

$$\begin{aligned}c^2 - a^2 &= b^2 \checkmark \\5^2 - 3^2 &= b^2 \checkmark \\25 - 9 &= b^2 \checkmark \\16 &= b^2 \checkmark \\\sqrt{16} &= \sqrt{b^2} \checkmark \\4 &= b \checkmark\end{aligned}$$

Δόμνα - Μίκα Κακανά
Καφένια Μπότσογλου
Νίκος Χανιωτάκης
Εύη Καβαλάρη
(Επιμ.)

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση

71 κείμενα για την Αξιολόγηση



elmar.
ion curriculum. In E.
n Problems in Autism.

ach. London: Jessica

ς για τους γονείς και
στασίας Αυτιστικών

ριότητες Μαθησιακής

γωγής τους. Ηράκλειο:

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: Μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης (ΑΛΟ) αποτελεί ένα σπουδαίο κεφάλαιο στην εκπαίδευση των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης. Ουσιαστικά αποτελεί μια συνιστώσα από ένα ευρύτερο πεδίο αξιολογήσεων το οποίο πέραν της λειτουργικής ασχολείται παράλληλα με την ιατρική-οπτομετρική ανάλυση και κλινική αξιολόγηση της χαμηλής όρασης. Οι τρεις αυτοί άξονες αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες που όλες μαζί συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο προφίλ της οπτικής δυνατότητας και αδυναμίας του παιδιού (Koenig et al, 2000). Ειδικότερα όμως η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης αποσκοπεί στην υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ανάπτυξη ενισχυτικών εκπαιδευτικών πλαισίων.

Ποιες είναι οι γενικές πληροφορίες που παρέχει μια ΑΛΟ. Ποιοι την υλοποιούν

Ο δάσκαλος της τάξης (Προσχολική ή πρώτη σχολική περίοδος) είναι συνήθως ο άμεσα εμπλεκόμενος για την υλοποίηση της ΑΛΟ. Εκείνο που θα επιδιώξει να μάθει ο δάσκαλος είναι πώς το συγκεκριμένο παιδί χρησιμοποιεί την υπολειπόμενη όρασή του μέσα και έξω από την τάξη για να κάνει και την ανάλογη παρέμβασή του. Ένα γενικό φάσμα πληροφοριών που παρέχει μια ΑΛΟ είναι το εξής (Mason, 1997; Koenig et al, 2000):

- Οριζόντια και κατακόρυφη μελέτη των οπτικών δυσκολιών και δυνατοτήτων του παιδιού στο ίδιο και σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης
- Μελέτη της οπτικής συμπεριφοράς του παιδιού στη διάρκεια των μαθημάτων ή δραστηριοτήτων με και χωρίς οπτικά βοηθήματα
- Ανίχνευση προτιμώμενων περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μεριά του παιδιού που ενισχύουν τη λειτουργικότητα της όρασής του
- Πληροφόρηση στο ίδιο το παιδί για τις ιδιαιτερότητες των οπτικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του και διερεύνηση με το ίδιο το παιδί για τρόπους ελαχιστοποίησης της κούρασης που επιφέρει η οπτική δυσλειτουργία.
- Προτάσεις για κλινικές εξετάσεις είτε για επαναβεβαίωση κάποιων στοιχείων του ιατρικού φακέλου του παιδιού, είτε για επιβεβαίωση κάποιων

παρατηρήσεων που έγιναν από εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς

Το τελικό προϊόν, αν θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο αυτό, της ΑΛΟ πρέπει να είναι ένα οργανωμένο πρόγραμμα παρατήρησης για το πώς ο μαθητής/τρια που έχει προβλήματα όρασης χρησιμοποιεί την υπολειπόμενη όραση του/της. Βάσει αυτών των παρατηρήσεων θα σχεδιαστεί το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού που θα έχει απόλυτη συνάφεια με το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνδέοντας έτσι το μαθητή/τρια ενεργά με τη ζωή και τις δραστηριότητες της τάξης (Hussey, 1997). Το τελευταίο συμφωνεί και με την πολιτική της ένταξης, αφού η ΑΛΟ αναδεικνύει τη μοναδικότητα στον τρόπο χρήσης της υπολειπόμενης όρασης από κάθε μαθητή/τρια με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται έτσι το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι να είναι κοινοί για όλα τα παιδιά (Hatlen, 2000).

Συστήματα αξιολόγησης της λειτουργικής όρασης

Στην προηγούμενη παράγραφο έγινε μια ολιστική προσέγγιση της έννοιας της ΑΛΟ. Στη συνέχεια θα περιγραφούν οι συνιστώσες στις οποίες αναλύεται. Τρεις περιοχές εντοπίζονται κατά την ανάλυση της ΑΛΟ: Α. Το δυναμικό σύστημα: Παιδί, Β. Το δυναμικό σύστημα: Περιβάλλον και Γ. Το αλληλεπιδραστικό σύστημα: Παιδί – Περιβάλλον.

Οι αξιολογήσεις της λειτουργικής όρασης δεν είναι διαδικασίες που γίνονται με κάποια συγκεκριμένη συχνότητα. Ουσιαστικά είναι μια συνεχής διαδικασία που στοχεύει στη σωστή καλλιέργεια οπτικών δεξιοτήτων όπως παρακολούθηση, εστίαση, προσαρμογή και σύγκλιση (Stone, 1997) μέσω έγκαιρων προγραμμάτων παρέμβασης.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια ανάλυση των παραπάνω συστημάτων στις παραμέτρους τους με παραδείγματα συγκεκριμένων τεχνικών και πρακτικών αξιολόγησης.

Α. Το δυναμικό σύστημα: Παιδί

Εδώ ο δάσκαλος συλλέγει δεδομένα που σχετίζονται άμεσα με τις οπτικές ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού.

A1. Το υπόβαθρο του παιδιού

Ο δάσκαλος του παιδιού της προσχολικής ή της πρώτης σχολικής ηλικίας αρχικά ενδιαφέρεται να συλλέξει υπάρχουσες πληροφορίες από προηγούμενες αξιολογήσεις, οφθαλμολογικές και κλινικές αναφορές, αξιολογήσεις που ενδεχομένως να έχουν γίνει από εκπαιδευτικούς κινητικότητας και προσανατολισμού και πληροφορίες από τους γονείς που αφορούν στην αναπτυξιακή και εκπαιδευτική «ιστορία» του παιδιού (Koenig et al, 2000).

ιευτικούς
 μοποιήσουμε τον όρο
 γραμμα παρατήρησης
 σης χρησιμοποιεί την
 ιτηρήσεων θα σχεδια-
) παιδιού που θα έχει
 δέοντας έτσι το μαθη-
 τάξης (Hussey, 1997).
 ης, αφού η ΑΛΟ ανα-
 λειπόμενης όρασης α-
 ται έτσι το αναλυτικό
 νοί για όλα τα παιδιά

ή προσέγγιση της έν-
 στώσεις στις οποίες α-
 υση της ΑΛΟ: Α. Το
 Περιβάλλον και Γ. Το

αι διαδικασίες που γί-
 κά είναι μια συνεχής
 κών δεξιοτήτων όπως
 (Stone, 1997) μέσω έ-

συστημάτων στις πα-
 νικών και πρακτικών

αι άμεσα με τις οπτι-

ρώτης σχολικής ηλι-
 γροφορίες από προη-
 αναφορές, αξιολογή-
 ύς κινητικότητας και
 ου αφορούν στην α-
 oenig et al, 2000).

A2. Συλλογή πληροφοριών για τη χρήση και τον τρόπο χρήσης της υπολει-
 πόμενης όρασης

A2.1. Εικόνα και συμπεριφορά των ματιών

Αυτή η διαδικασία αφορά την ad hoc λειτουργία και συμπεριφορά των
 ματιών του παιδιού μέσα και έξω από την τάξη. Αναλυτικότερα, ο δάσκα-
 λος μπορεί να παρατηρήσει ότι το παιδί τρίβει συνεχώς τα μάτια του ή ότι
 δακρύζουν τα μάτια του ή ότι δε μπορεί να εστιάσει εύκολα εκεί που διαβά-
 ζει ή εκεί που γίνεται μια δραστηριότητα ή να παρατηρήσει ο δάσκαλος μια
 ασυνήθιστη κίνηση (αντανακλαστική) του ενός ή και των δύο ματιών. Στις
 πιο πάνω περιπτώσεις είναι καλό ο δάσκαλος να δοκιμάζει αν η συμπεριφο-
 ρά αυτή των ματιών του παιδιού είναι η ίδια και σε άλλα εκπαιδευτικά πε-
 ριβάλλοντα, όπως χώρος παιχνιδιού, γυμναστήριο, προαύλιος χώρος συ-
 γκρίνοντας τις παρατηρήσεις του με τις αντίστοιχες ιατρικές ή κλινικές πα-
 ρατηρήσεις (Hritcko, 1983; Jose, 1983; Mason, 1995, 1997).

A2.2. Κοντινή όραση

Η κοντινή όραση αφορά εργασίες όπως διάβασμα από το τετράδιο και
 γράψιμο. Ο έλεγχος της οξύτητας της κοντινής όρασης συνήθως γίνεται με
 γράμματα διαφορετικών μεγεθών. Σε κάθε γράμμα δίνεται ένας συγκεκρι-
 μένος αριθμός. Ο μεγαλύτερος αριθμός εκφράζει και το μεγαλύτερο μέγε-
 θος του γράμματος (Mason, 1995). Εκφράζει συνήθως την ικανότητα της
 ευκρινούς ανάγνωσης γραμμάτων και συμβόλων σε μια κανονική απόσταση
 διαβάσματος περίπου 14 ίντσες από τα μάτια (Scholl, 1986). Δεν υπάρχουν
 συστήματα ακριβείας για τη μέτρηση της κοντινής όρασης διότι η μέτρηση
 εξαρτάται κάθε φορά από το φωτισμό, τη σχετική θέση των αντικειμένων
 μεταξύ τους καθώς και από το μέγεθος των αντικειμένων. Πάντως ο δάσκα-
 λος μπορεί να αξιολογήσει με ποικίλους τρόπους τη χρήση της κοντινής ό-
 ρασης του παιδιού. Για παράδειγμα, η χρήση καρτών που έχουν γράμματα,
 αριθμούς και εικόνες. Αν το παιδί είναι προσχολικής ηλικίας τότε μπορεί ο
 δάσκαλος να χρησιμοποιήσει κάρτες με εικόνες διαφόρων μεγεθών, ή να
 δοκιμάσει μέσα στα πλαίσια ενός παιχνιδιού μια ποικιλία υλικών με εναλ-
 λαγές ή κοντράστ χρωμάτων.

Ο δάσκαλος μπορεί επίσης να παρατηρήσει το παιδί και σε άλλες α-
 σχολίες του, για παράδειγμα πώς τρωει το φαγητό του, πώς τακτοποιεί τα
 πράγματά του, πώς παίζει κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι, ασχολίες που απαι-
 τούν από το παιδί να βλέπει αρκετά καλά και προσεκτικά σε κοντινή από-
 σταση (Koenig, et al, 2000). Το σύνολο των παρατηρήσεων που αφορά ζη-
 τήματα όπως πόσο μακριά κρατά το παιδί τα αντικείμενα από το σώμα του,
 με ποια γωνία γίνονται αυτά ορατά, είναι χρήσιμα για τη χαρτογράφηση ο-
 δηγιών και δραστηριοτήτων για τη μεγιστοποίηση της χρήσης της λειτουρ-

γικής όρασης του παιδιού.

A2.3. Μακρινή όραση

Η οπτική οξύτητα που αφορά μακρινές αποστάσεις είναι η ικανότητα της ευκρινούς αντίληψης αντικειμένων σε απόσταση περίπου 20 πόδια (Scholl, 1986). Ο πιο συνηθισμένος τρόπος μέτρησης είναι ο πίνακας εξέτασης του Snellen που αποτελείται από γράμματα, αριθμούς ή εικόνες τοποθετημένα σε σειρές (Mason, 1995). Η αξιολόγηση της λειτουργικής μακρινής όρασης πρέπει να γίνεται μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του παιδιού μέσα και έξω από την τάξη όπως για παράδειγμα, να διακρίνει διάφορες ζωγραφιές στο διάδρομο ή μέσα στην τάξη (όπου και ο φωτισμός θα μεταβάλλεται), να ξεχωρίζει ποιοι πλησιάζουν και ποιοι απομακρύνονται από αυτό, να περιγράφει περιγράμματα συνηθισμένων αντικειμένων που θα του παρουσιάζονται σε κάποια απόσταση περίπου 3 μέτρων (Panda test) αντιστοιχίζοντας τα σε κάρτες που θα του δίνονται. Για παιδιά που δεν έτοιμα να χρησιμοποιήσουν γράμματα και αριθμούς μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί ως εργαλεία αξιολόγησης μακρινής όρασης και ικανότητας σάρωσης του ματιού μινιατούρες αντικειμένων, παιχνίδια (Stycar test) ή το τεστ της κυλιόμενης μπάλας (Mason, 1997; Tobin, 1994). Τέλος θα ήταν πολύ βοηθητικό για τη σύνταξη της αξιολόγησης της μακρινής όρασης, να χωρίσει ο δάσκαλος το οπτικό πεδίου του παιδιού σε τέσσερα τεταρτημόρια (απάνω αριστερά, κάτω αριστερά, απάνω δεξιά και κάτω δεξιά) κρατώντας σημειώσεις για τον τρόπο που το παιδί παρατηρεί διάφορα αντικείμενα ή πρόσωπα εντός και εκτός τάξης μέσα στο συντεταγμένο, όπως ορίστηκε πεδίο (Koenig, et al, 2000).

A2.4. Χρωματική όραση

Πρόκειται για την ικανότητα της ευκρινούς αντίληψης των χρωμάτων και των αποχρώσεών τους. Υπάρχουν ειδικά τεστ που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος προκειμένου να συντάξει μια ολοκληρωμένη έκθεση για την αντίληψη των χρωμάτων, πχ το Ishihara test. Σε αυτό το τεστ παρουσιάζονται στο παιδί διάφορα σύμβολα τα οποία είναι εγγεγραμμένα σε πλαίσια διαφορετικών χρωματικών αποχρώσεων και καλείται να τα αναγνωρίσει ή ζητείται από το παιδί να ακολουθήσει την πορεία μιας ανάγλυφης γραμμής που «ταξιδεύει σε ένα κόσμο χρωμάτων». Για παιδιά προσχολικής υπάρχει το Color Vision Testing Made Easy, που είναι μια απλουστευμένη έκδοση του Ishihara test (Mason, 1997; Tobin, 1994).

Ο δάσκαλος μπορεί να υλοποιήσει φυσικά και πολλά άτυπα τεστ μέσα στο πλαίσιο παιχνιδιών και δραστηριοτήτων. Όπως για παράδειγμα, να φτιάξει ένα σύνολο καρτών με το ίδιο χρώμα αλλά σε διαφορετικές αποχρώσεις και να ζητήσει από το μαθητή/τρια να τα τοποθετήσει σε μια αύ-

ίσεις είναι η ικανότητα άση περίπου 20 πόδια ης είναι ο πίνακας εξέ- αριθμούς ή εικόνες το η της λειτουργικής μα των ενδιαφερόντων του ειγμα, να διακρίνει διά- που και ο φωτισμός θα οι απομακρύνονται α- ν αντικειμένων που θα μέτρων (Panda test) α- ή παιδιά που δεν έτοι- μπορεί ο δάσκαλος να ήρασης και ικανότητας γίδια (Stycar test) ή το (1994). Τέλος θα ήταν ς μακρινής όρασης, να τέσσερα τεταρτημόρια κάτω δεξιά) κρατώντας διάφορα αντικείμενα ή ένο, όπως ορίστηκε πε-

ίληψης των χρωμάτων ο θα μπορούσε να χρη- μια ολοκληρωμένη έκ- a test. Σε αυτό το τεστ ή είναι εγγεγραμμένα αι καλείται να τα ανα- ν πορεία μιας ανάγλυ- ». Για παιδιά προσχο- που είναι μια απλου- in, 1994).

λλά άτυπα τεστ μέσα ς για παράδειγμα, να σε διαφορετικές απο- ποθετήσει σε μια αύ-

ξουσα ή φθίνουσα σειρά φωτεινότητας ή να μοιράσει ξυλομπογιές στα παι- διά και να ζητήσει πάλι μια ταξινόμηση σύμφωνα με την εικόνα του ουρά- νιου τόξου κλπ. Είναι πολύ χρήσιμο ο δάσκαλος να κρατά σημειώσεις από τις παρατηρήσεις που κάνει σχετικά με τη χρωματική αντίληψη του παιδιού (προτιμήσεις σε συγκεκριμένα χρώματα, χρόνος που μεσολαβεί μέχρι την αναγνώριση των χρωμάτων, αδυναμία αναγνώρισης κάποιων χρωμάτων και ευκολία σε κάποια άλλα) καθόλη τη διάρκεια της ημέρας ρωτώντας παράλ- ληλα και τους γονείς.

A2.5. Όραση Πεδίου

Αυτή η ιδιότητα της όρασης αναφέρεται στην ικανότητα ελοπτείας του άμεσου πεδίου όταν το κεφάλι έχει κατεύθυνση ίσια και μπροστά. Είναι θα λέγαμε το «βεληνεκές της όρασης». Το πεδίο αυτό υποδιαιρείται στο κε- ντρικό (άμεσο), στο μεσαίο-περιφερειακό και στο μακρυ-περιφερειακό πε- δίο (Koenig et al, 2000). Φυσικά και εδώ υπάρχουν τυπικές μέθοδοι μέτρη- σης της όρασης του πεδίου, αλλά ο δάσκαλος μπορεί να κάνει άτυπες με- τρήσεις όπως για παράδειγμα να ζητήσει από το παιδί να κοιτάξει και να ο- νοματίσει μια σειρά αντικειμένων που θα καλύπτουν αρκετά το συντεταγ- μένο χώρο του πεδίου του. Αν σε αυτή τη δραστηριότητα παρατηρήσει ο δάσκαλος ότι το παιδί για να αντιληφθεί αντικείμενα που βρίσκονται στο πεδίο του στρέφει συνεχώς το κεφάλι του και όχι τα μάτια του, τότε αυτό μπορεί να σημαίνει ότι κάποιες περιοχές του οπτικού πεδίου του παιδιού δεν είναι ενεργές (πχ σκότωμα, tunnel vision κλπ).

A3. Ζητήματα φωτισμού

Σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης του παι- διού δεν απουσιάζει η διερεύνηση του βαθμού της ποσοτικής και ποιοτικής αντιληπτικότητας του φωτός. Πιο συγκεκριμένα είναι πολύ σημαντικό για τη σωστή εκπαίδευση του παιδιού να εντοπιστούν οι ευαισθησίες του στο έ- ντονο ή στο αδύναμο φως, στις εναλλαγές του φωτισμού, στο αδύνατο ή ι- σχυρό κοντράστ (Carter, 1983; Mason, 1997). Μαθητές για παράδειγμα που έχουν κάποια μορφής αμφιβληστροειδοπάθειας χρειάζονται γενικά πλούσιο φωτισμό, ενώ κάποιοι άλλοι με καταρράκτη ή φωτοφοβία θέλουν μεσαίο ή και λίγο φωτισμό. Επειδή κάθε μια περίπτωση λειτουργεί διαφορετικά κάτω από διαφορετικές ποιότητες και ποσότητες φωτισμού, χρειάζεται ο δάσκα- λος να συλλέξει πληροφορίες για αυτές τις συνθήκες που δεν κουράζουν το μαθητή και του αποδίδουν το μέγιστο λειτουργικό οπτικό αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στα σχολικά δρώμενα. Τέλος είναι πολύ χρήσιμες οι πληροφορίες που αφορούν στις ενοχλήσεις του παιδιού (φως που έρχεται κατευθείαν από τον ήλιο ή φως που προέρχεται από τις αντα- νακλάσεις από το θρανίο), όπως και εκείνες που αφορούν στις προτιμήσεις

του παιδιού όπως να εργάζεται καλύτερα όταν έχει το δικό του ατομικό φωτισμό καθορίζοντας έτσι τη γωνία πρόσπτωσης του φωτός στην επιφάνεια εργασίας του ή να χρησιμοποιεί γυαλιά με αποχρώσεις, μεγεθυντικούς φακούς κ.α. (Mason, 1995).

Β. Το δυναμικό σύστημα: Περιβάλλον

Το περιβάλλον αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα στη σύνθεση μιας ολοκληρωμένης ΑΛΟ διότι υπάρχουν μέσα σε αυτό δυναμικές όπου μπορούν και δρουν επηρεάζοντας σημαντικά τη χρήση της λειτουργικής όρασης ενός παιδιού. Ο δάσκαλος καλείται εδώ να μελετήσει τις ιδιότητες του χώρου και τις σχεσιακές καταστάσεις που υπάρχουν και λειτουργούν μεταξύ του παιδιού και των χώρων στους οποίους κινείται (Arter, 1999; Koenig et al, 2000). Η τοπολογία του χώρου μπορεί να περιγραφεί από το δάσκαλο με προσωπικές σημειώσεις εστιάζοντας για παράδειγμα στην απόσταση του παιδιού από ανοιχτά παράθυρα, από την πόρτα της τάξης ή από το συνηθισμένο τόπο που γίνεται η οπτική παρουσίαση του μαθήματος (Charman, 1988; Best, 1992). Επίσης είναι σημαντικό να διερευνηθεί η ευκολία ή δυσκολία προσβασιμότητας του παιδιού σε βοηθήματα μεγέθυνσης (μεγεθυντικοί φακοί, κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης) ή σε ακουστικά βοηθήματα (μαγνητόφωνα, υπολογιστής με πρόγραμμα συνθετικής ομιλίας).

Η διάταξη του χώρου και η αρχιτεκτονική του μπορεί να αποτελούν για το παιδί σημεία αναφοράς ή σημεία ασυνέχειας για τη λειτουργική του όραση. Ο δάσκαλος μπορεί να διατυπώσει σχετικά ερωτήματα όπως, ποια έπιπλα ενδεχομένως εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη μετακίνηση και τον προσανατολισμό του παιδιού; Τι πληροφορίες λαμβάνει το παιδί από τους τοίχους της τάξης και από τους διαδρόμους του σχολείου; Κατά πόσο το πάτωμα ή το ταβάνι βοηθούν το παιδί στην εστίαση και χρήση της λειτουργικής του όρασης; Επίσης είναι χρήσιμο να καταγράψει ο δάσκαλος τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στους χώρους που γνωρίζει με τις εναλλαγές των καιρικών συνθηκών (Koenig et al, 2000).

Γ. Το αλληλεπιδραστικό σύστημα: Παιδί – Περιβάλλον

Μέχρι τώρα αναλύθηκαν συστήματα που εμπλέκονται στην αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης του παιδιού με προβλήματα όρασης. Αυτά ήταν τόσο σε επίπεδο ατομικών αναγκών (παιδί) όσο και σε επίπεδο περιβάλλοντος. Όμως εκείνο που θα πρέπει να τονιστεί είναι πως σε μια αξιολόγηση πρέπει να ληφθούν υπόψη και όλες οι αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του παιδιού και των περιβαλλόντων του (Scholl, 1986). Μια αλλαγή στο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να σημαίνει

το δικό του ατομικό φω-
) φωτός στην επιφάνεια
 σεις, μεγεθυντικούς φα-

ώσα στη σύνθεση μιας
 ό δυναμικές όπου μπο-
 | της λειτουργικής όρα-
 ετήσει τις ιδιότητες του
 ' και λειτουργούν μετα-
 αι (Arter, 1999; Koenig
 γραφεί από το δάσκαλο
 γμα στην απόσταση του
 τάξης ή από το συνηθι-
 μαθήματος (Charman,
 νηθεί η ευκολία ή δυ-
 α μεγέθυνσης (μεγεθυ-
 ακουστικά βοηθήματα
 ής ομιλίας).

πορεί να αποτελούν για
 τη λειτουργική του ό-
 ωτήματα όπως, ποια έ-
 ετακίνηση και τον προ-
 το παιδί από τους τοί-
 ο; Κατά πόσο το πά-
 ι χρήση της λειτουργι-
 γει ο δάσκαλος τη συ-
 ρίζει με τις εναλλαγές

λλον

κονται στην αξιολόγη-
 ματα όρασης. Αυτά ή-
) και σε επίπεδο περι-
 ναι πως σε μια αξιολό-
 ομες αλληλεπιδράσεις
 ν περιβαλλόντων του
 ού μπορεί να σημαίνει

αύξηση ή μείωση της λειτουργικής χρήσης της όρασής του. Κατά τον Vy-
 gotsky (1978) η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον καθορίζει σε
 μεγάλο βαθμό τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη.
 Η σύνθεση των παρατηρήσεων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε αλλη-
 λεπιδραστικό με το περιβάλλον οδήγησε στην ολιστική προσέγγιση (Bar-
 raga, 1983) όπου σύμφωνα με αυτή η λειτουργικότητα και αποδοτικότητα
 του παιδιού εξαρτώνται από φυσιολογικούς, ψυχολογικούς, διανοητικούς
 και περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι και μοναδικοί για κάθε παιδί.
 Παιδί και κοινωνική σχολική δομή μαζί με το οικογενειακό περιβάλλον, α-
 ποτελούν ένα δυναμικό αλληλεπιδραστικό σύστημα, το οικοσύστημα
 (Corker, 1998). Έτσι λοιπόν το τελευταίο σύστημα όπου εντάσσεται στα
 πεδία της ΑΛΟ υπογραμμίζει το σπουδαιότερο ρόλο της «σχέσης» εκλαμ-
 βάνοντάς τη ως κινητήριο δύναμη για αλληλεπίδραση και διαμόρφωση
 συμπεριφοράς και γνώσης (Κοσμόπουλος, 1995). Πρακτικά θα μπορούσε ο
 δάσκαλος να απευθύνει ερωτήματα σε διαφορετικά πρόσωπα (γονείς, εκ-
 παιδευτικούς και εκπαιδευτές) και να συγκρίνει τις απαντήσεις συνθέτοντας
 ένα πιο ολοκληρωμένο προφίλ των σχεσιακών καταστάσεων που είναι «ση-
 μαίνουσες» για το παιδί. Μια πλούσια πηγή δεδομένων αποτελεί η χαρτο-
 γράφηση των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη ή και
 στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (ζητήματα αποδοχής, απόρριψης,
 ενίσχυσης, ενσυναίσθησης κλπ).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης του παιδιού είναι μια πολυδιά-
 στατη και συνθετική διαδικασία (Bishop, 2000). Αποτελεί σύνθεση των πα-
 ρατηρήσεων των δασκάλων επί των συστημάτων: παιδί, περιβάλλον και
 σχεσιακή κατάσταση μεταξύ παιδιού – περιβάλλοντος. Θα πρέπει η έκθεση
 της ΑΛΟ να περιλαμβάνει ικανοποιητικές εξηγήσεις για το ρόλο που παί-
 ζουν οι συνθήκες του περιβάλλοντος πάνω στο παιδί όσον αφορά στην ενί-
 σχυση ή καταστολή της λειτουργικής του όρασης, για το είδος του μαθη-
 σιακού περιβάλλοντος και αλλαγές που μπορεί να χρειάζονται από την τε-
 λευταία αξιολόγηση που έγινε. Η έκθεση αξιολόγησης της λειτουργικής ό-
 ρασης του παιδιού θα πρέπει να παρέχει απλές και κατανοητές προτάσεις
 που θα μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν στην πράξη από παιδαγωγούς και
 γονείς αναπτύσσοντας έτσι στο παιδί και μεταγνωστικές ικανότητες.

Μια ολοκληρωμένη έκθεση ΑΛΟ εμπεριέχει προτάσεις για προσαρμο-
 γές εκπαιδευτικού υλικού, διδασκαλία αντισταθμιστικών στρατηγικών και
 τροποποιήσεις εργασιακού χώρου όπως για παράδειγμα παιδιά με σοβαρά
 προβλήματα όρασης δουλεύουν καλύτερα όταν έχουν το δικό τους ατομικό

φωτισμό και το βιβλίο τους βρίσκεται πάνω σε ένα αναλόγιο. Άλλα παιδιά με φωτοφοβία μπορούν να ωφεληθούν από την υπολειπόμενη όραση τους με τη χρήση γυαλιών με αποχρώσεις ή άλλα παιδιά με νυσταγμό όταν διδαχθούν να γέρνουν το κεφάλι τους προς μια κατεύθυνση μπορούν να επωφεληθούν από τις πληροφορίες που λαμβάνουν οπτικά από το περιβάλλον τους (Erin & Paul, 1996).

Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης του παιδιού αποτελεί μια συνεχόμενη και δυναμική διαδικασία. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας αξιολόγησης αναδεικνύουν τους παράγοντες εκείνους που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν το παιδί στη μέγιστη χρήση της υπολειπόμενης όρασης του και προτείνουν μέτρα που προοδευτικά θα οδηγήσουν το παιδί στην αυτονομία και ένταξή του στο άμεσο περιβάλλον του και στην κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Arter, C. (1999). Environmental Issues. In C. Arter, H. L. Mason, S. McCall, M. McLinden & J. Stone. *Children with Visual Impairment in Mainstream Settings*. London: David Fulton Publishers.
- Barraga, N. C. (1983). *Visual Handicaps and Learning*. Austin, Texas: Exceptional Resources.
- Best, A. B. (1992). *Teaching Children with Visual Impairments*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bishop, V. E. (2000). Early Childhood. In Koenig, A. J. & Holbrook, M. C. (Ed). *Foundations of Education. Vol. II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. AFB Press.
- Carter, K. (1983). Comprehensive Preliminary Assessments of Low Vision. In J. Rose (ed). *Understanding Low Vision*. AFB Press.
- Chapman, E. K. & Stone, J. M. (1988). *The Visually Handicapped Child in your Classroom*. London: Cassell.
- Corker, M. (1998). Disability discourse in a post-modern world. In T. Shakespeare (ed). *The Disability Reader: Social Sciences Perspectives*. London: Cassell.
- Erin, J. N. & Paul, B. (1996). Functional Vision Assesment and Instruction of children and Youths in academic programs. In A. L. Corn & A. J. Koenig (eds). *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: AFB Press.
- Hatlen, P. (2000). The Core Curriculum for the Blind and Visually Impaired Students, Including those with additional disabilities. In Koenig, A. J. & Holbrook, M. C. (Ed). *Foundations of Education. Vol. II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Im-*