

Παιδιά με μειωμένη όραση και επιπλέον βλάβες: το παράδειγμα των ειδικών σχολείων της Κρήτης

Δημήτρης Κουτάντος

Ανασκόπηση και αξιολόγηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εντοπίσει τα παιδιά με μειωμένη όραση και κάποια άλλη επιπλέον βλάβη (MOEB) στα ειδικά, ιδιωτικά και δημόσια, εκπαιδευτικά πλαίσια της Κρήτης, ώστε να στρέψει την προσοχή της πολιτείας και των εκπαιδευτικών στην καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξή τους. Ο όρος “βλάβη” είναι η επίσημη Ελληνική μετάφραση του όρου ‘impairment’ στους νέους ορισμούς της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ΠΟΥ), ο οποίος περιγράφει το πρόβλημα ή την ανεπάρκεια (www.who.int/inf-fs/en/fact142.html). Η αναγκαιότητα μιας τέτοιας έρευνας συνίσταται στο ότι ο εντοπισμός του αριθμού των παιδιών με MOEB βοηθάει σε μια καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση και υποστήριξη, κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, τεχνολογικό εξοπλισμό και υλικοτεχνική υποδομή (Porter & Pease, 1998). Ωστόσο, δεν είναι σκόπιμος ο ορισμός ενός πληθυσμού παιδιών με ειδικές ανάγκες, βασισμένος σε μια κατηγορία χωρίς να ακολουθείται από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Κουτάντος, 2000α). Αντίθετα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, μπορούν να συνεισφέρουν πολλά στην κατανόηση τις τρέχουσας εκπαιδευτικής πρακτικής και γνώσης. Παραδοσιακά η παρέμβαση για τους ανθρώπους με πολλαπλές βλάβες βασιζόταν στο ερώτημα: «ποια είναι η πιο σοβαρή βλάβη;» Όμως αυτή η στάση και πρακτική απέναντι στα άτομα με πολλαπλές ειδικές ανάγκες, άλλαξε με:

- Την αυξανόμενη εξειδίκευση.
- Την ανάπτυξη των ιατρικών επιστημών με νέες τεχνικές, τη γενετική και τη συμβουλευτική, τη γνώση περισσότερων αιτιών για την βλάβη.
- Τον αυξανόμενο αριθμό των παιδιών με πολλαπλά προβλήματα, τα οποία εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Τον εξειδικευμένο τεχνολογικό εξοπλισμό.
- Το πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο, τη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού (McLinden, 1997).

Υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα εμφάνισης ενός οπτικού προβλήματος και νοητικής βλάβης στον ίδιο μαθητή. Περίπου σε εβδομήντα αριθμούνται,

οι γενετικά μεταφερόμενες ή εμφανιζόμενες από ασθένεια καταστάσεις, οι οποίες προκαλούν σοβαρή νοητική βλάβη. Από αυτές, οι εικοσιπέντε περιπτώσεις σχετίζονται με σοβαρές οπτικές διαταραχές. Από έρευνες στη Δανία, τη Νέα Ζηλανδία και τις Κάτω Χώρες για παιδιά με νοητική βλάβη, οι πιο συχνές αιτίες ενός σοβαρού οπτικού προβλήματος είναι η εγκεφαλική οπτική δυσλειτουργία (Jan 1993), η οπτική ατροφία, οι διαταραχές αμφιβληστροειδούς, ο καταρράκτης και η μόλυνση των ματιών (Warburg, 1986).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Νόμο 958, 23.8.1979, άτομα με τύφλωση θεωρούνται εκκείνοι, με οπτική οξύτητα στο καλύτερο τους μάτ. 1/20 (=3/60) της κανονική όρασης. Δεν υπάρχει νόμος στην Ελλάδα, ο οποίος ορίζει ποια άτομα έχουν μερική όραση. Κάποιοι ερευνητές προτείνουν ότι άτομα με μερική όραση είναι εκείνα με οπτική οξύτητα από 1/20 μέχρι 4/10 της κανονικής όρασης (Παπαδημητρίου, 1995). Υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα το 1.5% του συνολικού πληθυσμού αφορά ανθρώπους με μειωμένη όραση. Μια πιο πρόσφατη έρευνα στην Μεγάλη Βρετανία αναφέρει ότι μέχρι την ηλικία των 16 ετών, τα οπτικά προβλήματα επηρεάζουν 2.1% των παιδιών. Με άλλα λόγια, η μειωμένη όραση θεωρείται 'χαμηλού ποσοστού' βλάβη η οποία:

- Δεν επιτρέπει μια δημοτικότητα στον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.
- Η διασπορά των παιδιών αυτών σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές κάνει δύσκολη την εκπαιδευτική παρέμβαση σε τοπικό επίπεδο.

Δεν υπάρχει έρευνα η οποία αναφέρει τον αριθμό των παιδιών με ΜΟ-ΕΒ στην Ελλάδα. Ακόμα περισσότερο στο συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα όπου έγινε αυτή η έρευνα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, δεν υπήρχε κανένας μαθητής με μειωμένη όραση! (Κουτάντος, 1998). Είναι πιθανό ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με μειωμένη όραση να είναι σε κάποια άλλα ειδικά σχολεία εξαιτίας της επιπλέον βλάβης τους ή επειδή δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με μειωμένη όραση. Ένα μικρός αριθμός από αυτά βρίσκεται σε άλλα ειδικά σχολεία για παιδιά με μειωμένη όραση, όπως είναι το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) στην Αθήνα. Ενάμιση χρόνο μετά από τα παραπάνω στοιχεία, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναγνωρίζει την παρουσία δώδεκα παιδιών με μειωμένη όραση και σχεδιάζει ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης τους στα κανονικά σχολεία. Μια πρωτοβουλία, η οποία ξεκίνησε μετά από πιέσεις των γονέων των παιδιών (Κουτάντος, 2000β).

Η έρευνα σ' όλο τον κόσμο δείχνει ότι μέσα στον πληθυσμό των παιδιών

με μειωμένη όραση, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό με μια επιπλέον βλάβη. Οι Erin και Koenig (1997) συνοψίζοντας αυτές τις έρευνες τονίζουν ότι ένα 14% μέχρι και 65% των μαθητών με μειωμένη όραση έχουν και άλλες ειδικές ανάγκες. Παρόμοια ένας μεγάλος αριθμός ερευνών εντοπίζει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με ΜΟΕΒ μέσα στα παιδιά με μειωμένη όραση ή με νοητική ανεπάρκεια (Budge, Thomson, Buultjens & Lee, 1987, Bone & Meltzer, 1989, RNIB, 1990, Walker, Tobin & McKennell, 1992, Griffiths & Best, 1995, Clunies-Ross, 1997). Η ανασκόπηση και ανάλυση των παραπάνω ερευνών ενισχύει την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνοντας ότι:

- Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με μειωμένη όραση, τα οποία έχουν και νοητική ανεπάρκεια.
- Είναι πιθανότερο αυτά τα παιδιά να είναι σε ειδικά παρά σε γενικά σχολεία
- Τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια είναι πιο πιθανό να έχουν μειωμένη όραση παρά τα παιδιά χωρίς νοητική ανεπάρκεια.
- Υπάρχουν δυσκολίες και διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις για τον εντοπισμό των παιδιών με ΜΟΕΒ.

Η αξιολόγηση της όρασης και η έρευνα

Για τον εντοπισμό ενός σχολικού πληθυσμού, ο τρόπος αξιολόγησης είναι κρίσιμο και ουσιαστικό μέρος της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι να δώσει μια «ετικέτα» στο παιδί, αλλά να αξιολογήσει τις ανάγκες και τις ικανότητες του, κάτι το οποίο ενισχύει την εκπαιδευτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής, η αξιολόγηση τροφοδοτεί ένα εμπειριστατωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια του κοινού ευρύτερου ισορροπημένου εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές. Ο σκοπός αυτής της έρευνας δεν ήταν η «επικετοποίηση», αλλά ο εντοπισμός των παιδιών με ΜΟΕΒ με την αξιολόγηση των αναγκών και ικανοτήτων τους, για το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης γι' αυτά τα παιδιά.

Υπάρχουν δύο τύποι εξέτασης της όρασης. Ο ένας είναι η «κλινική» εκτίμηση, η οποία μετράει το ποσό της όρασης που έχουν τα παιδιά. Ο άλλος είναι η αξιολόγηση της «λειτουργικής όρασης», δηλαδή πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά το ποσό της όρασης που διαθέτουν. Στο παρελθόν, η εξέταση της όρασης ήταν αποτέλεσμα ενός και μοναδικού κλινικού τεστ. Όμως η αδυναμία οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος λόγω των αδυναμιών της κλινικής εξέτασης, τροφοδοτούν μια σφαιρική αντιμετώπιση. Ο αδυναμίες

της κλινικής εξέτασης αφορούν:

- Την δυσκολία επικοινωνίας του ειδικού με το παιδί κατά τη διάρκεια της κλινικής εξέτασης, σ' ένα τεχνικό περιβάλλον.
- Συχνά τα κλινικά τεστ δίνουν περιορισμένο αριθμό πληροφοριών, έτσι ώστε δυο μαθητές με την ίδια κλινική κατάσταση στο μάτι τους, ο ένας να συμπεριφέρεται ως άτομο με τύφλωση και ο άλλος ως άτομο με όραση.
- Υπάρχουν προβλήματα ακρίβειας και αξιοπιστίας των τεστ "... όχι μόνο η "λογική" της μέτρησης αλλά και τα όργανα μέτρησης συχνά παρουσιάζουν προβλήματα αξιοπιστίας" (Κουτάντος, 1999β).
- Η χρήση των κλινικών τεστ για παιδιά με μειωμένη όραση για την εξέταση των παιδιών με MOEB παρουσιάζει προβλήματα.

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται σε πρόσφατες έρευνες οι οποίες αποκάλυψαν πολύ συχνά την αδυναμία των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες τις οποίες έλαβαν από την οφθαλμολογική εξέταση στην καθημερινή πράξη (Buultjens & Aitken, 1987, Budge, Thomson, Buultjens, & Lee, 1987, Aitken & Buultjens, 1991, Bozic, 1995, Koutantos, 1998, Porter & Pease, 1998).

Μετά από την ανάδειξη της εγκυρότητας της λειτουργικής αξιολόγησης της όρασης από γονείς και εκπαιδευτικούς, ως συμπληρωματική διαδικασία της κλινικής αξιολόγησης της όρασης, το βασικό ερώτημα σ' αυτή την έρευνα ήταν: πώς να συγκεντρωθούν αυτές τις πληροφορίες απ' εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν εξειδίκευση για παιδιά με μειωμένη όραση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι σε κάποιες έρευνες χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση (Jose, 1983, Aitken & Buultjens, 1992). Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση απαιτούσε την αξιολόγηση των παιδιών απ' τον ίδιο τον ερευνητή, η οποία λόγω των χρονικών και οικονομικών περιορισμών της έρευνας ήταν αδύνατη. Ωστόσο, οι παραπάνω εμπειρικές προσεγγίσεις έδειξαν ότι μπορούσε να υιοθετηθεί ένας απλός ορισμός, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τα παιδιά με MOEB στις τάξεις τους (Aitken & Buultjens, 1992). Ο ορισμός ο οποίος υιοθετήθηκε ήταν ο ακόλουθος: **Από τα παιδιά της τάξης σου εντόπισε τα παιδιά εκείνα, τα οποία έχουν οποιαδήποτε μορφή βλάβης με ένα επιπλέον οπτικό πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την απόδοση και την μάθησή τους μέσα στην τάξη. Οπτικό πρόβλημα, το οποίο επηρεάζει την απόδοση και μάθηση τους στην τάξη, ακόμη και με διορθωμένη όραση-γυαλιά.** Ο ορισμός αυτός έγινε επιστημονικά αποδεκτός από ερευνητές, οι οποίοι οδηγούν την έρευνα για παιδιά με προβλήματα

όρασης παγκόσμια (Καθ. Michael Tobin, Dr. Tony Best, Dr Jill Porter και Dr Mike McLinden). Μια τέτοια αποδοχή όπως και το ενδιαφέρον για την επανάληψη αυτής της έρευνας σε άλλες χώρες (Τσεχία και Νιγηρία) ενισχύουν την εγκυρότητα του. Οι υπόλοιποι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου αφορούσαν:

- Την εκτίμηση των επιπλέον μαθησιακών αναγκών αυτών των μαθητών ως αποτέλεσμα της μειωμένης τους όρασης, καθώς επίσης, την εκτίμηση εάν το σχολείο ικανοποιούσε αυτές τις μαθησιακές ανάγκες.
- Την αξιολόγηση των μαθησιακών μεθόδων, περιβαλλοντικών προσαρμογών, υλικών και προγραμμάτων τα οποία οι εκπαιδευτικοί βρήκαν χρήσιμα για αυτούς τους μαθητές.
- Την εκτίμηση των διαθέσιμων υπηρεσιών και οργανισμών οι οποίοι ήταν διαθέσιμοι στους εκπαιδευτικούς που χρειάζονταν κάποια πληροφόρηση σε σχέση πάντα με το οπτικό πρόβλημα των παιδιών.
- Την αξιολόγηση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς αυτών των παιδιών με το προσωπικό των εκπαιδευτικών πλαισίων.

Ερευνητική μεθοδολογία

Σ' αυτή την "εξερευνητική" έρευνα (exploratory) μια και δεν υπήρχε παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα, στόχος δεν ήταν ο εντοπισμός του απόλυτου αριθμού αυτών των παιδιών. Είναι γνωστά τα προβλήματα μιας προσπάθειας εντοπισμού ενός πληθυσμού με ειδικές ανάγκες:

- Ο κίνδυνος μιας "στείρας κατηγοριοποίησης" ενός πληθυσμού με κάποια βλάβη.
- Οι διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά εργαλεία δίνουν διαφορετικά αποτελέσματα για τον ίδιο πληθυσμό.
- Η αποσπασματική και ποικιλόμορφη οργάνωση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, η οποία δυσκολεύει την πρόσβαση του ερευνητή.
- Την ανομοιογένεια τόσο του μαθητικού πληθυσμού στα ειδικά σχολεία, όσο και του ίδιου του προσωπικού. Χαρακτηριστικά ο διευθυντής ενός απ' αυτά τα προγράμματα γράφει σε συνοδευτική με τα ερωτηματολόγια επιστολή:

Όπως θα διαπιστώσατε και εσείς, κατ' αρχήν στο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι εργαζόμενοι διαφόρων ειδικοτήτων που έχουν βαπτιστεί εκπαιδευτές προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των προγραμμάτων, και αφετέρου καλύπτουμε όλες τις κατηγορίες των ΑΜΕΑ

με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνοχή και ομοιογένεια στις ομάδες που δημιουργούνται.

Παρόλα αυτά, ο εντοπισμός ενός αριθμού αυτών των παιδιών μπορεί να στρέψει το ενδιαφέρον της πολιτείας και των εκπαιδευτικών σε μια ερευνητικά τεκμηριωμένη παρέμβαση. Οι Shane και Smith (1983) τονίζουν ότι ο σκοπός μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι να αυξήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τις επιστημονικές παρατηρήσεις τους και να μειώσει τις υποθέσεις και θεωρήσεις. Οι χρονικοί και οικονομικοί περιορισμοί αυτής της έρευνας, δεν επέτρεψαν την διεξαγωγή της σε πανελλήνια κλίμακα, ωστόσο αν υπάρξει ενδιαφέρον από κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα, αυτό μπορεί να γίνει στο μέλλον.

Αυτή η έρευνα αποτελεί μια εναλλακτική άποψη για το “ατομικό” μοντέλο αναπηρίας. Αφορά την βλάβη (impairment), το περιβάλλον (σχολείο, σπίτι, ανθρώπινο δυναμικό, τεχνολογικό εξοπλισμό) και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Κουτάντος, 2000α). Η έρευνα δεν πρέπει να συγκρίνει αποκλειστικά την ανάπτυξη των παιδιών με φαισιολογικά ανεπτυγμένη όραση με εκείνη των παιδιών με οπτικά προβλήματα, αλλά την ίδια την ανάπτυξη των παιδιών με οπτικές βλάβες, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι συγκρίσεις και οι “τυφλές προσδοκίες” από γονείς και εκπαιδευτικούς (Warten, 1994, Κουτάντος, 1999β).

Έρευνα πιλότος πραγματοποιήθηκε σε δύο ειδικά σχολεία, ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό, με οκτώ συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πιλότος έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πρόβλημα κατανόησης και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Λίγες αλλαγές έγιναν σε κάποιες ερωτήσεις για πιο ακριβείς πληροφορίες. Μετά την πιλότο έρευνα, ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους διευθυντές των εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία διεξήχθη το κύριο μέρος της έρευνας. Σ' αυτή την τηλεφωνική επικοινωνία έγινε σαφές ότι ο σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης και κάποια άλλη επιπλέον βλάβη. Το βασικό κριτήριο για τη σοβαρότητα του οπτικού προβλήματος δεν ήταν αν τα παιδιά φορούσαν γυαλιά, αλλά αν είχαν ένα ακόμα πιο σοβαρό οπτικό πρόβλημα το οποίο δημιουργούσε δυσκολίες στη μάθηση τους μέσα στην τάξη. Η ίδια επισήμανση έγινε και σε συνοδευτική με το ερωτηματολόγιο επιστολή για κάθε εκπαιδευτικό που το συμπλήρωσε. Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των απαντήσεων ελέγχθηκε, σε κάποιο βαθμό, με τη σύγκριση των απαντήσεων ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχο-

λείου, οι οποίες έδωσαν ίδιο αριθμό παιδιών ανά σχολείο.

Σε σύνολο 18 ειδικών δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών πλαισίων, 17 απ' αυτά έστειλαν πίσω συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στο δέκατο-όγδοο σχολείο αρνήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Δεν υπήρχαν παραπέρα πληροφορίες γι' αυτή την άρνηση αλλά ο ερευνητής τη σεβάστηκε μια και οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ελεύθεροι να αποφασίσουν αν θα συμμετέχουν ή όχι. Ωστόσο, ο διευθυντής δέχτηκε να δώσει τηλεφωνικά τα στοιχεία, τα οποία του ζητήθηκαν. Γενικά η μεγάλη συμμετοχή επιτεύχθηκε, τόσο από την προθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και με την αποστολή για δεύτερη φορά του ερωτηματολόγιου στις περιπτώσεις εκείνες τις οποίες δεν είχαν επιστρέψει τα ερωτηματολόγια. Σε σύνολο 71 ερωτηματολογίων που στάλθηκαν στους εκπαιδευτικούς, 59 επιστράφηκαν συμπληρωμένα, ποσοστό επιτροφής 83%. Κάποια επιπλέον στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τις κατά νομό υπηρεσίες Κοινωνικής Πρόνοιας και το νεοσύστατο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων Παιδιών με μειωμένη όραση σχολικής και προσχολικής ηλικίας Κρήτης.

Τα ευρήματα της έρευνας

Σε σύνολο 18 εκπαιδευτικών πλαισίων σε 12 απ' αυτά υπήρχαν παιδιά με ΜΟΕΒ. Από το σύνολο των 59 ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν στα 29 εντοπίστηκαν παιδιά με ΜΟΕΒ. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι σε αντίθεση με τα επίσημα στοιχεία ότι δεν υπήρχε κανένα παιδί με μειωμένη όραση στην Κρήτη (Κουτάντος, 1999α), στην πραγματικότητα υπήρχαν 58 παιδιά με ΜΟΕΒ μέσα σε αυτά τα σχολεία, και άλλα 18 άτομα ηλικίας 0-20, έξω από κάθε σχολικό πλαίσιο όπως προκύπτει από τα στοιχεία της κοινωνικής πρόνοιας. Επίσης σε συνάντηση με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων παιδιών με μειωμένη όραση σχολικής και προσχολικής ηλικίας, οι γονείς ανέφεραν την περίπτωση άλλων 12 παιδιών με μειωμένη όραση (Κουτάντος, 2000β). Αυτές οι διαφορετικές ερευνητικές πηγές έδωσαν ένα σύνολο 76 παιδιών με ΜΟΕΒ και το λιγότερο άλλα 12 παιδιά με μειωμένη όραση σ' αυτό το γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας. Ο μέσος όρος του αριθμού των παιδιών στην τάξη ήταν 6.1, ενώ η ηλικία τους αφορούσε απ' το νηπιαγωγείο μέχρι και την πρώιμη ενηλικίωση.

Εκτός από τον δοθέντα ορισμό, συμπληρωματικά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν και κάποια άλλα κριτήρια για τον εντοπισμό αυτών των παιδιών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και προβλήματα στην κινητικότητα. Πέντε εκπαιδευτικοί ανέφε-

ραν την απόσταση από το βιβλίο, το τρέξιμο των ματιών, την αποφυγή του παιχιδιού, την έλλειψη αποφασιστικότητας για δράση και την οφθαλμιατρική εξέταση. Μόνο ένας συμμετέτοχος χρησιμοποίησε την χρήση οφθαλμολογικών φακών ως κριτήριο αναγνώρισης του μαθητή με ΜΟΕΒ. Αυτό συνηγεί στην κατανόηση του ορισμού, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό δε συμπεριέλαβε παιδιά με διορθωμένη όραση. Δεκατέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές με ΜΟΕΒ έχουν επιπλέον μαθησιακές δυσκολίες, ως αποτέλεσμα της μειωμένης όρασης. Αυτές περιλάμβαναν καθυστέρηση στις σχολικές δραστηριότητες π.χ. ανάγνωση και γραφή, δυσκολίες κινητικότητας και δυσκολίες αυτοεξυπηρέτησης. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές δυσκολίες προερχόμενες από το πρόβλημα όρασης.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι ικανοποιούσαν τις επιπλέον ανάγκες των παιδιών στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν με σειρά προτεραιότητας τις παρακάτω μαθησιακές μεθόδους και υλικά τα οποία έχουν βρει ιδιαίτερα χρήσιμες για αυτά τα παιδιά.

Πίνακας 1

μεγεθύνσεις	15
φωτισμός	13
χρώματα	11
αληθινά αντικείμενα	9
διαθέσιμος χρόνος	9
χρήση όλων των αισθήσεων	9
ανάπτυξη ακουστικών ικανοτήτων	8
χώρος σε μια εργασία	7
κινητική εμπειρία	7
διευκρίνιση	6
ανάλυση σε υποενότητες	6
μαγνητοφωνημένο υλικό	5
παρουσίαση βασικών ιδεών	5
χάρτες	4
αντίθεση	4
δομημένη παρέμβαση	4
παροχή παραστάσεων	3
υπολογιστές	2
ομιλούντα κομπιουτεράκια	2

Οι προσαρμογές, τις οποίες έκαναν στα υλικά διδασκαλίας για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και απ' τα παιδιά με οπτικό πρόβλημα ήταν κυρίως μεγεθύνσεις, ενώ πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν είχαν κάνει καμία προσαρμογή στα μέσα διδασκαλίας. Όσον αφορά τις οργανωτικές αλλαγές οι οποίες βοηθούσαν τα παιδιά με τα ΜΟΕΒ π.χ. το μέγεθος της τάξης, η αναλογία μαθητών και δασκάλου/ας, το πρόγραμμα, το φυσικό περιβάλλον κ.τ.λ., έξι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν είχαν γίνει οργανωτικές αλλαγές, ενώ άλλοι έξι ότι έκαναν κάποιες. Τρεις είπαν ότι δε χρειάζονται και δυο άλλοι είπαν ότι δεν δίνεται προτεραιότητα στο οπτικό πρόβλημα.

- *το σχολείο μας αποτελείται από παιδιά με νοητική στέρηση, έτσι ο σχεδιασμός του γίνεται με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, οπότε παιδιά με επιπλέον προβλήματα αντιμετωπίζονται μάλλον ανθόρμητα.*
- *οι οργανωτικές αλλαγές γίνονται με άλλα κριτήρια γιατί το οπτικό πρόβλημα δεν είναι τόσο σοβαρό ποσοτικά, και αξιόλογο και ουσιαστικό για το έργο μας.*

Στην ερώτηση με ποιον είχαν επικοινωνήσει, ώστε να αναζητήσουν συμβουλές για τα υλικά, την οργάνωση της τάξης, τα οπτικά προβλήματα και την εκπαίδευση, σε σχέση πάντα με το οπτικό πρόβλημα αυτών των παιδιών, δέκα εκπαιδευτικοί έδωσαν κάποια απάντηση, ενώ πέντε δεν ήξεραν κανένα. Όμως ακόμα και αυτοί οι οποίοι είπαν ότι είχαν αναζητήσει εκπαιδευτικές συμβουλές, ο φορέας ή το πρόσωπο στους οποίους απευθύνθηκαν δεν ήταν οι πιο κατάλληλοι π.χ. από γιατρό, λογοθεραπευτρια και δύο μόνοι τους από βιβλία. Στην επόμενη ερώτηση αν υπήρχαν κάποιοι οργανισμοί από τους οποίους θα μπορούσαν να αναζητήσουν τέτοιες συμβουλές, δέκα είπαν όχι, ενώ πέντε ανέφεραν κάποιο παρεμφερές σωματείο για κωφούς, για παιδιά με κινητικά προβλήματα, ένας είπε το Internet, ένας το σχολείο τυφλών στην Αθήνα και άλλος την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Ένα σημαντικό μέρος της επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης εξαρτάται από την συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, αν και η ερώτηση ήταν “πώς” συνεργάζονταν με τους γονείς, ήταν πολύ γενικά. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είπαν ότι συνεργάζονταν με τους γονείς σε τακτές συναντήσεις και ότι οι γονείς τους ακούν. Λίγοι συνάδελφοι θεωρούσαν καλή τη συνεργασία με τους γονείς όχι τόσο για την πρωτοβουλία τους, όσο για την υπακοή τους. Άλλοι έξι συνά-

δελφοί απόδωσαν την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς στο άγχος και την κούραση των τελευταίων, στην αναζήτηση μόνιμων λύσεων σε κάποιο ίδρυμα, ή και την έλλειψη προτεραιότητας για το οπτικό πρόβλημα.

Μια σύγχρονη εκπαιδευτική παρέμβαση

Μια σύγχρονη εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να παρέχει ένα κατάλληλο περιβάλλον για παιδιά με ΜΟΕΒ, επιτρέποντας τους την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση των στόχων τους μέσα στο περιβάλλον. Ακόμα και η Ευρωπαϊκή Ένωση έδειξε το ενδιαφέρον της για τα παιδιά με ΜΟΕΒ τονίζοντας την ανάγκη για μια κατάλληλη, πρόωπη παρέμβαση. Μέρος μιας τέτοιας παρέμβασης είναι και το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα “Σωκράτης” με τις ενημερωτικές ανταλλαγές εκπαιδευτικών των μελών κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Buuljens, 1997).

Τα κυρία σχολεία για παιδιά με μειωμένη όραση ή τύφλωση είναι στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Δεν υπάρχει ωστόσο εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για παιδιά με μειωμένη όραση. Ακόμα και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στα παραπάνω προγράμματα ανέπτυξαν πρακτικά την εμπειρία τους ή παρακολούθησαν αργότερα κάποια σεμινάρια. Σε άλλη εργασία προτάθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αυτών των εκπαιδευτικών (Κουτάντος, 1999γ). Μια μόνιμη λύση είναι η ανάπτυξη των τμημάτων ειδικής αγωγής στα πανεπιστήμια από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μια γόνιμη εκπαιδευτική παρέμβαση αρχίζει με μια κατάλληλη αξιολόγηση των αναγκών και ικανοτήτων των ατόμων με πολλαπλές ειδικές ανάγκες, η οποία είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη προσπάθεια. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας δεν αναφέρουν κάποιο σχολείο με μια συστηματική αξιολόγηση των μαθητών με ΜΟΕΒ. Περισσότερο να τον σκοπό αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένας απλός ορισμός με εκπαιδευτικό περιεχόμενο μαζί με κάποια εμπειρικά κριτήρια όπως οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή, και η δυσκολία στην κίνηση. Όμως η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας έδειξε ότι μια σφαιρική αξιολόγηση παιδιών με ΜΟΕΒ, χρειάζεται να εξετάζει:

- *Τις τρέχουσες καταστάσεις ζωής: στάσεις και αξίες οικογένειας, υγεία, αναπτυξιακή ιστορία.*
- *Την όραση: εξέταση ματιού από οφθαλμίατρο, οφθαλμικές λειτουργίες (αντίδραση κόρης, αστάθεια μύων, αντανάκλαστικό ανοιγο-κλεισίματος, προτίμηση ματιού, παρακολούθηση, σύγκλιση, μετώπιση προ-*

σοχής, σάρωμα), βοηθήματα χαμηλής όρασης, πληροφορίες για την λειτουργική όραση (απόστασης, οπτικό πεδίο, χρώματα και όραση, φωτισμός).

- *Τη διανοητική κατάσταση:* γνωστική ανάπτυξη, διανοητική λειτουργία.
- *Τις ακαδημαϊκές ικανότητες/ανάπτυξη εννοιών:* επιτυχία στην ανάγνωση, στο γράψιμο, στην ορθογραφία, μαθηματικά, γλώσσα, ακουστικές και απτικές δεξιότητες, έννοιες (χρονικές, ποσοτικές, κατεύθυνσης, θέσης, διαδοχής), ικανότητες οργάνωσης διαβάσματος.
- *Την κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη:* έλεγχος συμπεριφοράς, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα και ελεύθερος χρόνος.
- *Τις καθημερινές λειτουργικές ικανότητες:* καθημερινές ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσανατολισμό και κίνηση, κινητικότητα μέσα στην κοινότητα, καριέρα και προ-επαγγελματική εκπαίδευση.
- *Την επιπλέον βλάβη ή βλάβες.*
- *Μια περίληψη με τις προτάσεις* (Porter & Pease, 1998).

Η ολόπλευρη αξιολόγηση των παιδιών με ΜΟΕΒ τροφοδοτεί μια επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι αισιόδοξο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι ικανοποιούσαν τις επιπλέον ανάγκες των παιδιών στο σχολείο τους. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δε χρειάζεται μια συστηματικότερη παρέμβαση. Έτσι για παράδειγμα, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι μια από τις σημαντικότερες επιπλέον ανάγκες τους ήταν η εκμάθηση κινητικότητας και χρησιμοποιούσαν μάλιστα την κινητικότητα ως ένα επιπλέον κριτήριο για να εντοπίσουν αυτά τα παιδιά, κανένας δεν αναφέρει ένα πρόγραμμα κινητικότητας στο σχολείο τους.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, από τους οποίους κανείς δεν είχε εξειδίκευση για παιδιά με μειωμένη όραση, στηρίζονταν στις παραδοσιακές μεθόδους όπως είναι οι μεγεθύνσεις, ο κατάλληλος φωτισμός και η χρήση όλων των αισθήσεων. Πιο σύγχρονες μέθοδοι όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το μαγνητοφωνημένο υλικό, η ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων είχαν μικρότερη απήχηση. Οι προσαρμογές τις οποίες έκαναν στα υλικά διδασκαλίας για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και απ' τα παιδιά με οπτικό πρόβλημα ήταν οι μεγεθύνσεις, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί είπαν ότι δεν είχαν κάνει προσαρμογή στα υλικά διδασκαλίας. Επίσης, οργανωτικές αλλαγές οι οποίες βοηθούν τα παιδιά με τα ΜΟΕΒ π.χ. το μέγεθος της τάξης, η αναλογία μαθητών και δασκάλου/ας, το πρό-

γραμμα, το φυσικό περιβάλλον είχαν γίνει σε περιορισμένη κλίμακα. Μια σύγχρονη εκπαιδευτική παρέμβαση για παιδιά με ΜΟΕΒ περιλαμβάνει:

- *Περιβαλλοντικές τροποποιήσεις* (χρώματα, αντίθεση, χρόνο, χώρο, φωτισμό).
- *Ενισχυτικά υλικά* (χρήση των αισθήσεων, ομιλούντα κομπιουτεράκια, μαγνητοφωνημένο υλικό).
- *Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και των εξαρτημάτων τους.*
- *Μαθησιακές στρατηγικές* (παροχή αναπαραστάσεων, εικόνες, χάρτες, αληθινά αντικείμενα, κινητικές εμπειρίες και την συνεργασία μέσα στην τάξη).
- *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα* το οποίο περιλαμβάνει κινητικές και γνωστικές δεξιότητες (προσαρμοσμένο πρόγραμμα στις ικανότητες των μαθητών), ικανότητες επικοινωνίας (παρακολούθηση, προσοχή, γλώσσα, χειρονομίες), ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό, ντύσιμο, τουαλέτα, ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων).
- *Συνεργασία όλου του προσωπικού* (Erin & Koenig, 1997, Porter & Wrench, 1998).

Γίνεται αντιληπτό ότι η συνεργασία των ειδικών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους γονείς, είναι απαραίτητη. Σε διεθνές επίπεδο, αναπτύχθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις και μοντέλα συνεργασίας ομαδικών προσεγγίσεων (team work), η οποία είναι αναπόφευκτη με την συνεχόμενη εξειδίκευση για την αντιμετώπιση των πολλαπλών αναγκών των παιδιών. Ο Silberman (1986) αναφέρει τρεις τύπους συνεργασίας ομαδικής προσέγγισης:

- Την πολυ-επιστημονική (multidisciplinary) ομαδική προσέγγιση στην οποία κάθε μέλος μιας ομάδας βλέπει το παιδί ξεχωριστά και μεταστέλνει τις συστάσεις του στο δάσκαλο της τάξης.
- Την δι-επιστημονική προσέγγιση (interdisciplinary) στην οποία κάθε μέλος δουλεύει με το παιδί ξεχωριστά και μετά συζητούν όλοι μαζί τις απόψεις τους και κάνουν συστάσεις.
- Την ενδο-επιστημονική (transdisciplinary) προσέγγιση, η οποία είναι ένας ενσωματωμένος τρόπος συνεργασίας μιας ομάδας, με έμφαση το μοίρασμα ανάμεσα στα μέλη της με ιδιαίτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό και τον γονέα.

Αε διαφάνεται σ' αυτή την έρευνα από τις περιορισμένες πληροφορίες ποιο μοντέλο ακολουθείται και ποια παραπέρα έρευνα συνίσταται. Η άρτια προσέγγιση των προβλημάτων των παιδιών με πολλαπλές ανάγκες προσεγγίζει μια ενδοεπιστημονική οργάνωση. Όμως συχνά η έλλειψη χρόνου και η

δυσκολία συνεύρεσης όλων των κοινωνικών λειτουργιών και γονέων μαζί είναι δύσκολο. Γι' αυτό προτείνεται μια ισορροπία του ιδανικού με το πρακτικό ανάλογα με την κάθε ατομική περίπτωση.

Ένα σημαντικό μέρος της επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης εξαρτάται από τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργιών μεταξύ τους, αλλά και με τους γονείς των παιδιών (Κρασσανάκης, 1989, Κυπριωτάκης, 1997). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ήταν πολύ γενικά. Έτσι δεκαπέντε συμμετέτοχοι είπαν ότι συνεργάζονταν με τους γονείς σε τακτές συναντήσεις και ότι οι γονείς τους άκουγαν, ενώ μερικοί δεν ήταν ευχαριστημένοι με αυτή την συνεργασία.

Έρευνα από τους Colborne Brown και Tobin (1983) για τις απόψεις 416 γονέων παιδιών με ΜΟΕΒ έδειξε ότι ήταν ευχαριστημένοι με τους εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα, αλλά όχι με την εκπαιδευτική τους παρέμβαση εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και της εκπαίδευσης του προσωπικού. Ο Farrell (1986) αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών με ΜΟΕΒ χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, υπομονή, κατανόηση και εκπαίδευση. Ακόμη, μη ευνοϊκές στάσεις προς το παιδί τους αφορά ένα ευρύτερο αριθμό παραγόντων όπως την αλλαγή της δομής της σύγχρονης οικογένειας όπου η μητέρα δουλεύει έξω από το σπίτι, τη σοβαρότητα της βλάβης, τη κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας, το εκπαιδευτικό επίπεδο των μελών της και το διαθέσιμο χρόνο τους. Γι' αυτό χρειάζεται οι κοινωνικοί λειτουργοί:

- Να συμπεριλάβουν τους γονείς σε κάθε βήμα της παρέμβασης τους.
- Να έχουν άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία.
- Να ρωτούν για τις ανάγκες τους.
- Να τους ακούν.
- Να δίνουν αντικειμενικές και συγκεκριμένες πληροφορίες.
- Να βοηθούν να καταλάβουν τις ανάγκες των παιδιών τους.
- Να χρησιμοποιούν απλή γλώσσα.
- Να απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια αλλά και ευαισθησία.
- Να ενημερώνουν για τις δυνατότητες παρέμβασης σε τοπικό επίπεδο.
- Να επιδιώκουν να συναντιούνται με άλλους γονείς.
- Να κάνουν περίληψη των θεμάτων των συναντήσεων τους και να δίνουν ένα αντίγραφο στους γονείς.

Είναι απογοητευτικό ότι δεν υπάρχουν οργανισμοί να βοηθήσουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς ή οι οργανισμοί και φορείς στους οποίους απευθύνονται, σ' ένα ολόκληρο γεωγραφικό διαμέρισμα, συχνά δεν μπορούν να τους βοηθήσουν. Αυτό σε συνδυασμό με την διασπορά των παιδιών σε μια ευρεία γεω-

γραφική περιογή δυσκολεύει την υποστήριξη αυτών των παιδιών. Ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης τους μέσα στα γενικά σχολεία (Κουτάντος, 2000β) θα έλυνε σε κάποιο βαθμό τα οργανωτικά, όχι όμως και τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Αν ένας εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής δεν μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά, πόσο μάλλον ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης.

Μια εναλλακτική πρόταση αφορά την επίσκεψη αυτών των παιδιών στα γενικά ή τα ειδικά σχολεία από ένα εξειδικευμένο περιοδεύοντα εκπαιδευτικό για παιδιά με μειωμένη όραση (Κουτάντος, 1998, Κουτάντος, 1999α). Αυτός ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό τάξης, πώς να οργανώσει τα εξειδικευμένα προγράμματα των παιδιών για το Braille (Κουτάντος, 2000γ), την παραγωγή γραπτού λόγου, τις απαραίτητες περιβαλλοντικές αλλαγές, την κινητικότητα (Κουτάντος, 1999γ) και την ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων. Το μικρό ποσοστό παιδιών με ΜΟΕΒ μπορεί να μη δίνει εντυπωσιακούς αριθμούς, αλλά αυτό δε μειώνει τις υπαρκτές δυσκολίες αυτών παιδιών, των γονέων τους και των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στραφεί στην πρόμη παρέμβαση για αυτά τα παιδιά, όπως επίσης στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitken, S. and Buultjens, M. (1991) 'Visual assessment of children with multiple impairments: a survey of ophthalmologists', *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, April 1991, 170-173.
- Aitken, S. and Buultjens, M. (1992) *Vision for doing. Assessing functional vision of learners who are multiply disabled*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Barrage, N. C. (1983) *Visual handicaps and learning*. Austin: Exceptional Resources.
- Bone, M. and Meltzer, H. (1989) *OFCS survey of disabilities in Great Britain, Report 3: The prevalence of disability among children*. London: HMSO.
- Bozic, N. (1995) 'Look and think users in the early nineties', *British Journal of Visual Impairment*, 13(2) 59-64.
- Budge, A., Thomson, G., Buultjens, M. and Lee, M. (1987) 'Visual impairment: its causes and the quality of explanation as perceived by parents of visually impaired children', *The British Journal of Visual Impairment*, 2, Summer 1997, 51-53.
- Clunies-Ross, L. (1997) 'Where all the children gone? An analysis of new statistical data on visual impairments amongst children in England, Scotland and Wales', *The British Journal of Visual Impairment*, 15(2), 48-53.
- Colborne Brown, M. and Tobin, M. (1983) 'Integration of the educationally blind: parents' opinions and general conclusions', *New Beacon*, 67, 169-174.

- Dutton, G. N. (1994) "Cognitive visual dysfunction", *British Journal of Ophthalmology*, 78, 723-726.
- Erin, N. and Koenig, J. A. (1997) "The student with a visual disability and a learning disability", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 30 (3), 309-320.
- Gates, C. F. (1985) "Survey of multiply handicapped, visually impaired children in the Rocky Mountain/Great Plains region", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, November 1985, 385-391.
- Griffiths, J. And Best, T. (1995) *Survey of visually impaired children in schools for children with severe learning difficulties*. Shrewsbury: RNIB Condover Hall School.
- Grossman, H. L. (1992) *The Royal New South Wales Institute for deaf and blind children. Monograph Series-Number 3. Cortical visual impairment presentation, assessment and management*. Australia: North Rocks Press.
- Jan, J. E. (1993) "Neurological causes of visual impairment and investigations". In: A. R. Fielder, A. B. Best and M. C. Bax (Eds) *The Management of Visual Impairment in Childhood*. London: Mac Keith Press.
- Jose, R. T., Smith, A. J., and Shane, K. G. (1980) "Evaluating and stimulating vision in the multiply impaired", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 74, 2-8.
- Koutantos, D. (1998) *The role of the peripatetic teacher in working with families of children with visual impairments*. Unpublished Dissertation for M.Ed. University of Birmingham.
- Κουτάντος, Δ. (1999α) "Περιοδεύοντες εκπαιδευτικοί: Μια προκλήση για την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 127-145.
- Κουτάντος, Δ. (1999β) "Κριτική θεώρηση: Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με οπτικά προβλήματα και η εκπαιδευτική έρευνα", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 109, 43-50.
- Κουτάντος, Δ. (1999γ) "Μια βιοματιική προσέγγιση της εκπαίδευσης των δασκάλων. Η κινητικότητα (mobility) παιδιών με σοβαρά οπτικά προβλήματα", *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 5, 48-58.
- Κουτάντος, Δ. (2000α) "Ανάπηρο. άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65-85.
- Κουτάντος, Δ. (2000β) "Ένα κατάλληλο προσχολικό πλαίσιο για παιδιά με μειωμένη όραση", *Σχολείο και Ζωή*, υπό δημοσίευση
- Κουτάντος, Δ. (2000γ) "Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille", *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 8, 27-35.
- Κρασσανίτης, Γ. (1989) *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια*. Αθήνα: Αφοί Σμυρνιωτάκη.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997) *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- McLinden, M. (1997) "Children with multiple disabilities and a visual impairment". In: H. Mason and S. McCall with C. Arter M. McLinder, and J. Stone (Eds) *Visual impairment. Access to education for children and young people*. London: David Fulton Publishers.
- Παπαδημητρίου, Α. (1995) "Η εκπαίδευση των τυφλών παιδιών". Στους: Μ. Καλα, Ν. Πολεμικός και Γ. Φιλίππου (Επς.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Β' Τόμος, Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Porter, J. and Pease, L. (1998) *Framework for inspecting school provision for pupils with multiple disability and visual impairment*. London: Royal National Institute for the Blind.

- RNIB (1990) *New directions: toward a better future for multi-handicapped VI children and young people*. London: RNIB.
- Silberman, R. K. (1986) 'Severe multiple handicaps'. In: T. Scholl (Ed.) *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: theory and practice*. New York: American Foundation for the Blind Inc.
- Walker, E., Tobin, M. and McKennell, A. (1992) *Blind and partially sighted children in Britain: the RNIB survey. Volume 2*. London: HMSO.
- Warburg, M. (.985) 'Medical and ophthalmological aspects of visual impairment in mentally handicapped people'. In: D. Ellis (Ed.) *Sensory impairments in mentally handicapped people*. London: Croom Helm.
- www.who.int/inf-fs/en/fact142.html.

ABSTRACT

The purpose of this inquiry was to identify a number of children with visual impairment and other multiple impairments within the public and private special schools of Crete. The stimulus for this study came from previous research which disclosed that there was no educational provision for these children (Koutantos, 1998; Κουτάντος, 1999α). The identification of these children can help in a better educational provision, methods of teaching, teaching programmes, technology and materials (Porter & Pease, 1998). However, it is not helpful to divided up a school population according to dry categories of impairments without some educational interventions (Κουτάντος, 2000α). For the purpose of the study, the headteachers and classroom teachers of 18 special educational placements filled in a questionnaire (n=59). The results reveal an important number of these children in these schools (n=58), or out of any educational placement (n=18). This gave a total of 76 children and young people with VIMI, and at least 12 children with VI. Furthermore, the current educational provision concerns more traditional techniques rather than contemporary technological and educational approaches.

Αμφίτρος Κουτάντος

Εκπαιδευτικός

Υποψήφιος Διδάκτορας

Αξός, Μυλοποτάμου,

740 51,

Ρέθυμνο, Κρήτη.

Τηλ. 0834-61142