

Πιλοτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών παροχών στους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες

Αθανάσιος Κουτσοκλένης, Λευκοθέα Καρτασίδου

Εισαγωγή

Η όραση είναι μια πολύ ισχυρή αίσθηση και η απώλεια της επιδρά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των ατόμων (Kingsley, 1997). Υπάρχει ένα μεγάλο εύρος και μια αξιοσημείωτη ποικιλία στις εκπαιδευτικές συνέπειες ενός προβλήματος όρασης (ολική τύφλωση ή μειωμένη όραση) που είναι αποτέλεσμα της ετερογένειας των αιτιών, των συμπτωμάτων και των αλλαγών στην κατάσταση της όρασης με το χρόνο (Mason, 1997). Το εύρος και η ποικιλία των αναγκών είναι ακόμα μεγαλύτερη όταν συνυπάρχουν πρόσθετες αναπηρίες. Ο όρος προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, αναφέρεται σε άτομα που έχουν κάποιο πρόβλημα όρασης σε συνδυασμό με ένα εύρος αναπηριών (νοητική, κινητική) ή/ και διαταραχών (συναισθηματικών, συμπεριφορικών) (McLinden & McCall, 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η διαφορετική φύση των αναπηριών και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση δεν λειτουργεί προσθετικά, π.χ. ως διπλή ή τριπλή αναπηρία αλλά θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην ερμηνεία της συνέπειας των πολλαπλών αναπηριών στην συνολική κατάσταση του παιδιού (Porter & Wrench, 1998). Ο Best (1997: 377) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες «φαίνεται ότι ανήκουν σε υπο-ομάδες οι οποίες αποτελούνται μόνο από ένα παιδί».

Διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικές χώρες υπολογίζουν ότι μέσα στον πληθυσμό των παιδιών με προβλήματα όρασης, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες που χρειάζεται μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση (Gates, 1985· Keil, 2003). Διεθνώς οι πολλαπλές αναπηρίες θεωρούνται χαμηλής συχνότητας γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης (Koutantos, 2000). Οι δυσκολίες αυτές εντείνονται στην Ελλάδα από το γεγονός ότι δεν υπάρχει ακόμη κάποια επίσημη και συνολική καταγραφή των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Είναι πιθανό, πως μια σημαντική μερίδα αυτού του πληθυσμού μπορεί να μην λαμβάνει κάποιου είδους εκπαίδευση ή να λαμβάνει εκπαίδευση σε κάποιο ειδικό σχολείο χωρίς όμως να υπάρχει διάγνωση και επομένως μέριμνα για το πρόβλημα όρασης. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια πιλοτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών παροχών σε μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες στην

Ελλάδα. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα άτομα με διπλή αισθητηριακή διαταραχή (τυφλοκώφωση) εξαιρούνται από τον πληθυσμό των ατόμων με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η τυφλοκώφωση είναι μια ξεχωριστή αναπηρία, που απαιτεί ιδιαίτερη προσέγγιση σε επίπεδο υποστήριξης και παροχής υπηρεσιών (McInnes, 1999).

Εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες - ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική της κάθε χώρας όσον αφορά στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες εστιάζει στην αξιολόγηση, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο σχολικό περιβάλλον, στα βοηθήματα χαμηλής όρασης, στην υποστηρικτική τεχνολογία και στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού των σχολείων.

Αναφορικά με την αξιολόγηση που αποτελεί το πρώτο βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας επισημαίνεται ότι η απώλεια όρασης σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες δεν έχει αξιολογηθεί (Keil, 2003). Η κλινική αξιολόγηση της όρασης των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες είναι ιδιαίτερα δύσκολη αλλά και συχνά ανακριβής εξαιτίας των περιορισμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών, της έλλειψης σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων και της αδυναμίας προσδιορισμού συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης (Erin, 1996). Αυτό έχει ως επακόλουθο την ελλιπή εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες (Levy, 1997). Γι' αυτό το λόγο δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης που είναι πιο χρήσιμη σε εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς παρέχει ποσοτικές αλλά και ποιοτικές πληροφορίες σε σχέση με την όραση των μαθητών (Aitken & Buultjens, 1992). Ως εκ τούτου οι Porter και Pease (1998) προτείνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη της λειτουργικής όρασης αλλά και των υπολοίπων αισθήσεων με σκοπό την ενσωμάτωση όλων των αισθητηριακών πληροφοριών. Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα τονίζεται ότι οι διδακτικές μέθοδοι και οι δραστηριότητες συχνά χρειάζονται τροποποιήσεις και προσαρμογές (Pavey, Douglas, McCall, McLinden & Arter, 2002). Η πλειοψηφία των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες έχει πρόσθετες ανάγκες σε σχέση με τον προσανατολισμό και την κινητικότητα. Όπως τονίζει ο Jacobson (1993), οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσανατολισμού και κινητικότητας σε μαθητές μόνο με προβλήματα όρασης ίσως να μην καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με

προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Επομένως, η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων θα πρέπει να ενσωματωθεί σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, στην καθημερινή ρουτίνα και στα περιβάλλοντα των μαθητών μέσα πάντα από μια διεπιστημονική προσέγγιση και με βάση τις αρχές του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Stone, 1995).

Η ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας αποτελεί έναν ακόμη βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες (Kelley, 1998). Η ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας θα πρέπει να βασίζεται στην αναλυτική αξιολόγηση των ατομικών αναγκών του κάθε μαθητή, να προωθείται μέσω της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας (βοηθήματα χαμηλής όρασης, όπως είναι οι μεγεθυντικοί φακοί και τα κλειστά κυκλώματα τηλεόρασης) (Bozic & Sherlock, 1996) και να παρέχεται μέσα σε ένα προσεκτικά δομημένο μαθησιακό περιβάλλον (Lee & MacWilliam, 2002). Υπάρχει ένα τεράστιο εύρος τεχνολογικού εξοπλισμού, που μπορεί να βοηθήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον τους, όπως ανιχνευτές κίνησης, οθόνες αφής, ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Porter & Wrench, 1998) και μικρο-διακόπτες (micro-switches) (Lancioni, Singh, O'Reilly, Oliva & Antonucci, 2006). Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί αλλά και συστηματοποιηθεί η χρήση των πολυαισθητηριακών δωματίων σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με βαριές πολλαπλές αναπηρίες (Pagliano, 1999). Πρόκειται για συγκεκριμένους χώρους με ερεθίσματα τα οποία μπορούν να ελεγχθούν, να χειραγωγηθούν, να αυξομειωθούν, να παρουσιαστούν είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, και να ομαδοποιηθούν με σκοπό για παράδειγμα την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης (ενεργητικής ή παθητικής) (Pagliano, 2001).

Μια σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής μέριμνας των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες είναι και η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος καθώς ενισχύει την επικοινωνία και την αυτονομία των μαθητών (Ware, 2003). Ο Bozeman (2004) θεωρεί ότι ο σχεδιασμός του σχολικού περιβάλλοντος θα πρέπει να δίνει έμφαση στην προσωπική ασφάλεια των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη την χρονολογική ηλικία, τις ανάγκες τους για προσανατολισμό και κινητικότητα, τις ανάγκες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας καθώς και την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Porter & Pease, 1998). Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στην οργάνωση του αισθητηριακού περιβάλλοντος όσον αφορά στη χρήση του φωτισμού, των χρωμάτων και των αντιθέσεων, στις απτικές νύξεις, στη χρήση περσίδων για τη μείωση της αντανάκλασης, στα υλικά του πατώματος, στα έπιπλα (Lewis & Taylor, 1997) αλλά και στη χρήση μοκετών και κουρτινών για τη μείωση του ανεπιθύμητου θορύβου (Arter, 1997).

Η επιμόρφωση του προσωπικού και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού έχουν επίσης επισημανθεί ως σημαντικά ζητήματα στην παροχή εκπαίδευσης σε μα-

θητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει και να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες αλλά επίσης να έχει βασικό ρόλο στην οργάνωση των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και καλή συνεργασία και επικοινωνία με τις υπόλοιπες ειδικότητες (Best, 1997), καθώς οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες έχουν ανάγκη για μακροχρόνιες θεραπείες (логоθεραπεία, φυσιοθεραπεία, εργοθεραπεία, μουσικοθεραπεία) (Hussey, 1997). Ο Robertson (2002) θεωρεί ότι οι θεραπείες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που αφορά παιδιά με βαριές πολλαπλές αναπηρίες δίνοντας έμφαση σε μια εκπαιδευτική – θεραπευτική προσέγγιση. Η γνώση του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες προωθείται από τις γενικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Buultjens, 1997).

Σκοπός της έρευνας - Διερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στην πιλοτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών παροχών στους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Απώτερος σκοπός δεν είναι η μέτρηση ή η σύγκριση των ειδικών σχολείων αλλά η μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες δεδομένου ότι σε διεθνές επίπεδο καταγράφονται διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές (Koutsoklenis/ McCall, υπό δημοσίευση). Συγκεκριμένα θα διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι διαδικασίες αξιολόγησης, εγγραφής και τοποθέτησης των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες στο ειδικό σχολείο;
- Ποια είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες;
- Ακολουθείται το αναλυτικό πρόγραμμα; Ποιο είναι το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος; Τι μορφές θεραπείας παρέχονται;
- Ποιες προσαρμογές και τροποποιήσεις γίνονται αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον; Ποιος είναι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που χρησιμοποιείται;
- Ποιες πρακτικές ακολουθούνται αναφορικά με τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας;

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα ακολούθησε τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης γιατί η μελέτη περίπτωσης (1) παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης

διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων με έναν αριθμό συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτήσεων (Gillham, 2000), και (2) ενδείκνυται για έρευνες που λαμβάνουν χώρα σε ένα συγκεκριμένο ή μικρό εύρος εκπαιδευτικών πλαισίων στοχεύοντας στην εις βάθος διερεύνηση (Robson, 2002). Για τη συλλογή αυτών των δεδομένων διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις προκειμένου να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση της εικόνας του σχολικού πλαισίου. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν οι διευθυντές των σχολείων και δόθηκε έμφαση στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- Περιγραφή του σχολείου
- Διαδικασίες αξιολόγησης και εγγραφής
- Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό Προσωπικό (εκπαίδευση, εξειδίκευση, πιστοποίηση, επιμόρφωση)
- Αναλυτικό πρόγραμμα - Περιεχόμενο προγράμματος - Θεραπευτικές παροχές
- Σχολικό περιβάλλον - Υποστηρικτικές τεχνολογίες και εξοπλισμός
- Σύνδεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν κάποιες πιο δομημένες ακολουθίες ερωτήσεων για τη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως για παράδειγμα ο αριθμός των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες σε κάθε σχολείο.

Δείγμα

Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών παροχών για τους μαθητές με προβλήματα όρασης (μειωμένη όραση ή ολική τύφλωση) και πολλαπλές αναπηρίες, μελετήθηκαν τέσσερα ειδικά δημοτικά σχολεία, που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδος. Πιο συγκεκριμένα:

- 1) δύο ειδικά σχολεία για άτομα με προβλήματα όρασης (κωδικοποιούνται ως 1.1 και 1.2) και
- 2) δύο ειδικά σχολεία, όπου φοιτούσαν διάφορες κατηγορίες ΑμεΑ (κωδικοποιούνται ως 2.1 και 2.2).

Πίνακας 1.

Στοιχεία των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τους μαθητές

1.1	1.2	2.1	2.2
30 μαθητές	16 μαθητές	13 μαθητές	25 μαθητές
Ηλικία 6-14 ετών	Ηλικία 7-16 ετών	Ηλικία 7-14 ετών	Ηλικία 7-14 ετών
6 μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες	11 μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες	2 μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες	2 μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες

Στον πίνακα 1 δίνονται κάποια στοιχεία για τα ειδικά δημοτικά σχολεία που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα. Προς διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων έγινε εξαίρεση από το κείμενο κάποιων χαρακτηριστικών πληροφοριών που υποδεικνύουν τα σχολεία και επομένως και το προσωπικό που εργάζεται εκεί.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Διαδικασία αξιολόγησης, εγγραφής, τοποθέτησης

Για την εγγραφή των μαθητών στα ειδικά σχολεία είναι απαραίτητη η σχετική βεβαίωση από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών). Για τα ειδικά σχολεία 1.1 και 1.2 είναι απαραίτητη η διάγνωση κάποιου προβλήματος όρασης με σχετική βεβαίωση από το ΚΕΔΔΥ ή από δημόσιο νοσοκομείο για να δεχτούν μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο διευθυντής του σχολείου 1.2 «το σχολείο μας έχει αρνηθεί να πάρει ένα παιδί με σοβαρή κινητική αναπηρία εξαιτίας της ακαταλληλότητας του κτιρίου». Κάθε μαθητής που εγγράφεται στο σχολείο 2.1 «πρέπει να έχει κάποια σοβαρή κινητική αναπηρία ή νοητική καθυστέρηση», καθώς όπως συμπληρώνει με έμφαση ο διευθυντής «όλες οι δύσκολες περιπτώσεις έρχονται εδώ, έχουμε τέτοια φήμη». Επομένως, το σχολείο 2.1 δέχεται μαθητές που έχουν προβλήματα όρασης μαζί με κάποια άλλη σοβαρή/βαριά αναπηρία. Το σχολείο 2.2 δέχεται μαθητές με ένα μεγάλο εύρος αναγκών (κινητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, μέτριες έως σοβαρές αναπηρίες) και μαθητές με πρόβλημα όρασης εφόσον συνυπάρχει παράλληλα με κάποια ή κάποιες από τις προαναφερθείσες αναπηρίες.

Αναφορικά με την τοποθέτηση των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες στις τάξεις ακολουθείται διαφορετική προσέγγιση. Στο σχολείο 1.1 οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες βρίσκονται όλοι μαζί σε ξεχωριστή τάξη που αποκαλείται «ξεχωριστή βαθμίδα». Από την άλλη πλευρά, ο διευθυντής του σχολείου 1.2 επισημαίνει ότι «τα παιδιά μπαίνουν σε τάξεις με βάση τις δεξιότητες επικοινωνίας που έχουν, το νοητικό τους επίπεδο και την κοινωνικότητα τους (σ.σ. αναφέρεται στην αλληλεπίδραση)». Στο σχολείο 2.2, το βασικό κριτήριο για την τοποθέτηση των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες είναι «η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών». Παρόμοια, στο σχολείο 2.1 οι μαθητές τοποθετούνται σε τάξεις «ανάλογα με τη δυνατότητα συνύπαρξης τους».

Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό Προσωπικό

Τόσο στο σχολείο 1.1 όσο και στο σχολείο 1.2 υπάρχει ένας δάσκαλος σε κάθε τάξη, με τη διαφορά ότι στο σχολείο 1.1 σε ορισμένα μαθήματα υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, οι οποίοι είναι συνήθως απόφοιτοι ΙΕΚ. Εκτός από τους δασκάλους, και τα δύο σχολεία απασχολούν ή συνεργάζονται με ένα εύρος ειδικοτήτων, όπως για παράδειγμα εργοθεραπευτές, σχολικούς νοσηλευτές, ειδικό βοηθητικό προσωπικό (για αυτοεξυπηρέτηση), φυσιοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, γυμναστές, λογοθεραπευτές κ.α. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται και στα δύο σχολεία (1.1 & 1.2) έχει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και πρέπει υποχρεωτικά να έχει πιστοποίηση στη μπράιγ αλλά δεν υποχρεούται να έχει κάποια πιστοποίηση ή εξειδίκευση στις πολλαπλές αναπηρίες. Όσον αφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση του προσωπικού, ο διευθυντής του σχολείου 1.1 δήλωσε πως «υπάρχει ενδοσχολική επιμόρφωση αλλά όχι σε τακτικό επίπεδο και όχι αποκλειστικά για τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Για παράδειγμα, υπάρχει εκπαίδευση και ενημέρωση στη χρήση των τεχνολογιών αλλά οι συγκεκριμένες τεχνολογίες δεν χρησιμοποιούνται από παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες». Παρόμοια, στο σχολείο 1.2 υπάρχει «άτυπη ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συναδέλφων σε τακτά χρονικά διαστήματα» χωρίς να έχει θεσπιστεί κάποια συστηματική εκπαίδευση του προσωπικού μέσα στο σχολείο.

Το σχολείο 2.1 απασχολεί ένα εύρος επαγγελματιών, όπως εκπαιδευτικούς, φυσιοθεραπευτές, γυμναστές, σχολικούς νοσηλευτές και ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ενώ το σχολείο 2.2 έχει επιπλέον ένα φυσιοθεραπευτή και μια κοινωνική λειτουργό. Τα δύο σχολεία συνεργάζονται επίσης με άλλους επαγγελματίες (π.χ. παθολόγους, οδοντίατρους) αλλά δεν υπάρχει κάποια σταθερή συνεργασία με οφθαλμίατρο. Σε κάθε τάξη του σχολείου 2.1 βρίσκονται ο δάσκαλος της τάξης και ένα άτομο του βοηθητικού προσωπικού, ενώ στο σχολείο 2.2 η παρουσία του βοηθητικού προσωπικού στην τάξη δεν είναι σταθερή. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται και στα δύο σχολεία (2.1 & 2.2) έχουν μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ενώ δεν έχουν κάποια πιστοποίηση ή εξειδίκευση στα προβλήματα όρασης. Σε κανένα από τα δύο σχολεία δεν παρέχεται κάποιο είδος ενδοεπιμόρφωσης που να σχετίζεται με τα προβλήματα όρασης καθώς η «ενημέρωση γίνεται άτυπα με τη μορφή συζητήσεων».

Αναλυτικό Πρόγραμμα - Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα - Θεραπευτικές Παροχές

Στα συγκεκριμένα σχολεία, οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες δεν ακολουθούν το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν μόνο προβλήματα όρασης. Το σχολείο 1.1 χρησιμο-

ποιεί το πρόγραμμα για μαθητές με νοητική καθυστέρηση με κάποιες προσαρμογές/τροποποιήσεις ώστε να καλύπτει τις ανάγκες που σχετίζονται με τα προβλήματα όρασης. Από την άλλη, το σχολείο 1.2 εφαρμόζει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και παρέχει περισσότερο χρόνο αλλά και εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης του υλικού στους μαθητές που έχουν πολλαπλές αναπηρίες.

Το σχολείο 2.1 ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ) Ειδικής Αγωγής, ενώ το σχολείο 2.2 το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), «με τροποποιήσεις και περισσότερη έμφαση στην αφή και την ακοή». Αντίθετα, στο σχολείο 2.1 «δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην παρουσίαση του υλικού, χρησιμοποιούμε τις ίδιες στρατηγικές διδασκαλίας. Στα παιδιά με ολική τύφλωση προσπαθούμε να παρέχουμε περισσότερα απτικά και ακουστικά ερεθίσματα».

Ως προς το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος το σχολείο 1.1 δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και στις κοινωνικές δεξιότητες. Παρομοίως, το σχολείο 1.2 δίνει έμφαση στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης αλλά και στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών. Αντίστοιχα τα σχολεία 2.1 και 2.2 δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες οι διευθυντές σημειώνουν ότι αρκετά από τα παιδιά αυτά δεν έχουν καθόλου λόγο, για παράδειγμα «το ένα μιλάει το άλλο δείχνει ή πιάνει», ή «δεν επικοινωνούν με κανένα τρόπο». Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες δεν διδάσκονται καθόλου ανάγνωση και γραφή και επομένως δεν χρησιμοποιούν κανένα μέσο ανάγνωσης. Ως εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας, το σχολείο 1.1 χρησιμοποιεί πραγματικά αντικείμενα και δεν προχωρά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας σε απεικονιστικό και συμβολικό επίπεδο. Από την άλλη, το σχολείο 1.2 δεν έχει αναπτύξει κάποιο συστηματικό τρόπο υποστήριξης της επικοινωνίας των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες αλλά προωθεί την επικοινωνία μέσω της σωματικής υποκίνησης/καθοδήγησης. Στο σχολείο 1.1 ο ερεθισμός της λειτουργικής όρασης των μαθητών «λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της εκπαίδευσης στον προσανατολισμό και την κινητικότητα και ανάλογα με το κάθε πρόγραμμα», ενώ το σχολείο 1.2 δεν παρέχει κάποια συστηματική υποστήριξη του ερεθισμού και της χρήσης της λειτουργικής όρασης. Επίσης τόσο στο σχολείο 2.1 όσο και στο σχολείο 2.2 «τα παιδιά με τα προβλήματα όρασης και τις πολλαπλές αναπηρίες δεν χρησιμοποιούν κάποιο μέσο ανάγνωσης». Στο σχολείο 2.2 γίνεται προ-

σπάθεια ενθάρρυνσης της επικοινωνίας των μαθητών μέσω της λεκτικής και σωματικής υποκίνησης.

Όλα τα σχολεία παρέχουν μια σειρά από θεραπείες (εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, θεραπευτική ιππασία) για τους μαθητές τους. Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει ο διευθυντής του σχολείου 1.2 «οι θεραπείες αυτές είναι διαθέσιμες σε όλους τους μαθητές, δεν είναι όμως εξειδικευμένες για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες». Όσον αφορά στην εκπαίδευση στον προσανατολισμό και στην κινητικότητα, το σχολείο 1.1 δεν παρέχει κάποια εκπαίδευση, ενώ το σχολείο 1.2 συνεργάζεται με το Ίδρυμα με το οποίο συστεγάζεται γι' αυτό τον σκοπό, χωρίς όμως να υπάρχει εξειδίκευση για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Αναφορικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ο διευθυντής του σχολείου 2.1 αναφέρει ότι «επειδή οι αναπηρίες είναι πολύ βαριές δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση (ως προς την παροχή θεραπειών) για τους μαθητές με προβλήματα όρασης», ενώ το σχολείο 2.2 «δεν έχει αναπτύξει κάποια συγκεκριμένη πολιτική ή δράση για αυτό το ζήτημα».

Ένα άλλο πολύ σημαντικό ζήτημα είναι τα σοβαρά προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και που αποτελούν αίτιο για μακρόχρονη απουσία από το σχολείο. Σε αυτήν την περίπτωση το σχολείο 1.2 χρησιμοποιεί κάποια άτυπα «προγράμματα αποκατάστασης που στηρίζονται στη βασική αρχή της αξιολόγησης - παρέμβασης», ενώ τα σχολεία 1.1, 2.1 και 2.2 δεν έχουν αναπτύξει κάποια πολιτική επανένταξης των μαθητών που λείπουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα από το σχολείο για ιατρικούς λόγους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο διευθυντής του σχολείου 2.2 «δεν γίνεται κάτι συγκεκριμένο, είναι πολύ συνηθισμένο αυτό αλλά τι να κάνουμε; Απλά ξεκινάμε από κει που είμαστε».

Σχολικό Περιβάλλον - Υποστηρικτικές Τεχνολογίες και Εξοπλισμός

Στο σχολικό περιβάλλον στα σχολεία 1.1 και 1.2 έχουν γίνει μια σειρά από τροποποιήσεις και προσαρμογές ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης. Παραδείγματα τέτοιων τροποποιήσεων στο σχολείο 1.1 είναι η ρύθμιση του φωτισμού σε κατάλληλα επίπεδα, η ύπαρξη κουρτινών και οι αντιθέσεις στα χρώματα. Από την άλλη, στο σχολείο 1.2 έχει ρυθμιστεί κατάλληλα ο φωτισμός, υπάρχουν κουπαστές καθώς και κουρτίνες για τη μείωση της αντανάκλασης. Ωστόσο, το σχολικό κτίριο δεν είναι εύκολα προσβάσιμο και όπως τονίζει ο διευθυντής του σχολείου «το κτίριο είναι εντελώς ακατάλληλο για παιδιά που έχουν πρόσθετες πολλαπλές αναπηρίες». Αντίθετα, ο διευθυντής του σχολείου 1.1 υπογραμμίζει ότι «ενώ δεν έχει γίνει κάποια τροποποίηση ειδικά για τα παιδιά που έχουν και πολλαπλές αναπηρίες, το σχολείο είναι απόλυτα προσβάσιμο για παιδιά με κινητικές αναπηρίες».

Ο διευθυντής του σχολείου 2.2 τονίζει ότι «παρόλο που δεν έχει γίνει κάποια συγκεκριμένη τροποποίηση για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες, το σχολείο είναι σχετικά προσβάσιμο γιατί είναι σε ένα επίπεδο». Από την άλλη, ο διευθυντής του σχολείου 2.1 αναφέρει πως «δεν έχει γίνει καμία τροποποίηση καθώς τα παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες δεν κινούνται έτσι κι αλλιώς».

Ο διευθυντής του σχολείου 1.1 αναφέρει ότι «ενώ τα παιδιά που έχουν μόνο πρόβλημα όρασης χρησιμοποιούν μια σειρά από υποστηρικτικές τεχνολογίες όπως braille display, screen readers, PCs, CCTV, τα παιδιά με τις πολλαπλές αναπηρίες δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη υποστηρικτική τεχνολογία». Αντίστοιχα, στο σχολείο 1.2 ενώ υπάρχουν κάποιες υποστηρικτικές τεχνολογίες, δεν γίνεται συστηματική χρήση τους στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Όπως αναφέρει, ο διευθυντής του σχολείου 1.2 «δεν έχουμε κάποια βοήθεια ή ενημέρωση από κάποιον εξωτερικό επαγγελματία για να αξιολογήσουμε και να επιλέξουμε τα βοηθήματα χαμηλής όρασης για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης και επομένως αναλαμβάνουμε εμείς αυτή την επιλογή». Η εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες δεν υποστηρίζεται με τεχνολογίες σε κανένα από τα δύο ειδικά σχολεία (2.1 & 2.2) και δεν γίνεται χρήση βοηθημάτων χαμηλής όρασης από τους μαθητές που έχουν μειωμένη όραση.

Σύνδεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας

Αναφορικά με τη σύνδεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, στο σχολείο 1.2 λειτουργεί άτυπα παράρτημα ΕΕΕΕΚ. Από την άλλη ο διευθυντής του σχολείου 1.1 αναφέρει «όταν αποφοιτήσουν από το σχολείο μας τα παιδιά που έχουν μόνο πρόβλημα όρασης πηγαίνουν στο γυμνάσιο. Αντίθετα, τα παιδιά με τις πολλαπλές αναπηρίες πηγαίνουν στο σπίτι τους. Ιδρύθηκε ένα ΕΕΕΕΚ αλλά δεν λειτούργησε ποτέ». Επίσης αναφέρει πως δεν υπάρχει κάποια σύνδεση με την αγορά εργασίας. Ωστόσο, και τα δύο σχολεία διατηρούν στενή συνεργασία με Ιδρύματα. Η συνεργασία αυτή μπορεί να αφορά στην παροχή προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής (σχολείο 1.1) και στην παροχή εστιατορίου, οικοτροφείου αλλά και προσωπικού, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικούς για καθημερινές δεξιότητες, μουσική, Αγγλικά, και προσανατολισμό και κινητικότητα (σχολείο 1.2).

Οι μαθητές των ειδικών σχολείων 2.1 και 2.2 όταν αποφοιτούν συνήθως πηγαίνουν σε κάποιο ΕΕΕΕΚ. Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει ο διευθυντής του σχολείου 2.2 «παρόλο που έχουμε συνεργασία με τα ΕΕΕΕΚ, υπάρχει ένα μεγάλο πρόβλημα. Δυστυχώς, πολλά από τα παιδιά πηγαίνουν σπίτι τους γιατί δεν τα δέχονται στα ΕΕΕΕΚ τα οποία κρατούν τις καλύτερες περιπτώσεις.

Είναι πολύ λίγα τα ΕΕΕΕΚ και δεν είναι προσβάσιμα ούτε έχουν προσωπικό». Αυτά τα δύο σχολεία είναι στενά συνδεδεμένα με τα Ιδρύματα με τα οποία συστεγάζονται. Ο διευθυντής του σχολείου 2.1 τονίζει πως «εξαρτόμαστε από το ίδρυμα καθώς μας παρέχει χώρο και προσωπικό». Στο σχολείο 2.2 το Ίδρυμα παρέχει ουσιαστική βοήθεια σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής αλλά όπως τονίζει ο διευθυντής «θεωρώ μεγάλο πρόβλημα το σχολείο μέσα στο Ίδρυμα».

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πιλοτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών παροχών στους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες ανέδειξε σημαντικά σημεία αδυναμιών για την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Μια συναφής έρευνα στην Κρήτη (Koutantos, 2000) έδειξε ότι υπήρχε ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με πρόβλημα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν λαμβάνονταν υπόψη και δεν ικανοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό. Στην προαναφερόμενη έρευνα τονίστηκε επίσης η έλλειψη κατάλληλων οργανισμών που θα μπορούσαν να παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς αλλά και οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη μεγάλη διασπορά των παιδιών σε όλη την Κρήτη.

Στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται ελλείψεις στην εξειδίκευση του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, στον εξοπλισμό, στην υλικοτεχνική υποδομή, στο σχολικό περιβάλλον και στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως διαφαίνεται από τις απόψεις που διατυπώθηκαν:

- «Αναγνωρίζουμε το γεγονός ότι έχουμε σημαντικές ελλείψεις»
- «Έχουμε πρόβλημα στις υποδομές και τους χώρους»
- «Το προσωπικό μας δεν έχει καμία εξειδίκευση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες»

Η πολιτεία οφείλει να δώσει έμφαση ως επί το πλείστον στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών αλλά και στο εκπαιδευτικό υλικό, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο διευθυντής του σχολείου 1.2 «δεν υπάρχει εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, και αυτή είναι η βασική έλλειψη. Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Πρέπει επίσης να μας δοθεί περισσότερο και καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό». Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και στα ειδικά σχολεία για άτομα με προβλήματα όρασης η μοναδική πιστοποίηση/εξειδίκευση που είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τη μπράιγ. Ωστόσο, η μπράιγ δεν είναι κατάλληλη για παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες τόσο εξαιτίας της πολυπλοκότητας της όσο και των πολύ ανεπτυγμένων δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας που απαιτεί η ανά-

γνωση της (McCall & McLinden, 2001). Επίσης, το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό δεν ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «εμείς ό,τι κάνουμε για τα άλλα παιδιά κάνουμε και για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες». Επομένως, είναι πολύ σημαντικό στα πλαίσια της εξειδίκευσης να γίνει κατανοητό ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη λαμβάνοντας υπόψη όλο το εύρος των αναπηριών με ιδιαίτερες προσαρμογές λόγω των προβλημάτων όρασης.

Είναι ενδιαφέρον από άποψη φοίτησης ότι τόσο στα ειδικά σχολεία για μαθητές με προβλήματα όρασης όσο και στα ειδικά σχολεία που δεν είναι αποκλειστικά για μαθητές με προβλήματα όρασης φοιτούν αρκετοί μαθητές που έχουν πρόβλημα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Αλλά δυστυχώς ο θεσμός του ειδικού σχολείου δεν έχει για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες την εκπαιδευτική και θεραπευτική λειτουργία που θα έπρεπε να έχει: «αυτό που μας ζητούν οι γονείς είναι η φύλαξη των παιδιών και δυστυχώς και μόνο με αυτό είναι ικανοποιημένοι».

Το ζήτημα του εξοπλισμού και της υλικοτεχνικής υποδομής είναι μείζον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο διευθυντής του ειδικού σχολείου 2.2 «Τα παιδιά με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται χώρους και εργαστήρια, που εμείς δεν έχουμε. Ούτε μπορούμε να τους παρέχουμε τον κατάλληλο εξοπλισμό. Θεωρώ όμως ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης μπορούν να εκπαιδευτούν σε ειδικά σχολεία τέτοιου τύπου αρκεί να έχουν την κατάλληλη στήριξη».

Η συνειδητοποίηση και ο εντοπισμός των προβλημάτων στον διερευνούμενο τομέα μέσα από τη συγκεκριμένη πιλοτική διερεύνηση αποτελεί ένα πρώτο βήμα προς τη διατύπωση και εφαρμογή μελλοντικών προτάσεων. «Σίγουρα υπάρχει πρόοδος στην εκπαίδευση των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες αλλά δεν είμαστε κατάλληλοι λόγω έλλειψης εξειδίκευσης. Υπάρχει όμως θέληση και συνεργασία με γονείς και φορείς για καλύτερη ενημέρωση του προσωπικού».

Το αίτημα προς την πολιτεία είναι σαφές και οι απαιτήσεις όπως αυτές σκιαγραφήθηκαν από την οπτική γωνία των διευθυντών θα πρέπει να αποτελέσουν έναυσμα για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συμβάλει στην πλήρη στήριξη των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitken, S. & Bultjens, M. (1992). *Vision for doing: assessing functional vision of learners who are multiply disabled*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Arter, C. (1997). The listening environment. In Mason, H., McCall, M., Arter, C., McLinden, M. and Stone, J. (Eds.) *Visual Impairment: access to education for children and young people* (pp. 143-148). London: David Fulton.
- Best, A. (1997). Management issues in multiple disabilities. In Mason, H., McCall, M., Arter, C., McLinden, M. and Stone, J. (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people* (pp. 377-386). London: David Fulton.
- Bozeman, L.A. (2004). Environmental and personal safety: no vision required. Practice Report, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98 (7), 434-438.
- Bozic, N. & Sherlock, C. (1996). Joint activities and early functional communication. In Bozic, N. and Murdoch, H. *Learning through interaction* (pp. 13-27). London: David Fulton Publishers.
- Bultjens, M. (1997). Where are we now? A Personal Perspective on Educational Provision in Scotland for Children and Young People with Multiple Disability and Visual Impairment, *The British Journal of Visual Impairment*, 15 (3), 105-108.
- Erin, J.N. (1996). Functional vision assessment and instruction of children and youths with multiple disabilities. In Corn, A.L. and Koenig, A.J. (Eds.) *Foundations of low vision: clinical and functional perspectives* (pp. 221-245). New York: American Foundation for the Blind Press.
- 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, 385-391.
- Hussey, D. (1997). Curriculum Issues. In Mason, H., McCall, M., Arter, C., McLinden, M. & Stone, J. (Eds.) *Visual Impairment: access to education for children and young people* (pp. 366-376). London: David Fulton.
- Jacobson, W.H. (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind Press.
- Keil, S. (2003). Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England, Scotland and Wales, *The British Journal of Visual Impairment*, 21 (3), 93-97.
- Kelley, P. (1998). Children with vision impairments and intellectual or physical disabilities. In Kelley, P. and Gillian, G. (Eds.) *Towards excellence: effective education for students with vision impairments* (pp. 239-248). North Rocks: North Rocks Press.
- Kingsley, M. (1997). The effects of a visual loss. In Mason, H., McCall, M., Arter, C., McLinden, M. and Stone, J. (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people* (pp. 23-29). London: David Fulton.
- Koutantos, D. (2000). A survey of children with VIMI special schools in Crete. *British Journal of Visual Impairment*, 18 (2), 73-77.
- Koutsoklenis, A. & McCall, S. (υπό δημοσίευση). Suggestions for the development of educational provision for children with multiple disabilities and visual impairments in Greece: learning from provision in the United Kingdom, *Proceedings of the 7th ICEVI European Conference*, 5-10th July 2009, Dublin, Ireland.
- Lancioni, G.E., Singh, N.N., O'Reilly, Sigafos, J., Oliva, D. & Antonucci, M. (2006). A microswitch-based programme to enable a boy with multiple disabilities and minimal motor behavior to choose among environmental Stimuli. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1 (3), 205-208.
- Lee, M. & MacWilliam, L. (2002). *Learning together: a creative approach to learning for children with multiple disabilities and visual impairment*. London: Royal National Institute for the Blind.

- Levy, G. (1997). Hidden From Sight? The access of multiply disabled people to services for the visually impaired. *The British Journal of Visual Impairment*, 15 (3), 99-103.
- Lewis, C. & Taylor, H. (1997). The learning environment. In Mason, H., McCall, M., Arter, C., McLinden, M. & Stone, J. (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people* (pp. 196-204). London: David Fulton.
- Mason, H. (1997). Common eye defects and their educational implications. In Mason, H., McCall, M., Arter, C., McLinden, M. & Stone, J. (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people* (pp. 38-50). London: David Fulton.
- McCall, S. & McLinden, M. (2001). Assessing the national literacy strategy: the use of Moon with children in the United Kingdom with a visual impairment and additional learning difficulties, *The British Journal of Visual Impairment*, 19 (1), 7-15.
- McInnes, J.M. (1999). Deafblindness: A Unique Disability. In McInnes, J.M. (Ed.) *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. London: University of Toronto Press.
- McLinden, M. & McCall, S. (2002). *Learning through touch. Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton.
- Pagliano, P. (1999). *Multi-sensory environments*. London: David Fulton Publishers.
- Pagliano, P. (2001). *Using a multi-sensory environment: a practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Pavey, S., Douglas, G., McCall, S., McLinden, M. & Arter, C. (2002). *Steps to independence: the mobility and independence needs of children with a visual impairment. Recommendations and summary report*. London: Royal National Institute for the Blind.
- Porter, J. & Pease, L. (1998). *Developing whole school policies to meet the needs of pupils with multiply disability and visual impairment*. London: Royal National Institute for the Blind.
- Porter, J. & Wrench, K. (1998). *Supporting learning for pupils with visual impairment and multiply disability: technology and other resources*. London: Royal National Institute for the Blind.
- Robertson, C. (2002). Making sense of complementary therapy in the education of children and young people with severe and/or profound and multiple learning Difficulties, *The SLD Experience*, 32 (Spring), 12-15.
- Stone, J. (1995). *Mobility for special educational needs*. London: Cassell.
- Ware, J. (2003). *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties* (2nd edition). London: David Fulton Publishers.

Abstract

The purpose of this study is to examine the educational provision for children with visual impairment and multiple disabilities in Greece. In Greece, the needs of children with visual impairment and multiple disabilities are currently being met in two main types of school: 1) special schools for children who have VI and 2) other special schools, such as schools for children with SLD, PMLD or physical disabilities. The findings suggest that those types of school face significant difficulties in meeting the complex needs of children with visual impairments and multiple disabilities. In particular, these difficulties are related to significant areas of provision, such as the specialisation of the teaching staff,

the learning and physical environment, the assistive technology and equipment, and the delivery of an appropriate curriculum.

Αθανάσιος Κουτσοκλένης

Υποψήφιος Διδάκτωρ

Υπότροφος του Ιδρύματος 'Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης'

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Εγνατίας 156, 540 06 Θεσσαλονίκη

τηλ. 2310-891403 e-mail: akouts@uom.gr

Λευκοθέα Καρτασίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής,

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Εγνατίας 156, 540 06 Θεσσαλονίκη

τηλ. 2310-891350 e-mail: lefka@uom.gr