



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Διδακτορική Διατριβή

**«Εικόνα σώματος και προβλήματα μάθησης
σε τυφλοκωφά παιδιά»**

Μαρία Ζέζα

2019

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Λάμπρος ΣΤΑΥΡΟΥ, Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Επιβλέπων Καθηγητής

Ηλίας ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Καθηγητής Τμ. Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Ιωάννης ΚΑΤΕΡΕΛΟΣ, Καθηγητής Τμ. Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

Επταμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. **Λάμπρος ΣΤΑΥΡΟΥ**, τ. Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Επιβλέπων Καθηγητής
2. **Ηλίας ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ**, ομ. Καθηγητής του Τμ. Ψυχολογίας του
Ε.Κ.Π.Α, μέλος της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
3. **Ιωάννης ΚΑΤΕΡΕΛΟΣ**, Καθηγητής, Τμ. Ψυχολογίας Παντείου
Πανεπιστημίου, μέλος της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
4. **Μαρία ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ**, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
5. **Άρτεμις ΓΙΩΤΣΑ**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων
6. **Χαρίλαος ΖΑΡΑΓΚΑΣ**, Επικ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων
7. **Δημήτριος ΣΑΡΡΗΣ**, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Στους γονείς μου, Λεωνίδα και Ειρήνη
και στον αδερφό μου, Ανδρέα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της διδακτορικής μου διατριβής για την υποστήριξή τους κατά την εκπόνηση της παρούσας διατριβής. Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή μου, Δρ. Λάμπρο Σ. Σταύρου, Καθηγητή Ψυχολογίας αποκλίνοντος παιδιού- Ειδικής Αγωγής, Δρ. του Πανεπιστημίου Σορβόνης, για την επιστημονική καθοδήγηση και την ηθική υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα για την αμέριστη και αξιοσημείωτη στήριξη που μου προσέφερε μέσα από την ευρεία γνώση του στο πεδίο της ειδικής αγωγής, διαμορφώνοντας τον επιστημονικό και ερευνητικό τρόπο σκέψης μου.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Κατερέλο Ιωάννη, καθηγητή Μεθοδολογίας Έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου και τον κ. Μπεζεβέγκη Ηλία, καθηγητή Εξελικτικής Ψυχολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, μέλη της τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη θετική συμβολή τους σε όλη τη διάρκεια της διατριβής μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής για την τιμή να συμμετέχουν στην κρίση του διδακτορικού μου και πιο συγκεκριμένα την κα Σακελλαρίου Μαριγούλα, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κα Γιώτσα Αρτέμιδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Ζάραγκα Χαρίλαο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Σαρρή Δημήτριο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Λιοδάκη Δημήτριο, τον κ. Μουταβελή Αδριανό, τον κύριο Ορφανό Πέτρο, τον κ. Αργυρόπουλο Βασίλειο και τον κ. Κουρμπέτη Βασίλειο για την επιστημονική βοήθεια που μου παρείχαν. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους και συνεργάτες, την κα Ζωή Καραμπατζάκη, την κα Παναγιώτα Γιαννέλη, τον κ. Στέφανο Κούτρα και τον κ. Πήλιο Σταύρου, τη κα Ζαφείρη, Φ., την κα Παππά Γ., την κα Παπαζαφείρη Μ. και την κα Ευσταθίου Α. για τη συνεργασία και τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τους μαθητές μου στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών, τις οικογένειές τους, τον Διευθυντή του Ειδικού Δημ. Σχ. Τυφλών, κ. Κατσούλη Φ., τις Προϊσταμένες των Νηπιαγωγείων κα Μπραντίτσα Μ. και Μπεκιάρη Α., τους συναδέλφους μου στο σχολείο και στα όμορα σχολεία (Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών, Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλών, Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλοκωφών, Προνηπιακός

ΚΕΑΤ), τους Διοικητές του Κ.Ε.Α.Τ. και τον Πανελλήνιο Σύλλογο Τυφλοκωφών-Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Τυφλοκωφών Παιδιών «Το Ηλιοτρόπιο», για την αμέριστη υποστήριξή τους και εμπιστοσύνη.

Σε μια πράξη ευγνωμοσύνης οφείλω δικαιωματικά το πιο μεγάλο «ευχαριστώ» στους γονείς μου Λεωνίδα Ζεζα και Ειρήνη Ζέζα και στον αδερφό μου Ανδρέα Ζέζα, οι οποίοι υπήρξαν η δύναμή μου και με στήριξαν έμπρακτα ηθικά και οικονομικά, όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο και τους γιούς μου για την κατανόηση και την υπομονή τους.

Χωρίς τη βοήθεια του Θεού, την παρουσία, την υποστήριξη και την ανεκτικότητα όλων των παραπάνω προσώπων δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΣΗ.....	11
<i>Εισαγωγή</i>	<i>11</i>
1.1. <i>Ορισμός.....</i>	<i>11</i>
1.2. <i>. Αιτιολογία και Κατηγοριοποίηση</i>	<i>11</i>
1.3. <i>Επιπτώσεις της τυφλοκώφωσης</i>	<i>12</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	15
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	15
2.1. <i>Η σύνδεση με την επικοινωνία</i>	<i>15</i>
2.2. <i>Επικοινωνιακά μοντέλα</i>	<i>15</i>
2.3 <i>Πεδία εννοιολογικής δόμησης</i>	<i>17</i>
2.4. <i>Προσαρμογή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία</i>	<i>31</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	33
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ	33
<i>Θεωρίες μάθησης</i>	<i>33</i>
3.1. <i>Συμπεριφορισμός</i>	<i>33</i>
3.2. <i>Jean Piaget.....</i>	<i>34</i>
3.3. <i>Lev Vygotsky.....</i>	<i>37</i>
3.4. <i>Jerome Bruner.....</i>	<i>39</i>
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	41
4.1. <i>Η αξιολόγηση.....</i>	<i>41</i>
4.2. <i>Η αξιολόγηση του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες</i>	<i>41</i>
4.3. <i>Εργαλεία αξιολόγησης</i>	<i>44</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	49
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	49
5.1. <i>Σκοπιμότητα της έρευνας</i>	<i>49</i>
5.2. <i>Σκοπός και στόχος της έρευνας.....</i>	<i>50</i>
5.3. <i>Ερωτήματα και Υποθέσεις – Μεθοδολογικά ζητήματα.....</i>	<i>50</i>
5.4. <i>Μεθοδολογία.....</i>	<i>52</i>
5.5. <i>Δυσκολίες κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας</i>	<i>59</i>
5.6. <i>Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.....</i>	<i>60</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	61
Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	61
6.1. <i>Άξονες.....</i>	<i>61</i>
6.2 <i>Το περιεχόμενο</i>	<i>70</i>
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	111
<i>Εισαγωγή</i>	<i>111</i>
7.1. <i>Τα υποκείμενα της έρευνας.....</i>	<i>111</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	129
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	129
<i>Εισαγωγή</i>	<i>129</i>
8.1 <i>Συζήτηση</i>	<i>130</i>

8.2 Η δημιουργία ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	391
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	393
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	471
ABSTRACT.....	473
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	475

Εισαγωγή

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή παρουσιάζεται το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ των τυφλοκωφών μαθητών, το οποίο αποσκοπεί στην αρτιότερη αντίληψη του εννοιολογικού πλαισίου του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους με απώτερο σκοπό οι καταγραφόμενες δυσκολίες να προσδιορίσουν και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά ο ορισμός της τυφλοκώφωση ως μια συνακόλουθη αναπηρία της όρασης και της ακοής, ο συνδυασμός των οποίων δημιουργεί σοβαρές επικοινωνιακές και άλλες αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, αναλύονται τόσο η αιτιολογία για την εμφάνιση της τυφλοκώφωσης, όσο και οι επιπτώσεις στην επικοινωνιακή, γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του τυφλοκωφού μαθητή. Οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη της επικοινωνίας συνιστούν την κυρίαρχη προτεραιότητα στην εκπαίδευση του τυφλοκωφού μαθητή.

Τα συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας περιγράφονται εκτενώς στο Δεύτερο Κεφάλαιο, παράλληλα με τις παραμέτρους που καθιστούν επικοινωνιακό το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης και τα πεδία εννοιολογικής δόμησης στις οποίες εστιάζεται η ερευνητική προσέγγιση για τη συγκρότηση της γνωστικής κατατομής του τυφλοκωφού μαθητή, αναλύονται στο Τρίτο Κεφάλαιο.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο ολοκληρώνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο ιδιαίτερο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών με τυφλοκώφωση. Η δυσκολία αξιολόγησης του τυφλοκωφού μαθητή με τα υπάρχοντα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης δημιουργεί την αναγκαιότητα σύνθεσης ενός εργαλείου ανίχνευσης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή, η οποία τεκμηριώνεται στο Πέμπτο Κεφάλαιο.

Στο Έκτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το περιεχόμενο και οι άξονες στους οποίους διαρθρώνεται το εργαλείο ανίχνευσης για τη συγκρότηση της επικοινωνιακής και γνωστικής κατατομής του τυφλοκωφού μαθητή. Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας παρουσιάζεται αναλυτικά στο Έβδομο Κεφάλαιο, όπου περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία της μελέτης περιπτώσεων.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του εργαλείου ανίχνευσης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ στους τυφλοκωφούς μαθητές, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας,

και του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρουσιάζονται αναλυτικά στο Όγδοο Κεφάλαιο, στο οποίο συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή στην Τυφλοκώφωση

Εισαγωγή

Το τυφλοκωφό παιδί αντιμετωπίζει τη λιγότερο κατανοητή από όλες τις αναπηρίες. Δεν πρόκειται για ένα τυφλό παιδί που δεν ακούει, ούτε για ένα κωφό παιδί που δεν βλέπει. Είναι ένα παιδί που αντιμετωπίζει πολυαισθητηριακές δυσκολίες και στερείται την αποτελεσματική λειτουργία των εξ αποστάσεως αισθήσεων της όρασης και ακοής (distance senses). Η όραση ή η ακοή συχνά δεν μπορούν να αποτελέσουν πρωταρχική πηγή πρόσληψης πληροφοριών και ερεθισμάτων από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

1.1. Ορισμός

Η τυφλοκώφωση αναφέρεται ως μια συνακόλουθη αναπηρία της όρασης και της ακοής, ο συνδυασμός των οποίων δημιουργεί σοβαρές επικοινωνιακές και άλλες αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα αποκλειστικά για μαθητές με προβλήματα όρασης ή ακοής (IDEA [§300.8(c)(2)]· Milles & Riggio, 1999· Alsop, 2002· McInnes & Treffry, 1993).

1.2 . Αιτιολογία και Κατηγοριοποίηση

Πολλαπλοί παράγοντες προγεννητικοί δύνανται να επηρεάσουν τα κέντρα της όρασης και της ακοής. Η επίκτητη τυφλοκώφωση συνήθως οφείλεται σε σύνδρομα, ιογενείς μολύνσεις, προωρότητα, γενετικές ανωμαλίες, χρήση ουσιών, λοιμώξεις και ατυχήματα. Κατά την περιγεννητική περίοδο παρουσιάζεται επίκτητη τυφλοκώφωση ως αποτέλεσμα μηνιγγίτιδας, ατυχημάτων ή και λόγω προχωρημένης ηλικίας (Hodges, 2000· Alsop, 2002).

Οι διαφοροποιήσεις στην αιτιολογία, στο βαθμό και στην ηλικία εμφάνισης της αισθητηριακής απώλειας συνθέτουν τον ανομοιογενή πληθυσμό των τυφλοκωφών ατόμων, ο οποίος διακρίνεται σε άτομα εκ γενετής τυφλοκωφά, άτομα εκ γενετής κωφά με επίκτητη

απώλεια όρασης, άτομα εκ γενετής τυφλά με επίκτητη απώλεια ακοής και άτομα με επίκτητη απώλεια όρασης και ακοής (Aitken, 2000· Ορφανός, 2004, 2007α).

Μεγάλος αριθμός ατόμων με τυφλοκώφωση συχνά παρουσιάζουν επιπρόσθετες αναπηρίες, πολλές φορές κοινής αιτιολογίας με αυτή της τυφλοκώφωσης (κινητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, νευρολογικές παθήσεις) (Sacks & Siberman, 1998· Alter, 1999).

1.3.Επιπτώσεις της τυφλοκώφωσης

Το τυφλοκωφό παιδί, συχνά, αδυνατεί να βασιστεί στις προσλαμβανόμενες οπτικές και ακουστικές πληροφορίες γιατί συνήθως είναι συγκεχυμένες και ανακριβείς. Ενδέχεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επικοινωνία με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του και στην εννοιολογική δόμηση και τη γενίκευση των γνώσεων. Η μερική ή ολική αισθητηριακή απώλεια της όρασης και της ακοής επηρεάζουν την κινητική ανάπτυξη και την παρώθηση του τυφλοκωφού παιδιού να εξερευνήσει το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (McInnes & Ttreffry, 1993· Alsop, 2002· Hodges, 2000· Κατσούλης & Χαλκιά, 2007).

Πιο συγκεκριμένα οι επιπτώσεις της τυφλοκώφωσης αναφέρονται στους τομείς της επικοινωνίας, της γνωστικής ανάπτυξης και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Αναλυτικότερα, η μεγαλύτερη ίσως δυσκολία που καλείται να αντιμετωπίσει ένα τυφλοκωφό άτομο είναι η εγκαθίδρυση της επικοινωνίας, ενός συστήματος πρόσληψης (receptive communication) και εκφοράς (expressive communication) πληροφοριών, με δεδομένο ότι η όραση και η ακοή (distance senses) συνιστούν τις βασικότερες αισθήσεις μέσω των οποίων το άτομο προσλαμβάνει πληροφορίες. Στην περίπτωση του τυφλοκωφού παιδιού, η όραση και ακοή παρέχουν συχνά συγκεχυμένα, ημιτελή ερεθίσματα, τα οποία δυσχεραίνουν την επικοινωνία, την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του τυφλοκωφού παιδιού. Παράλληλα, η διπλή αισθητηριακή απώλεια στερεί το παιδί από την συμβολική απεικόνιση και επικοινωνιακή χρήση των αντικειμένων, των εικόνων, των νοημάτων και των λέξεων (Alsop, 2002· Hodges, 2000· McInnes & Ttreffry, 1993· Scholl, 1986· Milles & Riggio, 1999· Prickett & Welch, 1995· Pease, 2000· K.E.A.T., 1993, 2003· Murdoch, 1994).

Η όραση και η ακοή συνιστούν παράλληλα και τα βασικά διάμεσα για την πρόσληψη πληροφοριών και τη δόμηση εννοιών, καθώς το παιδί προσλαμβάνει συνεχώς, αυθόρμητα και αβίαστα δεδομένα μέσω των αισθήσεων, τα οποία επεξεργάζεται για να δομήσει ή να

διευρύνει το εννοιολογικό πεδίο του. Στην περίπτωση της τυφλοκώφωσης, οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες μέσω των αισθήσεων της όρασης και της ακοής συχνά είναι ημιτελείς και δεν δύνανται «μεταφραστούν» σε έννοιες χωρίς παρέμβαση. Παράλληλα, στο τυφλοκωφό παιδί σχεδόν πάντα, εκλείπει τόσο ο παράγοντας της αυθόρμητης μάθησης (incidental learning) όσο και της μίμησης (modeling, imitation) , οι οποίοι συνιστούν σημαντικά διάμεσα και παρωθητικούς (motivation) παράγοντες για την αποτελεσματικότερη και αμεσότερη εννοιολογική δόμηση. Οι αισθητηριακές εμπειρίες παρέχουν στα παιδιά γνώση για το περιβάλλον τους και αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η γνώση για το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, για τον εαυτό τους και για άλλους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε επαφή (Ορφανός, 2004, 2007β· Prickett & Welch, 1995· Alsop, 2002· McInnes & Treffry, 1993· Blacha, 2001· Miles & Riggio, 1999· Walsh & Holzberg, 1981· Hodges, 2000· Recchia, 1997· Selling, Larsen & Nafstad, 2015).

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η επικοινωνία ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και καλλιεργείται καθώς οι γονείς απαντούν στις πρώτες απόπειρες των μωρών για επικοινωνία και το παιδί αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει τη φωνή και τα πρόσωπα των γονιών του. Οι γονείς του τυφλοκωφού παιδιού πρέπει συχνά να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τις επικοινωνιακές απόπειρες του παιδιού, δεδομένης και της απουσίας συνήθως της βλεμματικής επαφής. Τα δείγματα επικοινωνίας που προσφέρει το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να είναι ιδιαίτερα δυσανάγνωστα, αλλά οι γονείς με προσεχτική παρατήρηση μπορούν να τα αναγνωρίζουν και με τη χρήση πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων να απαντήσουν σε αυτά, εδραιώνοντας μια σχέση αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, ασφάλειας (emotional bonding), μεγάλης σημασίας για τη συναισθηματική ανάπτυξη του τυφλοκωφού παιδιού. Τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα σε συνδυασμό με τα απτικά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται έστω και αν το παιδί δεν τα αντιλαμβάνεται πάντα ολοκληρωτικά, για να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού (Laffan, 1993· Hodges, 2000· Alsop, 1993· Webster & Roe, 1998). Για τα μικρά παιδιά με τυφλοκώφωση η φυσική επαφή είναι πολύ σημαντική. Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να προσδώσουν στην απτική επαφή και επικοινωνία ουσιαστικότερο νόημα (Brame et al, 1998· Van Dijk, 1986· Hodges, 2000).

Η αντίληψη και το αίσθημα της ασφάλειας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κινητοποίηση και επιθυμία για αλληλεπίδραση μέσα στο περιβάλλον. Η αποτυχία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά το σχηματισμό των βασικών εννοιών, την εγκαθίδρυση των σχέσεων με τους άλλους, την

επίγνωση του κόσμου. Οι θετικές εμπειρίες μπορούν να κινητοποιήσουν την αναζήτηση νέων εμπειριών. Το τυφλοκωφό παιδί δεν αισθάνεται πάντα ασφαλές. Η δυνατότητα προσμονής επερχόμενων γεγονότων περιορίζεται σημαντικά, εφόσον το τυφλοκωφό παιδί δεν μπορεί πάντα να βασιστεί σε οπτικές και ακουστικές ενδείξεις. Για το τυφλοκωφό παιδί κάθε εμπειρία αντιμετωπίζεται ως νέα και άγνωστη. Καθώς το παιδί μεγαλώνει η αδυναμία να κατανοήσει με ακρίβεια το περιβάλλον του συχνά παρεμποδίζει την προσμονή από τα αποτελέσματα των πράξεών του και τις αντιδράσεις των άλλων. Παράλληλα, η τυφλοκώφωση παρεμποδίζει την πρόσβαση και στις πιο απλές ενδείξεις για αυτοπροστασία. Ανασταλτικό παράγοντα συνιστά και η υπερπροστασία των γονέων που τείνουν να κάνουν τα πάντα οι ίδιοι για τα παιδιά τους. Το τυφλοκωφό παιδί «μαθαίνει» να είναι εξαρτώμενο από τα άτομα γύρω του, γιατί η πρόσβαση σε οπτικές και ακουστικές πληροφορίες είναι περιορισμένη σε μεγάλο βαθμό. Επιπρόσθετα, τα τυφλοκωφά παιδιά μπορεί να αγνοούν ότι οι ενέργειες και οι πράξεις τους δύνανται να επηρεάσουν το περιβάλλον τους (Hodges, 2000· Alsop, 2002· Bloeming-Wolbrink, Janssen, Ruijssenaars, Menke & Riksen-Walraven, 2015).

Κεφάλαιο 2

Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών

2.1. Η σύνδεση με την επικοινωνία

Όταν τα προσλαμβανόμενα αισθητηριακά ερεθίσματα είναι περιορισμένα, ελλειμματικά και συγκεχυμένα, η ανάπτυξη των εννοιών, μέσω των οποίων το παιδί βαθμιαία ορίζει τη σχέση του με τον κόσμο και θεμελιώνει το εννοιολογικό του υπόβαθρο, και η ικανοποιητική ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μπορεί να παρεμποδίζονται (Σταύρου, 2002· Σταύρου, 2003· Stavrou & Sarris, 1997· Milles & Riggio, 1999· Prickett & Welch, 1995· Pease, 2000· Ορφανός, 2004· Πρακτικά ΚΕΑΤ, 2003· Alsop, 2002· McInnes & Treffry, 1993· Aitken, 2000· Ζέζα & Σταύρου, 2010).

Η ανάπτυξη και εδραίωση της επικοινωνίας

Τα τυφλοκωφά άτομα συχνά έχουν μειωμένη πρόσβαση στους συμβατικούς τρόπους επικοινωνίας και χρειάζονται εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας είτε για να προσλάβουν (receptive communication), είτε για να αποδώσουν (expressive communication) πληροφορίες. Το κάθε τυφλοκωφό άτομο έχει το δικό του επικοινωνιακό προφίλ, στο πλαίσιο του οποίου καλούνται να εναρμονιστούν όλοι όσοι επικοινωνούν μαζί του με στόχο να ενδυναμώνεται η επικοινωνία χωρίς σύγχυση (Borchgrevink, 1994· Kirk, 1992· Kleimn, 1994· Buultjens et al, 2000).

2.2. Επικοινωνιακά μοντέλα

Οι τυφλοκωφοί μαθητές ενδέχεται να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας.

Η επιλογή της/ των μεθόδων εξαρτάται από:

- την υπολειπόμενη όραση ή/και ακοή για πρόσληψη και ερμηνεία των ερεθισμάτων
- τη γνωστική αντίληψη
- την παρουσία επιπρόσθετων αναπηριών (κινητική αναπηρία)
- το προσωπικό μαθησιακό προφίλ και την επιλογή του μαθητή
- τις περιβαλλοντικές συνθήκες
- την προσβασιμότητα σε επικοινωνιακό εξοπλισμό (Alsop, 1993· LeVan, Forman, Halloy, Hanley & Schheer, 1984· Luek, Chen & Kekelis, 1997).

Εναλλακτικές μορφές εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας

1. Μη λεκτική επικοινωνία:

Προ-συμβολική επικοινωνία: Χειρονομίες, κινήσεις, εκφράσεις, ενδείξεις χώρων και αντικειμένων

Απτικές ενδείξεις (tactile cues, touch cues)

Πρόκειται για απτικές ενδείξεις με άγγιγμα στο σώμα του παιδιού ως μέσο εισερχόμενης επικοινωνίας κατά τα πρώτα στάδια της εδραίωσης της επικοινωνίας. Επαναλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο πριν από καθορισμένες δραστηριότητες και αποσκοπούν στο να προετοιμάσουν το τυφλοκωφό παιδί για την επερχόμενη δραστηριότητα. Παράλληλα, το τυφλοκωφό παιδί εδραιώνει σταδιακά το συσχετισμό ανάμεσα στην απτική ένδειξη και τη δραστηριότητα, ενισχύεται η προσμονή του παιδιού και ενθαρρύνεται να απαντήσει (McLinden & McCall, 2002).

Ενδείξεις αντικειμένων, Πικτογράμματα και Απτικά σύμβολα (tactile symbols, object cues, objects of reference)

Αντικείμενα ή μέρος αντικειμένων που παραπέμπουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του τυφλοκωφού μαθητή χρησιμοποιούνται ως ενδείξεις προσμονής και προετοιμασίας. Με τη σταθερή χρήση τους πριν από κάθε δραστηριότητα παρέχονται στο μαθητή πληροφορίες, οδηγίες και παράλληλα ενθαρρύνεται να επικοινωνήσει (Pease, 2000· Rowland & Schweigert, 1998· Siegel-Causey & Guess, 1989· McLarty, 1997).

2. Λεκτική επικοινωνία

Προφορικός λόγος

Αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να σχηματίζει και να εκφράζει τις σκέψεις του με την ομιλία

Νοηματική γλώσσα και Απτική Νοηματική γλώσσα

Πρόκειται για σύμβολα που σχηματίζονται με τα χέρια και συνθέτουν μια επικοινωνιακή γλώσσα με μοναδική σύνταξη και εξελισσόμενο λεξιλόγιο. Στην απτική νοηματική τα νοήματα σχηματίζονται στο χέρι του συνομιλητή (Thestrup & Anderson, 1994).

Δαχτυλικό αλφάβητο (Fingerspelling) και **Απτικό Δαχτυλικό Αλφάβητο:** Με το δαχτυλικό αλφάβητο οι λέξεις εκφέρονται και αποδίδονται γράμμα προς γράμμα με τις χειρομορφές που αντιστοιχούν σε κάθε γράμμα. Στο απτικό δαχτυλικό αλφάβητο (Tactile fingerspelling, palm-over-palm, palm-in-palm, birdcage) τα γράμματα σχηματίζονται στο χέρι του συνομιλητή.

Braille

Πρόκειται για ένα απτικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης.

Το σύστημα γραφής Braille, δημιουργήθηκε από τον Louis Braille, αντικαθιστώντας το γραμματικό αλφάβητο με 6 ανάγλυφα στίγματα, τα οποία με διάφορους συνδυασμούς αποδίδουν όλα τα γράμματα. Ο τυφλός μαθητής μπορεί να διαβάσει ψηλαφίζοντας τα στίγματα με το δάχτυλο και αναγνωρίζοντας σε ποιο γράμμα αντιστοιχούν (Κατσούλης & Χαλκιά, 2007).

Έντυπο και μεγενθυμένο κείμενο

Τυπωμένο κείμενο με μεγεθυμένη γραμματοσειρά

Οπτική και απτική ιχνηλασία

Η ιχνηλασία είναι μια τεχνική που επιτρέπει στο μαθητή με προβλήματα όρασης να ακολουθεί το/τα χέρια του ομιλητή στο χώρο.

Χειλεανάγνωση

Γνωρίζοντας τη θέση σχηματισμού των φωνημάτων, ο δέκτης μπορεί παρακολουθώντας τις κινήσεις των χειλιών και της γλώσσας να «διαβάσει» τις εκφερόμενες λέξεις.

Tadoma vibrotactile method: Χρησιμοποιείται πρωταρχικά για εισερχόμενη επικοινωνία. Ο τυφλοκωφός μαθητής τοποθετεί τα χέρια του στο πρόσωπο (λαιμό, μύτη και χείλη) του ομιλητή και μέσω των δονήσεων από τις εκφερόμενες λέξεις αντιλαμβάνεται το περιεχόμενό τους.

Ηλεκτρονικά συστήματα (Low vision devices, Electronic assistive devices (tty /tdd, telebraille, teletouch, optacon, optical character recognition)

Τα ηλεκτρονικά συστήματα υποστήριξης της εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας των τυφλοκωφών μαθητών δύνανται να παρέχουν πρόσβαση σε πληροφορίες (Hodges, 2000). Επιπρόσθετα πρόκειται για συσκευές που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με υπολειπόμενη όραση να χρησιμοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό το οπτικό δυναμικό τους. (γυαλιά και φακούς, optical devices, telescope, magnifier, cctv, nonptical adaptations, light-absorptive lenses).

2.3 Πεδία εννοιολογικής δόμησης

Ο τυφλοκωφός μαθητής χρειάζεται ευκαιρίες αλληλοεπίδρασης με το περιβάλλον του. Για την ανάπτυξη των εννοιών το τυφλοκωφό παιδί χρειάζεται ένα διαδραστικό περιβάλλον

που χαρακτηρίζεται από: επικοινωνία, τον έλεγχο του παιδιού, πρόκληση για επίλυση προβλημάτων, παρώθηση μέσα από συναισθηματικό δέσιμο ως τη βάση για κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, μια σταθερά συνεχόμενη παροχή ποικίλων εμπειριών σε ένα εξελισσόμενο και αναπτυσσόμενο περιβάλλον.

Οι εμπειρίες διασυνδέονται και χτίζονται πάνω σε προηγούμενες εμπειρίες, με δεδομένο ότι οι εμπειρίες που προσλαμβάνονται χωρίς παρέμβαση για πρόσληψη και κατανόηση, αποτελούν στην καλύτερη περίπτωση απομονωμένα περιστατικά και στη χειρότερη αρνητικές εμπειρίες.

Με την οργάνωση μαθησιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών και οργανώνοντας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και λειτουργικές ανάγκες, ο τυφλοκωφός μαθητής μπορεί να ωφεληθεί στην ανάπτυξη μαθησιακών εμπειριών. Μπορεί να διδαχθεί δεξιότητες και να αποκτήσει γνώση μέσα από βιωματικές εμπειρίες, όταν λαμβάνει το κατάλληλο επίπεδο υποστήριξης.

Οι έμμεσες εμπειρίες είναι μικρότερης σημασίας διότι εξαιτίας των αισθητηριακών προβλημάτων, ο μαθητής δυσκολεύεται να προσλάβει ερεθίσματα και πληροφορίες παρατηρώντας τους άλλους και μιμούμενος τις συμπεριφορές τους. Αδυνατεί να παρακολουθήσει και να γνωρίζει τι κάνουν οι άλλοι όταν δεν αλληλοεπιδρά απευθείας μαζί τους και δεν αναπτύσσει νέα ενδιαφέροντα ή δεν εμβαθύνει τα ενδιαφέροντά του σε τέτοιο βαθμό, όπως το παιδί χωρίς αισθητηριακές αναπηρίες, το οποίο εκτίθεται σε πολυάριθμα ερεθίσματα αβίαστα και χωρίς ειδικές προσαρμογές. Το τυφλοκωφό παιδί χρειάζεται μια ολιστική προσέγγιση, ειδικότερα στα πρώτα χρόνια της ζωής του.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα έπρεπε να ενορχηστρώνει την αλληλεπίδραση του παιδιού με ένα επεκτεινόμενο περιβάλλον γύρω του. Η επανάληψη εμπειριών σε ένα σταθερό περιβάλλον θα βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες και να αποκτήσει τις γνώσεις για συγκεκριμένες εμπειρίες. για τη γενίκευση αυτών των εμπειριών σε νέα πλαίσια, ο μαθητής πρέπει να γνωρίσει το νέο πλαίσιο και τα στοιχεία του. Στην περίπτωση που οι εμπειρίες συστηματικά καταλήγουν σε αποτυχημένες προσπάθειες εξαιτίας ανεπαρκούς προετοιμασίας και παρέμβασης, το παιδί θα εκδηλώσει ανεπιθύμητη συμπεριφορά με στόχο την αυτοπροστασία όταν εκτίθεται σε νέες εμπειρίες. εξαιτίας των αισθητηριακών προβλημάτων χρειάζεται παρέμβαση για να υπολογίσει την καταλληλότητα των απαντήσεών του (Holt, Gilles, Holt, Holt, Mooney & Teaford, 1997· Hart, 2006· Lembcke, Ask Larsen & Janssen, 2016· Vrettaros, Argiri, Stavrou, Hrissagis & Drigas, 2010· Stavrou &

Christoforidou, 1999· Wahlqvist, Möller, Möller & Danermark, 2016· van Dijk & Nelson, 1997· Wild & Trundle, 2010· Caldell, 1992).

2.3.1. Συμβολοποίηση

Το παιδί καλείται να ενταχθεί και να λειτουργήσει μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Για να το επιτύχει αυτό συγκροτεί αναπαραστάσεις του περιβάλλοντός του, ως αντανάκλαση της πραγματικότητας που βιώνει. Εσωτερικεύοντας την πολιτισμική πραγματικότητα όπως αυτή γίνεται αντιληπτή μέσα από την υποκειμενική χροιά του κάθε ατόμου, σταδιακά συγκροτείται και διαμορφώνεται η μάθηση ως πλαίσιο αναφοράς (σύστημα αναφοράς), το οποίο αποτελείται από ήδη συγκροτημένες αναπαραστάσεις, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο την επεξεργασία του κάθε νοήματος. Για την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας είναι αναγκαία «η μετάβαση του παιδιού από το επίπεδο του συγκεκριμένου στο επίπεδο της κατηγοριοποίησης, δηλαδή στο επίπεδο των εννοιών» (Σαρρή, 2004 σσ. 18-22).

Το παιδί δυσκολεύεται να κατασκευάσει την αναπαράσταση της αντικειμενικής πραγματικότητας χωρίς να έχει πρώτα συγκροτήσει το σωματικό σχήμα. Μεταβαίνοντας το παιδί από το επίπεδο του συγκεκριμένου στο επίπεδο της κατηγοριοποίησης (το επίπεδο της συγκρότησης των εννοιών) προχωρά στην εγκατάσταση της συμβολικής λειτουργίας. Το παιδί κατανοεί τα σύμβολα, αλλά στην πραγματικότητα προσλαμβάνει την πνευματοποιημένη αναπαράσταση των αντικειμένων. Το σωματικό σχήμα ή το διαμεσολαβητικό πεδίο συνιστά το διάμεσο ανάμεσα στο υποκείμενο παιδί και την εξωτερική πραγματικότητα. Η συμβολική λειτουργία συνίσταται στην ικανότητα του υποκειμένου να αναπαραστήσει ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός με ένα άλλο σημείο της πραγματικότητας (Σαρρή, 2004 σσ. 23-25· Sarris, Stavrou & Stavrou, 2008· Stavrou, Gibello & Sarris, 1997).

Στο προ-γλωσσικό στάδιο η επικοινωνία αναπτύσσεται σαν συν-δημιουργούμενος διάλογος μέσω σωματικών εκφράσεων και αντικειμένων αναφοράς. Είναι σημαντική η σημασία των ικανοτήτων συμβολισμού ως μια μορφή επικοινωνίας (McInnes & Treffy, 1993).

Ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της γλώσσας ως θεμελιώδους συμβολικού ερείσματος προκειμένου ο άνθρωπος να συμβολοποιεί. Η γλώσσα (κοινωνικός και ατομικός λόγος) θεωρείται βασικός μοχλός ανάπτυξης των διαδικασιών της σκέψης, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί ένα πνευματικό σχήμα- εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί όλες τις επιμέρους λειτουργίες, όπως η προσοχή, η μνήμη και η παρατήρηση

(Σαρρής, 2004 σσ. 71-73). Το παιδί κατασκευάζει εσώτερα νοητικά εργαλεία διαμέσου των οποίων επικοινωνεί με τους άλλους.

2.3.2. Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Η ψυχοκινητικότητα ορίζεται ως η σκόπιμη κινητική συμπεριφορά, στην οποία εμπλέκεται το σώμα του παιδιού και η οποία προκαλείται, οργανώνεται και ελέγχεται από ψυχικούς μηχανισμούς (Ο.Ε.Δ.Β., 1993, σσ.21).

Η σχέση ανάμεσα στην νόηση, το συναίσθημα και την κίνηση αναδύεται μέσα από τον όρο ψυχοκινητικότητα. Η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης κίνησης δύσκολα ερμηνεύεται μέσα από τη μονομέρεια της βιολογίας και των συγγενών αυτής κλάδων (ανατομία, φυσιολογία, νευρολογία). Υπό το πρίσμα της βιολογίας, αλλά και της κλινικής ψυχολογίας, κοινωνικής ψυχολογίας και ψυχιατρικής παρέχεται μια σφαιρικότερη εικόνα για τη συγκρότηση του ψυχοκινητικού προφίλ του παιδιού.

Σ' αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να ενταχθεί η έννοια της ψυχοκινητικότητας. Ετυμολογικά η έννοια του όρου ψυχοκινητικότητα υποδηλώνει τη σχέση ανάμεσα στις έννοιες της ψυχής και της κίνησης του σώματος. Ειδικότερα, αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στη λειτουργία των αισθήσεων, τη γνωστική λειτουργία, το συναίσθημα και τη βούληση, των οποίων το δυναμικό εκφράζεται μέσω της κίνησης του σώματος.

Για το παιδί η κίνηση αποτελεί ένα σύμπλεγμα βιολογικής αφόρμησης και παράλληλα μια ψυχική, συναισθηματική και πνευματική διεργασία. Είναι ο τρόπος που το παιδί εκφράζεται, επικοινωνεί, εξερευνά και μαθαίνει το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Το παιδί μαθαίνει μέσα από την κίνηση.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να ορίσουμε την *ψυχοκινητικότητα* ως «*τη σκόπιμη κινητική συμπεριφορά, στην οποία εμπλέκεται το σώμα του παιδιού και η οποία προκαλείται, οργανώνεται και ελέγχεται από ψυχικούς μηχανισμούς*» (Ο.Ε.Δ.Β., 1993, σσ. 21).

Το πλαίσιο της ψυχοκινητικής οργάνωσης συγκροτούν άρρηκτα συνδεδεμένες οι παρακάτω λειτουργίες: το σωματικό σχήμα, η κινητική εκτέλεση, ο χώρος, ο χρόνος και η συναισθηματική σχέση (Καραμπατζάκη, 2002· Καραμπατζάκη- Δημητρίου, 2010).

Η μελέτη της κίνησης είναι θεμελιωδώς συνδεδεμένη με τη σχέση ανάμεσα στα αισθητηριακά σήματα και τις εντολές κίνησης. Η μετατροπή από εντολές κίνησης στις αισθητηριακές τους συνέπειες καθορίζεται από παράγοντες όπως το περιβάλλον, το μυοσκελετικό σύστημα και τους αισθητηριακούς προσδοχείς. Η μετατροπή από

αισθητηριακά σήματα σε εντολές κίνησης καθορίζεται από τη διαδικασία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Η πολυπλοκότητα στη συμπεριφορά προκύπτει από έναν απλό συνδυασμό στις δύο αυτές μετατροπές. Η αισθησιοκινητική συνοχή μπορεί να διαιρεθεί σε 3 στάδια, τα οποία καθορίζουν τη συνολική συμπεριφορά του αισθησιοκινητικού συστήματος. Το πρώτο στάδιο καθορίζει την εντολή κίνησης, η οποία εφορμάτε από το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, προσδιορίζοντας την κατάσταση και την ιδιαίτερη εργασία. Το δεύτερο στάδιο καθορίζει τον τρόπο που μεταβάλλεται η κατάσταση δίνοντας την εντολή κίνησης. Το τρίτο στάδιο κλείνει τη συνοχή καθορίζοντας την αισθητηριακή ανατροφοδότηση και ανάδραση, η οποία θα αποδώσει τη νέα κατάσταση. Αυτά τα 3 στάδια παρουσιάζονται στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα σαν εσωτερικά μοντέλα (internal model) (Wolpert & Ghadramani, 2000· Joffe, 1995· Jones, 2002· Janssen, Brink-Groenendijk, Riksen-Walraven, Huisman, Jan Van Dijk & Ruijsenaars, 2014· Αναστασόπουλος, 1999).

Υποστηρίζεται ερευνητικά ότι παρατηρούνται διαφορές στις γνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στα βλέποντα άτομα και στα άτομα με προβλήματα όρασης. Τα άτομα με προβλήματα όρασης δύνανται να αναπτύσσουν τις γνωστικές δεξιότητες με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό (Kerr & Neiser, 1983· Marmor & Zaback, 1976· Pathak & Pring, 1989· Vecchi, 1998, 2001· Warren, 1994· Wiener, Welsh & Blasch, 2010). Εκτός από τα προβλήματα όρασης υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο που οι δύο ομάδες αποκτούν εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Piaget (1954) τα προβλήματα όρασης μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επίτευξη της (sensorimotor) αισθησιοκινητικής ψυχοκινητικής ανάπτυξης και την ικανότητα για αναπαραστάσεις, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν τη γνωστική ανάπτυξη (Argyropoulos, 2002).

Η αντίληψη εξαρτάται τόσο από την απτική αντίληψη, όσο και από τις πληροφορίες που προσλαμβάνονται μέσω της κίνησης από την ενεργό εξερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα από τις κινήσεις του ενός χεριού (παλάμη και δάχτυλα) και την παθητική απτική αντίληψη του άλλου χεριού (Argyropoulos, 2002).

Με ποιο τρόπο κωδικοποιούν οι μαθητές με προβλήματα όρασης τις απτικές πληροφορίες; Παρόλο που φαίνεται προφανές ότι η φύση της κωδικοποίησης είναι απτική, δεν είναι τόσο απλό, αφού είναι πιθανόν ότι η γλωσσική και οπτική κωδικοποίηση μπορεί να εμπλέκονται επίσης. Οι έρευνες (Davidson, Barnes & Mullen, 1974· Millar, 1974, 1997) καταδεικνύουν ότι μια παρατηρούμενη καθυστέρηση στην ανάκληση απτικών πληροφοριών, σηματοδοτεί ότι οι απτικές πληροφορίες κωδικοποιούνται με έναν ιδιαίτερο απτικό τρόπο. Τα απτικά

ερεθίσματα κωδικοποιούνται με απτικό τρόπο, αλλά η συγκράτηση των απτικών πληροφοριών επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με την προσοχή (sensory modality). Παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα (Millar, 1974) καταδεικνύουν ότι η ανάκληση απτικών πληροφοριών από παρόμοια αντικείμενα είναι δυσχερής σε σύγκριση με την ανάκληση ετερογενών αντικειμένων (Warren, 1994· Janssen, Huisman, Van Dijk & Ruijsenaars, 2012· Wild & Trundle, 2010).

Η νευροψυχοκινητική ανάπτυξη εξαρτάται από την οργάνωση των εισερχόμενων ερεθισμάτων στο νευρικό σύστημα με τέτοιο τρόπο ώστε να κατασκευάζονται λειτουργικές ικανότητες, συμπεριφορές και μάθηση. Η όραση είναι κλειδί για την ανθρώπινη ανάπτυξη εφόσον συνιστά μια πρωταρχική πηγή της εξωτερικής πραγματικότητας και συντελεί στην αντίληψη του χωροχρονικού προσανατολισμού. Τα εκ γενετής προβλήματα όρασης συχνά συσχετίζονται με καθυστέρηση στην κινητική συναισθηματική, εκπαιδευτική, επικοινωνιακή και κοινωνική ανάπτυξη.

Η επεξεργασία και η χαρτογράφηση των αισθητηριακών πληροφοριών στο κεντρικό νευρικό σύστημα δεν είναι έμφυτη, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα των εισερχόμενων οπτικών ερεθισμάτων. Αυτό εμφανίζεται ως η κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία εξωτερικής αναφοράς για την πολυαισθητηριακή ένταξη και τον έλεγχο της κίνησης. Η πρώιμη πολυαισθητηριακή παρέμβαση προτείνεται για τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει την αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης και παροχής πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων, τα οποία θεωρητικά θα διευκολύνουν την απόκτηση κινητικών και γνωστικών ικανοτήτων (Jofee, 1995· Janssen, Riksen-Walraven, Van Dijk & Ruijsenaars, 2010).

Η διαδικασία εξερεύνησης μέσω της αφής ή ενεργό άγγιγμα ορίζεται ως απτική αντίληψη. Η απτική αντίληψη συνδυάζεται ποικιλοτρόπως με την οπτική αντίληψη στη διάρκεια της ανάπτυξης. Όταν παρουσιάζεται στα παιδιά ένα αντικείμενο με έναν τρόπο έκφρασης, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να το αναγνωρίσουν με συνέπεια και να συσχετίζουν αντικείμενα διατρέχοντας διαφορετικούς τρόπους έκφρασης (πολυαισθητηριακή προσέγγιση). Η απτική αντίληψη φέρεται να έχει παρόμοιους περιορισμούς χωρητικότητας όπως η οπτική και η ακουστική αντίληψη. Παρόλαυτα, η έρευνα υποδεικνύει την πιθανότητα η απτική με την οπτική χωρητικότητα να μην είναι ξεχωριστές, αλλά σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Η κοινή χωρητικότητα υποστηρίζεται και από νευρολογική σκοπιά. Έρευνες στην νευροαπεικόνιση έχουν αποδείξει ότι η απτική εξερεύνηση προκαλεί ενεργοποίηση

κάποιων οπτικών περιοχών στον εγκέφαλο. Καθώς η όραση και η αφή υποστηρίζεται ότι μοιράζονται γνωστικούς πόρους, η πρόσληψη ερεθισμάτων και από τους δυο τρόπους έκφρασης αυθόρμητα μπορεί να συντελέσει στην γνωστική ανάπτυξη πιο αποτελεσματικά συγκρινόμενη με την πρόσληψη από ένα αισθητηριακό κανάλι μόνο (Skaggs & Hopper, 1996).

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης προσλαμβάνουν ένα σημαντικό ποσοστό γνώσης από το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα από απτικές πληροφορίες που μεταφράζονται σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Το γεγονός ότι το παιδί με προβλήματα όρασης βασίζεται σε απτικές ενδείξεις διευκολύνει την κατασκευή των αναπαραστάσεων των αντικειμένων που είναι σταθερές στην απτική χωρική απεικόνιση (Occelli, Lacey, Careese, Thomas & Sathian, 2016· Janssen, Riksen-Walraven, Van Dijk, Huisman & Ruijsenaars, 2011).

2.3.2.1. Η έννοια του σωματικού σχήματος

«Το σωματικό σχήμα είναι η συνειδητοποίηση της ενότητας του σώματος, η δυναμική των αισθήσεων που μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε τη θέση των μελών του σώματός μας. Αποτελεί την αναπαράσταση που έχει το κάθε άτομο για το ίδιο του το σώμα» (Σταύρου, 2003, σσ. 17-18).

Το σωματικό σχήμα, «η άμεση επίγνωση του σώματός μας» (Didriche, 1990, σσ.34) σχηματίζεται ως μια προσωπική αναπαράσταση του σώματος και αποτελεί για τον κάθε άνθρωπο το βασικό σημείο αναφοράς στη σχέση του και την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Παράλληλα συναντάται και ο όρος εικόνα σώματος, αν και θεωρείται ότι ο όρος σωματικό σχήμα αποτελεί μέρος της εικόνας σώματος (Σταύρου, 1985· Anastasopoulos et al, 1999).

Ο Σταύρου, Π.-Δ. (2003, σσ.25) αναφέρει ότι ενώ η έννοια του σωματικού σχήματος παραμένει ίδια για όλα τα άτομα (με μικρές ατομικές διαφοροποιήσεις), η εικόνα σώματος είναι προσωπική για τον καθένα. Πρόκειται για μια κατεξοχήν ασυνείδητη εικόνα, που συνθέτεται από το σύνολο των προσωπικών συναισθηματικών εμπειριών (Stavrou, P.-D, 2018).

Σύμφωνα με τη Didriche (1990, σσ.34) το σωματικό σχήμα είναι η πρώτη προυπόθεση της σωματικής ταυτότητας. Με το σωματικό σχήμα, η σχέση παιδί- εξωτερικός κόσμος, αναπτύσσεται ως προς τις δυνατότητες δράσης, ως προς την κινητικότητα και τη σχέση με τους άλλους. Εξασφαλίζει στο παιδί καλύτερη αυτοσυνειδητοποίηση, καλύτερη χρησιμοποίηση του σώματός του και ολόένα λειτουργικότερη αυτονομία.

Είναι σημαντική η διαμόρφωση της εικόνας σώματος για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την προοδευτική συνειδητοποίηση του σώματος και των δυνατοτήτων του να επενεργεί και να επηρεάζει το περιβάλλον του (Καραμπατζάκη, 2002).

Στη στοχοθεσία των διδακτικών βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β., 1993, σσ.24) συνοψίζονται οι τομείς που συνδέονται με την άρτια συγκρότηση του σωματικού σχήματος:

- *χωροχρονική αντίληψη*
- *συντονισμός και αρμονία στις κινήσεις*
- *ανάπτυξη της κινητικότητας*
- *πρόβλεψη των αποτελεσμάτων των ενεργειών*
- *επικοινωνιακές δεξιότητες*
- *αυτοέλεγχος, κυριαρχία και αυτοπεποίθηση*

Η συγκρότηση του σωματικού σχήματος διέρχεται από τα παρακάτω στάδια:

- *Το παιδί αναπτύσσει έναν σωματικό διάλογο εμπλουτισμένο με κινητικές δραστηριότητες και κινητικά παιχνίδια με στόχο την επαφή και αναγνώριση του ευρύτερου περιβάλλοντός του.*
- *Το παιδί σταδιακά γνωρίζει τα μέλη του σώματός του. Προχωρώντας από την αδιαφοροποίητη εικόνα που έχει για το σώμα του, σταδιακά συνειδητοποιεί το διαφορετικό ρόλο του κάθε μέλους του σώματός του, το κατονομάζει και σχηματίζει την αναπαράστασή τους.*
- *Το παιδί τοποθετείται μέσα στο χώρο και το σώμα του αποτελεί ένα σύστημα αναφοράς για το χωροχρονικό του προσανατολισμό οργανώνοντας και επικοινωνώντας με τον εξωτερικό κόσμο (Σταύρου, 2003, σσ. 17-18).*

Οι πρώτες εμπειρίες επαφής του βρέφους με τη μητέρα του μέσω της αφής, της κίνησης καθώς και η ανατροφοδότηση που δέχεται από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του σωματικού σχήματος. Το παιδί σταδιακά δομεί την έννοια του σωματικού σχήματος μέσα από τις κινήσεις του, τις δραστηριότητες, τα παιχνίδια του και την αλληλεπίδραση και παρατήρηση των ανθρώπων που το περιβάλλουν (Didriche, 1990· Καραμπατζάκη, 2002).

Το παιδί ξεκινάει με τη συνολική θεώρηση του σώματός του και σταδιακά ξεχωρίζει τα μέρη του, αποκτά τον έλεγχο των κινήσεών του, προσανατολίζεται και τοποθετείται μέσα στο χώρο. Σημαντική είναι η παροχή κινητικών ερεθισμάτων και ευκαιριών στο παιδί, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αρτιότερη δόμηση του σωματικού σχήματος.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει η γνώση του σώματός του δημιουργείται προοδευτικά διαμέσου των επαφών του με το περιβάλλον. Μαθαίνει πρώτα να ξεχωρίζει τον εαυτό του απ' αυτό, να αναγνωρίζει τα όρια του σώματός του και τις δυνατότητές του για κίνηση, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη αυτονομία (Didriche, 1990· Stavrou, Zgantouri & Stavrou, 2004· Stavrou, P.-D., 2014· Σταύρου, Π.-Δ., 2008).

Στην περίπτωση των παιδιών με αισθητηριακά προβλήματα και τυφλοκώφωση, η απουσία οπτικών εμπειριών μπορεί να δυσκολεύει τη δόμηση της έννοιας του σωματικού σχήματος. Συχνά το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να:

- αγνοεί τη σχέση του ενός μέρους του σώματός του με το άλλο
- αδυνατεί να συντονίσει τις κινήσεις του
- δυσκολεύεται στον χωρικό προσανατολισμό
- να δυσκολεύεται στην ατομική οργάνωση

να σχηματίζει διαστρεβλωμένη εικόνα για το σώμα του σε σχέση με τους άλλους (Καραμπατζάκη, 2002· Meng Ee & Chia Kok Hwee, 2010).

Οι πρώιμες σχέσεις επηρεάζουν τη αίσθηση που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Όταν συνδυάζονται τα προβλήματα όρασης και τα προβλήματα ακοής οι πρώτες αλληλεπιδράσεις περιορίζονται ακόμα περισσότερο. Τα τυφλοκωφά παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία να σχηματίσουν την έννοια και την εικόνα του σώματός τους: που αρχίζει και που τελειώνει, από τι πραγματικά αποτελείται και τι περιλαμβάνει. Οι Prickett & Welch (1995, pp.25-60, 261-286) παραθέτουν το παρακάτω παράδειγμα που περιγράφει τις δυσκολίες δόμησης του σωματικού σχήματος από μαθητές με τυφλοκώφωση:

Σε ένα δημοτικό σχολείο η τάξη είχε λίγο χρόνο μέχρι να έρθει το σχολικό και η δασκάλα αποφάσισε να παίξουν κρυφτό με τους μαθητές που είναι τυφλοκωφοί και ηλικίας από 7-11. Τους εξήγησε ότι θα κρυβόταν κάπου και τα παιδιά έπρεπε να τη βρουν. Από τη κρυψώνα της τους παρακολουθούσε έκπληκτη να ψάχνουν στα πιο απίθανα μέρη. Άνοιγαν βιβλία, συρτάρια, έψαχναν μέσα σε κουτιά από παπούτσια, στα ράφια της βιβλιοθήκης και σε άλλα τέτοια μέρη που ούτε και το μικρό σώμα ενός παιδιού δε θα χωρούσε. Η δασκάλα προς μεγάλη της έκπληξη διαπίστωσε ότι οι μαθητές της, που συγκριτικά οι ακαδημαϊκές τους ικανότητες ήταν ιδιαίτερα υψηλές, δεν είχαν κατανοήσει τις έννοιες της εικόνας-μέγεθος του σώματος σε σχέση και με το περιβάλλον.

Ορμώμενη από αυτή τη διαπίστωση η δασκάλα ξεκίνησε να οργανώνει δραστηριότητες για την ενίσχυση της εικόνας σώματος όπως:

- *Παιχνίδια στο στρώμα , που να ζητούν από τα παιδιά να κυλιστούν, να μπουσουλίσουν, να τεντωθούν και να διπλωθούν*
- *Ευκαιρίες να μάθουν το σώμα τους ζητώντας από τα παιδιά να βρουν μέρη στο σώμα τους ή στο σώμα των συμμαθητών τους.*
- *Παιχνίδια με αντικείμενα, τα οποία τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν και να ονομάσουν* (Prickett & Welch, 1995· de Vignemont, 2010).

Οι αισθήσεις της όρασης και της ακοής είναι σημαντικές για την άρτια και ακριβή εκτέλεση μιας κίνησης (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004) παράλληλα με τη ψυχοκινητική ισορροπία, τον ψυχοκινητικό συντονισμό, τον έλεγχο του νεύματος και της αναπνοής, την πρωτοβουλία για την πράξη, την πλευρίωση και τη συναίσθηση (Σταύρου, 1985, 1995· Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004).

Θα ήταν θεμιτό ίσως από την αρχή σε σχέση με την τυφλοκώφωση, ο όρος εικόνα να προσεγγίζεται με μια έννοια που παραπέμπει περισσότερο σε «χάρτη» βασισμένο σε αισθητηριακές εμπειρίες.

Με βάση τα παραπάνω τίθεται το ερώτημα σε ποια εικόνα αλλά και σε ποιο σώμα αναφερόμαστε. Τα εγχειρίδια τα σχετικά με την τυφλοκώφωση, προβάλλουν τη διαμόρφωση του σωματικού εαυτού, ως πρωταρχικό μέλημα της εκπαίδευσης των ατόμων αυτών. Το σώμα καθίσταται το βασικό όργανο με το οποίο το άτομο επικοινωνεί και δέχεται αντίστοιχα την πληροφορία (Zeza & Stavrou, 2015b).

Η τυφλοκώφωση συνιστά μια διαφορετική αντιληπτική πραγματικότητα. Το σώμα συνιστά το κυρίαρχο επικοινωνιακό μέσο. Η δυσκολία επικοινωνίας του τυφλοκωφού ατόμου με το περιβάλλον του, βρίσκει την απαρχή της στη σχέση του βρέφους με τη μητέρα του. Το τυφλοκωφό βρέφος έχει περιορισμένη αλληλεπίδραση με τη μητέρα του, καθώς δυσκολεύεται να προσλάβει τα μη λεκτικά επικοινωνιακά σημεία, όπως το χαμόγελο και οι εκφράσεις του προσώπου, συνθήκη που επηρεάζει και το συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος (bonding) (Aitken, 2000, Zeza & Stavrou, 2015a).

Η οπτική επικοινωνία αντικαθίσταται με απτική επικοινωνία στην περίπτωση της τυφλοκώφωσης. Το τυφλοκωφό άτομο προσλαμβάνει σωματικές και απτικές ενδείξεις γνωστικού περιεχομένου, τα οποία αποκωδικοποιούνται και αποκτούν νόημα με τον ίδιο τρόπο που αποδίδει νόημα κάθε μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας (Nafstad & Daelman, 2017· Souriau, 2015). Η πληροφορία λοιπόν, στην τυφλοκώφωση προσλαμβάνεται και μεταδίδεται μέσω του σώματος. Είναι σημαντική η σταθερότητα των ατόμων

αλληλεπίδρασης που πλαισιώνουν το τυφλοκωφό άτομο, καθώς εγκαθιδρύεται μια δυαδική σχέση εξάρτησης, η οποία δύναται να έχει μεγάλη διάρκεια (παιδί- γονέας παιδί- εκπαιδευτής, άτομο- διερμηνέας) με στόχο την αίσθηση ασφάλειας, την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ενδυνάμωση της αυτονομίας στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

Οι McInnes & Treffry (1993, pp.85) σημειώνουν:

Η εικόνα του σώματος του τυφλοκωφού παιδιού θα ξεκινήσει από τα χέρια της μητέρας και θα επεκταθεί καθώς θα εμπλέκεται σε διαδικασίες που έχουν κάποιο νόημα. Το νήπιο που είναι περιορισμένο στα χέρια των οικείων του ή στην κούνια του για τη δική του «ασφάλεια» και το κουβαλάνε από μέρος σε μέρος για να εξοικονομήσουν χρόνο, θα έχει πολύ λίγες ευκαιρίες να θέσει τα θεμέλια για μελλοντικές δραστηριότητες.

Το τυφλοκωφό άτομο δομεί σταδιακά την εικόνα του σώματός του μέσω των εμπειριών του και περνάει σταδιακά από την ατομική σχέση σε μια κοινωνική σχέση με το σώμα του. Οι McInnes & Treffry (1993, pp.52) αναφέρουν πως

καθώς το τυφλοκωφό νήπιο ωριμάζει, πρέπει να καταλάβει ότι έχει ένα σώμα με ξεχωριστά μέλη, τα οποία επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες. Η γνώση του σώματός του θα αναπτυχθεί μέσω της εμπειρίας του. Θα μάθει να αναγνωρίζει και να τοποθετεί τα μέλη του σώματός του ανάλογα με τις ενέργειές του και να ταιριάζει τα μέλη του με αυτά των άλλων. Θα ανακαλύψει ότι κάποια σώματα είναι μικρότερα ή μεγαλύτερα από το δικό του. Η ανάπτυξη της γνώσης του σώματος θα καθορίσει πόσο καλά θα σχηματίσει την έννοια του χώρου γύρω του και πόσο επιτυχώς θα αναπτύξει την αυτονομία του και θα συνδιαλλαγεί με το περιβάλλον του.

2.3.2.2. Η έννοια του χώρου

Πρόκειται για την ικανότητα του παιδιού να τοποθετείται, να προσανατολίζεται και να μετακινείται μέσα στο περιβάλλον του, έχοντας αντίληψη των χωρικών διαστάσεών του, αλλά και να τοποθετεί, να προσανατολίζει και να αντιλαμβάνεται τα κοντινά και τα μακρινά πράγματα (De Lièvre & Staes, 1993).

Η προσαρμογή και ο συντονισμός του σώματος στο χώρο, καθώς και η επίδραση του χώρου στην κίνηση του σώματος οικοδομείται μέσα από βιωματικές εμπειρίες, δηλαδή από κινητικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στο παιδί να δρα με ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση και αυτοκυριαρχία (Τσαπακίδου, 1997).

Το παιδί ανακαλύπτει το χώρο ξεκινώντας από τη γνώση που έχει για το ίδιο του το σώμα και τις κινήσεις του. Μέσα από τη συνειδητοποίηση των στάσεων του σώματος, το παιδί δύναται να κατανοήσει τις χωρικές έννοιες. Το σωματικό σχήμα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον χώρο, μέσα στο οποίο αυτό τοποθετείται. Πρόκειται για μια ανατροφοδοτούμενη κινητική δραστηριότητα. Το παιδί γνωρίζει το σώμα του και με αυτό ως σημείο αναφοράς δημιουργεί σχέσεις με το περιβάλλον (Juhel, 1991).

Σύμφωνα με τον Piaget η εξελισσόμενη αντίληψη της έννοιας του χώρου διέρχεται από τα παρακάτω στάδια:

- Ο υφιστάμενος χώρος (Espace subi)
- Ο βιωμένος χώρος (Espace vécu)
- Ο αντιληπτός χώρος (Espace perçu)
- Ο γνωστός ή αναπαριστώμενος χώρος (L'espace connu ou représenté)

Πιο αναλυτικά το παιδί αρχικά:

- οριοθετεί και προσανατολίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο και τα αντικείμενά του, στη συνέχεια
- οριοθετεί και συσχετίζει τα αντικείμενα μεταξύ τους, και με τον τρόπο αυτό
- αναπτύσσει βαθμιαία μια αντικειμενική αντίληψη του χώρου, συμπεριλαμβάνοντας και τον εαυτό του μέσα σ' αυτόν (Τζεκάκη, 1998· Pierre & Soppelsa, 1998· Spodek & Saracho, 1988).

Αργότερα, το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να οργανώνεται σε σχέση με τις ανάγκες του και τις απαιτήσεις του χώρου που γνωρίζει, συνδυάζοντας τις διάφορες καταστάσεις, τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των πραγμάτων και των ατόμων με στόχο μια συγκεκριμένη ενέργεια. Η οργάνωση του χώρου είναι ένας προσωπικός τρόπος κατασκευής του, γι' αυτό καθένας οργανώνει το χώρο σε σχέση με τον εαυτό του, με τα βιώματά του, με το σώμα του, με τον τρόπο που σκέφτεται (De Meur & Staes, 1990· De Lièvre & Staes, 1993).

Ο Piaget αναφέρει χαρακτηριστικά: *«σπρώχνοντας, κυλώντας, πετώντας, τραβώντας, λυγίζοντας τα πράγματα, το παιδί παρατηρεί τις αντιδράσεις των αντικειμένων και τις συσχετίζει με δικές του αντιδράσεις»* (Τσαπακίδου, 1997, σσ.37).

Σύμφωνα με την Millar (1995) τα άτομα με προβλήματα όρασης τείνουν να κωδικοποιούν το χώρο με έναν τρόπο τοπικού χαρακτήρα, ο οποίος βασίζεται σε μια αλληλοδιαχούμενη αναπαράσταση βασισμένη σε διαδρομές. Στα βλέποντα άτομα τις περισσότερες φορές η κωδικοποίηση των πληροφοριών σε σχέση με το χώρο ακολουθεί ένα πιο ευρύ μοντέλο, το οποίο βασίζεται στην αναπαράσταση. Όλες οι πληροφορίες που αναφέρονται στο

αντιληπτικό και υπό εξερεύνηση πεδίο μέσα στο πλαίσιο του υπό εξερεύνηση αντικειμένου.

Τα άτομα με προβλήματα όρασης μαθαίνουν να πλοηγούνται σε σχέση με το ίδιο το σώμα τους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει στα να δημιουργήσουν μια εγωκεντρική αναπαράσταση, χωρίς να αποκλείεται η ικανότητα μη εγωκεντρικής αναπαράστασης (allocentric) (Toroj and Szubielska, 2011).

2.3.2.3. Η έννοια του χρόνου

Οι έννοιες είναι η βάση της κατανόησης. Σύμφωνα με τον Piaget η αντικειμενική πραγματικότητα του παιδιού οργανώνεται προοδευτικά μέχρι την ηλικία των 2 ετών μέσω των πνευματικών σχημάτων και μέσω των δομών χώρου, χρόνου, αιτιότητας και μονιμότητας του αντικειμένου (Σταύρου & Μπόνια, 1999).

«Η οργάνωση της πραγματικότητας, των δομών του χώρου, του χρόνου και της αιτιότητας γίνεται διαμέσου ενός συστήματος πολύπλοκων πνευματικών σχημάτων. Αυτά τα πνευματικά σχήματα της αισθησιοκινητικής περιόδου στηρίζονται στην αισθησιοκίνηση, στη δράση, η οποία εσωτερικοποιημένη και πνευματοποιημένη προοδευτικά αποτελεί το σημείο εκκίνησης κάθε κατοπινής λογικής και το υπόβαθρο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού» (Σταύρου, 2002, σσ. 74-75).

«Ο χρόνος μπορεί να οριστεί ως η συναίσθηση της χρονολογικής σειράς των γεγονότων που έχει ζήσει το άτομο. Πρόκειται για τη δυνατότητα του υποκειμένου να ξαναδώσει τη σειρά, τη διάταξη των γεγονότων που έχει ζήσει.» (Didriche, 1990, pp. 36).

Η χρονική δόμηση ορίζεται ως η ικανότητα του να προσανατολίζεται κάποιος χρονικά σε συνάρτηση με:

- τη διαδοχή των γεγονότων
- τη διάρκεια των χρονικών διαστημάτων
- την κυκλική ανανέωση ορισμένων περιόδων
- το μη αντιστρέψιμο χαρακτήρα του χρόνου.

Ξέρουμε πως υπάρχουν 2 είδη χρόνου:

- ο υποκειμενικός χρόνος : είναι ο χρόνος που δημιουργεί η υποκειμενική προσωπική εκτίμηση και μεταβάλλεται ανάλογα με το πρόσωπο και την ασχολία

- ο αντικειμενικός χρόνος: είναι ο μαθηματικός χρόνος, που είναι σταθερά ο ίδιος και σύμφωνα με τον οποίο ορίζονται οι περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες (A. De Meur & Staes, 1990 σσ.23-24· Καραμπατζακη, 2002· Καραμπατζάκη & Σταύρου, 2003).

Οι χρονικές έννοιες είναι από τις πιο δύσκολες στην κατανόηση έννοιες, γιατί είναι πολύ αφηρημένες και πολύπλοκες στην κατάκτηση (De Meur & Staes, 1990· McInnes & Treffry, 1993). *«Η απόκτησή τους απαιτεί τη δυνατότητα αντίληψης ενός χρόνου «ομοιογενούς», ανεξάρτητα από τις μεταβολές και τα γεγονότα που τον απαρτίζουν. Γι' αυτό το λόγο το παιδί θα πρέπει να κατακτήσει την έννοια της αφηρημένης διάρκειας και τάξης στη διαδοχή»* (Ζακοπούλου, 1995, σσ. 16). Παράλληλα, η κατανόηση της έννοιας του χρόνου σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη της έννοιας του ρυθμού και τις συσχετιζόμενες έννοιες της σειράς, διαδοχής, τάξης, διάρκειας και εναλλαγής (A. De Meur & Staes, 1990· Καραμπατζάκη, 2002· Ζακοπούλου, 1995· Καραμπατζάκη- Δημητρίου, 2010).

Ο ρυθμός είναι ένα στοιχείο σημαντικό της χρονικής δόμησης, γιατί συνδυάζει τις έννοιες της διαδοχής (πριν-μετά), της διάρκειας (μικρό και μεγάλο χρονικό διάστημα), της παύσης (σταμάτημα ανάμεσα σε δύο χρόνους) και της ταχύτητας (γρήγορα-αργά) (Juhe, 1991).

Μέσα από τα τραγούδια και τα λαχνίσματα οργανώνεται ο κινητικός συγχρονισμός σε ένα ρυθμικό άκουσμα. Ο χρόνος προσεγγίζεται μέσα από βιώματα και την προοδευτική αντίληψη της διαδοχής των γεγονότων (Paoletti, 1999). Η αντίληψη του χρόνου ακολουθεί μια διαδικασία παρόμοια με αυτή της αντίληψης του χώρου, αρχίζοντας από το αισθησιο-κινητικό στάδιο. Η αντίληψη του χρόνου εξαρτάται άμεσα από παράγοντες όπως η ωρίμανση και η κινητικότητα και διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες:

A. Ο βιωμένος χρόνος (le temps vécu)

B. Ο αντιληπτός ή αναπαριστώμενος χρόνος (le temps perçu ou représenté)

Η χρονική αντίληψη εμφανίζεται τη στιγμή που οργανώνεται η συμβολική λειτουργία (2-3 έως 6 ετών) (Durivage & Miliaressis, 1978).

Όπως την έννοια του χώρου έτσι και η έννοια του χρόνου δομείται σταδιακά. Επιπλέον είναι μια έννοια αφηρημένη, που για να βοηθήσουμε το παιδί να την ανακαλύψει, θα πρέπει να της δώσουμε μια υλική διάσταση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί προσεγγίζοντας τα στοιχεία που αποτελούν τον αντικειμενικό χρόνο (αρχίζοντας με τη χρήση σημείων αναφοράς όπως η ώρα του φαγητού, αθλητικές δραστηριότητες), δίνοντας σε κάποια από τα συστατικά του στοιχεία χωρική διάσταση (δηλαδή οπτικοποιώντας τα) (Piaget, 1985).

Η κατάκτηση των χρονικών εννοιών, θα επιτρέψει στο παιδί να τοποθετείται και να προσανατολίζεται μέσα στο χρόνο. Το παιδί θα μάθει να τοποθετείται το ίδιο ή να τοποθετεί ένα γεγονός μέσα στο χρόνο (De Lièvre & Staes, 1993· Paoletti, 1999).

2.4. Προσαρμογή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Το τυφλοκωφό παιδί αποκτά ένα ισχυρό κίνητρο για επικοινωνία και αλληλοεπίδραση αν βρεθεί σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον. Κάθε συμπεριφορά, ακόμα και αρνητική έχει νόημα γιατί συνεπάγεται σε επικοινωνιακή προσπάθεια. Η επικοινωνία αποτελεί μια πολυμορφική συνιστώσα, η οποία ενθαρρύνεται από τη δομή, τη συνέπεια, την επανάληψη και τη συναισθηματική ασφάλεια με δεδομένο ότι τα παραπάνω στοιχεία δομούν ένα πλαίσιο ασφάλειας και γνώσης από το οποίο αρχίζει η διερεύνηση και αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και η βαθμιαία μεταφορά του ελέγχου στο παιδί (Murdoch, 1999· Johnson-Martin, Hacker & Attermeier, 2004· Lolli & Jofee, 1995).

Η εδραίωση ενός συστήματος εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας με ένα τυφλοκωφό άτομο δύναται να καταστεί δομημένη όταν περιλαμβάνει τα στοιχεία της προετοιμασίας, της επιλογής, της παρώθησης και της ασφάλειας. Πιο αναλυτικά, ο τυφλοκωφός μαθητής δεν μπορεί να προετοιμαστεί επαρκώς από τα οπτικά και ακουστικά προσλαμβανόμενα ερεθίσματα για το τι συντελείται γύρω του και κατ' επέκταση να αναπτύξει την προσμονή και την προβλεπτικότητα. Ένα δομημένο πρόγραμμα με σταθερές ενδείξεις πριν από κάθε δραστηριότητα δύναται να προσφέρει στο τυφλοκωφό παιδί πληροφορίες που διασφαλίζουν την προσμονή, την ασφάλεια και ενθαρρύνουν την επιλογή και την επικοινωνία. Το οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστηρίζει τους τυφλοκωφούς μαθητές στο να προβλέπουν και να προετοιμάζονται για επερχόμενες δραστηριότητες. Η αντιληπτική διαδικασία ενθαρρύνεται καθώς το τυφλοκωφό παιδί αρχίζει να κατανοεί το καθημερινό του πρόγραμμα, συμμετέχει, επιλέγει και τροποποιεί το εκπαιδευτικό του περιβάλλον βασισμένο σε πολυαισθητηριακές ενδείξεις (Blacha, 2001· Jan van Dijk, 1986· Sacks & Siberman, 1998· Prickett & Welch, 1995· Scholl & Souriau, 2016· Long & Kamili, 2001· McKenzie & Davidson, 2007).

Το τυφλοκωφό παιδί ενθαρρύνεται να αξιοποιεί την υπολειπόμενη όραση ή/και ακοή παράλληλα με την καλλιέργεια της απτικής αντίληψης. Οι βιωματικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση μπορούν να προσεγγίσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές ανάγκες των τυφλοκωφών παιδιών. Μεγάλος

αριθμός δραστηριοτήτων πραγματοποιείται μέσα από μοντελοποίηση και χειρισμό των χεριών του παιδιού. Ο χειρισμός θα πρέπει να γίνεται με ευγένεια και σεβασμό προς την ατομικότητα του παιδιού και να διακόπτεται ανάλογα με την επιλογή και το ρυθμό του παιδιού. Ο χειρισμός του παιδιού ξεκινάει από πλήρη καθοδήγηση (hand on hand) η οποία σταδιακά μειώνεται (hand under hand). Παράλληλα, στα πρώτα στα πρώτα στάδια ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε συνεργατική κίνηση με το παιδί, η οποία σταδιακά εξελίσσεται σε βαθμιαία μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξάρτητη κίνηση από το παιδί. (co-active, cooperative and re-active learning) (Pease, 2000· Hodges, 2000· McInnes & Treffry, 1993· Rodbroe & Souriau, 1999· Riggio & Heydt, 2004· Sauerburger, 1993· Sacks & Siberman, 1998· Ihlen, Troester & Brambring, 2010· Linell, 2017).

Κεφάλαιο 3

Εννοιολογικές διασαφήσεις

Θεωρίες μάθησης

3.1. Συμπεριφορισμός

Η εκπαιδευτική διαδικασία βρίθει συσχετισμών και συνδυασμών των υπό διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων με κοινωνικά και θετικά ερεθίσμα- ενισχυτές. Η ανθρώπινη συμπεριφορά (αντανακλαστική, συντελεστική) και κατ' επέκταση η μάθηση συνιστά την απάντηση-αντίδραση στα ερεθίσματα. Οι εκπρόσωποι της θεωρίας του συμπεριφορισμού εστιάζουν στη μελέτη των συσχετισμών ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις- συμπεριφορές που αυτά εγείρουν. Οι μαθητές δέχονται θετική ανατροφοδότηση άμεσα και ο εκπαιδευτικός μεριμνά ώστε η μαθησιακή διαδικασία να τροφοδοτεί τους μαθητές με εμπειρίες επίτευξης και επιτυχίας. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών συνιστούν πολύ σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα. Οι διδακτικοί στόχοι αναλύονται, κατατέμνονται και ιεραρχούνται με σαφήνεια. Οι θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών με τυφλοκώφωση και να συντελέσουν στη δόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό, ως πυλώνα για την ανάπτυξη σύνθετων επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων, η προσέγγιση των οποίων διέπεται κυρίως από τις παρακάτω θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης (Κολιάδης, 1996).

3.2. Jean Piaget

Ο Jean Piaget διατύπωσε τη θεωρία για την οικοδόμηση της γνώσης αναφορικά με τις έννοιες του αριθμού, της ταχύτητας, της αιτιότητας, των σχέσεων χώρου και χρόνου και μεγέθους. Οι έννοιες δομούνται και αναδομούνται σε νοητικές δομές- νοητικά σχήματα σε μια συνεχή πορεία γνωστικής ανάπτυξης. Μια γνωστική διαδρομή που χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation), οι οποίες σε πλήρη σύνδεση και αλληλεξάρτηση ενισχύουν την δημιουργία, οργάνωση και τροποποίηση των γενικών δομών, μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και μέσω της ερμηνείας των προσλαμβανόμενων αισθητηριακών ερεθισμάτων.

Το παιδί εξερευνώντας το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον με τις αισθήσεις του, λαμβάνει πληροφορίες τις οποίες οργανώνει σε ένα λογικό πλαίσιο. Η λογικομαθηματική γνώση δομείται μέσα από τις σχέσεις που το παιδί βρίσκει ή εισάγει ανάμεσα στα αντικείμενα και συγκροτείται φυσικά και αυθόρμητα μέσα από την επαφή με ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον (Piaget & Inhelder, 1967· Piaget, 1985).

Η γνώση οικοδομείται μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, ενώ η νοημοσύνη ακολουθεί μια πορεία εξέλιξης κατά τη διάρκεια της οποίας μετατρέπεται από αισθησιοκινητική σε εννοιολογική, οι πράξεις δηλαδή εσωτερικεύονται σε νοητικές λειτουργίες, επιτρέποντας στο άτομο να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Η γενετική θεωρία των σταδίων του Piaget αναφέρεται στις ακόλουθες περιόδους:

- αισθησιοκινητική περίοδος (0-2 ετών)

Η γνώση του κόσμου πηγάζει από τις ενέργειες του παιδιού και ο κόσμος γίνεται αντιληπτός μέσω αντίληψης και κίνησης (αισθησιοκινητικός συντονισμός πράξεων)

- προσυλλογιστική περίοδος (3-6 ετών)

προεννοιολογική περίοδος (3-4 ετών) και διαισθητική περίοδος (5-6 ετών)

Μια περίοδος, στην οποία ο συλλογισμός γίνεται μεταγωγικός και χαρακτηρίζεται από έλλειψη αντιστρεψιμότητας και εγωκεντρισμό.

- περίοδος της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 ετών)

Οι νοητικές πράξεις ακολουθούν τους κανόνες της λογικής και η σκέψη αποκτά αντιστρεψιμότητα, και παράλληλα γίνεται συγκεκριμένη και επαγωγική.

- περίοδος της τυπικής λογικής σκέψης (12-16 ετών)

Ο υποθετικό-παραγωγικός συλλογισμός αξιοποιεί την αντιστρεψιμότητα (Piaget, 2000· Kamii & DeVries, 1979, 1980).

Ο Piaget ασχολήθηκε με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Οι εμπειρίες αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται η νοημοσύνη ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παιδιών στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά προχωρούν σε νοητικές ενέργειες (ταξινόμηση, αντιστοίχιση, σειροθέτηση) κατά την αλληλεπίδραση τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, ο συντονισμός των οποίων νοητικών λειτουργιών οδηγεί σταδιακά στην οικοδόμηση γνωστικών σχημάτων, υποστηρίζοντας ότι το άτομο αλληλοεπιδρώντας δεν καταγράφει την πραγματικότητα, αλλά την επικοδομεί μέσα από την εμπειρία δημιουργώντας αναπαραστάσεις, κατανοώντας τη νέα πληροφορία και συγκροτώντας γνωστικά σχήματα (Κολιάδης, 1997, σσ.112· Ράπτης & Ράπτη, 2001, σσ. 81-85). Η εμπειρία που αποκτά το παιδί μέσα από την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον του βαθμιαία αναδομεί και εξελίσσει ποιοτικά τον τρόπο σκέψης του. Το παιδί διέρχεται την εξελικτική διαδικασία της ωρίμανσης και αναπτύσσεται γνωστικά οικοδομώντας νέα γνωστικά σχήματα. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, το παιδί θα βρεθεί μπροστά σε γνωστικές συγκρούσεις, μέσα από τις οποίες θα κληθεί να ανακαλύψει, να διαμορφώσει και να τροποποιήσει κάθε νέα γνώση και δεξιότητα. Η νοημοσύνη στηρίζεται στις νοητικές δομές- σχήματα για να οργανωθεί και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον. Το πλαίσιο που συγκροτείται από τα γνωστικά σχήματα επιτρέπει την επεξεργασία και ένταξη των νέων ερεθισμάτων και πληροφοριών με αποτέλεσμα την πνευματική ανάπτυξη (μέσα από τις συμπληρωματικές λειτουργίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής) και τη βαθμιαία εξέλιξη των νοητικών δομών από απλά σε ολοένα πιο σύνθετα σχήματα. Με την αφομοίωση (ποσοτική μεταβολή των γνωστικών σχημάτων) εννοείται η ενσωμάτωση στοιχείων του περιβάλλοντος στις υπάρχουσες νοητικές δομές, ενώ με τη λειτουργία της συμμόρφωσης (ποιοτική μεταβολή των γνωστικών σχημάτων) τροποποιούνται οι νοητικές δομές, ώστε να μπορεί το παιδί να κατανοήσει τα νέα εμπειρικά δεδομένα. Για την κατανόηση ενός νέου ερεθίσματος ή για την επίλυση ενός νέου προβλήματος, το παιδί θα πρέπει είτε να δημιουργήσει ένα νέο γνωστικό σχήμα, είτε να τροποποιήσει ένα υπάρχον. Σύμφωνα με τον Piaget πλήθος παραγόντων με διαφορετική βαρύτητα δύνανται να επηρεάσουν τη νοητική ανάπτυξη. Ως τέτοιοι αναφέρονται η κληρονομικότητα, η εμπειρία που αποκτιέται μέσα από την ενασχόληση με το περιβάλλον, η κοινωνική μάθηση και η εξισορρόπηση. (Κοκότας, 2002, σσ.124). Οι διαφοροποιήσεις στη νοητική ανάπτυξη θα μπορούσαν να ερμηνευτούν

υιοθετώντας τις αρχές της διατήρησης (η ικανότητα αντίληψης της σταθερής διατήρησης των φυσικών ιδιοτήτων ενός αντικειμένου- βάρος, όγκος, μάζα- παρά τις μεταβολές στο εξωτερικό), της αποκέντρωσης (τη σύγχρονη αντίληψη ότι ένα αντικείμενο διαθέτει περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά) και της αντιστρεψιμότητας (η διεργασία κατά την οποία μια εσωτερικευμένη νοητική πράξη που μπορεί να αντιστραφεί). Στη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης το παιδί καλείται να *«αντιμετωπίσει και να επιλύσει»* τις αλληπάλληλες γνωστικές συγκρούσεις με σκοπό την εξισορρόπηση (Piaget, 1974). Σύμφωνα με τον Piaget, η νοητική ανάπτυξη διέρχεται μέσα από 4 στάδια, τα οποία συγκροτούνται από πολλές ενδιάμεσες βαθμίδες. Τα στάδια ακολουθούν συγκεκριμένη πορεία και διαδοχή, αλλά η χρονική διάρκεια που το κάθε άτομο χρειάζεται για να διέλθει από το ένα στάδιο στο άλλο είναι υποκειμενική. Μέσα από τη θεωρία του Piaget διαφαίνεται αρκετά καθαρά η εξέλιξη της ψυχο-πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, μέσα από το γεγονός ότι η διέλευση από το ένα στάδιο στο άλλο, η κατάκτησή του και η μετάβαση στο επόμενο στάδιο αποτελούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του παιδιού. Η αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει καθοριστικά το ρυθμό ανάπτυξης, αλλά η σειρά εξέλιξης των σταδίων παραμένει αμετάβλητη. Η θεωρία του Piaget άνοιξε ένα διευρυμένο πλαίσιο για την κατανόηση της σκέψης. Προχωρώντας ένα στάδιο ακόμα ο Piaget μελέτησε το ρόλο της μεταγνώσης στην νοητική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα τη σπουδαιότητα της σκέψης για τη σκέψη και τη συνειδητότητα (Σταύρου, 2002).

3.3. Lev Vygotsky

Η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και η παροχή ερεθισμάτων έχει μεγάλη σημασία για την οικοδόμηση της γνώσης. Ο Lev Vygotsky χαρακτηρίζει τις ενέργειες και δραστηριότητες των παιδιών μεγίστης σημασίας και τους προσδίδει μια κοινωνική διάσταση, μια και αυτό ακριβώς το κοινωνικό πλαίσιο είναι που με τη διαμεσολάβησή του θα δώσει νόημα στην εξωτερική δράση και θα την εσωτερικεύσει σε μια νοητική λειτουργία.

Το παιδί θα φτάσει στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development) μέσα από την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και την κατάκτηση εννοιών. Σημαντική είναι η συμβολή της σκέψης και της γλώσσας που στο σημείο της προσέγγισης των παράλληλων δρόμων τους οργανώνουν τη σκέψη και την επικοινωνιακή τους έκφραση (Βοσνιάδου, 1999· Vygotsky, 1997). Μέσα από την κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης θεμελιώνει τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το παιδί δύναται να αναπτυχθεί μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αυτό δημιουργεί, καθορίζοντας την ανάπτυξη της γνώσης σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (Vygotsky, 1993, p.57).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση και η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη. Το περιεχόμενο της γνώσης και η διαδικασία της μάθησης προσδιορίζονται από τα εκάστοτε κοινωνικό- πολιτιστικά ερεθίσματα. Η ανάπτυξη σε πρώτο επίπεδο δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από το κοινωνικό πλαίσιο που την περιβάλλει και η πνευματική ανάπτυξη προσδιορίζεται αισθητά από την ανάπτυξη της γλώσσας. (Προσαρμογή από: <http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html>).

Μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον το παιδί αποκτά γνώσεις. Η εσωτερικεύση αυτής της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης συνιστά τη νοημοσύνη του παιδιού. Πιο αναλυτικά, στην περίπτωση που μια κοινωνικά σηματοδοτούμενη κατάσταση εσωτερικεύεται από το άτομο και αποτελεί μέρος της νοητικής του λειτουργίας, αυτή η διαδικασία συνιστά τη γνωστική ανάπτυξη.

Ο Vygotsky προσδιόρισε το πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development- ZPD) στην προσπάθεια του να πλαισιώσει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία του το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης καθορίζεται από τη συχνότητα και το επίπεδο επιτυχούς επίλυσης προβλημάτων είτε με την καθοδήγηση μεγαλύτερων, είτε μέσα από τη συνεργασία με συνομηλίκους. Η θεωρία του

Vygotsky επηρέασε σημαντικά την οργάνωση και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενθάρρυνε τη δημιουργία προϋποθέσεων συνεργατικής μάθησης μέσα από τη συγκρότηση ομάδων συνομηλίκων με διαφορετικό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και ικανοτήτων. Παράλληλα, εφαρμόστηκε η αρχή της σταδιακής μείωσης της υποστήριξης, η προσέγγιση της υποβοηθούμενης ανακάλυψης (*fading scaffolding*) ενθαρρύνοντας τη σταδιακή ανάληψη ενεργού ρόλου, αυτενέργειας και ευθυνών από τα παιδιά (Βοσνιάδου, 1999, 2001· Vygotsky, 1997).

3.4. Jerome Bruner

Για τον J. Bruner το παιδί αναπαριστά την εξωτερική πραγματικότητα και αποθηκεύει σύνθετες πληροφορίες από το περιβάλλον. Η γνωστική ανάπτυξη βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση. Οι πρώτες λογικομαθηματικές έννοιες προσλαμβάνονται μέσω των πράξεων και των αισθήσεων και την αλληλεπίδραση με το κοινωνικο- πολιτισμικό περιβάλλον.

Η οργάνωση και ταξινόμηση των γεγονότων ευνοεί την κατανόηση των εννοιών, μέσω της οργάνωσης της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος και της οριοθέτησης του πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο (Κολιάδης, 1997). *«Κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί σε κάθε παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να του προσφερθεί με μια μορφή κατάλληλη και αποτελεσματική»* (Bruner, 1973). Η μαθησιακή δραστηριότητα οργανώνεται μέσα από μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες της πρόσκτησης, επεξεργασίας και κωδικοποίησης των πληροφοριών συγκροτούν την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning). Το παιδί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης προσλαμβάνει πληροφορίες και περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία επεξεργάζεται, μετασχηματίζει, ταξινομεί και εφαρμόζει σε καινούργιες γνωστικές καταστάσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην κατηγοριοποίηση ως ένα σύστημα κωδικοποίησης των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και ερεθισμάτων (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά, σημασιολογικά, συμβολικά και τοπογραφικά) γιατί λειτουργούν ως ο προοργανωτής της μάθησης δεδομένου ότι το παιδί μέσα από την κατηγοριοποίηση απλοποιεί, βρίσκει ομοιότητες, επισημαίνει σχέσεις, ανατροφοδοτείται, προβλέπει, σχεδιάζει, τροποποιεί και ανακαλύπτει σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα. Προχωράει στην ανακαλυπτική μάθηση ενισχύοντας τη διαισθητική και ανακαλυπτική σκέψη. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner το παιδί ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών. Η πράξη της μάθησης πλαισιώνεται από τρεις σύγχρονες λειτουργίες: την ανακάλυψη των εννοιών, το μετασχηματισμό και γενίκευση των γνώσεων και την αξιολόγηση, εκτίμηση και έλεγχο των γνώσεων (Κολιάδης, 1997· Μπασέτας, 2002).

Μέσα από την αναπαράσταση της γνώσης (πραξιακός τρόπος, εικονιστικός τρόπος και συμβολικός τρόπος) το παιδί ανακαλύπτει τη γνώση διερχόμενο μέσα από μια διαδικασία μάθησης που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (μαθησιακή ετοιμότητα, κίνητρο, νοητική ικανότητα, στρατηγική επίλυσης προβλημάτων) και καθορίζει και τον τρόπο που οι πληροφορίες οργανώνονται σε γνωστικές δομές.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner η δομή της γνώσης συγκροτείται από:

- τη δυνατότητα απλούστευσης της γνώσης (**πραξιακή**),
- τον τρόπο αναπαράστασης και οργάνωσης της (**εικονιστική**), και
- την επίδραση ή αποτελεσματική δύναμη της δομής, δηλαδή τη δυνατότητα παραγωγής νέας γνώσης(**συμβολική**).

Ο μαθητής, σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner, παράγει και μετασχηματίζει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει, ανακαλύπτει επαγωγικά, αυτοβούλως και αυτενεργώντας τις γνώσεις και η μάθηση περιγράφεται ως μια διαδικασία πειραματισμού, ανακάλυψης και ανακατασκευής- μετασχηματισμού της γνώσης. Ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της διαισθητικής σκέψης και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας καλεί τους μαθητές στην ελεύθερη, ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, την καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση) αλλά παράλληλα και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων. Μέσα από τη διαδικασία της καθοδηγούμενης ανακάλυψης εξασφαλίζονται στο μαθητή ευκαιρίες για έρευνα, εξερεύνηση, ανάλυση και επεξεργασία ερεθισμάτων και πληροφοριών. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αποκτά γνώσεις και παράλληλα καλλιεργεί την περιέργειά του για να αναπτύξει στρατηγικές που του επιτρέπουν να μαθαίνει πως να μαθαίνει. Παρέχοντας στον κάθε μαθητή ευκαιρίες αυτενεργούς εξερεύνησης των ενδιαφερόντων του επιτυγχάνεται η απόκτηση γνώσεων και η ενσωμάτωση τους με προηγούμενες γνώσεις (Bruner, 1973, 1978).

Καθώς το παιδί επενεργεί πάνω στο φυσικό περιβάλλον του και αυτή του η επενέργεια με τα αντικείμενα που το περιβάλλον στηρίζεται σε συσχετίσεις και δημιουργεί συλλογισμούς απορρέοντες από τις αισθητηριακές προσλαμβάνουσες. Οι συλλογισμοί θα οδηγήσουν σταδιακά το παιδί στην ανακάλυψη της γνώσης και τη συγκρότηση της λογικομαθηματικής γνώσης, με δεδομένο ότι το παιδί δομεί τη λογικομαθηματική γνώση μέσα από την ανακαλυπτική σχέση ανάμεσα στα αντικείμενα και συγκροτείται μέσα σε ένα διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και επενέργεια των παιδιών μέσα σε αυτό. «Ο Bruner τονίζει τη σημασία της ταξινόμησης των πραγμάτων και γεγονότων στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ώστε να σχηματίζει και να κατανοεί έννοιες, οι οποίες οργανώνουν την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος» (Κολιάδης, 1997· Clamp, 1999).

Κεφάλαιο 4

Η αξιολόγηση του τυφλοκωφού μαθητή

4.1. Η αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο μεθόδων και τεχνικών που αποσκοπούν στη συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για την εκπόνηση και επιτυχή υλοποίηση του σχολικού προγράμματος. Πρόκειται για μια εξελισσόμενη διαδικασία συνεχούς και συστηματικής παρατήρησης που αποσκοπεί στην εμβάθυνση της κατανόησης των δυνατοτήτων του μαθητή και στην παροχή πληροφοριών στον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει την πλήρη αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και δεξιοτήτων του κάθε μαθητή και στοχεύει στον αρτιότερο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για την ένταξη του μαθητή στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

4.2. Η αξιολόγηση του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες

Η αξιολόγηση του τυφλοκωφού μαθητή δεν μπορεί να γίνει με τα παραδοσιακά σταθμισμένα τεστ και στην περίπτωση χρησιμοποίησής τους τα εξαγόμενα συμπεράσματα και αποτελέσματα είναι μη έγκυρα και μη αξιόπιστα (Van Dijk & Nelson, 2001· Browder, 1991· Rowland, Stillman & Mar, 2010· Rodbroe, 2016· Sauerburger, 1993· Scholl, 1986· Siegel- Causey, 1996· Stavrou, P.-D., 2010).

Η αξιολόγηση των τυφλοκωφών μαθητών με τεστ για τους μαθητές χωρίς αισθητηριακά προβλήματα δεν συμβάλλει στη συγκρότηση μιας δομημένης εικόνας του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ των τυφλοκωφών μαθητών, λόγω της μοναδικότητας των χαρακτηριστικών και της προσωπικότητας του κάθε τυφλοκωφού μαθητή (Eyre, 2000· McInnes & Treffry, 1993· Drigas, Kouremenos, Vrettaros, Karvounis & Stavrou, 2009).

Ειδικότερα τα σταθμισμένα εργαλεία ανίχνευσης- διάγνωσης- αξιολόγησης για μαθητές γενικής παιδείας είναι συχνά ακατάλληλα για την αξιολόγηση των τυφλοκωφών μαθητών για τους παρακάτω λόγους :

- Ελάχιστα εργαλεία ανίχνευσης- διάγνωσης- αξιολόγησης προσφέρουν στοιχεία και πληροφορίες που μπορούν εύκολα να «μεταφραστούν» σε πρακτικές εφαρμογές,

εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβατικές δραστηριότητες (Eyre, 2000· Friedman & Calvello, 2001).

- Περιορισμένης κλίμακας εργαλεία ανίχνευσης- διάγνωσης- αξιολόγησης είναι σχεδιασμένα και περιλαμβάνουν ειδικές προσαρμογές για παιδιά που παρουσιάζουν ταυτόχρονα προβλήματα όρασης και ακοής (Van Dijk, 1986· Roy & Rijin, 2005· Milles & Riggio, 1999· Friedman & Calvello, 2001) .
- Τα περισσότερα εργαλεία ανίχνευσης- διάγνωσης- αξιολόγησης στηρίζονται σε υψηλά λειτουργικά οπτικά και ακουστικά συστήματα, στα οποία όμως εξ ορισμού συχνά παρατηρούνται δυσκολίες στα τυφλοκωφά παιδιά.
- Συχνά τα εργαλεία ανίχνευσης- διάγνωσης- αξιολόγησης μπορεί να υποθέτουν μια μη διαφοροποιημένη αλληλουχία ανάπτυξης, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη την επιρροή που τα αισθητηριακά προβλήματα και οι πολλαπλές αναπηρίες (κινητικές δυσκολίες, αισθητηριακές δυσκολίες, δυσκολίες στην επικοινωνία, επιπρόσθετα προβλήματα υγείας) επιφέρουν σε κάθε πλευρά της ανάπτυξης του τυφλοκωφού παιδιού (Van Dijk & Nelson, 2001).
- Συχνά τα εργαλεία ανίχνευσης- διάγνωσης- αξιολόγησης δύνανται να αξιολογούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που το παιδί έχει ανακαλύψει, εφεύρει, βιώσει και συγκροτήσει μέσω της αυθόρμητης, αβίαστης και πρωτοβουλιακής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Όμως, τα ίδια αυτά εργαλεία αδυνατούν να συμβάλλουν στην άρτια συγκρότηση του προφίλ ενός τυφλοκωφού μαθητή, δεδομένου ότι ο τελευταίος δεν ενεργεί αυτόματα και πρωτοβουλιακά, αλλά εκμανθάνει τη διαδικασία αλληλο-επενέργειάς με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (McInnes, 1999· Van Dijk & Nelson, 2001).
- Συνακόλουθα, τα παιδιά με τυφλοκώφωση χρειάζονται περισσότερο χρόνο προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον με άγνωστα πρόσωπα και νέο υλικό, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας αξιολόγησης, να κατανοήσουν τις εντολές, να αλληλοεπιδράσουν με τα άτομα και τα αντικείμενα και να επικοινωνήσουν (Van Dijk & Nelson, 2001).

Η αξιολόγηση- εκτίμηση αποσκοπεί ουσιαστικά διαμέσου της συλλογής πληροφοριών, στον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι τυφλοκωφοί μαθητές μαθαίνουν, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν. Οι πληροφορίες αυτές αναφέρονται:

- (i) Στην αντίληψη και πρόσληψη των ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεων με έμφαση στην/τις ελλειμματικές αισθήσεις.

- (ii) Στην ικανότητα- δεξιότητα εσωτερίκευσης των νέων εμπειριών στα υπάρχοντα γνωστικά- πνευματικά σχήματα και στις υποκειμενικές συναισθηματικές δομές (affects).
- (iii) Στην ικανότητα-δεξιότητα του παιδιού να επικοινωνεί.
- (iv) Στην ικανότητα- δεξιότητα του μαθητή να μαθαίνει, να αναλύει και να προσμένει δομημένες προβλέψιμες συμπεριφορές (ρουτίνες), αλλά και να μυείται στον αυθόρμητο και πρωτοβουλιακό τρόπο αλληλο- επενέργειας με το περιβάλλον.
- (v) Στην ικανότητα- δεξιότητα να επιλύει προβλήματα.
- (vi) Στην ικανότητα- δεξιότητα να αλληλεπιδρά κοινωνικά.

Η αξιολόγηση των τυφλοκωφών μαθητών καθίσταται επαρκής διαμέσου:

- (i) Της εδραίωσης μιας καλά επεξεργασμένης ψυχοδυναμικής σχέσης μαθητή- εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό- συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο του συγκεκριμένου παιδιού
- (ii) Της ολιστικής προσέγγισης των ιδιοτήτων της προσωπικότητας του μαθητή (Van Dijk & Nelson, 2001· Σταύρου, 1995).

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαδικασία που στοχεύει στην εμβάθυνση της κατανόησης των δυνατοτήτων του μαθητή και στην παροχή πληροφοριών στον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει την πλήρη αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων του κάθε μαθητή. Η αξιολόγηση είναι μια εξελισσόμενη και συνεχής διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και ανάλυσης. Η διαδικασία αξιολόγησης αντιμετωπίζει τα άτομα ολικά και μέσα από μια διαδικασία που δεν ξεχωρίζει την παρέμβαση από την αξιολόγηση.

Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι διαλογικός και αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τα προτιμώμενα αισθητηριακά κανάλια και μέσα πρόσληψης πληροφοριών. Παράλληλα, διερευνώνται τόσο η ικανότητα του τυφλοκωφού παιδιού για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, όσο και η ικανότητα εκμάθησης, ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων. Η αξιολόγηση τείνει να δώσει πληροφορίες για τη ικανότητα του παιδιού να προσλαμβάνει πληροφορίες από τον κόσμο και να προσανατολίζεται σε πρόσωπα και αντικείμενα (Van Dijk, 1986· Van Dijk & Nelson, 2001).

4.3. Εργαλεία αξιολόγησης

Στόχος της έρευνας είναι η δημιουργία ενός εργαλείου το οποίο θα συνδυάζει τη χρήση εναλλακτικών και προσαρμοσμένων μεθόδων συλλογής πληροφοριών για τη συγκρότηση του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή. Οι καταγεγραμμένες δυσκολίες θα προσδιορίσουν και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης,

Το εργαλείο φιλοδοξεί να προσφέρει μια δομημένη και συγκροτημένη εικόνα του αναπτυξιακού προφίλ του μαθητή απαρτιζόμενο από τους εξής έξι (6) τομείς: γνωστική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, αισθητηριακή αντίληψη, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Οι δυσκολίες που καταγράφονται στους προαναφερθέντες τομείς προσδιορίζουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός άρτιου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θεμελιώνεται θεωρητικά μέσα από τους άξονες της επικοινωνίας, της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και της γνωστικής ανάπτυξης, δεδομένου ότι η ελλειμματική πρόσληψη ή και η απουσία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων δημιουργεί δυσλειτουργίες στην αντίληψη και συνακόλουθα, συμβάλλει στην ελλειμματική δόμηση σταθερών χωροχρονικών σημείων αναφοράς πάνω στα οποία στηρίζεται το εννοιολογικό υπόβαθρο της γνώσης και της επικοινωνίας. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης αποσκοπεί στην εμπράγματη ενθάρρυνση της ενεργητικής παρουσίας και της επενέργειας των τυφλοκωφών μαθητών στο περιβάλλον διαμέσου της ένταξής τους σε ένα περιβάλλον κατανοητό και ελεγχόμενο μέσω πολυαισθητηριακά σχεδιασμένων και προσαρμοσμένων προσεγγίσεων.

Η κατασκευή του εργαλείου συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή συνίσταται στην επιλογή, τροποποίηση και προσαρμογή στοιχείων από εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται διεθνώς, αλλά και στη δημιουργία νέων στοιχείων:

1. Adaptive Behavior Scale- Residential and Community pro.Ed

(Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H., 1993)

Η κλίμακα αυτή έχει ως στόχο την αξιολόγηση των εφήβων σε επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής ανεξαρτησίας. Διαιρείται σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος εστιάζει στην προσωπική ανεξαρτησία και είναι σχεδιασμένο να αξιολογεί ικανότητες σημαντικές για την προσωπική αυτονομία και υπευθυνότητα στις καθημερινές δεξιότητες. Το δεύτερο

μέρος αναφέρεται στην κοινωνική συμπεριφορά. Οι υπό αξιολόγηση συμπεριφορές του δεύτερου μέρους ορίστηκαν μέσω μιας εκτεταμένης έρευνας των κοινωνικών προσδοκιών από άτομα με Νοητική Υστέρηση σε κανονικά ή ειδικά πλαίσια. Οι συμπεριφορές ομαδοποιούνται σε 8 τομείς: φυσικά ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη, διαχείριση χρημάτων, αντίληψη του χρόνου και μαθηματικών εννοιών, προ-επαγγελματική δραστηριότητα, υπευθυνότητα, κοινωνικότητα, αυτόνομη διαβίωση. Χρησιμοποιείται ευρέως στην αξιολόγηση μαθητών σε σημαντικούς τομείς προσαρμοσμένης συμπεριφοράς και στην καταγραφή της προόδου των μαθητών που εντάσσονται σε πρόγραμμα παρέμβασης.

2. Curriculum Guide for Deaf-Blind and Severely Multi-Handicapped Students

(Hanley, E., Dougherty, S., Feldestein-Sokol, M., Smallw-Dukes, B., & Spielberg, P., 1985)
Πρόκειται για ένα σύνολο δραστηριοτήτων με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας (receptive, expressive) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης. Από τη στιγμή που ο τυφλοκωφός μαθητής δεν εξερευνά το περιβάλλον του και αυτό έχει ως συνέπεια να μην έχει ευκαιρίες αυθόρμητης μάθησης, αυτές οι ευκαιρίες πρέπει σε ένα αρχικό στάδιο τουλάχιστον να προσφέρονται στο μαθητή από άλλους.

3 I.C.A.N.: A functional skills assessment of the deafblind.

(Kamen, D. S., Davies, S. J., Kahn, L. E., Nollman, D. S., & Perrault, S., Perkins School for the Blind, Watertown, MA)

Προσφέρει αξιολόγηση των λειτουργικών ικανοτήτων των μαθητών με τυφλοκώφωση. Χωρίζεται σε 16 τομείς που περιλαμβάνουν συμπεριφορές οργανωμένες με εξελισσόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο να οργανώνεται το αναπτυξιακό προφίλ του κάθε μαθητή.

4. BCP Instructional Activities Assessment Record

(Holt, T. VORT CORPORATION, 1997)

Η λίστα συμπεριφορικών χαρακτηριστικών ανάπτυξης αποτελεί μια μη σταθμισμένη καταγραφή συμπεριφορών και ικανοτήτων. Αποτελείται από 2300 παρατηρήσιμες συμπεριφορές διαβαθμιζόμενης δυσκολίας και περιγράφουν την κανονική και αποδεκτή συμπεριφορά ατόμων ηλικίας από 1 έως 14 χρόνων. Περιλαμβάνει τους τομείς: γνωστική αντίληψη, γλώσσα-επικοινωνία. Αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, κοινωνικοποίηση, αυτοεξυπηρέτηση και προ-επαγγελματικές δεξιότητες.

5. Functional Skills Screening Inventory

(Becker, H., Schur, S., Paoletti-Schelp, M. &, Hammer, E. 1985)

Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιολογεί τις επαγγελματικές δεξιότητες και τις δυνατότητες αυτόνομης διαβίωσης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ηλικία των 6 ετών μέχρι την ενηλικίωση, αλλά επικεντρώνεται στην ομάδα 12-25 ετών. Παρέχει σταθερή αλλά ανεπίσημη αξιολόγηση των μαθητών και δίνει πληροφορίες για το αναπτυξιακό και λειτουργικό προφίλ του μαθητή.

6. The Callier-Azusa Scale

(Robert Stillman et al., 1978· Stillman, R., & Battle, C. 1985)

Πρόκειται για μια Κλίμακα σχεδιασμένη για την αξιολόγηση τυφλοκωφών μαθητών και για την οργάνωση προγράμματος με την παροχή κατάλληλα προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σε σχέση με άλλες κλίμακες είναι περισσότερο κατανοητή στα χαμηλότερα επίπεδα. Βασίζεται στην παρατήρηση τυφλοκωφών και πολυανάπηρων παιδιών σε δομημένες και μη δομημένες δραστηριότητες σε πολλά προγράμματα διαφορετικού τύπου. Αποτελείται από 18 υποκλίμακες σε 5 περιοχές:

- Κινητική Ανάπτυξη
- Αντίληψη
- Δεξιότητες Καθημερινής Ζωής
- Γνωστική Ανάπτυξη
- Κοινωνική Ανάπτυξη
- Επικοινωνία

7. Developmental Activities Screening Inventory. DASI-II

(Fewell, R.R. & Langley, M.B. 1984)

Πρόκειται για ένα ανεπίσημο εργαλείο αξιολόγησης για παιδιά που βρίσκονται στη λειτουργική ηλικία από 1 -60 μηνών. Αποτελείται από 67 δοκιμασίες σε 11 αναπτυξιακά επίπεδα. Έχει χρησιμοποιηθεί και παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα σε παιδιά με πολυαναπηρίες και παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογών για παιδιά με προβλήματα όρασης.

8. Adaptive Behavior Scale- School pro.Ed

(Lambert, N., Nihira, K. & Leland, H. 1993)

Η κλίμακα αυτή έχει ως στόχο την αξιολόγηση των παιδιών σχολικής ηλικίας σε επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής ανεξαρτησίας. Διαιρείται σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος εστιάζει στην προσωπική ανεξαρτησία και είναι σχεδιασμένο να αξιολογεί ικανότητες σημαντικές για την προσωπική αυτονομία και υπευθυνότητα στις καθημερινές δεξιότητες. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην κοινωνική συμπεριφορά. Οι υπό αξιολόγηση συμπεριφορές του δεύτερου μέρους ορίστηκαν μέσω μιας εκτεταμένης έρευνας των κοινωνικών προσδοκιών από άτομα με Νοητική Υστέρηση σε κανονικά ή ειδικά πλαίσια. Οι συμπεριφορές ομαδοποιούνται σε 8 τομείς: φυσικά ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη, διαχείριση χρημάτων, αντίληψη του χρόνου και μαθηματικών εννοιών, προ-επαγγελματική δραστηριότητα, υπευθυνότητα, κοινωνικότητα, αυτόνομη διαβίωση. Χρησιμοποιείται ευρέως στην αξιολόγηση μαθητών σε σημαντικούς τομείς προσαρμοσμένης συμπεριφοράς και στην καταγραφή της προόδου των μαθητών που εντάσσονται σε πρόγραμμα παρέμβασης.

9. The INSITE Developmental Checklist

(Morgan, E. 1989)

Πρόκειται για μια κλίμακα αξιολόγησης της ανάπτυξης παιδιών από 0-6 ετών με πολλαπλές αναπηρίες και αισθητηριακές δυσκολίες. Οι υπό αξιολόγηση δραστηριότητες διαιρούνται σε 9 τομείς που τείνουν να καταδείξουν δυσκολίες στην επικοινωνία, την κίνηση και την αντίληψη συνθέτοντας με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό προφίλ του κάθε μαθητή και δίνοντας κατευθύνσεις για αποτελεσματική παρέμβαση.

10. OR Project. The Oregon Project for Visual Impaired and Blind Preschool Children D.

(Brown, V., & Methvin, J. 1991)

Ο στόχος του OR Project είναι να παρέχει αξιολόγηση και καθοδήγηση στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με δυσκολίες στην όραση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες. Χωρίζεται σε 8 αναπτυξιακούς τομείς: γλωσσική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη. Κάθε τομέας περιλαμβάνει ικανότητες που παρουσιάζονται με

αναπτυξιακή αλληλουχία, ανάλογα με την ηλικία. Διευκολύνει στον προσδιορισμό του αναπτυξιακού επιπέδου κάθε παιδιού, παρόλο που δεν καταλήγει σε ένα ακριβές «σκορ» όπως τα εργαλεία αξιολόγησης.

Σκοπός αυτού του ερευνητικού προγράμματος είναι να προχωρήσουμε στην επιλογή των ισχυρότερων στοιχείων από κάθε εργαλείο, στην προσαρμογή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αισθητηριακές δυσκολίες με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός ξεχωριστού εργαλείου προσαρμοσμένου στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας που να δίνει όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη εικόνα για το αναπτυξιακό, επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό προφίλ του μαθητή βοηθώντας με αυτό τον τρόπο το σχεδιασμό το κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Κεφάλαιο 5

Ερευνητικό μέρος

5.1. Σκοπιμότητα της έρευνας

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση ενός παιδιού με αισθητηριακά προβλήματα και πολλαπλές αναπηρίες, που δεν έχει επικοινωνιακό λόγο συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία.

Η ανίχνευση και η πρώιμη αξιολόγηση είναι δυσχερής όταν οι μαθητές έχουν πολλαπλές, σοβαρές αναπηρίες και ιδιαίτερα όταν παρουσιάζουν αισθητηριακά προβλήματα. Τα περισσότερα εργαλεία ανίχνευσης στηρίζονται σε υψηλά λειτουργικά οπτικά και ακουστικά συστήματα, στα οποία όμως εξ ορισμού συχνά παρατηρούνται δυσκολίες στα τυφλοκωφά παιδιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά με προβλήματα στην ακοή και προβλήματα στην επικοινωνία (expressive-receptive) υποεκτιμώνται όταν αξιολογούνται με εργαλεία που χρησιμοποιούν κυρίως τη διαδικασία του προφορικού λόγου για την ανταλλαγή πληροφοριών. Η χρήση, δηλαδή, εργαλείων αξιολόγησης που απαιτούν εισερχόμενο και εξερχόμενο λόγο έχουν ως αποτέλεσμα τη μη αντικειμενική αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Επιπλέον, προβλήματα που έχουν παρατηρηθεί κατά την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης αφορούν στο περιεχόμενο και την έλλειψη προσαρμογής. Τα υπάρχοντα εργαλεία που χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση τυφλοκωφών μαθητών είναι συχνά ακατάλληλα διότι περιορισμένης κλίμακας εργαλεία είναι σχεδιασμένα για τυφλοκωφά παιδιά (Fewell & Langley, 1984· Van Dijk, 1986) και ελάχιστα εργαλεία μπορούν να προσφέρουν κατευθύνσεις προς το σχεδιασμό προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, παρατηρείται περιορισμένης κλίμακας επιστημονική έρευνα αναφορικά με τη συγκρότηση εργαλείων για τυφλοκωφούς μαθητές. Αρκετά από τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης δεν είναι προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα και δεν παρέχουν προσαρμογές για μαθητές με τυφλοκώφωση (Roy & Rijn, 2005· Milles & Riggio, 1999· Friedman & Calvello, 2001· McKenzie, 2009).

Η μοναδικότητα του κάθε τυφλοκωφού μαθητή και η πολυπλοκότητα των δυσκολιών του καθιστούν δύσκολη ως αδύνατη την αξιολόγησή του με τα υπάρχοντα σταθμισμένα εργαλεία.

Η διαδικασία αξιολόγησης του τυφλοκωφού μαθητή διαφέρει και δεν αναφέρεται μεμονωμένα στη χρήση σταθμισμένων εργαλείων (tests), αλλά δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην πολυεπιστημονική προσέγγιση που τείνει να διαπιστώσει κατά πόσο ο μαθητής έχει την ικανότητα να εσωτερικεύει και να εκφράζει μια μαθημένη συμπεριφορά. Η σκοπιμότητα της χρήσης ενός εργαλείου συγκρότησης του αναπτυξιακού προφίλ του μαθητή είναι η παροχή πληροφοριών στον εκπαιδευτικό ώστε να τον βοηθήσουν να σχεδιάσει και να εξατομικεύσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί η εκπαιδευτική διαδικασία από τη συνολική εικόνα και λειτουργικότητα του μαθητή (Walsh & Holzberg, 1981· Crook 1970· Christensen, 2007· Dammeyer, 2016· Dronek, 1990· Dalby, Hirdes, Stolee, Strong, Poss, Tjam, Bowman & Ashworth, 2009).

5.2. Σκοπός και στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η δημιουργία ενός εργαλείου το οποίο θα συνδυάζει τη χρήση εναλλακτικών και προσαρμοσμένων μεθόδων συλλογής πληροφοριών για τη συγκρότηση του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή απαρτιζόμενο από τους εξής τομείς- υπό-κλίμακες: γνωστική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, αισθητηριακή αντίληψη, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, με απώτερο σκοπό οι καταγραφόμενες δυσκολίες να προσδιορίσουν και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

5.3. Ερωτήματα και Υποθέσεις — Μεθοδολογικά ζητήματα

Αντικείμενο της έρευνας αυτής είναι η δημιουργία ενός εργαλείου συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ των τυφλοκωφών μαθητών με απώτερο στόχο το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Η ανομοιογένεια του υπό αξιολόγηση πληθυσμού μας οδηγεί στη χρησιμοποίηση των τεχνικών της παρατήρησης και της μελέτης περίπτωσης (case study).

Τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα προσδιόρισαν τη φύση και το περιεχόμενο της έρευνας:

- Με ποιο τρόπο/μέσα μπορεί να συγκροτηθεί το γνωστικό προφίλ ενός τυφλοκωφού μαθητή;
- Με ποιο τρόπο/μέσα μπορεί να συγκροτηθεί το επικοινωνιακό προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή;
- Παρατηρούνται δυσκολίες στην εννοιολογική δόμηση των τυφλοκωφών μαθητών;
- Μπορεί να ωφεληθεί ένας τυφλοκωφός μαθητής από την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης;

Η έρευνα και το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στο 1/θ Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας και στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας. Τον πληθυσμό του δείγματος συνθέτουν οι τυφλοκωφοί μαθητές που φοιτούν στις προαναφερθείσες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά η «αξιολόγηση» των μαθητών με το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ. Η χορήγηση γίνεται σε ατομικό επίπεδο και απαιτούνται περίπου 10 λεπτά για κάθε υπό-κλίμακα.

Ακολουθεί η καταγραφή των αποτελεσμάτων σε ειδικά πρωτόκολλα με κωδικοποιημένα τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών για να διασφαλιστεί με αυτό τον τρόπο το εμπιστευτικό απόρρητο. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο από τον ερευνητή με μοναδικό σκοπό την ποσοτική και ποιοτική ανάλυσή τους.

Στην επόμενη φάση, και με πλοηγό τις δυσκολίες που θα καταγραφούν μετά τη χορήγηση του εργαλείου συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ, και πραγματοποιείται ο σχεδιασμός κατάλληλα προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων για όλους τους τομείς που σχετίζονται με την επικοινωνία, τη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη προκειμένου να διαμορφωθεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης (Ε.Π.Π.). Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης γίνεται ατομικά και ομαδικά και μετά από την έγγραφη συναίνεση του γονέα. Το Ε.Π.Π θα έχει διάρκεια περίπου 15 λεπτά κάθε φορά, ενώ η συνολική διάρκεια του προγράμματος δε ξεπερνά συνολικά τα 120 λεπτά. Μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές επαναξιολογούνται με το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα του Ε.Π.Π.

5.4. Μεθοδολογία

5.4.1 Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (etude de cas, case study) συνίσταται στη διεξοδική, σε βάθος, ανάλυση των χαρακτηριστικών και στη συλλογή πληροφοριών για μια κατάσταση, μία μονάδα, μία χαρακτηριστική συμπεριφορά (Βάμβουκας, 2000· Παρασκευόπουλος, 1993).

Ως μονάδα, ατομική περίπτωση, μπορεί να θεωρηθεί:

- ένα άτομο
- μια ολόκληρη ομάδα (μια σχολική τάξη, μια οικογένεια, ένα χωριό)
(Παρασκευόπουλος, 1993· Markova, 2017· Monaco & Mamer, 1999).

Μέσα από τη διεξοδική και εις βάθος συλλογή πληροφοριών και δεδομένων και τη λεπτομερή ανάλυση εξατομικευμένων περιπτώσεων επιτυγχάνεται η συλλογή άμεσα εφαρμόσιμων πληροφοριών, προσεγγίζοντας παράλληλα την παράμετρο των ατομικών διαφορών. Μέσω της ερευνητικής αυτής διαδικασίας δύναται να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για τον πληθυσμό που ανήκει το υπό μελέτη άτομο (Παρασκευόπουλος, 1993, σσ. 29).

Η μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιείται από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο που δύναται να προσφέρει πληροφορίες για το υπό μελέτη φαινόμενο. Συνιστά μια επιστημονική μέθοδο συλλογής πληροφοριών, παραγωγής ιδεών, κατασκευής ερωτημάτων και επαλήθευσης- γενίκευσης υποθέσεων στη θεραπευτική διαδικασία (Σταλίκας, 2005).

Στη σύγχρονη μορφή της πρόκειται για μια μέθοδο περισσότερο πειραματική με έντονο το σχεδιασμό της έρευνας και με στόχο την ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων και τον έλεγχο κάποιων αρχικών υποθέσεων, ελοχεύοντας συχνά τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας. Πρόκειται για μια πειραματική διαδικασία που προϋποθέτει το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και τεχνικών (Σταλίκας, 2005, σσ. 150-162· Βάμβουκας, 2000, σσ.83-84).

Η μελέτη περίπτωσης εκτός από ανεξάρτητη εργασία μπορεί να διεξαχθεί και ως ο προπομπός μιας άλλης έρευνας και να χρησιμοποιείται ως μέσο αναγνώρισης των θεμάτων κλειδιών που χρήζουν περεταίρω διερεύνησης. Η μελέτη περίπτωσης γίνεται καμιά φορά με σκοπό τον προσδιορισμό των πιο σημαντικών μεταβλητών, τη διατύπωση σαφών και ακριβών ερευνητικών υποθέσεων, των οποίων την εγκυρότητα έρχεται να θέσει σε

πειραματικό έλεγχο μια μεταγενέστερη έρευνα (Bell, 2001· Βάμβουκας, 2000· Christensen, 2007· Cresweel, 2012).

Επιλέγοντας τη μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής μπορεί να εκπονήσει μια ποιοτική έρευνα, αλλά και μια ποσοτική έρευνα με τα χαρακτηριστικά μιας πειραματικής διαδικασίας με το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και τεχνικών (Blaxter, Hughes & Tight, 2006· Brown, 2008· Cresweel, 2012).

Η έρευνα θα μπορούσε να θεωρηθεί επαρκής αν οδηγήσει σε κάποια γενίκευση, έστω και μερική, για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η υπο εξέταση- μελέτη μονάδα. Σημειώνεται ότι η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι σημαντικότερη από τη γενίκευσή της (Βάμβουκας, 2000).

Αν η μελέτη περίπτωσης διεξαχθεί συστηματικά και κριτικά και καταφέρνει να διευρύνει τα όρια της υπάρχουσας γνώσης, τότε θεωρείται έγκυρη (Βάμβουκας, 2000· Bassey, 1981).

Από τους Yin (1995, 2003), Stake (1995) και Merriam (1998) προσδιορίζονται τα παρακάτω είδη μελετών περίπτωσης με βάση τα αποτελέσματά τους:

1. Διερευνητικές- αξιολόγησης (exploratory): πιλοτική λειτουργία για άλλες μελέτες ή ερευνητικά ερωτήματα, εξήγηση και διατύπωση κρίσεων
2. Περιγραφικές, αφηγηματική περιγραφή (descriptive): αυτός ο τύπος μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια παρέμβαση ή ένα φαινόμενο και το πραγματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζεται.
3. Επεξηγηματικές- ερμηνευτικές (explanatory): έλεγχος θεωριών, διατύπωση εννοιολογικών κατηγοριών με επαγωγικούς συλλογισμούς για έλεγχο των αρχικών συμπερασμάτων
4. Συντελεστικές (instrumental): χρησιμοποιείται για να συμπληρώσει, να διερευνήσει εις βάθος μια κατάσταση ή να αναθεωρήσει έναν ορισμό. Η περίπτωση είναι συχνά δευτερευούσης σημασίας. Έχει υποστηρικτικό, διασαφηνιστικό ρόλο και ενθαρρύνει την κατανόηση μιας υποπερίπτωσης. Η περίπτωση εξετάζεται συνήθως εις βάθος, το περιεχόμενό της ελέγχεται εξονυχιστικά, οι δραστηριότητες καταγράφονται λεπτομερώς, και αυτά γιατί η έρευνα επιδιώκει το εξωτερικό ενδιαφέρον του ερευνητή. (Baxter & Jack, 2008· Sturman, 1999· Stenhouse, 1983).

Μέσω της επιλογής της μελέτης περίπτωσης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να σκιαγραφήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τη μοναδικότητα πραγματικών ατόμων και καταστάσεων. Παράλληλα, έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει μια συμπεριφορά στο φυσικό της περιβάλλον, αναλύοντας την πολυπλοκότητά της και συνεισφέροντας στο σχεδιασμό της παρέμβασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008, pp.128-9).

Κατά το σχεδιασμό της μελέτης περίπτωσης προκύπτουν στον ερευνητή τα ακόλουθα ζητήματα:

- Πρέπει να οριοθετηθούν οι ειδικές συνθήκες της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα αν η μελέτη περίπτωσης αφορά σε μεμονωμένα πρόσωπα ή σε ομάδα ατόμων και παράλληλα τη διαπραγμάτευση της πρόσβασης στα άτομα και τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων
- Κατά τη διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει για:
 - Τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών
 - Τις δυνατότητες ελέγχου των δεδομένων
 - Τον έλεγχο των ευρημάτων μεταξύ συναδέλφων, (τριγωνοποίηση)
 - Τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων, παρατήρηση, τεκμήρια, ημερολόγια
 - Τον τύπο των δεδομένων
 - Τις τεχνικές ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων
 - Τη σύνταξη των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2008, pp: 323-324).

5.4.2 Μεθοδολογία σχεδιασμού της μελέτης περίπτωσης

Η μεθοδολογική συγκρότηση της συγκεκριμένης έρευνας μέσω της μελέτης περίπτωσης περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

1. Συλλογή πληροφοριών

Για την απαραίτητη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε:

- Η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης μέσα από μια διαδικασία καθημερινής, συστηματικής, λεπτομερούς, αυστηρής, γραπτής περιγραφής και καταγραφής της συμπεριφοράς των τυφλοκωφών μαθητών σε ημερολόγιο

- Η μη δομημένη συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών
- Η άντληση δεδομένων από τον προσωπικό φάκελο των μαθητών

Τα ερευνητικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η φωτογραφική μηχανή και το ημερολόγιο.

2. Φάσεις της έρευνας

Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study, etude de cas) η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση συναρθρώθηκε από τις παρακάτω διαδοχικές φάσεις:

- Βιβλιογραφική ανασκόπηση
- Συγκρότηση ενός εργαλείου ανίχνευσης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή
- Πρακτική εφαρμογή του εργαλείου ανίχνευσης του του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή
- Συγκρότηση του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή. Ως εργαλείο για τη συγκέντρωση και μελέτη των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση.
- Τη συγκρότηση του προγράμματος παρέμβασης
- Την αρχική και συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης (έρευνα δράσης)
- Την επανασυγκρότηση του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή μέσω του εργαλείου ανίχνευσης

Οι ιδιαίτερες ανάγκες και οι δυσκολίες που καταγράφονται στον εργαλείο ανίχνευσης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή μεταφράζονται σε στόχους με πλήρες και ευκρινές περιεχόμενο. Οι στόχοι μεταφράζονται σε παρεμβατικό πρόγραμμα και αυτό το πρόγραμμα με τη σειρά του σε συγκεκριμένη ψυχο-διδακτική μεθοδολογία. Η μεθοδολογία εξειδικεύεται σε φάσεις ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης (ενεργός

προγραμματισμός της διδασκαλίας) και η δημιουργία ενός ιεραρχημένου μοντέλου συνύπαρξης παιδαγωγικής παρέμβασης και μελέτης περίπτωσης, όπου η κάθε μια από τις διαδοχικές φάσεις τους συμπίπτουν. Οι διαδοχικές φάσεις της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης συναρθρώνται σε ένα «δυναμικό» πλαίσιο ελικοειδούς ανατροφοδοτικής διαδικασίας.

Οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν μεταφράζονται και εντάσσονται σε συγκεκριμένους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους, οι οποίοι υλοποιούνται διαμέσου προγραμματισμένων δραστηριοτήτων επικοδομητικής απασχόλησης των μαθητών (Σταύρου & Μπόνια, 1999).

Η προσέγγιση της παρούσας μελέτης περίπτωσης προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο σε σχέση με τα δρώντα υποκείμενα μέσα σε αυτόν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να περιγραφεί ως ερμηνευτική και υποκειμενική. Παράλληλα τείνει να σκιαγραφηθεί ένα γενικότερο θεωρητικό, επιστημονικό ερευνητικό πλαίσιο μελέτης ενός συγκεκριμένου επιστημονικού παραδείγματος.

Στη μελέτη περίπτωσης πιο συχνά ακολουθείται η ερμηνευτική ερευνητική παράδοση κατά την οποία η κατάσταση προσεγγίζεται μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Durand & Tanner, 1999· Crotty, 1998).

Η μελέτη περίπτωσης στην έρευνα εκπαιδευτικού πεδίου παρέχει αποτελεσματική και εις βάθος διερεύνηση μιας πλευράς ενός ζητήματος ή προβλήματος και χρησιμοποιείται για την *«ανάλυση θεωρητικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων και γνώσεων, την εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική δίνοντας βαρύτητα στις εμπειρίες αυτών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία και στη μεταξύ τους διασύνδεση»* (Cohen, Manion & Morrison, 2008 pp.153).

Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα επιλέγεται η περιγραφική μέθοδος ως μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας (έρευνα επισκόπησης, μελέτη περίπτωσης, εξελικτική έρευνα, συγκριτική έρευνα, εθνογραφική έρευνα, έρευνα αξιολόγησης και έρευνα δράσης) η παρούσα έρευνα πρόκειται να αξιοποιήσει την ερευνητική κατηγορία της μελέτης περίπτωσης, μια μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης. Η μελέτη περίπτωσης με την εντατική και επισταμένη παρατήρηση έχει τη δυνατότητα να σκιαγραφήσει εις βάθος το υπό μελέτη αντικείμενο (Stecher & Borko, 2002· Parker, Davidson & Banda, 2007).

Η παρούσα εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης εμπεριέχεται στην επιστημολογική προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού, ακολουθεί την ερμηνευτική θεωρητική θέση της

συμβολικής αλληλεπίδρασης και ανήκει στη μεθοδολογική προσέγγιση της περιγραφικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, όπου η συλλογή των δεδομένων γίνεται μέσω της μεθόδου της παρατήρησης.

Ο συνδυασμός και η διασταύρωση των πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές και διαφορετικούς ερευνητές (τριγωνοποίηση) μπορούν να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του υπό-εξέταση φαινομένου (Creswell, 2016).

5.4.2 Η παρατήρηση

Στη μελέτη περίπτωσης η συλλογή πληροφοριών γίνεται συνήθως μέσω φυσικής παρατήρησης. Η παρατήρηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην έρευνα και μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο ως αυτοδύναμη ερευνητική μέθοδος όσο και ως συμπληρωματική άλλων μεθοδολογικών σχεδιασμών (Bell, 2001 σσ.31).

Η παρατήρηση συνιστά μια μέθοδο έρευνας, ενώ παράλληλα αποτελεί μέσο συλλογής και ερμηνείας ερευνητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 2000, σσ. 194-215).

Η παρατήρηση αποτελεί ίσως την απλούστερη μέθοδο συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα. Συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Διασφαλίζει την άμεση άντληση πληροφοριών για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές
- Εξασφαλίζει καλύτερη κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποια κοινωνική διαδικασία
- Η διεξαγωγή της ερευνητικής δουλειάς δύναται να πραγματοποιηθεί σε φυσικό περιβάλλον.

Παρόλαυτά πρόκειται για μια επίπονη, χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 125-6· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Κατά το σχεδιασμό της παρατήρησης, ορίζεται το αντικείμενο του ενδιαφέροντος (τι ακριβώς θέλει να μελετήσει ο ερευνητής), επιλέγονται τα όργανα που θα χρησιμοποιηθούν και καθορίζεται ο τόπος και η χρονική διάρκεια της παρατήρησης (Ιωσηφίδης, 2008 σσ. 125-6).

Με την παρατήρηση επιτυγχάνεται η διείδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και η συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου.

Στους τρόπους καταγραφής των παρατηρήσεων συγκαταλέγονται οι σημειώσεις, η βιντεοσκόπηση, η μαγνητοφώνηση, οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα, οι πίνακες, οι σημειώσεις πεδίου, το ημερολόγιο εργασίας όπου οι ερευνητές καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους με κάποιον λιγότερο ή περισσότερο αυτοκριτικό τρόπο.

Η μέθοδος της φυσικής παρατήρησης επιτρέπει τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στους φυσικούς χώρους στους οποίους εκτυλίσσεται. Έτσι ακολουθούμε την πορεία των γεγονότων χωρίς να επεμβαίνουμε και να τροποποιούμε την κατάσταση. Ως αποτέλεσμα τα δεδομένα μας μπορούν να είναι πολύ αξιόπιστα αναφορικά με την αντικειμενικότητα και την αυθεντικότητα των γεγονότων που έχουν λάβει χώρα. Τα πορίσματα μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερους πληθυσμούς με τα ίδια χαρακτηριστικά.

Στην ποιοτική παρατήρηση προτείνεται η εφαρμογή της τριγωνικής οπτικής, η χρήση πολλών παρατηρητών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επιπρόσθετων επαληθεύσεων των συμπερασμάτων του ενός παρατηρητή.

Η παρατήρηση και καταγραφή του αντικειμένου από περισσότερους του ενός παρατηρητές, εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα των παρατηρήσεων (Βάμβουκας, 2000 σσ. 194-215· Mertens, 2009· Δημητρόπουλος, 2004).

5.5. Δυσκολίες κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας

Η αξία της μελέτης μεμονωμένων ατόμων ή γεγονότων έχει συχνά αμφισβητηθεί αναφορικά με:

- Το δείγμα είναι ή πολύ μικρό και ειδικού χαρακτήρα και έτσι τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα και αντιπροσωπευτικά

- Τη δυνατότητα ενός μεμονωμένου ερευνητή να συγκεντρώσει τις πληροφορίες, τη δυσκολία να τις διασταυρώσει και τον κίνδυνο που ελοχεύει κατά την επιλογή και αντικειμενικότητα στην παρουσίαση της τελικής αναφοράς του.

- Συχνά σημειώνεται ότι η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική διαδικασία δεν έχει επιστημονική βάση, ούτε είναι σε θέση να οδηγήσει σε έγκυρα επιστημονικά αποτελέσματα.

- Στις περιπτώσεις που τα δεδομένα συλλέγονται με μη συστηματικό τρόπο και με ανασκοπικές μεθόδους, αυτές δεν εγγυώνται πάντα την εγκυρότητα των δεδομένων, καθώς δεν συνιστούν πειραματικές μεθόδους (Βάμβουκας, 2000).

5.6. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής των στοιχείων σε οργανωμένες κλείδες. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε συστηματική καθημερινή καταγραφή σε μορφή ημερολογίου.

Για τη μεγαλύτερη αξιοπιστία των παρατηρήσεων εφαρμόσθηκε η τριγωνική οπτική με τη χρήση πολλών παρατηρητών (Yin ,1995, 2003).

Κεφάλαιο 6

Η περιγραφή του εργαλείου συγκρότησης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή

6.1. Άξονες

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, μέσω της μελέτης περιπτώσεων, για παιδιά με τυφλοκώφωση με στόχο τη δημιουργία ενός εργαλείου, το οποίο αποσκοπεί:

(ι) στη συγκρότηση της γνωστικής και επικοινωνιακής κατατομής (προφίλ) του τυφλοκωφού μαθητή, και

(ιι) στη συγκρότηση αντίστοιχου προγράμματος παρέμβασης διαμέσου της αρτιότερης δόμησης σταθερών χωροχρονικών και ψυχοσυναισθηματικών σημείων αναφοράς σε συνάρτηση με τη δόμηση του εννοιολογικού πλαισίου αντίληψης του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός του (Zeza & Stavrou, 2010).

Η κατασκευή του εργαλείου συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή συνίσταται στην επιλογή, τροποποίηση και προσαρμογή στοιχείων από εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται διεθνώς, αλλά και στη δημιουργία νέων στοιχείων (Brown et al., 1991· Morgan & Watkins, 1989· Morgan, 1981· Stillman, 1978· Καραμπατζάκη & Σταύρου, 2003· Σταύρου & Καραμπατζάκη, 2002· Σταύρου & Δελικανάκη, 2007· Σταύρου & Κούτρας, 2007).

Το εργαλείο αποσκοπεί να προσφέρει μια δομημένη και συγκροτημένη εικόνα του αναπτυξιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή, εστιάζοντας και ελέγχοντας τους τομείς-άξονες της επικοινωνίας, της γνωστικής ανάπτυξης, της αισθητηριακής αντίληψης, της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, συνδυάζοντας τη χρήση εναλλακτικών και προσαρμοσμένων μεθόδων συλλογής πληροφοριών και παρέχοντας, συνακόλουθα, επιστημονικά ερείσματα στο σχεδιασμό ενός άρτιου ατομικού και ομαδικού εκπαιδευτικού πλαισίου παρέμβασης.

Οι δυσκολίες που καταγράφονται στους προαναφερθέντες τομείς προσδιορίζουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός άρτιου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

Η ανίχνευση και η πρώιμη αξιολόγηση είναι δυσχερής στην περίπτωση των τυφλοκωφών μαθητών. Αφετηρία αποτελεί η εκπαιδευτική εκτίμηση των ικανοτήτων και των αναγκών του μαθητή, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα κληθούν να ανταποκριθούν στην προσωπικότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Η ιδιαιτερότητα των αναγκών ενός τυφλοκωφού μαθητή καθιστά το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σημαντικά περίπλοκο (Zeza & Stavrou, 2010· Blacha, 2001· Robdroe & Souriau, 1999).

Το πρόγραμμα παρέμβασης θεμελιώνεται ερευνητικά στους ανωτέρω τομείς –άξονες, δεδομένου ότι η ελλειμματική πρόσληψη ή και απουσία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων δημιουργεί δυσλειτουργίες στην αντίληψη και, συνακόλουθα, συμβάλλει στην ελλειμματική δόμηση σταθερών χωροχρονικών σημείων αναφοράς πάνω στα οποία στηρίζεται το εννοιολογικό υπόβαθρο της γνώσης και της επικοινωνίας (Zeza & Stavrou, 2010· Pease, 2000· Pizzo & Bruce, 2010).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα παρέμβασης αποσκοπεί : (i) στην ένταξη των παιδιών σε ένα δομημένο επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου μπορούν να συνειδητοποιούν την κυκλική ανανέωση των χρονικών διαστημάτων και να αντιλαμβάνονται την αλληλουχία, τη διαδοχή και το εννοιολογικό πλαίσιο των βιωμένων και βιούμενων γεγονότων, (ii) στην ένταξή τους σε ένα περιβάλλον κατανοητό και ελεγχόμενο μέσω πολυαισθητηριακά σχεδιασμένων και προσαρμοσμένων προσεγγίσεων, και (iii) στην εμπράγματη ενθάρρυνση, στην ενεργητική παρουσία και στην επενέργειά τους στο περιβάλλον.

Το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ των τυφλοκωφών μαθητών και η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης αποσκοπούν στην αρτιότερη αντίληψη του εννοιολογικού πλαισίου του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος από τους μαθητές (Zeza & Stavrou, 2010).

6.1.1 Επικοινωνιακή ανάπτυξη

Διαφορετικοί τρόποι εναλλακτικής επικοινωνίας ενδέχεται να χρησιμοποιούνται από το τυφλοκωφό παιδί για να προσλάβει (εισερχόμενη επικοινωνία) και για να αποδώσει πληροφορίες (εξερχόμενη επικοινωνία). Πιο αναλυτικά, το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να επιλέξει ως εναλλακτική μέθοδο εισερχόμενης ή/και εξερχόμενης επικοινωνίας τις χειρονομίες, τις απτικές ενδείξεις (tactile cues, touch cues), τα αντικείμενα αναφοράς (object cues, objects of reference), τα πικτογράμματα και τις εικόνες, τη νοηματική γλώσσα,

το δαχτυλικό αλφάβητο (fingerspelling), το λόγο, τη γραφή Braille, το έντυπο και μεγεθυμένο κείμενο (Bruce, Janssen & Bashinsk, 2016· Poff & Goehml, 2000· Prickett, 1995· Prickett & Welch, 1995). Η επιλογή της/ των μεθόδων εναλλακτικής επικοινωνίας εξαρτάται από το αισθητηριακό υπόλοιπο του τυφλοκωφού μαθητή, το επίπεδο γνωστικής αντίληψης, την περίπτωση της πολλαπλής αναπηρίας και βέβαια την επιλογή του ίδιου του μαθητή προς το επικοινωνιακό μέσο που του προσφέρει μεγαλύτερο εύρος πρόσληψης και έκφρασης πληροφοριών (Alsop, 2002· Dammeyer & Larsen, 2016· Dammeyer, 2010· Gothelf, Finocchiaro, Mercer & Crimmins, 1995· Gallagher, 2017· Ockelford, 2002· Palmer & Lahtinene, 2005· Rowland & Schweigert, 1995, 1998, 2000).

Κύριος άξονας του προγράμματος παρέμβασης για τυφλοκωφά παιδιά αποτελεί η εγκαθίδρυση και ανάπτυξη της επικοινωνίας, δεδομένου ότι η απουσία ενός λειτουργικού επικοινωνιακού συστήματος μπορεί να διασφαλίσει την αδυναμία επιτυχίας κάθε άλλου άξονα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιλογή των επικοινωνιακών συστημάτων εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο λειτουργικό και επικοινωνιακό επίπεδο του τυφλοκωφού παιδιού. Η τυφλοκώφωση προϋποθέτει τη μερική ή ολική απώλεια των αισθητηριακών καναλιών της όρασης και της ακοής. Το τυφλοκωφό παιδί δεν δύναται να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις δυο αισθήσεις (distance senses) και θα καταφέρει να αντιληφθεί και να αλληλοεπιδράσει με το ευρύτερο περιβάλλον του μόνο μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση που θα το ενισχύσει να αξιοποιήσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Σκοπός του προγράμματος παρέμβασης είναι η ενθάρρυνση του τυφλοκωφού μαθητή όχι μόνο να αποκωδικοποιεί τις οπτικές και ακουστικές πληροφορίες, αλλά να τις συνδυάζει με τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από τα υπόλοιπα αισθητηριακά κανάλια και να τις ενσωματώνει συγκροτώντας και διαμορφώνοντας μια αρτιότερη αντίληψη για τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασής του με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή ακριβώς η ικανότητά του να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται, να αποκωδικοποιεί και να ενσωματώνει αισθητηριακές πληροφορίες θα καθορίσει σημαντικά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και εννοιολογικής δόμησης (Hanning-Zwanenburg, Rødbroe, Nafstad & Souriau, 2015· McInnes- Treffry, 1993· DeCaluwe, McLetchie, Luiselli, Mason & Peters, 2004· Downing & Eichinger, 2011, 1990· Nastad, 2015· Pugh & Erin, 1999· Robdroe & Heyes, 1995).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, την πρόσληψη πληροφοριών, τη γνωστική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Με την εφαρμογή πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων στη διαμόρφωση και παρουσίαση του υλικού, την ενίσχυση της βιωματικής-αλληλεπιδραστικής

μάθησης και τη χρήση εναλλακτικών επικοινωνιακών μεθόδων , δημιουργείται ένα ενεργό και επικοινωνιακό περιβάλλον (Ορφανός, 2004· Alsop, 2002· McInnes & Treffry, 1993· Chen, Rowland, Stillman & Mar, 2009· Downing, 2005, 1996· Nafstad & Daelman, 2017· Ο' Conell, 2007· Stemel, 1999).

6.1.2 Γνωστική ανάπτυξη

Οι έννοιες είναι σύνθετες, αλλάζουν και μεταβάλλονται συνεχώς με την εμπειρία και την απόκτηση νέων γνώσεων. Η δόμησή τους εξαρτάται όχι μόνο από καταστάσεις και αντικείμενα παρόντα, αλλά και από τις προηγούμενες εμπειρίες και τη συναισθηματική φόρτιση. Το παιδί με τυφλοκώφωση προκειμένου να δομήσει και να επεκτείνει το εννοιολογικό του λεξιλόγιο θα πρέπει:

- να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει τη σχέση και να αναπτύσσει συσχετισμούς ανάμεσα σε νέες και παλιές εμπειρίες
- να αναπτύσσει την ικανότητα να κατανοεί τη σημασία
- να αναπτύσσει την ικανότητα να αιτιολογεί, να ερμηνεύει τα αισθητηριακά δεδομένα και να εκτιμά και να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες.

Η πρώιμη δόμηση των εννοιών βασίζεται σε συγκεκριμένες έννοιες. Στη συνέχεια, πολλές έννοιες προσλαμβάνονται και επεκτείνονται μέσω αντιπροσωπευτικών εμπειριών. Εξαιτίας των δυσκολιών που τα αισθητηριακά προβλήματα θέτουν στη δόμηση των πρώτων (συγκεκριμένων) εννοιών, το τυφλοκωφό παιδί συχνά δυσκολεύεται στο να γενικεύσει και να επεκτείνει τον τρόπο που κατανοεί και αντιλαμβάνεται τον κόσμο με τον ρυθμό του παιδιού χωρίς αισθητηριακές δυσκολίες (Ford, 1992· Giangreco, Cloninger, Mueller, Yuan, & Ashworth, 1991· Richard & Portalier, 2003).

Χωρίς συστηματική εισροή πληροφοριών αναφορικά με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον το παιδί με τυφλοκώφωση θα δυσκολευτεί να αναπτυχθεί γνωστικά, ακόμα και αν έχει ισχυρές δυνατότητες (McInnes & Treffry, 1993, p.216· Dronek, 1990· Ford, Black, Davern & Schnorr, 1989· Hanning-Zwanenburg, Rødbroe, Nafstad & Souriau, 2015).

6.1.3 Αισθητηριακή ανάπτυξη

Από τη βρεφική ηλικία το παιδί αναπτύσσεται και μαθαίνει απαντώντας στις πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσω των αισθήσεων. Το τυφλοκωφό παιδί δεν αντιμετωπίζει μόνο την απώλεια όρασης και την απώλεια ακοής. Η αφή, η γεύση, η όσφρηση, η ισορροπία, η όραση και η ακοή είναι τόσο αλληλεξαρτώμενες στη διαδικασία πρόσληψης ερεθισμάτων που είναι πολύ δύσκολο για το παιδί να διέλθει τα στάδια της ανάπτυξης χωρίς τα αισθητηριακά ερεθίσματα από όλες τις αισθήσεις. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εστιάζει τόσο στην αξιοποίηση της υπολειπόμενης όρασης και ακοής, όσο και στην καλλιέργεια της απτικής αντίληψης. Επιπρόσθετα, η πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσα από τα υπόλοιπα αισθητηριακά κανάλια μέσα στα πλαίσια ενός προγράμματος πολυαισθητηριακής προσέγγισης, δύνανται να παρέχουν στους τυφλοκωφούς μαθητές περισσότερα δεδομένα για την αντίληψη του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Το κάθε αντικείμενο μάθησης θα πρέπει να σχεδιαστεί και να παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να χρησιμοποιεί εξολοκλήρου το αισθητηριακό υπόλοιπο του κάθε μαθητή με τυφλοκώφωση (Recchia, 1997· Dunn, 1999· Edwards, Goehl & Gordon, 1992· Etheridge, 1995).

Συχνά, ο τυφλοκωφός μαθητής συμμετέχει στις δραστηριότητες μέσα από καθοδήγηση των χεριών του (co-active, cooperative and re-active learning, hand over hand, hand under hand), με στόχο τη βαθμιαία αυτονόμηση της κίνησής του. (Hodges, 2000). Ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τα χέρια του τυφλοκωφού μαθητή για να του υποδείξει και μέσα από τη συμμετοχική κίνηση ο μαθητής αντιλαμβάνεται όλα τα στάδια μιας δραστηριότητας. Τα χέρια του μαθητή αποτελούν μέσο επικοινωνίας και πρόσληψης πληροφοριών γι' αυτό και ο χειρισμός τους θα πρέπει γίνεται με τέτοιο τρόπο που να παρέχει στον τυφλοκωφό μαθητή την επιλογή της συμμετοχής και της απόσυρσης (McInnes & Treffry, 1993· Everson, 1995· Eyre, 2000· Millar, 1995, 1997).

6.1.4 Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη

Σημαντική συνεισφορά στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη έχουν οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται μέσω της όρασης και της ακοής. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση του ατόμου με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και η ικανότητά του να ελέγχει και να επηρεάζει το περιβάλλον του, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη. Ο έλεγχος όμως και η αλληλεπίδραση του παιδιού με το

περιβάλλον του εξαρτάται από την ικανότητα για επικοινωνίας και από την αντίληψη που έχει για αυτό καθώς και από την κατανόηση των εννοιών, όπως ο χώρος, ο χρόνος, η μονιμότητα των αντικειμένων (Stavrou, P-D. & Kourkoutas, 2017).

Το τυφλοκωφό παιδί συχνά στερείται την επαφή με τα άλλα παιδιά. Οι γονείς και οι ενήλικες προβληματίζονται συχνά για τον τρόπο που θα μπορούσαν να αλληλοεπιδράσουν με το παιδί σε ένα ανώτερο επίπεδο πέρα από την κάλυψη των βασικών αναγκών. Βασικά πεδία αλληλεπίδρασης όπως τα παιχνίδια με τα αντικείμενα, παιχνίδια μίμησης και συμμετοχικό παιχνίδι συχνά προσφέρουν ελάχιστα και περιορισμένες εμπειρίες στο τυφλοκωφό παιδί όταν προσφέρονται χωρίς δόμηση και προσαρμογή (Stavrou, Gibello & Sarris, 1997· Stavrou & Sarris, 1997· Maravita, Spence & Driver, 2003). Τα αισθητηριακά προβλήματα συχνά περιορίζουν την έκθεση στις επαναλαμβανόμενες κοινωνικές εμπειρίες, στις οποίες οι βλέποντες εκτίθενται αβίαστα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Οι ευκαιρίες να παρατηρήσει την επαφή με τους γονείς, την έκφραση των συναισθημάτων, τη στάση του σώματος, είναι στοιχεία που συχνά είναι μη προσβάσιμα στα τυφλοκωφά άτομα. Αυτό οδηγεί σε μια κλιμακούμενη στέρση στην περιοχή της κοινωνικής μάθησης (Alsop, 2002· Walsh & Holzberg, 1981· Miles & Riggio, 1999· Recchia, 1997· Goode, 1994· Miller, 1992· Romer & Haring, 1994).

Η αντίληψη του τυφλοκωφού παιδιού για τον κόσμο είναι θολή και συγκεχυμένη και χρειάζεται παρέμβαση για να ερμηνεύσει τις κοινωνικές εμπειρίες, διαφορετικά οι κοινωνικές επαφές του με τους ομηλίκους και τους ενήλικες συχνά θα αφήνουν το τυφλοκωφό παιδί με λανθασμένα ή ημιτελή μοντέλα συμπεριφοράς, κοινωνικών ρόλων και κοινωνικών στάσεων. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αποσκοπεί στον περιορισμό του άγχους και την προαγωγή θετικής κοινωνικής ανάπτυξης μέσα από εμπειρίες που παρέχουν ικανοποίηση και παρώθηση για επανάληψη (McInnes & Treffry, 1993· Prickett & Welch, 1995· Moller & Danemark, 2007· Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001· Bunch & Valeo, 2004).

Το κάθε παιδί αποκτά και αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από άμεση διδασκαλία, μίμηση, δοκιμή και πλάνη και έμμεσα μέσα από μίμηση. Το παιδί με πολλαπλές αναπηρίες δεν μπορεί να βασιστεί στη μίμηση στα πρώτα στάδια της κοινωνικής ανάπτυξης. Χρειάζεται διαμεσολάβηση, η οποία μέσα από την εγκαθιδρυμένη εμπιστοσύνη μπορεί να καλύψει το επικοινωνιακό κενό ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του, παρέχοντας ένα μέσο επικοινωνίας, ερμηνείας και επεξήγησης (McInnes, 1999· Mamer & Alsop, 2000· Downing & Eichinger, 1990).

Το τυφλοκωφό παιδί αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση του, οι οποίες ανάγονται είτε στους περιορισμούς από την πρόσληψη οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, είτε στην επικοινωνιακή δυσκολία, η οποία αναστέλλει και τις προσπάθειες του ευρύτερου κοινωνικού περιγυρου να αλληλοεπιδράσει, να προσεγγίσει και να συναναστραφεί κοινωνικά με το τυφλοκωφό παιδί (Kamenopoulou, 2005· Καμενοπούλου, 2007· Eyre, 2000). Τα τυφλοκωφά παιδιά δυσκολεύονται στην κοινωνική συναναστροφή και τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Aitken, 2000· Etheridge, 1995). Μέσα από την έρευνα έχει επισημανθεί ότι η τυφλοκώφωση τείνει να παρεμποδίζει την κοινωνική ανάπτυξη και συχνά τα τυφλοκωφά άτομα παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Luiseli, 1994· Prickett & Welch, 1998· Mar & Sall, 1995). Παράλληλα, τα τυφλοκωφά άτομα δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για κοινωνική συναναστροφή, γεγονός που έχει συνέπειες και στην ευρύτερη κοινωνική τους ανάπτυξη (Sense, 2002). Συχνά, ακόμα και στο χώρο του σχολείου, οι ευκαιρίες για κοινωνική συναναστροφή των παιδιών με τυφλοκώφωση είναι περιορισμένες, γιατί το κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει μονομερώς στην ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων και όχι στην ολιστική κοινωνικό-γνωστική ανάπτυξη, ώστε το τυφλοκωφό παιδί να μην βρίσκεται αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Male, 2002· Haring, Haring, Breen, Romer & White, 1995). Το τυφλοκωφό παιδί ωφελείται από ένα διαδραστικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και περιορισμένης καθοδήγησης, το οποίο παρέχει στο παιδί αδιαλείπτως επικοινωνιακές συνθήκες που προκαλούν την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και αποζητούν την επίλυση προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής σταθερότητας μέσα από δραστηριότητες δομημένη αλληλεπίδρασης με έναν συνεχώς διευρυνόμενο κύκλο ατόμων (McInnes & Treffry, 1993, p.34-35· Pizzo & Bruce, 2010· Clark & McDonnell, 2008· Correa- Tores, 2008· Crook, 1970· Souriau, 2015· Sense, 2002· Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017· Mikalonis et al, 1974).

6.1.5 Κινητική ανάπτυξη

Η κινητική ανάπτυξη είναι ο πιο δύσκολος άξονας ανάπτυξης για να κινητοποιηθεί και να ενθαρρυνθεί ένα παιδί με τυφλοκώφωση. Οι δραστηριότητες που προάγουν την κινητική ανάπτυξη σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν στο παιδί μια ευκαιρία να έχει επίγνωση του εαυτού του και του περιβάλλοντός του. Τα στάδια της κινητικής ανάπτυξης κινούνται παράλληλα με τα στάδια της κοινωνικό-συναισθηματικής και γνωστικής

ανάπτυξης. Υποστηρίζεται ότι υπάρχει άμεση αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην κινητική ανάπτυξη και την κοινωνικό-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Μάλιστα παρατηρούν ότι χωρίς επαρκή κινητική ανάπτυξη, δυσχεραίνεται η περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού. Για να συμμετέχει και να απολαμβάνει το παιδί με πολλαπλές αναπηρίες τις δραστηριότητες αδρής κινητικής ανάπτυξης θα πρέπει να :

- συμμετέχει σε οργανωμένες δραστηριότητες κινητικής ανάπτυξης
- δέχεται άμεση ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα των πράξεών του και κάθε του προσπάθειας
- να έχει επαρκείς επικοινωνιακές ευκαιρίες και χρόνο επεξεργασίας των πληροφοριών
- να εντάσσονται στην καθημερινή ρουτίνα

Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να ξεκινούν με συμμετοχική κίνηση (co-active) μέχρι να δημιουργηθεί ένα επικοινωνιακό περιβάλλον ασφάλειας, το οποίο επιτρέπει την αυτονομία του παιδιού. Η συμμετοχική κίνηση είναι ο μόνος τρόπος για να μάθει να κινείται ένα τυφλοκωφό παιδί

Σε πολλές περιπτώσεις ενδέχεται το παιδί να μην μπορεί να ανεχτεί την φυσική επαφή. Καθώς αναπτύσσονται οι ικανότητες, οι έννοιες και η αυτοπεποίθηση του παιδιού, αυτό θα αρχίσει να ενεργεί πιο αυτόνομα και θα επιδιώκει να κινείται ανεξάρτητα (McInnes & Treffry, 1993 σ. 97· Miles & Riggio, 1999· Parker, 2009· Sherborne, 1990· Somers, 1990).

6.1.6. Δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης

Τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (σίτιση, ένδυση, αυτοεξυπηρέτηση) μέσα από έναν συνδυασμό μίμησης, δοκιμής-πλάνης, αυθόρμητης μάθησης και καθοδήγησης. Στην περίπτωση των παιδιών με τυφλοκώφωση, το επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με όλους τους τομείς της ανάπτυξης, με δεδομένο ότι οι δυσκολίες δεν τίθενται μόνο από τα προβλήματα όρασης και ακοής, αλλά και από τις δυσκολίες στην επικοινωνία και την κινητικότητα. Οι καθημερινές ρουτίνες της οικογενειακής ζωής και η εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης συνθέτουν το ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, εφόσον τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα ανταποκρίνονται στο επικοινωνιακό και γνωστικό επίπεδο του τυφλοκωφού μαθητή.

Πιο αναλυτικά οι McInnes and Treffry (1993, pp. 246-249) προτείνουν το πρόγραμμα για την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης να ξεκινάει από την βιωματική επαφή του τυφλοκωφού παιδιού με τη διαδικασία του φαγητού, της ένδυσης και της προσωπικής υγιεινής μέσα από συμμετοχικές δραστηριότητες (co-active). Ο στόχος σε αυτό το στάδιο δεν είναι η εκμάθηση της δεξιότητας, αλλά η επίγνωση, να αντιληφθεί το τυφλοκωφό παιδί τι συμβαίνει κατά τη διαδικασία του φαγητού, της ένδυσης και της προσωπικής υγιεινής, ποια μέρη του σώματος συμμετέχουν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια, να προσλάβει όλες τις πληροφορίες που θα προσλάμβανε μέσω της όρασης και της ακοής. Ακολουθεί, η εκμάθηση, όπου το τυφλοκωφό παιδί αλληλοεπιδρά μέσα από δραστηριότητες με στόχο την εκμάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Προτείνεται οι δραστηριότητες να σχεδιάζονται στο πλαίσιο της καθημερινότητας του παιδιού, αποκτώντας με αυτό τον τρόπο νόημα, και να ανταποκρίνονται στο επικοινωνιακό και γνωστικό επίπεδο του τυφλοκωφού παιδιού. Σε ένα επόμενο στάδιο, η υποστήριξη που δέχεται το τυφλοκωφό παιδί κατά τη συμμετοχική διαδικασία (co-active), σταδιακά φθίνει εφόσον παρατηρηθεί ότι το παιδί μπορεί με επιτυχία να εφαρμόσει την κάθε δεξιότητα αυτοεξυπηρέτησης αυτόνομα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναμένεται από το τυφλοκωφό παιδί να διατηρήσει την κάθε δεξιότητα σε ένα ικανοποιητικό λειτουργικό επίπεδο και παράλληλα δύναται να γενικεύσει και να τροποποιήσει κατάλληλα τη συμπεριφορά του ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Menses, 2002· Riggio & McLetchie, 2001).

Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης αποτελούν μοναδική ευκαιρία αλληλοεπίδρασης, φυσικής επαφής, μάθησης και επικοινωνίας, ενώ παράλληλα παρέχει στο τυφλοκωφό παιδί τη δυνατότητα να διευρύνει το εννοιολογικό πλαίσιο και να αναπτύξει την αυτονομία του (Alsop, 2002· Riggio, McLetchie, McGinnity, Gompels & Toney, 2000).

6.2 Το περιεχόμενο

Πρόκειται για ένα εργαλείο η σύνθεση του οποίου συνίσταται στην επιλογή, τροποποίηση και προσαρμογή στοιχείων από εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα και διεθνώς: Ελληνικό WISC-III Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά (Γέωργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1997), «Τεστ Ανίχνευσης της Αναπτυξιακής Διαταραχής Συντονισμού» (Καραμπατζάκη & Σταύρου, 2003· Σταύρου & Καραμπατζάκη, 2002), Η κλίμακα λογικομαθηματικής σκέψης (LOGMATH) (Σταύρου & Δεληκανάκη, 2007), «Τεστ πρώιμης ανίχνευσης διαταραχών οπτικής αντίληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας» (Σταύρου & Κούτρας, 2007), The Callier-Azusa Scale (Stillman et al., 1978), DASI-II Developmental Activities Screening Inventory (Fewell & Langley, 1984), Adaptive Behavior Scale- School (Lambert, Nihira & Leland, 1993), The INSITE Developmental Checklist (Morgan & Watkins, 1989), Curriculum Guide for Deaf-Blind and Severely Multi-Handicapped Students (Hanley, Dougherty, Feldestein-Sokol, Smallw-Dukes, Spielberg, 1985), OR Project The Oregon Project for Visual Impaired and Blind Preschool Children (Anderson, Boigon & Davis, 1991), Functional Skills Screening Inventory (Becker, Schur, Paoletti- Schelp & Hammer, 1985), The Communication Matrix (Rowland, 1990, 1996, 2004, 2011), αλλά και στη δημιουργία σχετικών παρεμβατικών δραστηριοτήτων. Το εργαλείο φιλοδοξεί να προσφέρει μια δομημένη και συγκροτημένη εικόνα του αναπτυξιακού προφίλ του μαθητή απαρτιζόμενο από τους εξής έξι (6) τομείς: γνωστική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, αισθητηριακή αντίληψη, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Οι δυσκολίες που καταγράφονται στους προαναφερθέντες τομείς προσδιορίζουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός άρτιου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

Οδηγίες για τη συμπλήρωση του εργαλείου και τη σκιαγράφηση του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή

Το εργαλείο αποσκοπεί στο να αποδώσει μια ολοκληρωμένη περιγραφή του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή, βασισμένη στην παρατήρηση σε φυσικό περιβάλλον. Στόχος του εργαλείου είναι η άντληση πληροφοριών για το σχεδιασμό ενός άρτιου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρέχοντας μια εικόνα του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής. Μέσα από τα συλλεγόμενα στοιχεία, ο εκπαιδευτικός συγκροτεί μια εικόνα από συμπεριφορές και το βαθμό αυτονομίας που ο μαθητής δίνεται να ανταποκριθεί.

Πιο αναλυτικά:

1	Αυτόνομα, ανεξάρτητα	Ο μαθητής ολοκληρώνει τη δραστηριότητα σταθερά, ολοκληρωμένα, σωστά και αυθόρμητα και ανεξάρτητα χωρίς παρότρυνση, υποδείξεις, βοήθεια και προτροπή.
2	Με παρότρυνση (λεκτική- απτική)	Ο μαθητής ολοκληρώνει τη δραστηριότητα συχνά και ουσιαστικά με μικρή –μέτρια προτροπή, υπόδειξη και παρότρυνση, αλλά με επιτήρηση και σχεδόν καθόλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.
3	Με βοήθεια	Ο μαθητής εκτελεί τη δραστηριότητα με ασυνέπεια ή και παθητικά, και χρειάζεται συνεχή προτροπή και βοήθεια.
4	Δεν μπορεί	Ο μαθητής δεν εκτελεί ποτέ τη δραστηριότητα και δε συμμετέχει σε κανένα σημείο αυτής.
ΝΑΙ	Συχνά	Ο μαθητής συνήθως παρουσιάζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά
ΟΧΙ	Ποτέ- σπάνια	Ο μαθητής ποτέ δεν παρουσιάζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά
Μερικές φορές	Κατά περίσταση- περιστασιακά	Ο μαθητής παρουσιάζει κατά περίσταση τη συγκεκριμένη συμπεριφορά

Στο συγκεκριμένο εργαλείο έχει επιλεγεί η απουσία της «βαθμολόγησης» με στόχο την ανίχνευση του παρόντος επιπέδου της συμπεριφοράς του μαθητή. Το μόνο μέτρο σύγκρισης για το μαθητή αποτελεί ο εαυτός του. Συχνά, το αποτέλεσμα και η βαθμολόγηση δεν ορίζουν πάντα το εύρος ή το όριο των ικανοτήτων του τυφλοκωφού μαθητή. Επιπρόσθετα, έχει επιλεγεί η απουσία ηλικιακού ορίου εφαρμογής του εργαλείου, δεδομένου ότι η ετερογένεια του πληθυσμού των τυφλοκωφών μαθητών (η οποία συγκροτείται από τη διαφοροποίηση στο βαθμό της αισθητηριακής απώλειας, στην ηλικία που παρουσιάζονται οι αισθητηριακές δυσκολίες, στην αιτιολογία καθώς και στην πιθανότητα επιπρόσθετων δυσκολιών) καθιστά το εργαλείο υποστηρικτικό για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Το εργαλείο στηρίζεται σε εκτιμήσεις μέσω της παρατήρησης, για αυτό το λόγο έχει προστεθεί και μια στήλη «Παρατηρήσεις», όπου ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να επεξηγεί την επιλογή του, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που ο μαθητής εκτελεί μια συμπεριφορά. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει περισσότερα «μπορεί» παρά «δεν μπορεί» και τα σχόλια στη στήλη «Παρατηρήσεις» μπορούν να υποδείξουν το είδος και το βαθμό της παρότρυνσης-προτροπής, αλλά και το εύρος της συμπεριφοράς που εκδηλώνει ο μαθητής. Με αυτό τον τρόπο περιορίζονται και οι επιπτώσεις την υποκειμενικής κρίσης, που η παρατήρηση ενέχει. Τα σχόλια στη στήλη «Παρατηρήσεις» μπορούν να εμπλουτίσουν και να προσωποποιήσουν τη μοναδικότητα της υπό παρατήρηση συμπεριφοράς. Όταν τα αποτελέσματα από τη συγκρότηση του προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή συγκρίνονται με επιπλέον πηγές πληροφοριών, τότε παρέχεται μια ολιστική καταγραφή (ecological inventory), η οποία λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις του μαθητή, τις προτεραιότητες που τίθενται από την οικογένειά του και με αυτό τον τρόπο η «αξιολόγηση» μετατρέπεται από μια μηχανιστική διαδικασία σε μια συστηματική προσέγγιση με στόχο το σχεδιασμό παρεμβάσεων και υποστήριξης.

Επειδή το εργαλείο στηρίζεται στην παρατήρηση, προτείνεται η συμπλήρωσή του από κάποιον εκπαιδευτικό (με βασικές γνώσεις σχετικά με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και χωρίς απαραίτητα μεγάλη εμπειρία στη χορήγηση τεστ αξιολόγησης) ο οποίος γνωρίζει το μαθητή, αποτελεί οικείο πρόσωπο και έχει χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί του. Με το συγκεκριμένο εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή, ο μαθητής δεν μπορεί «να αποτύχει». Ακόμα και η συμπλήρωση του 4 (δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα) δεν μειώνει ή τιμωρεί το μαθητή, αντιθέτως υποδεικνύει ότι στην παρούσα χρονική στιγμή ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει την υπό

παρατήρηση συμπεριφορά και δεξιότητα. Σημαίνει ότι η δεξιότητα δεν έχει κατακτηθεί ακόμα, όχι ότι ο μαθητής δεν μπορεί να την κατακτήσει μέσα από την ανάλογα προσαρμοσμένη εκπαιδευτική και διαφοροποιημένη παρέμβαση. Για κάθε δεξιότητα που δεν έχει παρατηρηθεί, σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός συγκροτεί το προφίλ του μαθητή παρατηρώντας και τις αδιόρατες αλλαγές στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και τη κοινωνικό-γνωστική αντίληψη. Το εργαλείο ανιχνεύει μόνο το παρόν επίπεδο συμπεριφοράς και το αποτέλεσμα δεν ορίζει μονόπλευρα το εύρος ή το όριο των ικανοτήτων του τυφλοκωφού μαθητή. Το εργαλείο αποτελεί μια διαδικασία προσέγγισης του επιπέδου επικοινωνιακής και γνωστικής συμπεριφοράς, παρέχοντας υποδείξεις και προτάσεις για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός τυφλοκωφού μαθητή.

Παρακάτω, παρατίθεται το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ
ΜΑΘΗΤΗ**

- 1: αυτόνομα, ανεξάρτητα
2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική)
3: με βοήθεια
4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	Νόημα Χειρονομίες Αντικείμενα αναφοράς Έντυπο Ημερολόγιο απτική νοηματική λόγος εικόνες εκφράσεις προσώπου Braille δαχτυλικό αλφάβητο σωματικές ενδείξεις				
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων					
	Απαντά σε καθημερινά απτικά, οπτικά, ακουστικά και κινητικά ερεθίσματα					
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία πρόσωπα				
	Αντιδρά σε εκφράσεις					

	προσώπου και το εκδηλώνει με φωνήματα, χειρονομίες και κλάμα.					
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούντα συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα				
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός					
	Απαντά στο όνομα του					
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων				
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης					
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω από 10 λεπτά και θυμάται την αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία					
	Ακολουθεί εντολές που δίνονται μαζί και εκφέρονται πολυαισθητηριακά	(1-3) (3-4)				

	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)				
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις)του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.					
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του					
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα					
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα					
	Κατανοεί το όχι και το ναι					

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης επικοινωνίας	Νόημα, χειρονομίες, αντικείμενα, έντυπο, ημερολόγιο, απτική νοηματική, λόγος, εικόνες, εκφράσεις προσώπου, Braille, δαχτυλικό αλφάβητο, ενδείξεις				
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.				
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλεπιδρά με το περιβάλλον					
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός					
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του					

Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα χέρια και μιμείται μια σειρά από φωνήματα και χειρονομίες					
Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία αναφέρονται και συναρτώνται					
Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά					
Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα					
Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.					
Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.					
Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					
Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					
Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους					
Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα					

Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400 λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)					
Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις					
Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους					
Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων					
Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις				
Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.					
Συζητάει					
Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	το όνομά του και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση				
Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψαχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται				
Επιλέγει					
Επικοινωνεί με συνομιλήκους					

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ					
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά απτικά, οπτικά, ακουστικά ΚΑΙ κινητικά ερεθίσματα					
	Εξερευνά αντικείμενα με τα χέρια και το στόμα					
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.					
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί					
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο					
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,					
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με αυτά.					
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο				
	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα					
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο					

	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια					
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με πιστευτό τρόπο, αλλά και συμβολικά					
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικειμένων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγραφεί η λειτουργία τους				
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.					
	Ονομάζει τα χρώματα					
	Ονομάζει τα σχήματα.					
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα					
B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις					

	παιχνιδιών και ανθρώπων.					
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.					
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.					
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.					
	Το παιδί αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή εν όλο κρυμμένο					
Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετά από εντολή					
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.					
	Μπορεί, μετά από εντολή,					

	να κινήσει αντικείμενα, το σώμα του και τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω					
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....				
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.					
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.					
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά					
	Το παιδί παίζει με το σώμα του ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).					
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά				
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο					

και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).					
Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο πλάι μπροστά πίσω από πάνω από κάτω					
Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.					
Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά					
Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή, το πάνω μέρος, κάτω μέρος, τα πλάγια, μπροστά και πίσω των αντικειμένων					
Μπορεί να τοποθετήσει ένα αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: μπροστά, πίσω, στο πλάι,					

	από κάτω, από πάνω, μέσα, έξω, μακριά, κοντά, δεξιά, αριστερά					
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρωτη σειρά, δευτερη σειρά.....)					
Ε	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.					
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες βασισμένο σε αισθητηριακές ενδείξεις.	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του				
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις					
	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει παρελθόντα γεγονότα με πρόσωπα και χώρους.					
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: πρωί,					

	απόγευμα, νύχτα, σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.					
	ονομάζει τις ημέρες της εβδομάδας βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: - σήμερα - χτες - αύριο	σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας				
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία					
	Μπορεί να τοποθετήσει βιούμενα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία					
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες					
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος ξεκινώ σταματώ					
	Ονομάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				
	Γνωρίζει την ώρα					
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					

	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά				
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του				
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί					
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει ένα πρόβλημα	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως εργαλεία				
	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους μέσω δοκιμής- πλάνης.					
Ζ	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει					

μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές στο μέγεθος, στο σχήμα, στο χρώμα					
Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)					
Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία					
Ταυτίζει όμοιες εικόνες, εικόνα με αντικείμενο					
Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας					
Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει				
Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες					
Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-4) αντικείμενα ανάλογα με: το μέγεθός τους, τη χρήση τους	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους				
Εκφέρει κρίσεις για : χρόνο ταχύτητα απόσταση μέγεθος	Μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου				

	μήκος βάρος					
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομήσει μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μεγεθός τους, της υψή τους, το βάρος τους				
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων					
	Κάνει αντιστοίχιση					
	Κάνει σειροθέτηση					
	Κάνει ταυτίσεις					
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας				
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο αντικειμένων				
	Ακολουθεί οδηγίες					
	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκεντρωση προσοχής προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία					
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται				
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό					
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία					
	Αποδέχεται τις αλλαγές: στα πρόσωπα					

	στο πρόγραμμά του					
	Ανακαλεί πληροφορίες					
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων					
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά				

Η	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5					
	Αντιλαμβάνεται την έννοια του μηδενός, του ενός, του δύο					
	Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.					
	Κατανοεί τις έννοιες Περισσότερο Λιγότερο					
	Μετράει μηχανικά μέχρι το 10 20 50 100					
	Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (1-1)					
	Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					

	Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					
	Κατανοεί την τακτικότητα					
	Αγγίζει ή δείχνει, μετά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο					
	Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					
	Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα					
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					
	Μετρά μηχανικά έως το 20					
Θ	Ανάγνωση/ γραφή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	γράμματα ονόματα αριθμούς λέξεις φράσεις παραγράφους κείμενο				
	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις					

	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10 λέξεις					
	Ακολουθεί οδηγίες					
	Γράφει (έντυπο, Braille)	γράμματα αριθμούς λέξεις όνομα φράσεις κείμενο προσωπικά στοιχεία				
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα				
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα				
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille					

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του					
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι				
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα					
	Στιγμιαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του					
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενηλίκους					
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή					
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και ακολουθεί απλές εντολές-					

	οδηγίες					
	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση					
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.					
	Λέει ευχαριστώ, παρακαλώ, γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση					
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την παρουσία των άλλων				
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά					
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...				
	Εκφράζει ανάγκες					
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές					
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους					
	Δημιουργεί φιλίες					
	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του					
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση					

	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα				
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων				
	Φοβάται τους ξένους				
	Μοιράζεται τα πράγματά του				
	Σέβεται την περιουσία των άλλων				
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία			
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή δραστηριότητα για 10-15 λεπτά και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα. Μπορεί να προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα				
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους				
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα				
	Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, υπακούει σε κανόνες, σέβεται τους άλλους και συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια				
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του				

	και οδηγίες				
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπασματα θυμου κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες				
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο				
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	Συχνά
	Εκδηλώνει συμπεριφορά αυτοτραυματισμού ετεροτραυματισμού				
	Χαμογελά κατάλληλα				
	Έχει εκρήξεις θυμού				
	Καταστρέφει αντικείμενα				
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει				

5	Κινητική Ανάπτυξη					
A	Αδρή κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη					
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη					
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια					
	Τρέχει					
	Πηδάει					
	Περπατάει					
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι					
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)				
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού				
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση					
	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια					
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο					
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο ή το πετά σκόπιμα					
	Δίνει αντικείμενο					
	Χτυπά παλαμάκια					
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρόσθια θέση του σώματος					

	του					
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.					
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο					
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα				
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία					
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί					
	Βγάζει αντικείμενα από κουτί					
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά				
	Βάζει και αφαιρεί δαχτυλίδια από στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	Περνάει σε στύλο δαχτυλίους με διαφορετική διάμετρο				
	Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία				
	Ενώνει 2-3 τουβλάκια					
	Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα				
	Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια					
	Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)					
	Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια				
	Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις				

	Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι					
	Πλάθει, πατά πλαστελίνη. Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό					
	Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες				
	Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο					
	Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες					
	Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση					
	Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.				
	Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια					
	Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα					
	Φτιάχνει πύργο με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια					
	Χτίζει με τουβλάκια:κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιαχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο					
	Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα				
	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια				

	του χεριου το χαρτί οριζόντια και κάθετα εως και 3 φορές.					
	Κόβει με ψαλιδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής. Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή περίγραμμα				
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)					
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle					
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					
	Μιμείται κινήσεις					

6	Αυτοεξυπηρέτηση (self help)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	Φαγητό					
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό					
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι					
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι					
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα					
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά					
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά				
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή					
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τοστ, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό				
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό					
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού	Καθαρίζει το τραπέζι				
	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα πλένει					
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό					
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.					
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και					

	ροφήματα					
	Πλένει φρούτα και λαχανικά					
	Ακολουθεί συνταγή					
	Ετοιμάζει λίστα αγορών					
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι					
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει					
	Μετράει τα υλικά					
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές					
B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά τραβώντας τα ρούχα					
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης					
	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία					
	Ξεκουμπώνει μεγάλα κουμπιά, τη ζώνη, τα παπούτσια, το φερμουάρ					
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την κατάσταση και τον καιρό				
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα					
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα					

	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια					
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με τον καιρό, τη δραστηριότητα					
	Αναγνωρίζει τα βρώμικα ρούχα, τα σκισμένα ρούχα					
	Διπλώνει τα ρούχα					
Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσαρέσκεια όταν η πάνα λερώνεται					
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα					
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)					
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι					
	Βουρτσίζει τα δόντια					
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση					
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει					
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί					
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον					

	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					
	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.					
	Μαζεύει τα πράγματά του					
Ε	Κινητικότητα					
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ					
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι					
	Κινείται με βλέποντα οδηγό					
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας					
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του					
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον					
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους					
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων					
	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα					
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων					
	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά τροφίμων	Χρησιμοποιεί λίστα				
	Ελέγχει τα ρέστα					

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός			
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις			
	Παρουσιάζει προβλήματα όρασης				
	Βλέπει				

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα				
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο				
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις			
	Παρουσιάζει προβλήματα ακοής				
	Ακούει				

9	Απτική αντίληψη (tactile development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες				
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον				
	Κινεί τα χέρια, τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής				
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί ολο το σωμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα			
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών , των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής				
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει			
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και παίνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό			
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο που έχει	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που έχει βυθιστεί μέσα σε			

	τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)			
	Παίζει με υλικά απαλής υφής				
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...			
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.				
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθούν				
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή			
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση			
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσεγγίσης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο				
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις				

	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				

Κεφάλαιο 7

Περιγραφή του δείγματος

Εισαγωγή

Η ιδιαιτερότητα των αναγκών ενός τυφλοκωφού μαθητή καθιστά το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σημαντικά περίπλοκο. Αφετηρία αποτελεί η εκπαιδευτική εκτίμηση των ικανοτήτων και των αναγκών του μαθητή, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων που θα κληθούν να ανταποκριθούν στην προσωπικότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Η ανίχνευση και η πρώιμη αξιολόγηση είναι δυσχερής όταν οι μαθητές έχουν πολλαπλές, σοβαρές αναπηρίες και ιδιαίτερα όταν παρουσιάζουν αισθητηριακά προβλήματα.

Η ανομοιογένεια του υπό έρευνα πληθυσμού επιτάσσει τη χρήση των μεθόδων της μελέτης περίπτωσης και της παρατήρησης.

7.1. Τα υποκείμενα της έρευνας

Δείγμα

Ένα σύνολο 3 μαθητών με σοβαρές αισθητηριακές προβλήματα όρασης και ακοής – τυφλοκώφωση, ηλικίας 06 - 23 χρόνων, συμμετείχαν στην έρευνα.

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούν στο 1/θ Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας.

Ο Μ1 είναι 23 χρόνων και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ παρουσιάζει τύφλωση, κώφωση και βαριά νοητική καθυστέρηση.

Ο Μ2 είναι 10 χρόνων και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ πρόκειται για ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος παρουσιάζει ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής, ψυχοκινητική καθυστέρηση, προβλήματα λόγου και ομιλίας και σοβαρά προβλήματα υγείας

Ο Μ3 είναι 6 χρόνων και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ πρόκειται για ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο φυσικό χώρο του σχολείου τους, στο 1/θέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

1. Το φάκελο του κάθε μαθητή (ιατρικές γνωματεύσεις, επίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές αξιολογήσεις)
2. Ανοιχτή παρατήρηση των υποκειμένων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αξιολόγηση
3. Ανοιχτή παρατήρηση των υποκειμένων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση
4. Ανοιχτή παρατήρηση κατά τη δεύτερη φάση αξιολόγησης
5. Μη δομημένες συνεντεύξεις με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγος, εργοθεραπεύτρια, ειδικό βοηθητικό προσωπικό)
6. Χρησιμοποίηση ειδικού εργαλείου συγκρότησης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση
7. Εφαρμογή ειδικών προσαρμοσμένων και πολυαισθητηριακά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων αξιολόγησης
8. Εφαρμογή ειδικών προσαρμοσμένων και πολυαισθητηριακά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων παρέμβασης.
9. Πρωτόκολλο και ημερολόγιο παρατήρησης

Η μέθοδοι συλλογής πληροφοριών μέσω ανοιχτής παρατήρησης, μη δομημένων συνεντεύξεων και ανασκόπησης αρχείων, χρησιμοποιούνται στη μελέτη περίπτωσης. Αυτές οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται με στόχο τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας μέσω της τριγωνποίησης και συνήθως περιγράφονται ως οι πιο κατανοητές και αξιόπιστες μέθοδοι για να υποστηρίξουν μια μελέτη περίπτωσης. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η συλλογή στοιχείων μέσω διαφορετικών πηγών και μέσω διαφορετικών μεθόδων διασφαλίζει την αξιοπιστία της μεθοδολογικής τριγωνποίησης. (Kenzie, 2009)

Όλα τα στοιχεία συνελλέχθησαν μέσω ανοιχτής παρατήρησης και μη δομημένων συνεντεύξεων με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σε τρεις χρονικές περιόδους (1^η αξιολόγηση, παρέμβαση, 2^η αξιολόγηση) συνολικής διάρκειας 2 μηνών.

1^η φάση: αξιολόγηση

Κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης έγινε εκτίμηση του επιπέδου του μαθητή με στόχο των προσδιορισμό της γνωστικής και επικοινωνιακής κατατομής (προφίλ). Στη διάρκεια της παρατήρησης συμπληρώνεται το ειδικό εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του μαθητή με γνώμονα τις επικοινωνιακές απόπειρες του μαθητή και το βαθμό επιτυχίας σε δομημένες και μη δραστηριότητες αξιολόγησης- εκτίμησης των γνωστικών, αντιληπτικών και κινητικών ικανοτήτων του μαθητή. Οι δραστηριότητες έχουν προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες αισθητηριακές δυσκολίες των μαθητών και το υλικό είναι σχεδιασμένο πολυαισθητηριακά. Καθημερινά συμπληρώνεται παράλληλα ημερήσιο πρωτόκολλο- ημερολόγιο παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης αξιολόγησης- εκτίμησης και η εικόνα του μαθητή αναφορικά με το γνωστικό και επικοινωνιακό προφίλ του συγκλίνουν με τα στοιχεία από τις τελευταίες επίσημες και ανεπίσημες αξιολογήσεις των μαθητών καθώς και με τις παρατηρήσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Παρακάτω παρατίθενται δείγματα από το πρωτόκολλο- ημερολόγιο παρατήρησης.

2^η φάση: παρέμβαση

Οι καταγραφόμενες δυσκολίες που αναφέρονται με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης αξιολόγησης- εκτίμησης και τη συμπλήρωση του εργαλείου συγκρότησης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του μαθητή, προσδιορίζουν και το σχεδιασμό της παρέμβασης. Στόχος είναι ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει, να γενικεύσει έννοιες και γνώσεις. Οι δραστηριότητες παρέμβασης σχεδιάζονται και κατασκευάζονται με γνώμονα τις αισθητηριακές δυσκολίες του μαθητή με στόχο την απτική προβολή των λογικομαθηματικών εννοιών και την απτική- πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης έχει συνολική διάρκεια 120 λεπτά και ακολουθεί τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές μεταπτώσεις του μαθητή.

3^η φάση: αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης επαναλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης- εκτίμησης με το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του μαθητή, εστιάζοντας στους τομείς όπου είχαν καταγραφεί δυσκολίες. Η 2^η αξιολόγηση πραγματοποιείται ως επί το πλείστον με τη χρήση του υλικού αξιολόγησης της 1^{ης} φάσης και το οποίο διαφοροποιείται από το υλικό της παρέμβασης. Στόχος είναι ο περαιτέρω έλεγχος της κατάκτησης δεξιοτήτων και γενίκευσης της γνώσης. Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Μαθητής M1

Πρόκειται για έναν μαθητή 23 χρονών με ολική απώλεια όρασης και ακοής. Προσανατολίζεται χωροχρονικά στο εύρος του ημερήσιου προγράμματος του μέσου της δομής του «ημερολογίου». Το δομημένο πρόγραμμα επιτρέπει στο τυφλοκωφό παιδί να αισθανθεί ασφάλεια, να επικοινωνήσει και να προσανατολιστεί χωροχρονικά. Ο στόχος είναι ο κάθε μαθητής να κατανοεί το περιβάλλον του, να προετοιμάζεται, να αντιμετωπίζει τις αλλαγές και να ελέγχει τη συμμετοχή και την παρουσία του μέσα σε αυτό (Blacha, 2001, Recchia, 1997). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης τυφλοκωφών μαθητών χρησιμοποιείται ευρέως το «ημερολόγιο». Πρόκειται για ένα σύστημα διάρθρωσης, όπου ποικίλα είδη αντικειμένων (αντικείμενα, εικόνες, πικτογράμματα, λέξεις) αποθηκεύονται με οργανωμένο τρόπο (συνήθως σε μια σειρά από διατεταγμένα κουτιά σε αλληλουχία) με στόχο να αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές δραστηριότητες της ημέρας ή της εβδομάδας. Τα αντικείμενα, εικόνες ή πικτογράμματα παρουσιάζονται πάντα πριν από κάθε δραστηριότητα με στόχο να προετοιμάσουν το μαθητή για το είδος της δραστηριότητας που θα ακολουθήσει. Πιο αναλυτικά: τα αντικείμενα αναφοράς χρησιμοποιούνται σε συσχετισμό με τα «ημερολόγια» στη διάρκεια της μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Όταν ο μαθητής καταλαβαίνει την έννοια και τη σημασία των αντικειμένων και συσχετίζει το αντικείμενο με τη δραστηριότητα που αντιπροσωπεύει, ακόμα και αν το αντικείμενο δε βρίσκεται στο φυσικό του περιβάλλον και πλαίσιο, τότε περισσότερα αντικείμενα οργανώνονται και σχηματίζουν ένα ημερολόγιο. Η συνεχόμενη έκθεση και παρουσίαση των αντικειμένων μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να προσμένει και να αναμένει μια δραστηριότητα. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ενθαρρύνεται να επικοινωνήσει και να αλληλοεπιδράσει, προσανατολίζεται χωροχρονικά, γίνεται πιο ανεξάρτητος, και ανακτά έλεγχο στο περιβάλλον του, αφού μπορεί πλέον να προβλέπει και να επιλέγει τι πρόκειται να ακολουθήσει (Rowland & Schweigert, 1995· Sauerburger, 1993). Υπάρχουν πολλά είδη «ημερολογίων», όπως το ημερολόγιο προσμονής, εβδομαδιαίο, μηνιαίο, επεκτεινόμενο) και η μορφή τους εξαρτάται πρωτίστως από το λειτουργικό και επικοινωνιακό επίπεδο του μαθητή που το χρησιμοποιεί. Τα «ημερολόγια» συχνά συναντώνται ως ο πρώτος τρόπος επικοινωνίας με το τυφλοκωφό παιδί (Robdroe & Souriau, 1999· Blacha, 2001· van Dijk, 1986· Ζέζα, 2007· Westling & Fox, 2004· Rowland & Schweigert, 1995· Ford et al, 1989· Monaco & Mamer, 1999· McLarty, 1997· Rowland & Schweigert, 1998).

Ο μαθητής χρησιμοποιεί την απτική νοηματική, τις απτικές ενδείξεις και τα πικτογράμματα ως μέσο εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας. Η δομή του «ημερολογίου» (calendar) βοηθάει το μαθητή να προετοιμάζεται (anticipatory cues) και να γνωρίζει την διαδοχή των δραστηριοτήτων, αλλά και το εύρος του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Ο μαθητής είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός και παίρνει πρωτοβουλίες για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με ομηλικούς. Δείχνει να αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε καθημερινή τριβή και επαφή. Προσλαμβάνει επικοινωνιακές πληροφορίες (εισερχόμενος λόγος) μέσω της χρήσης απτικών ενδείξεων, απτικής νοηματικής και αντικειμένων αναφορά. Ως μέσο εξερχόμενης επικοινωνίας χρησιμοποιεί την απτική νοηματική και τα πικτογράμματα. Εξερευνά απτικά το περιβάλλον ιδιαίτερα όταν θέλει να βρει κάποιο αγαπημένο του αντικείμενο ή παιχνίδι ή να προσδιορίσει τα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

Γνωστικά παρουσιάζει δυσκολίες στην εννοιολογική δόμηση (εικόνα σώματος, αμφιπλευρικότητα, έννοιες χώρου, χρόνου, αιτίας- αποτελέσματος, μονιμότητα του αντικειμένου). Ολοκληρώνει αυτόνομα και επιτυχώς δραστηριότητες ομαδοποίησης, ταξινόμησης και κατάταξης.

Ο μαθητής δεν εμπλέκεται αυθόρμητα σε επικοινωνιακά και ομαδικά παιχνίδια με ομηλικούς, αλλά αποζητά την κοινωνική επαφή και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Μέσα από την παρέμβαση κάποιου ενήλικα και ακολουθώντας σαφείς οδηγίες δύναται να συμμετάσχει σε δομημένες ομαδικές δραστηριότητες. Ατομικά εργάζεται αυτόνομα και ολοκληρώνει δομημένες δραστηριότητες και θυμάται που μπορεί να βρει και εντοπίζει οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια. Σε αυτές τις περιπτώσεις, της αναζήτησης ενός αγαπημένου αντικειμένου, είναι που θα προσφύγει στην αναζήτηση της βοήθειας ενός οικείου προσώπου και θα εκφράσει την επιθυμία του. Εκφράζει επιθυμίες και ανάγκες μέσα από απτική νοηματική και πικτογράμματα.

Δείχνει να έχει καλό προσανατολισμό σε οικείους χώρους. Κινείται με βοήθεια στο χώρο και μπορεί να προσανατολιστεί σε οικείο περιβάλλον ακολουθώντας απτικές ενδείξεις. Θυμάται οικείες διαδρομές και μπορεί να κινηθεί αυτόνομα στο να βρει την αίθουσα του στο σχολείο. Σε εξωτερικούς και μη οικείους χώρους δείχνει ανασφάλεια και χρειάζεται βοήθεια στο να κινηθεί.

Παρακάτω, στο παράρτημα 1 και στο παράρτημα 2, παρατίθενται αναλυτικά η εκτίμηση του επιπέδου του μαθητή με στόχο των προσδιορισμό της γνωστικής και επικοινωνιακής κατατομής (προφίλ) και αναλυτική περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης. Μέσα από

την παρατήρηση του μαθητή στο φυσικό σχολικό περιβάλλον του συμπληρώθηκε το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του μαθητή με γνώμονα τις επικοινωνιακές απόπειρες του μαθητή και το βαθμό επιτυχίας σε δομημένες και μη δραστηριότητες αξιολόγησης- εκτίμησης των γνωστικών, αντιληπτικών και κινητικών ικανοτήτων του μαθητή.

2^η φάση: παρέμβαση

Οι καταγραφόμενες δυσκολίες προσδιόρισαν και το σχεδιασμό της παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης για τον Μαθητή 1 σχεδιάστηκε εστιάζοντας:

- στη δόμηση της εικόνας σώματος
- στην εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης
- στην εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου
- στον εμπλουτισμό του επικοινωνιακού ημερολογίου.

Ο μαθητής ανταποκρίθηκε θετικά και συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες παρέμβασης. Σταδιακά έδειχνε αυξανόμενη αυτονομία στην κατανόηση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, χωρίς παρέμβαση, ενώ παράλληλα η κάθε δραστηριότητα παρέμβασης εμπλουτίστηκε με ολοένα και πλουσιότερο επικοινωνιακό διάλογο.

Πιο αναλυτικά:

1. δόμηση της εικόνας σώματος

Στα πλαίσια της παρέμβασης οργανώθηκαν οι κάτωθι δραστηριότητες με στόχο τη δόμηση της εικόνας σώματος του μαθητή:

- Ο μαθητής καλείται να μιμηθεί με το σώμα του κινήσεις που εκτελεί η κούκλα. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Κινεί ότι μέλος κινεί και η κούκλα και μιμείται τους σχηματισμούς, αλλά καθρεπτικά (δυσκολία στην αμφιπλευρικότητα)
- Ο εκπαιδευτικός εισάγει παιχνίδι ρόλων και δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες: μπάνιο, σκούπισμα, χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο. Με ένα σφουγγάρι αγγίζει ενώ παράλληλα νοηματοδοτεί απτικά τα διάφορα μέλη του σώματος. Την ίδια δραστηριότητα ακολουθεί ταυτόχρονα και ο μαθητής. Στην επόμενη φάση εισάγεται παιχνίδι ρόλων με τα ρούχα. Τοποθετούνται μπροστά από το μαθητή διάφορα είδη ρουχισμού (μπλούζα, παντελόνι, ζακέτα, σκούφος, γάντια, κάλτσες, κασκόλ) και ο μαθητής καλείται να βρει σε ποιο μέλος του σώματος φοριούνται. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και στα δύο σκέλη της

δραστηριότητας. Ακολούθησε τον εκπαιδευτικό στο παιχνίδι ρόλων με το σφουγγάρι και προσδιόρισε και τη σωστή πλευρά. Ο εκπαιδευτικός άγγιζε το δεξί του χέρι με το σφουγγάρι και ο μαθητής το ίδιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός τοποθετήθηκε δίπλα στο μαθητή και όχι απέναντί του. Στη δραστηριότητα με τα ρούχα ο μαθητής δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία, ίσως γιατί βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας.

- Ο εκπαιδευτικός περιγράφει στο μαθητή διάφορες ενέργειες όπως: τρώω, πίνω, πιάνω, βιδώνω, τρέχω, περπατάω, σκύβω, μυρίζω, κάθομαι, σηκώνομαι, κάνω παλαμάκια. Ο μαθητής καλείται να υποδείξει ποιο ή ποια μέλη συμμετέχουν σε κάθε ενέργεια. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία σε αυτή τη δραστηριότητα και κατάφερε να προσδιορίσει όλα τα συμμετέχοντα μέλη σε κάθε ενέργεια.
2. εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης
- Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
 - Χρησιμοποιούμε 2 κάρτες ίδιες με σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Αρχικά ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (πάνω, μέσα), αλλά μόνο μιμούμενος τη δική μου κάρτα. Αναγνώρισε με αρκετή βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις, ακολουθώντας εντολή που δίνεται με απτική νοηματική.
3. εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου
- Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετήσαμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα.

- Ο μαθητής σταδιακά δείχνει να έχει αντιληφθεί τη δραστηριότητα και κατανοεί την εναλλαγή. Δυσκολεύεται ακόμα αρκετά και χρειάζεται βοήθεια.
- Ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί την εναλλαγή στα βήματα. Μερικές φορές βοηθάει και η απαρίθμηση: 1°, 2° 3° ...
- Ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί την εναλλαγή στα βήματα. Χρειάζεται ολοένα και μικρότερη βοήθεια. Αρκεί μια απλή επιβεβαίωση και σύντομή ερώτηση για το τι κάνουμε μετά;
- Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία των ημερών της εβδομάδας. Ο μαθητής γνωρίζει ήδη τις ημέρες τις εβδομάδας, τις ονομάζει, κατανοεί τα νοήματα, κάνει τα νοήματα και αναγνωρίζει τα πικτογράμματα που αναφέρονται στις ημέρες τις εβδομάδας. Για την απεικόνιση των ημερών της εβδομάδας χρησιμοποιεί δύο ειδών κάρτες (απτικές κάρτες, απτική απεικόνιση των ημερών) . Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε απτικό υλικό για το μαθητή. Μαζί με τον εκπαιδευτικό ανέφερε αρκετές φορές τις ημέρες της εβδομάδας με τη σωστή σειρά και παράλληλα τοποθετούν και τις κάρτες με τη σωστή σειρά.

3^η φάση: αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης επαναλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης-εκτίμησης με το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του μαθητή, εστιάζοντας στους τομείς όπου είχαν καταγραφεί δυσκολίες. Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Μέσα από παρατήρηση καταδεικνύεται ότι το πολυαισθητηριακά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό παρέμβασης υπήρξε καταλυτικός παρωθητικός παράγοντας για την θετική ανταπόκριση και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Ο μαθητής δείχνει ότι δομεί σταδιακά την εικόνα σώματος και ανταποκρίνεται σε ψυχοκινητικές δραστηριότητες αμφιπλευρικότητας. Επιπρόσθετα, ο μαθητής ολοκληρώνει με μεγαλύτερη αυτονομία δραστηριότητες χωροχρονικού προσανατολισμού και παράλληλα ανταποκρίνεται περισσότερο στις επικοινωνιακές ευκαιρίες για διάλογο.

Παρακάτω, στο Παράρτημα 2, παρατίθενται αναλυτικά τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα κατά τη 2^η φάση της αξιολόγησης, η οποία έπεται του προγράμματος παρέμβασης.

Ο Μαθητής Μ2

Ο Μ2 είναι 10 χρονών και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ πρόκειται για ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος παρουσιάζει ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής, ψυχοκινητική καθυστέρηση, προβλήματα λόγου και ομιλίας και σοβαρά προβλήματα υγείας.

Ο μαθητής επικοινωνεί μέσω αντικειμένων αναφοράς και απτικής νοηματικής ως μέσο εισερχόμενης επικοινωνίας. Αντιλαμβάνεται τη λειτουργικότητα των αντικειμένων αναφοράς και προετοιμάζεται μέσω αυτών για τις επικείμενες δραστηριότητες. Δεν χρησιμοποιεί νοήματα ως μέσο εξερχόμενης επικοινωνίας και δεν εκφράζει επικοινωνιακά τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Εκφράζει την ευχαρίστηση με γέλιο και χαμόγελο και την δυσαρέσκεια ή απροθυμία για κάτι με εκρήξεις αυτοτραυματισμού και ετεροτραυματισμού.

Εξερευνά τα αντικείμενα με τα χέρια και το στόμα και βρίσκει ελκυστικά τα αντικείμενα με φως και δόνηση. Γνωστικά δεν δύναται να ολοκληρώσει δραστηριότητες σειροθέτησης, ομαδοποίησης, αντιστοίχισης και ταξινόμησης. Δεν έχει δομημένη εικόνα σώματος και δεν δύναται να προσανατολιστεί χωροχρονικά. Δυσκολεύεται στις ομαδικές δραστηριότητες. Παρουσιάζει έντονη απτική αμυντικότητα και αποφεύγει την επαφή με τραχείς και κρύες επιφάνειες και το νερό.

Ο μαθητής κατάφερε, αλλά με δυσκολία, να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης. Τα διαταρακτικά επεισόδια ήταν αρκετά και η επιθετική συμπεριφορά προς εαυτόν (χτυπήματα, δαγκώματα) και άλλους (χτυπήματα, δαγκώματα, τράβηγμα μαλλιών). Οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων (ομαδοποίησης, οπτικοκινητικού συντονισμού, ταξινόμησης, λεπτής κινητικότητας και αναγνώρισης αντικειμένων) και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (πικτογράμματα και την ευρεία χρήση νοημάτων). Ανταποκρίνεται σε περισσότερες απλές εντολές και χρησιμοποιεί νοήματα συνειδητά και γενικευμένα.

Αναφορικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, προτείνεται η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, κατασκευές, εκδηλώσεις και επισκέψεις.

Δεν αποδέχεται τις αλλαγές και εκδηλώνει τα συναισθήματα με αντίστοιχες αντιδράσεις (κλάμα, γέλιο, αγκαλιά). Έχει κατανοήσει εν μέρει τη δομή του προγράμματός του (calendar) με τα πικτογράμματα και δείχνει να ωφελείται στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο.

Συμμετέχει με όρεξη και δείχνει να απολαμβάνει τις εξωτερικές δραστηριότητες (λαϊκή, super market, εκδρομές) και συνεργάζεται και συνυπάρχει με συνομηλίκους στις δομημένες ομαδικές δραστηριότητες (εκπαιδευτική κουζίνα, ομαδικές χειροτεχνίες, γιορτές, διάλειμμα).

Του αρέσει η παρουσία άλλων παιδιών των οποίων απολαμβάνει την παρέα, αλλά δεν έχει μάθει να τα αντιμετωπίζει ισότιμα, καθώς συναναστρέφεται μόνο με ενήλικα άτομα. Εκ των παραπάνω προκύπτει ότι δε μετέχει ουσιαστικά σε ομαδικό παιχνίδι και χρειάζεται πάντα ενθάρρυνση σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν συνεργασία. Με τον καιρό, όμως, ο μαθητής διαφοροποιεί τα άτομα που συνεργάζονται μαζί του και διαμορφώνει με το καθένα μια ξεχωριστή, ιδιαίτερη σχέση.

2^η φάση: παρέμβαση

Οι καταγραφόμενες δυσκολίες καθόρισαν το σχεδιασμό της παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης για τον Μαθητή 2 σχεδιάστηκε εστιάζοντας:

- στη δόμηση της εικόνας σώματος
- στην εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης
- στην εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου
- στον εμπλουτισμό του επικοινωνιακού ημερολογίου.

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης που ακολουθήθηκε τέθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι:

- να γίνει πιο ανεξάρτητος στην ένδυση, το φαγητό, την υπόδηση κτλ
- να μάθει να διαπραγματεύεται το συναίσθημά του, ιδιαίτερα το θυμό (αλλά και τη χαρά που του δημιουργεί ένταση)
- να εκπαιδευτεί στην απτική νοηματική και τη χρήση πικτογραμμάτων
- να κατανοεί εντολές και να συμμορφώνεται με αυτές
- να αυξήσει το χρόνο συγκέντρωσης
- να κάνει επιλογές επικοινωνώντας αυτό που θέλει ή δε θέλει
- να μειωθεί η επιθετικότητα/ αυτοεπιθετικότητα

Ο μαθητής ανταποκρίθηκε θετικά και συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες παρέμβασης. Σταδιακά έδειχνε αυξανόμενη αυτονομία στην κατανόηση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, χωρίς παρέμβαση, ενώ παράλληλα η κάθε δραστηριότητα παρέμβασης εμπλουτίστηκε με ολοένα και πλουσιότερο επικοινωνιακό διάλογο.

Πιο αναλυτικά:

1. δόμηση της εικόνας σώματος

Στα πλαίσια της παρέμβασης οργανώθηκαν οι κάτωθι δραστηριότητες με στόχο τη δόμηση της εικόνας σώματος του μαθητή:

- Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα ή στον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής καλείται να μιμηθεί με το σώμα του κινήσεις που εκτελεί η κούκλα. Ο εκπαιδευτικός καλεί το μαθητή να υποδείξει τα μέλη του σώματος που ονοματίζει με απτική νοηματική. Ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται με επιτυχία. Αναγνωρίζει το χέρι και το πόδι, κεφάλι, δυσκολεύεται στο διαχωρισμό πλευράς και την αμφιπλευρικότητα (δρα καθρεπτικά) και για τα υπόλοιπα μέλη τα αναγνωρίζει μόνο με απτική ένδειξη και καθοδήγηση. Ο μαθητής δυσκολεύεται να καταδείξει τα ονομαζόμενα μέλη από τον εαυτό του στην κούκλα. Είναι πιο επιτυχής σε αδρά μέλη (χέρι πόδι, κεφάλι) στην κατάδειξη στον εκπαιδευτικό.
- Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα με αρθρώσεις σε σταθερή βάση. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική. Ο μαθητής αντιπαραβάλλει τα αδρά μέλη του σώματος (κεφάλι, πόδι, χέρι) με μεγαλύτερη καθοδήγηση (στέρνο, κοιλιά, πλάτη) και τα υποδεικνύει σε εαυτόν και στην κούκλα.
- Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική. Ο μαθητής καλείται να μιμηθεί με το σώμα του κινήσεις που εκτελεί η κούκλα. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Κινεί ότι μέλος κινεί και η κούκλα και μιμείται τους σχηματισμούς, αλλά καθρεπτικά.
- Ο εκπαιδευτικός εισάγει παιχνίδι ρόλων και δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες: μπάνιο, σκούπισμα, χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο. Ο εκπαιδευτικός βάζει κρέμα σώματος σε διάφορα μέλη του σώματος (πρόσωπο, λαιμός, χέρι, πόδι) ενώ παράλληλα νοηματοδοτεί απτικά τα διάφορα μέλη του σώματος. Την ίδια δραστηριότητα ακολουθεί ταυτόχρονα και ο μαθητής. Στην επόμενη φάση εισάγεται παιχνίδι ρόλων με τα ρούχα. Τοποθετούνται μπροστά από το μαθητή διάφορα είδη ρουχισμού (μπλούζα, παντελόνι, ζακέτα, σκούφος, γάντια, κάλτσες, κασκόλ) και ο μαθητής καλείται να βρει σε ποιο μέλος του σώματος φοριούνται. Ο

μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και στα δύο σκέλη της δραστηριότητας. Ακολούθησε τον εκπαιδευτικό στο παιχνίδι ρόλων με την κρέμα σώματος. Στη δραστηριότητα με τα ρούχα ο μαθητής αντιμετώπισε μικρή δυσκολία.

2. εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης

- Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί. Ο μαθητής δυσκολεύτηκε πολύ στην αναγνώριση της σωστής θέσης και τον προσανατολισμό στο χώρο.
- Τοποθέτηση αντικειμένου με εντολή σε απτική νοηματική σε υποδηλούμενες θέσεις: πάνω, κάτω, μέσα, έξω. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να μιμηθεί την χωρική τοποθέτηση, γιατί δυσκολεύεται να εργαστεί αυτόνομα και χρειάζεται πλήρη καθοδήγηση.
- Χρησιμοποιούμε 2 κάρτες ίδιες με σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Αρχικά ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Ο μαθητής αρχίζει να αναγνωρίζει τις θέσεις μέσα από την απτική νοηματική. Αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (πάνω, μέσα), αλλά μόνο μιμούμενος την κάρτα του εκπαιδευτικού.

3. εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου

- Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Παράλληλα παρουσιάζει δυσκολία στην αναγνώριση και ανάκληση των πικτογραμμάτων και των αντικειμένων αναφοράς που συγκροτούν το καθημερινό πρόγραμμα (calendar).
- Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. Δείχνει να έχει αντιληφθεί τη δραστηριότητα και κατανοεί την εναλλαγή. Δυσκολεύεται ακόμα αρκετά και χρειάζεται βοήθεια.

- Παρόλο που η δραστηριότητα είναι οικεία και οι κάρτες έχουν χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν, ο μαθητής αντιμετωπίζει τεράστια δυσκολία να τις τοποθετήσει σε σειρά ακόμα και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και την ταυτόχρονη περιγραφή της δραστηριότητας.
- Ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί την εναλλαγή στα βήματα. Χρειάζεται μικρότερη καθοδήγηση, αλλά δεν δύναται να εκτελέσει την δραστηριότητα αυτόνομα.
- Ο μαθητής κατανοεί την εναλλαγή των δραστηριοτήτων και προετοιμάζεται προσμένοντας την επόμενη δραστηριότητα μέσα από τη δομή του «ημερολογίου» με μεγαλύτερη ευχέρεια.

3^η φάση: αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης επαναλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης-εκτίμησης με το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του μαθητή, εστιάζοντας στους τομείς όπου είχαν καταγραφεί δυσκολίες.

Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς ο μαθητής έδειξε ιδιαίτερα θετικά ανταπόκριση και ενεργητική συμμετοχή στη διαφοροποιημένη προσέγγιση παρέμβασης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης ο μαθητής έχει δομήσει μια αρτιότερη εικόνα σώματος εντοπίζοντας και τα μέλη του σώματος που δέχονται το απτικό ερέθισμα και ταυτίζοντας τα αδρά μέλη του σώματός του με αυτά της κούκλας. Επιπρόσθετα, ο μαθητής προσανατολίζεται χωροχρονικά αναφορικά με το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμά του στο σχολείο.

Παρακάτω, στο Παράρτημα 2, παρατίθενται αναλυτικά τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα κατά τη 2^η φάση της αξιολόγησης, η οποία έπεται του προγράμματος παρέμβασης.

Μαθητής Μ3

Ο Μ3 είναι 6 χρονών και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ πρόκειται για ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής. Πρόκειται για έναν πρόσχαρο και ιδιαίτερα κοινωνικό μαθητή. Αντιλαμβάνεται τον προφορικό λόγο ως μέσο εισερχόμενης επικοινωνίας και διευκολύνεται μερικώς στην προετοιμασία για τις επικείμενες δραστηριότητες μέσα από τα αντικείμενα αναφοράς. Ενώ δείχνει να κατανοεί κάποια νοήματα δεν χρησιμοποιεί κανένα, αλλά κάποιες φορές χρησιμοποιεί με καθοδήγηση τα αντικείμενα αναφοράς για να εκφράσει επιθυμίες και ανάγκες. Παράλληλα χρησιμοποιεί φωνήματα ως επικοινωνιακό μέσο εξερχόμενης επικοινωνίας. Είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός, κοινωνικός, και συνεργάσιμος. Ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες στην εννοιολογική δόμηση (εικόνα σώματος, έννοια του χώρου και έννοια του χρόνου).

Συνεργάζεται με το σύνολο του εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εμπλέκεται στο πρόγραμμά του και δε φαίνεται να ενοχλείται από αλλαγές στο πρόγραμμά του ή στα πρόσωπα.

Δείχνει θετικός στην ενασχόληση με δραστηριότητες (ομαδοποίησης, οπτικοκινητικού συντονισμού, ταξινόμησης, λεπτής κινητικότητας και αναγνώρισης αντικειμένων, χειροτεχνίες), αλλά η προσοχή και η συγκέντρωσή του διασπάται γρήγορα και είναι δύσκολο να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα αυτόνομα, αλλά και με παρότρυνση.

Παρόλο που του αρέσουν οι ομαδικές δραστηριότητες (χειροτεχνίες, γιορτές, διάλειμμα, εκδρομές) και η αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά (παρά τη δυσκολία του στην κίνηση), πολλές φορές μπορεί να γίνει πιεστικός στον τρόπο που προσεγγίζει τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα τα άλλα παιδιά να απομακρύνονται.

Είναι ένα παιδί ιδιαίτερα χαριτωμένο και ευχάριστο, εξωστρεφές και επικοινωνιακό. Είναι ένα παιδί που διεκδικεί συνεχώς την προσοχή με τη συμπεριφορά του, διάσπαση προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης.

2^η φάση: παρέμβαση

Ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης προσδιορίστηκε από τις καταγραφόμενες δυσκολίες. Το πρόγραμμα παρέμβασης για τον Μαθητή 3 σχεδιάστηκε εστιάζοντας:

- στη δόμηση της εικόνας σώματος
- στην εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης
- στην εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου
- στον εμπλουτισμό του επικοινωνιακού ημερολογίου.

Από τους πρώτους στόχους της εξατομικευμένης παρέμβασης συνιστά η οριοθέτηση της συμπεριφοράς του, προκειμένου να διευκολυνθεί και η ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η κοινωνικοποίησή του με δεδομένο ότι παρόλο που είναι αγαπητός από όλους, η ανάγκη του για την αποκλειστική προσοχή των ενηλίκων και το ότι δεν μπορεί παραπάνω από λίγα λεπτά να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα, οδηγούν συχνά στην κοινωνική του απομόνωση.

Ο μαθητής ανταποκρίθηκε θετικά και συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες παρέμβασης. Σταδιακά έδειχνε αυξανόμενη αυτονομία στην κατανόηση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, χωρίς παρέμβαση, ενώ παράλληλα η κάθε δραστηριότητα παρέμβασης εμπλουτίστηκε με ολοένα και πλουσιότερο επικοινωνιακό διάλογο.

Πιο αναλυτικά:

1. δόμηση της εικόνας σώματος

Στα πλαίσια της παρέμβασης οργανώθηκαν οι κάτωθι δραστηριότητες με στόχο τη δόμηση της εικόνας σώματος του μαθητή:

- Ο μαθητής καλείται να μιμηθεί με το σώμα του κινήσεις που εκτελεί η κούκλα. Ο μαθητής δυσκολεύεται να καταδείξει τα ονομαζόμενα μέλη από τον εαυτό του στην κούκλα. Είναι πιο επιτυχής σε αδρά μέλη (χέρι πόδι, κεφάλι) στην κατάδειξη στον εκπαιδευτικό.
- Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα- αρκουδάκι. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική. Ο μαθητής αντιπαραβάλλει τα αδρά μέλη του σώματος (κεφάλι, πόδι, χέρι) με μεγαλύτερη καθοδήγηση (κοιλιά, πλάτη) και τα υποδεικνύει σε εαυτόν και στην κούκλα. Όταν αγγίζει ένα μέλος στην κούκλα- αρκουδάκι, τότε ακούγεται μουσική.

- Ο εκπαιδευτικός εισάγει παιχνίδι ρόλων και δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες: χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί διάφορα αντικείμενα (λάστιχα, δακτυλίους, μανταλάκι) σε διαφορετικά μέρη του σώματος πάνω από τα ρούχα του μαθητή (χέρι, πόδι, λαιμός, πλάτη, κοιλιά) με στόχο ο μαθητής να εντοπίσει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Ο εκπαιδευτικός παράλληλα ονομάζει τα μέρη του σώματος με λόγο και απτική νοηματική. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ καλά σε αυτή τη δραστηριότητα και εντόπισε τα περισσότερα σημεία. Στην επόμενη φάση εισάγεται παιχνίδι ρόλων με τα ρούχα. Τοποθετούνται μπροστά από το μαθητή διάφορα είδη ρουχισμού (μπλουζα, παντελόνι, ζακέτα, σκούφος, γάντια, κάλτσες, κασκόλ) και ο μαθητής καλείται να βρει σε ποιο μέλος του σώματος φοριούνται. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε αρκετά καλά στο συγκεκριμένο σκέλος της δραστηριότητας.
 - Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε τραγούδια που συνοδεύονται από απτικές ενδείξεις πάνω στο σώμα του. Επιλογή τραγουδιού για τα μέλη του σώματος (αχ κουνελάκι...). Ο μαθητής παρακολουθεί το τραγούδι και εστιάζει τα μέλη που ονοματίζει και αγγίζει ο εκπαιδευτικός. Στην επανάληψη του τραγουδιού ο εκπαιδευτικός κάνει παύση πριν την αναφορά στο κάθε μέλος και ο μαθητής αγγίζει μόνος του το μέλος του σώματος που αναφέρεται στο τραγούδι.
2. εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης
- Χρησιμοποιούμε 2 κάρτες ίδιες με σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Δεν αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (πάνω, μέσα). Είναι πιο αφηρημένος τρόπος παρουσίασης και δείχνει να μην κατανοεί τις έννοιες απόλυτα.
 - Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί. Ο μαθητής δεν αναγνώρισε τις θέσεις που υποδηλώθηκαν μέσω του λόγου και της απτικής νοηματικής. Αντιγράφει τις θέσεις από το κουτί του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής δεν κατανοεί όλες τις θέσεις που υποδηλώθηκαν μέσω του λόγου και της απτικής νοηματικής. Τοποθέτησε σωστά το μέσα και πάνω. Τις υπόλοιπες θέσεις τις αντιγράφει από το κουτί του

εκπαιδευτικού. Ο μαθητής αναγνώρισε όλες τις θέσεις που υποδηλώθηκαν μέσω του λόγου και της απτικής νοηματικής (πάνω, κάτω, μέσα, έξω).

- Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει αντικείμενα σε διαφορετικές θέσεις (πάνω, μπροστά πίσω, πλάι) γύρω από το σώμα του, καθιστώντας το σημείο αναφοράς (εγωκεντρική χωρική σκέψη). Ο μαθητής κατανοεί τις θέσεις που εκφέρονται με λόγο και απτική νοηματική και ανταποκρίνεται ενεργά με ολοένα και μικρότερη καθοδήγηση. Δυσκολεύεται στην αμφιπλευρικότητα.

3. εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου

- Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα.
- Δείχνει να έχει αντιληφθεί τη δραστηριότητα και κατανοεί την εναλλαγή. Δυσκολεύεται ακόμα αρκετά και χρειάζεται βοήθεια.
- Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία απτικών καρτών με το ημερήσιο πρόγραμμα. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη «σάρωση» του ημερήσιου προγράμματός του και δείχνει ότι κατανοεί τον επικοινωνιακό ρόλο των αντικειμένων. Αναγνωρίζει τα αντικείμενα, προσπαθεί να εκφέρει νοήματα με καθοδήγηση. Μέσα από επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό ο μαθητής ανακαλεί τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε στη διάρκεια της ημέρας και τοποθετεί τα πικτογράμματα σε χρονική διαδοχή.

3^η φάση: αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης επαναλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης-εκτίμησης με το εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του μαθητή, εστιάζοντας στους τομείς όπου είχαν καταγραφεί δυσκολίες. Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε θετικά και συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες παρέμβασης. Σταδιακά έδειχνε αυξανόμενη αυτονομία στην κατανόηση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, χωρίς παρέμβαση, ενώ παράλληλα η κάθε δραστηριότητα παρέμβασης εμπλουτίστηκε με ολοένα και πλουσιότερο επικοινωνιακό διάλογο.

Παρακάτω, στο Παράρτημα 2, παρατίθενται αναλυτικά τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα κατά τη 2^η φάση της αξιολόγησης, η οποία έπεται του προγράμματος παρέμβασης.

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα

Εισαγωγή

Για την παρούσα έρευνα εκπονήθηκαν 3 μελέτες περίπτωσης με τυφλοκωφούς μαθητές, με επιλεχθείσα την άμεση παρατήρηση ως μέσο συλλογής των πληροφοριών. Πιο αναλυτικά:

Ο Μ1 είναι 23 χρονών και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ παρουσιάζει εγκεφαλική δυσλειτουργία, πλήρη τύφλωση, κώφωση και αλαλία. Είναι συνεργάσιμη και ακολουθεί πρόθυμα τις οδηγίες που τις δίνονται μπορεί να εκφράσει συναισθήματα. Έχει μάθει να εργάζεται σε δομημένο περιβάλλον και αποζητά την επικοινωνία εξερευνώντας το χώρο και τα αντικείμενα με ενδιαφέρον. Έχει ικανοποιητικό βαθμό συγκέντρωσης. Χρησιμοποιεί κάποια νοήματα και έχει ικανοποιητική απτική επικοινωνία.

Ο Μ2 είναι 10 χρονών και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ πρόκειται για ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος παρουσιάζει ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής, ψυχοκινητική καθυστέρηση, προβλήματα λόγου και ομιλίας και σοβαρά προβλήματα υγείας

Ο Μ3 είναι 6 χρονών και σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση του ΚΔΑΥ πρόκειται για ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο φυσικό χώρο του σχολείου τους, στο 1/θέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας.

Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τον φάκελο του κάθε μαθητή (ιατρικές γνωματεύσεις, επίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές αξιολογήσεις), την ανοιχτή παρατήρηση του υποκειμένου και τη χρησιμοποίηση ειδικού εργαλείου συγκρότησης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση.

8.1 Συζήτηση

1^η φάση: αξιολόγηση

Κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε η ανίχνευση του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή. Ο μαθητής καλείται να συμμετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιασμένες υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή καταγράφεται μέσω παρατήρησης και συμπληρώνεται στο εργαλείο συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή. Παράλληλα συμπληρώνεται το ημερήσιο πρωτόκολλο- ημερολόγιο παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης αξιολόγησης- εκτίμησης και η εικόνα του μαθητή αναφορικά με το γνωστικό και επικοινωνιακό προφίλ του συνεκτιμώνται με τις αξιολογήσεις (επίσημες και ανεπίσημες) του μαθητή και τις παρατηρήσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ψυχολόγος, εργοθεραπευτής).

2^η φάση: παρέμβαση

Με το πέρας της πρώτης ανίχνευσης- εκτίμησης της επικοινωνιακής και γνωστικής κατατομής του τυφλοκωφού μαθητή προσδιορίστηκαν οι επικοινωνιακοί και γνωστικοί τομείς στους οποίους πρόκειται να εστιάσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης προσδιορίστηκε από τις καταγραφόμενες δυσκολίες. Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε εστιάζοντας:

- στη δόμηση της εικόνας σώματος
- στην εννοιολογική δόμηση της χωρικής σκέψης
- στην εννοιολογική δόμηση της έννοιας του χρόνου
- στον εμπλουτισμό του επικοινωνιακού ημερολογίου.

Ακολούθησε ο σχεδιασμός υπό το πρίσμα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης των δομημένων και ημι-δομημένων δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής παρέμβασης και η εφαρμογή τους.

3^η φάση: αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιείται η δεύτερη «αξιολόγηση»- εκτίμηση του επικοινωνιακού και γνωστικού

προφίλ του μαθητή, εστιάζοντας στους τομείς της επικοινωνίας και της γνωστικής ανάπτυξης (εννοιολογική δόμηση). Η δεύτερη «αξιολόγηση» πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού της πρώτης αξιολόγησης. Στόχος είναι ο περαιτέρω έλεγχος της κατάκτησης δεξιοτήτων και γενίκευσης της γνώσης. Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων και την συνεκτίμηση των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ψυχολόγος, εργοθεραπευτής) επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Μαθητής Μ 1

Ο μαθητής με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης δείχνει να έχει δομήσει μια αρτιότερη εικόνα σώματος και προσανατολίζεται χωροχρονικά.

Πιο συγκεκριμένα:

Στη δόμηση της εικόνας σώματος, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, έδειξε να ανταποκρίνεται με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος ύστερα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις. Σε παράλληλη δραστηριότητα, όπου ο εκπαιδευτικός κινεί τα μέλη της αρθρωτής κούκλας σε διάφορους σχηματισμούς και ο μαθητής ψηλαφίζοντας τους σχηματισμούς καλείται να τους μιμηθεί με το σώμα του, ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία σε όλους τους σχηματισμούς: δεξί χέρι πάνω, και τα δύο χέρια πάνω, το αριστερό πόδι πίσω, σκύβω, το κεφάλι πίσω. Ο μαθητής κατάφερε να ανταποκριθεί και στην επιλογή της σωστής πλευράς παρόλο που η αρθρωτή κούκλα είναι τοποθετημένη απέναντι από το μαθητή. Σε μια τελευταία δραστηριότητα αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός κάθεται απέναντι από το μαθητή και τοποθετεί ένα χαρτάκι post-it σε διάφορα μέρη του σώματός του: δεξί χέρι, κεφάλι, αριστερό αυτί, αριστερό χέρι, δεξί μάγουλο, αριστερός δείκτης, αντίχειρας, μαλλιά, δεξί πόδι. Ο μαθητής ψηλαφίζοντας εντοπίζει που βρίσκεται κολλημένο το χαρτάκι και καλείται να κολλήσει ένα άλλο post-it στο αντίστοιχο μέλος στο σώμα του. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και αναγνώρισε σωστά όλα τα μέλη και την σωστή πλευρά.

Αναφορικά με τον χωρικό προσανατολισμό, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, αναγνώριζε χωρίς βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις στο χώρο ακολουθώντας εντολή μέσω απτικής νοηματικής. Παράλληλα, ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ θετικά και εύστοχα σε δραστηριότητα, όπου καλείται να βρει τα αντικείμενα στο χώρο για να ξεκινήσει η εκτέλεση μιας συνταγής μαγειρικής. Με απτική νοηματική περιγράφεται ο χώρος και ο μαθητής βρίσκει τα αντικείμενα (π.χ. δίπλα στην κουζίνα, μέσα στο νεροχύτη, πάνω στο τραπέζι...). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο χώρος της εκπαιδευτικής κουζίνας είναι οικείος χώρος για το μαθητή.

Ο μαθητής έχει κατανοήσει την κυκλική ανανέωση των χρονικών διαστημάτων και την εναλλαγή των ημερών της εβδομάδας. Τοποθετεί τις κάρτες με τις ημέρες της εβδομάδας με τη σωστή χρονική σειρά και απαντά σωστά σε ερωτήσεις του τύπου:

- Σήμερα είναι Τρίτη. Χτες; Αύριο;

Σε συζήτηση με το μαθητή στο τέλος της ημέρας με στόχο την ανασκόπηση των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχε, ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και εύστοχα αναφορικά με την χρονική αλληλουχία του προγράμματός του. Με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ξεκινάει διάλογος σε απτική νοηματική σχετικά με το τι έκανε ο μαθητής μέσα στη μέρα του ξεκινώντας από την προσέλευσή του στο σχολείο. Ο μαθητής δυσκολεύεται σε ορισμένα σημεία, αλλά σε κάποια άλλα θυμάται και απαντάει σωστά για το τι έκανε και με ποιά σειρά. Πιο εύκολα ανακαλεί δραστηριότητες συνυφασμένες με την καθημερινή του ρουτίνα, οι οποίες παρουσιάζονται και στο καθημερινό ημερολόγιο του και απεικονίζονται με πικτογράμματα.

Για παράδειγμα: - Μετά το φαγητό τι έκανες;

- Τουαλέτα.
- Για ποιο λόγο;
- Δόντια.

Μαθητής Μ2

Με το πέρας του προγράμματος παρέμβασης ο μαθητής εντοπίζει μέρη του σώματος και τα ταυτίζει με τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα. Επιπρόσθετα προσανατολίζεται χωροχρονικά στο πλαίσιο του προγράμματος του.

Πιο συγκεκριμένα:

Στη δόμηση της εικόνας σώματος, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, έδειξε να ανταποκρίνεται με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος ύστερα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις. Ο εκπαιδευτικός ονομάζει μέλη του σώματος στο μαθητή με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις και ο μαθητής καλείται να αγγίξει ή να κινήσει το ονομαζόμενο μέλος. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος.

Στη δόμηση της εικόνας σώματος, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, έδειξε να ανταποκρίνεται με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος ύστερα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις. Ο εκπαιδευτικός ονομάζει μέλη του σώματος στο μαθητή με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις και ο μαθητής καλείται να αγγίξει ή να κινήσει το ονομαζόμενο μέλος. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος.

Αναφορικά με τον χωρικό προσανατολισμό, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, αναγνώριζε χωρίς βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις στο χώρο ακολουθώντας εντολή μέσω απτικής νοηματικής. Παράλληλα, ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ θετικά και εύστοχα σε δραστηριότητα, όπου καλείται να βρει τα αντικείμενα στο χώρο.

Ο μαθητής τοποθετεί σε χρονική αλληλουχία τα πικτογράμματα που παραπέμπουν στις δραστηριότητες του καθημερινού του προγράμματος (calendar). Ο μαθητής έχει κατανοήσει την κυκλική ανανέωση των χρονικών διαστημάτων και την εναλλαγή των διαστημάτων της ημέρας. Μέσα από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και χρησιμοποιώντας τα πικτογράμματα ως σημεία αναφοράς, ο μαθητής ανακαλεί το καθημερινό του πρόγραμμα σε χρονική αλληλουχία.

Μαθητής Μ3

Ο μαθητής εντοπίζει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα, αναγνωρίζει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική ένδειξη και συμμετέχει ενεργά σε παιχνίδια αλληλεπίδρασης. Στη δόμηση χωροχρονικών εννοιών δείχνει ότι προσανατολίζεται στο ευρος του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων του.

Πιο συγκεκριμένα:

Στη δόμηση της εικόνας σώματος, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, έδειξε να ανταποκρίνεται με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος ύστερα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις. Σε παράλληλη δραστηριότητα, όπου ο εκπαιδευτικός κινεί τα μέλη της αρθρωτής κούκλας σε διάφορους σχηματισμούς και ο μαθητής αναγνώρισε και μιμήθηκε με το σώμα τους σχηματισμούς: δεξί χέρι πάνω, και τα δύο χέρια πάνω, το αριστερό πόδι πίσω, σκύβω, το κεφάλι πίσω.

Ο εκπαιδευτικός ονομάζει μέλη του σώματος στο μαθητή με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις και ο μαθητής καλείται να αγγίξει ή να κινήσει το ονομαζόμενο μέλος. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία αναγνωρίζοντας τα αδρά μέλη του σώματος.

Αναφορικά με τον χωρικό προσανατολισμό, ο μαθητής, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, αναγνώριζε χωρίς βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις στο χώρο ακολουθώντας εντολή μέσω απτικής νοηματικής. Χρησιμοποιήθηκαν 2 ίδιες κάρτες με σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής αναγνώρισε σωστά τις θέσεις στο χώρο (πάνω, μέσα, κάτω, έξω) που υποδηλώθηκαν προφορικά και με απτική νοηματική και αναζητούσε την κάρτα του εκπαιδευτικού για επιβεβαίωση.

Έγινε εισαγωγή με την περιγραφή ολόκληρης της δραστηριότητας που απεικονίζεται (προετοιμασία τوست) και μετά ο μαθητής τοποθέτησε τις κάρτες σωστά.

Σε συζήτηση μέσω απτικής νοηματικής και με τη χρήση των πικτογραμμάτων ο μαθητής δύναται να οργανώσει χρονικά τις δραστηριότητες που έχει συμμετάσχει.

8.2 Η δημιουργία ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης

Απώτερο στόχο κάθε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης αποτελεί η ενθάρρυνση του τυφλοκωφού παιδιού να συμμετέχει και να ολοκληρώνει αυτόνομα πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες παίρνοντας ικανοποίηση μέσα από αυτή την επικοινωνία, την επαφή και τον έλεγχο με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του. Αυτός ο στόχος από μόνος του προϋποθέτει ότι κάθε επικοινωνιακή προσπάθεια του παιδιού μεριμνάται στο να γίνει αντιληπτή και να λάβει άμεσα την κατάλληλη απάντηση. Η επικοινωνία αποκτά σημασία όταν το τυφλοκωφό παιδί κατανοεί το περιβάλλον του, ένα περιβάλλον, το οποίο δε συνιστά προσωρινή παρέμβαση, αλλά δημιουργείται σταθερά με στόχο την ολιστική και πολυεπίπεδη υποστήριξη του τυφλοκωφού παιδιού (Κατερέλος, 1999).

Πιο συγκεκριμένα οι παρακάτω τεχνικές και προτάσεις μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός διαδραστικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης:

- Η εδραίωση ενός συναισθηματικού δεσμού με το τυφλοκωφό παιδί αποτελεί την αφετηρία κάθε προσπάθειας αλληλεπίδρασης. Στόχος του κάθε επικοινωνιακού διαλόγου, ανεξάρτητα από την απάντηση του τυφλοκωφού παιδιού (αντιδρά στην αλληλεπίδραση, ανέχεται την αλληλεπίδραση, συμμετέχει παθητικά, απολαμβάνει, απαντάει, καθοδηγεί, μιμείται και παίρνει πρωτοβουλία ανεξάρτητα) είναι η έγερση του ενδιαφέροντος και η συμμετοχή. Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και όχι ένα πρόγραμμα στο οποίο το παιδί καλείται να προσαρμοστεί.
- Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού με πολλαπλές αναπηρίες θα πρέπει να επιλέγονται με γνώμονα την καταλληλότητα τόσο σε σχέση με την ηλικία του παιδιού όσο και το λειτουργικό επίπεδο ανάπτυξης και να εμπλουτίζονται με ενδείξεις που προετοιμάζουν το τυφλοκωφό παιδί (anticipatory cues). Είναι σημαντικό ότι οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν ποικιλία προβλημάτων τα οποία το παιδί θα μπορέσει να επιλύσει με επιτυχία.
- Η δημιουργία ενός διαδραστικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης χαρακτηρίζεται από την ενθάρρυνση του τυφλοκωφού παιδιού για τη λειτουργική χρήση της υπολειπόμενης όρασης και ακοής, την κατανόηση των εισερχόμενων πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων, την επικοινωνία με ιδιαίτερη έμφαση στο

διάλογο, την ενίσχυση του συναισθηματικού δεσμού με στόχο την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και την παροχή ευκαιριών για επίλυση προβλημάτων με στόχο την ενίσχυση την ανάπτυξη θετικής αυτό-εικόνας του (McInnes & Treffry, 1993, pp. 26-30· Buelund Selling, Larsen & Nafstad, 2015· Heydt, Allon, Edwards, Clark & Cushman, 2004· Goetz & O' Farrell, 1999· Brennan, Peck & Lolli, 1992).

Η ικανότητα του παιδιού να προσλαμβάνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες και στοιχεία από το ευρύτερο περιβάλλον του, πρόκειται να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και την ικανότητά του να δομεί και να επεξεργάζεται έννοιες. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η δόμηση εννοιών εξαρτώνται άμεσα από την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης αισθητηριακών δεδομένων. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης, η κινητικότητα, ο προσανατολισμός και η κινητική ανάπτυξη εξαρτώνται από την ικανότητα του παιδιού να προσλαμβάνει, να ερμηνεύει σωστά τα αποτελέσματα των πράξεών του, ώστε μελλοντικά οι προσπάθειές του να προσανατολίζονται στο να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αν ένα παιδί δεν μπορεί με ακρίβεια να αντιληφθεί είτε το μοντέλο, είτε το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του, τότε η πιθανότητα βελτίωσης μειώνεται δραστικά, ανεξάρτητα από το βαθμό ενθάρρυνσης και το κίνητρο που δέχεται (McInnes & Treffry, 1993, p. 153· Dammeyer, 2010).

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης εφορμάται από το τρέχον επίπεδο λειτουργικότητας για κάθε ένα από τα αισθητηριακά κανάλια και θα πρέπει να αποσκοπεί στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο τυφλοκωφό παιδί και το διαρκώς διευρυνόμενο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του. Η ανάγκη για ουσιαστική αλληλεπίδραση με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον είναι πρόδηλη και αναγκαία, δεδομένου ότι η γνωστική αντίληψη και η δόμηση εννοιών δύνανται να ενδυναμωθούν μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Όλες οι αλληλεπιδράσεις αποκτούν νόημα ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του και θα συντελέσουν στην ανάπτυξή του εφόσον το παιδί ενθαρρύνεται να χρησιμοποιήσει την υπολειπόμενη όραση και ακοή του, ενώ παράλληλα να χρησιμοποιεί και την αφή για την απτική εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Το ενδιαφέρον του τυφλοκωφού παιδιού θα πρέπει να προσανατολίζεται προς την διερεύνηση των αποτελεσμάτων από την επενέργεια και αλληλεπίδρασή του στο περιβάλλον του. Εδραιώνοντας ένα αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας με το τυφλοκωφό παιδί, σταδιακά οργανώνεται ένα πρόγραμμα συμμετοχικών δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης (co-active), οι οποίες παρέχουν στο τυφλοκωφό παιδί τον απαιτούμενο χρόνο επεξεργασίας των εισερχόμενων πληροφοριών

και τον έλεγχο στο ρυθμό της επικοινωνίας. Σταδιακά, το τυφλοκωφό παιδί, αρχίζει μέσα από τις δραστηριότητες αλληλεπίδρασης να έρχεται σε επαφή με αντικείμενα, να τα αναγνωρίζει από τα χαρακτηριστικά και τη χρήση τους, να προσανατολίζεται χωροχρονικά, να προβληματίζεται και να επιλύει προβλήματα. Με άλλα λόγια, αποκτά πρόσβαση και έλεγχο στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και αντιλαμβάνεται ότι δύναται να το επηρεάσει επικοινωνώντας τις επιθυμίες και επιλογές του (McInnes & Treffry, 1993, pp. 218-222· Ware, 2003· Welch & Huebner, 1995· Huebner, 1995· Καλαντζή – Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000).

Με την ολοκλήρωση της συγκρότησης του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ του τυφλοκωφού μαθητή, ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις επικοινωνιακές, γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και δύναται να προχωρήσει στο σχεδιασμό και εφαρμογή ανάλογου στοχευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν κατά προτεραιότητα για τον συγκεκριμένο τυφλοκωφό μαθητή συνοψίζονται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων εισερχόμενης και εξερχόμενης επικοινωνίας μέσα από τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την ενθάρρυνση έκφρασης αναγκών, επιθυμιών και συναισθημάτων, ως μέσο περιορισμού της έντασης και εδραίωσης από το μαθητή της αίσθησης ασφάλειας και ελέγχου στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Επιπρόσθετα το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει δραστηριότητες γνωστικής αντίληψης με στόχο την εννοιολογική δόμηση του χωροχρονικού πλαισίου αναφοράς του τυφλοκωφού μαθητή (έννοιες χώρου, χρόνου και σωματικού σχήματος). Ο τυφλοκωφός μαθητής διαμορφώνει σταδιακά το εννοιολογικό υπόβαθρο διευρύνοντας και γενικεύοντας τις έννοιες που έχει δομήσει, αλλά και ενσωματώνοντας νέες στις υπάρχουσες εννοιολογικές δομές.

Παράρτημα 1

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1: αυτόνομα, ανεξάρτητα

2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική)

3: με βοήθεια

4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα

Χ: εκπαιδευτικός, Ε: 2^{ος} αξιολογητής (Εργοθεραπεύτρια), Ψ: 3^{ος} αξιολογητής (Ψυχολόγος)

Μαθητής 1 - Πρώτη Αξιολόγηση

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα • Χειρονομίες • <u>Αντικείμενα αναφοράς</u> • Έντυπο • <u>Ημερολόγιο</u> • <u>απτική νοηματική</u> • λόγος • εικόνες • εκφράσεις προσώπου • <u>Braille</u> • <u>δαχτυλικό αλφάβητο</u> • <u>σωματικές ενδείξεις</u>		X Ε	Ψ	
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων		X Ψ	Ε		
	Απαντά σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά και • κινητικά ερεθίσματα			X Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία πρόσωπα	X Ε	Ψ		

	Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου και το εκδηλώνει με φωνήματα, χειρονομίες και κλάμα.					X E Ψ
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα		X E Ψ		
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός		X Ψ	E		
	Απαντά στο όνομα του		X E Ψ			
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων		X E	Ψ	
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης		X Ψ	E		
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω από 10 λεπτά και θυμάται την αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία				X E	Ψ

	Ακολουθεί εντολές που δίνονται μαζί και εκφέρονται πολυαισθητηριακά	(1-3) (3-4)	X Ψ	E		
	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)		E Ψ	X Ψ	
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις) του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.					X E Ψ
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του					X E Ψ
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα			X E Ψ		
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα			X E Ψ		
	Κατανοεί το όχι και το ναι			X E	Ψ	

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα, • <u>χειρονομίες,</u> • <u>αντικείμενα,</u> • έντυπο, • <u>ημερολόγιο,</u> • <u>απτική νοηματική,</u> • λόγος, • εικόνες, • εκφράσεις προσώπου, • <u>Braille,</u> • <u>δαχτυλικό αλφάβητο,</u> • <u>ενδείξεις</u>		X E	Ψ	
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.	X E Ψ			
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον			X E Ψ		
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός			X E Ψ		
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του			X E	Ψ	
	Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα χέρια και μιμείται μια σειρά από			X Ψ	E	

	φωνήματα και χειρονομίες					
	Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία αναφέρονται και συναρτώνται		X E Ψ			
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά		X E Ψ			
	Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.		X E Ψ			
	Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					X E Ψ
	Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους		X E Ψ			
	Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα			X Ψ		E
	Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400					X

λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)					E Ψ
Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις			X E		Ψ
Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους			X E Ψ		
Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων					X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις				X E Ψ
Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.			X E		Ψ
Συζητάει			X E Ψ		
Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	<u>το όνομά του</u> και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση		X E Ψ		
Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψάχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται		X E		Ψ
Επιλέγει					X E Ψ

	Επικοινωνεί με συνομήλικους					X Ε Ψ
--	-----------------------------	--	--	--	--	-------------

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ					
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά απτικά, οπτικά, ακουστικά ΚΑΙ κινητικά ερεθίσματα			X E Ψ		
	Εξερευνά αντικείμενα με τα <u>χέρια</u> και το στόμα				X E Ψ	
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.		X E Ψ			
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί		X E Ψ			
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο		X E Ψ			
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,		X E Ψ			
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο που αλληλοεπιδρά με αυτά.		X E Ψ			
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο		X E	Ψ	
	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα			X		

				E Ψ		
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο		X E Ψ			
	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια			X E Ψ		
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με πιστευτό τρόπο, αλλά και συμβολικά		X E Ψ			
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικειμένων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγραφεί η λειτουργία τους			X E	Ψ
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.				X E	E
	Ονομάζει τα χρώματα					X E Ψ
	Ονομάζει τα σχήματα.				X E	Ψ
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα					X E Ψ

B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις παιχνιδιών και ανθρώπων.				X E Ψ	
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.					X E Ψ
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.					X E Ψ
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.					X E Ψ
	Το παιδί αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή εν όλο κρυμμένο		X E Ψ			

Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετά από εντολή				X Ε Ψ	
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.				X Ε Ψ	
	Μπορεί, μετρά από εντολή, • να κινήσει αντικείμενα, • το σώμα του και • τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω				X Ε Ψ	
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....				X Ε Ψ
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.					X Ε Ψ
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.			X Ε Ψ		
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά			X Ε Ψ		
	Το παιδί παίζει με το σώμα του ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα			X Ε		

	πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).			Ψ		
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά		X E Ψ		
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).			X E Ψ		
	Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο • πλάι • μπροστά • πίσω • από πάνω • από κάτω					X E Ψ
	Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.				X E Ψ	
	Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά				X E Ψ	
	Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή, το πάνω μέρος, κάτω μέρος, τα πλάγια, μπροστά και πίσω των αντικειμένων				X E Ψ	
	Μπορεί να τοποθετήσει ένα				X	

	αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: μπροστά, πίσω, στο πλάι, από κάτω, από πάνω, μέσα, έξω, μακριά, κοντά, δεξιά, αριστερά				E Ψ	
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρώτη σειρά, δεύτερη σειρά.....)					X E Ψ
E	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.	Αντιλαμβάνεται τη διαδοχή του χρόνου βασιζόμενος σε ενδείξεις				
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες βασιζόμενο σε αισθητηριακές ενδείξεις.	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του		X E Ψ		
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις				X E Ψ	
	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει παρελθόντα γεγονότα με πρόσωπα				X E	

	και χώρους.				Ψ	
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: • πρωί, • απόγευμα, • νύχτα, σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.				X E Ψ	
	• ονομάζει τις ημέρες της εβδομάδας • βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο • κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: - σήμερα - χτες - αύριο	σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας				X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία					X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει βιωμένα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία					X E Ψ
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες				X E Ψ	
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος ξεκινώ σταματώ				X E	Ψ

	Ονομάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				X Ε Ψ
	Γνωρίζει την ώρα					X Ε Ψ
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					X Ε Ψ
	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά		X Ε Ψ		
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του				X Ε Ψ
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί				X Ε Ψ	
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει ένα πρόβλημα	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως εργαλεία			X Ε Ψ	

	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους μέσω δοκιμής- πλάνης.				X E Ψ	
Z	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές στο μέγεθος, στο σχήμα, στο χρώμα				X E Ψ	
	Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)		X E Ψ			
	Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία			X E Ψ		
	Ταυτίζει όμοιες εικόνες, εικόνα με αντικείμενο			X E Ψ		
	Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας				X E Ψ	
	Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει				X E Ψ
	Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες				X E Ψ	
	Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-4) αντικείμενα ανάλογα με: - το μέγεθός τους, - τη χρήση τους	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους			X E Ψ	
	Εκφέρει κρίσεις για :	Μπορεί να περιγράψει τα				X

	• χρόνο • ταχύτητα • απόσταση • μέγεθος • μήκος • βάρος	χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου				E Ψ
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομή μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθός τους, της υφή τους, το βάρος τους			X E Ψ	
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων				X E Ψ	
	Κάνει αντιστοίχιση			X E Ψ		
	Κάνει σειροθέτηση			X E Ψ		
	Κάνει ταυτίσεις			X E Ψ		
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας			X E Ψ	
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο αντικειμένων			X E Ψ	
	Ακολουθεί οδηγίες			X E Ψ		

	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία			X E Ψ		
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται		X E Ψ		
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό			X E Ψ		
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία			X E Ψ		
	Αποδέχεται τις αλλαγές: - στα πρόσωπα - στο πρόγραμμά του			X E Ψ		
	Ανακαλεί πληροφορίες				X E Ψ	
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων				X E Ψ	
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά			X E Ψ	
H	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5					X E Ψ
	Αντιλαμβάνεται την έννοια - του μηδενός, - του ενός, - του δύο					X E Ψ

Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.					X E Ψ
Κατανοεί τις έννοιες - Περισσότερο - Λιγότερο					X E Ψ
Μετράει μηχανικά μέχρι το 10 20 50 100					X E Ψ
Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (1-1)		X E Ψ			
Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					X E Ψ
Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					X E Ψ
Κατανοεί την τακτικότητα					X E Ψ
Αγγίζει ή δείχνει, μετρά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο				X E Ψ	
Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					XE Ψ
Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση,					X

	αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα					E Ψ
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					X E Ψ
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					X E Ψ
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X E Ψ
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X E Ψ
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					X E Ψ
	Μετρά μηχανικά έως το 20					X E Ψ
Θ	Ανάγνωση/ γραφή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	• <u>γράμματα</u> • ονόματα • αριθμούς • <u>λέξεις</u> • φράσεις • παραγράφους • κείμενο			X E Ψ	
	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10 λέξεις				X E	

					Ψ	
	Ακολουθεί οδηγίες			X Ε Ψ		
	Γράφει (έντυπο, Braille)	• <u>γράμματα</u> • αριθμούς • <u>λέξεις</u> • όνομα • φράσεις • κείμενο • προσωπικά στοιχεία			X Ε Ψ	
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα			X Ε Ψ	
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα			X Ε Ψ	
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille					X Ε Ψ

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του					X Ε Ψ
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι			X Ε Ψ	
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα				X Ε Ψ	
	Στιγμιαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του					X Ε Ψ
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενηλίκους		X Ε Ψ			
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή				X Ε Ψ	
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και ακολουθεί απλές εντολές- οδηγίες				X Ε Ψ	

	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση				X E Ψ	
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.				X E Ψ	
	Λέει • ευχαριστώ, • παρακαλώ, • γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση				X E Ψ	
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την περιουσία των άλλων			X E Ψ	
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά					X E Ψ
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...				X E Ψ
	Εκφράζει ανάγκες					X E Ψ
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές					X E Ψ
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους				X E Ψ	
	Δημιουργεί φιλίες					X E Ψ
	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του					X E

						Ψ
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					X Ε Ψ
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					X Ε Ψ
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση				X Ε Ψ	
	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα				X Ε Ψ	
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων					X Ε Ψ
	Φοβάται τους ξένους					X Ε Ψ
	Μοιράζεται τα πράγματά του					X Ε Ψ
	Σέβεται την περιουσία των άλλων					X Ε Ψ
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία	X Ε Ψ			
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή δραστηριότητα για 10-15 λεπτά και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα. Μπορεί να		X Ε Ψ			

	προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα				
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους			X E Ψ	
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα			X E Ψ	
	- Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, - υπακούει σε κανόνες, - σέβεται τους άλλους και - συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια				X E Ψ
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του και οδηγίες			X E Ψ	
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπάσματα θυμού κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες				X E Ψ
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο				X E Ψ

			ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ.Φ.
	Εκδηλώνει συμπεριφορά - αυτοτραυματισμού - ετεροτραυματισμού			X E Ψ	
	Χαμογελά κατάλληλα				X E Ψ
	Έχει εκρήξεις θυμού			X	

				E ψ	
	Καταστρέφει αντικείμενα			X E ψ	
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει			X E ψ	

5	Κινητική Ανάπτυξη					
A	Αδρή κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη	ΝΑΙ	X Ε Ψ			
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη	ΝΑΙ	X Ε Ψ			
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια		X Ε Ψ			
	Τρέχει				X Ε Ψ	
	Πηδάει				X Ε Ψ	
	Περπατάει		X Ε Ψ			
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι	ΟΧΙ				
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)	X Ε Ψ			
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού	X Ε Ψ			
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση	ΟΧΙ				
	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια	ΟΧΙ				

	μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια					
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο		X E Ψ			
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο ή το πετά σκόπιμα		X E Ψ			
	Δίνει αντικείμενο		X E Ψ			
	Χτυπά παλαμάκια		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρός/πίσω θέση του σώματος του		X E Ψ			
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο		X E Ψ			
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα	X E Ψ			
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία		X E Ψ			
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί		X E Ψ			
	Βγάζει αντικείμενα από κουτί		X			

			E Ψ			
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά	X E Ψ			
	Βάζει και αφαιρεί δακτυλίδια από στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	Περνάει σε στύλο δακτυλίδους με διαφορετική διάμετρο	X E Ψ			
	Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία	X E Ψ			
	Ενώνει 2-3 τουβλάκια		X E Ψ			
	Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα			X E Ψ	
	Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια		X E Ψ			
	Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)		X E Ψ			
	Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια	X E Ψ			
	Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις	X E Ψ			
	Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι		X E Ψ			
	Πλάθει, πατά πλαστελίνη.				X	

	Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό				E Ψ	
	Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες	X E Ψ			
	Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο				X E Ψ	
	Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες				X E Ψ	
	Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση				X E Ψ	
	Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.			X E Ψ	
	Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα				X E Ψ	
	Φτιάχνει πύργο με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια			X E Ψ		
	Χτίζει με τουβλάκια: κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιάχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο				X E Ψ	
	Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα	X E Ψ			

	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση του χεριού το χαρτί οριζόντια και κάθετα έως και 3 φορές.	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια			X E Ψ	
	Κόβει με ψαλίδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής. Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή περίγραμμα			X E Ψ	
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)	ΝΑΙ				
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					X E Ψ
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle				X E Ψ	
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					X E Ψ
	Μιμείται κινήσεις				X E Ψ	

6	Αυτοεξυπηρέτηση (self-help)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	Φαγητό					
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό	ΟΧΙ				
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι		X E Ψ			
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι	ΟΧΙ				
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα	ΟΧΙ				
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά		X E Ψ			
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά	X E Ψ			
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή		X E Ψ			
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τοστ, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό	X E Ψ			
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό		X E Ψ			
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού	Καθαρίζει το τραπέζι	X E Ψ			
	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα πλένει		X E Ψ			
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό		X			

			E Ψ			
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.			X E Ψ		
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και ροφήματα			X E Ψ		
	Πλένει φρούτα και λαχανικά			X E Ψ		
	Ακολουθεί συνταγή				X E Ψ	
	Ετοιμάζει λίστα αγορών				X E Ψ	
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι				X E Ψ	
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει				X E Ψ	
	Μετράει τα υλικά				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές				X E Ψ	
B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά τραβώντας τα ρούχα	ΟΧΙ				
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης	ΝΑΙ				

	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία			X Ε Ψ		
	Ξεκουμπώνει • μεγάλα κουμπιά, • τη ζώνη, • τα παπούτσια, • το φερμουάρ			X Ε Ψ		
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την κατάσταση και τον καιρό		X Ε Ψ		
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα			X Ε Ψ		
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα		X Ε Ψ			
	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια				X Ε Ψ	
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με • τον καιρό, • τη δραστηριότητα				X Ε Ψ	
	Αναγνωρίζει • τα βρώμικα ρούχα, • τα σκισμένα ρούχα				X Ε Ψ	
	Διπλώνει τα ρούχα			X Ε Ψ		
Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσανεξία όταν η	Δεν φοράει πάντα				

	πάντα λερώνεται					
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα		X E Ψ			
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)		X E Ψ			
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι		X E Ψ			
	Βουρτσίζει τα δόντια		X E Ψ			
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση		X E Ψ			
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει		X E Ψ			
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί	Δεν χρησιμοποιεί				
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον					X E Ψ
	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					X E Ψ
	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.			X E Ψ		

	Μαζεύει τα παιχνίδια του				X E Ψ	
E	Κινητικότητα					
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ	ΟΧΙ				
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι	ΟΧΙ				
	Κινείται με βλέποντα οδηγό		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του				X E Ψ	
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον		X E Ψ			
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους					X E Ψ
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων					
	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα					X E Ψ
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά τροφίμων	Χρησιμοποιεί λίστα				X E Ψ
	Ελέγχει τα ρέστα					X E

						ψ
--	--	--	--	--	--	---

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ. Φ.
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός			
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις			
	Παρουσιάζει προβλήματα όρασης		X E Ψ		
	Βλέπει			X E Ψ	

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ. Φ.
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα			ΟΧΙ	
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο			ΟΧΙ	
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις		ΟΧΙ	
	Παρουσιάζει προβλήματα ακοής		X E Ψ		
	Ακούει			X E Ψ	

9	Απτική αντίληψη (tactual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ. Φ.
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες				X E Ψ
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον		X E Ψ		
	Κινεί τα χέρια, τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής		X E Ψ		
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί όλο το σώμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα			X E Ψ
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών , των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής				X E Ψ
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει	X E Ψ		
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και πιάνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό	X E Ψ		
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που			X

	που έχει τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	έχει βυθιστεί μέσα σε κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)			E Ψ
	Παίζει με υλικά απαλής υφής				X E Ψ
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...		X E Ψ	
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.		X E Ψ		
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθούν				X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή			X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση			X E Ψ
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσέγγισης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο		X E Ψ		
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις				X E Ψ
	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				X

					E Ψ
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				X E Ψ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1: αυτόνομα, ανεξάρτητα

2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική)

3: με βοήθεια

4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα

Χ: εκπαιδευτικός, Ε: 2^{ος} αξιολογητής (Εργοθεραπεύτρια), Ψ: 3^{ος} αξιολογητής (Ψυχολόγος)

Μαθητής 1_ Δεύτερη Αξιολόγηση

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα • Χειρονομίες • <u>Αντικείμενα αναφοράς</u> • Έντυπο • <u>Ημερολόγιο</u> • <u>απτική νοηματική</u> • λόγος • εικόνες • εκφράσεις προσώπου • <u>Braille</u> • <u>δαχτυλικό αλφάβητο</u> • <u>σωματικές ενδείξεις</u>	Χ Ε Ψ			
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων		Χ Ε Ψ			
	Απαντά σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά και • κινητικά ερεθίσματα		Χ Ε Ψ			
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία	Χ Ε			

		πρόσωπα	Ψ			
	Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου και το εκδηλώνει με φωνήματα, χειρονομίες και κλάμα.					X E Ψ
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα	X E Ψ			
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός		X E Ψ			
	Απαντά στο όνομα του		X E Ψ			
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων		X E Ψ		
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης		X E Ψ			
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω				X	

	από 10 λεπτά και θυμάται την αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία				E Ψ	
	Ακολουθεί εντολές που δίνονται μαζί και εκφέρονται πολυαισθητηριακά	(1-3) (3-4)	X E Ψ			
	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)		X E Ψ		
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις) του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.					X E Ψ
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του					X E Ψ
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα		X E Ψ			
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα		X E Ψ			
	Κατανοεί το όχι και το ναι		X E Ψ			

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης	• Νόημα,	X			

	επικοινωνίας	• <u>χειρονομίες,</u> • <u>αντικείμενα,</u> • έντυπο, • <u>ημερολόγιο,</u> • <u>απτική νοηματική,</u> • λόγος, • εικόνες, • εκφράσεις προσώπου, • <u>Braille,</u> • <u>δαχτυλικό αλφάβητο,</u> • <u>ενδείξεις</u>	E Ψ			
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.	X E Ψ			
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον			X E Ψ		
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός			X E Ψ		
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του		X E Ψ			
	Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα χέρια και μιμείται μια σειρά από φωνήματα και χειρονομίες		X E Ψ			
	Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία		X E Ψ			

	αναφέρονται και συναρτώνται					
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά	X E Ψ				
	Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα	X E Ψ				
	Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.	X E Ψ				
	Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					X E Ψ
	Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους	X E Ψ				
	Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα			X E Ψ		
	Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400 λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)					X E Ψ
	Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις			X E		

					Ψ	
	Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους			X Ε Ψ		
	Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων					X Ε Ψ
	Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις				X Ε Ψ
	Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.				X Ε Ψ	
	Συζητάει				X Ε Ψ	
	Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	<u>το όνομά του</u> και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση			X Ε Ψ	
	Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψάχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται		X Ε Ψ		
	Επιλέγει				X Ε Ψ	
	Επικοινωνεί με συνομήλικους					X Ε Ψ

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ					
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά απτικά, οπτικά, ακουστικά ΚΑΙ κινητικά ερεθίσματα			X Ε Ψ		
	Εξερευνά αντικείμενα με τα <u>χέρια</u> και το στόμα			X Ε Ψ		
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.		X Ε Ψ			
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί		X Ε Ψ			
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο		X Ε Ψ			
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,		X Ε Ψ			
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο που αλληλοεπιδρά με αυτά.		X Ε Ψ			
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο	X Ε Ψ			

	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα		X Ε Ψ			
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο		X Ε Ψ			
	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια		X Ε Ψ			
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με πιστευτό τρόπο, αλλά και συμβολικά		X Ε Ψ			
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικειμένων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγραφεί η λειτουργία τους		X Ε Ψ		
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.			X Ε Ψ		
	Ονομάζει τα χρώματα					X Ε Ψ
	Ονομάζει τα σχήματα.				X Ε Ψ	
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα				X Ε Ψ	
B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4

	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ				
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις παιχνιδιών και ανθρώπων.		X E Ψ		
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.				X E Ψ
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.				X E Ψ
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.				X E Ψ
	Το παιδί αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή εν όλο κρυμμένο	X E Ψ			

Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετρά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετρά από εντολή			X E Ψ		
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.			X E Ψ		
	Μπορεί, μετρά από εντολή, • να κινήσει αντικείμενα, • το σώμα του και • τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω			X E Ψ		
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....			X E Ψ	
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.				X E Ψ	
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.		X E Ψ			
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά		X E Ψ			
	Το παιδί παίζει με το σώμα του ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα		X E			

	πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).		Ψ			
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά	X E Ψ			
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).		X E Ψ			
	Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο • πλάι • μπροστά • πίσω • από πάνω • από κάτω					X E Ψ
	Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.			X E Ψ		
	Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά			X E Ψ		
	Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή, το πάνω μέρος, κάτω μέρος, τα πλάγια, μπροστά και πίσω των αντικειμένων			X E Ψ		
	Μπορεί να τοποθετήσει ένα			X		

	αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: μπροστά, πίσω, στο πλάι, από κάτω, από πάνω, μέσα, έξω, μακριά, κοντά, δεξιά, αριστερά			E Ψ		
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρώτη σειρά, δεύτερη σειρά.....)					X E Ψ
E	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.	Αντιλαμβάνεται τη διαδοχή του χρόνου βασιζόμενος σε απτικές ενδείξεις				
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες βασιζόμενο σε αισθητηριακές ενδείξεις.	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του	X E Ψ			
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις			X E Ψ		
	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει παρελθόντα γεγονότα με			X E		

	πρόσωπα και χώρους.			Ψ		
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: • πρωί, • απόγευμα, • νύχτα, σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.			X E Ψ		
	• ονομαάζει τις ημέρες της εβδομάδας • βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο • κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: - σήμερα - χτες - αύριο	σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας		X E Ψ		
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία			X E Ψ		
	Μπορεί να τοποθετήσει βιωμένα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία			X E Ψ		
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες			X E Ψ		
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος ξεκινώ				X E Ψ	

	σταματώ					
	Ονομάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				X E Ψ
	Γνωρίζει την ώρα					X E Ψ
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					X E Ψ
	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά	X E Ψ			
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του			X E Ψ	
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί			X E Ψ		
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει ένα πρόβλημα	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως		X E Ψ		

		εργαλεία				
	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους μέσω δοκιμής- πλάνης.			X E Ψ		
Z	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές στο μέγεθος, στο σχήμα, στο χρώμα			X E Ψ		
	Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)		X E Ψ			
	Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία		X E Ψ			
	Ταυτίζει όμοιες εικόνες, απτική εικόνα με αντικείμενο		X E Ψ			
	Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας			X E Ψ		
	Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει				X E Ψ
	Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες			X E Ψ		
	Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-4) αντικείμενα ανάλογα με: το μέγεθός τους,	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους		X E Ψ		

	τη χρήση τους				
	Εκφέρει κρίσεις για : - χρόνο - ταχύτητα - απόσταση - μέγεθος - μήκος - βάρος	Μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου			X E Ψ
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομή μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθός τους, της υψή τους, το βάρος τους		X E Ψ	
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων			X E Ψ	
	Κάνει αντιστοίχιση		X E Ψ		
	Κάνει σειροθέτηση		X E Ψ		
	Κάνει ταυτίσεις		X E Ψ		
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας		X E Ψ	
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο αντικειμένων		X E Ψ	

	Ακολουθεί οδηγίες		X E Ψ			
	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία		X E Ψ			
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται	X E Ψ			
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό		X E Ψ			
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία		X E Ψ			
	Αποδέχεται τις αλλαγές: • στα πρόσωπα • στο πρόγραμμά του		X E Ψ			
	Ανακαλεί πληροφορίες			X E Ψ		
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων			X E Ψ		
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά		X E Ψ		
Η	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5				X E Ψ	
	Αντιλαμβάνεται την έννοια					X

	- του μηδενός, - του ενός, - του δύο					E Ψ
	Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.				X E Ψ	
	Κατανοεί τις έννοιες - Περισσότερο - Λιγότερο				X E Ψ	
	Μετράει μηχανικά μέχρι το 10 20 50 100					X E Ψ
	Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (1-1)		X E Ψ			
	Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					X E Ψ
	Κατανοεί την τακτικότητα					X E Ψ
	Αγγίζει ή δείχνει, μετρά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο			X E Ψ		
	Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					X E Ψ

	Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα				X Ε Ψ	
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					X Ε Ψ
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					X Ε Ψ
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X Ε Ψ
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X Ε Ψ
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					X Ε Ψ
	Μετρά μηχανικά έως το 20					X Ε Ψ
Θ	Ανάγνωση/ γραφή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	• <u>γράμματα</u> • ονόματα • αριθμούς • <u>λέξεις</u> • φράσεις • παραγράφους • κείμενο		X Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις				X ΕΨ	
	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10				X	

	λέξεις				E Ψ	
	Ακολουθεί οδηγίες			X E Ψ		
	Γράφει (έντυπο, Braille)	• <u>γράμματα</u> • αριθμούς • <u>λέξεις</u> • όνομα • φράσεις • κείμενο • προσωπικά στοιχεία			X E Ψ	
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα			X E Ψ	
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα			X E Ψ	
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille					X E Ψ

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του					X E Ψ
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι		X E Ψ		
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα			X E Ψ		
	Στιγμιαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του					X E Ψ
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενηλίκους		X E Ψ			
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή					X E Ψ
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και ακολουθεί απλές εντολές- οδηγίες			X E Ψ		

	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση		X Ε Ψ		
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.		X Ε Ψ		
	Λέει • ευχαριστώ, • παρακαλώ, • γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση		X Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την περιουσία των άλλων	X Ε Ψ		
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά				X Ε Ψ
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...		X Ε Ψ	
	Εκφράζει ανάγκες			X Ε Ψ	
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές			X Ε Ψ	
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους			X Ε Ψ	
	Δημιουργεί φιλίες				X Ε Ψ
	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του				X Ε

						Ψ
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					X E Ψ
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					X E Ψ
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση			X E Ψ		
	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα			X E Ψ		
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων				X E Ψ	
	Φοβάται τους ξένους				X E Ψ	
	Μοιράζεται τα πράγματά του				X E Ψ	
	Σέβεται την περιουσία των άλλων				X E Ψ	
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία	X E Ψ			
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή δραστηριότητα για 10-15 λεπτά και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα. Μπορεί να		X E Ψ			

	προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα					
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους		X Ε Ψ			
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα		X Ε Ψ			
	- Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, - υπακούει σε κανόνες, - σέβεται τους άλλους και - συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια			X Ε Ψ		
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του και οδηγίες		X Ε Ψ			
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπάσματα θυμού κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες				X Ε Ψ	
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο				X Ε Ψ	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ.Φ.		
	Εκδηλώνει συμπεριφορά - αυτοτραυματισμού - ετεροτραυματισμού		X Ε Ψ			
	Χαμογελά κατάλληλα			X Ε Ψ		
	Έχει εκρήξεις θυμού		X Ε			

				Ψ		
	Καταστρέφει αντικείμενα			X Ε Ψ		
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει			X Ε Ψ		

5	Κινητική Ανάπτυξη					
A	Αδρή κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη		X E Ψ			
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη		X E Ψ			
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια		X E Ψ			
	Τρέχει				X E Ψ	
	Πηδάει				X E XΨ	
	Περπατάει		X E Ψ			
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι					
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)	X E Ψ			
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού	X E Ψ			
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση	ΟΧΙ				
	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια	ΟΧΙ				

	μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια					
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο		X E Ψ			
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο ή το πετά σκόπιμα		X E Ψ			
	Δίνει αντικείμενο		X E Ψ			
	Χτυπά παλαμάκια		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρόσθια θέση του σώματος του		X E Ψ			
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο		X E Ψ			
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα	X E Ψ			
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία		X E Ψ			
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί		X E Ψ			
	Βγάζει αντικείμενα από κουτί		X			

			E Ψ			
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά	X E Ψ			
	Βάζει και αφαιρεί δακτυλίδια από στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	Περνάει σε στύλο δακτυλίδους με διαφορετική διάμετρο	X E Ψ			
	Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία	X E Ψ			
	Ενώνει 2-3 τουβλάκια		X E Ψ			
	Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα			X E Ψ	
	Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια		X E Ψ			
	Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)		X E Ψ			
	Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια	X E Ψ			
	Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις	X E Ψ			
	Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι		X E Ψ			
	Πλάθει, πατά πλαστελίνη.			X		

	Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό			E Ψ		
	Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες	X E Ψ			
	Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο			X E Ψ		
	Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες			X E Ψ		
	Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση				X E Ψ	
	Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.			X E Ψ	
	Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα			X E Ψ		
	Φτιάχνει πύργο με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια			X E Ψ		
	Χτίζει με τουβλάκια: κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιάχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο			X E Ψ		
	Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα	X E Ψ			

	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση του χεριού το χαρτί οριζόντια και κάθετα έως και 3 φορές.	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια		X E Ψ		
	Κόβει με ψαλίδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής. Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή περίγραμμα		X E Ψ		
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)	ΝΑΙ				
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					X E Ψ
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle				X E Ψ	
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					X E Ψ
	Μιμείται κινήσεις				X E Ψ	

6	Αυτοεξυπηρέτηση(self help)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	Φαγητό					
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό		X E Ψ			
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι		X E Ψ			
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι	ΟΧΙ				
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα	ΟΧΙ				
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά		X E Ψ			
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά	X E Ψ			
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή		X E Ψ			
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τοστ, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό	X E Ψ			
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό		X E Ψ			
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού	Καθαρίζει το τραπέζι	X E Ψ			
	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα πλένει		X E			

			Ψ			
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό		X E Ψ			
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.		X E Ψ			
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και ροφήματα		X E Ψ			
	Πλένει φρούτα και λαχανικά		X E Ψ			
	Ακολουθεί συνταγή			X E Ψ		
	Ετοιμάζει λίστα αγορών			X E Ψ		
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι			X E Ψ		
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει			X E Ψ		
	Μετράει τα υλικά			X E Ψ		
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές				X E Ψ	
B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά	Συμμετέχει				

	τραβώντας τα ρούχα					
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης					
	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία	X E Ψ				
	Ξεκουμπώνει • μεγάλα κουμπιά, • τη ζώνη, • τα παπούτσια, • το φερμουάρ	X E Ψ				
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την περίσταση και τον καιρό	X E Ψ			
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα		X E Ψ			
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα		X E Ψ			
	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια				X E Ψ	
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με • τον καιρό, • τη δραστηριότητα				X E Ψ	
	Αναγνωρίζει • τα βρώμικα ρούχα, • τα σκισμένα ρούχα				X E Ψ	
	Διπλώνει τα ρούχα		X E Ψ			

Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσαρέσκεια όταν η πάνα λερώνεται	Δεν φοράει πάνα				
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα			X E Ψ		
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)		X E Ψ			
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι		X E Ψ			
	Βουρτσίζει τα δόντια		X E Ψ			
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση		X E Ψ			
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει		X E Ψ			
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί	Δεν χρησιμοποιεί				
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον					X E Ψ
	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					X E Ψ

	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.				X E Ψ	
	Μαζεύει τα παιχνίδια του				X E Ψ	
Ε	Κινητικότητα					
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ	ΟΧΙ				
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι	ΟΧΙ				
	Κινείται με βλέποντα οδηγό		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του				X E Ψ	
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον		X E Ψ			
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους					X E Ψ
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων					
	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα				X E Ψ	
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά τροφίμων	Χρησιμοποιεί λίστα			X E	

					ψ	
	Ελέγχει τα ρέστα					X E ψ

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός		ΟΧΙ	
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις		ΟΧΙ	
	Παρουσιάζει προβλήματα όρασης		X Ε Ψ		
	Βλέπει			X Ε Ψ	

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα			ΟΧΙ	
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο			ΟΧΙ	
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις		ΟΧΙ	
	Παρουσιάζει προβλήματα ακοής		X Ε Ψ		
	Ακούει			X Ε Ψ	

9	Απτική αντίληψη (tactual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες				X Ε Ψ
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον		X Ε Ψ		
	Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής		X Ε Ψ		
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί όλο το σώμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα			X Ε Ψ
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών , των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής				X Ε Ψ
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει	X Ε Ψ		
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και πιάνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό	X Ε Ψ		
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που			X

	που έχει τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	έχει βυθιστεί μέσα σε κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)			E Ψ
	Παίζει με υλικά απαλής υφής				X E Ψ
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...		X E Ψ	
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.		X E Ψ		
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθούν				X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή			X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση			X E Ψ
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσέγγισης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο		X E Ψ		
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις				X E Ψ
	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				X

					E Ψ
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				X E Ψ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1: αυτόνομα, ανεξάρτητα

2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική)

3: με βοήθεια

4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα

Χ: εκπαιδευτικός, Ε: 2^{ος} αξιολογητής (Εργοθεραπεύτρια), Ψ: 3^{ος} αξιολογητής (Ψυχολόγος)

Μαθητής 2_ Πρώτη Αξιολόγηση

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα • Χειρονομίες • <u>Αντικείμενα αναφοράς</u> • Έντυπο • <u>Ημερολόγιο</u> • <u>απτική νοηματική</u> • <u>λόγος</u> • εικόνες • εκφράσεις προσώπου • Braille • δαχτυλικό αλφάβητο • <u>σωματικές ενδείξεις</u>				Χ Ε Ψ
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων					Χ Ε Ψ
	Απαντά σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά και • κινητικά ερεθίσματα				Χ Ε Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία πρόσωπα				Χ Ε Ψ
	Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου					Χ

	και το εκδηλώνει με φωνήματα, χειρονομίες και κλάμα.					E Ψ
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούντα συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα				X E Ψ
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός					X E Ψ
	Απαντά στο όνομα του					X E Ψ
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων			X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης					X E Ψ
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω από 10 λεπτά και θυμάται την αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία					X E Ψ
	Ακολουθεί εντολές που δίνονται	(1-3) (3-4)				X

	μαζί και εκφέρονται πολυαισθητηριακά					X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)				X E Ψ
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις) του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.					X E Ψ
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του					X E Ψ
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα					X E Ψ
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα					X E Ψ
	Κατανοεί το όχι και το ναι					X E Ψ

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα, • <u>χειρονομίες</u>, • <u>αντικείμενα</u>, • έντυπο, • <u>ημερολόγιο</u>, • <u>απτική νοηματική</u>, • λόγος, • εικόνες, • εκφράσεις προσώπου, • Braille, • δαχτυλικό αλφάβητο, • <u>ενδείξεις</u>				X E Ψ
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.				X E Ψ
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον					X E Ψ
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός					X E Ψ
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του					X E Ψ
	Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα					X

	χέρια και μιμείται μια σειρά από φωνήματα και χειρονομίες					E Ψ
	Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία αναφέρονται και συναρτώνται					X E Ψ
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά					X E Ψ
	Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.					X E Ψ
	Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					X E Ψ
	Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους					X E Ψ
	Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400					X

λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)						E Ψ
Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις						X E Ψ
Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις					X E Ψ
Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.						X E Ψ
Συζητάει						X E Ψ
Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	<u>το όνομά του</u> και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση					X E Ψ
Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψάχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται					X E Ψ
Επιλέγει						X E Ψ

	Επικοινωνεί με συνομήλικους					X E Ψ
--	-----------------------------	--	--	--	--	-------------

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)	Παρατηρήσεις				
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ		1	2	3	4
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά ΚΑΙ • κινητικά ερεθίσματα					X Ε Ψ
	Εξερευνά αντικείμενα με τα <u>χέρια</u> και το <u>στόμα</u>				X Ε Ψ	
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.				X Ε Ψ	
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί					X Ε Ψ
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο					X Ε Ψ
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,					X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο που αλληλοεπιδρά με αυτά.					X Ε Ψ
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο				X Ε Ψ

	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα					X E Ψ
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο					X E Ψ
	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με πιστευτό τρόπο, αλλά και συμβολικά					X E Ψ
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικείμενων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγραφεί η λειτουργία τους				X E Ψ
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.					X E Ψ
	Ονομάζει τα χρώματα					X E Ψ
	Ονομάζει τα σχήματα.					X E Ψ
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα					X E Ψ

B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις παιχνιδιών και ανθρώπων.					X E Ψ
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.					X E Ψ
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.					X E Ψ
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.					X E Ψ
	Το παιδί αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή					X E Ψ

	εν όλο κρυμμένο					
Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετρά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετρά από εντολή					X Ε Ψ
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.					X Ε Ψ
	Μπορεί, μετρά από εντολή, • να κινήσει αντικείμενα, • το σώμα του και • τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω					X Ε Ψ
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....				X Ε Ψ
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.					X Ε Ψ
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.					X Ε Ψ
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά					X Ε Ψ
	Το παιδί παίζει με το σώμα του					X

	ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).					E Ψ
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά				X E Ψ
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο • πλάι • μπροστά • πίσω • από πάνω • από κάτω					X E Ψ
	Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.					X E Ψ
	Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά					X E Ψ
	Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή, το πάνω μέρος, κάτω μέρος, τα πλάγια, μπροστά και πίσω των αντικειμένων					X E Ψ

	Μπορεί να τοποθετήσει ένα αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: μπροστά, πίσω, στο πλάι, από κάτω, από πάνω, μέσα, έξω, μακριά, κοντά, δεξιά, αριστερά					X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρώτη σειρά, δεύτερη σειρά.....)					X E Ψ
E	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.					X E Ψ
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες βασιζόμενο σε αισθητηριακές ενδείξεις.	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του				X E Ψ
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις					X E Ψ
	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει					X

	παρελθόντα γεγονότα με πρόσωπα και χώρους.					E Ψ
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: • πρωί, • απόγευμα, • νύχτα, • σήμερα, • απόψε, • χτες, • αύριο, • τώρα σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.	• ονομαάζει τις ημέρες της εβδομάδας • βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο • κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: -σήμερα - χτες - αύριο				X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία					X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει βιωμένα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία					X E Ψ
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες					X E Ψ
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος ξεκινώ σταματώ					X E Ψ
	Ονομάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				X E Ψ
	Γνωρίζει την ώρα					X

						E Ψ
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					X E Ψ
	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά				X E Ψ
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του				X E Ψ
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί					X E Ψ
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει ένα πρόβλημα	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως εργαλεία				X E Ψ
	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους μέσω δοκιμής- πλάνης.					X E Ψ

Z	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές στο μέγεθος, στο σχήμα, στο χρώμα					X E Ψ
	Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)					X E Ψ
	Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία					X E Ψ
	Ταυτίζει όμοιες εικόνες, εικόνα με αντικείμενο					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας					X E Ψ
	Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει				X E Ψ
	Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες					X E Ψ
	Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-4) αντικείμενα ανάλογα με: - το μέγεθός τους, - τη χρήση τους	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους				X E Ψ
	Εκφέρει κρίσεις για : - χρόνο - ταχύτητα - απόσταση	Μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου				X E Ψ

	• μέγεθος • μήκος • βάρος					
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομή μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθός τους, της υψή τους, το βάρος τους				X E Ψ
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων					X E Ψ
	Κάνει αντιστοίχιση					X E Ψ
	Κάνει σειροθέτηση					X E Ψ
	Κάνει ταυτίσεις					X E Ψ
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας				X E Ψ
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο αντικειμένων				X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες					X E Ψ
	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής προκειμένου να ολοκληρώσει μια					X E Ψ

	εργασία					
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται				X E Ψ
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό					X E Ψ
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία					X E Ψ
	Αποδέχεται τις αλλαγές: • στα πρόσωπα • στο πρόγραμμά του					X E Ψ
	Ανακαλεί πληροφορίες					X E Ψ
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων				X E Ψ	
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά			X E Ψ	

Η	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5					X E Ψ
	Αντιλαμβάνεται την έννοια • του μηδενός, • του ενός, • του δύο					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα					X E

	σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.					Ψ
	Κατανοεί τις έννοιες - Περισσότερο - Λιγότερο					X E Ψ
	Μετράει μηχανικά μέχρι το 10 20 50 100					X E Ψ
	Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (1-1)					X E Ψ
	Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					X E Ψ
	Κατανοεί την τακτικότητα					X E Ψ
	Αγγίζει ή δείχνει, μετρά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο					X E Ψ
	Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					X E Ψ
	Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα					X E Ψ
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					X E

						Ψ
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					X E Ψ
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X E Ψ
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X E Ψ
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					X E Ψ
	Μετρά μηχανικά έως το 20					X E Ψ
Θ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ/ ΓΡΑΦΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	• γράμματα • ονόματα • αριθμούς • λέξεις • φράσεις • παραγράφους • κείμενο				X E Ψ
	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10 λέξεις					X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες					X E

						Ψ
	Γράφει (έντυπο, Braille)	• γράμματα • αριθμούς • λέξεις • όνομα • φράσεις • κείμενο • προσωπικά στοιχεία				X E Ψ
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα				X E Ψ
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα				X E Ψ
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille					X E Ψ

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του					X E Ψ
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι				X E Ψ
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα					X E Ψ
	Στιγμιαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του					X E Ψ
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενηλίκους					X E Ψ
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή					X E Ψ
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και ακολουθεί απλές εντολές- οδηγίες					X E Ψ

	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση				X E Ψ
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.				X E Ψ
	Λέει • ευχαριστώ, • παρακαλώ, • γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση				X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την περιουσία των άλλων			X E Ψ
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά				X E Ψ
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...			X E Ψ
	Εκφράζει ανάγκες				X E Ψ
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές				X E Ψ
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους				X E Ψ
	Δημιουργεί φιλίες				X E Ψ
	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του				X E

						Ψ
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					X E Ψ
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					X E Ψ
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα					X E Ψ
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων					X E Ψ
	Φοβάται τους ξένους					X E Ψ
	Μοιράζεται τα πράγματά του					X E Ψ
	Σέβεται την περιουσία των άλλων					X E Ψ
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία				X E Ψ
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή δραστηριότητα για 10-15 λεπτά και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα. Μπορεί να					X E Ψ

	προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα					
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους					X E Ψ
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα					X E Ψ
	Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, υπακούει σε κανόνες, σέβεται τους άλλους και συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια					X E Ψ
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του και οδηγίες					X E Ψ
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπάσματα θυμού κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες					X E Ψ
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο					X E Ψ
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ.Φ.	
	Εκδηλώνει συμπεριφορά • αυτοτραυματισμού • ετεροτραυματισμού		X E Ψ			
	Χαμογελά κατάλληλα			X E Ψ		
	Έχει εκρήξεις θυμού		X E Ψ			
	Καταστρέφει αντικείμενα		X			

			E Ψ			
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει			X E Ψ		

5	Κινητική Ανάπτυξη	Παρατηρήσεις				
A	Αδρή κινητικότητα		1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη		X E Ψ			
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη		X E Ψ			
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια			X E Ψ		
	Τρέχει					X E Ψ
	Πηδάει					X E Ψ
	Περπατάει		X E Ψ			
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι	ΟΧΙ				
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)		X E Ψ		
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού	X E Ψ			
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση					X E Ψ

	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια				X E Ψ
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο				X E Ψ
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο ή το πετά σκόπιμα				X E Ψ
	Δίνει αντικείμενο			X E Ψ	
	Χτυπά παλαμάκια				X E Ψ
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρόσθια θέση του σώματος του				X E Ψ
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.				X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο				X E Ψ
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα			X E Ψ
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία				X E Ψ
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί				X E

	Βγάζει αντικείμενα από κουτί					X E Ψ
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά				X E Ψ
	Βάζει και αφαιρεί δαχτυλίδια από στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	Περνάει σε στύλο δακτυλίους με διαφορετική διάμετρο				X E Ψ
	Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία				X E Ψ
	Ενώνει 2-3 τουβλάκια					X E Ψ
	Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα				X E Ψ
	Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια					X E Ψ
	Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)					X E Ψ
	Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια				X E Ψ
	Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις				X E Ψ
	Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι					X E Ψ

Πλάθει, πατά πλαστελίνη. Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό					X E Ψ
Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες				X E Ψ
Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο					X E Ψ
Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες					X E Ψ
Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση					X E Ψ
Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.				X E Ψ
Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια					X E Ψ
Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα					X E Ψ
Φτιάχνει πύργο με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια					X E Ψ
Χτίζει με τουβλάκια: κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιάχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο					X E Ψ
Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα				X E

						Ψ
	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση του χεριού το χαρτί οριζόντια και κάθετα έως και 3 φορές.	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια				X E Ψ
	Κόβει με ψαλίδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής. Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή περίγραμμα				X E Ψ
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)					X E Ψ
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					X E Ψ
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle					X E Ψ
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					X E Ψ
	Μιμείται κινήσεις					X E Ψ

6	Αυτοεξυπηρέτηση(self help)					
A	Φαγητό	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό			X Ε Ψ		
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι					X Ε Ψ
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι				X Ε Ψ	
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα					X Ε Ψ
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά					X Ε Ψ
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά				X Ε Ψ
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή					X Ε Ψ
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τوست, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό				X Ε Ψ
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό					X Ε Ψ
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού	Καθαρίζει το τραπέζι				X Ε Ψ

	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα πλένει					X E Ψ
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό					X E Ψ
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.					X E Ψ
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και ροφήματα					X E Ψ
	Πλένει φρούτα και λαχανικά					X E Ψ
	Ακολουθεί συνταγή					X E Ψ
	Ετοιμάζει λίστα αγορών					X E Ψ
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι					X E Ψ
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει					X E Ψ
	Μετράει τα υλικά					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές					X E Ψ

B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά τραβώντας τα ρούχα	Συμμετέχει				
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης				X E	
	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία				Ψ	
	Ξεκουμπώνει • μεγάλα κουμπιά, • τη ζώνη, • τα παπούτσια, • το φερμουάρ					X E Ψ
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την κατάσταση και τον καιρό				X E Ψ
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα					X E Ψ
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα					X E Ψ
	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια					X E Ψ
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με • τον καιρό, • τη δραστηριότητα					X E Ψ
	Αναγνωρίζει • τα βρώμικα ρούχα, • τα σκισμένα ρούχα					X E Ψ
	Διπλώνει τα ρούχα					X

						E Ψ
Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσαρέσκεια όταν η πάνα λερώνεται	Δεν φοράει πάνα				
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα					X E Ψ
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)				X E Ψ	
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι				X E Ψ	
	Βουρτσίζει τα δόντια				X E Ψ	
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση					X E Ψ
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει				X E Ψ	
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί					X E Ψ
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον					X E Ψ
	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					X E Ψ

	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.					X Ε Ψ
	Μαζεύει τα παιχνίδια του					X Ε Ψ
Ε	Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ	ΟΧΙ				
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι	ΟΧΙ				
	Κινείται με βλέποντα οδηγό				X Ε Ψ	
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας					X Ε Ψ
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του					X Ε Ψ
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον					X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους					X Ε Ψ
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα					X Ε Ψ
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων					X Ε Ψ
	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά τροφίμων	Χρησιμοποιεί λίστα				X Ε

						ψ
	Ελέγχει τα ρέστα					X E ψ

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός			X E Ψ
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις			X E Ψ
	Παρουσιάζει προβλήματα όρασης		X E Ψ		
	Βλέπει		X E Ψ		

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα				X Ε Ψ
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο				X Ε Ψ
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις			X Ε Ψ
	Παρουσιάζει προβλήματα ακοής		X Ε Ψ		
	Ακούει		X Ε Ψ		

9	Απτική αντίληψη (tactual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες		X Ε Ψ		
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον		X Ε Ψ		
	Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής				X Ε Ψ
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί όλο το σώμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα	X Ε Ψ		
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών , των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής			X Ε Ψ	
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει	X Ε Ψ		
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και πιάνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό		X Ε Ψ	
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που		X	

	που έχει τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	έχει βυθιστεί μέσα σε κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)		E Ψ	
	Παίζει με υλικά απαλής υφής				X E Ψ
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...		X E Ψ	
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.			X E Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθεί			X E Ψ	
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή		X E Ψ	
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση		X E Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσέγγισης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο			X E Ψ	
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις			X E Ψ	
	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				X

					E ψ
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				X E ψ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1: αυτόνομα, ανεξάρτητα 2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική) 3: με βοήθεια 4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα Χ: εκπ/ός, Ε: 2^{ος} αξ/τής (Εργο/εία) Ψ: 3^{ος} αξ/τής (Ψυχολόγος). **Μαθητής 2_ Δεύτερη Αξιολ.**

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα • Χειρονομίες • <u>Αντικείμενα αναφοράς</u> • Έντυπο • <u>Ημερολόγιο</u> • <u>απτική νοηματική</u> • <u>λόγος</u> • εικόνες • εκφράσεις προσώπου • Braille • δαχτυλικό αλφάβητο • <u>σωματικές ενδείξεις</u>		Χ Ε Ψ		
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων				Χ Ε Ψ	
	Απαντά σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά και • κινητικά ερεθίσματα			Χ Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία πρόσωπα 266				Χ Ε Ψ
	Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου και το εκδηλώνει με φωνήματα,					Χ Ε

	χειρονομίες και κλάμα.					Ψ
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούντα συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα			X E Ψ	
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός				X E Ψ	
	Απαντά στο όνομα του				X E Ψ	
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων			X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης				X E Ψ	
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω από 10 λεπτά και θυμάται την αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία					X E Ψ
	Ακολουθεί εντολές που δίνονται μαζί και εκφέρονται	(1-3) (3-4)			X E	

	πολυαισθητηριακά				Ψ	
	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)				X E Ψ
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις) του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.				X E Ψ	
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του					X E Ψ
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα				X E Ψ	
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα				X E Ψ	
	Κατανοεί το όχι και το ναι				X E Ψ	

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα, • <u>χειρονομίες</u>, • <u>αντικείμενα</u>, • έντυπο, • <u>ημερολόγιο</u>, • <u>απτική νοηματική</u>, • λόγος, • εικόνες, • εκφράσεις προσώπου, • Braille, • δαχτυλικό αλφάβητο, • <u>ενδείξεις</u>			X Ε Ψ	
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.			X Ε Ψ	
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον				X Ε Ψ	
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός				X Ε Ψ	
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του				X Ε Ψ	
	Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα					X

	χέρια και μιμείται μια σειρά από φωνήματα και χειρονομίες					E Ψ
	Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία αναφέρονται και συναρτώνται					X E Ψ
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά					X E Ψ
	Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.					X E Ψ
	Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					X E Ψ
	Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους					X E Ψ
	Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400					X

λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)						E Ψ
Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις						X E Ψ
Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις					X E Ψ
Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.						X E Ψ
Συζητάει						X E Ψ
Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	<u>το όνομά του</u> και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση					X E Ψ
Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψάχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται					X E Ψ
Επιλέγει					X E Ψ	

	Επικοινωνεί με συνομήλικους					X E Ψ
--	-----------------------------	--	--	--	--	-------------

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)					
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά ΚΑΙ • κινητικά ερεθίσματα				X E Ψ	
	Εξερευνά αντικείμενα με τα <u>χέρια</u> και το <u>στόμα</u>				X E Ψ	
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.				X E Ψ	
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί			X E Ψ		
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο			X E Ψ		
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,			X E Ψ		
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο				X E	

	που αλληλοεπιδρά με αυτά.				Ψ	
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο			X E Ψ	
	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα				X E Ψ	
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο					X E Ψ
	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με πιστευτό τρόπο, αλλά και συμβολικά					X E Ψ
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικειμένων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγραφεί η λειτουργία τους				X E Ψ
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.					X E Ψ
	Ονομάζει τα χρώματα					X E Ψ
	Ονομάζει τα σχήματα.					X E

						Ψ
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα					X E Ψ
B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις παιχνιδιών και ανθρώπων.				X E Ψ	
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.					X Ψ E
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.				X E Ψ	
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.				X E Ψ	
	Το παιδί αναγνωρίζει				X	

	πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή εν όλο κρυμμένο				E Ψ	
Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετρά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετρά από εντολή				X E Ψ	
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.				X E Ψ	
	Μπορεί, μετρά από εντολή, • να κινήσει αντικείμενα, • το σώμα του και • τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω				X E Ψ	
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....				X E Ψ
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.					X E Ψ
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.				X E Ψ	
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα				X E	

	έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά				Ψ	
	Το παιδί παίζει με το σώμα του ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).				X E Ψ	
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά		X E Ψ		
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).				X E Ψ	
	Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο • πλάι • μπροστά • πίσω • από πάνω • από κάτω				X E Ψ	
	Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.					X E Ψ
	Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά					X E Ψ
	Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή,				X E	

	• το πάνω μέρος, • κάτω μέρος, • τα πλάγια, • μπροστά και • πίσω των αντικειμένων				Ψ	
	Μπορεί να τοποθετήσει ένα αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: • μπροστά, • πίσω, • στο πλάι, • από κάτω, • από πάνω, • μέσα, • έξω, • μακριά, • κοντά, • δεξιά, • αριστερά				X E Ψ	
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρώτη σειρά, δεύτερη σειρά.....)					X E Ψ
Ε	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.	Ο μαθητής βασίζεται σε απτικές ενδείξεις			X E Ψ	
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του			X E Ψ	

	βασιζόμενο σε αισθητηριακές ενδείξεις.					
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις					X E Ψ
	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει παρελθόντα γεγονότα με πρόσωπα και χώρους.					X E Ψ
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: • πρωί, • απόγευμα, • νύχτα, • σήμερα, • απόψε, • χτες, • αύριο, • τώρα σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.	• ονομαάζει τις ημέρες της εβδομάδας • βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο • κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: -σήμερα - χτες - αύριο				X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία				X E Ψ	
	Μπορεί να τοποθετήσει βιωμένα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία				X E Ψ	
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες				X E Ψ	
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος					X E Ψ

	ξεκινώ σταματώ					
	Ονομάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				X E Ψ
	Γνωρίζει την ώρα					X E Ψ
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					X E Ψ
	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά			X E Ψ	
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του				X E Ψ
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί				X E Ψ	
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση			X E	

	ένα πρόβλημα	προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως εργαλεία			Ψ	
	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους μέσω δοκιμής- πλάνης.				X E Ψ	
Z	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές • στο μέγεθος, • στο σχήμα, • στο χρώμα				X E Ψ	
	Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)				X E Ψ	
	Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία				X E Ψ	
	Ταυτίζει όμοιες εικόνες, εικόνα με αντικείμενο					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας					X E Ψ
	Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει				X E Ψ
	Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες					X E Ψ
	Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα			X	

	4) αντικείμενα ανάλογα με: - το μέγεθός τους, - τη χρήση τους	με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους			E Ψ	
	Εκφέρει κρίσεις για : - χρόνο - ταχύτητα - απόσταση - μέγεθος - μήκος - βάρος	Μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου				X E Ψ
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομή μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθός τους, της υφής τους, το βάρος τους			X E Ψ	
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων				X E Ψ	
	Κάνει αντιστοίχιση				X E Ψ	
	Κάνει σειροθέτηση				X E Ψ	
	Κάνει ταυτίσεις				X E Ψ	
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας			X E Ψ	
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο				X

		αντικειμένων				E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες				X E Ψ	
	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία				X E Ψ	
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται			X E Ψ	
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό				X E Ψ	
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία				X E Ψ	
	Αποδέχεται τις αλλαγές: • στα πρόσωπα • στο πρόγραμμά του				X E Ψ	
	Ανακαλεί πληροφορίες				X E Ψ	
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων				X E Ψ	
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά			X E Ψ	
Η	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5					X E

						Ψ
	Αντιλαμβάνεται την έννοια • του μηδενός, • του ενός, • του δύο					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.					X E Ψ
	Κατανοεί τις έννοιες • Περισσότερο • Λιγότερο					X E Ψ
	Μετράει μηχανικά μέχρι το • 10 • 20 • 50 • 100					X E Ψ
	Μπορεί να κάνει αντιστοιχίες ένα προς ένα (1-1)					X E Ψ
	Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					X E Ψ
	Κατανοεί την τακτικότητα					X E Ψ
	Αγγίζει ή δείχνει, μετρά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο					X E Ψ

	Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					X Ε Ψ
	Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα					X Ε Ψ
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					X Ε Ψ
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					X Ε Ψ
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X Ε Ψ
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X Ε Ψ
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					X Ε Ψ
	Μετρά μηχανικά έως το 20					X Ε Ψ
Θ	Ανάγνωση/ γραφή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	• γράμματα • ονόματα • αριθμούς • λέξεις • φράσεις • παραγράφους • κείμενο				X ΕΨ

	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις				X E Ψ
	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10 λέξεις				X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες				X E Ψ
	Γράφει (έντυπο, Braille)	• γράμματα • αριθμούς • λέξεις • όνομα • φράσεις • κείμενο • προσωπικά στοιχεία			X E Ψ
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα			X E Ψ
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα			X E Ψ
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille				X E Ψ

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του					X E Ψ
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι			X E Ψ	
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα					X E Ψ
	Στιγμιαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του					X E Ψ
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενηλίκους					X E Ψ
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή					X E Ψ
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και ακολουθεί απλές εντολές-					X E

	οδηγίες					Ψ
	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση					X E Ψ
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.					X E Ψ
	Λέει • ευχαριστώ, • παρακαλώ, • γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την περιουσία των άλλων				X E Ψ
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά					X E Ψ
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...			X E Ψ	
	Εκφράζει ανάγκες					X E Ψ
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές				X E Ψ	
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους					X E Ψ
	Δημιουργεί φιλίες					X E Ψ

	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του					X E Ψ
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					X E Ψ
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					X E Ψ
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα					X E Ψ
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων					X E Ψ
	Φοβάται τους ξένους					X E Ψ
	Μοιράζεται τα πράγματά του					X E Ψ
	Σέβεται την περιουσία των άλλων					X E Ψ
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία				X E Ψ
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή δραστηριότητα για 10-15 λεπτά					X E

	και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα. Μπορεί να προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα					Ψ
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους					X Ε Ψ
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα					X Ε Ψ
	Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, υπακούει σε κανόνες, σέβεται τους άλλους και συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια					X Ε Ψ
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του και οδηγίες					X Ε Ψ
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπάσματα θυμού κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες					X Ε Ψ
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο					X Ε Ψ
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ.Φ.	
	Εκδηλώνει συμπεριφορά • αυτοτραυματισμού • ετεροτραυματισμού		X Ε Ψ			
	Χαμογελά κατάλληλα			X Ε Ψ		
	Έχει εκρήξεις θυμού		X			

			E Ψ			
	Καταστρέφει αντικείμενα		X E Ψ			
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει			X E Ψ		

5	Κινητική Ανάπτυξη					
A	Αδρή κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη	NAI	X E Ψ			
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη	NAI	X E Ψ			
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια			X E Ψ		
	Τρέχει					X E Ψ
	Πηδάει					X E Ψ
	Περπατάει		X E Ψ			
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι	ΟΧΙ				
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)	X E Ψ			
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού	X E Ψ			
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση		X E Ψ			
	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια				X	

	μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια				E Ψ	
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο				X E Ψ	
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο ή το πετά σκόπιμα				X E Ψ	
	Δίνει αντικείμενο			X E Ψ		
	Χτυπά παλαμάκια				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρόσθια θέση του σώματος του				X E Ψ	
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο				X E Ψ	
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα			X E Ψ	
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία					X E Ψ
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί			X E Ψ		
	Βγάζει αντικείμενα από κουτί			X		

				E ψ		
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά				X E ψ
	Βάζει και αφαιρεί δακτυλίδια από στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	Περνάει σε στύλο δακτυλίδους με διαφορετική διάμετρο		X E ψ		
	Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία				X E ψ
	Ενώνει 2-3 τουβλάκια			X E ψ		
	Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα			X E ψ	
	Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια					X E ψ
	Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)		X E ψ			
	Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια			X E ψ	
	Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις			X E ψ	
	Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι				X E ψ	
	Πλάθει, πατά πλαστελίνη.				X	

	Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό				E Ψ	
	Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες			X E Ψ	
	Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο				X E Ψ	
	Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες				X E Ψ	
	Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση					X E Ψ
	Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.				X E Ψ
	Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα				X E Ψ	
	Φτιάχνει πύργο με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια					X E Ψ
	Χτίζει με τουβλάκια: κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιάχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο					X E Ψ
	Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα			X E Ψ	

	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση του χεριού το χαρτί οριζόντια και κάθετα έως και 3 φορές.	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια				X E Ψ
	Κόβει με ψαλίδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής. Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή περίγραμμα				X E Ψ
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)					X E Ψ
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					X E Ψ
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle					X E Ψ
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					X E Ψ
	Μιμείται κινήσεις					X E Ψ

6	Αυτοεξυπηρέτηση(self help)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	Φαγητό					
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό			X E Ψ		
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι					X E Ψ
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι				X E Ψ	
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα					X E Ψ
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά					X E Ψ
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά				X E Ψ
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή					X E Ψ
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τοστ, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό				X E Ψ
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό					X E Ψ
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού	Καθαρίζει το τραπέζι				X E

						Ψ
	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα πλένει				X E Ψ	
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό					X E Ψ
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.				X E Ψ	
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και ροφήματα				X E Ψ	
	Πλένει φρούτα και λαχανικά				X E Ψ	
	Ακολουθεί συνταγή					X E Ψ
	Ετοιμάζει λίστα αγορών					X E Ψ
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι					X E Ψ
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει					X E Ψ
	Μετράει τα υλικά					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές					X E Ψ

B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά τραβώντας τα ρούχα	Συμμετέχει				
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης				X E Ψ	
	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία				X E Ψ	
	Ξεκουμπώνει • μεγάλα κουμπιά, • τη ζώνη, • τα παπούτσια, • το φερμουάρ				X E Ψ	
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την κατάσταση και τον καιρό				X E Ψ
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα					X E Ψ
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα					X E Ψ
	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια					X E Ψ
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με • τον καιρό, • τη δραστηριότητα					X E Ψ

	Αναγνωρίζει - τα βρώμικα ρούχα, - τα σκισμένα ρούχα					X E Ψ
	Διπλώνει τα ρούχα					X E Ψ
Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσαρέσκεια όταν η πάνα λερώνεται	Δεν φοράει πάνα				
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα					X E Ψ
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)			X E Ψ		
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι			X E Ψ		
	Βουρτσίζει τα δόντια			X E Ψ		
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση					X E Ψ
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει			X E Ψ		
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί					X E Ψ
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν					X

	βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον					E Ψ
	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					X E Ψ
	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.					X E Ψ
	Μαζεύει τα παιχνίδια του					X E Ψ
Ε	Κινητικότητα					
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ	ΟΧΙ				
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι	ΟΧΙ				
	Κινείται με βλέποντα οδηγό				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του					X E Ψ
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον					X E Ψ
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους					X E Ψ
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων					

	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα					X E Ψ
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά τροφίμων	Χρησιμοποιεί λίστα				X E Ψ
	Ελέγχει τα ρέστα					X E Ψ

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός	X E Ψ		
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις			X E Ψ
	Παρουσιάζει προβλήματα όρασης		X E Ψ		
	Βλέπει		X E Ψ		

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα				X E Ψ
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο				X E Ψ
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις			X E Ψ
	Παρουσιάζει προβλήματα ακοής		X E Ψ		
	Ακούει	ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ- ΛΙΓΟ	X E Ψ		

9	Απτική αντίληψη (tactual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες		X E Ψ		
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον		X E Ψ		
	Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής				X E Ψ
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί όλο το σώμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα	X E Ψ		
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών , των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής			X E Ψ	
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει	X E Ψ		
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και πιάνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό	X E Ψ		
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που			X

	που έχει τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	έχει βυθιστεί μέσα σε κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)			E Ψ
	Παίζει με υλικά απαλής υφής				X E Ψ
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...		X E Ψ	
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.			X E Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθεί				X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή		X E Ψ	
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση		X E Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσέγγισης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο			X E Ψ	
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις			X E Ψ	
	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				X

					E Ψ
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				X E Ψ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ

ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1: αυτόνομα, ανεξάρτητα

2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική)

3: με βοήθεια

4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα

Μαθητής 3_ Πρώτη Αξιολόγηση

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα • Χειρονομίες • <u>Αντικείμενα αναφοράς</u> • Έντυπο • <u>Ημερολόγιο</u> • <u>απτική νοηματική</u> • <u>λόγος</u> • εικόνες • εκφράσεις προσώπου • Braille • δαχτυλικό αλφάβητο • <u>σωματικές ενδείξεις</u>			X Ε Ψ	
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων				X Ε Ψ	
	Απαντά σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά και • κινητικά ερεθίσματα				X Ε Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία πρόσωπα			X Ε Ψ	

	Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου και το εκδηλώνει με φωνήματα, χειρονομίες και κλάμα.					X E Ψ
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα			X E Ψ	
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός				X E Ψ	
	Απαντά στο όνομα του				X E Ψ	
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων			X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης				X E Ψ	
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω από 10 λεπτά και θυμάται την					X E

	αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία					Ψ
	Ακολουθεί εντολές που δίνονται μαζί και εκφέρονται πολυαισθητηριακά	(1-3) (3-4)			X E Ψ	
	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)				X E Ψ
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις) του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.				X E Ψ	
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του					X E Ψ
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα				X E Ψ	
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα				X E Ψ	
	Κατανοεί το όχι και το ναι				X E Ψ	

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα, • <u>χειρονομίες</u>, • <u>αντικείμενα</u>, • έντυπο, • <u>ημερολόγιο</u>, • <u>απτική νοηματική</u>, • λόγος, • εικόνες, • εκφράσεις προσώπου, • Braille, • δαχτυλικό αλφάβητο, • <u>ενδείξεις</u>			X E Ψ	
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.			X E Ψ	
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλεπιδρά με το περιβάλλον				X E Ψ	
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός				X E Ψ	
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του					X E Ψ
	Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα				X	

	χέρια και μιμείται μια σειρά από φωνήματα και χειρονομίες				E Ψ	
	Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία αναφέρονται και συναρτώνται					X E Ψ
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά					X E Ψ
	Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.					X E Ψ
	Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					X E Ψ
	Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους					X E Ψ
	Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400					X

λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)						E Ψ
Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις						X E Ψ
Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις					X E Ψ
Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.						X E Ψ
Συζητάει						X E Ψ
Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	<u>το όνομά του</u> και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση					X E Ψ
Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψάχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται					X E Ψ
Επιλέγει					X E Ψ	

	Επικοινωνεί με συνομήλικους					X E Ψ
--	-----------------------------	--	--	--	--	-------------

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ					
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά ΚΑΙ • κινητικά ερεθίσματα				X Ε Ψ	
	Εξερευνά αντικείμενα με τα <u>χέρια</u> και το στόμα				X Ε Ψ	
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.				X Ε Ψ	
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί			X Ε Ψ		
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο			X Ε Ψ		
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,			X Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο που αλληλοεπιδρά με αυτά.				X Ε Ψ	
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο			X Ε Ψ	

	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα					X E Ψ
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο				X E Ψ	
	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με πιστευτό τρόπο, αλλά και συμβολικά					X E Ψ
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικειμένων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγράφει η λειτουργία τους				X E Ψ
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.					X E Ψ
	Ονομάζει τα χρώματα					X E Ψ
	Ονομάζει τα σχήματα.					X E Ψ
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα					X E Ψ

B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις παιχνιδιών και ανθρώπων.					X E Ψ
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.				X E Ψ	
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.				X E Ψ	
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.				X E Ψ	
	Το παιδί αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή					X E X Ψ

	εν όλο κρυμμένο					
Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετά από εντολή					X Ε Ψ
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.					X Ε Ψ
	Μπορεί, μετά από εντολή, • να κινήσει αντικείμενα, • το σώμα του και • τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω					X Ε Ψ
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....				X Ε Ψ
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.					X Ε Ψ
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.					X Ε Ψ
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά				X Ε Ψ	
	Το παιδί παίζει με το σώμα του				X	

	ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).				E Ψ	
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά			X E Ψ	
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).				X E Ψ	
	Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο • πλάι • μπροστά • πίσω • από πάνω • από κάτω				X E Ψ	
	Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.				X E Ψ	
	Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά					X E Ψ
	Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή, το πάνω μέρος, κάτω μέρος, τα πλάγια, μπροστά και πίσω των αντικειμένων					X E Ψ

	Μπορεί να τοποθετήσει ένα αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: μπροστά, πίσω, στο πλάι, από κάτω, από πάνω, μέσα, έξω, μακριά, κοντά, δεξιά, αριστερά					X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρώτη σειρά, δεύτερη σειρά.....)					X E Ψ
Ε	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.					X E Ψ
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες βασιζόμενο σε αισθητηριακές ενδείξεις.	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του			X E Ψ	
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις					X E Ψ

	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει παρελθόντα γεγονότα με πρόσωπα και χώρους.				X E Ψ	
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: • πρωί, • απόγευμα, • νύχτα, • σήμερα, • απόψε, • χτες, • αύριο, • τώρα σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.	• ονομαάζει τις ημέρες της εβδομάδας • βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο • κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: -σήμερα - χτες - αύριο				X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία					X E Ψ
	Μπορεί να τοποθετήσει βιωμένα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία					X E Ψ
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες					X E Ψ
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος ξεκινώ σταματώ					X E Ψ
	Ονομαάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				X E Ψ

	Γνωρίζει την ώρα					X E Ψ
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					X E Ψ
	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά			X E Ψ	
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του				X E Ψ
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί				X E Ψ	
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει ένα πρόβλημα	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως εργαλεία				X E Ψ
	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους					X E Ψ

	μέσω δοκιμής- πλάνης.					
Z	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές στο μέγεθος, στο σχήμα, στο χρώμα					X E Ψ
	Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)				X E Ψ	
	Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία					X E Ψ
	Ταυτίζει όμοιες εικόνες, εικόνα με αντικείμενο					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας					X E Ψ
	Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει				X E Ψ
	Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες					X E Ψ
	Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-4) αντικείμενα ανάλογα με: - το μέγεθός τους, - τη χρήση τους	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους				X E Ψ
	Εκφέρει κρίσεις για : - χρόνο - ταχύτητα	Μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου				X E Ψ

	• απόσταση • μέγεθος • μήκος • βάρος					
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομή μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθός τους, της υψή τους, το βάρος τους				X E Ψ
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων					X E Ψ
	Κάνει αντιστοίχιση				X E Ψ	
	Κάνει σειροθέτηση					X E Ψ
	Κάνει ταυτίσεις					X E Ψ
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας				X E Ψ
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο αντικειμένων				X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες				X E Ψ	
	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής					X E

	προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία					Ψ
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται			X Ε Ψ	
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό				X Ε Ψ	
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία					X Ε Ψ
	Αποδέχεται τις αλλαγές: • στα πρόσωπα • στο πρόγραμμά του					X Ε Ψ
	Ανακαλεί πληροφορίες					X Ε Ψ
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων				X Ε Ψ	
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά			X Ε Ψ	
Η	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5					X Ε Ψ
	Αντιλαμβάνεται την έννοια • του μηδενός, • του ενός, • του δύο					X Ε Ψ
	Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα					X Ε

	σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.					Ψ
	Κατανοεί τις έννοιες - Περισσότερο - Λιγότερο					X E Ψ
	Μετράει μηχανικά μέχρι το 10 20 50 100					X E Ψ
	Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (1-1)				X E Ψ	
	Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					X E Ψ
	Κατανοεί την τακτικότητα					X E Ψ
	Αγγίζει ή δείχνει, μετά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο					X E Ψ
	Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					X E Ψ
	Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα					X E Ψ
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					X E

						Ψ
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					X E Ψ
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X E Ψ
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X E Ψ
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					X E Ψ
	Μετρά μηχανικά έως το 20					X E Ψ
Θ	Ανάγνωση/ γραφή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	• γράμματα • ονόματα • αριθμούς • λέξεις • φράσεις • παραγράφους • κείμενο				X EΨ
	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10 λέξεις					X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες					X

						E Ψ
	Γράφει (έντυπο, Braille)	• γράμματα • αριθμούς • λέξεις • όνομα • φράσεις • κείμενο • προσωπικά στοιχεία				X E Ψ
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα				X E Ψ
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα				X E Ψ
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille					X E Ψ

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του				X E Ψ	
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι			X E Ψ	
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα					X E Ψ
	Στιγμιαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του				X E Ψ	
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενηλίκους				X E Ψ	
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή					X E Ψ
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και					X

	ακολουθεί απλές εντολές- οδηγίες					E ψ
	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση					X E ψ
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.					X E ψ
	Λέει • ευχαριστώ, • παρακαλώ, • γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση					X E ψ
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την περιουσία των άλλων				X E ψ
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά					X E ψ
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...				X E ψ
	Εκφράζει ανάγκες					X E ψ
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές					X E ψ
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους					X E ψ
	Δημιουργεί φιλίες					X E

						Ψ
	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του					X E Ψ
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					X E Ψ
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					X E Ψ
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα					X E Ψ
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων					X E Ψ
	Φοβάται τους ξένους					X E Ψ
	Μοιράζεται τα πράγματά του					X E Ψ
	Σέβεται την περιουσία των άλλων					X E Ψ
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία				X E Ψ
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή					X

	δραστηριότητα για 10-15 λεπτά και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα. Μπορεί να προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα					E Ψ
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους					X E Ψ
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα				X E Ψ	
	Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, υπακούει σε κανόνες, σέβεται τους άλλους και συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια					X E Ψ
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του και οδηγίες				X E Ψ	
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπάσματα θυμού κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες					X E Ψ
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο					X E Ψ
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ.Φ.	
	Εκδηλώνει συμπεριφορά • αυτοτραυματισμού • ετεροτραυματισμού			X E Ψ		
	Χαμογελά κατάλληλα				X E	

					Ψ	
	Έχει εκρήξεις θυμού				X E Ψ	
	Καταστρέφει αντικείμενα			X E Ψ		
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει			X E Ψ		

5	Κινητική Ανάπτυξη					
A	Αδρή κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη					X E Ψ
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη				X E Ψ	
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια					X E Ψ
	Τρέχει					X E Ψ
	Πηδάει					X E Ψ
	Περπατάει	Με υποστήριξη	X X X			
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι	ΟΧΙ				
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)	X E Ψ			
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού	X E Ψ			
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση					X E Ψ

	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια		X E Ψ			
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο		X E Ψ			
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο ή το πετά σκόπιμα				X E Ψ	
	Δίνει αντικείμενο				X E Ψ	
	Χτυπά παλαμάκια				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρόσθια θέση του σώματος του		X E Ψ			
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο				X E Ψ	
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα			X E Ψ	
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία				X E Ψ	
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί			X E Ψ		

	Βγάζει αντικείμενα από κουτί		X Ε Ψ		
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά	X Ε Ψ		
	Βάζει και αφαιρεί δαχτυλίδια από στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	Περνάει σε στύλο δακτυλίους με διαφορετική διάμετρο	X Ε Ψ		
	Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία		X Ε Ψ	
	Ενώνει 2-3 τουβλάκια		X Ε Ψ		
	Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα			X Ε Ψ
	Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια			X Ε Ψ	
	Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)		X Ε Ψ		
	Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια		X Ε Ψ	
	Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις		X Ε Ψ	
	Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι				X Ε Ψ

Πλάθει, πατά πλαστελίνη. Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό					X E Ψ
Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες			X E Ψ	
Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο					X E Ψ
Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες					X E Ψ
Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση					X E Ψ
Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.				X E Ψ
Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια				X E Ψ	
Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα					X E Ψ
Φτιάχνει πύργο με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια					X E Ψ
Χτίζει με τουβλάκια: κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιάχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο					X E Ψ
Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα			X E	

					Ψ	
	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση του χεριού το χαρτί οριζόντια και κάθετα έως και 3 φορές.	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια				X E Ψ
	Κόβει με ψαλίδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής. Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή περίγραμμα				X E Ψ
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)					X E Ψ
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					X E Ψ
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle					X E Ψ
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					X E Ψ
	Μιμείται κινήσεις					X E Ψ

6	Αυτοεξυπηρέτηση(self help)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	Φαγητό					
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό	ΟΧΙ				
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι				X E Ψ	
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι				X E Ψ	
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα				X E Ψ	
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά					X E Ψ
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά				X E Ψ
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή					X E Ψ
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τοστ, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό				X E Ψ
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό					X E Ψ
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού					X E Ψ
	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα					X

	πλένει					E Ψ
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό					X E Ψ
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.					X E Ψ
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και ροφήματα					X E Ψ
	Πλένει φρούτα και λαχανικά					X E Ψ
	Ακολουθεί συνταγή					X E Ψ
	Ετοιμάζει λίστα αγορών					X E Ψ
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι					X E Ψ
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει					X E Ψ
	Μετράει τα υλικά					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές					X E Ψ
B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του	Συμμετέχει				

	ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά τραβώντας τα ρούχα					
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης			X E Ψ		
	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία			X E Ψ		
	Ξεκουμπώνει • μεγάλα κουμπιά, • τη ζώνη, • τα παπούτσια, • <u>το φερμουάρ</u>			X E Ψ		
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την κατάσταση και τον καιρό				X E Ψ
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα					X E Ψ
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα					X E Ψ
	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια					X E Ψ
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με • τον καιρό, • τη δραστηριότητα					X E Ψ
	Αναγνωρίζει • τα βρώμικα ρούχα, • τα σκισμένα ρούχα					X E Ψ
	Διπλώνει τα ρούχα					X

						E Ψ
Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσαρέσκεια όταν η πάνα λερώνεται				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα				X E Ψ	
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)				X E Ψ	
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι (με βοήθεια)				X E Ψ	
	Βουρτσίζει τα δόντια					X E Ψ
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση					X E Ψ
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει				X E Ψ	
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί					X Ψ E
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον					X E Ψ
	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του					X E

	ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					Ψ
	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.			X Ε Ψ		
	Μαζεύει τα παιχνίδια του				X Ε Ψ	
Ε	Κινητικότητα					
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ	ΟΧΙ				
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι	ΟΧΙ				
	Κινείται με βλέποντα οδηγό			X Ε Ψ		
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας				X Ε Ψ	
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του			X Ε Ψ		
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον			X Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους				X Ε Ψ	
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων					
	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα				X Ε Ψ	
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων				X Ε Ψ	

	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά τροφίμων	Χρησιμοποιεί λίστα				X E ψ
	Ελέγχει τα ρέστα					X E ψ

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός	X Ε Ψ		
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις			X Ε Ψ
	Παρουσιάζει δυσκολίες όρασης		X Ε Ψ		
	Βλέπει		X Ε Ψ		

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα				X E Ψ
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο				X E Ψ
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις			X E Ψ
	Παρουσιάζει δυσκολίες ακοής		X E Ψ		
	Ακούει	ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ- ΛΙΓΟ	X E Ψ		

9	Απτική αντίληψη (tactual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες		X E Ψ		
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον		X E Ψ		
	Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής				X E Ψ
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί όλο το σώμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα	X E Ψ		
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών , των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής			X E Ψ	
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει	X E Ψ		
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και πιάνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό	X E Ψ		
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που			X

	που έχει τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	έχει βυθιστεί μέσα σε κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)			E Ψ
	Παίζει με υλικά απαλής υφής				X E Ψ
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...		X E Ψ	
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.			X E Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθεί				X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή		X E Ψ	
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση		X E Ψ	
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσέγγισης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο			X E Ψ	
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις			X E Ψ	
	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				X

					E Ψ
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				X E Ψ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΥΦΛΟΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1: αυτόνομα, ανεξάρτητα 2: με παρότρυνση (λεκτική, απτική)

3: με βοήθεια 4: δεν μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα

Χ: εκπαιδευτικός, Ε: 2^{ος} αξιολογητής (Εργοθεραπεύτρια), Ψ: 3^{ος} αξιολογητής (Ψυχολόγος)

Μαθητής 3_ Δεύτερη Αξιολόγηση

1	Εισερχόμενη επικοινωνία	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εισερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα • Χειρονομίες • <u>Αντικείμενα αναφοράς</u> • Έντυπο • <u>Ημερολόγιο</u> • <u>απτική νοηματική</u> • λόγος • εικόνες • εκφράσεις προσώπου • <u>Braille</u> • <u>δαχτυλικό αλφάβητο</u> • <u>σωματικές ενδείξεις</u>		Χ Ε Ψ		
	Ερευνά το γύρω περιβάλλον μέσω των αισθήσεων			Χ Ε Ψ		
	Απαντά σε καθημερινά • απτικά, • οπτικά, • ακουστικά και • κινητικά ερεθίσματα			Χ Ε Ψ		
	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα (και σε φωτογραφία)	Αναγνωρίζει το νοηματικό όνομα ή κάποια ένδειξη για όλα τα οικεία πρόσωπα		Χ Ε Ψ		
	Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου και το εκδηλώνει με φωνήματα,	349		Χ Ε		

	χειρονομίες και κλάμα.			Ψ		
	Κατανοεί απλές εντολές όταν παρουσιάζονται πολυαισθητηριακά (λόγο, νοηματική χειρονομίες, απτικές ενδείξεις)	Καταλαβαίνει απαντώντας κατάλληλα σε νοήματα και οικείες λέξεις που εκφέρονται με λόγο ή με νοηματική ή με ενδείξεις πάνω στο σώμα του και χρησιμοποιούντα συχνά στην καθημερινότητα του παιδιού Καταλαβαίνει λέξεις που αναφέρονται, πρόσωπα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα		X E Ψ		
	Παίζει με παιχνίδια εκμεταλλευόμενο τα καλύτερα χαρακτηριστικά του καθενός			X E Ψ		
	Απαντά στο όνομα του		X E Ψ			
	Διασκεδάζει με το ρυθμό και τις κινήσεις	παιχνίδια με τα χέρια και παιχνίδια με τους ήχους των ζώων	X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί κατάλληλα αντικείμενα κοινής και καθημερινής χρήσης			X E Ψ		
	Παρακολουθεί ιστορίες για πάνω από 10 λεπτά και θυμάται την αλληλουχία/ σειρά στην ιστορία					X E Ψ
	Ακολουθεί εντολές που δίνονται μαζί και εκφέρονται	(1-3) (3-4)	X E			

	πολυαισθητηριακά		Ψ			
	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται πολυαισθητηριακά για μια νέα δραστηριότητα	(1-3) (3-4)		X E Ψ		
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (2000 λέξεις) του με λέξεις για την υφή, τα συναισθήματα, προθέσεις, έννοιες (σύγκριση), και υποθετικές ερωτήσεις					X E Ψ
	Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους.		X E Ψ			
	Ονομάζει ήχους από το άμεσο περιβάλλον του				X E Ψ	
	Εντοπίζει οικεία αντικείμενα		X E Ψ			
	Εντοπίζει οικεία πρόσωπα		X E Ψ			
	Κατανοεί το όχι και το ναι		X E Ψ			

2	Εξερχόμενη επικοινωνία (expressive communication)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μέθοδοι εξερχόμενης επικοινωνίας	• Νόημα, • <u>χειρονομίες</u>, • <u>αντικείμενα</u>, • έντυπο, • <u>ημερολόγιο</u>, • <u>απτική νοηματική</u>, • λόγος, • εικόνες, • εκφράσεις προσώπου, • <u>Braille</u>, • <u>δαχτυλικό αλφάβητο</u>, • <u>ενδείξεις</u>		X E Ψ		
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ενέργειες που τις βρίσκει ευχάριστες ή για κοινωνικό ερέθισμα	Χαμογελά, κάνει φωνήματα ή δείχνει συγκεκριμένη ένδειξη αναγνώρισης όταν ένα οικείο πρόσωπο ή αντικείμενο εισέρχεται στο περιβάλλον του είτε οπτικά, είτε απτικά είτε ακουστικά.		X E Ψ		
	Γελάει, κάνει ήχους και χειρονομίες/ ως απάντηση σε επικοινωνία, αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον		X E Ψ			
	Συμμετέχει σε μια οικεία κίνηση που την πρωτοβουλία της την έχει ο εκπαιδευτικός		X E Ψ			
	Υποδεικνύει με χειρονομία/ νόημα τις επιθυμίες ή ανάγκες του			X E Ψ		
	Συμμετέχει σε παιχνίδια με τα		X			

	χέρια και μιμείται μια σειρά από φωνήματα και χειρονομίες		E Ψ			
	Μιμείται μερικές απλές λέξεις και τις χρησιμοποιεί με την παρουσία του προσώπου, του αντικειμένου ή της δραστηριότητας στην οποία αναφέρονται και συναρτώνται			X E Ψ		
	Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, ονομάζει 1-2 οικεία αντικείμενα ενώ παίζει με αυτά			X E Ψ		
	Προσπαθεί να εκφέρει από μόνος του 4-5 λέξεις με λόγο ή νόημα				X E Ψ	
	Χρησιμοποιεί περίπου 15 λέξεις.					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί «ναι»,«όχι» προφορικά ή με νόημα.				X E Ψ	
	Το λεξιλόγιο αποτελείται από 100 λέξεις και αρχίζει να τις συνδυάζει από μόνος του ανά 2 ή μιμείται αλληλουχίες 3 λέξεων ή νοημάτων					X E Ψ
	Έχει λεξιλόγιο 200 λέξεων και αρχίζει να σχηματίζει προτάσεις 3 λέξεων					X E Ψ
	Ονομάζει πρόσωπα, ενέργειες, εικόνες ή αντικείμενα και περιγράφει τη χρήση τους				X E Ψ	
	Παρακολουθεί και επαναλαμβάνει ρυθμικά τραγούδια και χειρονομίες προφορικά ή με νοηματική γλώσσα			X E Ψ		
	Έχει λεξιλόγιο τουλάχιστον 400					X

λέξεων και αρχίζει να μιμείται ή να σχηματίζει προτάσεις 3-4 λέξεων (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία...)						E Ψ
Αφηγείται ιστορίες από εικόνες, σχηματίζει φανταστικές προτάσεις						X E Ψ
Περιγράφει παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα στη σωστή σειρά και με ορθούς συντακτικά χρόνους						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 1500 λέξεις, σχηματίζει προτάσεις 5-6 λέξεων						X E Ψ
Χρησιμοποιεί πάνω από 2000 λέξεις	σχηματίζει σύνθετες προτάσεις					X E Ψ
Θέτει και απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να παρακολουθήσει σύντομο διάλογο με νοήματα ή λόγο.						X E Ψ
Συζητάει						X E Ψ
Δίνει προσωπικές πληροφορίες και έχει κοινωνικό λόγο	<u>το όνομά του</u> και το τηλέφωνό του, το φύλο, αλλά και τα στοιχεία των γονιών του, τα γενέθλιά του, τη διεύθυνση					X E Ψ
Εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, συναισθήματα	ψάχνει και βρίσκει βοήθεια όταν τη χρειάζεται				X E Ψ	
Επιλέγει					X E Ψ	

	Επικοινωνεί με συνομήλικους				X Ε Ψ	
--	-----------------------------	--	--	--	-------------	--

3	Γνωστική Αντίληψη (cognition)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ					
	Ενεργοποιείται σε καθημερινά απτικά, οπτικά, ακουστικά ΚΑΙ κινητικά ερεθίσματα			X Ε Ψ		
	Εξερευνά αντικείμενα με τα <u>χέρια</u> και το στόμα		X Ε Ψ			
	Παίζει με τα πόδια και τα χέρια του και τα δάχτυλά του.			X Ε Ψ		
	Μετακινεί αντικείμενα μέσα από κουτί		X Ε Ψ			
	Βάζει ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο		X Ε Ψ			
	Το παιδί συνδυάζει σε αλληλοδιαδοχή ορισμένες οικείες ενέργειες, όταν παίζει με ένα παιχνίδι ή πρόσωπο οικείο ή μη,		X Ε Ψ			
	Αναγνωρίζει παιχνίδια και πρόσωπα ανάλογα με τον τρόπο που αλληλοεπιδρά με αυτά.		X Ε Ψ			
	Δίνει ή αγγίζει 5 συγκεκριμένα αντικείμενα μετά από εντολή	Από ομάδα 3-4 αντικειμένων επιλέγει αυτό του που ζητείται πολυαισθητηριακά και συχνά απαντά στο δείξιμο		X Ε Ψ		

	Επιλέγει όμοιο από 3 αντικείμενα		X E Ψ		
	Εξερευνά τα συρτάρια και τα ντουλάπια στο σχολείο				X E Ψ
	Θυμάται που φυλάσσονται οικεία αντικείμενα και αγαπημένα παιχνίδια		X E Ψ		
	Χρησιμοποιεί ποικιλία αντικειμένων και παιχνιδιών ανάλογα με τη χρήση τους, με <u>πιστευτό τρόπο</u> , αλλά και συμβολικά		X E Ψ		
	Βρίσκει αντικείμενα όταν περιγράφεται η λειτουργία τους και μπορεί να επιδείξει τη χρήση τους	Μαντεύει το όνομα κρυμμένων αντικειμένων όταν δοθούν γλωσσικές ενδείξεις που εκφέρονται πολυαισθητηριακά ή όταν περιγραφεί η λειτουργία τους		X E Ψ	
	Μπορεί να ονομάσει- υποδείξει τι λείπει από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή από την εικόνα του ίδιου του αντικειμένου, αφού το εξετάσει πολυαισθητηριακά.			X E Ψ	
	Ονομάζει τα χρώματα				X E Ψ
	Ονομάζει τα σχήματα				X E Ψ
	Αναγνωρίζει κάποια νομίσματα				X E Ψ

B	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί είναι ικανό στιγμιαία να παρακολουθεί ένα ακουστικό, οπτικό ή απτικό ερέθισμα. Σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης το παιδί είναι ικανό να παρακολουθεί ένα κινούμενο αργά και οριζόντια φωτεινό και λαμπερό παιχνίδι ή τις κινήσεις παιχνιδιών και ανθρώπων.			X E Ψ		
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο του παιδιού, το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του για αυτό και δεν προσπαθεί να το βρει.			X E Ψ		
	Όταν ένα παιχνίδι ή πρόσωπο αποσύρεται από το οπτικό, ακουστικό ή απτικό πεδίο το παιδιού, το παιδί προσπαθεί να το βρει.			X E Ψ		
	Όταν ένα οικείο παιχνίδι ή πρόσωπο απομακρυνθεί από το οπτικό, απτικό ή ακουστικό πεδίο του παιδιού, το παιδί κοιτά επίμονα προς το σημείο που το είδε τελευταία φορά.			X E Ψ		
	Το παιδί αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά, απτικά) και αγγίζει ή παίρνει ένα αντικείμενο ή ακόμη και πρόσωπο που είναι εν μέρει ή			X E Ψ		

	εν όλο κρυμμένο					
Γ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΩΜΑΤΟΣ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αναγνωρίζει, μετρά από εντολή, πολλά μέλη του σώματος με το να τα ονομάζει και να τα αγγίζει μετρά από εντολή				X Ε Ψ	
	Μπορεί, μετά από εντολή, να εντοπίσει 6 μέλη του σώματος σε μια κούκλα πραγματική ή εικονιζόμενη.				X Ε Ψ	
	Μπορεί, μετρά από εντολή, • να κινήσει αντικείμενα, • το σώμα του και • τα μέλη του σώματός του πάνω και κάτω				X Ε Ψ	
	Ονομάζει και δείχνει τι μπορεί να κάνει με τα μέλη του σώματός του.	Παράδειγμα: Με ποιο μέλος του σώματος μυρίζεις, περπατάς;....			X Ε Ψ	
	Ονομάζει και δείχνει το δεξιά και αριστερά στο σώμα του.					X Ε Ψ
Δ	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, ως διαφορετικό από το χώρο που καταλαμβάνουν τα άλλα άτομα.			X Ε Ψ		
	Ο ερευνητής παρατηρεί ότι παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν υπόσταση διαμέσου της επαφής του με αυτά			X Ε Ψ		
	Το παιδί παίζει με το σώμα του			X		

	ανακαλύπτοντάς το (τα χέρια, τα πόδια, τα μαλλιά το στόμα του...).			E Ψ		
	Το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιέχον δοχείο για κάποιο άλλο.	όπως φαίνεται από το ότι βάζει και φορτώνει πράγματα μέσα σε κουτιά	X E Ψ			
	Το παιδί ανοίγει και τα δύο χέρια για να πιάσει ένα μεγάλο και ογκώδες αντικείμενο (μπάλα θαλάσσης), ενώ πλησιάζει με το ένα χέρι, όταν πρόκειται για ένα μικρό αντικείμενο (ποτήρι).			X E Ψ		
	Το παιδί μπορεί να εντοπίσει μια πηγή ήχου στο • πλάι • μπροστά • πίσω • από πάνω • από κάτω			X E Ψ		
	Το παιδί εντοπίζει πού θα βρει οικεία και αγαπημένα παιχνίδια, αντικείμενα και ανθρώπους.			X E Ψ		
	Το παιδί θυμάται που βρίσκεται το υλικό του, το εντοπίζει και το χρησιμοποιεί σωστά			X E Ψ		
	Μπορεί να αγγίξει, μετά από εντολή, το πάνω μέρος, κάτω μέρος, τα πλάγια, μπροστά και πίσω των αντικειμένων			X E Ψ		

	Μπορεί να τοποθετήσει ένα αντικείμενο ή το σώμα του σε σχέση με ένα άλλο όπως: μπροστά, πίσω, στο πλάι, από κάτω, από πάνω, μέσα, έξω, μακριά, κοντά, δεξιά, αριστερά			X E Ψ		
	Μπορεί να τοποθετήσει αντικείμενα σε τακτική αλληλουχία. (πρώτη σειρά, δεύτερη σειρά.....)					X E Ψ
E	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δείχνει να μην έχει καμία αντίληψη για τη διαδοχή του χρόνου ή την αλληλουχία γεγονότων ρουτίνας.					
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα. Προσμένει και προετοιμάζεται συνειρμικά για οικείες καθημερινές δραστηριότητες βασιζόμενο σε αισθητηριακές ενδείξεις.	Παράδειγμα: προετοιμάζεται για το φαγητό μόλις αγγίξει το κουτάλι του		X E Ψ		
	Το παιδί αρχίζει να προσμένει επερχόμενα γεγονότα χωρίς, ως ανωτέρω, αισθητηριακές ενδείξεις				X E Ψ	
	Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει			X		

	παρελθόντα γεγονότα με πρόσωπα και χώρους.			E Ψ		
	Γενικά γνωρίζει τα μεγάλα διαστήματα της ημέρας: • πρωί, • απόγευμα, • νύχτα, • σήμερα, • απόψε, • χτες, • αύριο, • τώρα σε αναφορά και συνάρτηση με τις δραστηριότητες ρουτίνας.	• ονομαάζει τις ημέρες της εβδομάδας • βρίσκει την ημέρα στο ημερολόγιο • κατανοεί τα χρονικά διαστήματα: -σήμερα - χτες - αύριο		X E Ψ		
	Μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε χρονική αλληλουχία				X E Ψ	
	Μπορεί να τοποθετήσει βιωμένα γεγονότα σε χρονική αλληλουχία				X E Ψ	
	Σχετίζει το χρόνο και την ώρα με τις καθημερινές δραστηριότητες				X E Ψ	
	Κατανοεί τις έννοιες: Γρήγορα αργά αρχή τέλος ξεκινώ σταματώ					X E Ψ
	Ονομάζει τα χρονικά διαστήματα στη σωστή σειρά	Εποχές, μήνες, ημέρες				X E Ψ
	Γνωρίζει την ώρα					X

						E Ψ
	Μπορεί να ονομάζει δραστηριότητες σε σχέση με την εποχή που πραγματοποιούνται					X E Ψ
	Ακολουθεί πρόγραμμα (calendar)	Ακολουθεί μια σταθερή αλληλουχία (ρουτίνα) καθημερινών δραστηριοτήτων και προσανατολίζεται χωροχρονικά	X E Ψ			
ΣΤ	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ/ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το μέσο από το αποτέλεσμα	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το αποτέλεσμα που επιφέρουν οι κινήσεις του				
	Το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί με ενέργειες, κινήσεις και ήχους να προκαλέσει την ανταπόκριση των άλλων. Αρχίζει να εκτελεί συνειδητές κινήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μια προσδοκώμενη συμπεριφορά πριν και κατά τη διάρκεια μιας ενέργειας που ακολουθεί			X E Ψ		
	Παρουσιάζει νέες συμπεριφορές (δοκιμή-πλάνη) για να επιλύσει ένα πρόβλημα	Χρησιμοποιεί προνοητικότητα, πρόβλεψη στην επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί αντικείμενα ως εργαλεία		X E Ψ		
	Το παιδί ενδιαφέρεται για νέα παιχνίδια και αντικείμενα. Εξερευνά παίζοντας μαζί τους μέσω δοκιμής- πλάνης.			X E Ψ		

Ζ	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΑΤΑΞΗ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Ξεχωρίζει τα αντικείμενα (βάζει μαζί τα όμοια) διακρίνοντας τις διαφορές - στο μέγεθος, - στο σχήμα, - στο χρώμα				X E Ψ	
	Περνά 5 δαχτυλίδια σε στύλο, ανάλογα με το μέγεθός τους (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο)				X E Ψ	
	Το παιδί ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους και ανά κατηγορία				X E Ψ	
	Ταυτίζει όμοιες εικόνες, εικόνα με αντικείμενο					X E Ψ
	Το παιδί μπορεί να επιλέγει ό,τι αντικείμενα χρειάζεται για μια δραστηριότητα ρουτίνας				X E Ψ	
	Ταιριάζει ήχους	Μπορεί να ταυτίσει τον ήχο με το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα που τον παράγει και να το ονοματίσει			X E Ψ	
	Μπορεί να εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων ακολουθώντας οπτικές- απτικές οδηγίες				X E Ψ	
	Σχηματίζει μικρά σύνολα από (3-4) αντικείμενα ανάλογα με: - το μέγεθός τους, - τη χρήση τους	Ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθος, τη χρήση και τη λειτουργία τους			X E Ψ	
	Εκφέρει κρίσεις για : - χρόνο - ταχύτητα	Μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου				X E Ψ

	• απόσταση • μέγεθος • μήκος • βάρος				
	Τοποθετεί 5 αντικείμενα σε οριζόντια ταξινόμηση ανάλογα με το μέγεθος και μπορεί να ταξινομή μια ομάδα αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους.	Μπορεί να ταξινομήσει 5 αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθός τους, της υφή τους, το βάρος τους			X E Ψ
	Σε ένα σύνολο αντικειμένων εντοπίζει το διαφορετικό αντικείμενο το οποίο δεν ταιριάζει στη συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων				X E Ψ
	Κάνει αντιστοίχιση			X E Ψ	
	Κάνει σειροθέτηση			X E Ψ	
	Κάνει ταυτίσεις			X E Ψ	
	Ακολουθεί αλληλουχίες	Τοποθετεί σε σωστή σειρά απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας			X E Ψ
	Κάνει ακολουθίες	Επαναλαμβάνει απτικό μοτίβο αντικειμένων			X E Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες				X E Ψ
	Παρουσιάζει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής				X E

	προκειμένου να ολοκληρώσει μια εργασία				Ψ	
	Βρίσκεται σε εγρήγορση	Παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και δεν αποσύρεται			X Ε Ψ	
	Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό				X Ε Ψ	
	Συνεργάζεται με ομηλικούς σε ομαδική εργασία				X Ε Ψ	
	Αποδέχεται τις αλλαγές: • στα πρόσωπα • στο πρόγραμμά του			X Ε Ψ		
	Ανακαλεί πληροφορίες			X Ε Ψ		
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση της παρουσίας των άλλων			X Ε Ψ		
	Αντιλαμβάνεται, έχει επίγνωση του περιβάλλοντος	Αναγνωρίζει το οικείο, αναγνωρίζει το ξένο Εξερευνά		X Ε Ψ		
Η	ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί μπορεί να μετρήσει μηχανικά από 1- 5					X Ε Ψ
	Αντιλαμβάνεται την έννοια • του μηδενός, • του ενός, • του δύο					X Ε Ψ
	Το παιδί μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα					X Ε

	σύνολο (πάνω από 5) αφού τα μετρήσει.					Ψ
	Κατανοεί τις έννοιες - Περισσότερο - Λιγότερο					X Ε Ψ
	Μετράει μηχανικά μέχρι το 10 20 50 100					X Ε Ψ
	Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (1-1)			X Ε Ψ		
	Μπορεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν σε ένα σύνολο από 1-10 αντικειμένων, αφού τα μετρήσει					X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει τα σύμβολα 1-10					X Ε Ψ
	Κατανοεί την τακτικότητα					X Ε Ψ
	Αγγίζει ή δείχνει, μετρά από εντολή, όταν ζητηθεί, ένα μισό ή ολόκληρο αντικείμενο				X Ε Ψ	
	Ονομάζει τον προηγούμενο ή τον επόμενο αριθμό από αυτόν που του δίνεται (αριθμοί 1-20)					X Ε Ψ
	Κάνει απλές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση) με 3-5 αντικείμενα					X Ε Ψ
	Κάνει πιο σύνθετες πράξεις					X Ε

						Ψ
	Μετράει το μήκος χρησιμοποιώντας απλά εργαλεία					X Ε Ψ
	Ονομάζει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X Ε Ψ
	Γράφει τους αριθμούς από έντυπη μορφή ή Braille					X Ε Ψ
	Ταιριάζει αριθμούς σε έντυπη μορφή ή σε Braille με τα σύνολα με την αντίστοιχη ποσότητα αντικειμένων.					X Ε Ψ
	Μετρά μηχανικά έως το 20					X Ε Ψ
Θ	Ανάγνωση/ γραφή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Διαβάζει σε έντυπο ή braille	• γράμματα • ονόματα • αριθμούς • λέξεις • φράσεις • παραγράφους • κείμενο				X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει 10 περισσότερες λέξεις					X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει λιγότερες από 10 λέξεις					X Ε Ψ
	Ακολουθεί οδηγίες					X Ε

						Ψ
	Γράφει (έντυπο, Braille)	• γράμματα • αριθμούς • λέξεις • όνομα • φράσεις • κείμενο • προσωπικά στοιχεία				X Ε Ψ
	Ονομάζει τα γράμματα τυπωμένα η Braille και γράφει απλές λέξεις	Βρίσκει το όνομά του σε έντυπη μορφή ή σε Braille και ταυτίζει όμοιες απτικά ή οπτικά λέξεις και γράμματα				X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει φωνολογικά τα γράμματα	Φωνολογική ενημερότητα				X Ε Ψ
	Ολοκληρώνει προγραφικές ασκήσεις σε έντυπη μορφή ή braille					X Ε Ψ

4	Κοινωνικοποίηση (socialisation)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Το παιδί κάνει φωνήματα και ήχους όταν το κρατά κυρίως κάποιο οικείο πρόσωπο το πλησιάζει ή επιχειρεί να επικοινωνήσει μαζί του			X Ε Ψ		
	Παίζει παιχνίδια αλληλεπίδρασης ένα προς ένα. Συμμετέχει σε απλό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί και ενήλικα.	Ακολουθεί κανόνες στο παιχνίδι και τηρεί τη σειρά του. Προσαρμόζεται σε αλλαγές στη ρουτίνα, αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και το παιχνίδι			X Ε Ψ	
	Παίζει δίπλα, μιλά, μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και μένει στην ομάδα όσο διαρκεί η δραστηριότητα				X Ε Ψ	
	Στιγμαία αναστατώνεται όταν ο ενήλικας φεύγει από το δωμάτιο, αλλά σύντομα επιστρέφει στη δραστηριότητά του					X Ε Ψ
	Παίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί ή ενήλικους				X Ε Ψ	
	Επαναλαμβάνει ενέργειες που προκαλούν γέλιο και την προσοχή			X Ε Ψ		
	Παρακολουθεί απλές δουλειές και ακολουθεί απλές εντολές- οδηγίες				X Ε Ψ	
	Αρχίζει με δική του πρωτοβουλία το			X		

	παιχνίδι, την αλληλεπίδραση			E Ψ		
	Αυθόρμητα συμμετέχει σε ένα οικείο τραγούδι ή παιχνίδι.			X E Ψ		
	Λέει • ευχαριστώ, • παρακαλώ, • γεια, με ή χωρίς υπενθύμιση					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα και έχει αίσθηση της ιδιοκτησίας	Ζητά άδεια για να παίξει με παιχνίδι άλλου παιδιού και σέβεται την περιουσία των άλλων			X E Ψ	
	Συμμετέχει σε φανταστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά					X E Ψ
	Εκφράζει συναισθήματα	Εκφράζει χαρά, λύπη, θυμό...			X E Ψ	
	Εκφράζει ανάγκες				X E Ψ	
	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές				X E Ψ	
	Έχει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους				X E Ψ	
	Δημιουργεί φιλίες					X E Ψ
	Συμμετέχει σε συζήτηση και περιμένει τη σειρά του					X E

						Ψ
	Προσπαθεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα					X E Ψ
	Ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων (ανάγκες και επιθυμίες)					X E Ψ
	Απαντά κατάλληλα όταν τον προσεγγίζουν και κρατά κοινωνικά αποδεκτή απόσταση					X E Ψ
	Αναγνωρίζει τα οικεία από τα μη οικεία πρόσωπα και τα προσεγγίζει ανάλογα					X E Ψ
	Προσεγγίζει κατάλληλα πρόσωπα και των δύο φύλων					X E Ψ
	Φοβάται τους ξένους					X E Ψ
	Μοιράζεται τα πράγματά του					X E Ψ
	Σέβεται την περιουσία των άλλων					X E Ψ
	Παραμένει ήρεμος/η αν δεν πετύχει το στόχο του	Περιμένει πάνω από 15 λεπτά για να ικανοποιηθεί κάποια ανάγκη του και συνεργάζεται σε παράκληση για ησυχία				X E Ψ
	Εργάζεται μόνος σε επιθυμητή δραστηριότητα για 10-15 λεπτά και εκτελεί καθορισμένη δραστηριότητα.				X E Ψ	

	Μπορεί να προθυμοποιηθεί για μια δραστηριότητα					
	Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επανατοποθετεί τα αντικείμενα και τα υλικά στη θέση τους					X Ε Ψ
	Ψάχνει και δέχεται βοήθεια όταν τη χρειάζεται και εκφράζει συναισθήματα			X Ε Ψ		
	Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε ομάδα, υπακούει σε κανόνες, σέβεται τους άλλους και συμμετέχει σε απλά και ομαδικά παιχνίδια					X Ε Ψ
	Ακολουθεί το πρόγραμμά του και οδηγίες				X Ε Ψ	
	Μετά από ψυχολογική ένταση, ξεσπάσματα θυμού κάθεται ήρεμα και περιμένει οδηγίες					X Ε Ψ
	Απαντά στο τηλέφωνο και συνδιαλέγεται (συζητά) στο τηλέφωνο					X Ε Ψ
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μ. Φ.	
	Εκδηλώνει συμπεριφορά • αυτοτραυματισμού • ετεροτραυματισμού			X Ε Ψ		
	Χαμογελά κατάλληλα				X Ε Ψ	
	Έχει εκρήξεις θυμού				X Ε Ψ	
	Καταστρέφει αντικείμενα			X		

				E Ψ		
	Ορίζει το ακατάλληλο άγγιγμα και γνωρίζει πως να το αποφύγει			X E Ψ		

5	Κινητική Ανάπτυξη					
A	Αδρή κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Στέκεται χωρίς υποστήριξη					X E Ψ
	Κάθεται χωρίς υποστήριξη					X E Ψ
	Ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια	Με υποστήριξη				
	Τρέχει	Με υποστήριξη				
	Πηδάει	Με υποστήριξη				
	Περπατάει	Με υποστήριξη				
	Κινείται με αναπηρικό καροτσάκι	ΟΧΙ				
B	Λεπτή Κινητικότητα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Μπορεί να συλλάβει (πιάσει) με τα χέρια τα αντικείμενα	(επαρκής μυϊκή δύναμη)		X E Ψ		
	Συλλαμβάνει (πιάνει) και κρατά αντικείμενα με την παλάμη	κοιτά χρωματιστά αντικείμενα και ενεργοποιεί τα χέρια του στη θέα παιχνιδιού		X E Ψ		
	Συχνά βάζει τα παιχνίδια στο στόμα για εξερεύνηση			X E Ψ		
	Κινεί και χτυπά τα παιχνίδια μεταξύ τους ή σε μια σκληρή επιφάνεια			X E Ψ		
	Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο		X E Ψ			
	Αφήνει συνειδητά ένα αντικείμενο		X			

	ή το πετά σκόπιμα		E Ψ			
	Δίνει αντικείμενο		X E Ψ			
	Χτυπά παλαμάκια		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για να τραβήξει, να τεντώσει ένα παιχνίδι και το φέρνει στη μέση εμπρόσθια θέση του σώματος του		X E Ψ			
	Κατανοεί και διακρίνει τις κινήσεις του κάθε δακτύλου.		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί τα δύο χέρια ανεξάρτητα το ένα από το άλλο		X E Ψ			
	Παίρνει πολλά μικρά αντικείμενα με pincer grasp (τανάλια)	Το παιδί πιάνει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το δείκτη και τον αντίχειρα	X E Ψ			
	Εξερευνά μαλακά πάνινα ή από χοντρό χαρτόνι βιβλία			X E Ψ		
	Τοποθετεί παιχνίδια μέσα σε κουτί		X E Ψ			
	Βγάζει αντικείμενα από κουτί		X E Ψ			
	Εξερευνά αντικείμενα- παιχνίδια με κινούμενα μέρη	Ο μαθητής κινεί τα μέρη του παιχνιδιού και το εξερευνά	X E Ψ			
	Βάζει και αφαιρεί δαχτυλίδια από	Περνάει σε στύλο δακτυλίου με	X			

στύλο ή καρφάκια από τη βάση (τουλάχιστον 4)	διαφορετική διάμετρο	E Ψ			
Ξεφυλλίζει βιβλίο	Πολλές σελίδες, μία-μία		X E Ψ		
Ενώνει 2-3 τουβλάκια		X E Ψ			
Μουτζουρώνει με μολύβι	Κάνει οριζόντιες, κάθετες και κυκλικές κινήσεις με δαχτυλομπογιές, σχεδιάζει σχήματα				X E Ψ
Προσπαθεί να ενεργοποιήσει ένα παιχνίδι και γυρνά τα κουμπιά σε παιχνίδια		X E Ψ			
Τοποθετεί αντικείμενα μέσα από μικρό άνοιγμα (τουλάχιστον 5-6)		X E Ψ			
Ολοκληρώνει ενσφηνώσεις με 3 -6 σχήματα	Ξεχωρίζει και ενώνει παιχνίδια		X E Ψ		
Σχηματίζει παιχνίδια με 3 μέρη	Ενσφηνώσεις		X E Ψ		
Περνά μεγάλες και μικρές χάντρες σε κορδόνι			X E Ψ		
Πλάθει, πατά πλαστελίνη. Σχηματίζει απλά σχήματα με πηλό			X E Ψ		
Ξεβιδώνει βίδες και βιδώνει μαζί παιχνίδια	Βιδώνει καπάκια, βίδες		X E Ψ		
Τυλίγει και ξετυλίγει μικρά				X	

	αντικείμενα σε χαρτί ή αλουμινόχαρτο				E Ψ	
	Σκίζει το χαρτί σε δύο λωρίδες			X E Ψ		
	Όταν ζητηθεί δείχνει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση					X E Ψ
	Ολοκληρώνει τη σύνθεση παιχνιδιών με 4 κομμάτια	Μπορεί να αντιγράψει σχηματισμούς με κύβους και να συνθέσει παιχνίδι με 4 κομμάτια.			X E Ψ	
	Σχηματίζει σειρές με 5-6 καρφάκια			X E Ψ		
	Χρησιμοποιεί το ψαλίδι (κυρίως για ψαλίδισμα) και την κόλα				X E Ψ	
	Φτιάχνει <u>πύργο</u> με περισσότερα από 9 τουβλάκια (χωρίς βοήθεια) και γέφυρα με 3 τουβλάκια		X E Ψ			
	Χτίζει με τουβλάκια: κατασκευάζει γέφυρα με 5 τουβλάκια και φτιάχνει δυσδιάστατη κατασκευή ακολουθώντας σχετικό πρότυπο					X E Ψ
	Περνάει κορδόνι σε κάρτες	Περνάει περιμετρικά ένα κορδόνι από διάτρητη κάρτα		X E Ψ		
	Διπλώνει και τσακίζει με πίεση του χεριού το χαρτί οριζόντια και κάθετα έως και 3 φορές.	Διπλώνει τετράγωνο διαγώνια			X E Ψ	
	Κόβει με ψαλίδι κατά μήκος ή κατά πλάτος μιας έντυπης ή απτικής γραμμής.	Κόβει και κολλά απλά σχήματα, εικόνες, ύφασμα ή άλλα υλικά ακολουθώντας γενικό σχέδιο ή			X E Ψ	

	Ακολουθεί και καμπύλη γραμμή	περίγραμμα				
	Δείχνει να έχει προτίμηση σε κάποιο χέρι (πλευρίωση)				X E Ψ	
	Συμπληρώνει την εικόνα από ένα ανθρωπάκι					X E Ψ
	Φτιάχνει σύνθετα puzzle					X E Ψ
	Δείχνει τους αριθμούς 1-10 σηκώνοντας τα σωστά δάχτυλα					X E Ψ
	Μιμείται κινήσεις				X E Ψ	

6	Αυτοεξυπηρέτηση(self help)	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
A	Φαγητό					
	Πίνει με καλαμάκι ή μπιμπερό	ΟΧΙ				
	Κρατά ανεξάρτητα το ποτήρι ενώ πίνει και το κρατά με το ένα χέρι				X E Ψ	
	Τρώει πολτοποιημένο φαγητό με το κουτάλι			X E Ψ		
	Τρώει φαγητό με τα δάχτυλα			X E Ψ		
	Τρώει μόνος του με το κουτάλι (όχι χωρίς να λερώνεται) και μασάει καλά			X E Ψ		
	Τρώει με πιρούνι κομμένο φαγητό και με κουτάλι	έχει συγκεκριμένες προτιμήσεις και απορρίπτει ορισμένα φαγητά				X E Ψ
	Ξεχωρίζει βρώσιμη από μη βρώσιμη τροφή			X E Ψ		
	Τρώει μόνος του φαγητό όπως τوست, μπισκότο και χρησιμοποιεί πετσέτα.	Ξετυλίζει το φαγητό		X E Ψ		
	Καθαρίζει 3 τροφές: μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό				X E Ψ	
	Βοηθάει στο στρώσιμο του τραπεζιού	Καθαρίζει το τραπέζι				X E Ψ
	Μαζεύει το πιάτο, το ποτήρι και τα πλένει					X

						E Ψ
	Ανοίγει δοχείο και τρώει φαγητό			X E Ψ		
	Κάνει επάλειψη με μαχαίρι και κόβει μαλακές τροφές με μαχαίρι.				X E Ψ	
	Ετοιμάζει απλά φαγητά (δημητριακά με γάλα, τοστ) και ροφήματα				X E Ψ	
	Πλένει φρούτα και λαχανικά				X E Ψ	
	Ακολουθεί συνταγή					X E Ψ
	Ετοιμάζει λίστα αγορών					X E Ψ
	Τοποθετεί ότι χρειάζεται στο τραπέζι					X E Ψ
	Βάζει τα υλικά στη θέση τους μόλις τελειώσει					X E Ψ
	Μετράει τα υλικά					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί ηλεκτρικές συσκευές					X E Ψ

B	Ένδυση	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Είναι παθητικός την ώρα του ντυσίματος, γδυσίματος ή αντιδρά τραβώντας τα ρούχα	ΟΧΙ				
	Συνεργάζεται την ώρα της ένδυσης			X Ε Ψ		
	Βάζει και βγάζει το παντελόνι, την μπλούζα και όλα τα ρούχα που έχουν ξεκουμπωθεί με βοήθεια ή και με δική του πρωτοβουλία				X Ε Ψ	
	Ξεκουμπώνει • μεγάλα κουμπιά, • τη ζώνη, • τα παπούτσια, • το φερμουάρ			X Ε Ψ		
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης με μικρή βοήθεια για τα κουμπώματα).	επιλέγει τα σωστά ρούχα ανάλογα με την κατάσταση και τον καιρό				X Ε Ψ
	Ολοκληρώνει τη διαδικασία ένδυσης ανεξάρτητα					X Ε Ψ
	Βάζει το παλτό στην κρεμάστρα					X Ε Ψ
	Βάζει σωστά τα παπούτσια και δένει τα κορδόνια					X Ε Ψ
	Επιλέγει τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με • τον καιρό, • τη δραστηριότητα					X Ε Ψ
	Αναγνωρίζει • τα βρώμικα ρούχα, • τα σκισμένα ρούχα					X Ε Ψ

	Διπλώνει τα ρούχα					X Ε Ψ
Γ	Προσωπική Υγιεινή	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Εκφράζει δυσαρέσκεια όταν η πάνα λερώνεται			X Ε Ψ		
	Χρησιμοποιεί την τουαλέτα και εκφράζει την ανάγκη για να πάει στην τουαλέτα			X Ε Ψ		
	Έχει ημερήσιο έλεγχο των σφικτήρων (δεν αποκλείονται τα ατυχήματα)			X Ε Ψ		
	Πλένει τα χέρια με νερό και σαπούνι			X Ε Ψ		
	Βουρτσίζει τα δόντια					X Ε Ψ
	Χτενίζεται, σκουπίζει και φυσά τη μύτη του με υπενθύμιση άλλο ένα χωρίς υπενθύμιση					X Ε Ψ
	Σκουπίζεται με πετσέτα και την κρεμάει			X Ε Ψ		
	Φροντίζει και προσέχει υπεύθυνα τα οπτικά ή ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί					X Ε Ψ
Δ	Διάφορα	Παρατηρήσεις	1	2	3	4
	Αποφεύγει κινδύνους όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον				X Ε Ψ	

	Πηγαίνει αντικείμενα στο κατάλληλο δωμάτιο, όταν του ζητηθεί και βοηθά στο μάζεμα των ρούχων και σε άλλες δουλειές.					X E Ψ
	Το παιδί γνωρίζει και θυμάται πού φυλάσσονται τα πράγματά του.					X E Ψ
	Μαζεύει τα παιχνίδια του					X E Ψ
Ε	Κινητικότητα					
	Χρησιμοποιεί ΜΜΜ	ΟΧΙ				
	Χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι	ΟΧΙ				
	Κινείται με βλέποντα οδηγό		X E Ψ			
	Χρησιμοποιεί μεθόδους αυτοπροστασίας					
	Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να προσανατολιστεί στο περιβάλλον του			X E Ψ		
	Κινείται αυτόνομα σε οικείο περιβάλλον		X E Ψ			
	Αναγνωρίζει πιθανούς κινδύνους				X E X	
ΣΤ	Διαχείριση Χρημάτων					
	Διακρίνει τα κέρματα τα χαρτονομίσματα					X E Ψ
	Γνωρίζει την αξία και τη χρήση των χρημάτων					X E Ψ
	Χρησιμοποιεί τα χρήματα για την αγορά	Χρησιμοποιεί λίστα				X

	τροφίμων					Ε Ψ
	Ελέγχει τα ρέστα					Χ Ε Ψ

7	Οπτική αντίληψη (visual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε οπτικά ερεθίσματα. Τα μάτια κινούνται από το κέντρο προς τα πλάγια και αντίστροφα, χωρίς να περνάνε τη μέση γραμμή. Όταν πλησιάζει γρήγορα ένα αντικείμενο, ανοιγοκλείνει στιγμιαία τα μάτια	Μπορεί να κοιτά το πρόσωπο του ενήλικα όταν το κρατά ή βρίσκεται κοντά του ή να παρακολουθεί μεγάλα αντικείμενα ή να στρέφει το βλέμμα προς την πηγή του φωτός			X E Ψ
	Εντοπίζει οπτικά τα αντικείμενα και στη συνέχεια τα εξερευνά εφόσον βρίσκονται σε προσεγγίσιμη απόσταση από το σώμα του. Αναζητά πρόσωπα και αντικείμενα	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από οπτικές ενδείξεις			X E Ψ
	Παρουσιάζει προβλήματα όρασης		X Ψ		
	Βλέπει	Διακρίνει την εναλλαγή φωτός-σκότους	X E Ψ		

8	Ακουστική αντίληψη (auditory development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Ανταποκρίνεται σε ακουστικό ερέθισμα				X Ε Ψ
	Μεταβάλλει τη συμπεριφορά ως απάντηση σε ήχο				X Ε Ψ
	Στρέφει το κεφάλι ή το βλέμμα ή κινείται προς την πηγή του ήχου	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από ηχητικές ενδείξεις			X Ε Ψ
	Παρουσιάζει προβλήματα ακοής		X Ε Ψ		
	Ακούει	ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ- ΛΙΓΟ			

9	Απτική αντίληψη (tactual development)	Παρατηρήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	Αποφεύγει άγριες, σκληρές υφές ή κρύες επιφάνειες				X Ε Ψ
	Προτιμάει ζεστό περιβάλλον		X Ε Ψ		
	Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα απαλής και μαλακής υφής		X Ε Ψ		
	Αντιδρά στο απτικό ερέθισμα με κίνηση του σώματος, αλλά δεν εντοπίζει το σημείο του σώματος που δέχεται το ερέθισμα. Κινεί όλο το σώμα του	Δεν διαφοροποιεί και απομονώνει το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα	Ψ		X Ε Ψ
	Επιτρέπει την κίνηση των χεριών, των ποδιών και του σώματός του πάνω από μη οικείες επιφάνειες σκληρές, υφής. Κινεί τα χέρια , τα πόδια και το σώμα του πάνω από αντικείμενα, υφάσματα άγριας υφής				X Ε Ψ
	Εξερευνά αντικείμενα με τα δάχτυλα	Απομονώνει τα δάχτυλα και εξερευνά το αντικείμενο που κρατάει	X Ε Ψ		
	Παίζει στο νερό	Δέχεται την επαφή με το νερό και πιάνει αντικείμενα μέσα από δοχείο με νερό	X Ε Ψ		
	Εντοπίζει κρυμμένο αντικείμενο	Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που	X		

	που έχει τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο υλικό	έχει βυθιστεί μέσα σε κάποιο υλικό (άμμο, όσπρια, χαρτοπόλεμο...)	E Ψ		
	Παίζει με υλικά απαλής υφής		X E Ψ		
	Διασκεδάζει να παίζει με διαφορετικά υλικά που λερώνουν	Πηλός, δαχτυλομπογιές, αλεύρι...			X E Ψ
	Απαντά σε απτικό ερέθισμα στο χέρι ή στο πόδι κινώντας το μέλος του σώματος που δέχεται το ερέθισμα.		X E Ψ		
	Αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα με το άγγιγμα ή κρατώντας τα και μπορεί να τα δώσει όταν αυτά ζητηθεί		X E Ψ		
	Ταιριάζει απτικά διαφορετικά υλικά και ενώνει ή επιλέγει ανάμεσα σε διαφορετικά στην αφή αντικείμενα ή υλικά	Ταυτίζει αντικείμενα με ίδια υφή			X E Ψ
	Ταιριάζει απτικά αντικείμενα ανάλογα με το σχήμα και το μέγεθος	Απτική ταύτιση			X E Ψ
	Αναγνωρίζει οικεία και άγνωστα πρόσωπα από το άγγιγμα και από τον τρόπο αγγίγματος ή και προσέγγισης του παιδιού από το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόσωπο		X E Ψ		
	Προσμένει μια δραστηριότητα ρουτίνας από απτικές ενδείξεις		X E Ψ		
	Διακρίνει μυρωδιές και γεύσεις				X

					E ψ
	Διακρίνει την πίεση από το απαλό άγγιγμα				X E ψ

Παράρτημα 2

Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Για την πιο ολοκληρωμένη και αρτιότερη καταγραφή των στοιχείων μέσα από την άμεση παρατήρηση, επιλέχθηκε η σύνθεση ενός εντύπου το οποίο δύναται να χρησιμοποιηθεί ως Πρωτόκολλο παρατήρησης- Ημερολόγιο. Στο Πρωτόκολλο Παρατήρησης αναγράφονται τα στοιχεία του μαθητή, η ημερομηνία και η φάση της ερευνητικής διαδικασίας: Πρώτη Αξιολόγηση, Παρέμβαση, Δεύτερη Αξιολόγηση. Παράλληλα περιγράφεται με λεπτομέρειες η κάθε δραστηριότητα και καταγράφεται η συμπεριφορά και η ανταπόκριση του μαθητή.

Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά τα Πρωτόκολλα Παρατήρησης για όλα τα στάδια της αναλυτικής διαδικασίας για τους τρεις τυφλοκωφούς μαθητές που αποτέλεσαν και το δείγμα της παρούσης έρευνας.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
30/09	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα ή στον εκπαιδευτικό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός καλεί το μαθητή να υποδείξει τα μέλη του σώματος που ονοματίζει με απτική νοηματική. Ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται με επιτυχία. Αναγνωρίζει το χέρι και το πόδι, κεφάλι, δυσκολεύεται στο διαχωρισμό πλευράς (δρα καθρεπτικά) και για τα υπόλοιπα μέλη τα αναγνωρίζει μόνο με απτική ένδειξη και καθοδήγηση.
ΥΛΙΚΑ	κούκλα, εκπαιδευτικός, puzzle ενσφηνώσεων με το ανθρώπινο σώμα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των μελών του σώματος που ονοματοδοτούνται με απτική νοηματική και με απτική ένδειξη.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
30/09	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα ή στον εκπαιδευτικό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής δυσκολεύεται να καταδείξει τα ονομαζόμενα μέλη από τον εαυτό του στην κούκλα. Είναι πιο επιτυχής σε αδρά μέλη (χέρι πόδι, κεφάλι) στην κατάδειξη στον εκπαιδευτικό
ΥΛΙΚΑ	Κούκλα, ο εκπαιδευτικός
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των μελών του σώματος που ονοματοδοτούνται με απτική νοηματική και με απτική ένδειξη και κατάδειξή τους στην κούκλα.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
01/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα puzzle ξύλινων ενσφηνώσεων με θέμα το ανθρώπινο σώμα. Παράλληλα αναγνωρίζει και ονοματίζει με απτική νοηματική το κάθε μέλος του σώματος

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Το puzzle με τα ενσφηνώματα το ολοκλήρωσε σχετικά εύκολα, κυρίως διότι αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του σχολείου και ο μαθητής είναι εξοικειωμένος με την ολοκλήρωση του, χωρίς να αναγνωρίζει τι απεικονίζει κάθε κομμάτι
ΥΛΙΚΑ	puzzle ξύλινων ενσφηνώσεων με θέμα το ανθρώπινο σώμα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ολοκλήρωση με επιτυχία ενός puzzle ξύλινων ενσφηνώσεων με θέμα το ανθρώπινο σώμα
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ..1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα με αρθρώσεις σε σταθερή βάση. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής αντιπαραβάλλει τα αδρά μέλη του σώματος (κεφάλι, πόδι, χέρι) με μεγαλύτερη καθοδήγηση (στέρνο, κοιλιά, πλάτη) και τα υποδεικνύει σε εαυτόν και στην κούκλα
ΥΛΙΚΑ	Αρθρωτή κούκλα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ.1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλε με αρθρώσεις σε σταθερή βάση. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να μιμηθεί με το σώμα του κινήσεις που εκτελεί η κούκλα. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Κινεί ότι μέλος κινεί και η κούκλα και μιμείται τους σχηματισμούς, αλλά καθρεπτικά.
ΥΛΙΚΑ	Αρθρωτή κούκλα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ.1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Εικόνα Σώματος	Σωματογνωσία	Παιχνίδι ρόλων. Ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό μιμούνται καταστάσεις από την καθημερινότητα εστιάζοντας στην αναγνώριση μελών σώματος

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός εισάγει παιχνίδι ρόλων και δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες: μπάνιο, σκούπισμα, χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο. Με ένα σφουγγάρι αγγίζει ενώ παράλληλα νοηματοδοτεί απτικά τα διάφορα μέλη του σώματος. Την ίδια δραστηριότητα ακολουθεί ταυτόχρονα και ο μαθητής. Στην επόμενη φάση εισάγεται παιχνίδι ρόλων με τα ρούχα. Τοποθετούνται μπροστά από το μαθητή διάφορα είδη ρουχισμού (μπλούζα, παντελόνι, ζακέτα, σκούφος, γάντια, κάλτσες, κασκόλ) και ο μαθητής καλείται να βρει σε ποιο μέλος του σώματος φοριούνται. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και στα δύο σκέλη της δραστηριότητας. Ακολούθησε τον εκπαιδευτικό στο παιχνίδι ρόλων με το σφουγγάρι και προσδιόρισε και τη σωστή πλευρά; ο εκπαιδευτικός άγγιζε το δεξί του χέρι με το σφουγγάρι και ο μαθητής το ίδιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός τοποθετήθηκε δίπλα στο μαθητή και όχι απέναντί του. Στη δραστηριότητα με τα ρούχα ο μαθητής δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία, ίσως γιατί βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας.
ΥΛΙΚΑ	Σφουγγάρι, διάφορα είδη ρουχισμού
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ: :.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Συγκεκριμένες ενέργειες περιγράφονται με απτική νοηματική, αντικείμενα αναφοράς και πικτογράμματα στο μαθητή. Ο μαθητής καλείται να υποδείξει με ποιο μέλος του σώματος μπορεί να εκτελέσει την κάθε ενέργεια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός περιγράφει στο μαθητή διάφορες ενέργειες όπως: τρώω, πίνω, πιάνω, βιδώνω, τρέχω, περπατάω, σκύβω, μυρίζω, κάθομαι, σηκώνομαι, κάνω παλαμάκια. Ο μαθητής καλείται να υποδείξει ποιο ή ποια μέλη συμμετέχουν σε κάθε ενέργεια. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία σε αυτή τη δραστηριότητα και κατάφερε να προσδιορίσει όλα τα συμμετέχοντα μέλη σε κάθε ενέργεια.
ΥΛΙΚΑ	Πικτογράμματα και αντικείμενα αναφοράς
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
Ανάλυση Έργου	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	2 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
---------------------------	-----------	---------------------------

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/11	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός ονομάζει μέλη του σώματος στο μαθητή με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις και ο μαθητής καλείται να αγγίξει ή να κινήσει το ονομαζόμενο μέλος. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος.
ΥΛΙΚΑ	Πικτογράμματα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ...1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/11	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός κινεί τα μέλη της αρθρωτής κούκλας σε διάφορους σχηματισμούς. Ο μαθητής ψηλαφίζει τους σχηματισμούς και καλείται να τους μιμηθεί με το σώμα του. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία σε όλους τους σχηματισμούς: δεξί χέρι πάνω, και τα δύο χέρια πάνω, το αριστερό πόδι πίσω, σκύβω, το κεφάλι πίσω. Ο μαθητής κατάφερε να ανταποκριθεί και στην επιλογή της σωστής πλευράς παρόλο που η αρθρωτή κούκλα είναι τοποθετημένη απέναντι από το μαθητή.
ΥΛΙΚΑ	Αρθρωτή κούκλα, πικτογράμματα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ.1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
06/11	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί post-it σε διάφορα μέρη του σώματός του και καλεί το μαθητή να κάνει το ίδιο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός κάθεται απέναντι από το μαθητή. Τοποθετεί ένα χαρτάκι post-it σε διάφορα μέρη του σώματός του: δεξί χέρι, κεφάλι, αριστερό αυτί, αριστερό χέρι, δεξί μάγουλο, αριστερός δείκτης, αντίχειρας, μαλλιά, δεξί πόδι. Ο μαθητής ψηλαφίζοντας εντοπίζει που βρίσκεται κολλημένο το χαρτάκι και καλείται να κολλήσει ένα άλλο post-it στο αντίστοιχο μέλος στο σώμα του. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και αναγνώρισε σωστά όλα τα μέλη και την σωστή πλευρά.
ΥΛΙΚΑ	Post-it
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
29/09	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής κατανόησε γρήγορα τη δραστηριότητα, αλλά δυσκολεύτηκε στη σωστή τοποθέτηση των κύβων μιμούμενος την υπόδειξη. Χρειάστηκε μικρή παρότρυνση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, Velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Δεν αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (μόνο το μέσα). Είναι πιο αφηρημένος τρόπος παρουσίασης και δείχνει να μην κατανοεί τις έννοιες απόλυτα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	2 κάρτες ίδιες. Σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	2 κάρτες από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Δεν αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (πάνω, μέσα). Είναι πιο αφηρημένος τρόπος παρουσίασης και δείχνει να μην κατανοεί τις έννοιες απόλυτα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	2 κάρτες ίδιες. Σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	2 κάρτες από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (πάνω, μέσα), αλλά μόνο μιμούμενος τη δική μου κάρτα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	2 κάρτες ίδιες. Σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	2 κάρτες από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Αναγνώρισε με αρκετή βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις , ακολουθώντας εντολή που δίνεται με απτική νοηματική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	1 κάρτα με σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	1 κάρτα από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και ο εκπαιδευτικός κάθεται δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να ακολουθήσει εντολή για τοποθέτηση αντικειμένου σε συγκεκριμένη θέση
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Αναγνώρισε με αρκετή βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις , ακολουθώντας εντολή που δίνεται με απτική νοηματική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	1 κάρτα με σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	1 κάρτα από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και ο εκπαιδευτικός κάθεται δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να ακολουθήσει εντολή για τοποθέτηση αντικειμένου σε συγκεκριμένη θέση
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
02/11	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Αναγνώρισε χωρίς βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις ακολουθώντας εντολή που δίνεται με απτική νοηματική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, Velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/11	Μαγειρική	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής καλείται να βρει τα αντικείμενα στο χώρο για να ξεκινήσει η δραστηριότητα μαγειρικής. Με απτική νοηματική περιγράφεται ο χώρος και ο μαθητής βρίσκει τα αντικείμενα (π.χ. δίπλα στην κουζίνα, μέσα στο νεροχύτη, πάνω στο τραπέζι...) ο χώρος είναι οικείος για το μαθητή

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να βρει τα ζητούμενα αντικείμενα- υλικά αναγνωρίζοντας τι θέλουμε πολυαισθητηριακά και κατανοώντας τις οδηγίες για το πού βρίσκονται μέσα στο χώρο
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με τα υλικά της συνταγής
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση και κατανόηση νοημάτων για τα αντικείμενα και τις θέσεις στο χώρο, εντοπισμός των ζητούμενων αντικειμένων
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	2 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
---------------------------	-----------	---------------------------

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/11	Ψώνια- Μαγειρική	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής καλείται να βρει τα αντικείμενα στο χώρο για να ξεκινήσει η δραστηριότητα μαγειρικής. Με απτική νοηματική περιγράφεται ο χώρος και ο μαθητής βρίσκει τα αντικείμενα (π.χ. δίπλα στο γάλα, πάνω από το ψωμί...) στο χώρο του super market

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να βρει τα ζητούμενα αντικείμενα- υλικά αναγνωρίζοντας τι θέλουμε πολυαισθητηριακά και κατανοώντας τις οδηγίες για το πού βρίσκονται μέσα στο χώρο
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με τα υλικά της συνταγής
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση και κατανόηση νοημάτων για τα αντικείμενα και τις θέσεις στο χώρο, εντοπισμός των ζητούμενων αντικειμένων
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

1 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	2 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
---------------------------	-----------	---------------------------

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
30/09	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Αντιμετωπίζει δυσκολία στο να τοποθετήσει τις ημέρες της εβδομάδας σε χρονική αλληλουχία

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με απτική απεικόνιση ημερών της εβδομάδας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: κατασκευή απτικών καρτών για τις ημέρες της εβδομάδας
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
24/09	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος για μεγαλύτερο ενδιαφέρον και παρώθηση (μαγειρική)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: χυμός . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: πορτοκάλι, μαχαίρι, στίφτης, ποτήρι.
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: τοστ . Κατασκευή 4 απτικών καρτών
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. <i>Δείχνει να έχει αντιληφθεί τη δραστηριότητα και κατανοεί την εναλλαγή. Δυσκολεύεται ακόμα αρκετά και χρειάζεται βοήθεια.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: τοστ . Κατασκευή 4 απτικών καρτών
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. <i>Παρόλο που η δραστηριότητα είναι οικεία και οι κάρτες έχουν χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν, ο μαθητής αντιμετωπίζει τεράστια δυσκολία να τις τοποθετήσει σε σειρά ακόμα και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και την ταυτόχρονη περιγραφή της δραστηριότητας.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: κηπουρική . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: χώμα, γλάστρα, λουλούδι, νερό
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.

ΒΗΜΑΤΑ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. Ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί την εναλλαγή στα βήματα. Μερικές φορές βοηθάει και η απαρίθμηση: 1 ^ο , 2 ^ο 3 ^ο ...

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: κρέμα . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: γάλα, κρέμα, αυγοδάρτης, μπουλ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. <i>Ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί την εναλλαγή στα βήματα. Χρειάζεται ολοένα και μικρότερη βοήθεια. Αρκεί μια απλή επιβεβαίωση και σύντομη ερώτηση για το τι κάνουμε μετά;</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: κρέμα . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: γάλα, κρέμα, αυγοδάρτης, μπουλ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία των ημερών της εβδομάδας. Ο μαθητής γνωρίζει ήδη τις ημέρες τις εβδομάδας, τις ονομάζει, κατανοεί τα νοήματα, κάνει τα νοήματα και αναγνωρίζει τα πικτογράμματα που αναφέρονται στις ημέρες τις εβδομάδας. Για την απεικόνιση των ημερών της εβδομάδας χρησιμοποιεί δύο ειδών κάρτες. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε οικείο υλικό για το μαθητή (το λιγότερο αφαιρετικό). Μαζί με τον εκπαιδευτικό ανέφερε αρκετές φορές τις ημέρες της εβδομάδας με τη σωστή σειρά και παράλληλα τοποθετούν και τις κάρτες με τη σωστή σειρά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με απτική απεικόνιση των ημερών της εβδομάδας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: ημέρες της εβδομάδας
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία των ημερών της εβδομάδας. Ο μαθητής γνωρίζει ήδη τις ημέρες τις εβδομάδας, τις ονομάζει, κατανοεί τα νοήματα, κάνει τα νοήματα και αναγνωρίζει τα πικτογράμματα που αναφέρονται στις ημέρες τις εβδομάδας. Για την απεικόνιση των ημερών της εβδομάδας χρησιμοποιεί δύο ειδών κάρτες. <i>Ο μαθητής παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία και χρειάζεται βοήθεια και καθοδήγηση.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με απτική απεικόνιση των ημερών της εβδομάδας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: ημέρες της εβδομάδας
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
05/10- 23/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία των ημερών της εβδομάδας, και των δραστηριοτήτων που αναφέρονται στην προετοιμασία του χυμού, της μαγειρικής και της κηπουρικής. <i>Ο μαθητής δεν μπορεί ακόμα να τοποθετήσει τις κάρτες σωστά σε χρονική αλληλουχία. Χρειάζεται βοήθεια, αν και δείχνει να έχει κατανοήσει τα βήματα.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με απτική απεικόνιση των δραστηριοτήτων
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: ημέρες της εβδομάδας, μαγειρική, κηπουρική
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Ο μαθητής επέλεξε τις κάρτες με τη σωστή σειρά και τις τοποθέτησε σωστά. Έγινε εισαγωγή με την περιγραφή ολόκληρης της δραστηριότητας που απεικονίζεται (προετοιμασία χυμού) και μετά ο μαθητής τοποθέτησε τις κάρτες σωστά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: χυμός . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: πορτοκάλι, μαχαίρι, στίφτης, ποτήρι.
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Ο μαθητής έχει κατανοήσει την κυκλική ανανέωση των χρονικών διαστημάτων και την εναλλαγή των ημερών της εβδομάδας. Τοποθετεί τις κάρτες με τις ημέρες της εβδομάδας με τη σωστή χρονική σειρά και απαντά σωστά σε ερωτήσεις του τύπου: <i>σήμερα είναι Τρίτη. Χτες; Αύριο;</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με απτική απεικόνιση των ημερών της εβδομάδας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: ημέρες της εβδομάδας
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M1.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Συζήτηση με το μαθητή στο τέλος της ημέρας με στόχο την ανασκόπηση των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχε. Με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ξεκινάει διάλογος σε απτική νοηματική σχετικά με το τι έκανε ο μαθητής μέσα στη μέρα του ξεκινώντας από την προσέλευσή του στο σχολείο. Ο μαθητής δυσκολεύεται σε ορισμένα σημεία, αλλά σε κάποια άλλα θυμάται και απαντάει σωστά για το τι έκανε και με ποια σειρά. Πιο εύκολα ανακαλεί δραστηριότητες συνυφασμένες με την καθημερινή του ρουτίνα, οι οποίες παρουσιάζονται και στο καθημερινό ημερολόγιό του. Για παράδειγμα: - Μετά το φαγητό τι έκανες; - Τουαλέτα. - Για ποιο λόγο; - Δόντια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Συζήτηση σχετικά με το ημερήσιο πρόγραμμα.
ΥΛΙΚΑ	

ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
01/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα ή στον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής δυσκολεύεται πολύ στο να υποδείξει τα ονομαζόμενα μέλη του σώματος.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός καλεί το μαθητή να υποδείξει τα μέλη του σώματος που ονοματίζει με απτική νοηματική. Ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται με επιτυχία. Αναγνωρίζει το χέρι και το πόδι, κεφάλι, δυσκολεύεται στο διαχωρισμό πλευράς (αμφιπλευρικότητα, δρα καθρεπτικά) και για τα υπόλοιπα μέλη τα αναγνωρίζει μόνο με απτική ένδειξη και καθοδήγηση.
ΥΛΙΚΑ	κούκλα, εκπαιδευτικός, puzzle ενσφηνώσεων με το ανθρώπινο σώμα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των μελών του σώματος που ονοματοδοτούνται με απτική νοηματική και με απτική ένδειξη.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
01/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα ή στον εκπαιδευτικό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής δυσκολεύεται να καταδείξει τα ονομαζόμενα μέλη από τον εαυτό του στην κούκλα. Είναι πιο επιτυχής σε αδρά μέλη (χέρι πόδι, κεφάλι) στην κατάδειξη στον εκπαιδευτικό
ΥΛΙΚΑ	Κούκλα, ο εκπαιδευτικός
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των μελών του σώματος που ονοματοδοτούνται με απτική νοηματική και με απτική ένδειξη και κατάδειξή τους στην κούκλα.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα με αρθρώσεις σε σταθερή βάση. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής αντιπαραβάλλει τα αδρά μέλη του σώματος (κεφάλι, πόδι, χέρι) με μεγαλύτερη καθοδήγηση (στέρνο, κοιλιά, πλάτη) και τα υποδεικνύει σε εαυτόν και στην κούκλα
ΥΛΙΚΑ	Αρθρωτή κούκλα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα με αρθρώσεις σε σταθερή βάση. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να μιμηθεί με το σώμα του κινήσεις που εκτελεί η κούκλα. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Κινεί ότι μέλος κινεί και η κούκλα και μιμείται τους σχηματισμούς, αλλά καθρεπτικά.
ΥΛΙΚΑ	Αρθρωτή κούκλα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Εικόνα Σώματος	Σωματογνωσία	Παιχνίδι ρόλων. Ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό μιμούνται καταστάσεις από την καθημερινότητα εστιάζοντας στην αναγνώριση μελών σώματος

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός εισάγει παιχνίδι ρόλων και δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες: μπάνιο, σκούπισμα, χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο. Τοποθετεί κρέμα σώματος ενώ παράλληλα νοσηματοδοτεί απτικά τα διάφορα μέλη του σώματος. Την ίδια δραστηριότητα ακολουθεί ταυτόχρονα και ο μαθητής. Στην επόμενη φάση εισάγεται παιχνίδι ρόλων με τα ρούχα. Τοποθετούνται μπροστά από το μαθητή διάφορα είδη ρουχισμού (μπλούζα, παντελόνι, ζακέτα, σκούφος, γάντια, κάλτσες, κασκόλ) και ο μαθητής καλείται να βρει σε ποιο μέλος του σώματος φοριούνται. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και στα δύο σκέλη της δραστηριότητας. Ακολούθησε τον εκπαιδευτικό στο παιχνίδι με την κρέμα σώματος και εντόπισε το σημείο του σώματος που δέχτηκε το ερέθισμα. Στη δραστηριότητα με τα ρούχα ο μαθητής αντιμετώπισε αρκετή δυσκολία και χρειάστηκε βοήθεια και καθοδήγηση.
ΥΛΙΚΑ	Κρέμα σώματος, διάφορα είδη ρουχισμού
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
02/11	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός ονομάζει μέλη του σώματος στο μαθητή με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις και ο μαθητής καλείται να αγγίξει ή να κινήσει το ονομαζόμενο μέλος. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος.
ΥΛΙΚΑ	
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
30/09	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δυσκολεύτηκε πολύ στην αναγνώριση της σωστής θέσης και τον προσανατολισμό στο χώρο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, Velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Τοποθέτηση αντικειμένου με εντολή σε απτική νοηματική σε υποδηλούμενες θέσεις: πάνω, κάτω, μέσα, έξω. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να μιμηθεί την χωρική τοποθέτηση, γιατί δυσκολεύεται να εργαστεί αυτόνομα και χρειάζεται πλήρη καθοδήγηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Τοποθέτηση αντικειμένων σε διάφορες θέσεις.
ΥΛΙΚΑ	Κουτιά και αντικείμενα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Τοποθέτηση αντικειμένου με εντολή σε απτική νοηματική σε υποδηλούμενες θέσεις: πάνω, κάτω, μέσα, έξω. Ο μαθητής αρχίζει να αναγνωρίζει τις θέσεις μέσα από την απτική νοηματική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Τοποθέτηση αντικειμένων σε διάφορες θέσεις.
ΥΛΙΚΑ	Κουτιά και αντικείμενα
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Τοποθέτηση αντικειμένου με εντολή σε απτική νοηματική σε υποδηλούμενες θέσεις: πάνω, κάτω, μέσα, έξω. Ο μαθητής χωρίς καθοδήγηση τοποθετεί σωστά τα αντικείμενα στις υποδηλούμενες θέσεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Τοποθέτηση αντικειμένων σε διάφορες θέσεις.
ΥΛΙΚΑ	Κουτιά και αντικείμενα
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Αναγνώρισε με αρκετή βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις , ακολουθώντας εντολή που δίνεται με απτική νοηματική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Τοποθέτηση αντικειμένων σε διάφορες θέσεις.
ΥΛΙΚΑ	Κουτιά και αντικείμενα
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και ο εκπαιδευτικός κάθεται δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να ακολουθήσει εντολή για τοποθέτηση αντικειμένου σε συγκεκριμένη θέση
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
01/11	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Αναγνώρισε με μικρή βοήθεια σωστά τις περισσότερες θέσεις ακολουθώντας εντολή που δίνεται με απτική νοηματική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
27/09	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Δυσκολία στην αναγνώριση και ανάκληση των πικτογραμμάτων και των αντικειμένων αναφοράς που συγκροτούν το καθημερινό πρόγραμμα (calendar)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει και να τοποθετήσει τα πικτογράμματα με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Πικτογράμματα
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: calendar
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: χυμός . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: πορτοκάλι, μαχαίρι, στίφτης, ποτήρι.
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. <i>Δείχνει να έχει αντιληφθεί τη δραστηριότητα και κατανοεί την εναλλαγή. Δυσκολεύεται ακόμα αρκετά και χρειάζεται βοήθεια.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (εως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: χυμός . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: πορτοκάλι, μαχαίρι, στίφτης, ποτήρι.
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	<i>Παρόλο που η δραστηριότητα είναι οικεία και οι κάρτες έχουν χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν, ο μαθητής αντιμετωπίζει τεράστια δυσκολία να τις τοποθετήσει σε σειρά ακόμα και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και την ταυτόχρονη περιγραφή της δραστηριότητας.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (εως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: κηπουρική . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: γλάστρα, χώμα, λουλούδι, νερό
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
04/10- 22/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Κατά την παρέμβαση έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος και οικείου υλικού. Συχνά, η παρουσίαση των καρτών χρονικής αλληλουχίας συνδυάζεται με την ταυτόχρονη εκτέλεση της δράσης που απεικονίζουν. Κατά την παρέμβαση τοποθετούμε μαζί με το μαθητή τις κάρτες στη σωστή σειρά αιτιολογώντας και εισάγοντας τις χρονικές έννοιες: αρχή, μετά, πριν, τέλος, πρώτα, ύστερα και απαριθμώντας τα βήματα. <i>Ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί την εναλλαγή στα βήματα. Χρειάζεται ακόμα βοήθεια και καθοδήγηση μέσα από ερωτήσεις και απτικές ενδείξεις για το επόμενο βήμα.</i>

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: κρέμα . Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: μπουλ, γάλα, κρεμα, αυγοδάρτης
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.

ΒΗΜΑΤΑ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
25/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Ο μαθητής τοποθετεί σε χρονική αλληλουχία τα πικτογράμματα που παραπέμπουν στις δραστηριότητες του καθημερινού του προγράμματος (calendar).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (εως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: calendar
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M2.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Συζήτηση με το μαθητή στο τέλος της ημέρας με στόχο την ανασκόπηση των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχε. Με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ξεκινάει διάλογος σε απτική νοηματική σχετικά με το τι έκανε ο μαθητής μέσα στη μέρα του ξεκινώντας από την προσέλευσή του στο σχολείο. Ο μαθητής δυσκολεύεται σε ορισμένα σημεία, αλλά σε κάποια άλλα θυμάται και απαντάει σωστά για το τι έκανε και με ποιιά σειρά. Πιο εύκολα ανακαλεί δραστηριότητες συνυφασμένες με την καθημερινή του ρουτίνα, οι οποίες παρουσιάζονται και στο καθημερινό ημερολόγιό του και έχουν συνδυαστεί με απτικές ενδείξεις και αντικείμενα αναφοράς. Για παράδειγμα: - Μετά το φαγητό τι έκανες; - Τουαλέτα. - Για ποιο λόγο; - Δόντια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Συζήτηση σχετικά με το ημερήσιο πρόγραμμα.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	2 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
---------------------------	-----------	---------------------------

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
28/09	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα ή στον εκπαιδευτικό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής δυσκολεύεται να καταδείξει τα ονομαζόμενα μέλη από τον εαυτό του στην κούκλα. Είναι πιο επιτυχής σε αδρά μέλη (χέρι πόδι, κεφάλι) στην κατάδειξη στον εκπαιδευτικό
ΥΛΙΚΑ	Κούκλα, ο εκπαιδευτικός
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των μελών του σώματος που ονοματοδοτούνται με απτική νοηματική και με απτική ένδειξη και κατάδειξή τους στην κούκλα.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ..3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα- αρκουδάκι. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής αντιπαραβάλλει τα αδρά μέλη του σώματος (κεφάλι, πόδι, χέρι) με μεγαλύτερη καθοδήγηση (κοιλιά, πλάτη) και τα υποδεικνύει σε εαυτόν και στην κούκλα. Όταν αγγίζει ένα μέλος στην κούκλα- αρκουδάκι, τότε ακούγεται μουσική.
ΥΛΙΚΑ	Κούκλα- αρκουδάκι
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ.3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Σωματογνωσία πάνω σε κούκλα. Χρησιμοποιήθηκε κούκλα- αρκουδάκι. Μαζί με το μαθητή ταυτίστηκαν όλα τα μέλη πρώτα πάνω στο σώμα του μαθητή και μετά στην κούκλα, ενώ παράλληλα ονοματίζονται με απτική νοηματική. Ο μαθητής ανγνωρίζει και ταυτίζει τα μέλη που υποδεικνύονται με προφορικό λόγο και απτική νοηματική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής αντιπαραβάλλει τα αδρά μέλη του σώματος (κεφάλι, πόδι, χέρι, κοιλιά, πλάτη) και τα υποδεικνύει σε εαυτόν και στην κούκλα. Όταν αγγίζει ένα μέλος στην κούκλα- αρκουδάκι, τότε ακούγεται μουσική.
ΥΛΙΚΑ	Κούκλα- αρκουδάκι
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ.3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Εικόνα Σώματος	Σωματωγνωσία	Παιχνίδι ρόλων. Ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό μιμούνται καταστάσεις από την καθημερινότητα εστιάζοντας στην αναγνώριση μελών σώματος

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός εισάγει παιχνίδι ρόλων και δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες: μπάνιο, σκούπισμα, χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί διάφορα αντικείμενα (μανταλάκια, λάστιχα, κουδουνάκια, δακτυλίους) πάνω από τα ρούχα σε διάφορα μέρη του σώματος του παιδιού. Στην επόμενη φάση εισάγεται παιχνίδι ρόλων με τα ρούχα. Τοποθετούνται μπροστά από το μαθητή διάφορα είδη ρουχισμού (μπλούζα, παντελόνι, ζακέτα, σκούφος, γάντια, κάλτσες, κασκόλ) και ο μαθητής καλείται να βρει σε ποιο μέλος του σώματος φοριούνται. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία και στα δύο σκέλη της δραστηριότητας. Ακολούθησε τον εκπαιδευτικό στο παιχνίδι με τα αντικείμενα και εντόπισε το σημείο του σώματος που δέχτηκε το ερέθισμα. Στη δραστηριότητα με τα ρούχα ο μαθητής αντιμετώπισε δυσκολία και χρειάστηκε βοήθεια και απτική καθοδήγηση.
ΥΛΙΚΑ	Διάφορα αντικείμενα, διάφορα είδη ρουχισμού
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ.3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε τραγούδια που συνοδεύονται από απτικές ενδείξεις πάνω στο σώμα του. Επιλογή τραγουδιού για τα μέλη του σώματος (αχ κουνελάκι...). Ο μαθητής παρακολουθεί το τραγούδι και εστιάζει τα μέλη που ονοματίζει και αγγίζει ο εκπαιδευτικός. Στην επανάληψη του τραγουδιού ο εκπαιδευτικός κάνει πάυση πριν την αναφορά στο κάθε μέλος και ο μαθητής αγγίζει μόνος του το μέλος του σώματος που αναφέρεται στο τραγούδι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Τραγούδι για τα μέλη του σώματος
ΥΛΙΚΑ	Παιδικά τραγούδια
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	2 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
---------------------------	-----------	---------------------------

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός ονομάζει μέλη του σώματος στο μαθητή με απτική νοηματική και απτικές ενδείξεις και ο μαθητής καλείται να αγγίξει ή να κινήσει το ονομαζόμενο μέλος. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία και αναγνώρισε όλα τα αδρά μέλη του σώματος.
ΥΛΙΚΑ	Πικτογράμματα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ 3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/10	Εικόνα σώματος	Σωματογνωσία	Ο μαθητής καλείται να αγγίξει τα μέλη του σώματος που ονομάζονται με απτική νοηματική ή υποδεικνύονται με απτικές ενδείξεις στο σώμα του. Παράλληλα, καλείται να δείξει τα αντίστοιχα μέλη σε κούκλα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο εκπαιδευτικός κινεί τα μέλη της αρθρωτής κούκλας σε διάφορους σχηματισμούς. Ο μαθητής ψηλαφίζει τους σχηματισμούς και καλείται να τους μιμηθεί με το σώμα του. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία σε όλους τους σχηματισμούς.
ΥΛΙΚΑ	Κούκλα-αρκουδάκι, αρθρωτή κούκλα
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Εικόνα σώματος- σωματογνωσία
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Ταύτιση μελών του σώματος
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	15 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
27/09	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Δεν αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες θέσεις (πάνω, μέσα). Είναι πιο αφηρημένος τρόπος παρουσίασης και δείχνει να μην κατανοεί τις έννοιες απόλυτα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	2 κάρτες ίδιες. Σχεδιασμένο ένα απτικό πλαίσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	2 κάρτες από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δεν αναγνώρισε τις θέσεις που υποδηλώθηκαν μέσω του λόγου και της απτικής νοηματικής. Αντιγράφει τις θέσεις από το κουτί του εκπαιδευτικού

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, Velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Χωρικός προσανατορισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής δεν κατανοεί όλες τις θέσεις που υποδηλώθηκαν μέσω του λόγου και της απτικής νοηματικής. Τοποθέτησε σωστά το μέσα και πάνω. Τις υπόλοιπες θέσεις τις αντιγράφει από το κουτί του εκπαιδευτικού.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, Velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Χωρικός προσανατορισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής αναγνώρισε όλες τις θέσεις που υποδηλώθηκαν μέσω του λόγου και της απτικής νοηματικής (πάνω, κάτω, μέσα, έξω).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Έχουμε 2 κουτιά από παπούτσια. Στο ένα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, δεξιά, αριστερά) ένα κύβο (κολλάει με Velcro), ονομάζοντας πολυαισθητηριακά τις θέσεις. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το δικό του κύβο στην ίδια θέση στο δικό του κουτί.
ΥΛΙΚΑ	2 κουτιά από παπούτσια, 2 κύβοι, Velcro
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Παρουσιάζουμε το κουτί και τον κύβο μπροστά στο μαθητή και καθόμαστε δίπλα μας με το άλλο κουτί
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση κύβου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	2 ^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
---------------------------	-----------	---------------------------

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
25/10	Χωρικός προσανατολισμός	Έννοιες του χώρου	Ο μαθητής αναγνώρισε σωστά τις θέσεις στο χώρο (πάνω, μέσα, κάτω, έξω) που υποδηλώθηκαν προφορικά και με απτική νοηματική και αναζητούσε την κάρτα του εκπαιδευτικού για επιβεβαίωση

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	2 κάρτες ίδιες. Σχεδιασμένο ένα απτικό πλάσιο σε τετράγωνο σχήμα. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει ένα μπαλάκι στη σωστή θέση κατά την υπόδειξη του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	2 κάρτες από μακετόχαρτο. Σύρμα πίπας για το περίγραμμα. Πον-πον για το αντικείμενο.
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Η κάρτα παρουσιάζεται μπροστά στο μαθητή και αναγνωρίζει ότι και ο εκπαιδευτικό έχει μία δίπλα του.
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: έννοιες του χώρου
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Τοποθέτηση αντικειμένου σε μια θέση, ονομασία προσανατολισμού, ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει το ίδιο
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
26/09	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετήσει κάρτες που αναπαριστούν ενέργειες σε χρονική αλληλουχία. Έγινε επιλογή αγαπημένου θέματος για μεγαλύτερο ενδιαφέρον και παρώθηση (μαγειρική)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: τοστ. Κατασκευή 3 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: ψωμί, τυρί, ψωμί
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία τις δραστηριότητες στο ημερήσιο πρόγραμμά του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες με απτική απεικόνιση των δραστηριοτήτων της ημέρας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: ημερήσιο πρόγραμμα
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....M3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία απτικών καρτών. Ο μαθητής αναγνωρίζει τα πικτογράμματά του και μέσα από διάλογο με τον εκπαιδευτικό τοποθετεί τις κάρτες σε χρονική διαδοχή

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας
ΥΛΙΚΑ	απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
03/10-21/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Προσπάθεια για τοποθέτηση σε χρονική αλληλουχία απτικών καρτών με το πέρας της ημέρας. Μέσα από επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό ο μαθητής ανακαλεί τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε στη διάρκεια της ημέρας και τοποθετεί τα πικτογράμματα σε χρονική διαδοχή

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία
ΥΛΙΚΑ	απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: απτικές κάρτες χρονικής αλληλουχίας
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη σειρά με την οποία εμφανίζονται
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:.....Μ3.....

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
24/10	Χρονική αλληλουχία	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Ο μαθητής επέλεξε τις κάρτες με τη σωστή σειρά και τις τοποθέτησε σωστά. Έγινε εισαγωγή με την περιγραφή ολόκληρης της δραστηριότητας που απεικονίζεται (προετοιμασία τοστ) και μετά ο μαθητής τοποθέτησε τις κάρτες σωστά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες με χρονική αλληλουχία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
ΥΛΙΚΑ	Κάρτες (έως 4) με απτική απεικόνιση ενεργειών
ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	Οι κάρτες τοποθετούνται στα αριστερά του μαθητή και ο μαθητής καλείται να τις παραθέσει τη μία δίπλα στην άλλη με τη σωστή σειρά
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	Δραστηριότητα: τοστ. Κατασκευή 4 απτικών καρτών με τις παρακάτω απεικονίσεις: ψωμί, τυρί, ψωμί
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΒΗΜΑΤΑ	Αναγνώριση των καρτών και τοποθέτησή τους με χρονική αλληλουχία. Συζήτηση για τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρονται.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5 λεπτά

Περίληψη

Τα παιδιά δομούν τις έννοιες και τη γνώση και συνακόλουθα αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαμέσου της αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής δέχονται περιορισμένα ερεθίσματα και συγκεχυμένες πληροφορίες από την επενέργειά τους στο περιβάλλον. Η ελλειμματική αυτή πρόσληψη ή και απουσία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων δημιουργεί δυσκολίες στην αντίληψη και συνακόλουθα συμβάλλει στην ελλειμματική δόμηση των εννοιών για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η ιδιαιτερότητα των αναγκών ενός τυφλοκωφού μαθητή καθιστά το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σημαντικά περίπλοκο. Αφετηρία αποτελεί η εκπαιδευτική εκτίμηση των ικανοτήτων και των αναγκών του μαθητή, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων που θα κληθούν να ανταποκριθούν στην προσωπικότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Η ανίχνευση και η πρώιμη αξιολόγηση είναι δυσχερής όταν οι μαθητές έχουν πολλαπλές, σοβαρές αναπηρίες και ιδιαίτερα όταν παρουσιάζουν αισθητηριακά προβλήματα.

Στη διαδικασία αξιολόγησης του τυφλοκωφού μαθητή δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην πολυεπιστημονική προσέγγιση που τείνει να διαπιστώσει κατά πόσο ο μαθητής έχει την ικανότητα να εσωτερικεύει και να εκφράζει μια μαθημένη συμπεριφορά. Η σκοπιμότητα της συγκρότησης του γνωστικού και επικοινωνιακού προφίλ του μαθητή είναι η παροχή πληροφοριών στον εκπαιδευτικό ώστε να τον βοηθήσουν να σχεδιάσει και να εξατομικεύσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η συγκρότηση του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ των τυφλοκωφών μαθητών μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης και της παρατήρησης, αποσκοπεί στην αρτιότερη αντίληψη του εννοιολογικού πλαισίου του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους. Απαρτίζεται από τους εξής τομείς-υπό-κλίμακες: γνωστική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, αισθητηριακή αντίληψη, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, με

απώτερο σκοπό οι καταγραφόμενες δυσκολίες να προσδιορίσουν και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θεμελιώνεται θεωρητικά μέσα από τους άξονες της επικοινωνίας, της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και της γνωστικής ανάπτυξης, δεδομένου ότι η ελλειμματική πρόσληψη ή και η απουσία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων δημιουργεί δυσλειτουργίες στην αντίληψη και, συνακόλουθα, συμβάλλει στην ελλειμματική δόμηση σταθερών χωροχρονικών σημείων αναφοράς πάνω στα οποία στηρίζεται το εννοιολογικό υπόβαθρο της γνώσης και της επικοινωνίας. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης αποσκοπεί στην εμπράγματη ενθάρρυνση της ενεργητικής παρουσίας και της επενέργειας των τυφλοκωφών μαθητών στο περιβάλλον διαμέσου της ένταξής τους σε ένα περιβάλλον κατανοητό και ελεγχόμενο μέσω πολυαισθητηριακά σχεδιασμένων και προσαρμοσμένων προσεγγίσεων.

Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές με τυφλοκώφωση ενισχύθηκαν στην όσο το δυνατόν αρτιότερη εννοιολογική δόμηση (εικόνα σώματος, χώρος, χρόνος) και τη δόμηση του εννοιολογικού πλαισίου αντίληψης του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους, διαμέσου: (i) της ένταξης των παιδιών σε ένα δομημένο επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου μπορούν να συνειδητοποιούν την κυκλική ανανέωση των χρονικών διαστημάτων και να αντιλαμβάνονται την αλληλουχία, τη διαδοχή και το εννοιολογικό πλαίσιο των βιωμένων γεγονότων, και (ii) της εμπράγματης ενθάρρυνσης, της ενεργητικής παρουσίας και της επενέργειάς τους στο περιβάλλον μέσω πολυαισθητηριακά σχεδιασμένων και προσαρμοσμένων προσεγγίσεων.

Abstract

Children understand the world through their interaction with people and objects. Students with deaf-blindness may, due to sensory loss, miss or misinterpret natural cues and incidental information which provide an understanding of the world. The children with multisensory impairments receive limited and distorted sensory information, the perception may differ and the concept development may be impeded, through which the child defines its relation to the word and formats his conceptual background. Therefore, cognition and communication are seriously affected by the combined loss of vision and hearing. The combined loss of both vision and hearing imposes limitations on communication and the perception of primary concepts (e.g. time, space), which are important for the concept formation of the natural and social environment. The deaf-blind student was introduced to concepts basing them on his/her emotional experiences and sensory exploration. The program with deaf-blind students started with the senses, moved to perception and ended up in cognition. The application of the interventional program aimed to help the deaf-blind student in promoting early concept development grounded on concrete experiences.

The purpose was to develop an interventional educational plan for a deaf-blind student with screened difficulties in the perception of primary concepts (body schema, place, time). This is part of a more extensive research in developing the screening inventory for the deaf-blind students' cognitive and communicative profile. The application of the interventional program aimed to help the deaf-blind student in promoting early concept development. The study uses a qualitative research methodology and adopts an interpretative position. The aim of the inquiry was descriptive and it was followed the case study methodology.

Prompted by the lack of used assessment tools for deaf-blind students, a research program was embarked to produce a screening inventory of the cognitive and communicative profile of deaf-blind students, using direct observation and adapted material for informal assessment and intervention in the form of case study. The

profile is theoretically founded through the axes of communication, social-emotional development and cognitive development. Its application is implemented through the use of adapted material and multisensory approaches. The profile aspires to present an initial structured and composed framework of the deafblind students' potential focused on specific sections. The elements gathered and the difficulties noticed will define the planning and the development of an interventional educational plan addressed to the unique student's need, incorporated into an adapted curriculum. The application of both the screening inventory and the interventional program aim to help deafblind students perceive the conceptual framework of their natural and social environment. This communicative and cognitive profile is illustrated by case studies focused on the communication, cognition, social development and daily living skills. The planning and application of the individual educational plan will be based on the monitored difficulties.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aitken, S. (2000). Understanding deafblindness. In S. Aitken et al. (Eds), *Teaching children who are deafblind* (pp.1-34). London: David Fulton Publishers.
- Alsop, L. (1993). *A Resource Manual for Understanding and Interacting with Infants, Toddlers, and Preschool Age Children with Deaf- Blindness*. Utah: SKI*HI Institute.
- Alsop, L. (2002). *Understanding Deafblindness. Issues, Perspectives and Strategies*. Utah: SKI-HI Institute.
- Alter, C. (1999). Environmental Issues. In C. Alter, H. Mason, S. McCall, M. McLinden, & J. Stone (Eds), *Children with Visual Impairment in Mainstream Settings* (pp.19-28). London: David Fulton Publishers.
- Anastasopoulos, D., Bronstein, A., Haslwanter, T., Fetter, M., & Dichgans, J. (1999). The Role of Somatosensory Input for the Perception of Verticality. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 871, 379–383.
- Anderson, S., Boigon, S., & Davis, K. (1991). *OR Project. The Oregon Project for Visual Impaired and Blind Preschool Children*. Medford: Jackson Education Service District.
- Argyropoulos, V. (2002). Tactual shape perception in relation to the understanding of geometrical concepts by blind students. *British Journal of Visual Impairment*, 20(1), 7-16.
- Bassey, M. (1981). Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalisation and Study of Single Events. *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-94.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Becker, H., Schur, S., Paoletti- Schelp, M., & Hammer, E. (1985). *Functional Skills Screening Inventory*. Austin Texas: Functional Resources Enterprises.
- Blacha, R. (2001). *Calendars for students with Multiple Impairments Including Deafblindness*. Texas School for the Blind and Visual Impairment, Texas: Morgan Printing.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2006). *How to research*. Maidenhead: Open University Press.
- Bloeming-Wolbrink, K.A., Janssen, M.J., Ruijsenaars, W. AJJM, Menke, R., & Riksen-Walraven, J.M. (2015). Effects of changes in life circumstances on interaction and communication in adults with congenital deafblindness and an intellectual disability. *British Journal of Visual Impairment*, 33 (1), 31-44.
- Borchgrevink, H.M. (1994). Neuropsychological aspects of communication and development. *Deafblind education*, July- December, 15-18.
- Brame C.M., Martin D. et al. (1998). Counseling the Blind or Visual Impaired Child. An examination of behavioral techniques. *Professional School Counseling*, 1(5), 60.
- Brennan, V., Peck, F., & Lolli, D. (1992). *Suggestions for Modifying the Home and School Environment; A handbook for parents and teachers of children with dual sensory impairments*. Watertown, MA: Perkins school for the blind.

- Bruce, S., Janssen, M., & Bashinski, M. (2016). Individualizing and Personalizing Communication and Literacy Instruction for Children who are Deafblind. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, (2), 73-87.
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, & W. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*, (pp.241-256). New York: Springer-Verlag.
- Browder, D. M. (1991). *Assessment of individuals with severe disabilities. An applied behavior approach to life skills assessment*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian journal for new scholars in education*, 1(1), 1-13.
- Brown, D., & Methvin, J. (1991). *OR Project. The Oregon Project for Visual Impaired and Blind Preschool Children*. Medford: Jackson Education Service District.
- Buelund Selling, H., Larsen, F., & Nafstad, A. (2015). Transfer – From Knowledge to Action The Sense of Being a Competent Partner to Persons with Congenital Deafblindness. *Journal Of Deafblind Studies on Communication*, 1, 54-69.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student Attitudes towards Peers with Disabilities in Inclusive and Special Education Schools. *Disability and Society*, 19(1), 61-77.
- Buultjens M., Clark C., Eyre J., & Pease, L. (2000). *Teaching Children who are Deafblind*. London: David Fulton Publishers.
- Caldell, P.A. (1992). Working Together. *Talking Sense*, 38 (4), 12-19.
- Chen, D., Rowland, C., Stillman, R., & Mar, H. (2009). Authentic Practices for Assessing Skills of Young Children with Sensory Impairments and Multiple Disabilities. *Early childhood services*, 3(4), 323-338.
- Clamp S. (1999). Mathematics. In H. Mason, & S. McCall (Eds), *Visual Impairment: Access to education for children and young people*, (pp. 218-235). London: David Fulton Publishers.
- Clark, C., & McDonnell, A. (2008). Teaching choice making to children with visual impairments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classrooms. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 102(7), 397-409.
- Correa- Tores, S.M. (2008). The nature of the social experiences of students with deaf-blindness who are educated in inclusive settings. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 102(5), 272-283.
- Cresweel, J. (2012). Ethnographic designs. In J. Cresweel, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th Edition (pp. 465-468). Boston: Pearson.
- Crook, J. (1970). *Deaf-Blind Education: Developing Individual Appropriate Communication and Language Environments*. Massachussets: Perkins School for the Blind.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.
- Dalby, D., Hirdes, J., Stolee, P., Strong, J.G., Poss, J., Tjam, E.Y., Bowman, L., & Ashworth, M. (2009). Development and Psychometric Properties of a standardized assessment for adults who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103(1), 7-16.

- Dammeyer, J. (2010). Interaction of Dual Sensory Loss, Cognitive Function, and Communication in People Who Are Congenitally Deaf-Blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104 (11), 719-725.
- Dammeyer, J. (2016). Challenges and praxis in assessment of congenital deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 2(1), 63-72.
- Dammeyer, J., & Larsen, A.F. (2016). Communication and language profiles of children with congenital deafblindness. *British Journal of Visual Impairment*, September 34 (3), 214-224.
- Davidson, P.W., Barnes, J.K., & Mullen, G. (1974). Differential effects of task memory demand on haptic matching of shape by blind and sighted humans. *Neuropsychologia*, 12, 395-397.
- DeCaluwe, S., McLetchie, B., Luiselli, T.E., Mason, B., & Peters, H. (2004). Communication Portfolio: A tool to increase the competence of communication partners of learners who are deaf-blind. *Deaf-Blind Perspectives*, 11(3), 5-8.
- De Lievre, B., & Staes, L. (1993). *La psychomotricité au service de l' enfant. Notions et applications pédagogiques Broche*. France: Belin.
- De Vignemont, F. (2010). Body Schema and Body Image; pros and cons. *Neuropsychologia*, 48(3), 669-680.
- Downing, J. E. (1996). *Assessing the school-age student with dual sensory and multiple impairments*. Washington: Department of Education.
- Downing, J. (2005). *Teaching Communication Skills to students with severe disabilities*. London: Paul Brookes Publishing.
- Downing, J., & Eichinger, J. (1990). Instructional Strategies for learners with dual sensory impairments in integrated settings. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 15(2), 98-105.
- Downing, J., & Eichinger, J. (2011). Instructional Strategies for Learners with Dual Sensory Impairments in Integrated Settings. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 36 (3-4), 150-157.
- Drigas, A., Kouremenos, D., Vrettaros, J., Karvounis, M., & Stavrou, P-D. (2009). The diagnosis of the educational needs of the hearing Impaired. *Int. J. Social and Humanistic Computing*, 1(2), 138-148.
- Dronek, M. (1990). *Program Guidelines for Individuals Who Are Deaf-Blind*. California: California Department of Education.
- Dunn, W. (1999). *Sensory Profile*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Durand, M.V., & Tanner, C. (1999). Research-to-practice: Reducing Behavior Problems on Students who are Deaf-Blind. *Deaf-Blind Perspectives*, 6(3), 4-6.
- Durivage, A., & Miliaressis, E. (1978). Anatomical dissociation of the substrates of medial forebrain bundle self-stimulation and exploration. *Behavioral Neuroscience*, 101(1), 57-61.
- Edwards, L.E., Goehl, K.S., & Gordon, L.A. (1992). *PROFILES: individuals with deaf-blindness*. Indiana: Indiana deaf-blind services project.

- Etheridge, D. (Ed). (1995). *The education of Dual Sensory Impaired Children*. London: David Fulton Publishers.
- Everson, J.M. (1995). *Transition services for youths who are deaf-blind: a best practices guide for educators*. NY: The Hellen Keller National Center.
- Eyre, J.T. (2000). Holistic assessment. In S. Aitken, et al. (Eds), *Teaching children who are deafblind*, (pp.119-140). London: David Fulton Publishers.
- Fewell, R.R.,& Langley, M.B. (1984). *DASI-II Developmental Activities Screening Inventory*. Austin Texas: Pro-Ed.
- Ford, A., Black, J., Davern, L., & Schnorr, R. (1989). Time Management. In A. Ford et al (Eds), *The Syracuse Community- Referenced Curriculum Guide*, (PP.149-170). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ford, D. (1992). Assessment: a method of true partnership. *Talking Sense*, 38(2), 15-17.
- Friedman, C.T., & Calvello, G. (2001). *Developmental Assessment*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Gallagher, S. (2017). Embodied intersubjective understanding and communication in congenital deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 3, 46-58.
- Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Mueller, P.H., Yuan, S., & Ashworth, S. (1991). Perspectives of parents whose children have dual sensory impairments. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16 (1), 14-24.
- Goetz, L., & O' Farrell, N. (1999). Connections: facilitating social supports for students with deaf-blindness in general education classroom. *Journal of visual impairments and blindness*, 93 (11), 704-15.
- Goode, D. (1994). *A world without words: the social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gothelf C.R., Finocchiaro P.A., Mercer C. A., & Crimmins D.B., (1995). Teaching Students who are Deafblind and Cognitively Disabled to Effectively Communicate Choices during Mealtime. *Deafblind Education*, 16, 14.
- Hanning-Zwanenburg, A.H., Rødbroe, I.B., Nafstad, A.V., & Souriau, J. (2015). Narrative-based Conversations with Children who are Congenitally Deafblind. *Journal of deafblind studies on communication*, 1, 40-53.
- Hanley, S., Dougherty, S., Feldestein-Sokol, M., Smalls-Dukes, B., & Spielberg, P. (1985). *Curriculum Guide for Deaf-Blind and Severely Multi-Handicapped Students*. IL: Stoelting Company.
- Haring, T.G., Haring, N., Breen, C., Romer, L.T., & White, J. (1995). Social Relationships among students with deaf-blindness and their peers in inclusive settings. In N.G. Haring, & L.T. Romer (Eds), *Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms: facilitating school participation, learning and friendships* (pp.231-248). Baltimore: Paul.H.Brookes.
- Hart, P. (2006). Using imitation with congenitally deafblind adults: establishing meaningful communication partnerships. *Infant and Child Development*, 15, 3, 263–274.
- Heydt, K., Allon, M., Edwards, S., Clark, M., & Cushman, C. (2004). *Perkins Activity and Resource Guide; a handbook for teachers and parents of students with visual and multiple disabilities*. MA: Perkins School for the Blind.

- Hodges, L. (2000). Effective teaching and learning. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J.T. Eyre, & L. Pease, *Teaching children who are deafblind; contact, communication and learning* (pp. 167-199). London: David Fulton Publishers.
- Holt, T., Gilles, J., Holt, K., Holt, A., Mooney, J., & Teaford, P. (1997). *BCP Instructional Activities*. CA: Vort Corporation.
- Huebner, K. (1995). *Hand in Hand: essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind*. NY: AFB Press.
- Ihsen, E., Troester, H., & Brambring, M. (2010). The role of sound in encouraging infants with congenital blindness to reach for objects. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104(8), 478- 488.
- Individuals with Disabilities Education Act, U.S. Department of Education's. (2017).Retrived at 29/10//2017 from <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cregs%2C300%2CA%2C300%252E8%2Cc%2C2%2C>
- Janssen, M.J., Brink-Groenendijk, N.CR, Riksen-Walraven, M., Huisman, M., Jan PM Van Dijk, & Ruijsenaars, W. AJJM. (2014). Measuring sustained interaction in adults with deafblindness and multiple disabilities: Development of an observational coding system. *British Journal of Visual Impairment*, 32 (2), 68-76.
- Janssen, M.J., Riksen-Walraven, M., Van Dijk, & Ruijsenaars, A.J.J.M.W. (2010). Interaction coaching with mothers of children with congenital deaf-blindness at home: applying the diagnostic intervention model. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104(1), 15-29.
- Janssen, M.J., Riksen-Walraven, M., Van Dijk, J. P.M., Huisman, M., & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2011). Fostering harmonious interactions in a boy with congenital deaf-blindness: a single case study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105(9), 560- 572.
- Janssen, M.J., Huisman, M., Van Dijk, J.P.M., & Ruijsenaars, A.J.J.M.W. (2012). Touching textures in different tasks by a woman with congenital deaf-blindndess. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106(11), 739-745.
- Joffee, E. (1995). Approaches to teaching Orientation and Mobility. In K.Huebner, G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (Eds), *Hand in Hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp.575-611.). NY: AFB PRESS.
- Johnson-Martin, N., Hacker, B., & Attermeier, S. (2004). *The Carolina Curriculum for preschoolers with special education*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Jones, C. (2002). *Evaluation and Educational Programming of Students with Deafblindness and Severe Disabilities*. IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Juhel, J. (1991). Spatial abilities and individual differences in information processing. *Intelligence*, 15, 117-137.
- Kamen, D.S., Davies, S.J., Kahn, L.E., Nollman, D.S., & Perrault, S. (n.d.) *I.C.A.N.: A functional skills assessment of the deafblind*. Watertown, MA: Perkins school for the blind.
- Kamenopoulou, L. (2005). Challenging Behaviour and Deafblindness: a Critical Review of the Literature. *SLD Experience*, 42, 15-22.
- Kamii, C., & DeVries, R. (1980). *Group Games in Early Education: Implications of Piaget's Theory*. U.S.A: National Association for the Education of Young Children.

- Kerr, N.H., & Neisser, U. (1983). Mental images of concealed objects: new evidence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 9, 212-221.
- Kirk, T. (1992). Developing expressive communication. *Talking Sense*, 38 (2), 18-21.
- Kleimn, L. (1994). *Functional Communication Profile; assessing communicative effectiveness in clients with developmental delays*. IL: LinguiSystems.
- Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130. doi:10.12691/education-5-2-3.
- Laffan C.A., (1993). Vision in communication. The links between vision and communication for the child with dual-sensory impairment. *Talking Sense*, 39 (4), 22.
- Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *Adaptive Behavioural Scale*. Austin Texas: Pro Ed
- Lembcke, H., Larsen, F., & Janssen, M. (2016). The Influence of Causal Attributions on Emotional and Behavioral Reactions of Care Workers towards Challenging Behavior among Persons with Deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 2, 22-44.
- LeVan, S., Forman, E., Halloy, S., Hanley, E., & Schheer, E. (1984). *Curriculum guide for deaf-blind and severely multihandicapped students. Component III: Orientation and Mobility*. IL: Stoelting.
- Linell, P. (2017). Dialogue and the birth of the individual mind with an example of communication with a congenitally deafblind person. *Journal of deafblind studies on communication*, 3, 59-79.
- Lolli D., & Joffee E. (1995). Strategies for Classroom and Community. In K. Huebner, G Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (Eds), *Hand in Hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp.615-644) NY: AFB PRESS.
- Long, K., & Kamili, C. (2001). The Measurement of Time: Children's construction of transitivity, unit iteration and conservation of speed. *School Science and Mathematics*, 101 (3), 125-132.
- Luek, A.H., Chen, D., & Kekelis, L. (1997). *Developmental guidelines for infants with visual impairments. A manual for early intervention*. Louisville, Kentucky: American Printing House For the Blind.
- Luiseli, J.K. (1994). Functional assessment: understanding and identifying the causes of challenging behaviors in students who are deaf-blind. *Deaf-Blind Perspectives*, 2(2), 14-20.
- Male, D.B. (2002). Peer nominations among adolescents experiencing severe learning difficulties: an exploratory study using sociometric techniques. *Journal of Research in Special Education*, 2(3), 1-14.
- Mamer, L., & Alsop, L. (2000). Intervention. In L., Alsop, *Understanding Deafblindness. Issues, Perspectives and Strategies* (pp. 57-94). Utah: SKI-HI Institute.
- Mar, H., & Sall, N. (1995). Enhancing Social Opportunities and Relationships of Children who are Deaf-Blind. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 89(3), 280-286.
- Maravita, A., Spence, C., & Driver, J. (2003). Multisensory Integration and the Body Schema: Close to Hand and Within Reach. *Current Biology*, 13, 531—539.

- Markova, I. (2017). Case studies and dialogicality. *Journal of deafblind studies on communication*, 3, 28-45.
- Marmor, G.S., & Zaback, L.A. (1976). Mental rotation by the blind: does mental rotation depend on visual imagery? *Journal of Experimental Psychology: human perception and performance*, 2, 515-521.
- McInnes, J. (1999). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Toronto: University of Toronto Press.
- McInnes, J., & Treffry, J. (1993). *Deaf-Blind Infants and Children*. Canada: University of Toronto Press.
- McKenzie, A.R. (2009). Unique considerations for assessing the learning media of students who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103(4), 241-245.
- McKenzie, A.R., & Davidson, R. (2007). The emergent literacy of preschool students who are deaf-blind: a case study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(11), 720-725.
- McLarty, M. (1997). Putting objects of Reference in context. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (1), 12-20.
- McLinden M., & McCall, S. (2002). *Learning through touch: supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers
- Meng Ee, W., & Chia Kok Hwee, N. (2010). The effects of impaired visual exteroception on body schema in the drawing and 3-D plasticine modeling of human figures: A case study of three preschool children with total congenital blindness due to retinopathy of prematurity. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5(1), 5-24.
- Menses, G. (2002). *Do it Yourself. Encouraging independence in children who are blind*. Australia: Vision Australia
- Merriam, S.B. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. California: Jossey- Bass
- Mikalonis L., Huffman, J., Gaddy, M., Gillis, J., & Heater, G. (1974). *Leisure time activities for deaf-blind children*. California: Joyce Motion Picture.
- Millar, S. (1974). Tactile short-term memory by blind and sighted children. *British Journal of Psychology*, 65, 253-263.
- Millar, S. (1995). Understanding and representing spatial information. *The British Journal of Visual Impairment*, 13(1), 8-11.
- Millar, S. (1997). *Reading by Touch*. London: Routledge.
- Miller, O. (1992). Wave... with a smile. *Talking Sense*, 40 (4), 20-21.
- Miles, B., & Riggio, M. (Eds). (1999). *Remarkable Conversations*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Möller, K., & Danermark, B. (2007). Social Recognition, Participation, and the Dynamic between the Environment and Personal Factors of Students with Deafblindness. *American Annals of the Deaf*. 152 (1), 42-55.
- Monaco, C., & Mamer, L. (1999). The Community-Based School Option. In J. McInnes (Ed), *A Guide to Planning for Support for Individuals who are Deafblind* (pp.287-316). Canada: University of Toronto Press.

- Morgan, E. C. (1981). *The INSITE Model; Home intervention for infant, toddler and preschool aged multihandicapped sensory impaired children*. Utah: SKIHI Institute.
- Morgan, E., & Watkins, S. (1989). *The INSITE Developmental Checklist*. Utah: SKI HI Institute.
- Murdoch, H. (1994). The development of infants who are deafblind: a case study. *The journal of visual impairment and blindness*, 88 (4), 357-367.
- Murdoch, H. (1999). Multisensory impairment. In H. Mason, & S. McCall (Eds), *Visual Impairment: access to education for children and young people* (pp.355-365). London: David Fulton Publishers.
- Nafstad, A.V. (2015). Communication as Cure Communicative Agency in Persons with Congenital Deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 1, 23-39.
- Nafstad, A., & Daelman, M. (2017). Excursions into the Richness of Human Communication Theory and practice during and before the 10 years of the International Master program on Communication and Congenital deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 3, 4-27.
- Nihira, K., Leland, H., & Lambert, N. (1993). *Adaptive behavior scale- Residential and community*. Texas: Pro.ed.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182.
- Occelli, V., Lacey, S., Stephens, C., John, T., & Sathian, K. (2016). Haptic object recognition is view-independent in early blind but not sighted people. *Perception*, 45(3), 337-345. doi: 10.1177/0301006615614489
- O'Connell, C. (2007). *Beyond Pegboards: a guide for teaching adolescent students with multiple disabilities*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- Ockelford, A. (2002). *Objects of Reference: promoting early symbolic communication*. London: RNIB
- Palmer, R., & Lahtinene, R. (2005). Social-Haptic communication for acquired deafblind people and family: incorporating touch and environmental information through holistic communication. *Ddl Review*, January-June 2005, 6-8.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Bruxelles: Deboeck Université.
- Parker, A. (2009). Orientation and mobility with persons who are deaf-blind: an initial examination of single- subject design research. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103(6), 372-377.
- Parker, A.T., Davidson, R., & Banda, D.R. (2007). Emerging evidence from single-subject research in the field of deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101, 690-700.
- Pathak, K., & Pring, L. (1989). Tactual picture recognition in congenitally blind and sighted children. *Applied cognitive psychology*, 3(4), 337-350.
- Pease, L. (2000). Creating Communicating Environment. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J. Eyre, & L. Pease (Eds), *Teaching Children who are Deafblind* (pp.35-82). London: David Fulton Publishers.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.

- Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures. The Central Problems of Intellectual Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*. New York: W.W. Norton.
- Pierre, P., & Soppelsa, R. (1998). Evaluation Clinique des troubles de l'orientation dans les grands espaces. *Evolutions psychomotrices*, 10 (42), 205-216.
- Pizzo, L., & Bruce, S. (2010). Language and Play in Students with Multiple Disabilities and Visual Impairments or Deaf-Blindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104 (5), 287-297.
- Poff, L., & Goehml, K. (2000). *Usher Syndrome: Identification and Understanding*. Indiana: The Indiana Deafblind Services Project.
- Prickett, J. (1995). Manual and Spoken Communication. In K. Huebner, G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (Eds), *Hand in Hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp.261-286). NY: AFB PRESS.
- Prickett, J., & Welch, T. (1995). Deaf-Blindness: Implications for Learning. In K. Huebner, G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (Eds), *Hand in Hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp.25-60). NY: AFB PRESS.
- Pugh, G.S., & Erin, J. (1999). *Blind and visually impaired students: educational service guidelines*. Watertown, MA: Perkins school for the blind.
- Recchia, S.L. (1997). Play and Concept Development in Infants and Young Children with Severe Visual Impairments. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 91 (4), 401-406.
- Riggio, M., & Heydt, K. (2004). *Perkins Activity and Resource Guide - A Handbook for Teachers and Parents of students with Visual and Multiple Disabilities*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Riggio, M., & McLetchie, B.(2001). *Competencies for Paraprofessionals working with learners who are deafblind in early intervention and educational settings*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Riggio, M., McLetchie, B., McGinnity, B., Gompels, E., & Toney, C. (2000). *Competencies for Teachers and Learners who are deafblind*. Perkins School for the blind. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Rodbroe, I.B. (2016). An Evaluation of the Use of Focus Groups in Services for Adults with Congenital Deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 2, 45-62.
- Robdroe, I., & Heyes T. (1995). Communication through active music. *Deafblind Education*, July- December, 17-18.
- Robdroe I., & Souriau J. (1999). Communication. In J. McInnes (Ed), *A Guide to Planning for Support for Individuals who are Deafblind* (pp. 119-149). Canada: University of Toronto Press.
- Romer, L.T., & Haring, N.G. (1994). The social participation of students with deaf-blindness in educational settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(2), 134-144.
- Rowland, C. (1990, 1996, 2004). *Communication Matrix*. Unpublished manuscript. Portland, OR: Oregon Health & Science University.

- Rowland, C. (2011). Using the Communication Matrix to Assess Expressive Skills in Early Communicators. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 190-201.
- Rowland, C., & Schweigert P. (1995). Communication Systems, Devices and Modes. In K. Huebner, G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffe (Eds), *Hand in Hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp.219-259). NY: AFB PRESS.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1998). Enhancing the Acquisition of Functional Language and Communication. In S. Sacks, & R. Silberman (Eds), *Educating Students who have Visual Impairments with other Disabilities* (pp.431-439). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (2000). *Tangible Symbol Systems. Making the right to communicate a reality for individuals with severe disabilities*. Oregon: Oregon Health Sciences University.
- Rowland, C., Stillman, R., & Mar, H. (2010). Current Assessment Practices for Young Children Who Are Deaf-Blind. *Research and Practice in visual Impairment and Blindness*. 3(3), 63-69.
- Roy E., & van Rijin, G. (2005). *Hands on Assessment*. Proceedings of 6th European Conference Dbl (Slovakia).
- Sacks, S., & Siberman, R. (1998). *Educating students who have visual impairments with other disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Sarris, D., Stavrou, P.-D., & Stavrou, L. (2008). L'appropriation de la langue écrite chez l'enfant de 5 - 8 ans : le rôle de l'environnement didactique et scolaire / The appropriation of the written language in the child of 5 - 8 years old : the role of the didactic and school environment. In A.O.T. Ahami, *Pathologies humaines et déficits du développement : Approche pluridisciplinaire* (pp. 20-32). Laboratoire des Neurosciences, Université Ibn Tofail, Kenitra, Maroc.
- Sauerburger, D. (1993). *Independence without sight or sound*. NY: AFB PRESS.
- Scholl, G. (ed). (1986). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth. Theory and practice*. NY: American printing house for the blind.
- Scholl, K. B., & Souriau, J. (2016). Let Me Join Your Tactile Attention: A Sign Language Perspective on the Communicative Togetherness with a Child who is Congenitally Deafblind. *Journal of deafblind studies on communication*, 2, 4-21.
- Selling, H.B., Larsen, F.A., & Nafstad, A.V. (2015). Transfer from knowledge to action the sense of being a competent partner to persons with congenital deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 1, 54-69.
- Sense (2002). *Beaking out: opening the community for deafblind children and young people: a Sense campaign report*. London: Sense.
- Siegel-Causey E. (1996). *Assessing young children with dual sensory and multiple impairments*. Washington: Department of Education.
- Siegel-Causey, E., & Guess, D. (1989). *Enhancing Nonsymbolic Communication Interactions among Learners with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Skaggs, S., & Hopper, C. (1996). Individuals with visual impairments: A review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 16–26.
- Sherborne, V. (1990). *Developmental movement for children: mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Somers, D. (1990). Route imaging for the blind: the use of guided imagery to enhance the mobility performance of the congenitally blind. *The British Journal Of Visual Impairment*, 3 (1), 18-20.
- Souriau, J. (2015). Blended Spaces and Deixis in Communicative Activities Involving Persons with Congenital Deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 1, 5-22.
- Spodek, B., & Saracho, O.N. (1998). *Early childhood curriculum construction and classroom practice*. New Orleans: American Educational Research Association.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research: perspective in practice*. London: Sage.
- Stavrou, L., & Christoforidou, C. (1999). Parfaire la formation des Professionnels. In C. Gardou et collaborateurs, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Col. Connaissances de l'éducation, Lyon: ERES.
- Stavrou, L., Gibello, B., & Sarris, D. (1997). Les problèmes de symbolisation chez l'enfant déficient mental: Approche conceptuelle et étude clinique. *Scientific Review of School of Education*, University of Ioannina, v. A', 187-217.
- Stavrou, L., & Sarris, D. (1997). L'image du corps chez les infirmes moteurs cérébraux (IMC) au travers des épreuves projectives. *European Journal on Mental Disability*, 4(16), 17-23.
- Stavrou, L., Zgantzouri, K. A., & Stavrou, P.-D. (2004). *Mechanisms involved in the formation of body and self image in individuals with psychotic symptoms*. Proceedings from 6th International Psychoanalytic Symposium of Delphi, Delphi, Greece, October 27-31, (p. 29).
- Stavrou, P.-D. (2010). *Construction of a polymethodologic research model for assessment and intervention in schools: The case of school violence and incivility / Construction d'un modèle de recherche pluriméthodologique en vue d'évaluation et d'intervention à l'école : le cas d'incivilités et violences scolaires*. Doctorate in Clinical Psychology. Université Paris Descartes – Sorbonne, Laboratoire Psychologie Clinique, Psychopathologie, Psychanalyse – PCPP, France.
- Stavrou, P.-D. (2014). *Mediation and guidance of containers and contents of children's thoughts : prevention and risk treatment of disharmony and early psychotic disorders / médiation et guidance des contenants et contenus des pensées enfantines : prévention et soin des risques de dysharmonies et de troubles psychotiques précoces*. European Doctorate in Clinical Psychopathology. Université de Picardie Jules Verne, France and University of Lund, Sweden.
- Stavrou, P. D. (2018). Children's self-image following abuse, development of resilience and family context impact: A Clinical Psychodynamic approach. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(6) 308-329.
- Stavrou, P.-D., & Kourkoutas, E. (2017). School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 131-137. doi: 10.12691/education-5-2-4.
- Stecher, B., & Borko, H. (2002). Integrating findings from surveys and case studies: examples from a study of standards-based educational reform. *Journal of Education Policy*, 17 (5), 547-569.
- Stemel, K. (1999). *Communication development: forms and functions of communication and early language*. Oregon: Teaching Research Publications.

- Stenhouse, L. (1983). Case study in educational research and evaluation. In L. Bartlett, S. Lemmis, & G. Gillard (Eds), *Case study: an overview* (pp.32). Geelong Australia: Deaking University press.
- Stillman, R. (Ed). (1978). *The Callier-Azusa Scale*. Dallas: The South Central Regional Center for Services to Deaf-Blind Children and the University of Texas at Dallas.
- Stillman, R., & Battle, C. (1985). *The Callier Azusa Scale (H) scales for the assessment of communicative abilities*. Texas: University of Texas.
- Sturman, A. (1999). Case study methods. In J.P. Keeves, & G. Lakomski (Eds), *Issues in educational research* (pp. 103-12). Oxford: Elsevier science Ltd.
- Thestrup, H.A., & Anderson, O.V. (1994). Modified Sign Language for congenitally deafblind people. *Deafblind Education, January-June*, 16-17.
- Toroj, M., & Szubielska, M. (2011). Prior visual experience, and perception and memory of shape in people with total blindness. *British journal of visual impairment*, 29 (1), 60–81.
- Van Dijk, J. (1986). An educational Curriculum for Deaf-Blind Multi- Handicapped Persons. In D. Ellis (Ed), *Sensory Impairments in Mentally Handicapped People* (pp.374-382). London: Croom Helm Ltd.
- Van Dijk, J., & Nelson, C. (1997). History and Change in the Education of Children Who are Deaf-Blind since the Rubella Epidemic of the 1960s: Influence of Methods Developed in the Netherlands. *Deaf-Blind Perspectives*, 5(2), 1-5.
- Van Dijk, J., & Nelson, C. (2001). CD-ROM *Child-guided Strategies for Assessing Children who are Deafblind or have Multiple Disabilities*. Holland: Institute Vor Doven/Cidv.
- Vecchi, T. (1998). Visuo-spatial limitations in congenitally totally blind people. *Memory*, 6, 91-102.
- Vecchi, T. (2001). Visuo-spatial processing in congenitally blind people: is there a gender related preference? *Personality and individual differences*, 29, 1361-1370.
- Vrettaros, J., Argiri, K., Stavrou, P.-D., Hrissagis, K., & Drigas, A. (2010). Evaluation Study of Pedagogical Methods and E – Learning Material via Web 2.0 for Hearing Impaired People. Technology Enhanced Learning. *Quality of Teaching and Educational Reform, Communications in Computer and Information Science*, 73, 595-601.
- Wahlqvist, M., Möller, K., Möller, C., & Danermark, B. (2016). Physical and psychological health, social trust, and financial situation for persons with Usher syndrome type 1. *British Journal of Visual Impairment*, 34 (1), 15-25.
- Walsh, S., & Holzberg, R. (1981). *Understanding and Educating the Deaf-Blind Severely and Profoundly Handicapped*. IL: C. Thomas Publisher.
- Ware, J. (2003). *Creating a Responsive Environment for people with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- Warren, D. (1994). *Blindness and Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Welch, T.R., & Huebner, K.M. (1995). The Deaf-Blind Child and You. In K. Huebner, G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (Eds), *Hand in Hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp.25-60). NY: AFB PRESS.

- Westling, D., & Fox, L (2004). *Teaching Students with Severe Disabilities*. Ohio: Pearson Education Ltd.
- Wiener, W., Welsh, R., & Blasch, B. (2010). *Foundations of Orientation and Mobility*. New York: AFB Press.
- Wild, T.A., & Trundle, C. (2010). Conceptual understandings of seasonal change by middle school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104 (2), 107- 118.
- Wolfberg, P.J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. Columbia: Teachers College Press.
- Wolpert, D.M., & Ghahramani, Z. (2000). Computational Principles of Movement Neuroscience. *Nature Neuroscience*, 3, 1212--1217.
- Zeza, M., & Stavrou, P.-D. (2010). *Program of intervention in deafblind students: the framework of the cognitive and communicative profile of deafblind students and the application of educational plan of intervention*, *Proceedings of IALP*, 22-26 August 2010 (pp.469-473). Athens, Greece.
- Zeza, M., & Stavrou, P.-D. (2015a). *Program of Educational Intervention for Deaf-Blind Students*. In Y. Tan, Y. Shi, F. Buarque, A. Gelbukh, S. Das., & A. Engelbrecht (Eds.), *Advances in Swarm and Computational Intelligence, Proceedings (Part III) of 6th International Conference, ICSI*, 25-28 June 2015 (pp. 472-478). Beijing, China.
- Zeza, M., & Stavrou, P.-D. (2015b). *Intervention Program in Deaf-blind Students: An Educational Plan for Body Schema Awareness*. In G. Kouroupetroglou (Ed.), *Proceedings of ICEAPVI*, 12-14 February 2015, Athens, Greece, pp.228-232 *Enabling Access for Persons with Visual Impairment, Proceedings of ICEAPVI*, 12-14 February 2015 (pp. 228-232). Athens, Greece.
- Yin, R.K. 1995. *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Yin, R.K. 2003. *Applications of case study research*. California: Sage Publications

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αναστασόπουλος, Δ. (1999, Φθινόπωρο). Η εικόνα σώματος στην εφηβεία και οι διαταραχές της. *Παιδί και Έφηβος- Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα : Καστανιώτης , 1 , (2), 11-26.
- Βάμβουκας, Ι.Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία Τόμος Α & Β*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέωργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ν.Ι., Μπεζεβέγκης, Η.Ν., Γιαννίτσας, Ν.Δ. (Επ.) (1997). *Ελληνικό WISC-III Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά*. Φορέας: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Ψυχομετρικό Εργαστήριο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Christensen, L. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Creswell, W.J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Mer A., & Staes, L. (1990). *Ψυχοκινητική αγωγή και επανεκπαίδευση*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελλην.
- Didriche, P. (1990). Η ψυχοκινητική αγωγή : Θεμέλιο της όλης προσχολικής αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Δούκα-Πατέρα (Επμ.) *Η ψυχοκινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Πρακτικά Συνεδρίου (σελ. 31-47). Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα- Παλλάδιον Λύκειον.
- Ζακοπούλου, Α. (1995). *Παιχνίδια με το Χρόνο για Μικρά και Μεγαλύτερα Παιδιά*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Ζέζα, Μ. (2007). Προσεγγίσεις για την αντίληψη της έννοιας του χρόνου από μαθητές με τυφλοκώφωση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, Αύγουστος- Οκτώβριος 2007*, τ.38, 193-201.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (2000). *Θέματα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Καμενοπούλου, Λ. (2007). Τυφλοκώφωση και κοινωνική Ανάπτυξη. Στο *Η Ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 26-29 Απριλίου 2007 , τ.Α΄ , (σσ.296-309). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Kamii, C., & Derries, R. (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2002). *Πρώιμη Ανίχνευση και Αναγνώριση της Αναπτυξιακής Διαταραχής του Ψυχοκινητικού Συντονισμού σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Διδακτορική Διατριβή.
- Καραμπατζάκη- Δημητρίου, Ζ. (2010). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Πάραλος.
- Καραμπατζάκη, Ζ., & Σταύρου, Λ. (2003). Η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού. Στο Λ. Σταύρου (Επιμ.), *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα* (161-222). Αθήνα: Άνθρωπος.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατερέλος, Ι. Δ. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσούλης, Φ., & Χαλικιά Ι. (2007). Η εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Στο *Συνοπτικός Διανηρητικός Οδηγός Εξειδίκευσης*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κ.Ε.Α.Τ. (1993). *Σεμινάριο για την εκπαίδευση του τυφλοκωφού παιδιού*. Αθήνα: ΚΕΑΤ & Ηλιοτρόπιο: Σύλλογος γονέων, κηδεμόνων και φίλων τυφλοκωφών παιδιών.
- Κ.Ε.Α.Τ. (2003). *Κύκλος Επιμορφωτικών Σεμιναρίων σε Θέματα Τυλοκωφών*. Αθήνα: ΚΕΑΤ & Ηλιοτρόπιο: Σύλλογος γονέων, κηδεμόνων και φίλων τυφλοκωφών παιδιών
- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών επιστημών. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κολιάδης, Ε.Α. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε.Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και Αξιολογήση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ο.Ε.Δ.Β. (1993). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ορφανός, Π. (2004). *Οδηγός Εκπαιδευτικών σε θέματα Τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Ορφανός, Π. (2007α). *Παιδαγωγική και διδακτική παιδιών με προβλήματα όρασης 1: Τυφλοκώφωση- διδακτική παιδιών με προβλήματα όρασης και ακοής 1*. Αθήνα: Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ορφανός, Π.(2007β). *Οικογένεια και Τυφλοκωφό παιδί*. Στο *Η Ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 26-29 Απριλίου 2007* , τ.Α΄ , (σσ.310-326). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Ιδιωτική έκδοση.

- Piaget, J.H. (2000). *Περί παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Α' τόμος*. Αθήνα: Συνολική Προσέγγιση.
- Richard, F., & Portalier S. (2003). Etude des capacités haptiques chez des sujets aveugles précoces ou tardifs. Le statut visuel induit-il un mode de traitement différencié? Στο: Σταύρου, Λάμπρος (Επιμ.). *Η Εικόνα του Σώματος και Σωματικό σχήμα*. (16-66). Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σαρρής, Δ. (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινόντων νηπίων, παιδιών, εφήβων*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (1995). *Η λογική σκέψη στο νοητικά καθυστερημένο παιδί. Τόμος Β' & Γ'.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σταύρου Λ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α': Λογικομαθηματικές έννοιες και νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταύρου, Λ., & Δεληκανάκη Ν. (2007). Η κλίμακα λογικομαθηματικής σκέψης (LOGMATH) ως ψυχομετρικό εργαλείο πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών γνωστικής ανάπτυξης για παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Στο *Η Ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 26-29 Απριλίου 2007*, τ.Β', (σσ.380-388). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταύρου, Λ., & Καραμπατζάκη, Ζ. (2002). Ψυχοπαιδαγωγικές δοκιμασίες ανίχνευσης της αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού των κινήσεων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 16*, 3-9.
- Σταύρου, Λ., & Κούτρας, Σ. (2007). Κατασκευή τεστ πρώιμης ανίχνευσης διαταραχών οπτικής αντίληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια πρώτη προσέγγιση. Στο *Η Ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 26-29 Απριλίου 2007*, τ.Β', (σσ.398-402). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταύρου Λ., & Μπόνια Α. (1999). *Προσπάθεια Εκπαίδευσης και Ενσωμάτωσης ενός τυφλού-αυτιστικού νηπίου στο κανονικό Νηπιαγωγείο*. Στο: Χ. Κωνσταντίνου., & Γ. Πλειός (Επιμ.) *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής*, (σσ. 477-535). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σταύρου, Π.-Δ. (2003). Σωματικό σχήμα και εικόνα του σώματος. Στο: Λ. Σταύρου, (Επιμ.). *Εικόνα του Σώματος και Σωματικό σχήμα*. (σσ.16-66). Αθήνα: Άνθρωπος
- Σταύρου, Π.-Δ. (2008). Σωματικό σχήμα και εικόνα του σώματος. Στο Μ. Πουρκός, *Ενσώματος νους, πλασιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση*. (σσ. 377-402). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζεκάκη, Μ. (1998). *Μαθηματικές δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: University Studio Press

- Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vygotsky, L.S. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Vygotsky, L.S. (1997), *Νους στην Κοινωνία*, Σειρά Ψυχολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.