1-3, 1995):

«η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση.

Η αξιολόγηση αποτελεί μία συνεχή παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή δεν

αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου».

Μέσα από την παραπάνω απόπειρα του νομοθέτη να περιγράψει λεπτομερώς την έννοια της αξιολόγησης καθίσταται σαφής η σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαφαίνεται πως είναι απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης. Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.), ο McLoughlin και Lewis (2001, όπως αναφέρεται σε Αγαλιώτης, 2011) τονίζουν πως η αξιολόγηση αποτελεί μία συστηματική διαδικασία, η οποία δεν έχει ως βασικό στόχο την βαθμολόγηση του μαθητή με Ε.Ε.Α., αλλά τη συλλογή σημαντικών πληροφοριών οι οποίες θα καθορίσουν τη λήψη τόσο των νομικών όσο και των διδακτικών αποφάσεων που έχουν σχέση με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τη δημιουργία ενός κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Για να θεωρείται μια αξιολόγηση αποτελεσματική πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Αναλυτικότερα, πρέπει να είναι ικανή να αναγνωρίζει αλλά και να επεξηγεί την αιτία των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει το είδος της παρέμβασης που θα χρειαστεί να σχεδιάσει για τον συγκεκριμένο μαθητή, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, αλλά και το χρονικό διάστημα που θα διαρκέσει η παρέμβαση. Με άλλα λόγια, στην αξιολόγηση σκιαγραφείται το μοναδικό προφίλ του κάθε μαθητή, όπου διαφαίνονται οι δυνατότητες και οι δυσκολίες του (Τζιβινίκου, 2015), όπως πιθανές μαθησιακές ελλείψεις ή προβλήματα προσαρμογής (Αγαλιώτης, 2011), και βάσει αυτών οργανώνεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο την άρση ή την μείωση των δυσκολιών αυτών (Τζιβινίκου, 2015).

Αξίζει να τονιστεί ότι η υποβολή των μαθητών με αναπηρίες σε μία διαδικασία διάγνωσης, από την οποία αναμένεται να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις, δεν αρκεί για την αναζήτηση κατάλληλων τρόπων εκπαιδευτικής στήριξης. Το μόνο αποτέλεσμα από μια τέτοια διαδικασία είναι να προκύψουν

μερικά γενικά στοιχεία για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες αυτών των μαθητών, που στη συνέχεια θα οδηγήσουν στη συμβατική κατηγοριοποίησή τους. Σημαντικές πληροφορίες στις οποίες θα ήταν δυνατό να στηριχθούν ειδικοί στόχοι και η απόφαση για την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων, που μπορούν να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις καθημερινές μαθησιακές προκλήσεις είναι εξαιρετικά δύσκολο να συλλεχθούν μέσα από μία διαδικασία διάγνωσης. Η «μοναδικότητα» του κάθε μαθητή με αναπηρία για την οποία γίνεται λόγος στην Ειδική Αγωγή, δεν αναφέρεται στο διαφορετικό προφίλ που αντιστοιχεί σε μία από τις συμβατικές κατηγορίες αναπηρίας, αλλά στις διάφορες παραμέτρους του οικοσυστήματος του κάθε μαθητή, στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Επομένως, ο βασικότερος στόχος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία οφείλει να είναι η συλλογή πληροφοριών οι οποίες να συμβάλλουν στην οργάνωση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, βασισμένη στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Αγαλιώτης, 2011).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που τονίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως απαραίτητο στοιχείο της αξιολόγησης είναι η αντικειμενικότητα. Τόσο κατά τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, όσο και κατά την ερμηνεία τους, η επίτευξη του υψηλότερου δυνατού βαθμού αντικειμενικότητας θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες επιδιώξεις των ατόμων που συμμετέχουν στην εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά και στην αξιοποίησή της. Η δομή, η μορφή, και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης, αλλά και η ερμηνεία των πληροφοριών που συλλέγονται από αυτήν, βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και κατά συνέπεια, τα εργαλεία που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν βασίζονται στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο. Επομένως, η κατασκευή των εργαλείων αξιολόγησης γίνεται ανάλογα με τη φύση της παραμέτρου που αξιολογείται, τα στοιχεία που την επηρεάζουν και τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή. Συνεπώς, μια ευρέως και απόλυτα αποδεκτή αξιολόγηση δεν δύναται να υπάρξει, καθώς δεν υπάρχει ένα απόλυτα αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο για την δομή και την ανάπτυξη κάθε αξιολογούμενης παραμέτρου (Αγαλιώτης, 2011).

Επομένως είναι ξεκάθαρο ότι η διαδικασία της αξιολόγησης στον χώρο της Ειδικής Αγωγής δεν θεωρείται μία αυθαίρετη διαδικασία, αλλά ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την αξιολόγηση οφείλει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, εγκυρότητα, προσαρμοστικότητα και πρακτικότητα, προκειμένου τα δεδομένα που θα προκύψουν να θεωρούνται ποιοτικά και να μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς η διδασκαλία έπεται της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, η διδασκαλία στηρίζεται στα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση, και μόνο μέσω αυτής μπορεί να δημιουργηθεί το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.). Η αξιολόγηση είναι επομένως χρήσιμη για τη σύνταξη του Ε.Ε.Π., το οποίο περιλαμβάνει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή (Salvia et al., 2013), αλλά και για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία (Αγαλιώτης, 2011).

1.1.2 Στάδια και μοντέλα αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Bloom, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελείται από τρία στάδια: την διαγνωστική ή αρχική, την ενδιάμεση ή διαμορφωτική και την αθροιστική ή τελική (Guskey, 2005). Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα κατά την πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και πραγματοποιείται με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθητή, έτσι ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σκιαγραφήσει ένα προφίλ στο οποίο να διαμορφώσει μια κατάλληλη διδασκαλία. Αυτό το στάδιο αξιολόγησης είναι το πιο σημαντικό, καθώς είναι αυτό που θα καθορίσει όλο το πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση [Α.Π.Σ.], 2004). Στη συνέχεια, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, πραγματοποιείται η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση. Στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της προόδου των μαθητών ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί και την λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με την πορεία τους, ούτως ώστε να πραγματοποιηθούν πιθανές τροποποιήσεις στη διδασκαλία ή/και στους στόχους. Επισημαίνει δηλαδή τη σωστή ή μη επιλογή των στόχων διδασκαλίας,

παρέχοντας τη δυνατότητα για αναδόμηση και αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου που είχε οριστεί (Α.Π.Σ., 2004). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Α.Π.Σ.) (curriculum based assessment) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση βάσει του Α.Π.Σ. πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής της επίδοσης του μαθητή σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και αποσκοπεί στην εφαρμογή των αναγκαιών προσαρμογών της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Fuchs, et al., 2014·Van Der Heyden & Burns, 2005). Στο τέλος κάθε στόχου πραγματοποιείται η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, με την οποία ελέγχεται η συνολική επίδοση του μαθητή και σκιαγραφούνται οι κατεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό το στάδιο αξιολόγησης γίνεται σε πιο αραιά χρονικά διαστήματα (π.χ. με την ολοκλήρωση κάθε τριμήνου ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς) (Αγαλιώτης, 2011).

Όσον αφορά στα μοντέλα αξιολόγησης, για πολλά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης επικρατούσαν τα παραδοσιακά μοντέλα, τα οποία δεν έχουν εξαλειφθεί εντελώς. Στόχος τους είναι η βαθμολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές (π.χ. γραπτή ή προφορική εξέταση, ερωτήσεις κλειστού τύπου ή πολλαπλής επιλογής). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να αποτελούν παθητικούς δέκτες πληροφοριών τις οποίες καλούνταν να αναπαράγουν απλώς για να σημειώνουν μία καλή επίδοση χωρίς κριτική σκέψη (Παπακωνσταντίνου, 2006).

Με την πάροδο του χρόνου εμφανίστηκαν τα εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης. Σε αυτά, αντί οι μαθητές να αποστηθίζουν άκριτα τις πληροφορίες που δέχονται, καλούνται να τις εφαρμόσουν. Σε αυτού του είδους την αξιολόγηση δεν χρησιμοποιούνται τόσο τυποποιημένα εργαλεία. Αντιθέτως, δίνεται έμφαση στη χρήση εργαλείων με εξατομικευμένο χαρακτήρα, όπως η παρατήρηση, οι λίστες ελέγχου, η δυναμική αξιολόγηση κ.α. Στα εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης δίνεται έμφαση στην αποτίμηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και καταγράφονται πιθανές αδυναμίες που παρατηρούνται (Τζιβινίκου, 2015).

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκε μια αξιολογη προσπάθεια με την εμφάνιση και εφαρμογή των εναλλακτικών μοντέλων, φαίνεται

πως αυτά απλά έδιναν μια απάντηση στις προσαγές της αξιολόγησης της μάθησης (assessment of learning). Τα μοντέλα αυτά, μπορούσαν απλά να προσφέρουν μια μορφή ελέγχου των κατεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, ωστόσο δεν συνυπολόγιζαν περιβαλλοντικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί καθώς επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τη διαδικασία μάθησης (Αγαλιώτης, 2011). Τα παραπάνω δεδομένα υπογραμμίζουν την ανάγκη νέων λειτουργικών μοντέλων, τα οποία να μπορούν να λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή.

1.2 Η αξιολόγηση και εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

1.2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Ιδίως στην περίπτωση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, τόσο η αξιολόγηση όσο και η διδασκαλία αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών αυτής της πληθυσμιακής ομάδας (Weston&Ware, 2018).

Ο ορισμός της συγκεκριμένης κατηγορίας αναπηριών είναι αναγκαίος ιδίως για τους ερευνητές που περιλαμβάνουν στις έρευνές τους μαθητές που ανήκουν σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Ερευνητές όπως ο Bellamy και συνεργάτες (2010) και Ware (2005), τονίζουν ότι παρά την ευρεία χρήση του συγκεκριμένου όρου, απουσιάζει ένας παγκόσμιος συμφωνημένος ορισμός για τις βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες. Οι παραπάνω ερευνητές σημειώνουν επίσης ότι ενώ ο όρος βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Profound Multiple Learning Difficulties, PMLD) χρησιμοποιείται στο Ηνωμένο Βασίλειο, χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι, όπως βαριές νοητικές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες (Profound Intellectual and Multiple Disabilities, PIMD) (Bellamy, et al., 2010 ·Ware, 2005) .

Ο όρος «βαριές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες» (Profound Multiple Learning Difficulties, PMLD) συνήθως χρησιμοποιείται πλέον για να περιγράψει ένα άτομο με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που πιθανότατα έχει και προβλήματα υγείας. Ενώ η χρήση γενικών ετικετών για να αποδοθεί μια ταυτότητα σε άτομα με αναπηρία έχει δεχθεί ιδιαίτερη κριτική (McClimens, 2005), η ύπαρξη ενός γενικού ορισμού είναι απαραίτητη προκειμένου να πραγματοποιείται ο κατάλληλος

σχεδιασμός που να επιτρέπει την παροχή των κατάλληλων και αποδεκτών υπηρεσιών στα άτομα αυτά για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Η ανάγκη για αυτόν τον ευρέως αποδεκτό ορισμό δεν έχει καλυφθεί ακόμα, επομένως ο προληπτικός σχεδιασμός που αφορά στην υγεία και στην κοινωνική περίθαλψη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Συνεπώς, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μελλοντικές υπηρεσίες να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Σύμφωνα με το *Every Child Matters, Change for Children* (Department for Education and Skills, 2003), τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες εκτός από το γεγονός ότι έχουν πολύπλοκες μαθησιακές ανάγκες, αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες, σημαντικές δυσκολίες, όπως σωματικές δυσκολίες, αισθητηριακές βλάβες ή άλλα σοβαρά ιατρικά προβλήματα. Απαιτούν υποστήριξη από τους ενήλικες σε μεγάλο βαθμό, τόσο για την προσωπική τους φροντίδα όσο και για την κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών. Μάλιστα, όπως είναι φυσικό, η αλληλεξάρτηση αυτών των αναπηριών αυξάνει την πολυπλοκότητα της ανάγκης, επηρεάζοντας με τη σειρά της όλους τους τομείς της μάθησης. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές αυτοί έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν και να αναπτύξουν στον βέλτιστο βαθμό τις δυνατότητές τους, εφόσον βρίσκονται μέσα σε ένα εξαιρετικά δομημένο και εξατομικευμένο περιβάλλον με συνεχή υποστήριξη από τους κατάλληλους φροντιστές, θεραπευτές και εκπαιδευτικούς (Department for Education and Skills, 2003).

Οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζουν συνήθως ένα συνδυασμό δύο ή περισσότερων δυσλειτουργιών (Stewart & Walker-Gleaves, 2020), όπως: προβλήματα λόγου και επικοινωνίας, προβλήματα στην ακοή ή κώφωση, προβλήματα όρασης, περιορισμούς στη φυσική δραστηριότητα, κάποια αναπτυξιακή/διανοητική δυσλειτουργία, ή/και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Επιπλέον, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ο όρος «πολλαπλές αναπηρίες» δεν αφορά απλώς στη συνύπαρξη δύο αναπηριών, αλλά σε έναν συνδυασμό τόσο φυσικών, όσο και αισθητηριακών ή/και γνωστικών διαταραχών όπου εξαιτίας της αλληλεπίδρασής τους, προκαλούν σοβαρές δυσκολίες σε επικοινωνιακούς και μαθησιακούς τομείς (Unesco, 2009).

Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι η παρουσία βαριών ή/και πολλαπλών μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζει ποικίλες ικανότητες σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας. Στην έρευνά τους, ο Poppes, και οι συνεργάτες του (2016) υπογραμμίζουν τον επικοινωνιακό τομέα ως έναν από τους τομείς που αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις για αυτούς τους μαθητές. Σημειώνεται επίσης ότι πολλοί από αυτούς τους μαθητές βασίζονται σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα χειρονομίες, σύμβολα, οφθαλμοκίνηση, κ.λπ.. Ακόμα, στην έρευνά τους ο Poppes και οι συνεργάτες του (2016), σημειώνουν τα αισθητηριακά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί, ενώ στην έρευνα του Rees (2017) τονίζονται τα προβλήματα υγείας και οι κινητικές δυσκολίες των παιδιών. Ένας άλλος τομέας στον οποίο συναντάται έντονη χρονική καθυστέρηση είναι αυτός της κοινωνικής ανάπτυξης (Butler, 2018, όπως αναφέρεται σε Stewart & Walker-Gleaves, 2020).

Όπως διαφαίνεται λοιπόν, ο συνδυασμός των προαναφερθέντων δυσκολιών προκαλεί σοβαρούς περιορισμούς και δυσκολίες στην αντίληψη και εξερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και στην επεξεργασία των σχετικών ερεθισμάτων. Συνεπώς, οι μαθητές αυτοί μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ψυχοκινητική, νοητική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Μάλιστα, τόσο στην έρευνα του Ockelford και των συνεργατών του (2002), όπως επίσης και σε αυτήν του Vorhaus (2017), σημειώνεται το γεγονός ότι οι καθυστερήσεις που μπορεί να εντοπιστούν στην ανάπτυξη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στην γνωστική, σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και αισθητηριακή ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, σε άλλη έρευνα τονίζεται το στοιχείο της αβεβαιότητας που είναι ιδιαίτερα έντονο στη ζωή των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Zaal-Schuller et al., 2016).

1.2.2 Τα χαρακτηριστικά και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τις παραπάνω έρευνες, είναι λογικό το ότι πολύ συχνά οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών να χαρακτηρίζονται ως «σύνθετες» (Department for Education and Skills, 2003; Zaal-Schuller et al., 2016). Μάλιστα, όπως έχει τονιστεί εδώ και αρκετά χρόνια,

τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα (Welsh Assessment Government [WAG], 2006) λόγω των τόσο διαφορετικών αναγκών που μπορούν να έχουν μεταξύ τους (Rees, 2017 · Simmons & Bayliss, 2007), αλλά και των διαφορετικών ικανοτήτων τους, με αποτέλεσμα να μην ακολουθούν απαραίτητα ένα συγκεκριμένο γραμμικό αναπτυξιακό μονοπάτι (Vorhaus, 2017). Συνεπώς, το γεγονός ότι κάποιοι ερευνητές έχουν ασκήσει κριτική στην αξία του όρου βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Goldbart, et al., 2014 · Vorhaus, 2017) τονίζει ότι ο όρος αυτός αποτελεί περισσότερο μια περιγραφή και όχι μια διαγνωστική κατηγορία (Goldbart, et al., 2014).

Εξαιτίας της ποικιλομορφίας που εμφανίζουν οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρο το ότι ο καθένας εμφανίζει ένα μοναδικό προφίλ. Πιο αναλυτικά, το κάθε άτομο έχει ξεχωριστές ανάγκες, ενώ οι περιορισμοί και οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, είναι όχι μόνο περισσότερες, αλλά και πιο πολύπλοκες από αυτές που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μία μόνο αναπηρία, καθώς η κάθε αναπηρία επιτείνει την επίδραση της άλλης. Επομένως εάν δεν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί το κατάλληλο, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, η συνύπαρξη δύο ή παραπάνω αναπηριών μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερη ποιότητα ζωής, (Unesco, 2009). Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να βασίζεται στις μοναδικές ανάγκες των ίδιων των μαθητών, να στηρίζεται δηλαδή στις δραστηριότητες, στα ενδιαφέροντα και στις ρουτίνες τους, αλλά και να μπορεί να εφαρμοστεί σε περιβάλλον το οποίο βρίσκονται τα άτομα τυπικής ανάπτυξης της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Συνεπώς, και οι στόχοι του Ε.Ε.Π. πρέπει να θέτουν ως προτεραιότητα την αύξηση του ποσοστού ανεξαρτησίας των παιδιών στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων (McDonnell et al., 2003).

Για να κατασκευαστεί και να εφαρμοστεί όμως το Ε.Ε.Π., είναι απαραίτητο να προηγηθεί μία αποτελεσματική αξιολόγηση, στην οποία να σκιαγραφούνται τόσο οι ανάγκες όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, αλλά και αργότερα, να καταγράφεται η πρόοδος που σημειώνει. Ωστόσο, η καταγραφή της προόδου παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα, καθώς οι αξιολογήσεις με βάση ακαδημαϊκά

κριτήρια δεν είναι πάντα εφικτές ή κατάλληλες γι' αυτούς τους μαθητές. Έχουν προκύψει πολλά ερωτήματα σχετικά με την ανάγκη αξιολόγησης οποιουδήποτε είδους σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα, λόγω της φαινομενικής έλλειψης προόδου (Ware & Healey, 2018, όπως αναφέρεται σε Smith και συνεργάτες, 2020), δεδομένου ότι η φύση της μάθησης για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν δύναται να θεωρηθεί ότι θα είναι είτε γραμμική είτε αναπτυξιακή (Imray, 2013, Vorhaus, 2017). Για να διασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών ανάμεσα σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, είναι αναγκαίο να υπάρξει κάποιο είδους μέτρησης για την αξιολόγηση της προόδου (Simmons et al., 2008).

Στην πραγματικότητα, αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ανθρώπινο δικαίωμα, καθώς μέσω της αξιολόγησης προσφέρονται επιλογές και ευκαιρίες στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Αυτό είναι ακόμη πιο σημαντικό στην περίπτωση παιδιών που μπορεί να είναι απαραίτητη η παροχή πρόσθετης εκπαιδευτικής υποστήριξης, όπως λογοθεραπεία, ή διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία δεν θα παρασχεθεί εκτός εάν μπορούν να αξιολογηθούν οι ικανότητες και οι ανάγκες των παιδιών με ακρίβεια. Επιπλέον, υπάρχει η ανάγκη και για τους ίδιους τους γονείς και τους φροντιστές όλων των παιδιών να νιώθουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διασφαλίσει ότι οι ικανότητες των παιδιών τους αξιοποιούνται πλήρως και οι ανάγκες τους λαμβάνονται υπόψη (Hodge & Runswick-Cole 2008). Έτσι, η μέτρηση της προόδου πρέπει να επιτευχθεί με άλλες μεθόδους (Rayner, 2011) και εάν η πρόοδος αυτών των παιδιών δεν μπορεί να μετρηθεί με βάση τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, πώς είναι δυνατό να μετρηθεί η πρόοδος σε αυτή τη μερίδα μαθητικού πληθυσμού;

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να καταγράφουν τη μαθησιακή πρόοδο που πραγματοποιούν οι μαθητές τους κατά τη διάρκεια της ημέρας ούτως ώστε να παρατηρήσουν οι ίδιοι και να καταγράψουν την πρόοδο αυτή. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές με νοητική αναπηρία συχνά σημειώνουν μικρή μετρήσιμη ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά η πρόοδος μπορεί να καταγραφεί σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένων τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των μη ακαδημαϊκών τομέων, όπως η καταγραφή της προόδου στον τομέα των επικοινωνιακών ή κοινωνικών δεξιοτήτων ή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές

μπορούν να γενικεύσουν τις δεξιότητές τους σε διαφορετικά πλαίσια. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να σημειώσει πρόοδο κατά τις μεσημεριανές ρουτίνες μαθαίνοντας να επιλέγει το φαγητό του ανεξάρτητα. Επομένως, η αξιολόγηση της μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να περιλαμβάνει όλους τους τομείς προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να σκιαγραφήσουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό προφίλ για κάθε μαθητή, στο οποίο να φαίνονται οι δυνατότητές τους, αντί να επικεντρώνονται μόνο στα ελλείμματά τους (Simmons et al., 2008).

Μάλιστα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική αναπηρία (Α.Π.Σ., 2004) ναι μεν περιλαμβάνει ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες ζωής, όπως η επικοινωνία, η ανεξαρτησία, η κινητικότητα και ο προσανατολισμός, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοεξυπηρέτηση, οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης κ.α., οι οποίες χαρακτηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία ως βασικοί τομείς μάθησης για αυτούς τους μαθητές, υποστηρίζοντας επομένως τη σημασία της αξιολόγησης μη ακαδημαϊκών καθώς και ακαδημαϊκών τομέων (McIntosh, 2015). Επιπλέον, η γενίκευση της γνώσης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις είναι εξίσου σημαντική με την απόκτηση νέας γνώσης (McIntosh, 2015 ·Rochford, 2016).

Φαίνεται λοιπόν από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι η εκπαίδευση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να θεωρείται ως ένα μέσο για την προώθηση των ευκαιριών των μαθητών να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν (Imray & Colley, 2017). Επιπλέον, λόγω των μοναδικών και πολύπλοκων χαρακτηριστικών και αναγκών των ατόμων αυτών, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, η συνεργασία διαφόρων επαγγελματιών είναι απαραίτητη για την παροχή κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών αυτών (Wessels et al., 2021). Η συμβολή συνεργατικών ομάδων είναι σημαντικές για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες οι οποίες δημιουργούνται με την εμπλοκή επαγγελματιών από ποικίλες ειδικότητες για την αντιμετώπιση των σύνθετων αναγκών τους. Συνεπώς, έχει προταθεί ότι η αξιολόγηση αυτής της ομάδας πρέπει να είναι διεπιστημονική, με όλους τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στην καθημερινότητα των παιδιών να συμβάλλουν στη διαδικασία αξιολόγησης (Lyons et

al., 2017). Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες αυτής της ομάδας. Εν ολίγοις, για να προσαρμοστεί επαρκώς η υποστήριξη στις ικανότητες και τις ανάγκες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, απαιτούνται μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν αναπτυχθεί ή προσαρμοστεί ειδικά για τα άτομα αυτά και των οποίων οι ψυχομετρικές ιδιότητες έχουν υποβληθεί σε ανάλυση (Wessels et al., 2021). Πιο συγκεκριμένα, η διεπιστημονική ομάδα δημιουργεί μια σχέση συνεργασίας τόσο για την αξιολόγηση, όσο και για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη διδασκαλία, την καταγραφή της προόδου του μαθητή, αλλά και την ποιότητα του προγράμματος παρέμβασης. Επίσης, υψίστης σημασίας είναι και η συμμετοχή της ίδιας της οικογένειας προκειμένου να προκύψει μία αποτελεσματική αξιολόγηση, ένας ορθός και έγκυρος σχεδιασμός της παρέμβασης για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς οι πιθανότητες για τα άτομα αυτά να παραμείνουν στην οικογένειά τους για παρατεταμένη χρονική περίοδο είναι μεγαλύτερες από κάθε άλλη πληθυσμιακή ομάδα και χρήζουν συστηματικής υποστήριξης από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Kritikos, 2010).

Μέσω της αξιολόγησης γίνεται μία εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών μέσα στο οικείο περιβάλλον τους και ταυτόχρονα συνεκτιμώνται τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί από τους γονείς μέσα από μια οικολογική προσέγγιση. Επομένως, η διεπιστημονική ομάδα για να είναι σε θέση να ορίσει ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και θα τους βοηθήσουν να έχουν έλεγχο του εαυτού τους μέσα στο περιβάλλον το οποίο βρίσκονται, θα πρέπει να προσδιοριστούν οι δυνατότητές τους. Ο προσδιορισμός των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή καθίσταται δυνατός με την εφαρμογή μιας στρατηγικής που δίνει τη δυνατότητα συνυπολογισμού των δυσκολιών πρόσληψης και μετάδοσης πληροφοριών από και προς τους υπόλοιπους μαθητές ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Απαιτείται δηλαδή μια αναλυτική διαδικασία αξιολόγησης η οποία να συμπεριλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που να αφορούν στις δυνατότητες, στα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις και στις ανάγκες των μαθητών (Smith, 2003) αλλά ταυτόχρονα να αναγνωρίζει ότι τα παιδιά θα κατακτήσουν δεξιότητες που θα τα

βοηθήσουν σε ποικίλα περιβάλλοντα με διαφορετικούς τρόπους (Orellove & Sobsey, 1996).

Πέρα από την επίσημη αξιολόγηση, η οποία διενεργείται στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) και στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, όταν υπάρχει δυνατότητα συστήνεται να πραγματοποιείται και ανεπίσημη αξιολόγηση, μέσα από τη διαδικασία παρατήρησης και καταγραφής ημερολογίου. Η τελευταία αποτελεί μία από τις πιο έγκυρες διαδικασίες μέτρησης της αυθόρμητης επίδοσης σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς του μαθητή. Οι αξιολογήσεις επικεντρώνονται στην επικοινωνία και στη συμπεριφορά, αλλά και ευρύτερα στην ποιότητα ζωής. Για αρκετά παιδιά κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθούν από διαφορετικούς ειδικούς (π.χ. από φυσικοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, ψυχολόγο, ιατρό και εκπαιδευτικό). Μέσα από αυτό το ευρύ φάσμα αξιολογήσεων ενημερώνεται η πορεία του ΕΕΠ. Η αξιολόγηση των προτιμήσεων, της επικοινωνίας αλλά και της συμπεριφοράς είναι υψίστης σημασίας για να καλυφθούν οι ανάγκες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Kritikos, 2010).

Ωστόσο, μία μεγάλη έλλειψη που παρατηρείται στο τομέα της αξιολόγησης παιδιών με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες είναι η απουσία σταθμισμένων εργαλείων τα οποία να απευθύνονται αποκλειστικά σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλοσυσχέτιση των αναπηριών τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αξιολόγηση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Σύμφωνα με τους Ware και Donnelly (2004), σε έρευνα που διεξήχθη το 2002 σε εκπαιδευτικούς στην Ουαλία, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι έως τότε διαθέσιμες αξιολογήσεις δεν περιείχαν αρκετά στοιχεία ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς σε μαθητές με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες.

Μία εναλλακτική λύση αποτελεί η χρήση μιας από τις ήδη υπάρχουσες αναπτυξιακές κλίμακες αξιολόγησης που είναι σχεδιασμένες για βρέφη ή μικρά παιδιά τυπικής ανάπτυξης όπως η κλίμακα Bayley (Albers & Grieve, 2007) ή Uzgiris και Hunt (Uzgiris & Hunt, όπως αναφέρεται σε Wales & Ware, 2018). Η Visser και οι

συνεργάτες της (2012) εξέτασαν πρόσφατα την καταλληλότητα χρήσης τυποποιημένων αναπτυξιακών εργαλείων αξιολόγησης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), που κανονικά προορίζονται για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μικρής ηλικίας. Στην έρευνά τους φάνηκε ότι παρόλο που ορισμένα εργαλεία αναδείχθηκαν ως κατάλληλα για παιδιά με ΕΕΑ, τονίστηκε ότι ελλοχεύουν σημαντικοί περιορισμοί κατά τη χρήση τέτοιων εργαλείων για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Visser et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία αξιολόγησης κατατάσσονται στην κατηγορία των γραμμικών ή ιεραρχικών εργαλείων και η χρήση τους σε άτομα με αναπηρία υποδηλώνει την πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά με ΕΕΑ ακολουθούν την ίδια πορεία ανάπτυξης με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις αλλαγές που επιδεικνύουν οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (WAG, 2006) ή την πρόοδο, για παράδειγμα που παρουσιάζεται μέσω της αυξημένης συνειδητοποίησης (increased awareness) (McDermott, 2014). Η διαδικασία ανάπτυξης μπορεί να αποτελεί μία πολύ διαφορετική διαδικασία για τα άτομα με βαριές/πολλαπλές βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. Kahn, 1976) καθώς οι αισθητηριακές διαταραχές μπορεί να κάνουν την απόκτηση ορισμένων βασικών δεξιοτήτων πολύ πιο δύσκολη από ότι για ένα τυπικά αναπτυσσόμενο βρέφος (Lacey et al., 2015). Η εικόνα ενός μαθητή με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι επίσης πιθανό να μεταβάλλεται από μέρα σε μέρα, εν μέρει λόγω της κατάστασης της υγείας του, καθιστώντας την αξιολόγηση των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων δύσκολη (Ware & Donnelly, 2004). Μάλιστα, ήδη από το 1995 έχει τονιστεί ότι τα παραπάνω εργαλεία παρέχουν αρνητικό προσανατολισμό, καθώς δεν δίνουν έμφαση στα θετικά στοιχεία των μαθητών με ΕΕΑ, παραλείποντας τις εξατομικευμένες ανάγκες και αναπτυξιακές λειτουργίες των παιδιών με βαριές /ή/ και πολλαπλές αναπηρίες. Αντιθέτως, προωθούν πολλά στοιχεία που είναι αναπτυξιακώς ακατάλληλα γι' αυτά, ενισχύοντας έτσι τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα (Fantuzzo, et al., 1995).

Σε πρόσφατη έρευνα του Wessels και των συνεργατών του (2021), από τις απαντήσεις στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που χορήγησαν σχετικά με τα εμπόδια που εντοπίζονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, 85 επαγγελματίες στον

χώρο της ειδικής αγωγής, που εργάζονταν με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες εντόπισαν ορισμένους κοινούς παράγοντες που εμποδίζουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Τόσο οργανωτικοί παράγοντες (π.χ. έλλειψη πόρων, έλλειψη διαθέσιμων μεθόδων αξιολόγησης, αριθμός επαγγελματιών που εμπλέκονται στην υποστήριξη ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες), όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. προβλήματα επικοινωνίας, εγρήγορση, προβλήματα υγείας, κινητικές αναπηρίες) θεωρήθηκαν ως βασικές δυσκολίες κατά την αξιολόγηση των ατόμων αυτών. Άλλα εμπόδια που αναφέρθηκαν ήταν η έλλειψη τυποποιημένων μεθόδων αξιολόγησης, η υποκειμενικότητα των μετρήσεων, η έλλειψη πόρων και γνώσης. Ένας επαγγελματίας ανέφερε ότι η συμμετοχή πολλών επαγγελματιών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως πλεονέκτημα αξιολόγησης, εάν οι επαγγελματίες είναι σε θέση να συνεργαστούν (Wessels et al., 2021).

Ένα ακόμα ζήτημα το οποίο έχει άμεση σχέση με την ποιότητα των μεθόδων αξιολόγησης είναι ο βαθμός στον οποίο τα σύγχρονα μοντέλα αναπηρίας, υποστήριξης και γενικότερα ποιότητας ζωής αντιπροσωπεύονται με τον κατάλληλο τρόπο στις μεθόδους και στα εργαλεία αξιολόγησης που υπάρχουν για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Τα τελευταία χρόνια, όπως φαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εξατομικευμένη υποστήριξη, λόγω της ολοένα και ευρύτερης υιοθέτησης της προσωποκεντρικής προσέγγισης (Ratti et al., 2016· Waters & Buchanan, 2017). Η συγκεκριμένη προσέγγιση στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων κυρίως με νοητική αναπηρία (Ratti et al., 2016). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι παρεχόμενες υπηρεσίες στηρίζονται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε ατόμου και όχι στη διαμόρφωση στόχων υποστήριξης (Wessels et al., 2021). Ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός επιχειρεί να κινητοποιήσει την οικογένεια του ατόμου και το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο. Είναι φανερό ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγκη συμπερίληψης των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων στις αξιολογήσεις, και όχι μόνο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Mansell & Beadle-Brown, 2004 · Ratti et al., 2016). Μάλιστα, το 1992, η Αμερικανική Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], όπως

αναφέρεται σε Wessels et al., 2021) ανέπτυξε ένα πολυδιάστατο πλαίσιο ανθρώπινης λειτουργίας. Βάσει αυτού του μοντέλου, η υποστήριξη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησης (Buntinx & Schalock, 2010). Τα όργανα που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση συστήνεται να χρησιμοποιούνται όχι μόνο για τη διάγνωση και την ανάλυση δεδομένων, αλλά να αποτελούν και το σημείο έναρξης κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης (Buntinx & Schalock, 2010).

Συνεπώς, παρόλο που μερικές φορές μπορεί τα προαναφερθέντα εργαλεία, που χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο για την διαδικασία αξιολόγησης, να αποτελούν τα πιο έγκυρα και αξιόπιστα διαθέσιμα εργαλεία για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αυτές οι αναπτυξιακές λίστες ελέγχου μπορούν να παρέχουν στην καλύτερη περίπτωση μια κατευθυντήρια γραμμή για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη και χρήση ενός αξιόπιστου εργαλείου αξιολόγησης, που να απευθύνεται σε άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι ζωτικής σημασίας για τη διευκόλυνση της έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης και κατ' επέκταση της γενικότερης εκπαιδευτικής προόδου της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (Weston&Ware, 2018).

Μία ακριβής και ουσιαστική αξιολόγηση της επικοινωνίας και των δεξιοτήτων για παιδιά και νέους με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει επομένως να εστιάζει εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το μοναδικό προφίλ που αυτός εμφανίζει (Mcdermott, 2014). Μάλιστα, η Lacey (2010) τονίζει ότι προκειμένου να αξιολογηθούν οι δεξιότητες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και να καθοριστούν στη συνέχεια οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί στόχοι, είναι αναγκαίο να τεθούν στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας οι ίδιοι οι μαθητές, παρά το πρόγραμμα σπουδών.

1.3 Προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

1.3.1 Το πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης μέσω της Ενεργού Αλληλεπίδρασης- Promote Learning through Active Interaction (PLAI)

1.3.1.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά του PLAI

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να μπορεί να απευθύνεται σε παιδιά κυρίως βρεφικής, νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας και το ρεπερτόριο επικοινωνιακής συμπεριφοράς τους είναι αρκετά περιορισμένο είναι το Πρόγραμμα Προώθησης της Μάθησης δια μέσου της Ενεργού Αλληλεπίδρασης (Promoting Learning Through Active Interaction – PLAI) (Klein et al., 2000).

Τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες επικοινωνούν με τρόπο ο οποίος συχνά είναι σπάνιος, μη τυπικό και συχνά δυσδιάκριτο τρόπο. Πολλές φορές μάλιστα οι επικοινωνιακές συμπεριφορές τους είναι διφορούμενες ή αντιφατικές ως προς τη σημασία τους από τους εκπαιδευτές και τους ειδικούς (Sarris et al., 2020). Συνεπώς, οι φροντιστές τους δυσκολεύονται πολλές φορές να ενισχύσουν το επικοινωνιακό ρεπερτόριο των ατόμων αυτών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ως φροντιστές θα νοούνται στην παρούσα εργασία τα άτομα που συμμετέχουν στις διαδικασίες φροντίδας των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. οικογένεια, παιδαγωγοί, θεραπευτές, κ.λπ.). Ωστόσο, τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο για τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι άκρως απαραίτητες, καθώς μέσω αυτών εκφράζονται και ικανοποιούνται οι βασικές τους ανάγκες, όσο και οι προτιμήσεις τους. Επιπρόσθετα, μέσω των παραπάνω δεξιοτήτων καθίσταται δυνατή η δόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και τον φροντιστή ή/και εκπαιδευτικό του (Klein et al., 2000). Σύμφωνα με τον Klein και των συνεργατών του, (2000) είναι υψίστης σημασίας η επικοινωνιακή αυτή αλληλεπίδραση να συνδυάζεται με ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο να χαρακτηρίζεται από καλό σχεδιασμό και δομή, με στόχο τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το βέλτιστο των επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων.

Το πρόγραμμα PLAI, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, επιδιώκει την ενεργή αλληλεπίδραση παιδιού και φροντιστή, με απώτερο σκοπό να εντοπιστούν και να γίνουν κατανοητές οι νύξεις και οι συμπεριφορές που χρησιμοποιεί το παιδί για να επικοινωνήσει και να εκφραστεί. Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα αποσκοπεί στην αύξηση των επικοινωνιακών συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φροντιστών και του παιδιού ως προς τη συχνότητά τους. Με άλλα λόγια, το PLAI, μέσα από τις στρατηγικές που περιγράφει, δίνει τη δυνατότητα συστηματικής παρατήρησης συμπεριφορών, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών (Klein et al., 2000). Οι περισσότερες από τις στρατηγικές του χαρακτηρίζονται από αυστηρή δομή και απαιτούν συστηματικές παρατηρήσεις, οι οποίες αναλύονται σε υποκατηγορίες μορφών συμπεριφοράς (Sarris et al., 2020).

1.3.1.2 Ανάπτυξη του PLAI

Ο κύριος στόχος του PLAI είναι η βήμα προς βήμα ανάπτυξη της σκόπιμης επικοινωνίας και ενεργούς αλληλεπίδρασης που βασίζεται στην αμοιβαία σχέση που δομείται ανάμεσα στο παιδί και των παιδαγωγών του, αλλά και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευσή του (Chen et al., 1998, όπως αναφέρεται σε Sarris et al., 2020).

Πιο αναλυτικά, η εφαρμογή του προγράμματος στηρίζεται σε επαναλαμβανόμενα γεγονότα που προωθούν μια προβλέψιμη δομή. Με άλλα λόγια, όταν είναι γνωστό στο παιδί το τι θα συμβεί, του είναι πολύ πιο εύκολο να συλλέξει νέες πληροφορίες, αλλά και να αυξήσει το ποσοστό συμμετοχής του (Smith et al., 1980, όπως αναφέρεται σε Sarris et al., 2020). Μάλιστα, βασική αρχή του προγράμματος σπουδών είναι η εφαρμογή του PLAI να λαμβάνει χώρα στα φυσικά περιβάλλοντα όπου δραστηριοποιείται το παιδί, ούτως ώστε να μπορούν να το αξιοποιήσουν όσο το δυνατό περισσότερες οικογένειες. Στόχος λοιπόν της παρέμβασης είναι η επέκταση των υφιστάμενων δυνατοτήτων του παιδιού, χωρίς να εστιάζει στις δυσκολίες ή τις ελλείψεις του παιδιού, υποστηρίζοντας επίσης τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών που βασίζονται στη φυσική έκφραση. Εν συντομία, το πρόγραμμα PLAI επικεντρώνεται στην προώθηση της αλληλεπίδρασης του παιδιού

με το γενικό πλαίσιο της οικογενειακής καθημερινής ρουτίνας (Klein et al., 2000). Η επίτευξη επικοινωνίας αποτελεί βασικό στόχο για το πρόγραμμα.

Οι επιμέρους στόχοι του PLAI ορίζονται ως εξής (Sarris et al., 2020):

- Ανάπτυξη μιας σαφούς κατανόησης του ήδη υπάρχοντος ρεπερτορίου ενδείξεων του παιδιού, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συστηματική παρατήρηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς του σε φυσικά περιβάλλοντα.
- Προσδιορισμός τόσο των επιλογών και προτιμήσεων του παιδιού, όσο και τη διερεύνηση του τρόπου επικοινωνίας που χρησιμοποιεί.
- Αύξηση της συχνότητας και του αριθμού των επικοινωνιακών συμπεριφορών του παιδιού.
- Διαμόρφωση προγραμματισμένων ρουτινών.
- Ενθάρρυνση της έναρξης της επικοινωνιακής δράσης από την πλευρά του παιδιού.
- Χρήση σταθερών και συνεπών σημάτων επικοινωνίας από τον «εταίρο επικοινωνίας».
- Καθιέρωση κοινωνικών ανταλλαγών κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας και ενίσχυση της διαδραστικής σχέσης μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού.

Το Πρωτόκολλο PLAI περιλαμβάνει μια αρχική συνέντευξη με τον φροντιστή του παιδιού η οποία αποσκοπεί στον προσδιορισμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που ήδη κατέχει το παιδί, στις οποίες θα στηριχτεί ο σχεδιασμός της παρέμβασης, και πέντε ενότητες εφαρμογής (Sarris et al., 2020). Κάθε ενότητα αναλύεται σε επιμέρους σκοπούς, στόχους και κατευθυντήριες γραμμές και περιλαμβάνει ένα βασικό σκεπτικό, έναν γενικό στόχο, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό-φροντιστή καθώς και γενικούς, ειδικούς στόχους και προτεινόμενες μεθόδους εφαρμογής.

Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται την κατανόηση των νύξεων-ενδείξεων επικοινωνίας του παιδιού. Στόχος είναι να βοηθηθούν οι φροντιστές ώστε να παρατηρούν τόσο τις επικοινωνιακές νύξεις που χρησιμοποιεί το παιδί, όσο και τους τρόπους έκφρασης ενδιαφέροντος ή της προσοχής του σε καθημερινές δραστηριότητες. Στη δεύτερη ενότητα, οι φροντιστές έχουν σαν στόχο να

προσδιορίσουν τις προτιμήσεις του παιδιού. Με άλλα λόγια, περνούν σε φάση αναζήτησης των αντικειμένων, των προσώπων ή/και των δραστηριοτήτων που είναι αρεστά ή δυσάρεστα στο παιδί. Τέτοιου είδους ερεθίσματα αποτελούν εν δυνάμει κίνητρα επικοινωνίας για το παιδί. Στη συνέχεια ακολουθεί η «Καθιέρωση προβλέψιμων ρουτινών», ως τρίτη ενότητα, κατά την οποία αναφέρεται ο κρίσιμος ρόλος που έχουν οι ρουτίνες στη ζωή ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αφού μέσω αυτών του δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντός του αλλά και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Σε αυτό το στάδιο στόχος των φροντιστών είναι η διαμόρφωση του προγράμματος του παιδιού έτσι ώστε να υπάρχει μια αλληλουχία ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες και τις καθημερινές διαδικασίες. Σε δεύτερο χρόνο θα μπορούν να εμπλουτιστούν με νύξεις οι οποίες θα βασίζονται στις αισθήσεις του παιδιού ώστε να του προσφέρουν όλα τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε να μπορεί να προβλέψει τις καθημερινές του δραστηριότητες (Klein et al., 2000).

Στη συνέχεια ακολουθεί η «Καθιέρωση κοινωνικής ανταλλαγής», ως τέταρτη ενότητα. Στόχος αυτής της ενότητας είναι η ενεργή αλληλεπίδραση του φροντιστή με το παιδί. Μέσα από παιχνίδια κοινωνικής ανταλλαγής, ο φροντιστής προσπαθεί να ενισχύσει το παιδί προκειμένου να δείξει ότι ζητάει παραπάνω από μία δραστηριότητες που του αρέσει. Σε αυτό το στάδιο το παιδί ξεκινάει επίσης να λαμβάνει μέρος σε καινούρια παιχνίδια ανταποδοτικού χαρακτήρα με τον φροντιστή του, αλλά και με άλλα οικεία πρόσωπα, προκειμένου να γενικεύσει τις δεξιότητές του. Στόχος της τελευταίας ενότητας, «*Ενθάρρυνση της έναρξης για επικοινωνία*», είναι να αυξηθούν οι επικοινωνιακές συμπεριφορές του ατόμου στην προσπάθειά του να αποκτήσει ένα αντικείμενο ή να ξεκινήσει μία δραστηριότητα της αρεσκείας του. Αυτή η ενότητα μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τον φροντιστή για να το ενθαρρύνει να αυξήσει τις πρωτοβουλίες του για σκόπιμη επικοινωνία (Klein et al., 2000).

1.3.2.3 Θεωρητική θεμελίωση του PLAI

Το πρόγραμμα PLAI βασίζεται στις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Αρχικά, στην ανάπτυξη ενός παιδιού καίριο ρόλο έχει η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού με τους φροντιστές του (Klein et al., 2000).

Το πρόγραμμα PLAI αντανακλά μία συγχώνευση τριών κρίσιμων πεποιθήσεων, αρχών, σκέψεων και θεωρητικών προοπτικών της αναπτυξιακής ψυχολογίας:

1. Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού είναι η ενεργητική αλληλεπίδραση με τους πρώτους φροντιστές
2. Η ανάπτυξη του ατόμου ενισχύεται από την ικανότητα του φροντιστή να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να ανταποκρίνεται στις νύξεις και τη συμπεριφορά του με ακρίβεια
3. Οι δεξιότητες επικοινωνίας αποτελούν σημαντικό θεμέλιο για κάθε τύπο μάθησης.

Η ανάπτυξη του προγράμματος βασίστηκε και σε ποικίλες αρχές παρέμβασης. Κύρια πεποίθηση αποτελεί το ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες όταν παρέχονται:

- Ρουτίνες οι οποίες είναι αναμενόμενες και με νόημα
- Επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής σε δραστηριότητες της καθημερινότητας
- Ευκαιρίες μέσα από τις οποίες μπορούν να προσλάβουν επίμονες και με νόημα νύξεις και τους παρέχεται χρόνος ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές
- Ευκαιρίες για την έναρξη αλληλεπίδρασης
- Παροχή συστηματικής, προσεκτικής και οργανωμένης παρέμβασης στις καθημερινές δραστηριότητες

Επιπλέον, η μάθηση του παιδιού μπορεί να διευκολυνθεί από τους φροντιστές εφόσον οι τελευταίοι κάνουν χρήση των παρακάτω στρατηγικών (Χαραλαμπίδου, 2010):

- Προσεκτική και συστηματική παρατήρηση του παιδιού
- Παροχή αναμενόμενων ρουτινών

- Διατύπωση ερμηνειών οι οποίες είναι ακριβείς και ανταποκρίνονται πάντα στις νύξεις του παιδιού
- Παροχή αρκετού χρόνου στο παιδί για να ανταποκριθεί
- Προσθήκη δραστηριοτήτων με νόημα μέσα από κατάλληλες εμπειριών
- Χτίζοντας πάνω στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού για την κινητοποίηση της επικοινωνίας.

Παράλληλα με τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, η θεωρητική βάση του PLAI συνδιαμορφώνεται μέσα από δύο θεωρητικές προσεγγίσεις της πρώιμης παρέμβασης, τη ζώνη της «επικείμενης ζώνης ανάπτυξης» του παιδιού (Vygotsky, 1978, όπως αναφέρεται σε Sarris et al., 2020) και το συναλλακτικό μοντέλο (Sameroff&Chandler, 1975, όπως αναφέρεται σε Chen et al., 1998· Klein et al., 2000). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι η απόσταση που υπάρχει μεταξύ του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται το παιδί και του επιπέδου που μπορεί να φτάσει δυνητικά. Αρχικά, το παιδί επιλέγει να επιλύει τα προβλήματά του ανεξάρτητα. Σε επόμενο στάδιο η επίλυση προβλημάτων γίνεται είτε σε συνεργασία με κάποιο άλλο παιδί, ή με την καθοδήγηση από κάποιον ενήλικα. Για να επιτευχθεί η μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο είναι απαραίτητη τόσο η υποστήριξη των ενηλίκων ή των συνομηλίκων του παιδιού, η δόμηση του περιβάλλοντός του και η χρήση κατάλληλων εργαλείων. Με άλλα λόγια, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη συνεργασία των ατόμων για την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και την ενίσχυση της μάθησης και της γνώσης του (Shabani et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, στο συναλλακτικό μοντέλο η ανάπτυξη των ατόμων συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον του. οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού (Sameroff & Mackenzie, 2003).

1.3.2 Το πρόγραμμα Routes for Learning (RfL)

1.3.2.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά του Routes for Learning

Ένα από τα σύγχρονα εργαλεία που σχεδιάστηκε για την αντιμετώπιση των εμποδίων που προαναφέρθηκαν σχετικά με την αξιολόγηση των ατόμων με βαριές

ή/και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί το Routes for Learning (RfL), το οποίο κατασκευάστηκε το 2006 (WAG, 2022). Από τον Απρίλιο 2019 πραγματοποιήθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις του εργαλείου βάσει των ανατροφοδοτήσεων που έλαβαν τόσο από γλωσσολόγους όσο και από επαγγελματίες υγείας. Μετά από την επεξεργασία του εργαλείου βάσει των σχολίων που συλλέχθηκαν, το εκπαιδευτικό υλικό έχει πλέον οριστικοποιηθεί για την πλειονότητα των διαδρομών. Ωστόσο, λόγω της πανδημίας COVID-19 δεν ήταν εφικτή η συγκέντρωση όλων των απαραίτητων βιντεοσκοπήσεων που αποτελούν παραδείγματα για τα βήματα του χάρτη. Επομένως, η πλήρης σειρά των βιντεοσκοπήσεων αναμένεται το συντομότερο δυνατό (WAG, 2022).

Το RfL (WAG, 2006) αποτελεί ένα Αγγλικό-Ουαλικό εργαλείο αξιολόγησης που αφορά σε μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έως και 19 ετών, το οποίο ακολουθεί μεν ένα αναπτυξιακό μοντέλο, ωστόσο δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις δυνητικά διαφορετικές αναπτυξιακές πορείες των μαθητών με αισθητηριακές, σωματικές, όπως επίσης και νοητικές αναπηρίες (Weston & Ware, 2018). Αναπτύχθηκε μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνητών σε σχολεία στην Ουαλία ως απάντηση στην ανάγκη που εντοπίστηκε από τους εκπαιδευτικούς για ύπαρξη ενός εργαλείου που θα τους επέτρεπε να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Ware&Donnelly, 2004).

Το εργαλείο σε πρώτη φάση απευθυνόταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Η κύρια ιδέα στην οποία στηρίχτηκε το συγκεκριμένο εργαλείο ήταν ότι τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να ακολουθούν διαφορετικές αναπτυξιακές «διαδρομές» από αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, κάτι που όπως φάνηκε και από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, πολλά άλλα εργαλεία αξιολόγησης δεν επιτρέπουν. Τα υλικά του συγκεκριμένου εργαλείου δεν αποτελούν κάποια λίστα ελέγχου και δεν χρησιμοποιούνται με στόχο το σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών, αλλά σχεδιάστηκαν για να υποστηρίξουν την εξέταση τόσο της πλευρικής όσο και της ιεραρχικής προόδου. Μπορούν να υποστηρίξουν την γενίκευση των δεξιοτήτων που προϋπάρχουν, καθώς και να παρακολουθούν και να περιορίζουν την παλινδρόμηση (McDermott, 2014).

Το RfL επικεντρώνεται στην πρώιμη επικοινωνία και τις γνωστικές δεξιότητες που είναι ζωτικής σημασίας για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο μέλλον και επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η συλλογή στοιχείων για τη διαμόρφωση μιας ολιστικής εικόνας των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και επικεντρώνεται στον τρόπο που μαθαίνουν τα άτομα (π.χ. τρόποι ενσωμάτωσης νέων εμπειριών σε προϋπάρχουσα γνώση, προτιμώμενα κανάλια μάθησης, τρόποι επεξεργασίας πληροφοριών κλπ.) (WAG, 2006). Η αξιολόγηση μέσω του RfL δίνει έναν «Χάρτη διαδρομής» (Routemap) με επτά βασικά ορόσημα ανάπτυξης από τα οποία περνούν όλοι οι μαθητές εάν σημειώνουν πρόοδο, καθώς και 36 επιπλέον που μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές. Ο χάρτης αυτός προωθεί τη στενή παρατήρηση της αισθητηριακής λειτουργίας, τα προτιμώμενα κανάλια μάθησης και τα μέσα επεξεργασίας πληροφοριών. Η προσέγγιση στην οποία στηρίζεται το εργαλείο αναγνωρίζει ότι υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να μην περάσουν από τα προαναφερθέντα ορόσημα-στάδια με μια συγκεκριμένη σειρά και ότι μπορεί να επιδείξουν πρόοδο σε πιο προχωρημένο τομέα, παραλείποντας προηγούμενες φάσεις. Με άλλα λόγια, η διαδρομή μέσω αυτών των συμπεριφορών μπορεί να είναι διαφορετική για κάθε μαθητή (WAG, 2006). Έτσι, το RfL παρέχει μια σειρά από «μονοπάτια μάθησης» για να καλύψει τις περίπλοκες ανάγκες των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση μπορεί να είναι πιο ακριβής και συνεπής και να δίνει μια πληρέστερη εικόνα του εκπαιδευόμενου και της μαθησιακής του διαδικασίας (McDermott, 2014).

Ο χάρτης διαδρομής (WAG, 2006) (βλ. παράρτημα) δείχνει μια σειρά από μονοπάτια μάθησης που οδηγούν σε βασικά ορόσημα στην επικοινωνία και την πρώιμη γνωστική ανάπτυξη (εμφανίζονται με πορτοκαλί χρώμα). Αυτοί θεωρούνται κρίσιμοι για τη μελλοντική ανάπτυξη και είναι οι βασικότεροι κόμβοι που είναι σημαντικοί σε όλες τις διαδρομές. Η αριστερή πλευρά του χάρτη διαδρομής εστιάζει στις δεξιότητες επικοινωνίας και η δεξιά στην πρώιμη γνωστική ανάπτυξη. Δεν υπάρχει ιεραρχική ή προκαθορισμένη σειρά για την επίτευξη των βημάτων του χάρτη διαδρομής και οι μαθητές μπορεί να ακολουθήσουν μια σειρά από διαφορετικά

μονοπάτια. Ο Donnelly (2005, όπως αναφέρεται σε McDermott, 2014) δήλωσε ότι η πρόθεση των κατασκευαστών του εργαλείου ήταν να τονιστεί η σημασία της πλευρικής καθώς και της ιεραρχικής προόδου για να διασφαλιστεί ότι τα μέλη του προσωπικού δεν χάνουν σημαντικές ικανότητες και δεν αντιμετωπίζουν εμπόδια στη διαδικασία μάθησης. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο χάρτης αυτός δεν χρησιμοποιείται με σκοπό να αντικαταστήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, ωστόσο επιτρέπει την καταγραφή σημαντικών εξελίξεων και προτείνει πιθανά επόμενα βήματα. Για κάθε αριθμημένο βήμα στον χάρτη διαδρομής, το φυλλάδιο αξιολόγησης παρέχει προτάσεις για δραστηριότητες αξιολόγησης που πρέπει να δοκιμάσουν τα άτομα που το χρησιμοποιούν, πράγματα που πρέπει να αναζητήσουν όσον αφορά τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τις στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να βοηθήσουν να προχωρήσει ένας μαθητής για να επιτύχει ένα περαιτέρω αριθμημένο βήμα. Για κάθε ένα από τα ορόσημα, υπάρχουν σαφή κριτήρια για τον αντικειμενικό προσδιορισμό του εάν ένας μαθητής το έχει επιτύχει (McDermott, 2014).

Το RfL περιέχει ένα φυλλάδιο αξιολόγησης, ένα φυλλάδιο καθοδήγησης που παρέχει μια επισκόπηση των κύριων θεωριών και των βασικών πληροφοριών στις οποίες στηρίζεται η αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση, ένα DVD με βίντεο κλιπ που τραβήχτηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας που επιδεικνύουν ένα εύρος πρώιμης επικοινωνίας, όπως και ένα CD με αρχεία κειμένου όλων των εκτυπωμένων εγγράφων και του χάρτη διαδρομής (McDermott, 2014).

1.3.2.2 Ανάπτυξη του Routes for Learning

Την έρευνα για την αξιολόγηση της μάθησης για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ξεκίνησαν οι Ware και Donnelly (2004) ως μέρος ενός προγράμματος με τίτλο «The Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales» που αποτέλεσε τη βάση για το σχεδιασμό του υλικού του RfL. Ένας από τους λόγους για τους οποίους ξεκίνησε το συγκεκριμένο έργο ήταν η παροχή της κατάλληλης καθοδήγησης σε εκπαιδευτικούς. Ο Donnelly (2005, όπως αναφέρεται σε McDermott, 2014) τόνισε ότι το υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, ανώτερα στελέχη, συμβούλους, αλλά και άλλους επαγγελματίες που εργάζονται στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από

κοινού από αυτούς τους επαγγελματίες με τη συμβολή εξειδικευμένων υπηρεσιών, όπως για παράδειγμα αυτές που παρέχουν οι λογοθεραπευτές, καθώς και με τη συμβολή των ίδιων των γονέων. Ο στόχος ήταν να σχεδιαστεί ένας «χάρτης» πιθανών διαδρομών που μπορεί να ακολουθήσει ένας μαθητής για να φτάσει στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης, καθώς και να προτείνει τρόπους αξιολόγησης του τρέχοντος επιπέδου λειτουργίας του μαθητή αλλά και πώς μπορεί ο ενήλικας να υποστηρίξει τον μαθητή να μετακινηθεί από ένα στάδιο σε άλλο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εργαλείο δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε στρατηγικές για την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης ώστε να καταστεί δυνατή μια ολιστική προσέγγιση, να ελαχιστοποιηθούν οι δυσκολίες κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας των μαθητών τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους ίδιους τους γονείς του, αλλά και να μεγιστοποιηθούν οι ευκαιρίες για εξέλιξη (Ware, 2006). Η νοοτροπία που έχει υιοθετηθεί για την κατασκευή του RfL συνάδει με την διεθνή βιβλιογραφία, καθώς ήδη από το 1998, τονίζεται η σημασία συμμετοχής των γονέων στην διαδικασία αξιολόγησης, σημειώνοντας πως οι γονείς μπορούν να γίνουν κοινωνοί σημαντικών πληροφοριών, και να συνδράμουν τόσο στη διαδικασία συλλογής δεδομένων για τη διαμόρφωση της αξιολόγησης, αλλά και κατά τη διάρκεια διεξαγωγή της. Μάλιστα υπογραμμίζει ότι οι γονείς πρέπει να εμπλακούν στην παραπάνω διαδικασία από τη στιγμή που γίνει η επιλογή των στόχων και των στρατηγικών αξιολόγησης (Eurlayid, 1998). Ακόμη, η εμπλοκή των γονέων μπορεί να προσφέρει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα και στους ίδιους για τις δυνατότητες των παιδιών τους, μειώνοντας έτσι τα συναισθήματα απογοήτευσης που προκύπτουν συχνά κατά την αξιολόγηση με εργαλεία που είναι σχεδιασμένα για παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Eurlayid, 1998).

Το RfL πριν από τη δημοσίευσή του χρησιμοποιήθηκε δοκιμαστικά σε 15 σχολεία στην Ουαλία. Η συνολική ανατροφοδότηση που λήφθηκε ήταν ιδιαίτερα θετική. Αναλυτικότερα, τα σχολεία θεώρησαν ότι σε αντίθεση με άλλα διαθέσιμα εργαλεία, με τη χρήση του RfL μπόρεσαν να λάβουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τον κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες του. Πολλά σχολεία βρήκαν το υλικό χρήσιμο για τον εντοπισμό του αναπτυξιακού επιπέδου των μαθητών. Αυτό «τους επέτρεψε να κάνουν βήματα πρόόδου» με

μαθητές που είχαν «κολλήσει» και να θέσουν καταλληλότερους στόχους (Donnelly, όπως αναφέρεται σε Weston&Ware, 2018). Τα σχολεία ανέφεραν επίσης ότι ο χάρτης διαδρομής τους έδωσε τη δυνατότητα να βλέπουν πότε οι μαθητές μπόρεσαν να επιδείξουν μια συμπεριφορά, αλλά και πού έπρεπε να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση για τη βελτίωση ή/και γενίκευση κάποιας συμπεριφοράς-στόχου (Weston&Ware, 2018).

Η προσέγγιση που ακολουθεί το RfL (WAG, 2006) βασίζεται σε νευροεπιστημονική έρευνα που αφορούσε τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη ανάπτυξη (Donnelly, 2005). Ο στόχος αυτού του υλικού, όπως τονίστηκε και παραπάνω, είναι να αξιολογήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια και να καλύψει τις ανάγκες αυτών των παιδιών και των νέων στα πρώτα στάδια της μάθησης και να επιτρέψει στο εκπαιδευτικό προσωπικό να σχεδιάζει και να μετράει πιο αποτελεσματικά την πρόοδο που πραγματοποιούν οι μαθητές. Ο Ware και Donnelly (2004) περιγράφουν πώς το RfL βασίζεται στις ακόλουθες βασικές αρχές: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προάγουν την ισότητα, να εμπλέκουν και να ενδυναμώνουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, να βασίζονται στην έρευνα, να λαμβάνουν υπόψη τις περιβαλλοντικές επιρροές, να παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή και της μαθησιακής διαδικασίας, να δίνουν έμφαση στις βασικές δεξιότητες ως βάση για μετέπειτα μάθηση, να προωθήσει τη συνέπεια και να υποστηρίξει το προσωπικό για να βρει στοιχεία κατανόησης και ανάπτυξης για να επιτρέψει την καλύτερη δυνατή πρόοδο. Το υλικό αναφέρει ότι «οι μαθητές μας έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε ένα πρόγραμμα σπουδών και σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που είναι κατάλληλο για το σκοπό και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους - υπάρχει μικρό όφελος (...) εάν συμπεριληφθούν σε δομές που αποτυγχάνουν να το κάνουν» (WAG, 2006, p. 46).

Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου για εκπαιδευτικούς μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (DFE, 2013) δηλώνει ότι υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την προσαρμογή των οδών που περιέχει το RfL ώστε να καταδεικνύεται η πρόοδος μετατρέποντας τα ορόσημα σε αριθμητικά δεδομένα (Barnes, 2010·Hogg, 2012). Αυτό είναι δυνατό παρά το γεγονός ότι τα ορόσημα που επιτεύχθηκαν μπορεί να είναι διάσπαρτα. Τέλος, υπάρχουν 129

πιθανοί δείκτες προόδου που καλύπτουν την καταγραφή του επιπέδου επικοινωνίας και γνώσεων.

Τα υλικά Routes for Learning (WAG, 2006) χρησιμοποιούνται σε ειδικά σχολεία στην Ουαλία. Στη Βόρεια Ιρλανδία, το Συμβούλιο Εξετάσεων και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών (Council for the Curriculum, Examinations and Assessment [CCEA]) κέρδισε πνευματικά δικαιώματα και άδεια να προσαρμόσει το υλικό στο περιβάλλον τους και δημοσίευσε το δικό του Υλικό QuestforLearning (CCEA, 2007, όπως αναφέρεται σε McDermott, 2014)). Το υλικό Quest for Learning έχει από τότε αναπτυχθεί και ενημερωθεί περαιτέρω (CCEA, 2011, όπως αναφέρεται σε McDermott, 2014)) και το λογισμικό εγγραφής Quest Online (CEA, 2012, όπως αναφέρεται σε McDermott, 2014)) που έχει σχεδιαστεί είναι προσβάσιμο μόνο σε δασκάλους και σχολεία στη Βόρεια Ιρλανδία. Σύμφωνα με τον Garner και τους συνεργάτες του (2012) τα σχολεία της Σκωτίας πήραν επίσης μια ομόφωνη απόφαση ώστε να υιοθετήσουν το υλικό και παρόλο που η πίεση από τα σχολεία στη βρετανική κυβέρνηση για να αναλάβει το RfL σε όλη την Αγγλία ήταν ανεπιτυχής, τα υλικά χρησιμοποιούνται επίσης σε πολλά ειδικά σχολεία στην Αγγλία (McDermott, 2014).

1.3.2.3 Θεωρητική θεμελίωση του Routes for Learning

Το RfL δίνει έμφαση στις σχέσεις μεταξύ του μαθητή και των ενηλίκων που τον υποστηρίζουν στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στο ρόλο που μπορούν να παίξουν οι ενήλικες αυτοί στη μάθηση, παρέχοντας υποστήριξη στον μαθητή στα πλαίσια που κινούνται εντός της ζώνης της εγγύς ανάπτυξης, η οποία αποτελεί τη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί ανεξάρτητα και του τι μπορεί να επιτύχει με την υποστήριξη ενηλίκων με τη μορφή προτροπών ή ενδείξεων και υποστήριξης. Η τρέχουσα επίδοση του εκπαιδευόμενου με αυτήν την υποστήριξη μπορεί να δώσει μια ένδειξη για το πού πρέπει να βρίσκονται οι μελλοντικές διδακτικές προτεραιότητες (McDermott, 2014). Ο Vygotsky τόνισε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ενός μαθητή και ενός ενήλικα ήταν το κλειδί για να οδηγήσει σε γνωστική αλλαγή (Vygotsky, 1978).

Οι θεωρητικές ρίζες της δυναμικής αξιολόγησης βρίσκονται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky για την ανάπτυξη του παιδιού (Vygotsky, 1986)

στην οποία οι γνωστικές δεξιότητες διαμεσολαβούν πολιτισμικά μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα. Στη δυναμική αξιολόγηση, όπως και στο RfL, ο στόχος της αξιολόγησης είναι να κατανοήσει πώς ένα παιδί μαθαίνει να βελτιώνει την απόδοσή του κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων γνωστικών εργασιών όπου ο αξιολογητής και το παιδί αλληλοεπιδρούν, εντός της ζώνης της εγγύς ανάπτυξης (Deutsch & Reynolds, 2000). Η αξιολόγηση αυτή εξετάζει τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με το πρόσθετο φυλλάδιο καθοδήγησης RfL (Additional Guidance Booklet) (WAG, 2006) τα παιδιά και οι νέοι με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, στα πρώτα στάδια ανάπτυξης, είναι πιθανό να περάσουν από τις βασικές διαδικασίες μάθησης ως εξής: εξοικείωση, πρώιμη συνειρμική μάθηση και λειτουργικές διαδικασίες μάθησης. Η εξοικείωση αφορά συνθήκες στις οποίες ένας μαθητής αποτυγχάνει να δώσει μια απάντηση σε ένα ερέθισμα που παρουσιάζεται τακτικά επειδή το έχει συνηθίσει. Αποδεικτικά στοιχεία μάθησης δίνονται εάν μια μικρή αλλαγή στο ερέθισμα πυροδοτεί την απόκριση. Η πρώιμη συνειρμική μάθηση πραγματοποιείται όταν οι μαθητές δείχνουν προσμονή ενός γεγονότος όταν δίνεται μια σταθερή ένδειξη πριν από αυτό. Ένα παράδειγμα αυτού μπορεί να είναι όταν ένας μαθητής ακούει τα τραπέζια του δείπνου να είναι στρωμένα και χτυπάει τα χείλη του, προσδοκώντας το μεσημεριανό γεύμα. Τέλος, ο τελεστικός όρος είναι όταν οι συνέπειες μιας δράσης αυξάνουν ή μειώνουν την πιθανότητα να επαναληφθεί καθώς ο μαθητής κάνει τη σύνδεση μεταξύ του ερεθίσματος και της απόκρισης. Το πρόσθετο φυλλάδιο καθοδήγησης του RfL (WAG, 2006) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η προσεκτική παρατήρηση των μαθητών θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με το επίπεδο επίγνωσης των μαθητών για γεγονότα στο περιβάλλον τους. Αυτό με τη σειρά του θα επιτρέψει την αύξηση της γνώσης και της κατανόησης των δασκάλων σχετικά με τη μνήμη του μαθητή, τις προτιμήσεις του ως προς τα αισθητηριακά ερεθίσματα, την ικανότητα σύνδεσης ενδείξεων και γεγονότων, πρόβλεψης και άσκησης επιρροής στα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο άμεσο περιβάλλον (McDermott, 2014).

1.3.2.4 Ομοιότητες και διαφορές των δύο προγραμμάτων

Όπως φαίνεται παραπάνω τα δύο αυτά προγράμματα έχουν αρκετά σημεία που τα διαφοροποιούν, αλλά και σημαντικές ομοιότητες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες (βλ. πίνακα 1, 2). Μία από τις πιο βασικές διαφορές των δύο προγραμμάτων είναι ότι το RfL αποτελεί ένα τμήμα του αναλυτικού προγράμματος που αφορά στην αξιολόγηση ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έως 19 ετών, ενώ το PLAI αποτελεί ένα αυτούσιο αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά έως οκτώ ετών. Ωστόσο η χρήση του μπορεί να επεκταθεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών με ανεπαρκή ανάπτυξη ενός κώδικα σκόπιμης επικοινωνίας. Επιπλέον το τελευταίο εστιάζει μόνο στην ενεργό αλληλεπίδραση και επικοινωνία, σε αντίθεση με το RfL το οποίο επικεντρώνεται πέρα από την επικοινωνία και στη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνική και την περιβαλλοντική αλληλεπίδραση. Επιπλέον το RfL έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει τη δυνατότητα χρήσης του τόσο από ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών, όσο και από φροντιστές και γονείς, καθώς βασικός τους στόχος είναι να υποστηρίξουν όλους όσους ανήκουν στο οικείο περιβάλλον των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, ώστε οι πρώτοι να μπορέσουν να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των δεύτερων. Από την άλλη πλευρά το PLAI έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να χρησιμοποιείται κυρίως από γονείς και φροντιστές (βλ. πίνακα 1).

Διαφορές ανάμεσα στο PLAI και το RfL	
PLAI	RfL
Αναλυτικό πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης (αξιολόγηση και παρέμβαση)	Εργαλείο αξιολόγησης (τμήμα του αναλυτικού προγράμματος της Ουαλίας)
Εστιάζει στην επικοινωνία και την ενεργό αλληλεπίδραση.	Εστιάζει στην γνωστική ανάπτυξη, την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και την περιβαλλοντική αλληλεπίδραση.
Χρησιμοποιείται κυρίως από γονείς και φροντιστές	Χρησιμοποιείται από ευρύ φάσμα επαγγελματιών (όπως επαγγελματίες υγείας, εκπαίδευσης, θεραπευτές) καθώς και γονείς και φροντιστές.
Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παιδιά έως 8 ετών. Ωστόσο η χρήση του μπορεί να επεκταθεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες	Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για άτομα έως 19 ετών.

παιδιών με ανεπαρκή ανάπτυξη ενός κώδικα σκόπιμης επικοινωνίας.	
---	--

Πίνακας 1 Διαφορές ανάμεσα στο PLAI και το RfL

Παρά τις διαφορές των δύο προγραμμάτων υπάρχουν σημαντικά κοινά σημεία. Αυτό που καθιστά τα δύο αυτά προγράμματα ιδιαίτερα σημαντικά είναι το γεγονός ότι εστιάζουν στις δυνατότητες των παιδιών και όχι στις αδυναμίες τους ή στη σύγκρισή τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμα, δίνουν και τα δύο ιδιαίτερη βάση στην παρατήρηση και μελέτη της συμπεριφοράς των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη κάθε είδους νύξης που μπορεί να χρησιμοποιούν τα δεύτερα προκειμένου να επικοινωνήσουν (π.χ. κινητικές νύξεις) (βλ. πίνακα 2).

Ομοιότητες του PLAI και του RfL	
Πληθυσμός που απευθύνονται:	άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες
Εστιάζουν σε:	δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες των μαθητών
Είδος προσέγγισης μαθητών:	εξατομικευμένη- βασίζονται σε κάθε άτομο ξεχωριστά
Σημαντικός παράγοντας:	η υποστήριξη των φροντιστών ώστε να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν καλύτερα τις συμπεριφορές των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες
Βασικά θεμέλια για αξιολόγηση και κατανόηση των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες:	η παρατήρηση και η ερμηνεία της συμπεριφοράς

Πίνακας 2 ομοιότητες του PLAI και του RfL

1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική διατριβή έχει στόχο να διερευνήσει και να αναδείξει τις έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω: το Promote Learning through Active Interaction (PLAI) και το Routes for Learning (RfL), για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για καλυφθούν οι ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα του PLAI και του RfL συγκριτικά;

2. Ποια κοινά στοιχεία των δύο εργαλείων αναδεικνύονται από τις έρευνες ως προς την αποτελεσματικότητά τους;

Κεφάλαιο 2^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Η μέθοδος που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των δύο προγραμμάτων RfL και PLA1 είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Σ.Β.Α.) (Systematic Literature Review-SLR).

Μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται με έναν συγκεκριμένο και συστηματικό τρόπο αναζήτηση και συλλογή δεδομένων από ένα πλήθος ερευνητικών μελετών που έχουν γίνει και αφορούν ένα συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα ή ερώτημα. Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια κριτική αξιολόγηση των μελετών αυτών και στη συνέχεια ενσωματώνονται και παρουσιάζονται (Moher et al., 2010 · Pati & Larusso, 2018). Η αναζήτηση και ο εντοπισμός των κατάλληλων μελετών γίνεται μέσα από βάσεις βιβλιογραφικών πηγών (Uman, 2011).

Στην συστηματική ανασκόπηση, ο ερευνητής ακολουθεί μία συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική, στην οποία εφαρμόζεται μία συγκεκριμένη μεθοδολογία (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Υψίστης σημασίας για τον ερευνητή είναι η εξέταση της ποιότητας των ερευνών που μελετά, όπως για παράδειγμα η προκατάληψη ή η υποκειμενικότητα των ερευνητών. Για την εξασφάλιση της ποιότητας της έρευνας προτείνεται η συλλογή πολλών απόψεων, οι οποίες θα μπορέσουν να συνδράμουν στην εγκυρότητα και επικύρωση της έρευνας (Pati & Larusso, 2018). Επιπρόσθετα, ο ερευνητής ορίζει κριτήρια συμπερίληψης ή αποκλεισμού των ερευνών που έχει εντοπίσει, ανάλογα με το εάν αυτές πληρούν τις προϋποθέσεις που έχει θέσει για ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Harris et al., 2014).

Τα πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν την εν λόγω στρατηγική σε σχέση με την παραδοσιακή αναζήτηση πηγών είναι ποικίλα. Η ποιότητα της Σ.Β.Α. κατά τη διάρκεια της αναζήτησης όπως και η αξιοπιστία που μπορούν να παρέχουν τα αποτελέσματα, η εξάλειψη του ποσοστού μεροληψίας και σφαλμάτων κατά την διάρκεια της αναζήτησης προσφέρει με εχέγγυο τρόπο τον εντοπισμό των κατάλληλων βιβλιογραφικών πηγών και συμβάλει στην ορθή σύνθεση δεδομένων και στην χαρτογράφηση της βιβλιογραφίας (Vrontis & Christofi, 2019).

Η Σ.Β.Α. ακολουθεί ορισμένες αρχές προκειμένου να εφαρμοστεί από τους ερευνητές. Αρχικά, ο ερευνητής οφείλει να διατυπώσει τα ερευνητικά του ερωτήματα και να αναζητήσει την κατάλληλη βιβλιογραφία που είναι σχετική με το θέμα που ερευνά, αλλά και να προσδιορίσει τα κριτήρια συμπερίληψης ή αποκλεισμού των μελετών αυτών στην έρευνά του. Ακόμα, πρέπει να αποτιμήσει και να αξιολογήσει τη μεθοδολογική ποιότητα των πρωτογενών ερευνητικών αποτελεσμάτων (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Τέλος, εξάγει και κατηγοριοποιεί τα δεδομένα που έχει συλλέξει από τις μελέτες που έχει συγκεντρώσει ώστε να παρουσιάσει τα αποτελέσματά τους και να βγάλει και ο ίδιος νέα συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Σύμφωνα με τους Pati και Larusso (2018), η Σ.Β.Α. αποτελούν ένα από τα ισχυρότερα αποδεικτικά στοιχεία που προσφέρονται για ένα συγκεκριμένο θέμα.

2.2 Δείγμα ερευνών

Όπως προαναφέρθηκε, σε μία Σ.Β.Α., είναι απαραίτητο να οριστούν τα κριτήρια με τα οποία θα συμπεριληφθούν ή θα απορριφθούν οι ερευνητικές πηγές που έχουν συλλεχθεί από τον ερευνητή, ο οποίος μέσα από αυτή η τη διαδικασία θα αποφασίσει εάν θα εντάξει ή θα αποκλείσει τις έρευνες αυτές, ανάλογα με τον σκοπό της μελέτης τους. Στη παρούσα εργασία, τα κριτήρια συμπερίληψης που τέθηκαν για να συλλεχθεί το τελικό δείγμα της είναι τα εξής:

- ✓ Οι έρευνες θα πρέπει να αφορούν στην εφαρμογή ή/και μελέτη της αποτελεσματικότητας των εργαλείων RfL και PLAΙ
- ✓ Οι συμμετέχοντες στις έρευνες που χρησιμοποιούνται τα παραπάνω εργαλεία θα πρέπει να είναι παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες
- ✓ Οι έρευνες θα πρέπει να είναι γραμμένες στην αγγλική ή ελληνική γλώσσα

Κατά την αρχική αναζήτηση πηγών, βρέθηκαν 35 έρευνες, εκ των οποίων οι 22 αναφέρονται στην εφαρμογή του εργαλείου PLAΙ, ενώ οι υπόλοιπες 13 αναφέρονταν στην εφαρμογή του RfL. Από αυτές επιλέχθηκαν για το τελικό δείγμα οι 8 καθώς αυτές πληρούσαν όλα τα κριτήρια συμπερίληψης. Τα δεδομένα των συγκεκριμένων ερευνών μελετήθηκαν σχολαστικά προκειμένου να γίνει συλλογή των απαραίτητων

πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργαλείων σε παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και οι απόψεις των φροντιστών ως προς τη χρήση των εργαλείων αυτών.

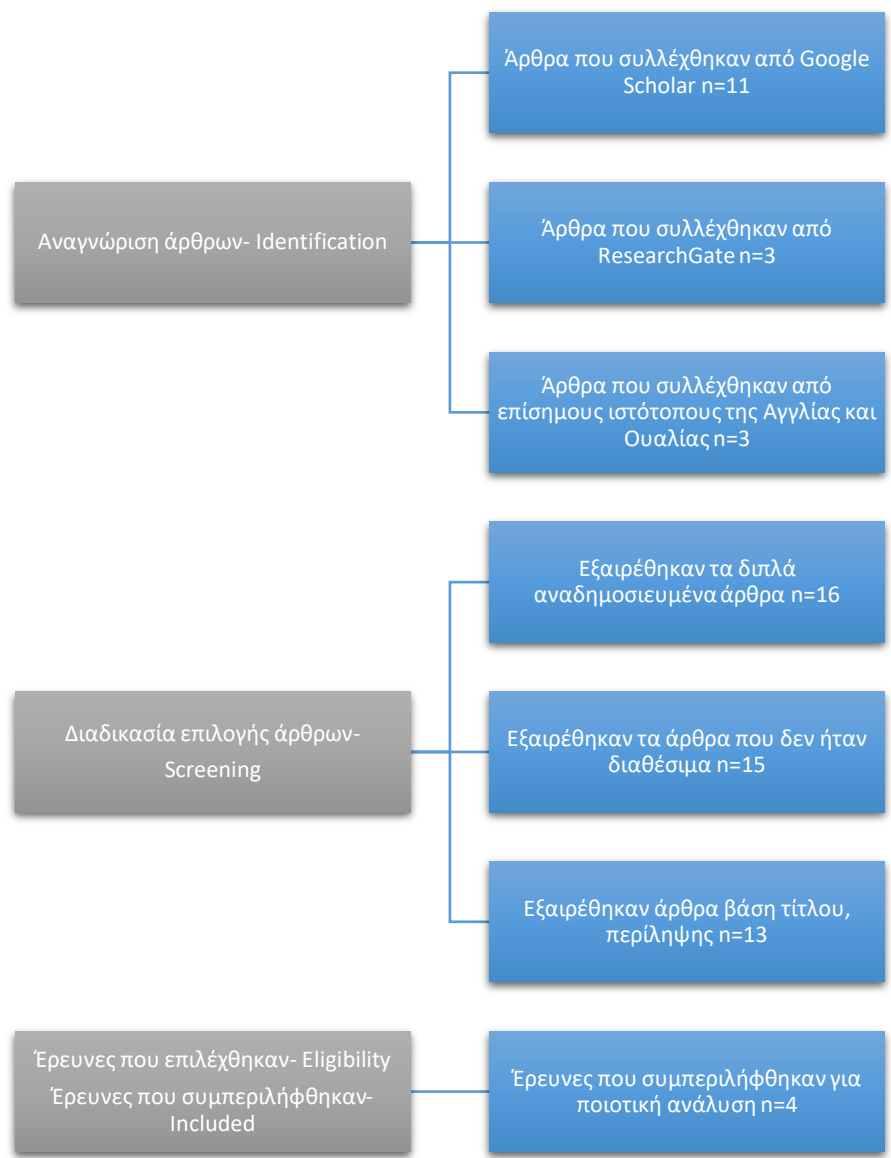
2.3 Διαδικασία

Για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία έγινε με τη μορφή συστηματικής ανασκόπησης, ακολουθήθηκε μία συγκεκριμένη μέθοδος αναζήτησης. Αφού ορίστηκε το θέμα της εργασίας, το οποίο είναι η μελέτη και η σύγκριση των δύο εργαλείων, RfL και PLAI ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

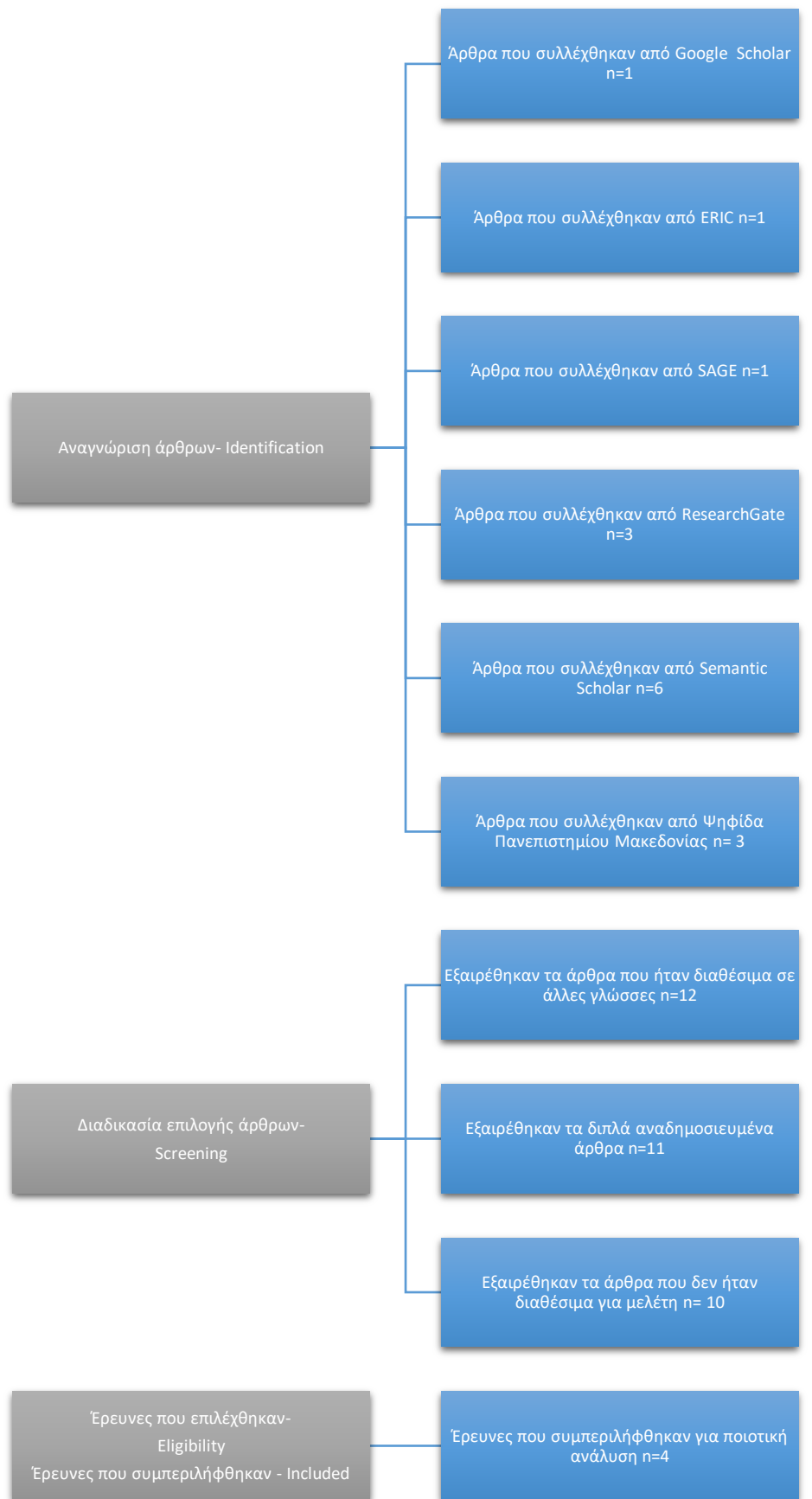
Για την αναζήτηση πηγών, οι οποίες και αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω ηλεκτρονικές μηχανές αναζήτησης: Google Scholar, SAGE, ERIC, ResearchGate, Semantic Scholar. Επιπλέον, έγινε αναζήτηση στις ηλεκτρονικές πηγές της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η αναζήτηση κατά κύριο λόγο έγινε στην αγγλική γλώσσα και λιγότερο στην ελληνική. Η διαδικασία αναζήτησης έγινε μέσα από τέσσερις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μία γενικότερη αναζήτηση που αφορούσε αρχικά τη διερεύνηση πηγών που να αναφέρουν τη χρήση του κάθε εργαλείου ξεχωριστά με μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση πηγών που αφορούσαν στην εφαρμογή του PLAI είναι οι ακόλουθες: «promoting learning through active interaction, intervention», «PLAI AND severe, profound disabilities», «PLAI AND SPMLD». Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση πηγών που αφορούσαν στην εφαρμογή του Routes for Learning είναι οι παρακάτω: «implementation of routes for learning to children with severe profound disabilities», «effectiveness of routes for learning» « routes for learning spmld study case», «use of routes for learning with students with spmld», «Routes for learning AND severe, profound disabilities», «RfL AND SPMLD».

Αρχικά, το εύρος αναζήτησης ορίστηκε από το 2005 έως και το 2022. Μέσα από την αρχική αναζήτηση προέκυψαν 22 αποτελέσματα για το PLAI και 13 για το RfL.

Από αυτά, αφαιρέθηκαν όσα άρθρα ήταν διπλά δημοσιευμένα, όσα δεν ήταν γραμμένα στην αγγλική ή ελληνική γλώσσα, όσα ήταν βιβλία και όσα δεν ήταν διαθέσιμα. Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν οι εναπομείναντες πηγές ως προς το περιεχόμενό τους, τόσο από τον τίτλο όσο και από την περίληψή τους, ούτως ώστε να καταστεί βέβαιο ότι σχετίζονται με τον στόχο της παρούσας εργασίας. Τελικά, μέσα από τα παραπάνω βήματα, εντοπίστηκαν τέσσερις σχετικές μελέτες που αφορούσαν στη χρήση του PLAI και τέσσερις που αφορούσαν στη χρήση του RfL με παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Οι έρευνες παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στον πίνακα 3, ενώ τα δύο διαγράμματα ροής (βλ. εικόνα 1,2) αποτυπώνουν αναλυτικά την προαναφερθείσα διαδικασία αναζήτησης.



Εικόνα 1 Διάγραμμα ροής για RfL (Moher et al., 2015)



Εικόνα 2 Διάγραμμα ροής για PLAI (Moher et al., 2015)

Μελέτη	Τίτλος	Εργαλείο	Συμμετέχοντες	Τόπος διεξαγωγής
Chen et al. (2007)	Promoting Interactions With Infants Who Have Complex Multiple Disabilities Development and field-testing of the PLAI Curriculum	PLAI	27 βρέφη με τις μητέρες τους	Σπίτι
Sarris et al. (2020)	Pilot Implementation of the Curriculum Promoting Learning Through Active Interaction (PLAI) in a Child with Sotos Syndrome	PLAI	1 παιδί 5 ετών με τη μητέρα του	Σπίτι
Χαραλαμπίδου (2010)	Πιλοτική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Προώθησης της Μάθησης Διαμέσου της Ενεργούς Αλληλεπίδρασης (Promoting Learning through Active Interaction- PLAI) μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με βαριές πολλαπλές αναπηρίες	PLAI	1 παιδί 11 ετών με τη μητέρα του	Σπίτι
Σταμούλη (2022)	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	PLAI	1 παιδί 5 ετών με τη μητέρα του	Σπίτι
Mcdermott (2014)	An exploratory multiple case study investigating how the Routes for Learning assessment approach has been implemented by professionals working with children and young people with profound and multiple learning difficulties	RfL	Σχολείο A= 133 μαθητές 11-19 ετών Σχολείο B= 69 μαθητές, 2-19 ετών	Ειδικά σχολεία
Mcdermott & Atkinson (2016)	Routes for Learning: professionals' implementation of the approach in supporting children with profound and multiple learning difficulties	RfL	Σχολείο A= παιδιά ηλικίας 11-19 ετών Σχολείο B= παιδιά ηλικίας 2-19 ετών	Ειδικά σχολεία
Van Walwyck (2011)	Measuring progress in children with profound and multiple learning difficulties.	RfL	2 παιδιά	Ειδικά σχολεία
Weston &Ware (2018)	The use of the 'Routes for Learning' assessment for learners with profound and multiple learning difficulties (PMLD) in England and Wales	RfL	Εκπαιδευτικοί από 72 σχολεία	Σχολεία

Πίνακας 3 Αποτελέσματα συλλογής ερευνών

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την διαδικασία αναζήτησης που αναφέρθηκε παραπάνω, αναλύθηκαν με ποιοτικό τρόπο με τη χρήση επαγωγικών αναλύσεων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων χωριστά, καθώς η παρούσα εργασία ακολουθεί την ερευνητική στρατηγική της Σ.Β.Α. και όχι της μετα-ανάλυσης. Επομένως δεν θα υπάρξουν μετρήσιμα δεδομένα, ή κάποιο συγκεκριμένο αριθμητικό αποτέλεσμα το οποίο υπό άλλες συνθήκες θα προέκυπτε μέσα από στατιστικές διεργασίες (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Με άλλα λόγια, αφού επιλέχθηκαν τα επιστημονικά άρθρα που μελετούσαν την αποτελεσματικότητα κάθε εργαλείου και πληρούσαν τα προκαθορισμένα κριτήρια συμπερίληψης, η κάθε έρευνα αναλύθηκε ως προς τις ομοιότητες και διαφορές των δύο εργαλείων κατά την εφαρμογή τους με παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που εντόπισαν οι χρήστες των εργαλείων, δηλαδή οι φροντιστές και παιδαγωγοί των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Σε πρώτο χρόνο οι έρευνες μελετήθηκαν μεμονωμένα και έπειτα παράλληλα ώστε να μελετηθούν πιο αναλυτικά ως προς τα παραπάνω.

Κεφάλαιο 3^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά από την μελέτη των ερευνών που πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα που αφορούν στα δύο ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τα οποία περιγράφονται παρακάτω. Αναλύονται αρχικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των εργαλείων PLAI και του RfL και η συγκριτική αντιπαράθεσή τους. Ακολουθεί η παρουσίαση της αποτελεσματικότητας των εργαλείων.

3.1 Πλεονεκτήματα των εργαλείων PLAI και RfL

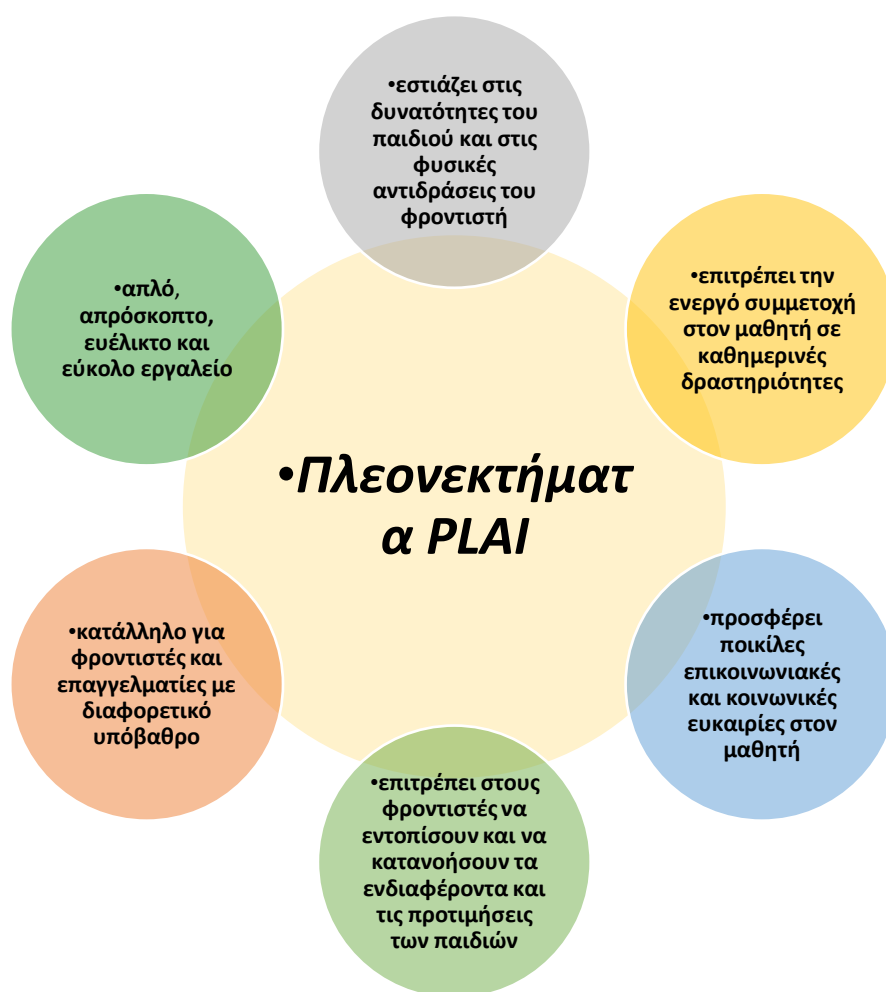
3.1.1 Πλεονεκτήματα του PLAI

Το PLAI έφερε ποικίλες ανατροπές στο χώρο της πρώιμης παρέμβασης. Καταρχήν, για να χρησιμοποιηθεί απαιτούσε μια πολύ σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες στο χώρο της πρώιμης παρέμβασης αλληλεπιδρούσαν με τις οικογένειες παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς ήταν απαραίτητη η μετάβαση από μία μορφή άμεσης παρέμβασης με το βρέφος/νήπιο σε ένα πιο τριαδικό/συμβουλευτικό μοντέλο, θέτοντας στο επίκεντρο τη συνεργασία των επαγγελματιών αυτών με τους φροντιστές (Chen et al., 2007).

Ένα από τα στοιχεία που θεωρήθηκε ως βασικό πλεονέκτημα του προγράμματος είναι ότι εστιάζει μέσω της τεχνικής της άμεσης παρατήρησης τόσο στις δυνατότητες του παιδιού, όσο και στις φυσικές αντιδράσεις του φροντιστή του και στηρίζεται πάνω σε αυτές κατά την εφαρμογή του (βλ. εικόνα 3) (Σταμούλη, 2022). Ως βασικό μέσο για την εφαρμογή της παρατήρησης των παραπάνω συμπεριφορών κατά τη χρήση του PLAI θεωρήθηκε η βιντεοσκόπηση, η οποία σύμφωνα με τον Sarris και συνεργάτες του (2020) έπαιξε επικουρικό-συμπληρωματικό ρόλο στη λεπτομερέστερη περιγραφή και παρατήρηση των συμπεριφορών του παιδιού και του φροντιστή του και στην επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων (Sarris et al., 2020).

Επιπλέον, το γεγονός ότι το πρόγραμμα PLAI μπορεί να προσαρμοστεί στις δυνατότητες του κάθε παιδιού, δίνοντας έμφαση στο υπάρχον πλαίσιο επικοινωνίας οδήγησε τους ερευνητές Sarris και συνεργάτες (2020), όσο και την Χαραλαμπίδου (2010) στο να το χαρακτηρίσουν ως ένα ευέλικτο πρόγραμμα, το οποίο βοηθάει τους

φροντιστές και εκπαιδευτές των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να ενθαρρύνουν το παιδί να επικοινωνεί καθώς μπορούν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του (βλ. εικόνα 3). Έτσι, μέσα από την παρατήρηση, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες στον μαθητή και ένας παρατηρητής μπορεί να καταγράψει τις αλληλεπιδράσεις και τις αντιδράσεις του μαθητή με το προσφερόμενο υλικό. Συνεπώς, το PLAI βοηθάει τους φροντιστές να προσφέρουν περισσότερες επικοινωνιακές και κοινωνικές ευκαιρίες στα παιδιά (βλ. εικόνα 3) (Σταμούλη, 2022).



Εικόνα 3 Πλεονεκτήματα του PLAI

Επιπρόσθετα, εξετάζοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων τόσο στην έρευνα της Χαραλαμπίδου (2010) όσο και της Σταμούλη (2022) ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων από το PLAI ήταν μεγάλος. Πιο αναλυτικά, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, η μητέρα που συμμετείχε στην έρευνα της Σταμούλη (2022) εξέφρασε

την ικανοποίησή της για το πρόγραμμα. Μελετώντας τις απαντήσεις που έδωσε στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της έρευνας, φάνηκε ότι έμεινε ευχαριστημένη από το PLAI. Μάλιστα, φάνηκε να ενδιαφέρεται να συνεχίσει τη χρήση του και μετά το τέλος της έρευνας, και αισθάνθηκε μεγαλύτερη σιγουριά για να το εφαρμόσει χωρίς καθοδήγηση, εισάγοντας περισσότερα ερεθίσματα στις δραστηριότητες. Επίσης, αναγνώρισε τη θετική επίδραση που είχε το πρόγραμμα στη σχέση της με το παιδί, αλλά και στη διάθεσή του, τονίζοντας ότι μέσω του PLAI, το παιδί μπόρεσε να αναπτύξει ιδιαίτερα χρήσιμες επικοινωνιακές δεξιότητες κατά την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίησή του στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Σταμούλη, 2022). Παράλληλα, στην έρευνα της Χαραλαμπίδου (2010), οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν το PLAI ως ένα απλό, απρόσκοπτο και εύκολο εργαλείο (βλ. εικόνα 3). Μάλιστα τόνισαν ότι λόγω της ευκολίας εκμάθησής του, η χρήση του μπορεί να συγκρατηθεί στη μνήμη των ατόμων που το έχουν δοκιμάσει για να το ξαναχρησιμοποιήσουν. Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται ότι το PLAI είναι ένα εργαλείο κατάλληλο ώστε να προταθεί τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς- φροντιστές, χωρίς ενδοιασμό καθώς χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό ευκολίας ως προς τη χρήση του (Χαραλαμπίδου, 2010).

Τέλος, στην έρευνα της Chen και των συνεργατών της (2007) φάνηκε ότι το PLAI μπορεί να χρησιμοποιηθεί από φροντιστές και επαγγελματίες με διαφορετικό υπόβαθρο, τόσο ως προς την εκπαίδευσή τους όσο και προς την κουλτούρα τους, καθιστώντας το ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα, κατάλληλο για όλους, χωρίς περιορισμούς (βλ. εικόνα 3). Πιο αναλυτικά, στην συγκεκριμένη έρευνα το PLAI εφαρμόστηκε από μια ποικιλόμορφη ομάδα γονέων που υποστηρίχθηκαν από επαγγελματίες πρώιμης παρέμβασης. Στην ομάδα ελέγχου, οι επαγγελματίες πρώιμης παρέμβασης φάνηκε να ζητούν συχνά καθοδήγηση για να εισαγάγουν έννοιες, στρατηγικές μοντέλων και να καθοδηγήσουν τις οικογένειες. Αντίθετα, στην ομάδα που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα PLAI, παρά την ποικιλομορφία μεταξύ των οικογενειών, των βρεφών και των επαγγελματιών, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με επιτυχία, χωρίς τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η ομάδα ελέγχου. Η χρήση του προγράμματος υποστήριξε την αύξηση της επικοινωνίας μεταξύ των φροντιστών και

του παιδιού τους, με αποτέλεσμα την αυξημένη ευαισθητοποίηση του παιδιού για τις δραστηριότητες και τους ανθρώπους στο περιβάλλον (Chen et al., 2007).

3.1.2 Πλεονεκτήματα του RfL

Ένα από τα βασικότερα ευρήματα το οποίο το ανέδειξαν οι περισσότερες έρευνες ως θετικό στοιχείο του RfL είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εργαλείο ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες αξιολόγησης των παιδιών και των νέων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (βλ. εικόνα 4) (McDermott, 2014 ·McDermott & Atkinson, 2016 ·Van Walwyck, 2011·Weston & Ware, 2018). Επιπροσθέτως, οι McDermott και Atkinson (2016) τόνισαν ότι το εργαλείο επιτρέπει την πιο αποτελεσματική ορατότητα της προόδου και επομένως βοηθάει το προσωπικό να προσεγγίζει τα παιδιά με μεγαλύτερη σιγουριά και περισσότερο ενθουσιασμό, το οποίο κατ' επέκταση επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και των ίδιων των μαθητών (βλ. εικόνα 2). Πιο συγκεκριμένα, για το Σχολείο Β που συμμετείχε στην έρευνά τους, ήταν υψίστης σημασίας το γεγονός ότι τα μικρά βήματα προόδου που σημειώθηκαν από τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίας μπορούσαν να παρακολουθούνται ξεκάθαρα. Ο Διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου μάλιστα τόνισε ότι με το Routes for Learning μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν με οπτικό τρόπο ότι οι μαθητές τους έχουν κάνει μικρά, αλλά πολύ σημαντικά βήματα προόδου (McDermott & Atkinson, 2016). Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και οι Weston και Ware (2018). Πιο αναλυτικά οι συγκεκριμένοι ερευνητές τόνισαν τη σημαντικότητα του εργαλείου, σημειώνοντας ότι το RfL καθιστά δυνατή την επίδειξη της πλευρικής όσο και της κάθετης προόδου. Μάλιστα ένα από τα σχολεία σημείωσε ότι το RfL είναι σε θέση να αναδείξει την πλευρική πρόοδο των μαθητών μέσω ανεπαίσθητων αλλαγών στη συμπεριφορά τους και ταυτόχρονα να παρέχει ευκαιρίες για την ενθάρρυνση της γενίκευσης των δεξιοτήτων αυτών (Weston & Ware, 2018).



Εικόνα 4 Πλεονεκτήματα του RfL

Επιπρόσθετα, καθώς μέσα από την χρήση του εργαλείου το προσωπικό του σχολείου μπορούσε να παρακολουθήσει καλύτερα την πρόοδο των μαθητών, φάνηκε πως το RfL μπορεί να ενθαρρύνει το προσωπικό και να του παρέχει μεγαλύτερη σιγουριά, και ένα αίσθημα επιτυχίας (βλ. εικόνα 4) (McDermott, 2014). Η έρευνα των McDermott και Atkinson (2016) έρχεται να ενισχύσει το παραπάνω εύρημα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μετά από τη χρήση του εργαλείου παρατήρησαν ότι το RfL άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αντιμετωπίζονται, κατανοούνται και υποστηρίζονται από τα μέλη του προσωπικού του σχολείου τονίζοντας πως ο βαθμός κατανόησής τους για τις δεξιότητες αυτής της ομάδας μαθητών είχε αλλάξει χάρη στο εργαλείο (McDermott & Atkinson, 2016).

Επιπλέον, φαίνεται πως το RfL είναι ικανό να υποστηρίξει της χρήσης μιας ομαδικής προσέγγισης για να καταστεί δυνατή η κοινή κατανόηση του πώς σκέφτεται, αισθάνεται, ανταποκρίνεται και μαθαίνει ένα παιδί, αλλά και τον προσδιορισμό των ενδιαφερόντων, των προτιμήσεων και των αντιπαθειών του (βλ. εικόνα 4) (McDermott & Atkinson, 2016). Το εύρημα αυτό περιγράφεται επίσης από τον Van Walwyck (2011). Στη έρευνά του διαπιστώθηκε ότι τα υλικά του RfL προάγουν τη λεπτομερή παρατήρηση των μαθητών (Van Walwyck, 2011). Παράλληλα, η μελέτη της McDermott (2014) έδειξε ότι το RfL είναι ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα σε όσους συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να εντοπίζουν, να κατανοούν τις ανάγκες τους και να στηρίζουν τα άτομα αυτά, βοηθώντας τα να «ακουστούν». Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η αναγνώριση της προόδου των μαθητών χρησιμοποιώντας το RfL μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των κινήτρων και του ενθουσιασμού των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και κατ' επέκταση του βαθμού συμμετοχής τους σε καθημερινές δραστηριότητες (βλ. εικόνα 4) (McDermott, 2014).

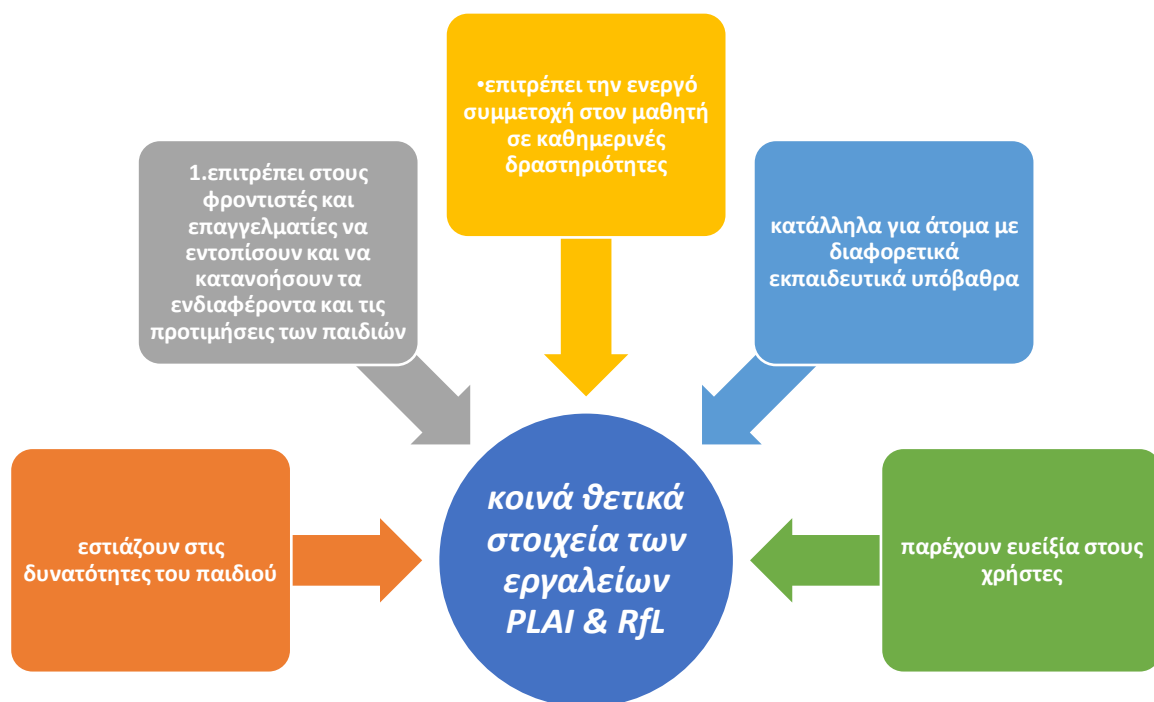
Ακόμα, το RfL προσφέρει ένα κοινό πλαίσιο το οποίο βοηθάει επαγγελματίες και φροντιστές με διαφορετικά υπόβαθρα (π.χ. εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, γονείς, κλπ.) να συνδεθούν και να συνεργαστούν (βλ. εικόνα 4). Παράλληλα, η δομή του RfL βοηθά στην παροχή ενός κοινού πλαισίου αναφοράς με την πάροδο του χρόνου στους επαγγελματίες και παράλληλα η αναλυτική καθοδήγηση υποστηρίζει όλους όσους συνεργάζονται με παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Van Walwyck, 2011).

Ένας ακόμα παράγοντας που αναδείχθηκε ως θετικό στοιχείο του RfL, σύμφωνα με τον Weston και Ware (2018) είναι ότι το εργαλείο χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ελευθερία (βλ. εικόνα 4). Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα: «η ευελιξία που είναι ενσωματωμένη στην ιεραρχική δομή των ορόσημων μας δίνει την απαραίτητη ελευθερία να σχεδιάζουμε με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή μας, κινούμενοι μέσα σε ένα σαφές πλαίσιο» (Weston & Ware, 2018, σ. 21). Τέλος, το RfL παρέχει σαφείς οδηγίες για τους χρήστες (βλ. εικόνα 4). Με άλλα λόγια, όπως τονίζουν οι McDermott και Atkinson (2016) αν συλλεχθούν σωστά οι πληροφορίες, το RfL μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες και φροντιστές να γνωρίσουν τους

μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες καλύτερα, γρηγορότερα και εις βάθος (McDermott & Atkinson, 2016).

3.1.3 Πλεονεκτήματα του PLAI και του RfL συγκριτικά

Μελετώντας τα παραπάνω ευρήματα, φαίνεται πως υπάρχουν ορισμένα πλεονεκτήματα τα οποία είναι κοινά για τα δύο εργαλεία. Αναλυτικότερα, τόσο το PLAI όσο και το RfL βασίζονται στην τεχνική της άμεσης παρατήρησης, με στόχο να εστιάσουν και να προσδιορίσουν τις δυνατότητες των παιδιών και όχι των αδυναμιών τους (Σταμούλη, 2022, Sarris et al., 2020, McDermott, 2014, Weston & Ware, 2018). Μάλιστα, τα υλικά που χρησιμοποιούν και τα δύο εργαλεία προάγουν αυτού του είδους της λεπτομερέστατης παρατήρησης των μαθητών (Van Walwyck, 2011 · Sarris et al., 2020). Επιπλέον, βοηθούν τους φροντιστές και επαγγελματίες να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Sarris et al., 2020, McDermott & Atkinson, 2016). Τόσο στην έρευνα της Σταμούλη (2022) με τη χρήση του PLAI, όσο και στην έρευνα των McDermott και Atkinson (2016) που χρησιμοποιήθηκε το RfL, ο βαθμός κατανόησης των φροντιστών και των επαγγελματιών για τις ικανότητες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είχε αλλάξει χάρη στα εργαλεία (βλ. εικόνα 5).



Εικόνα 5 κοινά θετικά χαρακτηριστικά των εργαλείων PLAI και RfL

Μία ακόμα κοινή καινοτομία των δύο προαναφερθέντων εργαλείων είναι το ότι βοηθούν όχι μόνο τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και τους ίδιους τους φροντιστές και επαγγελματίες που αλληλεπιδρούν με τα άτομα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, το PLAI δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην παρατήρηση των φυσικών αντιδράσεων του φροντιστή βοηθώντας τον να αλληλεπιδράσει καλύτερα με το παιδί (Chen et al., 2007· Σταμούλη, 2022). Ταυτόχρονα το RfL, καθώς επιτρέπει την αποτελεσματική ορατότητα της προόδου των μαθητών, βοηθά το προσωπικό να προσεγγίσει με μεγαλύτερη σιγουριά και ενθουσιασμό τα παιδιά (McDermott, 2014, McDermott & Atkinson, 2016).

Ένα ακόμα κοινό πλεονέκτημα των δύο εργαλείων είναι το ότι είναι κατάλληλα για άτομα με διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα (βλ. εικόνα 3). Μπορεί να μεν το PLAI να έχει δοκιμαστεί κυρίως από φροντιστές, αλλά, όπως τονίζουν οι μελέτες τόσο της Chen και των συνεργατών της (2007) όσο και της Χαραλαμπίδου (2010), το εργαλείο είναι ικανό να χρησιμοποιηθεί και από επαγγελματίες. Έτσι και το PLAI και το RfL προσφέρουν ένα κοινό πλαίσιο το οποίο βοηθάει επαγγελματίες και φροντιστές με διαφορετικά υπόβαθρα να συνδεθούν και να συνεργαστούν (Van Walwyck, 2011· Chen et al., 2007· Χαραλαμπίδου, 2010).

Επιπλέον, και τα δύο εργαλεία φάνηκε να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αύξηση των κινήτρων των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (McDermott, 2014· Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Weston & Ware, 2018). Η παροχή περισσότερων κινήτρων οδηγεί κατ' επέκταση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια, τα δύο εργαλεία προσφέρουν στα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ποικίλες ευκαιρίες συμμετοχής σε καθημερινές δραστηριότητες, αυξάνοντας μάλιστα τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του ευκαιρίες (βλ. εικόνα 5) (Σταμούλη, 2022· Weston & Ware, 2018).

Τέλος, ένα ακόμα κοινό θετικό στοιχείο που αναδείχθηκε από τις παραπάνω έρευνες για τα δύο αυτά εργαλεία ήταν το χαρακτηριστικό της ευελιξίας (βλ. εικόνα 5) (Χαραλαμπίδου, 2010· Weston & Ware, 2018). Η μόνη διαφορά είναι ότι το PLAI χαρακτηρίστηκε επίσης ως απλό, απρόσκοπτο και εύκολο εργαλείο.

3.2 Μειονεκτήματα των εργαλείων PLAI και RfL

3.2.1 Μειονεκτήματα του PLAI

Οι ερευνητές που μελέτησαν τη χρήση του PLAI δεν φάνηκε να εντοπίζουν πολλά μειονεκτήματα κατά την εφαρμογή του. Ωστόσο, ένα από τα μειονεκτήματα που φάνηκε να επηρεάζει την χρήση του PLAI αποτέλεσε η διαδικασία της βιντεοσκόπησης. Πιο αναλυτικά, το γεγονός ότι θεωρείται απαραίτητη η καταγραφή των συμπεριφορών τόσο του παιδιού, όσο και του φροντιστή- εκπαιδευτή μέσω βίντεο, ούτως ώστε να εκτιμηθεί η πρόοδος που επιτυγχάνεται, χαρακτηρίστηκε ως αδυναμία του εργαλείου. Μάλιστα, όπως φαίνεται, τόσο η συμπεριφορά των παιδιού όσο και των φροντιστών, διέφερε κατά τη διάρκεια της βιντεοσκόπησης σε σχέση με τις στιγμές που δεν υπήρχε η κάμερα. Επομένως, οι βιντεοσκοπήσεις δεν παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες στους ερευνητές (Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010).

Ένα ακόμα μειονέκτημα που σημειώθηκε στην έρευνα της Χαραλαμπίδου (2010) ήταν το γεγονός ότι ο φροντιστής χρειαζόταν να λάβει αναλυτικές επεξηγήσεις προκειμένου να είναι σε θέση να συμπληρώσει τα φύλλα καταγραφής. Μερικές φορές, μπορεί να μην είχαν γίνει κάποια πράγματα κατανοητά, καθώς εντοπίστηκαν ορισμένες ασάφειες στο υλικό του PLAI κι έτσι, το αποτέλεσμα να μην ήταν έγκυρο ή να ανταποκρινόταν επαρκώς στην πραγματικότητα (Χαραλαμπίδου, 2010).

3.2.2 Μειονεκτήματα του RfL

Ένα από τα στοιχεία του RfL το οποίο θεωρήθηκε ως αδυναμία στις περισσότερες έρευνες που χρησιμοποίησαν το RfL αποτελούσε η καταγραφή των πληροφοριών για μελέτη και επεξεργασία καθώς παρουσίαζε ορισμένες δυσκολίες. Με άλλα λόγια, τα σχολεία έπρεπε να σχεδιάσουν τα ίδια τα απαραίτητα υποστηρικτικά έγγραφα για την καταγραφή της προόδου και επιπλέον θεωρήθηκε δύσκολο να καταγραφεί ολόκληρο το φάσμα των πληροφοριών για τους μαθητές, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσω των αξιολογήσεων με το RfL. Επίσης τονίστηκε ότι οι δημοσιευμένοι χάρτες διαδρομής δεν μπορούσαν να καταγράψουν όλο το φάσμα των απαραίτητων πληροφοριών, για παράδειγμα, ποιος πραγματοποίησε τις αξιολογήσεις, πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο και τον εξοπλισμό που

χρησιμοποιήθηκε, τις απαντήσεις που προβλήθηκαν και ούτω καθεξής (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011· Weston & Ware, 2018).

Επιπρόσθετα, η ανάγκη για εκπαίδευση του προσωπικού στη χρήση του RfL προέκυψε ως ιδιαίτερο ζήτημα, καθώς αποδείχθηκε δύσκολο το να διασφαλιστεί ότι όλο το προσωπικό κατανοούσε τι σημαίνει το κάθε μέρος του εργαλείου, χωρίς να υπάρξει κάποια ενημέρωση πάνω σε αυτό (Weston & Ware, 2018).

Μέσα από την παραπάνω δυσκολία, αναδεικνύεται η έλλειψη σαφήνειας κατά τη διατύπωση ορισμένων στοιχείων. Αναλυτικότερα, η McDermott (2014) ανέφερε ότι η διατύπωση ορισμένων πτυχών του RfL, ήταν δύσκολο να κατανοηθεί από κάποια μέλη του προσωπικού. Ο Διευθυντής Α στην έρευνα της McDermott (2014) μάλιστα ανέφερε χαρακτηριστικά ότι ίσως πρέπει να αλλάξει λίγο η διατύπωση κάποιων διαδρομών. Με το συγκεκριμένο σχόλιο φάνηκε να συμφωνούν και άλλοι συμμετέχοντες οι οποίοι τόνισαν ότι κάποια στοιχεία από τον χάρτη διαδρομής δεν ήταν και τόσο εύκολο για αυτούς να τα ακολουθήσουν (π.χ. Πλαίσιο 4 (Σύντομη μνήμη για ένα ερέθισμα που παρουσιάστηκε προηγουμένως), Πλαίσιο 8 (Απαντά στο όνομά του) και διαφοροποίηση μεταξύ του Πλαίσιο 21 (Δράση σε αντιδραστικό περιβάλλον) και του Πλαίσιο 24 (Σκοπευμένη δράση σε καθημερινό περιβάλλον) (Weston & Ware, 2018). Ένας συμμετέχοντας στην έρευνα των McDermott και Atkinson (2016) ένωσε ικανός να προσαρμόσει τα υλικά του RfL ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, τονίζοντας ότι επειδή ορισμένες διαδρομές ήταν πιο δύσκολες από άλλες όσον αφορά το επίπεδο δυσκολίας τους ή το χρόνο που χρειάζονταν για να επιτύχουν ίσως καλό θα ήταν να χωριστούν σε περισσότερα βήματα. Από την άλλη πλευρά, η Διευθύντρια Α στην ίδια έρευνα σχολίασε ότι, παρά το γεγονός ότι το προσωπικό δυσκολεύτηκε να κατανοήσει ορισμένες από της έννοιες ή την ορολογία του RfL, δεν θεώρησε ότι θα ήταν σκόπιμο να προσαρμόσει τα υλικά, λόγω του ενδεχόμενου να διακυβευτεί η ακεραιότητα της αξιολόγησης (McDermott & Atkinson, 2016).

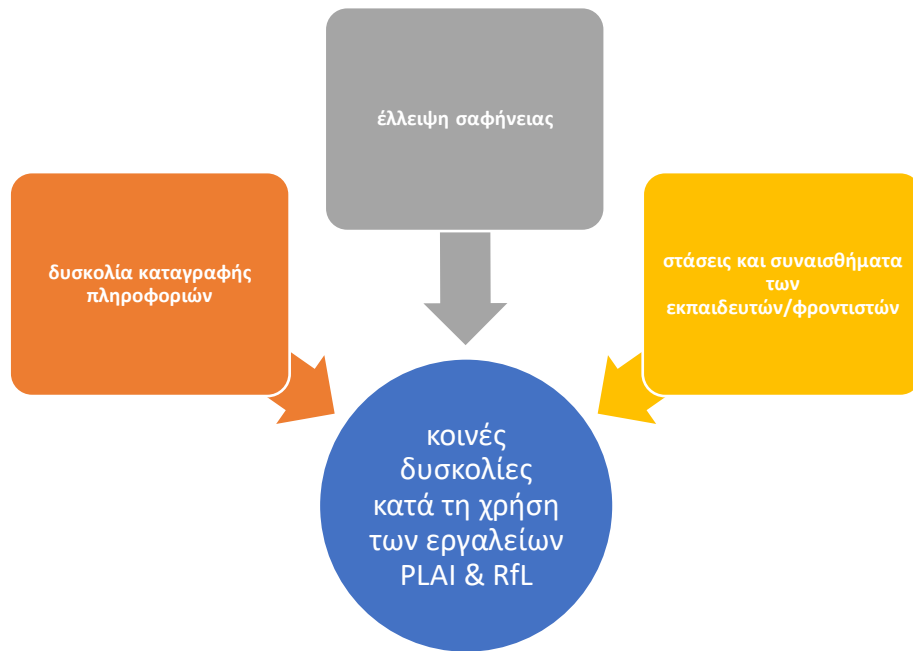
Μία ακόμα παράμετρος που θεωρήθηκε ως εμπόδιο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα της McDermott (2014) ήταν ο χρόνος. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες από το σχολείο Α ανέφεραν ότι υπήρχε δυσκολία ως προς τον χρόνο για τον απαραίτητο προγραμματισμό και την ανάγνωση του υλικού του εργαλείου,

αλλά και τη δυνατότητα διεξαγωγής αξιολογήσεων με το RfL. Αυτό σχετιζόταν με τις χρονικές πιέσεις που δέχονταν οι συμμετέχοντες τόσο από τις απαιτήσεις του εργαλείου όσο και από τις εργασίες και υποχρεώσεις που είχαν παράλληλα. Η συμμετέχοντα Α θεώρησε ότι δεν είχε αρκετό χρόνο για να εξοικειωθεί με το υλικό του RfL. Τέλος, τα συναισθήματα και οι στάσεις του προσωπικού θεωρήθηκαν ως πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή του RfL στο σχολείο Α. Αυτό επισημάνθηκε ιδιαίτερα από τον Διευθυντή Α, ο οποίος θεώρησε ότι ορισμένα μέλη του προσωπικού ένιωθαν ανίκανα ή απρόθυμα να διδάξουν σε παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και επομένως αυτό τους εμπόδιζε να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα το RfL (McDermott, 2014).

3.2.3 Μειονεκτήματα του PLAI και του RfL συγκριτικά

Πέρα από τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν από τους ερευνητές των μελετών που συγκεντρώθηκαν, παρατηρούνται και ορισμένα στοιχεία τα οποία όπως επισημάνθηκε, δύνανται βελτίωσης και για τα δύο εργαλεία.

Ένα αντιληπτό εμπόδιο το οποίο αποδείχθηκε κοινό και για τα δύο εργαλεία ήταν το γεγονός ότι η καταγραφή ορισμένων πληροφοριών δεν ήταν και τόσο εύκολη υπόθεση (βλ. εικόνα 6). Πιο αναλυτικά, κατά τη χρήση του PLAI όπως προαναφέρθηκε, για να γίνει εκτίμηση της προόδου των παιδιών αλλά και για να παρατηρηθεί και να καταγραφεί η συμπεριφορά του φροντιστή- εκπαιδευτή, ήταν απαραίτητη η βιντεοσκόπηση, η οποία δεν έφερε αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς η συμπεριφορά των συμμετεχόντων διαφοροποιούταν κατά τη διαδικασία της βιντεοσκόπησης (Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Ταυτόχρονα, οι χρήστες του RfL έπρεπε να σχεδιάσουν οι ίδιοι τα απαραίτητα έγγραφα για την καταγραφή της προόδου (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011· Weston & Ware, 2018).



Εικόνα 6 Κοινά εμπόδια κατά τη χρήση των εργαλείων PLAI & RfL

Ένα ακόμα μειονέκτημα που φάνηκε να είναι κοινό και για τα δύο εργαλεία είναι η έλλειψη σαφήνειας σε ορισμένα σημεία (βλ. εικόνα 6). Αναλυτικότερα, κατά τη χρήση του PLAI η παροχή επιπλέον επεξηγήσεων ήταν απαραίτητη προκειμένου ο φροντιστής-εκπαιδευτής να είναι ικανός να συμπληρώσει τα φύλλα καταγραφής (Χαραλαμπίδου, 2010). Την ίδια στιγμή, κατά τη χρήση του RfL ορισμένοι συμμετέχοντες φάνηκε να δυσκολεύονται να κατανοήσουν μερικά σημεία του εργαλείου λόγω της ορολογίας που χρησιμοποιείται ή της έλλειψης σαφήνειας (McDermott & Atkinson, 2016).

Ένα επιπλέον στοιχείο που αναφέρεται και για τα δύο εργαλεία αποτελεί η στάση των συμμετεχόντων (βλ. εικόνα 6). Από τη μία πλευρά, η Σταμούλη (2022) σημείωσε πως η μητέρα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν θετικά προκείμενη ήδη πριν από τη έναρξη της εφαρμογής του PLAI, το οποίο θεωρεί πως επηρέασε θετικά την εξέλιξη της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, τα συναισθήματα και οι στάσεις του προσωπικού θεωρήθηκαν ως πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή του RfL στο σχολείο Α στην έρευνα της McDermott (2014), καθώς ορισμένα μέλη του προσωπικού ήταν απρόθυμα ή θεωρούσαν τους εαυτούς τους ανίκανους να διδάξουν σε παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (McDermott, 2014).

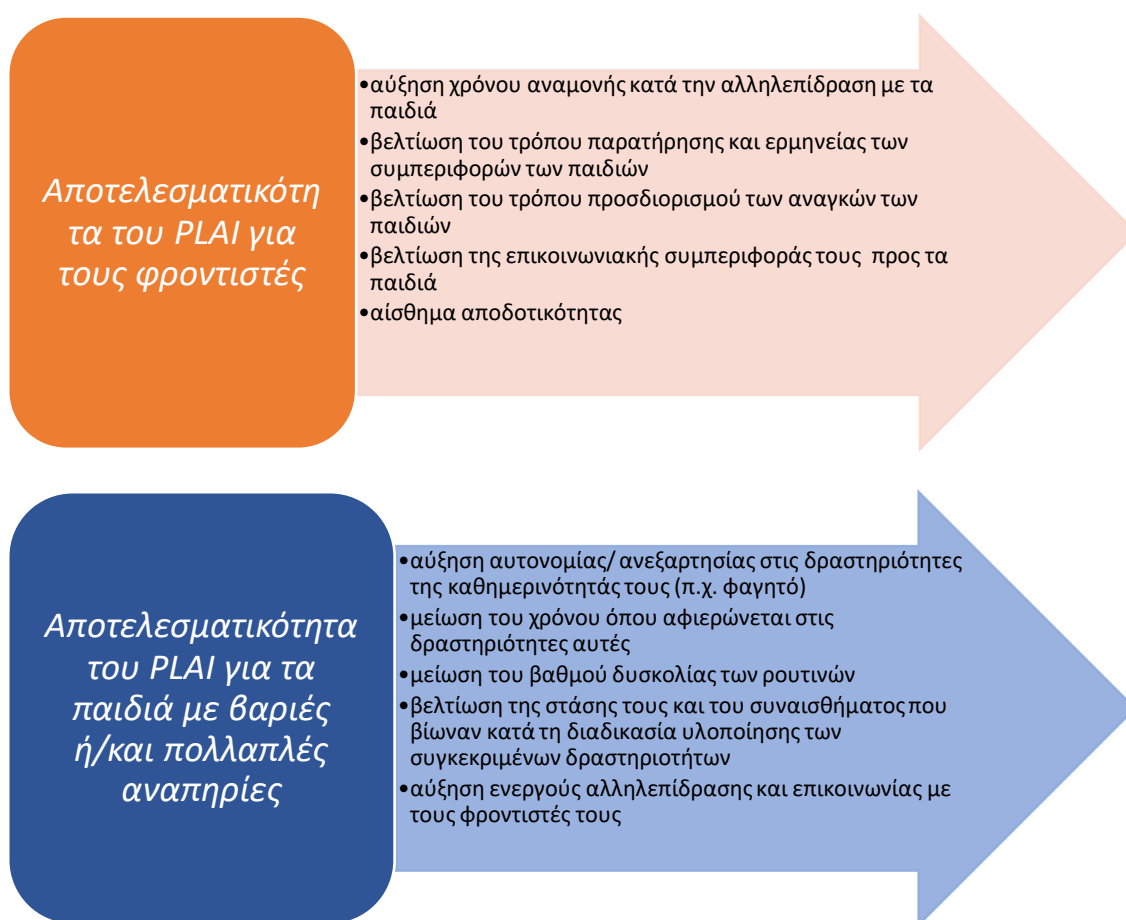
3.3 Αποτελεσματικότητα των εργαλείων PLAI και RfL

3.3.1 Αποτελεσματικότητα του PLAI

Εξετάζοντας τις έρευνες που διεξήχθησαν, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το PLAI με παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, φάνηκε πως το συγκεκριμένο εργαλείο έφερε θετικά αποτελέσματα τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τους φροντιστές τους. Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως το PLAI βοήθησε τους φροντιστές να περιμένουν περισσότερο κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά (βλ. εικόνα 7) (Chen et al., 2007· Sarris et al., 2020· Χαραλαμπίδου, 2010), αλλά και να είναι πιο προσεκτικοί παρατηρητές και ερμηνευτές των συμπεριφορών των παιδιών (Chen et al., 2007· Σταμούλη, 2022). Το γεγονός ότι μπορούσαν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών, τους έκανε ικανούς να προσδιορίζουν καλύτερα τις ανάγκες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (βλ. εικόνα 7) (Chen et al., 2007). Συνεπώς, τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι το PLAI μπορεί να επηρεάσει θετικά την επικοινωνιακή συμπεριφορά των φροντιστών και την αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Chen et al., 2007· Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Ακόμα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως ένιωσαν πιο αποδοτικοί μετά την εφαρμογή του εργαλείου, αλλά και πως η επίτευξη στόχων τους φάνηκε πιο εύκολη (βλ. εικόνα 7) (Χαραλαμπίδου, 2010).

Πέρα από τη θετική επίδραση που είχε το εργαλείο για τους φροντιστές, φάνηκε πως το PLAI επηρέασε θετικά και τη συμπεριφορά των ίδιων των παιδιών. Πιο αναλυτικά, με τη βελτίωση της συμπεριφοράς και στάσης των φροντιστών, όπως αναλύθηκε παραπάνω, τα παιδιά ήταν ικανά να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους φροντιστές τους, αλλά και να συμμετέχουν πιο ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες (βλ. εικόνα 7) (Chen et al., 2007· Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Αναλυτικότερα, τόσο η έρευνα της Chen και των συνεργατών της (2007), όσο και του Sarris και των συνεργατών του (2020) αλλά και της Χαραλαμπίδου (2010) έδειξαν ότι παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού αυτονομίας/ ανεξαρτησίας των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (βλ. εικόνα 7). Μάλιστα, μετά την εφαρμογή του PLAI στην έρευνα της Χαραλαμπίδου (2010) παρατηρήθηκε μία πιο καλή διαχείριση

του σώματος του παιδιού, καθώς πλέον σηκωνόταν μόνος από τον καναπέ, αλλά και αυτονομία ως προς την τοποθέτηση του στην καρέκλα, αφού μετά τη χρήση του PLAI το παιδί ξεκίνησε να τραβάει την καρέκλα και να κάθεται μόνο του. Ακόμα, ξεκίνησε να ζητάει νερό και φαγητό χωρίς να δέχεται κάποια παρακίνηση από τον φροντιστή και τέλος αφήνοντας το πιρούνι στο τραπέζι, ξεκίνησε να δείχνει στον φροντιστή του ότι έφτασε σε σημείο κορεσμού. Επιπλέον, όπως φάνηκε με τη λήξη της έρευνας, το παιδί φάνηκε να γνωρίζει καλύτερα τη σειρά των βημάτων της σίτισης (Χαραλαμπίδου, 2010).



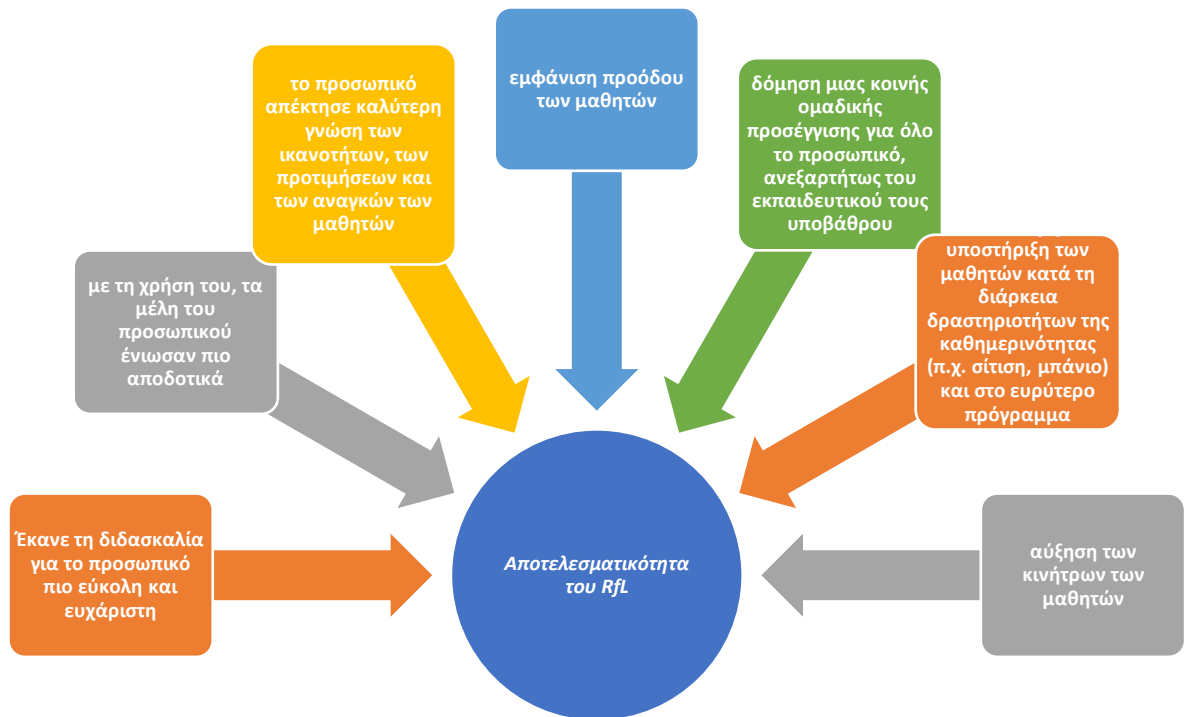
Εικόνα 7 Αποτελεσματικότητα του PLAI

Παρομοίως, στην έρευνα του Sarris και των συνεργατών του (2020), παρατηρήθηκε ότι πριν την εφαρμογή του PLAI, το παιδί ξεκινούσε επικοινωνία μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια του φαγητού, ενώ μετά την λήξη του προγράμματος τέσσερις φορές και το παιδί κατανοούσε καλύτερα τη σειρά των βημάτων που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία του φαγητού και το απολάμβανε περισσότερο.

Επιπλέον, λόγω του ότι τα παιδιά ξεκίνησαν να είναι πιο ανεξάρτητα και ενεργά στις δραστηριότητες της καθημερινότητας, φάνηκε πως το PLAI βοήθησε και στο να μειωθεί ο χρόνος που αφιέρωναν φροντιστής και παιδί σε αυτές τις ρουτίνες και μάλιστα έγιναν πιο εύκολες και ευχάριστες και για το παιδί αλλά και για τον φροντιστή (βλ. εικόνα 7) (Sarris et al., 2020· Χαραλαμπίδου, 2010).

3.3.2 Αποτελεσματικότητα του RfL

Θέτοντας υπό το ίδιο πρίσμα μελέτης τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του RfL για άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες φάνηκε πως το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρήθηκε κατάλληλο για το σκοπό που δημιουργήθηκε (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011· Weston & Ware, 2018). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της McDermott (2014) φαίνεται πως όλοι οι ερωτηθέντες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τόνισαν ότι το RfL είναι κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί με μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και ότι ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζονται οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και ολόκληρου του προγράμματος σπουδών συνάδει με το εργαλείο. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μάλιστα ότι το RfL είναι το μοναδικό διαθέσιμο εργαλείο αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες των παιδιών και νέους με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες με κατάλληλο τρόπο. Παρομοίως, ο Van Walwyck (2011) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση RfL πληρούσε την πλειονότητα των κριτηρίων που κρίθηκαν σημαντικά στην έρευνά του, εκτός από το ότι έπρεπε να αναπτυχθεί ένα πιο εμπειριστατωμένο σύστημα τήρησης αρχείων (Van Walwyck, 2011).



Εικόνα 8 Αποτελεσματικότητα του RfL

Πιο αναλυτικά, φάνηκε πως το συγκεκριμένο εργαλείο συνέβαλε στην μεταβολή των απόψεων του προσωπικού για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και τους βοήθησε να αποκτήσουν καλύτερη γνώση των ικανοτήτων, των προτιμήσεων και των αναγκών των μαθητών τους (βλ. εικόνα 8). Μάλιστα, χάρη στο RfL, το οποίο τους βοήθησε να παρακολουθήσουν καλύτερα την πρόοδο των μαθητών, μπόρεσαν να νιώσουν πιο αποδοτικοί (βλ. εικόνα 8) (McDermott, 2014· Weston & Ware, 2018). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με συμμετέχοντα στην έρευνα της McDermott (2014), το RfL έκανε τη διδασκαλία σε μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πολύ πιο εύκολη για τα μέλη του προσωπικού και έκανε ορατή την πρόοδο που σημείωναν οι μαθητές αυτοί μέσω πολλών στρατηγικών που

προϋπήρχαν αλλά δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα (βλ. εικόνα 8) (McDermott, 2014).

Ακόμα, φάνηκε πως το RfL είναι ικανό να υποστηρίξει το σχεδιασμό κατάλληλων εξατομικευμένων στόχων για τα άτομα αυτά. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες του σχολείου Β στην έρευνα της McDermott (2014) θεώρησαν ότι το υλικό του εργαλείου συνέδεε και συντόνιζε τις υπάρχουσες πτυχές της δουλειάς τους με μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011). Παράλληλα φάνηκε πως το συγκεκριμένο εργαλείο έδωσε τη δυνατότητα στους χρήστες του να οικοδομήσουν μια κοινή ομαδική προσέγγιση η οποία ήταν ικανή να ελαχιστοποιεί την πιθανότητα παρερμηνείας της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και φροντιστών-επαγγελματιών με διαφορετικό μορφωτικό/ εκπαιδευτικό υπόβαθρο (βλ. εικόνα 8) (McDermott, 2014· McDermott & Atkinson, 2016· Weston & Ware, 2018).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας ο οποίος αναδείχθηκε σημαντικός για το εργαλείο, ως προς την αποτελεσματικότητά του είναι το γεγονός ότι ήταν σχετικό με το πρόγραμμα σπουδών, τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες και με τις ρουτίνες των παιδιών (βλ. εικόνα 8) (McDermott, 2014· McDermott & Atkinson, 2016· Weston & Ware, 2018). Πιο αναλυτικά, στη συνέντευξή τους οι συμμετέχοντες από το σχολείο Α στην έρευνα της McDermott (2014) αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι διαδρομές του χάρτη που ακολουθήθηκαν και αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας το RfL συνδέονταν με ποικίλες δραστηριότητες της τάξης, με το ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών καθώς και με καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας, όπως για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του σίτισης και της διαδικασίας του μπάνιου. Αυτό θίχθηκε επίσης από μέλη του προσωπικού του Σχολείου Β, αφού κάνοντας περιγραφή του RfL τόνισαν ότι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, εργάζονταν πάνω σε στόχους οι οποίοι εντάσσονται σε διαφορετικούς τομείς του προγράμματος σπουδών (McDermott, 2014).

Τέλος, φάνηκε ότι επειδή οι εκπαιδευτές μπορούσαν να δουν την πρόοδο των μαθητών πιο αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας το RfL, ήταν πιο σίγουρα και ενθουσιώδη κατά την προσέγγιση των μαθητών αυτών, και αυτό κατ' επέκταση

επηρέασε θετικά τα κίνητρα και των ίδιων των μαθητών (βλ. εικόνα 8) (McDermott, 2014).

3.3.3 Αποτελεσματικότητα του PLAI και του RfL συγκριτικά

Μελετώντας τις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στη παρούσα εργασία φαίνεται πως τόσο το PLAI όσο και το RfL κρίθηκαν κατάλληλα για να χρησιμοποιηθούν για τον σκοπό που δημιουργήθηκαν (βλ. πίνακα 4). Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται από τις περισσότερες έρευνες (Chen et al., 2007 · Klein et al., 2000 · McDermott, 2014· Χαραλαμπίδου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, Χαραλαμπίδου (2010) εξετάζοντας τα αποτελέσματα μετά από την εφαρμογή του PLAI, υποστήριξε πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι επαρκές για τον σκοπό τον οποίο έχει δημιουργηθεί. Αντίστοιχα στην έρευνα της McDermott (2014) φαίνεται πως όλοι οι ερωτηθέντες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τόνισαν ότι το RfL είναι κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί με μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και ότι ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζονται οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και ολόκληρου του προγράμματος σπουδών συνάδει με το εργαλείο. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μάλιστα ότι το RfL είναι το μοναδικό διαθέσιμο εργαλείο αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες των παιδιών και νέους με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες με κατάλληλο τρόπο. Στη συνέντευξή τους οι συμμετέχοντες από το σχολείο Α μίλησαν για τον τρόπο με τον οποίο οι διαδρομές που ακολουθήθηκαν και αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας το RfL συνδέονταν με ποικίλες δραστηριότητες της τάξης και με το πρόγραμμα σπουδών καθώς και καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας, όπως για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του φαγητού και του μπάνιου. Αυτό θίχθηκε επίσης από μέλη του προσωπικού του σχολείου Β όταν κάνοντας περιγραφή του RfL λέγοντας ότι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν, δούλευαν πάνω σε στόχους οι οποίοι εντάσσονται σε διαφορετικούς τομείς του προγράμματος σπουδών (McDermott, 2014).

Παράλληλα, το PLAI φάνηκε να έχει αντίστοιχα αποτελέσματα καθώς τα παιδιά στην έρευνα της Chen και των συνεργατών της (2007) μπόρεσαν να γίνουν πιο ενεργά στις καθημερινές τους δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (74%) (βλ. πίνακα 4). Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από τον Sarris και τους συνεργάτες του (2020), τη Σταμούλη (2022) και την Χαραλαμπίδου (2010) καθώς

παρατηρήθηκε ότι πριν την εφαρμογή του προγράμματος, το παιδί στην έρευνα του Sarris και των συνεργατών του (2020) έπαιρνε πρωτοβουλία για να επικοινωνήσει μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια του φαγητού, ενώ μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τέσσερις φορές. Ακόμα, το παιδί στην έρευνα της Χαραλαμπίδου (2010) μετά από την εφαρμογή του προγράμματος γνώριζε τη σειρά των βημάτων κι οργάνωσε καλύτερα τη διαδικασία σίτισης. Επίσης, στις έρευνες που χρησιμοποιήθηκε το PLAI παρατηρήθηκε μεγάλη βελτίωση και στο βαθμό ανεξαρτησίας των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010).

ΚΟΙΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανταποκρίνονται με κατάλληλο τρόπο στο σκοπό τους- υποστηρίζουν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνδέονται με καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. σίτιση) βοηθώντας τα παιδιά να γίνουν πιο ενεργά και ανεξάρτητα.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ευαισθητοποίηση φροντιστών και επαγγελματιών- εστίαση σε δυνατότητες παιδιών.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αύξηση αποδοτικότητας επαγγελματιών και φροντιστών. Πιο εύκολη και σύντομη χρονικά η επίτευξη στόχων.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Καλύτερος προσδιορισμός αναγκών και επιθυμιών των παιδιών.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπλοκή περισσότερων ατόμων σε δραστηριότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά.

Πίνακας 4 Κοινά στοιχεία αποτελεσματικότητας των εργαλείων PLAI & RfL

Επιπλέον το PLAI βοήθησε τους φροντιστές να ευαισθητοποιηθούν ως προς τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά (17%) (Chen et al., 2007). Η αύξηση του ποσοστού ευαισθητοποίησης ήταν ένα από τα αποτελέσματα και της χρήσης του RfL. Πιο αναλυτικά, ο συμμετέχοντας Α στην έρευνα της McDermott (2014) περιέγραψε πώς χάρη στο RfL, σταμάτησε να επικεντρώνεται στις αδυναμίες των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά ξεκίνησε να εστιάζει περισσότερο σε αυτά που μπορούν να επιτύχουν τα άτομα αυτά.

Επιπρόσθετα, το PLAI βοήθησε τους φροντιστές να προσδιορίσουν καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού (22%) (Chen et al., 2007· Σταμούλη, 2022). Αντίστοιχα, το RfL αποτελεί ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα στους επαγγελματίες και φροντιστές των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να εντοπίζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, να τους βοηθήσουν να συμπεριληφθούν και να «ακουστούν» (McDermott, 2014· McDermott & Atkinson, 2016).

Εν κατακλείδι, η χρήση των εργαλείων φάνηκε να διευκολύνει τους φροντιστές και τους επαγγελματίες (McDermott, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία σίτισης κατά την οποία εφαρμόστηκε το PLAI αναφέρεται ότι έγινε πιο εύκολη, σύντομη χρονικά και πιο ευχάριστη (βλ. πίνακα 4) (Sarris et al., 2020· Χαραλαμπίδου, 2010). Φάνηκε επίσης πως το πρόγραμμα μπόρεσε να βοηθήσει τόσο τον φροντιστή όσο και την ίδια την ερευνήτρια να είναι πιο αποδοτικοί και τους υποστήριξε κατά την επίτευξη των στόχων τους (Χαραλαμπίδου, 2010). Παράλληλα, ο συμμετέχοντας Β στην έρευνα της McDermott (2014) σχολίασε πως το RfL έχει την ικανότητα να κάνει τη διδασκαλία των μαθητών αυτών πολύ πιο εύκολη για τα μέλη του προσωπικού και πώς υποστηρίζει το σχεδιασμό κατάλληλων παιδαγωγικών στόχων για αυτούς τους μαθητές. Ακόμα, οι ερωτηθέντες του Σχολείου Β θεώρησαν ότι το υλικό του RfL τους επέτρεψε να παρακολουθήσουν την πρόοδο μέσω πολλών στρατηγικών που προϋπήρχαν αλλά δεν είχαν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα (McDermott, 2014).

Κεφάλαιο 4^ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ,

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν μια ιδιαίτερα ετερογενή πληθυσμιακή ομάδα (Chadwick et al., 2019) και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους ποικίλλουν (McFerran & Shoemark, 2013), με αποτέλεσμα ο τομέας της επικοινωνίας να είναι ιδιαίτερα σημαντικός προκειμένου τα άτομα αυτά να «ακουστούν», να εκφράσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Ωστόσο, οι επικοινωνιακές συμπεριφορές των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι κατά βάση μη λεκτικές και είναι δύσκολο για τους φροντιστές και εκπαιδευτές τους να τις προσδιορίσουν και να τις κατανοήσουν πάντα εύκολα και με σαφήνεια (Gilboa & Roginsky, 2010· Griffiths & Smith, 2017).

Ο τρόπος και η ποιότητα της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που έχουν τα άτομα αυτά με τον περίγυρό τους (π.χ. φροντιστές, εκπαιδευτικοί, θεραπευτές, κ.λπ.) επηρεάζει την αναπτυξιακή του εξέλιξη (Yang, 2016). Συνεπώς, δεν προκαλεί έκπληξη η συμφωνία πολλών ερευνητών ως προς τη σημαντικότητα που φέρει η διαδικασία επιλογής των κατάλληλων μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης των επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών (Gilboa & Roginsky, 2010· Thompson, 2012· Yang, 2016). Παρόλα' αυτά, παρατηρείται ένα αξιοσημείωτο ερευνητικό κενό ως προς την εφαρμογή εργαλείων και προγραμμάτων που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση και παρέμβαση σε άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση των ερευνών που έχουν υλοποιηθεί με τη χρήση των εργαλείων PLAI και RfL με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Πιο αναλυτικά, ο στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η συγκριτική μελέτη των ερευνών που έχουν γίνει πάνω στα προαναφερθέντα εργαλεία ώστε να εντοπιστούν τόσο τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους, όσο και τα κοινά στοιχεία των δύο εργαλείων που αναδεικνύονται από τις έρευνες ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας εργασίας φάνηκε ότι ένα από τα πιο σημαντικά και πρωτοποριακά πλεονεκτήματα και των δύο εργαλείων είναι το γεγονός ότι εστιάζουν στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων αυτών μέσα στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Chen et al., 2007· McDermott & Atkinson, 2016· Sarris et al., 2020· Weston & Ware, 2018). Η αξία των στοιχείων αυτών επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές καθώς όπως φαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί αντί να αποκαλύπτουν τα γνωστικά και επικοινωνιακά ελλείμματα των παιδιών (McDermott & Atkinson, 2016, όπως αναφέρεται σε Stewart & Walker-Gleaves, 2020), να εστιάζουν στις δυνατότητές τους, καθώς αυτό θα τους επιτρέψει να λειτουργήσουν με έναν πιο δημιουργικό, ενθουσιώδη και ίσως διαισθητικό τρόπο (Rayner & Male, 2013). Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, ο Colley (2018), όπως και ο Imray και Hinchcliffe (2014) έχουν υποστηρίξει ότι για την εκπαίδευση ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, είναι σημαντικό οι πρακτικές των εκπαιδευτικών να βασίζονται στο τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές τους και να προσαρμόζουν τις πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν προκειμένου να είναι αντίστοιχες των δυνατοτήτων τους. Ακόμα, η αξία των ρουτινών που λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και από τα δύο εργαλεία, επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Demchak et al., 2001· Klein et al., 2000).

Μία επιπλέον κοινή καινοτομία των δύο εργαλείων είναι το ότι βοηθούν όχι μόνο τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και τους ίδιους τους φροντιστές και επαγγελματίες που αλληλεπιδρούν με τα άτομα αυτά, ακόμα και όταν αυτοί έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα (Chen et al., 2007· McDermott, 2014, McDermott & Atkinson, 2016· Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010· Van Walwyck, 2011). Εδώ και αρκετά χρόνια τονίζεται η σημαντική αξία της εκμάθησης του τρόπου παρατήρησης και ερμηνείας των συμπεριφορών των παιδιών από τους φροντιστές και εκπαιδευτές (Klein et al., 2000). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως καθώς το PLAI έχει χρησιμοποιηθεί και με άτομα διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού, εκπαιδευτικού, γλωσσικού υποβάθρου, έχει βρεθεί ότι μπορεί να είναι κατάλληλο για όλους (Chen et al., 2007). Σε αντίθεση με το RfL, το οποίο λόγω

έλλειψης χρηματοδότησης και των επιπτώσεων της πανδημίας COVID-19 δεν μπόρεσε να εφαρμοστεί σε ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέχρι στιγμής (Weston & Ware, 2018). Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως στόχος και των δύο εργαλείων είναι η συνεργασία των ατόμων που εμπλέκονται σε καθημερινή βάση με τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Η συνεργασία μεταξύ των μελών διεπιστημονικών ομάδων για την αξιολόγηση, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την καταγραφή της προόδου του μαθητή είναι υψίστης σημασίας, αφού είναι απαραίτητη η συμβολή των συνεργατικών ομάδων για την αντιμετώπιση των σύνθετων αναγκών των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Παράλληλα, η εμπλοκή της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική αξιολόγηση, τον σχεδιασμό της παρέμβασης και την εκπαίδευση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Kritikos, 2010). Εξάλλου η χρήση μιας συνεπούς ομαδικής προσέγγισης πρέπει να είναι ικανή να ελαχιστοποιεί την πιθανότητα παρερμηνείας της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και φροντιστών-επαγγελματιών και να επιτρέπει την οικοδόμηση μιας κοινής κατανόησης για το πώς σκέφτεται, αισθάνεται, ανταποκρίνεται και μαθαίνει ένα παιδί, τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειές του (βλ. πίνακα 4) (McDermott, 2014). Τόσο το PLAI όσο και το RfL φάνηκε να ακολουθούν αυτή τη γραμμή. Ακόμα, φαίνεται πως το PLAI επέτρεψε σε περισσότερα μέλη της οικογένειας να επικοινωνήσουν καλύτερα με το παιδί χρησιμοποιώντας κατάλληλους τρόπους για το κάθε παιδί (13%) (Chen et al., 2007). Η έρευνα της McDermott (2014) έδειξε ότι επειδή τα μέλη του προσωπικού μπορούσαν να δουν την πρόοδο των μαθητών πιο αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας το RfL, ήταν πιο σίγουρα και ενθουσιώδη κατά την προσέγγιση των μαθητών αυτών, και αυτό κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα τόσο του προσωπικού όσο και των ίδιων των μαθητών (McDermott, 2014).

Ακόμα, καθώς τα εργαλεία φάνηκε να βοηθάνε τους φροντιστές και εκπαιδευτές να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, τους δίνουν την δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά μεγαλύτερη ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Συνεπώς, τα εργαλεία προσφέρουν περισσότερες επικοινωνιακές και κοινωνικές ευκαιρίες στα παιδιά, το οποίο είναι υψίστης

σημασίας (Chadwick et al., 2019· Imray & Colley, 2017) . Εξάλλου, το κλειδί για τη μάθηση είναι το κίνητρο. Μάλιστα, ένας από τους καλύτερους τρόπους ενθάρρυνσης ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες για να επικοινωνήσει είναι να καταφέρει ο εκπαιδευτής/ φροντιστής του να εντοπίσει εκείνα τα στοιχεία που είναι πιο ενδιαφέροντα και σημαντικά γι' αυτό (Sirani & Spooner, 1994), κάτι το οποίο είναι εφικτό κατά τη χρήση τόσο του PLAI όσο και του RfL.

Όσον αφορά στα μειονεκτήματα των δύο εργαλείων που μελετήθηκαν, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που συνάντησαν οι χρήστες τους ήταν η καταγραφή ορισμένων πληροφοριών. Πιο αναλυτικά, για την εκτίμηση της προόδου και την καταγραφή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτή/φροντιστή, η βιντεοσκόπηση, κατά τη χρήση του PLAI είναι απαραίτητη. Ωστόσο, η συμπεριφορά των φροντιστών και των παιδιών παρουσίαζαν διακυμάνσεις και αλλοιώσεις, όταν γινόταν βιντεοσκόπηση (Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς έχει φανεί πως η ανάλυση της βιντεοσκόπησης έχει χαμηλή αξιοπιστία (Thompson & McFerran, 2015). Το RfL από πλευράς του, μπορεί να μην χρησιμοποιεί τις βιντεοσκοπήσεις ως μέσο καταγραφής πληροφοριών, ωστόσο και οι χρήστες αυτού του εργαλείου φάνηκε να αναφέρουν ορισμένες δυσκολίες κατά την διαδικασία καταγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών. Μάλιστα τόνισαν ότι έπρεπε από μόνοι τους να σχεδιάσουν τα απαραίτητα έγγραφα για την καταγραφή της προόδου των μαθητών (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011· Weston & Ware, 2018).

Επιπλέον, η έλλειψη σαφήνειας σε ορισμένα σημεία που παρατηρήθηκε και στα δύο εργαλεία αποτελεί ένα εξίσου βασικό μειονέκτημα. Η παροχή επιπρόσθετων επεξηγήσεων φάνηκε να είναι απαραίτητη τόσο κατά τη χρήση του PLAI όσο και του RfL (McDermott & Atkinson, 2016· Χαραλαμπίδου, 2010). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως σύμφωνα με το WAG (2023), η ανατροφοδότηση σχετικά με την ορολογία που χρησιμοποιείται στο εργαλείο RfL όσο και με τη δυσκολία κατανόησης κάποιων σημείων του, έχει ληφθεί υπόψη και το εργαλείο είναι υπό διαδικασία αναβάθμισης. Ωστόσο, λόγω των επιπτώσεων της πανδημίας COVID-19, χρειάστηκε να επεκταθεί το χρονοδιάγραμμα για να δημοσιευτεί το νέο υλικό. Παρόλη την

καθυστέρηση, ένα αρχικό πρόχειρο γλωσσάρι είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο (WAG, 2023).

Τέλος, σημαντικό παράγοντα και για τα δύο εργαλεία έπαιξε η στάση των συμμετεχόντων. Από τη μία πλευρά, στις περισσότερες έρευνες που χρησιμοποίησαν το PLAI οι συμμετέχοντες ήταν θετικά διακείμενοι ήδη πριν από την έναρξη χρήσης του, το οποίο επηρέασε θετικά την εξέλιξη των ερευνών (Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010), ενώ στην έρευνα της Chen και των συνεργατών της (2007) οι συμμετέχοντες έλαβαν έλαβε μια συμβολική αμοιβή των 25 \$ για τη συμπλήρωση των απαραίτητων εγγράφων που απαιτούσε η κάθε ενότητα. Από την άλλη πλευρά, τα συναισθήματα και οι στάσεις του προσωπικού θεωρήθηκαν ως πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή του RfL (McDermott, 2014). Τα στοιχεία πιθανότατα αντικατοπτρίζουν την έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης και πιθανότατα την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης (WAG, 2023).

Ωστόσο, παρά τα εμπόδια που εντοπίστηκαν στα εργαλεία, μελετώντας την αποτελεσματικότητά τους, φάνηκε πως και τα δύο κρίθηκαν κατάλληλα για το σκοπό που δημιουργήθηκαν. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται τόσο για το PLAI όσο και για το RfL. Μάλιστα, όπως τόνισε η McDermott (2014) το RfL μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και ολόκληρου του προγράμματος σπουδών συνάδει με το εργαλείο, καθώς συνδέεται άμεσα με καθημερινές δραστηριότητες όπως το φαγητό και το μπάνιο. Συνεπώς, εφόσον τα παιδιά υποστηρίζονται κατά τη διάρκεια των καθημερινών τους ρουτινών, οι εκπαιδευτές παρατηρούν ότι το εργαλείο τα βοηθάει να γίνουν σταδιακά πιο ενεργά και ανεξάρτητα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται μάλιστα και από άλλους ερευνητές (Imray & Colley, 2017· Quibell, 2015· Ware, 2017). Το PLAI φάνηκε να έχει αντίστοιχα αποτελέσματα καθώς παρατηρήθηκε από αρκετούς ερευνητές ότι τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπόρεσαν να γίνουν πιο ενεργά στις καθημερινές τους δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (Chen et al., 2007· Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Αντίστοιχα με τις παραπάνω έρευνες, η θετική επίδραση που έχει το PLAI στην αύξηση της ανεξαρτησίας των παιδιών και της ενεργούς συμμετοχής τους σε δραστηριότητες τονίζουν και άλλοι ερευνητές PLAI (Chen et al., 1998· Klein et al., 2000).

Επιπρόσθετα, μέσα από την παρούσα εργασία τονίστηκε η σημαντικότητα της παροχής υποστήριξης στους εκπαιδευτές και φροντιστές για τον έγκυρο και σαφές προσδιορισμό των αναγκών, επιθυμιών και προτιμήσεων των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες τόσο μέσα από την εφαρμογή του PLAI (Chen et al., 2007· Σταμούλη, 2022), όσο και του RfL (McDermott, 2014· McDermott & Atkinson, 2016). Μέσα από τον καλύτερο προσδιορισμό των προαναφερθέντων στοιχείων, οι εκπαιδευτές μπόρεσαν συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους, έχοντας ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς (McDermott, 2014· Weston & Ware, 2018), αλλά και να θέσουν πιο εύκολα στόχους οι οποίοι να ανταποκρίνονται στο ιδιαίτερο και μοναδικό προφίλ του κάθε ατόμου, με αποτέλεσμα οι καθημερινές δραστηριότητες/στόχοι να γίνουν πιο εύκολες, σύντομες και πιο ευχάριστες (Sarris et al., 2020· Χαραλαμπίδου, 2010). Εξάλλου, παρόλο που δεν υφίσταται ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εργαλείο ή/και πρόγραμμα για όλα τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, και παρά τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζουν, είναι σαφές ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στις εξατομικευμένες ανάγκες και προτιμήσεις του κάθε παιδιού, και όχι να βασίζεται η πρόοδος αποκλειστικά σε κάποιο σκορ (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας μπορούν να συμβάλλουν θετικά σε περαιτέρω μελέτη για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στον ελλαδικό χώρο. Τόσο τα ίδια τα εργαλεία, όσο και η εφαρμογή τους, αποτελούν ενθαρρυντικούς παράγοντες για την υποστήριξη ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στο ελληνικό, καθώς είναι αισθητή η απουσία εργαλείων που να εστιάζουν στις επικοινωνιακές και γνωστικές συμπεριφορές των παιδιών και παράλληλα να δίνουν έμφαση και στους ίδιους τους εκπαιδευτές/φροντιστές.

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του του PLAI και του RfL συγκριτικά για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, με βάση τις μελέτες που συλλέχθηκαν, φάνηκε πως ορισμένα πλεονεκτήματα είναι κοινά για τα δύο εργαλεία. Πιο αναλυτικά, και τα δύο εργαλεία εστιάζουν στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων των παιδιών μέσα από την τεχνική της άμεσης παρατήρησης χωρίς να θέτουν στο

επίκεντρο τις αδυναμίες τους (Σταμούλη, 2022, Sarris et al., 2020, McDermott, 2014, Weston & Ware, 2018). Έτσι, καθίστανται οι εκπαιδευτές ικανοί να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Sarris et al., 2020· McDermott & Atkinson, 2016). Μία ακόμα κοινή καινοτομία των δύο προαναφερθέντων εργαλείων είναι το ότι βοηθούν όχι μόνο τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και τους ίδιους τους φροντιστές και επαγγελματίες που αλληλεπιδρούν με τα άτομα αυτά. Από τη μία πλευρά, το PLAI δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην παρατήρηση των φυσικών αντιδράσεων του φροντιστή (Chen et al., 2007· Σταμούλη, 2022) και παράλληλα το RfL, καθώς επιτρέπει την αποτελεσματική ορατότητα της προόδου των μαθητών, βοηθά το προσωπικό να προσεγγίσει με μεγαλύτερη σιγουριά και ενθουσιασμό τα παιδιά (McDermott, 2014· McDermott & Atkinson, 2016).

Ακόμα ένα κοινό πλεονέκτημα των δύο εργαλείων, ιδιαίτερα σημαντικό, είναι το ότι είναι κατάλληλα για άτομα με διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα. Μπορεί να μεν το PLAI να έχει δοκιμαστεί κυρίως από φροντιστές, αλλά, όπως τονίζουν οι μελέτες τόσο της Chen και των συνεργατών της (2007) όσο και της Χαραλαμπίδου (2010), το εργαλείο είναι ικανό να χρησιμοποιηθεί και από επαγγελματίες. Έτσι και το PLAI και το RfL προσφέρουν ένα κοινό πλαίσιο το οποίο βοηθάει επαγγελματίες και φροντιστές με διαφορετικά υπόβαθρα να συνδεθούν και να συνεργαστούν (Van Walwyck, 2011· Chen et al., 2007· Χαραλαμπίδου, 2010). Με τη μόνη διαφορά το ότι το PLAI έχει δοκιμαστεί και από άτομα διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου, ενώ προς το παρόν δεν υπάρχει αντίστοιχο εύρημα για το RfL. Επιπλέον, και τα δύο εργαλεία φάνηκε να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αύξηση των κινήτρων των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (McDermott, 2014· Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Weston & Ware, 2018), το οποίο συμβάλλει θετικά στην περαιτέρω ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στα μειονεκτήματα των εργαλείων, ένα κοινό εμπόδιο το οποίο εντοπίστηκε και στα δύο εργαλεία ήταν η δυσκολία καταγραφής ορισμένων πληροφοριών. Από τη μία πλευρά, για το PLAI η βιντεοσκόπηση δεν φάνηκε να βοηθάει σε μεγάλο βαθμό στη συλλογή πληροφοριών (Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Από την άλλη πλευρά, όσοι χρησιμοποίησαν το RfL τόνισαν

την ανάγκη ύπαρξης εγγράφων για την καταγραφή της προόδου, καθώς χρειάστηκε να προβούν από μόνοι τους σε αυτή τη διαδικασία, το οποίο τους φάνηκε χρονοβόρο (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011· Weston & Ware, 2018). Ακόμα, η έλλειψη σαφήνειας ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε ορισμένα σημεία των εργαλείων, φάνηκε να αποτελεί μειονέκτημα για τους χρήστες των εργαλείων. Με άλλα λόγια, η παροχή περαιτέρω επεξηγήσεων για την αποσαφήνιση της ορολογίας αποδείχθηκε απαραίτητη για κάποιους συμμετέχοντες (McDermott & Atkinson, 2016· Χαραλαμπίδου, 2010).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια είναι τα κοινά στοιχεία των δύο εργαλείων έτσι όπως αναδεικνύονται από τις έρευνες ως προς την αποτελεσματικότητά τους, φάνηκε πως το PLAI βοηθάει τόσο τα ίδια τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, όσο και τους φροντιστές τους. Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως το PLAI βοήθησε τους φροντιστές να περιμένουν περισσότερο κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά (Chen et al., 2007· Sarris et al., 2020· Χαραλαμπίδου, 2010), αλλά και να είναι πιο προσεκτικοί παρατηρητές και ερμηνευτές των συμπεριφορών των παιδιών (Chen et al., 2007· Σταμούλη, 2022). Έτσι έγιναν περισσότερο ικανοί να προσδιορίζουν καλύτερα τις ανάγκες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Chen et al., 2007). Με τη βελτίωση της συμπεριφοράς και στάσης των φροντιστών, τα παιδιά ήταν ικανά να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους φροντιστές τους, αλλά και να συμμετέχουν πιο ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες (Chen et al., 2007· Sarris et al., 2020· Σταμούλη, 2022· Χαραλαμπίδου, 2010). Επίσης το PLAI βοήθησε και στο να μειωθεί ο χρόνος που αφιέρωναν φροντιστής και παιδί σε αυτές τις ρουτίνες και μάλιστα έγιναν πιο εύκολες και ευχάριστες και για το παιδί αλλά και για τον φροντιστή (βλ. εικόνα 5) (Sarris et al., 2020· Χαραλαμπίδου, 2010).

Αντίστοιχα, φάνηκε πως το RfL συνέβαλε στην μεταβολή των απόψεων του προσωπικού για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και τους βοήθησε να αποκτήσουν καλύτερη γνώση των ικανοτήτων, των προτιμήσεων και των αναγκών των μαθητών τους. Μάλιστα, χάρη στο RfL, το οποίο τους βοήθησε να

παρακολουθήσουν καλύτερα την πρόοδο των μαθητών, μπόρεσαν να νιώσουν πιο αποδοτικοί (McDermott, 2014· Weston & Ware, 2018). Ακόμα, φάνηκε πως το RfL είναι ικανό να υποστηρίξει το σχεδιασμό κατάλληλων εξατομικευμένων στόχων για τα άτομα αυτά. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες του σχολείου Β στην έρευνα της McDermott (2014) θεώρησαν ότι το υλικό του εργαλείου συνέδεε και συντόνιζε τις υπάρχουσες πτυχές της δουλειάς τους με μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (McDermott, 2014· Van Walwyck, 2011). Παράλληλα φάνηκε πως το συγκεκριμένο εργαλείο έδωσε τη δυνατότητα στους χρήστες του να οικοδομήσουν μια κοινή ομαδική προσέγγιση η οποία ήταν ικανή να ελαχιστοποιεί την πιθανότητα παρερμηνείας της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και φροντιστών-επαγγελματιών με διαφορετικό μορφωτικό/ εκπαιδευτικό υπόβαθρο (McDermott, 2014· McDermott & Atkinson, 2016· Weston & Ware, 2018).

Μάλιστα, εντοπίστηκαν και ορισμένα στοιχεία τα οποία ήταν κοινά και για τα δύο εργαλεία ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Πιο αναλυτικά, τόσο το PLAI όσο και το RfL κρίθηκαν κατάλληλα για να χρησιμοποιηθούν για τον σκοπό που δημιουργήθηκαν και πως μπορούν να έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινότητα των παιδιών καθώς χρησιμοποιούνται για δραστηριότητες ρουτίνας, βοηθώντας τα παιδιά να γίνουν πιο ανεξάρτητα και ενεργά στην καθημερινότητά τους. Ακόμα, και τα δύο εργαλεία συνέβαλλαν θετικά στην ευαισθητοποίηση όσων αλληλεπιδρούν με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και βοηθούν τους εκπαιδευτές να προσδιορίσουν καλύτερα τις επιθυμίες, προτιμήσεις και ανάγκες των παιδιών, βοηθώντας εκπαιδευτές και φροντιστές από διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα να συνεργαστούν και να ακολουθήσουν μια κοινή προσέγγιση, κάνοντας τη διδασκαλία πιο εύκολη.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζεται ένα πλήθος περιορισμών. Αρχικά, το δείγμα ερευνών που συμπεριλήφθηκε για μελέτη θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερο για καθένα από τα εργαλεία. Ωστόσο, όπως φάνηκε κατά τη διαδικασία αναζήτησης ερευνών, δεν υπήρχαν αρκετές μελέτες οι οποίες να εξετάζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή τόσο του PLAI όσο και του RfL. Επιπλέον, ενώ κάποιες έρευνες συμπεριλάμβαναν ένα ικανοποιητικό

αριθμό μαθητών, σε μερικές μελέτες το δείγμα των μαθητών ήταν μικρό ($n=1$), καθώς αυτές αποτελούσαν μελέτες περίπτωσης. Επιπλέον, οι έρευνες που επιλέχθηκαν είχαν σχετικά μεγάλο χρονολογικό εύρος, καθώς ξεπερνούν τη δεκαετία (2007-2023), επομένως κάποια από τα αποτελέσματα μπορεί και να μην ανταποκρίνονται πλήρως στις σύγχρονες αρχές της έρευνας. Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας συγκαταλέγεται και η επιλογή εμπειρικών μελετών στις οποίες τα αποτελέσματα των εφαρμογών ήταν κατά βάση θετικά (προκατάληψη).

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση

Μελετώντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη εργασία, φαίνεται πως τόσο το PLAI όσο και το RfL είναι αξιολόγα εργαλεία τα οποία μέσα από την εφαρμογή τους μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βασίζονται στην τεχνική της άμεσης παρατήρησης και να εστιάζουν περισσότερο στις δυνατότητες των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, παρά στις αδυναμίες τους. Έτσι, θα μπορέσει να βελτιωθεί όχι μόνο το κομμάτι της επικοινωνίας, αλλά και ο βαθμός κατανόησης των παιδιών από τους εκπαιδευτές, θα αυξηθεί ο βαθμός ευαισθητοποίησής τους. Ακόμα, μέσα από την εφαρμογή τους οι μαθητές θα υποστηρίζονται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων καθημερινότητας (π.χ. σίτιση, μπάνιο, κλπ.), το οποίο θα αυξήσει τον βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με δραστηριότητες που σχετίζονται με τις καθημερινές τους ρουτίνες, αυξάνοντας την αυτονομία τους και το βαθμό ενεργούς αλληλεπίδρασης τους με άλλα άτομα. Παράλληλα, θα μειωθεί η χρονική διάρκεια των ρουτινών και θα δημιουργηθεί ένα αίσθημα αποδοτικότητας τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους μαθητές. Τέλος, μέσα από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας τονίζεται η αξία που έχει η ύπαρξη μιας ομαδικής κοινής προσέγγισης μεταξύ όλων όσων έρχονται σε επαφή με άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Εφαρμόζοντας τα δύο προαναφερθέντα εργαλεία, το εμπόδιο επικοινωνίας μεταξύ θεραπευτών, εκπαιδευτικών και φροντιστών μπορεί να γεφυρωθεί, καθώς τα εργαλεία προσφέρουν τη δυνατότητα συνεργασίας ατόμων με διαφορετικά υπόβαθρα. Εξάλλου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, αλλά και τους συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κλπ.) παίζει καίριο ρόλο στην έκβαση μιας έγκυρης αξιολόγησης, αλλά και μιας ορθά δομημένης διδασκαλίας.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα διπλωματική εργασία στηρίχθηκε στις αρχές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Με αφορμή τους περιορισμούς που προέκυψαν στην παρούσα διπλωματική εργασία, αλλά και την περιορισμένη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που υπάρχει πάνω στο θέμα που ερευνήθηκε, θα είχε ενδιαφέρον στο μέλλον να πραγματοποιηθούν παρεμβατικές μελέτες συνδυάζοντας τα δύο εργαλεία, σε άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, σε συνεργασία του προσωπικού του σχολείου με τους φροντιστές των ατόμων αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο, ίσως να είναι εφικτό να εξεταστεί κατά πόσο τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έχουν εφαρμογή στην πράξη. Ακόμα, εάν εξεταστεί η εφαρμογή των δύο εργαλείων συνδυαστικά, αξίζει να μελετηθεί η πιθανότητα να φέρουν περισσότερα πλεονεκτήματα και να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Επιπροσθέτως, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του προγράμματος PLAI και RfL μεμονωμένα, με ένα σταθερό αλλά μεγαλύτερο πλήθος ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, και όλων των εκπαιδευτών και φροντιστών τους και στη συνέχεια να μελετηθούν τα αποτελέσματά τους συγκριτικά. Σημαντικό θα ήταν ακόμα, τα εργαλεία να εφαρμοστούν και στα διαφορετικά πλαίσια, στα οποία συμμετέχουν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Εν κατακλείδι, η ανάγκη για τη διεξαγωγή ερευνών τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικά με την αξιολόγηση, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι μεγάλη. Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων και η προσεκτική εφαρμογή τους μπορεί να βοηθήσει τόσο τα ίδια τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ώστε να αναπτύξουν τις γνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, όσο και όλα τα άτομα που αλληλεπιδρούν με αυτά (π.χ. εκπαιδευτές, φροντιστές, κ.λ.π.), καθώς Όσοι έχουν βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνονται κοινωνικά ως ίσοι πολίτες, με άλλα λόγια, να θεωρούνται ως ισάξια μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό και οι στόχοι της εκπαίδευσης πρέπει να είναι σχετικοί με όλα όσα έχουν νόημα για τα άτομα αυτά, καθώς οτιδήποτε αντίθετο, οδηγεί στην αποτυχία. Τα άτομα με μαθησιακές

δυσκολίες έχουν δικαίωμα στο να εκφράσουν μια φωνή που είναι δική τους, όχι η δική μας. Ως εκπαιδευτικοί, φροντιστές, θεραπευτές, πρέπει να τους βοηθήσουμε να βρουν αυτή τη φωνή (Imray, 2017).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Albers, C. A., & Grieve, A. J. (2007). Test Review: Bayley, N. (2006). Bayley Scales of Infant and Toddler Development— Third Edition. San Antonio, TX: Harcourt Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 180–190. <https://doi.org/10.1177/0734282906297199>
- 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>
- Buntinx, W.H., & Schalock, R.L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 283-294. <https://doi.org/10.1111/J.1741-1130.2010.00278.X>
- Colley, A. (2018). To what extent have learners with severe, profound and multiple learning difficulties been excluded from the policy and practice of inclusive education? *International Journal of Inclusive Education* <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1483437>
- Department for Education and Skills. (2003) *Every Child Matters*. Ανακτήθηκε στις 3 Αυγούστου 2021, από https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf
- Department For Education (2013a). *Training materials for teaching SEND students*. <https://www.gov.uk/government/statistics/children-with-special-educational-needs-an-analysis-2013>
- Department For Education (2013b). *Children with special educational needs: an analysis*. Statistical First Release (SFR) 42-2013. <https://www.gov.uk/government/statistics/children-with-special-educational-needs-an-analysis-2013>
- Deutsch, R. & Reynolds, Y. (2000). The use of dynamic assessment by educational psychologists in the UK. *Educational Psychology in Practice, theory, research and*

practice in educational psychology 16(3), 311-331.

<https://doi.org/10.1080/713666083>

Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coyle Coolahan, K., Holliday Manz, P., Canning, S. & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income Children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2014). What Is Intensive Instruction and Why Is It Important? *TEACHING Exceptional Children*, 46(4), 13–18. <https://doi.org/10.1177/0040059914522966>

Garner, P., Forbes, F., Fergusson, A., Aspland, T., & Datta, P. (2012). Curriculum, assessment and reporting in special educational needs and disability: A thematic overview of recent literature. [https://docs.acara.edu.au/resources/ACARA Research for Publication Final.pdf](https://docs.acara.edu.au/resources/ACARA_Research_for_Publication_Final.pdf)

Goldbart, J., Chadwick, D., & Buell, S. (2014). Speech and language therapists' approaches to communication intervention with children and adults with profound and multiple learning disability. *International journal of language & communication disorders*, 49(6), 687–701. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12098>

Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. *Online Submission*.

Harris, J. D., Quatman, C. E., Manring, M. M., Siston, R. A., & Flanigan, D. C. (2014). How to write a systematic review. *The American journal of sports medicine*, 42(11), 2761–2768. <https://doi.org/10.1177/0363546513497567>

Hodge, N., & Runswick-Cole, K. (2008). Problematizing parent–professional partnerships in education. *Disability & Society*, 23, 637 - 647. <https://doi.org/10.1080/09687590802328543>

Imray, P. (2013). Alternatives assessment and pupil progress indicators to the P scales for pupils and students with SLD or PMLD. *The SLD Experience*, 67, 7-16

Imray, P., & Hinchcliffe, V. (2013). *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties: Practical strategies for educational professionals* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883298>

- Imray, P. & Hinchcliffe, V. (2014). *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound Learning Difficulties*. London: Routledge.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead. Long Live Inclusion*. (1st ed.) Routledge.
- Kahn J. V. (1976). Utility of the Uzgiris and Hunt scales of sensorimotor development with severely and profoundly retarded children. *American journal of mental deficiency*, 80(6), 663–665.
- 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.
- Kritikos, E. P. (2010). *Special education assessment: Issues and strategies affecting today's classrooms*. Pearson/Merrill Prentice Hall
- Kuliš, D., Whittaker, C., Greimel, E., Bottomley, A., Koller, M., & on behalf of the EORTC Quality of Life Group. (2017). Reviewing back translation reports of questionnaires: the EORTC conceptual framework and experience. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 523-530. <https://doi.org/10.1080/14737167.2017.1384316>
- Lacey, P. (2010). Smart and scruffy targets. *The SLD experience*. 57, 16-21. <https://docplayer.net/139596033-Smart-and-scruffy-targets.html>
- Lacey, P., Ashdown, R., Jones, P., Lawson, H., & Pipe, M. (2015). *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717913>
- Lyons, G., De Bortoli, T., & Arthur-Kelly, M. (2017). Triangulated Proxy Reporting: a technique for improving how communication partners come to know people with severe cognitive impairment. *Disability and Rehabilitation*, 39, 1814 - 1820. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1211759>
- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2004). Person-Centred Planning or Person-Centred Action? Policy and Practice in Intellectual Disability Services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 1-9. <https://doi.org/10.1111/J.1468-3148.2004.00175.X>
- McCollum, J. A., & McBride, S. L. (1997). Ratings of Parent-Infant Interaction: Raising Questions of Cultural Validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 494–519. <https://doi.org/10.1177/027112149701700408>
- McClimens, A. (2005). From Vagabonds to Victorian Values: The Social Construction of a Disability Identity. In G. Grant, P. Goward, M. Richardson & P. Ramcharan (Eds.),

Learning Disability: A Lifecycle Approach to Valuing People (pp. 28-46). Open University Press.

McDermott, H. (2014). An exploratory multiple case study investigating how the Routes for Learning assessment approach has been implemented by professionals working with children and young people with profound and multiple learning difficulties. <https://www.semanticscholar.org/paper/An-exploratory-multiple-case-study-investigating-by-Mcdermott/1db5174f1db7b9ec7851b964925a689ae1456ff0>

McDermott, H. & Atkinson, C. (2016). Routes for Learning: Professionals' implementation of the approach in supporting children with profound and multiple learning difficulties. *SLD Experience*, 75, 10–17. https://www.researchgate.net/publication/310774605_Routes_for_Learning_professionals%27_implementation_of_the_approach_in_supporting_children_with_profound_and_multiple_learning_difficulties

McDonnell, J. J., Hardman, M. L., & McDonnell, A. (2003). *An introduction to persons with moderate and severe disabilities: Educational and social issues* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

McIntosh, J. (2015). *Final report of the Commission on Assessment without Levels*. http://dera.ioe.ac.uk/24320/2/Commission_report_Redacted.pdf

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery (London, England)*, 8(5), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Ockelford, A., Welch, G.F., & Zimmermann, S. (2002). Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties -current provision and future need. *British Journal of Special Education*, 29(4),178-182.

Orelove, F. P., & Sobsey, D. (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Paul H. Brookes.

Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to Write a Systematic Review of the Literature. *HERD*, 11(1), 15–30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>

- Pollitt, C. & Grant, S. (2008). PMLD: Finding the answers? The SLD Experience. *British Institute of Learning Disabilities*, 52, 19-24.
- Poppes, P., van der Putten, A. J. J., Post, W. J., & Vlaskamp, C. (2016). Risk factors associated with challenging behaviour in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(6), 537-552. <https://doi.org/10.1111/jir.12268>
- Ratti, V., Hassiotis, A., Crabtree, J., Deb, S., Gallagher, P., & Unwin, G. (2016). The effectiveness of person-centred planning for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 57, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.015>
- Rayner, M. (2011). The Curriculum for Children with Severe and Profound Learning Difficulties at Stephen Hawking School. *Support for Learning* 26, 25–32. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01471.x>
- Rees, K. (2017). Models of disability and the categorisation of children with severe and profound learning difficulties: Informing educational approaches based on an understanding of individual needs. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 30-39. <https://shop.bps.org.uk/publications/journals-and-periodicals/educational-child-psychology-vol-34-no-4-december-2017-labelling-and-diagnosis.html>
- Rochford, D. (2016). *The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests.* <https://www.gov.uk/government/publications/rochford-review-final-report>
- Salvia, J., Ysseldyke, J., Witmer, S. (2013). *Assessment: In Special and Inclusive Education* (12th ed). Cengage Learning.
- 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>
- Sarris, D., Christodoulou, P., Christopoulou, F., Zaragas, H., & Christopoulou, E. (2020). Pilot Implementation of the Curriculum "Promoting Learning Through Active Interaction (PLAI)" in a Child with Sotos Syndrome. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1). <https://doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.17>

- 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>
- Simmons, B., & Bayliss, P. (2007). The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties: is segregation always best. *British Journal of Special Education*, 34, 19-24. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00449.x>
- Simmons, B., Blackmore, T., & Bayliss, P. (2008). Postmodern synergistic knowledge creation: Extending the boundaries of disability studies. *Disability and Society*, 23(7), 733-745. <https://doi.org/10.1080/09687590802469222>
- Smith, D. D. (2003). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Smith, E., Critten, V., & Vardill, R. (2020). Assessing progress in children with severe/profound intellectual disabilities: what are the issues? *Disability & Society*, 35(10), 1688-1692. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1719042>
- Stewart, C., & Walker-Gleaves, C. (2020). A narrative exploration of how curricula for children with profound and multiple learning difficulties shape and are shaped by the practices of their teachers. *British Journal of Special Education*, 47, 350-375. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12313>
- Uman L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(1), 57–59.
- UNESCO (2009). *Practical Tips for Teaching Children with Cerebral palsy*. UNESCO
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2005). Using Curriculum-Based Assessment and Curriculum-Based Measurement to Guide Elementary Mathematics Instruction: Effect on Individual and Group Accountability Scores. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3), 15–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/073724770503000302>
- Van Walwyck, L. (2011). Measuring progress in children with profound and multiple learning difficulties. *The SLD Experience*, 60, 9-16.
- Visser, L., Ruiter, S., van der Meulen, B., Ruijsenaars, W. & Timmerman, M. (2012) A review of standardized developmental assessment instruments for young children and their applicability for children with special needs. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(2), 102–127. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.11.2.102>

- Vorhaus, J. (2017). Sharing in a Common Life: People with Profound and Multiple Learning Difficulties. *Res Publica*, 23, 61-79. <https://doi.org/10.1007/s11158-015-9306-x>
- Vrontis, D., & Christofi, M. (2019). R&D internationalization and innovation: A systematic review, integrative framework and future research directions. *Journal of Business Research*, 128, 812–823. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2019.03.031>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Ware, J. & Donnelly, V. (2004). Assessment for learning for pupils with PMLD: The ACCAC Insight Project. *PMLD Link*, 16(3), 12–17. https://hwb.gov.wales/api/storage/e7495373-92c0-4998-8332-a36a2f14b4ae/routes-for-learning_sld_experience.pdf
- Ware, J. (2005). Profound and Multiple Learning Difficulties. In B. Norwich, & A. Lewis (Eds.), *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion* (pp. 67-80). Open University Press.
- Ware, J. (2011). Developing communication skills for all learners. *The SLD Experience*, 61(1), 25-29.
- Waters, R. A., & Buchanan, A. (2017). An exploration of person-centred concepts in human services: A thematic analysis of the literature. *Health policy (Amsterdam, Netherlands)*, 121(10), 1031–1039. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2017.09.003>
- Welsh Assembly Government (2006). Routes for Learning – Assessment materials for learners with profound learning difficulties and additional disabilities. Cardiff. CrownCopyright.
- Welsh Assembly Government (2022). Routes for Learning – Assessment materials for learners with profound learning difficulties and additional disabilities. Cardiff. CrownCopyright.
- Wessels, M. D., van der Putten, A., & Paap, M. (2021). Inventory of assessment practices in people with profound intellectual and multiple disabilities in three European countries. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 34(6), 1521–1537. <https://doi.org/10.1111/jar.12896>
- Weston, H. & Ware, J. (2018). The use of the ‘Routes for Learning’ assessment for learners with profound and multiple learning difficulties (PMLD) in England and Wales. *The SLD experience*, 79 (1), 15-23. https://hwb.gov.wales/api/storage/e7495373-92c0-4998-8332-a36a2f14b4ae/routes-for-learning_sld_experience.pdf

Zaal-Schuller, I. H., Willems, D. L., Ewals, F. V. P. M., van Goudoever, J. B., & de Vos, M. A. (2016). How parents and physicians experience end-of-life decision-making for children with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in developmental disabilities, 59*, 283-293. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.012>

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. ΓΡΗΓΟΡΗ.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση. (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Eurlyaid (1998). Πρώιμη Παρέμβαση για παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες: Το Μανιφέστο της αξιολόγησης του παιδιού. Στο Ομάδας εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ (1998), Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Α΄ κύκλο ημερίδων με θέμα Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Πεδίο.

Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική, 49*(2), 122-130.

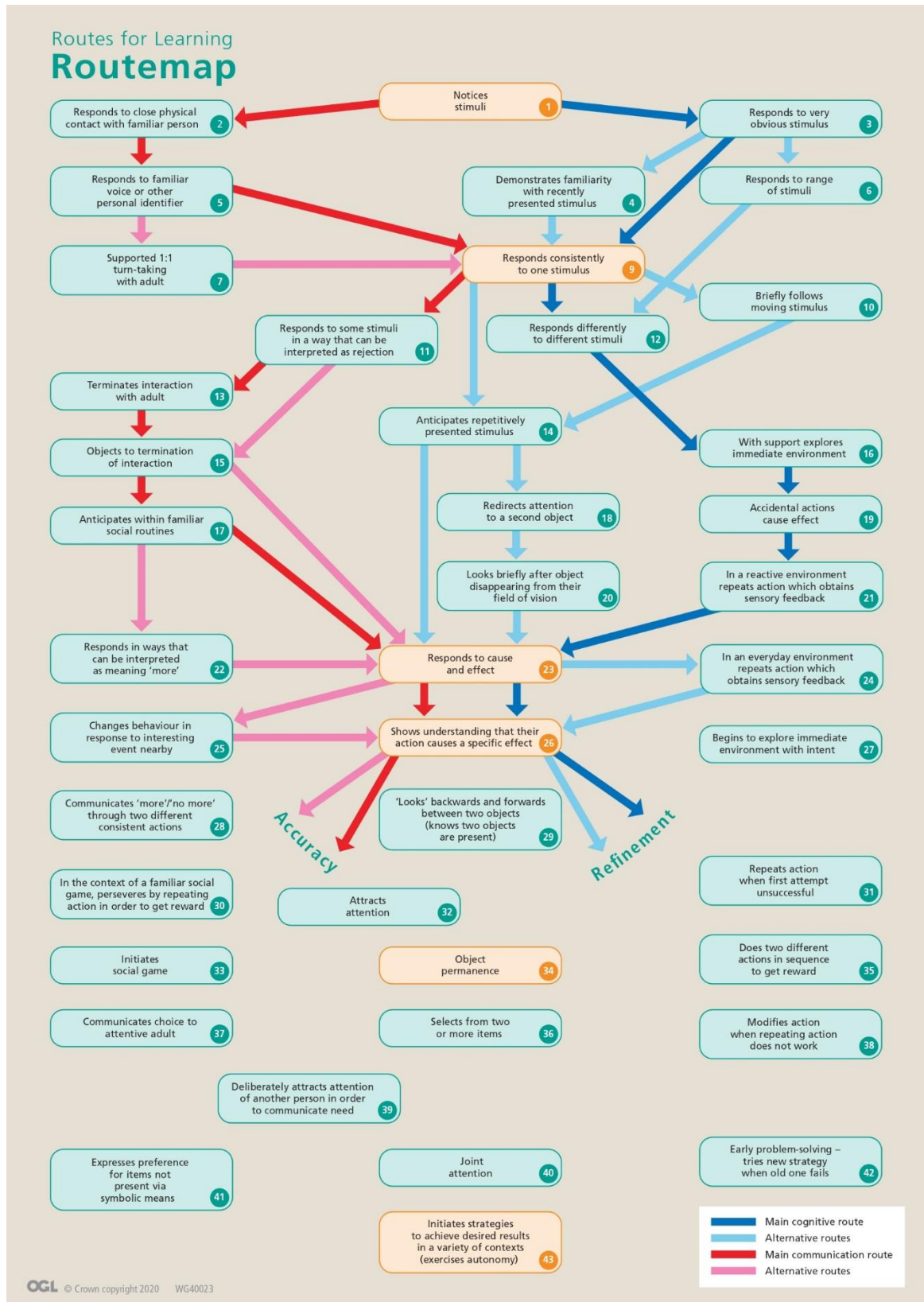
Παπακωνσταντίνου, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Μεταίχμιο.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις*. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

Προεδρικό Διάταγμα υπ. αριθμ. 603\24-8-1982 «Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής», ΦΔΚ 117\Α\21-9-1982

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, Θεσσαλονίκη*.

Παράρτημα



Εικόνα 9 Χάρτης διαδρομών RfL (Routemap) (WAG, 2022)