



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Εκπαίδευση παιδιών με οπτική αναπηρία και η μετάβασή τους
στην ενήλικη ζωή*

Μπαντή Αρετή

Θεσσαλονίκη, 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Εκπαίδευση παιδιών με οπτική αναπηρία και η μετάβασή τους στην ενήλικη
ζωή**

**Education for children with visual impairment and their transition to
adulthood**

Μπαντή Αρετή

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Επόπτης

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Κουστριάβα Ελένη

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018

Ο/Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	7
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	9
1. Μεθοδολογία της έρευνας	10
1.1 Σκοπός και Στόχοι της εργασίας.....	10
1.2 Μεθοδολογία.....	11
2. Οπτική Αναπηρία: Εννοιολογική Οριοθέτηση – Ιστορική Αναδρομή.....	12
2.1 Αναπηρία: Έννοια και Ορισμός.....	12
2.1.1 Ιστορική Αναδρομή	14
2.2 Οπτική Αναπηρία: Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	16
2.3 Διεθνείς Διακηρύξεις για Άτομα με Αναπηρίες	19
2.4 Οφθαλμικές Παθήσεις	20
2.4.1 Οφθαλμικές Παθήσεις της παιδικής ηλικίας	22
3. Οπτική Αναπηρία και ο ρόλος της στην Ανάπτυξη του ατόμου	25
3.1 Εισαγωγή	25
3.2 Γνωστική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτική Αναπηρία	27
3.3 Γλωσσική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτική Αναπηρία.....	28
3.4 Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη παιδιών με Οπτική Αναπηρία...30	
3.5 Προσαρμοστική Συμπεριφορά παιδιών με Οπτική Αναπηρία	32
3.6 Καθημερινή Διαβίωση των παιδιών με Οπτική Αναπηρία.....	34
3.7 Κινητική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτική Αναπηρία	35
3.8 Στερεοτυπίες και παιδιά με Οπτική Αναπηρία	36
4. Εκπαίδευση Παιδιών με Αναπηρία.....	38
4.1 Εισαγωγή	38
4.2 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	38
4.3 Εκπαίδευση παιδιών με Αναπηρία στην Ελλάδα – Ιστορική Αναδρομή	39
4.4 Προς μια ισότιμη Εκπαίδευση – Συνεκπαίδευση	41
4.4.1 Συνεκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	42
4.5 Πρόσβαση στην Εκπαίδευση	44
4.6 Πρόσβαση παιδιού με Οπτική Αναπηρία στην Εκπαίδευση	45
4.6.1. Γραφή Braille – Ιστορική Αναδρομή.....	46
5. Η Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή των παιδιών με Οπτική Αναπηρία.....	48

5.1 Εισαγωγή – Ανασκόπηση Ερευνών	48
5.2 Προσδιορισμός του όρου «Μετάβαση».....	50
5.3 Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή: Εννοιολογική Αποσαφήνιση	51
5.4 Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή: Εργαλεία Αξιολόγησης	52
5.5 Στάδια Σχεδιασμού	55
5.6 Προγράμματα Μετάβασης στην Ενήλικη ζωή	56
5.7 Η Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή για παιδιά με Αναπηρίες	58
5.7.1 Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή και Οπτική Αναπηρία.....	60
5.8 Μετάβαση στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Ειδικότερος Σκοπός της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....	62
5.8.1 Η Εξ αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ατόμων με Οπτική Αναπηρία	63
5.8.2 Μεταδευτεροβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα	66
5.8.3 Προσβασιμότητα στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση	70
5.8.4 Η Μετάβαση στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως μέσο Κοινωνικής Ένταξης.....	81
5.8.5 Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας: Παράδειγμα προς μίμηση .83	
5.8.5.1 Οι υπηρεσίες της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.....	83
5.8.5.2 Το σύστημα εκπαίδευσης TESTLAB και ACCELERATE.....	87
Συμπεράσματα	88
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	92
Βιβλιογραφία	93
Ελληνόγλωσση.....	93
Ξενόγλωσση.....	96

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, πραγματεύεται το θέμα της μετάβασης των παιδιών με οπτική αναπηρία, στην ενήλικη ζωή και ως ειδικότερος στόχος είναι η ενδεδειγμένη ανασκόπηση της μετάβασης στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία. Δεδομένου ότι το θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, η επιλογή του θέματος έχει ιδιαίτερη σημασία για την έρευνα. Στην κατεύθυνση αυτή έγινε αρχικά προσπάθεια να οριοθετηθεί η αναπηρία και η συγκεκριμένα η οπτική, η διαδρομή της μέσα στους αιώνες και ο τρόπος που η κάθε εποχή αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρίες, οι σημαντικότερες διεθνείς συμβάσεις για την προστασία των ατόμων με αναπηρία αλλά και η παρουσίαση των βασικότερων οφθαλμικών παθήσεων που μπορούν να προκαλέσουν οπτική αναπηρία. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η οφθαλμική αναπηρία επηρεάζει τη ζωή των παιδιών. Αποδείχτηκε δε, ότι η οφθαλμική αναπηρία επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο κινητικά όσο και ψυχολογικά τα παιδιά και τα περιορίζει σημαντικά στην εξέλιξή τους. Σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών έχει η εκπαίδευση και τα σχολικό περιβάλλον. Κατάλληλα επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, κατάλληλο και προσβάσιμο σχολικό περιβάλλον μπορούν να άρουν τους όποιους περιορισμούς. Εν κατακλείδι, για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, μια ιδιαίτερα δύσκολη και αγχώδης διαδικασία, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται το παιδί που σε συνδυασμό με τις προσλαμβάνουσες και τα κατάλληλα προγράμματα μετάβασης, θα είναι σε θέση να μεταβεί με επιτυχία στην ενήλικη ζωή. Επίσης, γίνεται αναλυτική ανασκόπηση των μεταδευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη χώρα μας αλλά και της

μετάβασης στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικής ένταξης των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: Αναπηρία, Οπτική Αναπηρία, Μετάβαση στην ενήλικη ζωή, Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή

Abstract

This postgraduate work of specialization deals with the issue of the transition of children with visual impairments into adulthood and the main goal is a detailed literature review of the transition to after high school education of people with visual impairments. Since the issue has not been sufficiently explored in Greek literature and articles, the choice of subject is of particular importance for research. In this direction it was initially attempted to delimit the disability and in particular the perspective, the way through the centuries and the way in which each age is treated by people with disabilities, the most important international conventions for the protection of persons with disabilities and the presentation of the most basic ophthalmic conditions that can cause visual impairment. It is then attempted to highlight the way ophthalmic disability affects the lives of children. It has been shown that ocular disability greatly affects both motor and psychologically the children and limits them significantly in their development. A major role in addressing the negative consequences is the education and the school environment. Appropriately trained teachers, an appropriate and accessible school environment can remove any limitations. In conclusion, for the transition to adulthood, a particularly difficult and stressful process, the family and school environment in which the child moves plays an important role, combined with the incoming and appropriate transition programs, will be able to go with success in adult life. Finally, there is an extensive literature review of after high school educational schools and the transition to after high school education.

Key words: Disability, Visual Impairment, Transition to Adulthood, After High School Education, Special Needs Education

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τίτλο «*Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση*» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Η ολοκλήρωσή της δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την πολύτιμη βοήθεια του επόπτη καθηγητή κ. Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο τον οποίο και ευχαριστώ θερμά για τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε, συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας.

Μπαντή Αρετή

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018

Εισαγωγή

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή, αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη και αγχώδη διαδικασία τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για την οικογένειά του. Όταν δε το παιδί αντιμετωπίζει κάποιου είδους αναπηρία, όπως οπτική, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της, είναι ακόμη δυσκολότερη. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης παίζει το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί καθώς και τα ερεθίσματα που δέχεται σε όλη τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Παράλληλα, πρωτεύοντα ρόλο έχει και το σχολικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική διαδικασία στη μετάβαση αυτή. Στόχος της εργασίας είναι να προσεγγίσει βιβλιογραφικά τη μετάβαση των παιδιών με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, όσα μπορούν να σταθούν εμπόδιο και όσα μπορούν να τη διευκολύνουν, ενώ ο ειδικότερος σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η παρουσίαση της μετάβασης στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία. Έτσι, η εργασία αποτελείται από πέντε επιμέρους κεφάλαια. Στόχος του πρώτου κεφαλαίου είναι να εισάγει τους αναγνώστες στο θέμα της εργασίας ενώ στο δεύτερο γίνεται προσπάθεια για εννοιολογική αποσαφήνιση της αναπηρία, της οπτικής αναπηρίας και των οφθαλμικών παθήσεων. Εν συνεχεία, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι λόγοι και οι τομείς όπου η οπτική αναπηρία επηρεάζει το παιδί και στο τέταρτο ο ρόλος της εκπαίδευσης. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, των τρόπων που επιτυγχάνεται η μετάβαση και πιο αναλυτικά η μετάβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση παιδιών με οπτική αναπηρία.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1 Σκοπός και Στόχοι της εργασίας

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας ειδίκευσης, είναι να μελετήσει και να διερευνήσει, σε πρώτο επίπεδο, την εκπαίδευση των παιδιών με οπτική αναπηρία και σε δεύτερο την προσπάθεια που καταβάλλουν τόσο τα ίδια όσα και οι οικογένειές τους για μετάβαση στην ενήλικη ζωή και πιο συγκεκριμένα για μετάβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με βάση τη σπουδαιότητα του ρόλου της εκπαίδευσης στη μετάβαση στην ενήλικη ζωή των παιδιών με οπτική αναπηρία αφενός και αφετέρου τη σημασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Η εργασία προσπαθεί να αποσαφηνίσει όρους, μεταξύ άλλων, όπως η «*αναπηρία*», η «*εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες*», η «*μετάβαση στην ενήλικη ζωή*» και η «*μετάβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να μελετήσει το πώς η οπτική αναπηρία επηρεάζει τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών, τον αυτοπροσδιορισμό τους αλλά και την ένταξή τους στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι ενήλικες και αυτόνομες προσωπικότητες αφενός και αφετέρου το ρόλο που διαδραματίζει τόσο η εκπαίδευση όσο και το οικογενειακό περιβάλλον στη διαδικασία της μετάβασης.

1.2 Μεθοδολογία

Η διπλωματική εργασία αποτελεί μια ενδελεχή ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, σχετικά με την οπτική αναπηρία, τις σημαντικές παθήσεις των οφθαλμών που μπορούν να προκαλέσουν οπτική αναπηρία διαφόρων μορφών, την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και δη οπτική, το ρόλο της στην ανάπτυξη των παιδιών και τέλος τους τρόπους που επιτυγχάνεται η μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Η βιβλιογραφία συγκεντρώθηκε μέσω αναζήτησης που προηγήθηκε σε βάσεις δεδομένων όπως ERIC, Pubmed, JSTOR, Elsevier, Sage Journals, Research Gate και Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Λέξεις κλειδιά για την αναζήτηση σε ξένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία αποτέλεσαν οι όροι transition, transition to adulthood, independent living, vocational rehabilitation, after high school education.

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής αναζήτησης βρέθηκε μεγάλος αριθμός άρθρων, από τα άρθρα αυτά επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην διπλωματική εργασία αυτά που έχουν δημοσιευτεί σε έγκυρα διεθνή περιοδικά καθώς και αυτά που έχουν δημοσιευτεί στο διάστημα των τελευταίων ετών ώστε να είναι πιο κοντά στη σημερινή πραγματικότητα.

2. Οπτική Αναπηρία: Εννοιολογική Οριοθέτηση – Ιστορική Αναδρομή

2.1 Αναπηρία: Έννοια και Ορισμός

Διαχρονικά, η εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση της αναπηρίας, έχει δημιουργήσει αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών. Οι διάφοροι ορισμοί και οι διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί, συχνά συγκρούονται μεταξύ τους (Kallinikakis, 2016). Αποτελεί δε, ένα πολύπλοκο και δύσκολο εγχείρημα. Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την αναπηρία δεν φαίνεται ότι μπορεί να υπάρξει, όπως προκύπτει και από την ελληνική και από την παγκόσμια βιβλιογραφία (Σούλης, 2013).

Το 1981, αποτελεί χρονιά σταθμός καθώς ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας με ICIDH, έβαλε τα θεμέλια για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό του όρου αναπηρία. Βάσει της έκθεσης αυτής, η αναπηρία ως φαινόμενο, διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες, το μειονέκτημα, την ανικανότητα και το ελάττωμα. Ως μειονέκτημα, ορίζεται η απώλεια ή ακόμα και η αλλοίωση μιας δομής ή ψυχολογικής ή ανατομικής λειτουργίας τους ανθρώπου, η ανικανότητα είναι το αποτέλεσμα του μειονεκτήματος όπου το άτομο βιώνει μια μερική ή και ολική ελάττωση της δυνατότητας να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες διεργασίες με ένα τρόπο συγκεκριμένο και τέλος το ελάττωμα είναι το αποτέλεσμα της ανικανότητας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ανάπηρο χαρακτηρίζεται ένα άτομο που παρουσιάζει μια μόνιμη ή προσωρινή ανικανότητα και που πηγάζει είτε από φυσικά αίτια είτε από νοητικούς και ψυχικούς παράγοντες, και το καθιστούν ανήμπορο να εκτελέσει τις καθημερινές του ανάγκες που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό και μορφωτικό του επίπεδο (Townsend, 1990).

Οι πρώτες προσπάθειες για οριοθέτηση της έννοιας της αναπηρίας, δέχτηκαν έντονη κριτική. Μέσα στο κλίμα αυτό της έντονης αντιπαράθεσης μεταξύ των ερευνητών, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2002) προσπάθησε να αναδιατυπώσει και να αναπροσδιορίσει την έννοια ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Το επιστημονικό ενδιαφέρον πλέον δεν στέκεται στο πρόβλημα από στο επίπεδο που το άτομο μπορεί να λειτουργήσει μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας καθώς και στο επίπεδο της υγείας του. Είναι δηλαδή ως φαινόμενο, πολυδιάστατο, καθώς κινείται ανάμεσα στην κατάσταση της υγείας του ατόμου και τους διάφορους προσωπικούς και εξωτερικούς / κοινωνικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δύο είναι τα βασικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, το ιατρικό και το κοινωνικό. Το ιατρικό προσεγγίζει την αναπηρία ως ατομικό πρόβλημα όπου η απόκλιση του ατόμου από αυτό που έχει οριστεί ως «φυσιολογικό», στέκεται εμπόδιο στην ένταξή του στην κοινωνία. Η αντιμετώπιση του προβλήματος γίνεται μέσω της ιατρικής και φαρμακευτικής αγωγής ενώ το άτομο είναι παθητικός δέκτης της αναπηρίας του. Το μοντέλο αυτό είναι πλέον αναχρονιστικό λόγω του ότι δημιουργεί άνισες ευκαιρίες και διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία (Χατζηπέτρου, 2014).

Αντίθετα το κοινωνικό μοντέλο, προσεγγίζει την αναπηρία ως «κοινωνική κατασκευή» και μετατοπίζει το βάρος από το άτομο στην κοινωνία. Βασική θεώρηση του μοντέλου αυτού είναι ότι η κοινωνία δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία καθώς την αντιμετωπίζει ως «ατομική τραγωδία». Η απουσία των κατάλληλων υποδομών, σε δημόσια κτήρια, χώρους αναψυχής και πολιτισμού αλλά και στο οδικό σύστημα και τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, στερεί το δικαίωμα στα άτομα με αναπηρία να ζήσουν ισότιμα στην κοινωνία και να

απολαύσουν καθημερινές χαρές. Η πολιτεία, σχεδιάζει περιβάλλοντα για ένα μέρος της κοινωνίας αποκλείοντας με τον τρόπο αυτό ένα άλλο μέρος (Χατζηπέτρου, 2014).

Το κοινωνικό μοντέλο χαρακτηρίζεται ως ανθρωποκεντρικό σε αντίθεση με το ιατρικό και αναζητά τη λύση του προβλήματος στην κοινωνία (Παπασωτηρίου, 2011).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το ιατρικό μοντέλο αναπαράγει στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία ενώ το κοινωνικό σέβεται τα άτομα με αναπηρία, αναγνωρίζει το δικαίωμά τους για ισότητα, καταρρίπτει το ρατσισμό και δημιουργεί ένα περιβάλλον προσβάσιμο από όλους.

2.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Το ζήτημα των παιδιών με αναπηρία απασχολούσε τις κοινωνίες των ανθρώπων από την αρχή της εμφάνισής τους ενώ συνεχίζει να απασχολεί ακόμα και σήμερα. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας, έχει περάσει από πολλά στάδια από τη βρεφοκτονία, τους βασανισμούς, τους εγκλεισμούς ως και την εγκατάλειψη, την απομόνωση και τους εμπαιγμούς. Σήμερα ωστόσο, οι συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με αναπηρίες χαρακτηρίζονται από το σεβασμό, την προστασία και την αποδοχή (Μπογοσιάν, 2013).

Στις πρωτόγονες κοινωνίες η βρεφοκτονία ήταν αποδεκτή και συνηθισμένη, όταν το παιδί γεννιούνταν με αναπηρία ή ήταν αδύναμο. Εξαίρεση αποτελούσε η Αρχαία Αίγυπτος, όπου τα άτομα με αναπηρίες υπηρετούσαν την κοινωνία προσφέροντας τις υπηρεσίες τους.

Στην Αρχαία Σπάρτη, το νεογέννητο παιδί παρουσιαζόταν στη συνέλευση των γερόντων ώστε να εξεταστεί και να ενταχθεί στην κοινότητα. Σε περίπτωση όπου το

παιδί είχε κάποια αναπηρία τότε το μέλλον του το έκριναν οι «αποθέτες» και η μοίρα τους ήταν στα χέρια των Θεών (Χασομέρη, 2005).

Αντίθετα με τη Σπάρτη, η Αθήνα αντιμετώπιζε με διαφορετικό τρόπο τα άτομα με αναπηρίες. Οι Αθηναίοι είχαν θεσπίσει ευεργετικό νόμο για τους "αδύνατους". Αδύνατος χαρακτηριζόταν ο πολίτης, όπου η περιουσία του δεν ξεπερνούσε τις τρεις μνες και είχε τέτοιο βαθμό αναπηρίας που να μην του επιτρέπει να εργάζεται για να κερδίζει τα προς το ζην. Στους αδύνατους παρεχόταν επίδομα μετά από έγκριση της βουλής. (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεωργά, 1995).

Ο 17ος αιώνας, αποτελεί σημείο καμπής στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες. Τότε γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ το 1651 για πρώτη φορά κατασκευάζονται οι πρώτες πλάκες γραφής για άτομα με οπτική αναπηρία στη Γερμανία (Κρουσταλάκης, 2005).

Το 1784, ο Valentin Hauy ιδρύει στο Παρίσι την πρώτη επίσημη Σχολή για τυφλά παιδιά, στην οποία χρησιμοποιείται η αφή ως μέσο μάθησης. Λίγο αργότερα ιδρύονται και άλλες σχολές τυφλών στο Λίβερπουλ, στη Βιέννη, στο Βερολίνο, το ινστιτούτο Perkins (Κρουσταλάκης, 2005). Το 1829 ο Louis Braille, τυφλός και ο ίδιος, επινοεί ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τους τυφλούς, το γνωστό πλέον Σύστημα Braille.

Το πρώτο Διεθνές Συνέδριο για άτομα με οπτική αναπηρία, πραγματοποιήθηκε το 1873 στη Βιέννη και αποτέλεσε σημείο αναφοράς. Έκτοτε καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση για παιδιά με οπτική αναπηρία αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν αποτελεσματικά τους μαθητές.

Στην Ελλάδα, η συστηματική εκπαίδευση και η μέριμνα για την επαγγελματική αποκατάσταση των τυφλών, ξεκίνησε κατά το τέλος του πρώτου μισού του 20ου αιώνα. Αρχικά πρωτοβουλίες ανέλαβε ο ιδιωτικός τομέας και στόχος τους, στην

αρχή, ήταν η προστασία, η εκπαίδευση, η περίθαλψη, ενώ αργότερα και η επαγγελματική αποκατάσταση (Δαραής, 2001). Το 1906 ιδρύεται η «Φιλανθρωπική Εταιρεία Οίκος Τυφλών» στην Καλλιθέα, για παιδιά ηλικίας 7-18 χρονών όπου και για πρώτη φορά εφαρμόστηκε η γραφή Braille. Ακολούθησε η ίδρυση του Πανελληνίου Συνδέσμου Τυφλών ο 1932, ο «Φάρος Τυφλών Καλλιθέας»¹ το 1946, η Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ο ΗΛΙΟΣ» στην Θεσσαλονίκη το 1948 και η «Αγροτική και Τεχνική Σχολή Τυφλών» στα Σεπόλια το 1949. Τέλος, το 1993 ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Κινητικότητας και Προσανατολισμού (ΚΕΚΙΠΡΟ) για άτομα με προβλήματα όρασης (Κουτάντος, 2005).

2.2 Οπτική Αναπηρία: Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Αναμφισβήτητα η όραση, αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη λειτουργία όπου περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ των οπτικών νεύρων, του εγκεφάλου και του ματιού (Willoughby, Ponzin, Ferrari, Lobo, Landau & Omid, 2010). Χωρίς αμφιβολία, ο οφθαλμός, είναι ένα από τα πλέον σύνθετα όργανα του ανθρώπινου οργανισμού.

Ο απώλεια της όρασης από την άλλη πλευρά ή και μείωσή της, συνεπάγεται σοβαρές επιπτώσεις για τη ζωή και την εξέλιξη του ατόμου (Αγγελουπούλου – Σακαντάμη, 2002). Η έγκαιρη διάγνωση της οπτικής αναπηρίας θα οδηγήσει σε καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση και στη βελτίωση της κινητικής δραστηριότητας, της στάσης και του συντονισμού των χεριών, προβλήματα που παρατηρούνται σε άτομα με οπτική αναπηρία ακόμα και στον ελάχιστο βαθμό (Houwen, Visscher, Lemmink & Hartman, 2008).

¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το «Φάρο Τυφλών» στον επίσημο ιστότοπο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.fte.org.gr/index.php/el/> (τελευταία επίσκεψη 11/10/18)

Η όραση αποτελεί το πολυτιμότερο αγαθό του ανθρώπου που του επιτρέπει να συλλέγει και να επεξεργάζεται πληροφορίες και ερεθίσματα από το περιβάλλον που ζει. Επομένως διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην κινητική ανάπτυξη των ανθρώπων (Houven, Hartman & Visscher, 2009). Ήδη από τη γέννησή του ο άνθρωπος, οργανώνει τις κινήσεις του και σταδιακά μέσω της όρασης ωριμάζουν τα κινητικά του πρότυπα. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δέχεται από αυτό, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κινητική του ανάπτυξη (Σταματιάδης, 2004).

Η απώλεια της όρασης δε, ήδη από τη βρεφική και παιδική ηλικία, αποτελεί πηγή προβλημάτων για το παιδί καθώς περιορίζεται η δυνατότητα να αντιληφθεί και να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του και την ευκαιρία για μάθηση (Βλάχου, 2005). Τα παιδιά με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη γλωσσική, κινητική, ψυχολογική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Παπαδόπουλος, 2005). Προκειμένου να καταφέρουν να προσπεράσουν τις δυσκολίες αυτές, χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και κατάλληλη καθοδήγηση από ειδικούς.

Μέσα από την ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι για την οπτική αναπηρία, συναντώνται διάφοροι ορισμοί. Σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Οφθαλμολογίας, ένα μάτι θεωρείται τυφλό όταν υπάρχει διάγνωση πλήρους έλλειψης της αντίληψης κάθε μορφής φωτός ενώ σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, τύφλωση είναι *«η ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη των δέκα ποδιών»*. Αντίστοιχα ως μερική τύφλωση νοείται *«η αδυναμία των μερικώς βλέπόντων να μετρήσουν τα δάχτυλα σε απόσταση μικρότερη ή ίση των είκοσι ποδιών»* (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, σε άλλο ορισμό, διακρίνει την οπτική αναπηρία σε «Τυφλότητα» και σε «Μερική όραση». Τυφλότητα είναι σύμφωνα με τον WHO, η οπτική ικανότητα η οποία είναι μικρότερη από 3/60 στο καλύτερο

οφθαλμό μετά από ιατρική παρέμβαση ενώ μερική όραση είναι η οπτική ικανότητα η οποία είναι μικρότερη από 6/18 αλλά ίση ή μεγαλύτερη από 3/60 στον καλύτερο οφθαλμό μετά από ιατρική παρέμβαση. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, συνεχίζοντας την προσπάθεια για εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση του όρου, διαχωρίζει τον όρο «οπτική αναπηρία» από τον όρο «τυφλό άτομο». Ένα άτομο με οπτική αναπηρία ενδέχεται να έχει μερική λειτουργική όραση ενώ αντιθέτως το τυφλό άτομο μπορεί να έχει ή και όχι αντίληψη του φωτός (WHO, 2001).

Στην Ελληνική νομοθεσία και συγκεκριμένο στον Ν.958/1974, τυφλό θεωρείται κάθε άτομο του οποίου η οπτική οξύτητα είναι μικρότερη από 1/20 της φυσιολογικής στον οφθαλμό που βλέπει σε καλύτερο βαθμό και με την καλύτερη δυνατή διόρθωση. Ως «οπτική οξύτητα» ορίζεται δε *«η ικανότητα σαφούς διάκρισης μορφών ή διάκρισης μεταξύ λεπτομερειών»*. Από εκπαιδευτικής σκοπιάς ωστόσο, τυφλό είναι ένα παιδί όπου για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, εξαρτάται από την αφή ή την ακοή του (Παπαδόπουλος, 2007). Τα παιδιά αυτά για να μπορέσουν να διαβάσουν, δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν εργαλεία όπως οι μεγεθυντικοί φακοί ή κάποιο λογισμικό. Από την άλλη πλευρά, μαθητές με μερική όραση είναι οι τα παιδιά όπου για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν μαθήματα πρέπει πρώτα να υπάρξουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όσο και στο σχολικό περιβάλλον αυτό καθ' αυτό. Τα παιδιά αυτά ακόμη, είναι σε θέση να διαβάσουν με βοήθεια κάποιου βοηθητικού μέσου.

Μια ακόμη κατηγορία είναι το «λειτουργικά τυφλό άτομο». Η όραση των ατόμων αυτών είναι περιορισμένη ενώ η μάθηση γίνεται κυρίως μέσω οπτικοακουστικών μέσων. Η όρασή τους αν και περιορισμένη, είναι ικανοποιητική ώστε να συμπληρώνει τις πληροφορίες που λαμβάνονται μέσω των άλλων αισθήσεων.

Η οπτική αναπηρία, μπορεί να είναι είτε εκ γενετής, όταν εμφανίζεται από τη στιγμή της γέννησης ενός ατόμου είτε επίκτητη, όταν παρουσιάζεται κάποια στιγμή στην πορεία της ζωής του ατόμου (David, Jean & Carol, 2001). Πολλές φορές τα αίτια που προκαλούν την τύφλωση, δεν είναι γνωστά. Οι κυριότερες λόγοι τύφλωσης είναι κληρονομικοί, ή επίκτητοι. Στους κληρονομικούς λόγους περιλαμβάνονται παθήσεις ή σύνδρομα ενώ στους επίκτητους, λοιμώξεις, δηλητηριάσεις, ατυχήματα και κακώσεις (Kallinikakis, 2016). Δεν είναι σπάνιο να προκαλείται τύφλωση προγεννητικά, όπως στην περίπτωση όπου η μητέρα προσβλήθηκε από ερυθρά κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή ακόμα και περιγεννητικά και μεταγεννητικά.

2.3 Διεθνείς Διακηρύξεις για Άτομα με Αναπηρίες

Η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1975, εξήγγειλε τη «*Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*». Μέσα από τη Διακήρυξη τα κράτη – μέλη του ΟΗΕ, έκαναν πράξη τη δέσμευσή τους να προάγουν το επίπεδο ζωής των ατόμων με αναπηρίες.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη, «ανάπηρο άτομο» καλείται κάθε άτομο που είναι ανίκανο να καλύψει τις ατομικές τους ανάγκες, ολικώς ή μερικώς, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που είτε είναι εκ γενετής είτε όχι. Ακόμη, σύμφωνα με τη Διακήρυξη, έχουν κληρονομικό δικαίωμα σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειάς τους, έχουν ίσα πολιτικά δικαιώματα με τους μη έχοντες αναπηρία αλλά και δικαίωμα στην περίθαλψη, αποκατάσταση, εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στην κοινωνία.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συμβολή της Διακήρυξης του SUNDBERG το 1981² η οποία συγκαταλέγεται στις νομοθετικές ρυθμίσεις υπέρ των ατόμων με αναπηρία ανά τον κόσμο. Οι βασικές αρχές που την διέπουν αναφέρονται στην συμμετοχή, ένταξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας των ΑμΕΑ, την αποκέντρωση και τον διεπαγγελματικό συντονισμό.

2.4 Οφθαλμικές Παθήσεις

Πολλές φορές είναι οι παθήσεις του οφθαλμού που μπορεί να οδηγήσουν σε οπτική αναπηρία αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα.

Στο πρόσθιο τμήμα του βολβού βρίσκεται ο κερατοειδής, όπου η συνεχής παραμόρφωσή του οδηγεί στη δημιουργία του «κερατοκώνου». Συνήθως το άτομο εμφανίζει υψηλή μυωπία ενώ σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να χάσει το μεγαλύτερο μέρος της όρασής του. Αιτία της εμφάνισής του κερατοκώνου μπορεί να είναι κληρονομικότητα αλλά και η ύπαρξη διάφορων συνδρόμων.

Μια ακόμη πάθηση είναι ο αστιγματισμός. Τα άτομα με αστιγματισμό βλέπουν παραμορφωμένα τόσο τα αντικείμενα που βρίσκονται κοντά τους όσο και αυτά που βρίσκονται μακριά τους (Alastrue, Calvo, Pena & Doblare, 2006). Μέσω των φακών οράσεων ή των γυαλιών η όραση μπορεί να βελτιωθεί ωστόσο μόνο με χειρουργική επέμβαση η όραση μπορεί να αποκατασταθεί πλήρως.

Το γλαύκωμα είναι ακόμα μια σοβαρή πάθηση του οφθαλμού. Αποτελεί τη δεύτερη πιο συνηθισμένη αιτία οπτικής αναπηρίας (Consoli & Ramlogan, 2011). Αν και δεν υπάρχει τρόπος αντιμετώπισης, με φαρμακευτική αγωγή και χειρουργική

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη Διακήρυξη στην ηλεκτρονική διεύθυνση

http://www.unesco.org/education/pdf/SUNDBE_E.PDF (τελευταία επίσκεψη 11/10/18)

επέμβαση, μπορεί να ρυθμιστεί η πίεση στο μάτι. Ευθύνεται για το 12% της παγκόσμιας οπτικής αναπηρίας ενώ το ποσοστό αναμένεται να αυξηθεί ραγδαία μέχρι το 2020 (Quigley & Broman, 2006).

Μια σπάνια εκ γενετής πάθηση είναι η ανιριδία, όπου η ίριδα είτε απουσιάζει εντελώς είτε μερικώς από τον οφθαλμό. Η πάθηση ευθύνεται απουσία οπτικής οξύτητας και σοβαρές διαταραχές στην όραση. Πολλές μέθοδοι έχουν δοκιμαστεί ώστε να αντιμετωπιστεί η πάθηση και να βελτιωθεί η όραση του ατόμου.

Εν συνεχεία, ακόμη μία εκ γενετής πάθηση είναι αφακία. Μπορεί εκτός από εκ γενετής να είναι και αποτέλεσμα κάποια χειρουργικής παρέμβασης ή ακόμα και τραυματισμού στον οφθαλμό. Για τη διόρθωσή της απαιτούνται ειδικοί φακοί επαφής ήδη από την παιδική ηλικία (Lindsay & Chi, 2010).

Ο καταρράκτης, αποτελεί πάθηση συνήθως της τρίτης ηλικίας όπου παρατηρείται φυσιολογική γήρανση του φακού. Καταρράκτης, μπορεί ακόμα και βρέφη να παρουσιάσουν αν κατά τη διάρκεια της κύησης η μητέρα προσβληθεί από τοξόπλασμα. Παγκοσμίως ο καταρράκτης ευθύνεται για το 10-30% των αιτιών τυφλότητας σε παιδιά.

Η θεραπεία του καταρράκτη σήμερα γίνεται με χειρουργική παρέμβαση ενώ μια καινοτόμος μέθοδος σήμερα αποτελούν τα βλαστοκύτταρα του ίδιου του ασθενούς που μπορούν να αναγεννήσουν το μάτι (Maleki, 2015). Ανάμεσα στις βασικές αιτίες που προκαλούν τον καταρράκτη είναι το κάπνισμα, η ηλιακή ακτινοβολία, ο διαβήτης, η παχυσαρκία αλλά και η χρήση φαρμάκων. Στον αντίποδα, η τακτική άσκηση αλλά και μια ισορροπημένη διατροφή μπορούν να καθυστερήσουν την εμφάνιση του καταρράκτη.

Η «αμφιβληστροειδοπάθεια της προωρότητας», είναι μια ανωμαλία που παρατηρείται σε νεογνά πρόωρα και με χαμηλό βάρος. Μερικές φορές μπορεί να

οδηγήσει και σε τύφλωση καθώς δεν τα αιμοφόρα αγγεία του αμφιβληστροειδούς δεν έχουν προλάβει να αναπτυχθούν επαρκώς. Βασική αιτία εμφάνισης είναι η υψηλή συγκέντρωση οξυγόνου στα πρόωρα μωρά. Η βασική μέθοδος θεραπείας είναι η φωτοπηξία με laser (Ledesma, Guillen., Ramos & Marouschek, 2015).

Τέλος, άλλες σοβαρές παθήσεις είναι η «εκφύλιση της ωχράς κηλίδας», η «κληρονομική εκφύλιση του αμφιβληστροειδούς - μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια», η «κληρονομική οπτική νευροπάθεια Leber», η «επίκτητη οπτική νευροπάθεια», η «ισχαιμική οπτική νευροπάθεια», η «οπτική νευρίτιδα», η «διηθητική οπτική νευροπάθεια», η «τοξική οπτική νευροπάθεια», η «φλοιώδης τύφλωση», η «ημιανοψία», τα «σκοτώματα ή τυφλά σημεία».

2.4.1 Οφθαλμικές Παθήσεις της παιδικής ηλικίας

Οι πιο συνηθισμένες οφθαλμικές παθήσεις της που παρατηρούνται στην παιδική ηλικία είναι η φωτοφοβία, το κολόβωμα, ο νυσταγμός, ο στραβισμός, η αμβλυωπία και ο αλβινισμός.

Στη φωτοφοβία, παρατηρείται υπερευαισθησία των ματιών στο φως και παρατηρείται περισσότερο σε παιδιά κυρίως του Δημοτικού. Στα συμπτώματα περιλαμβάνονται πόνος, ενοχλήσεις από το φως τόσο το φυσικό όσο και το τεχνητό, ζαλάδες και πονοκέφαλοι. Περισσότερο ευαίσθητα είναι τα παιδιά με ανοιχτό χρώματα ματιών ενώ για την αποτελεσματική της αντιμετώπιση προτείνονται ειδικά γυαλιά ηλίου³.

³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη φωτοφοβία στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://drkarditsas.com/2016/05/23/%CF%86%CF%89%CF%84%CE%BF%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CE%B1/> (τελευταία επίσκεψη 16/10/18)

Το κολόβωμα, είναι μια ανωμαλία των ματιών που εμφανίζεται πριν τη γέννηση και είναι κληρονομική. Οφείλεται στην ατελή ανάπτυξη των ιστών σε διάφορα μέρη του ματιού. Τα παιδιά με κολόβωμα έχουν κόρη σε σχήμα κλειδαρότρυπας ενώ αν εμφανιστεί στην ίριδα δεν υπάρχει κίνδυνος οπτικής αναπηρίας σε αντίθεση με το αν εμφανιστεί στον αμφιβληστροειδή. Επιπλέον αν εμφανιστεί στο οπτικό νεύρο μπορεί να προκαλέσει οπτική αναπηρία που δεν μπορεί να διορθωθεί με ειδικά γυαλιά. Μπορεί τέλος να συνυπάρχει με στραβισμό και καταρράκτη⁴.

Ο νυσταγμός αποτελεί ακόμη μια σοβαρή πάθηση που εμφανίζεται στους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού και διαρκεί για όλη του τη ζωή. Στο νυσταγμό παρατηρείται μια ακούσια ταλάντωση των ματιών ενώ σε συνδυασμό με άλλες παθήσεις η όραση δυσκολεύει ακόμη περισσότερο⁵. Η οπτική οξύτητα περιορίζεται ενώ μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης (Parageorgiou, McLean & Gottlob, 2014).

Ο στραβισμός ή αλληθώρισμα, εμφανίζεται στην παιδική ηλικία. Στο στραβισμό παρατηρείται απουσία παραλληλισμού των δύο ματιών λόγω απόκλισης του ενός προς τα μέσα, έξω, πάνω ή κάτω. Στα παιδιά ο πιο συχνός είναι ο συγκλίνων ενώ ο βαθμός μπορεί να ποικίλει. Άγνωστα είναι μέχρι στιγμής τα αίτια που προκαλούν το στραβισμό αλλά πιο συχνά φαίνεται να εμφανίζεται σε πρόωρα παιδιά ή με χαμηλό βάρος. Ακόμη ένας παράγοντας είναι η κληρονομικότητα. Η αντιμετώπιση του στραβισμού μπορεί να γίνει είτε με τη χρήση ειδικών γυαλιών είτε με χειρουργική επέμβαση⁶.

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες για το κολόβωμα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://drkarditsas.com/2016/05/23/%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CF%89%CE%BC%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1/> (τελευταία επίσκεψη 16/10/18)

⁵ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το νυσταγμό, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.athenseyehospital.gr/gr/1/nystagmos-c94.html> (τελευταία επίσκεψη 16/10/18)

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Στραβισμό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.ophtalmica.gr/el/pathiseis/item/50-stravismos.html> (τελευταία επίσκεψη 16/10/18)

Η πιο σοβαρή από τις οφθαλμικές παθήσεις, είναι αναμφισβήτητα η αμβλυωπία. Σύνηθες αιτία της αμβλυωπίας, είναι ο στραβισμός καθώς στο εγκέφαλο φτάνουν δύο εικόνες μια φυσιολογική και μια θολή. Ο εγκέφαλος μαθαίνει να αγνοεί τη θολή εικόνα με αποτέλεσμα το αδύναμο μάτι σταδιακά να υπολειτουργεί και το βάρος να ρίχνεται στο υγιές. Χάνοντας την οπτική οξύτητα το αδύναμο μάτι πέφτει σε αδράνεια. Σε περίπτωση μη έγκαιρης αντιμετώπισης η απώλεια της όρασης μπορεί να είναι μόνιμη και μη αναστρέψιμη (Webber & Wood, 2005).

Ολοκληρώνοντας, μια κληρονομική οφθαλμική πάθηση είναι ο αλβινισμός που χαρακτηρίζεται από την απουσία μελανίνης. Η απουσία μελανίνης ευθύνεται για σοβαρές παθήσεις και προβλήματα στην όραση ενώ η οπτική οξύτητα είναι μειωμένη. Σήμερα, δεν υπάρχει θεραπεία για τον αλβινισμό ενώ η όραση διορθώνεται με ειδικά γυαλιά ή φακούς επαφής.

3. Οπτική Αναπηρία και ο ρόλος της στην Ανάπτυξη του ατόμου

3.1 Εισαγωγή

Η οπτική αναπηρία ως όρος είναι ευρύς και περιλαμβάνει άτομα με ολική απώλεια όρασης αλλά και άτομα με μερική – μειωμένη – χαμηλή απώλεια όρασης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η όραση είναι ένα από τα βασικότερα αισθήματα ενώ όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές, το 80% σχεδόν των πληροφοριών που δέχεται ένας άνθρωπος σε καθημερινή βάση, προέρχεται από την όραση (Velissarakos, 2003).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η οπτική αναπηρία επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού καθώς βιώνει πολλές καθυστερήσεις κατά τη διαδικασία πρόσκτησης των κινητικών, κοινωνικών, γλωσσικών δεξιοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η καθυστέρηση που μπορεί να παρατηρηθεί στην ανάπτυξη ενός παιδιού με οπτική αναπηρία, μπορεί πολλές φορές να υπερκεραστεί όταν το παιδί φτάσει στην εφηβεία ενώ σύμφωνα με πολλούς μελετητές, τα παιδιά αυτά αποκλίνουν σημαντικά από την εξελικτική πορεία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία τους, υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης με αυτά της τυπικής ανάπτυξης (Warren, 1994). Παράλληλα, αν ένα παιδί με οπτική αναπηρία έχει την κατάλληλη και έγκυρη παρακολούθηση, η ανάπτυξή του ενδέχεται να είναι ίδια με την ανάπτυξη των παιδιών χωρίς οπτική αναπηρία (Παπαδόπουλος, 2005). Παρόλα αυτά, η ηλικία στην οποία ένα παιδί εμφανίζει οπτική αναπηρία αλλά και ο τύπος – βαθμός της, μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξή του καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αποκτά ερεθίσματα. Ειδικά τα παιδιά που γεννιούνται με οπτική αναπηρία, δεν έχουν λάβει ποτέ κάποιο οπτικό

ερέθισμα και αυτό δημιουργεί ποικίλα προβλήματα και διαταραχές στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του.

Έχει παρατηρηθεί δε, ότι τα παιδιά με οπτική αναπηρία είναι λιγότερο ευκίνητα, δυσκολεύονται στη διαβίωσή τους, είναι περισσότερο επιρρεπή στις πτώσεις, βιώνουν πολλές φορές των κοινωνικό αποκλεισμό ενώ μεγαλώνοντας υποφέρουν πολλές φορές από κατάθλιψη και διάφορες ψυχικές διαταραχές (Christodoulou, 2016). Παρότι σήμερα, οι συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία έχουν βελτιωθεί αισθητά λόγω και της προόδου της τεχνολογίας, πολλές φορές η ποιότητα ζωής που απολαμβάνουν είναι χαμηλότερη από αυτή των ατόμων με φυσιολογική όραση.

Σύμφωνα με πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τα παιδιά με οπτική αναπηρία διακατέχονται από άγχος, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποφεύγουν πολλές φορές να συμμετέχουν σε κάποιο άθλημα, δεν είναι δυναμικά και εξωστρεφή, δε διεκδικούν τα θέλω τους ενώ πολλές φορές τους χαρακτηρίζει μια παθητικότητα (Webster & Roe, 1998).

Η οπτική αναπηρία ωστόσο δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχει με κάποιου άλλου είδους αναπηρία. Όταν ένα παιδί γεννηθεί με φυσιολογική όραση αλλά για κάποιο λόγο κατά τη διάρκεια της ζωής τους, λόγω κάποιου ατυχήματος, καταστεί οπτικά ανάπηρα, η νοημοσύνη του παραμένει φυσιολογική. Αντίθετα, όταν ένα παιδί γεννηθεί οπτικά ανάπηρα λόγω προγεννητικών αιτιών, τότε δεν είναι σπάνιο η οπτική αναπηρία να συνυπάρχει με νοητική αναπηρία (Τσιναρέλης, 2005).

Η ηλικία των 5 ετών, θεωρείται κομβικής σημασίας για την εξέλιξη της προσωπικότητας ενός παιδιού που ενώ γεννήθηκε με φυσιολογική όραση, απέκτησε στην πορεία οπτική αναπηρία. Μέχρι την ηλικία αυτή, θεωρείται ότι έχει αποκτήσει πλήθος οπτικών ερεθισμάτων και εμπειριών που μπορούν να του εξασφαλίσουν μια

σωστή ψυχοκινητική ανάπτυξη. Τα παιδιά αυτά, εμφανίζουν επομένως λιγότερα προβλήματα στην πορεία της ζωής τους καθώς και στην εκπαίδευσή τους. Ωστόσο παρατηρούνται πολλά ψυχικά κι συναισθηματικά προβλήματα λόγω του ισχυρού σοκ που τους προκαλεί η ξαφνική απώλεια της όρασης.

3.2 Γνωστική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτική Αναπηρία

Η γνωστική ανάπτυξη, αποτελεί για τα παιδιά με οπτική αναπηρία, έναν από τους πλέον σημαντικούς τομείς εξέλιξης (Παπαδόπουλος, 2005). Η οπτική αναπηρία δε, μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τη γνωστική λειτουργία των οπτικά ανάπηρων παιδιών, σύμφωνα με τους ερευνητές. Μπορεί να επηρεάσει αρνητικά όχι μόνο το είδος των εμπειριών αλλά και την ποικιλία αυτών ενώ μπορεί να επηρεάσει ακόμη και την ικανότητα του να κινείται στο χώρο και να αλληλεπιδράσει του με το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται.

Η γνωστική επομένως ανάπτυξη των οπτικά ανάπηρων παιδιών, μπορεί να επηρεαστεί – αρνητικά – λόγω των περιορισμένων εμπειριών που βιώνει ήδη από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία ενώ αυτή εντείνεται όταν το παιδί είναι πλέον σε θέση να έχει πρόσβαση στην πληροφορία αλλά λόγω της αναπηρίας αδυνατεί να την προσλάβει.

Η πρόσβαση στην πληροφορία αλλά και η επικοινωνία, γίνεται μέσο άλλων αισθήσεων όπως η ακοή και η αφή. Μέσω αυτών των αισθήσεων μπορεί να κατανοήσει το φυσικό κόσμο και να αποκτήσει εικόνα για το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει (Christodoulou, 2016). Ωστόσο, όπως έχουν υποστηρίξει πολλοί ερευνητές, πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα στη γνωστική ανάπτυξη των οπτικά ανάπηρων παιδιών, καθώς το μάτι έχει την ικανότητα να δέχεται και να

επεξεργάζεται γρηγορότερα την πληροφορία από τις άλλες αισθήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τη συνέχεια της κίνησης. Βάσει των παραπάνω προκύπτει ότι το παιδί έχει περιορισμένες εμπειρίες μάθησης ενώ εξαρτάται συνεχώς από τρίτους ώστε να έχει πρόσβαση στην πληροφορία και στη μάθηση.

Ένα παιδί με οπτική αναπηρία, γνωρίζει τον κόσμο αποσπασματικά ενώ δεν είναι σε θέση να εξερευνήσει το περιβάλλον επαρκώς (Piaget & Inhelder, 1969). Δεν είναι δηλαδή σε θέση να αντιληφθούν τα πάντα μέσω της αφής ή της ακοής τους και η γνωστική τους ανάπτυξη είναι αργή. Αυτή ωστόσο δεν είναι θέση όλων των ερευνητών. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η γνωστική ανάπτυξη των οπτικά ανάπηρων παιδιών δε διαφέρει από αυτή των παιδιών με φυσιολογική όραση (Σκορδίλης & Δούκα, 2004). Στη βρεφική ηλικία ωστόσο η διαφορά μεταξύ των παιδιών με αναπηρία και σε αυτά χωρίς αναπηρία, είναι αισθητή. Ένα βρέφος με φυσιολογική όραση στην ηλικία των 4-5 μηνών, θα είναι σε θέση να γραπώσει ένα αντικείμενο και να το κουνήσει. Αντίθετα, ένα βρέφος με οπτική αναπηρία θα κατακτήσει στην ικανότητα αυτή, στους 12 μήνες. Με την κατάλληλη παρέμβαση, εξάσκηση και κινητοποίηση από το οικογενειακό περιβάλλον, δεν είναι αδύνατο το παιδί να κατακτήσει την ικανότητα αυτή πολύ νωρίτερα.

3.3 Γλωσσική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτική Αναπηρία

Η γλώσσα, αποτελεί το βασικό μέσο για κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τόσο για τα παιδιά με οπτική αναπηρία όσο και γι' αυτά με τυπική ανάπτυξη. Πρόκειται για το βασικό μέσο με το οποίο οι άνθρωποι ανέκαθεν μετέφεραν την πληροφορία, τις ιδέες

κα τα συναισθήματά τους, δημιουργούσαν προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και γνώριζαν τον κόσμο γύρω τους (Hess, Dohman & Huneck, 1997).

Μέσω της όρασης, τα παιδιά συνδυάζουν λέξεις με αντικείμενα και σταδιακά κατακτούν ένα γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας. Τα παιδιά με οπτική αναπηρία ωστόσο, δυσκολεύονται να κατακτήσουν την ικανότητα σύνδεσης αντικειμένων με λέξεις, καθώς μπορεί να μην έχουν αγγίξει ποτέ το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να κατανοήσουν πλήρως την έννοια (Μπαλή, 2010). Η αφή για τα παιδιά με οπτική αναπηρία, αποτελεί το μέσο που τα βοηθά να κατανοήσουν και να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους, ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την αίσθηση της όρασης που προσφέρει άμεση αναγνώριση (Παπαδόπουλος, 2005). Μέσω της αφής, όταν αντικαθιστά την όραση, είναι αδύνατο επίσης να διερευνήσει ένα παιδί αντικείμενα μεγάλων διαστάσεων όπως ένα ψηλό κτήριο ή ένα αεροπλάνο.

Η γλωσσική εξέλιξη των παιδιών με οπτική αναπηρία μπορεί να είναι αργή ωστόσο πρέπει να συνδυαστεί με τις προσωπικές του εμπειρίες και τα βιώματά του (Stone, 2005).

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά με οπτική αναπηρία, σε σχέση με τα παιδιά της φυσιολογικής ανάπτυξης, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τη χρήση της. Αυτό συμβαίνει διότι για τα παιδιά αυτά, η γλώσσα αποτελεί το βασικό κανάλι επικοινωνίας. Η ανάπτυξη δε της γλωσσικής ικανότητας δεν επηρεάζεται από την απώλεια της όρασης. Ωστόσο το λεξιλόγιό τους μπορεί να είναι φτωχό κυρίως στα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη εντύπων με τη γραφή Braille. Στο εξωτερικό έχουν δημιουργηθεί διάφορα προγράμματα και έντυπα, που απευθύνονται σε παιδιά με οπτική αναπηρία με σκοπό να τα βοηθήσουν να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους.

3.4 Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη παιδιών με Οπτική Αναπηρία

Ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας ανάπτυξης, είναι εξίσου σημαντικός για την ανάπτυξη του παιδιού με τους υπόλοιπους τομείς ανάπτυξης. Ο συναισθηματικός κόσμος μέσα στον οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την περαιτέρω ανάπτυξή του. Στην περίπτωση των γονιών που το παιδί τους διαγνώστηκε με οπτική αναπηρία, ο συναισθηματικός κόσμος κλονίζεται. Μέχρι να φτάσουν στο σημείο αποδοχής και υποστήριξης του παιδιού τους, περνούν από διάφορα στάδια όπως αυτό της μη αποδοχής του προβλήματος ή και της απόρριψης (Παπαδόπουλος, 2005). Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει η οικογένεια να υποστηριχθεί από ειδικούς όχι μόνο για να βελτιωθεί η συναισθηματική και ψυχική υγεία των μελών της αλλά και να κατανοήσουν πλήρως τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του παιδιού τους ώστε να το βοηθήσουν με τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο. Εκτός από τις φυσικές τους ανάγκες, τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη κοινωνικής και συναισθηματικής κάλυψης, περισσότερο από τα παιδιά με φυσιολογική όραση.

Το πρώτο στάδιο είναι η συνειδητοποίηση από το ίδιο το παιδί, ότι έχει οπτική αναπηρία. Όπως χαρακτηριστικά δε αναφέρει η Μπουσκάλια (1993), «κανένα παιδί δε γεννιέται με την επίγνωση πως είναι τυφλό». Σημαντικός δε παράγοντας, μετά την επίγνωση της κατάστασης, για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, είναι το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (Warren, 2005). Ακόμη, ένας σημαντικός παράγοντας αποτελεί το σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δε, είναι ο πλέον σημαντικός και καταλυτικός για τη σωστή κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Επίσης, καταλυτικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία, παίζει και ο περίγυρος.

Συχνά οι βλέποντες υποτιμούν τις δυνατότητες των οπτικά ανάπηρων με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει αρνητικά τη ψυχολογία τους.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους καθηγητές – ερευνητές, Papadopoulos, Koustriava, Parakonstantinou & Koutsokleni (2009), με σκοπό να διερευνήσουν τη στάση των οπτικά μη ανάπηρων προς τους οπτικά ανάπηρους, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εχόντων φυσιολογική όραση πιστεύει ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία λαμβάνουν περισσότερη προσοχή και φροντίδα από το οικογενειακό τους περιβάλλον ενώ η σχέση τους δεν είναι μόνο σχέση αγάπης αλλά και εξάρτησης. Επιπλέον, ο βασικός παράγοντας εξέλιξης της προσωπικότητάς τους, είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν ενώ οι κοινωνικές – διαπροσωπικές σχέσεις τους είναι δυσκολότερες και συχνά βιώνουν συνθήκες μοναξιάς. Στη συνέχεια, προέκυψε από τα στοιχεία ότι οι επιχειρηματίες διστάζουν να προσλάβουν άτομα με οπτική αναπηρία. Η κοινωνία δε, δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένη σχετικά με την οπτική αναπηρία, τις ανάγκες των ανθρώπων αυτών αλλά και τα δικαιώματά τους. αποτέλεσμα αυτού, είναι τα άτομα αυτά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους, προβλήματα στην προσβασιμότητα, αλλά και συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού (Papadopoulos, Koustriava, Parakonstantinou & Koutsokleni, 2009). Εν κατακλείδι, επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των οπτικά ανάπηρων.

Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, αποτελεί μια ακόμη σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων. Η εικόνα αυτή, διαμορφώνεται με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά με οπτική αναπηρία ενώ παράλληλα βιώνουν πολλές φορές καταστάσεις άγχους και πόνο από την απώλεια της όρασής τους και ειδικά κατά την περίοδο της εφηβείας. Επτά είναι τα στάδια που βιώνει ένα παιδί με οπτική αναπηρία (Tuttle & Tuttle, 2004) που είναι αρκετά επώδυνα:

- Τραύμα
- Άρνηση
- Πένθος
- Κατάθλιψη
- Ανασυγκρότηση
- Κινητοποίηση
- Αποδοχή και αυτοεκτίμηση

Η κοινωνική και ψυχολογική – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία, πρέπει να υποστηρίζεται από την πολιτεία ενώ θα πρέπει να δίνονται κίνητρα στους επιχειρηματίες ώστε να προσλαμβάνουν άτομα με οπτική αναπηρία. Με τον τρόπο αυτό θα αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις προς τα άτομα αυτά και ταυτόχρονα θα συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Προς την κατεύθυνση αυτή δρουν σήμερα οι διάφορες κοινωνικές επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα και στόχος τους μεταξύ άλλων είναι να προσλαμβάνουν άτομα με αναπηρίες ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία αφενός και αφετέρου να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι.

3.5 Προσαρμοστική Συμπεριφορά παιδιών με Οπτική Αναπηρία

Η προσαρμοστική συμπεριφορά, αποτελεί σύμφωνα με τους ερευνητές, μια σειρά από σημαντικές ικανότητες όπως αυτή της αυτοεξυπηρέτησης, της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας, της υγείας, του αυτοπροσδιορισμού αλλά και της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Ακόμη, είναι σημαντικό το άτομο να μπορεί να προσαρμόζει κάθε

φορά τη συμπεριφορά του, ανάλογα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται. (Christodoulou, 2016).

Ως έννοια, είναι πολυδιάστατη ενώ αδιαμφισβήτητη είναι η επίδραση της οπτικής αναπηρίας, σε αυτή. Αν δε, τα παιδιά με οπτική αναπηρία είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με τρόπο αποτελεσματικό σε όλες τις εκφάνσεις της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, τότε είναι πιθανό και ως ενήλικες να έχουν την ικανότητα αυτή (Carothers & Taylor, 2004).

Επιπλέον, η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι ανάλογη με την ηλικία του παιδιού και μετέπειτα του ενήλικα και σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο ζει και εργάζεται. Τα παιδιά με οπτική αναπηρία όπου μέσω των άλλων αισθήσεων προσλαμβάνουν πληροφορίες από το περιβάλλον τους, παρατηρείται ότι υπολείπονται συγκριτικά με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Για να μπορέσουν τα παιδιά με οπτική αναπηρία αλλά και γενικότερα τα παιδιά με άλλες αναπηρίες όπως νοητική ή ακουστική, να βελτιώσουν την προσαρμοστική τους συμπεριφορά, θα πρέπει να υπάρξει στοχευόμενη καθοδήγηση και ουσιαστική παρέμβαση (Carothers & Taylor, 2004).

Μια από τις σημαντικότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για την προσαρμοστική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων με οπτική αναπηρία, είναι αυτή των Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis (2011). Σε δείγμα 46 παιδιών και εφήβων με οπτική αναπηρία και χωρίς να υφίσταται άλλου είδους αναπηρία όπως ακουστική, προέκυψε ότι συνολική προσαρμοστική συμπεριφορά των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι «χαμηλή». Ακόμη προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κινητικά ανεξάρτητοι είχαν καλύτερη προσαρμοστική συμπεριφορά και χαμηλότερα επίπεδα αναπτυξιακής καθυστέρησης. Τέλος παρατηρήθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι καθοριστικός παράγοντας για την αναπτυξιακή καθυστέρηση των

παιδιών. Όσο υψηλότερο είναι επομένως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο χαμηλότερη αναπτυξιακή καθυστέρηση παρατηρείται στα παιδιά με οπτική αναπηρία (Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis, 2011).

3.6 Καθημερινή Διαβίωση των παιδιών με Οπτική Αναπηρία

Ως δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, νοούνται η ατομική υγιεινή, το ντύσιμο, η φροντίδα για τα ρούχα, το φαγητό, η επικοινωνία με τους άλλους είτε προφορικά είτε γραπτά, τη γνώση του χρόνου αλλά και την ικανότητα για οργάνωση (Lewis & Iselin, 2002).

Παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το φύλο, τα ειδικά προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα βιώματα και οι εμπειρίες είναι μόνο μερικοί από τους πολλούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την κατάκτηση της ικανότητας για την αποτελεσματική καθημερινή διαβίωση (Lewis & Iselin, 2002).

Για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η κατάκτηση της ικανότητας για καθημερινή διαβίωση γίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αυτά κατακτούν την ικανότητα αυτή, γίνεται μέσω της μίμησης (Παπαδόπουλος, 2007). Η μίμηση είναι αδύνατη για τα παιδιά με οπτική αναπηρία και θα πρέπει να δοθεί η κατάλληλη προσοχή και βοήθεια. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο για ένα παιδί με οπτική αναπηρία να κατακτήσει την ικανότητα π.χ. της ένδυσης. Ο τρόπος με τον οποίο θα καταφέρει ένα παιδί με οπτική αναπηρία να κατακτήσει την ικανότητα καθημερινής διαβίωσης είναι η μάθηση και αυτή με τρόπο σταδιακό.

Η κατάκτηση της ικανότητας για καθημερινή διαβίωση από τα παιδιά με οπτική αναπηρία αποτελεί κλειδί για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών στην κοινωνία

και στον επαγγελματικό στίβο. Η μη ικανότητα για καθημερινή διαβίωση συνεπάγεται και ανεργία για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Ως εκ τούτου, η ανεξάρτητη διαβίωση θα πρέπει να αποτελεί κυρίαρχο στόχο όλων των προγραμμάτων που απευθύνονται σε παιδιά με οπτική αναπηρία.

3.7 Κινητική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτική Αναπηρία

Ο άνθρωπος για να έρθει σε επαφή με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, χρησιμοποιεί στη αίσθηση της όρασης. Μέσω της όρασης, είναι σε θέση να ενσωματώσει διάφορες πληροφορίες με ακρίβεια, επικοινωνεί, μαθαίνει και κατακτά κινητικές δεξιότητες. Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά με οπτική αναπηρία ή μειωμένη αίσθηση της όρασης, μπορεί να εμφανίσουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν αποδείξει ότι η οπτική αναπηρία σχετίζεται άμεσα με την καθυστέρηση της κινητικής ανάπτυξης (Christodoulou, 2016).

Η κινητική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία εμφανίζεται πιο αργή σε σχέση με αυτή των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης ενώ οι κινητικές τους δεξιότητες είναι κατώτερες σε σχέση με αυτές των παιδιών χωρίς οπτική αναπηρία. Επιπλέον μπορεί να εμφανίσουν καθυστέρηση στο συντονισμό των χεριών τους, στην ισορροπία ακόμη να επηρεαστεί η στάση του σώματος που με τη σειρά της θα φέρει και άλλα προβλήματα στο άτομο (Christodoulou, 2016).

Η επίδραση της οπτικής αναπηρία στην κινητική εξέλιξη του παιδιού οφείλεται σε δύο παράγοντες (Παπαδόπουλος, 2005). Ο πρώτος παράγοντες αφορά τη στέρηση κινήτρων για κίνηση ενώ ο δεύτερος την ανασφάλεια που ενδεχομένως να βιώνει το παιδί μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Όσον αφορά την έλλειψη κινήτρων, το

παιδί με οπτική αναπηρία λόγω της έλλειψης της όρασης δεν θα μπορέσει να αντιληφθεί ένα αντικείμενο που υπάρχει στο χώρο ώστε να του γεννηθεί η επιθυμία να κινηθεί και να τα φτάσει. Έτσι, είναι σε θέση να αντιληφθούν μόνο όσα αντικείμενα βρίσκονται στα χέρια τους. Από την άλλη πλευρά, το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και το σχολικό, επηρεάζει καθοριστικά την κινητική εξέλιξη του παιδιού. Πολλές φορές οι γονείς αλλά και οι δάσκαλοι αδρανοποιούνται και δε πιστεύουν ότι το παιδί με οπτική αναπηρία είναι σε θέση να παίζει με παιχνίδια και δεν το ενθαρρύνουν κατάλληλα, πολλές και λόγω του φόβου ή της ανασφάλειάς τους.

Συμπερασματικά, η καθυστέρηση που παρατηρείται στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία οφείλεται είτε στην έλλειψη οπτικών κινήτρων, είτε σε οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες είτε στην έλλειψη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων.

3.8 Στερεοτυπίες και παιδιά με Οπτική Αναπηρία

Έχει παρατηρηθεί σε παιδιά με οπτική αναπηρία, να παρουσιάζεται μια στερεοτυπική συμπεριφορά. Στερεοτυπική συμπεριφορά είναι μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που δεν απευθύνεται στο περιβάλλον αλλά πομπός και αποδέκτης είναι το ίδιο άτομο (Van Gendt, 2009). Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να είναι το τρίψιμο, το σπρώξιμο ή η πίεση των ματιών, η ταλάντωση και το λίκνισμα του σώματος, η στροφή του κεφαλιού, οι μορφασμοί, οι ανάρμοστες κινήσεις, μεταξύ άλλων (Παπαδόπουλος, 2007). Ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας επηρεάζει και τις στερεοτυπίες που εμφανίζει το παιδί ενώ συνδέεται με την προσπάθειά του να διαχειριστεί το άγχος του βιώνει.

Παρά τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την αιτία εμφάνισής των στερεοτυπιών σε παιδιά με οπτική αναπηρία, δεν έχει ακόμη βρεθεί η ακριβής αιτία. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εμφάνισή τους οφείλεται σε ενδεχόμενη νοσηλεία ή σε μειωμένη ικανότητα εξερεύνησης του περιβάλλοντος.

Έχει παρατηρηθεί, ότι είναι περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση στερεοτυπιών σε ένα παιδί με οπτική αναπηρία (Μπαλή, 2010).

Τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να υποστηρίζει το παιδί και να προσπαθήσει με τη βοήθεια ειδικών να περιορίσει τις συμπεριφορές αυτές αλλά και να συμβάλει στην υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς. Αυτό θα συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών, την άρση των στερεοτύπων και στην αποδοχή από τους συνομήλικους (Παπαδόπουλος, 2007).

4. Εκπαίδευση Παιδιών με Αναπηρία

4.1 Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα και αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (Lupart, 2002). Πέρα από τις όποιες όμως απόψεις και αντιφάσεις, κοινό τόπο αποτελεί η άποψη και η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ένα «όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (Fisher, 2007).

Οφείλει επομένως να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντιλήψεων που βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση (Onaga & Martoccio, 2008). Το σχολικό περιβάλλον δε, πρέπει να εκμηδενίζει όλα τα εμπόδια που εμφανίζονται προς μια ισότιμη εκπαίδευση και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.

4.2 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία έχει κατά καιρούς πάρει διάφορες μορφές, όπως απόρριψη, απομόνωση, εξόντωση, εγκατάλειψη, οίκτο, φιλανθρωπία κλπ. Μόνο πρόσφατα όμως αναγνωρίστηκαν ως άτομα ικανά για αγωγή και εκπαίδευση (William, 2000).

Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα, η διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1950, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία το 1970, η επίδραση της ουμανιστικής φιλοσοφίας για «ένταξη»

και «ενσωμάτωση», ο αγώνας κατά των φυλετικών διακρίσεων καθώς και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο παιδί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (William, 2000).

Το θέμα των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό – παιδαγωγικό και με τη μορφή αυτή δόθηκε έμφαση στη δημιουργία και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας. Αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση οδήγησε στο σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις «ιδιαιτερότητες» των παιδιών που ονομάστηκε «Ειδική Αγωγή». Η εκπαίδευση αυτού του είδους συμβάλλει στην ένταξή τους στις κοινωνικές δομές και την εξέλιξή τους ανάλογα με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας.

4.3 Εκπαίδευση παιδιών με Αναπηρία στην Ελλάδα – Ιστορική Αναδρομή

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας, μπορεί να διακριθεί σε τρεις χρονικές περιόδους.

Κατά την πρώτη περίοδο, 1906-1950, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ασκείται κυρίως ιδιωτικά και διακρίνεται από έντονο προστατευτισμό. Το 1906, ιδρύθηκε η Φιλανθρωπική Εταιρεία «Οίκος Τυφλών» στην Αθήνα που απέβλεπε στην προστασία, εκπαίδευση και περίθαλψη παιδιών με προβλήματα όρασης ηλικίας από επτά ως δεκαοχτώ χρονών ενώ το 1937 ξεκίνησε τη λειτουργία του φιλανθρωπικό ίδρυμα από τον Χαράλαμπο Σπηλιόπουλο, με σκοπό την περίθαλψη και εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής. Παράλληλα την ίδια χρονιά ιδρύθηκε η ΕΛΕΠΑΑΠ –

Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών – στην οποία λειτουργούσε «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παίδων». Ακόμη, με το Ν. 453 ιδρύεται την ίδια χρονιά στην Αθήνα εκ μέρους της επίσημης πολιτείας το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων» που με το Ν. 1049/1938 μετονομάστηκε σε «Πρότυπον Ειδικό Σχολείο Αθηνών». Το σχολείο αυτό, αποτέλεσε την αφετηρία της θεσμοθετημένης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Σούλης, 2013). Η δεύτερη περίοδος της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα οριοθετείται από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 ως τη μεταπολίτευση. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από το έντονο ενδιαφέρον τόσο ιδιωτών όσο και του επίσημου κράτους για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και ψυχικές διαταραχές. Το 1956 ιδρύεται ο «Τομέας Ψυχικής Υγιεινής» από την Άννα Ποταμιάνου που μετεξελίχθηκε το 1964 σε «Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών». Παράλληλα στο Ίλιον λειτούργησε για πρώτη φορά το «Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παίδων ‘Η Θεοτόκος’» ενώ και άλλα ιδιωτικά ιδρύματα με σκοπό την εκπαίδευση και προστασία παιδιών με ειδικές ανάγκες, ξεκίνησαν τη λειτουργία τους σε όλη την Αττική. Το επίσημο κράτος το 1972 ίδρυσε δεκαοχτώ δημόσια δημοτικά σχολεία σε διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Την περίοδο επομένως αυτή, η αναπηρία αντιμετωπίστηκε περισσότερο μεθοδευμένα ενώ διακρίθηκε η τάση για κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

Η τρίτη περίοδος, από τη μεταπολίτευση ως σήμερα, χαρακτηρίζεται από την ουσιαστική ενεργοποίηση του επίσημου κράτους με τη λήψη μέτρων προς μια ισότιμη παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης. Η ΕΛΕΠΑΑΠ το 1975 ίδρυσε εξαθέσιο δημοτικό ειδικό σχολείο και το 1980 ειδικό Γυμνάσιο για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Το 1979 ιδρύθηκε το «Κέντρον Εκπαιδύσεως και Αποκαταστάσεως Τυφλών» στην Αθήνα ενώ εκ μέρους της πολιτείας το 1983-84 ιδρύθηκαν οι

αποκαλούμενες «Ειδικές Τάξεις». Το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν συνολικά 728 ειδικές τάξεις. Η τρίτη περίοδος, φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από υιοθέτηση σημαντικών πρακτικών για ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Όλες οι προσπάθειες που έγιναν είχαν ως στόχο την παροχή εκπαίδευσης όπου θα επιδιώκεται η καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών.

Από την πλευρά της Πολιτείας, στο πρώτο Σύνταγμα της μεταπολίτευσης το 1974, κατοχυρώθηκε το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ως προς τη δωρεάν παιδεία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ενώ με τους Ν. 1143/1981 ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981 και Ν. 1566/1985 το ελληνικό κράτος προχωρά αποφασιστικά στον τομέα της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες.

Τέλος με το Ν. 2817/2000, επανακαθορίζονται όροι της Ειδικής Αγωγής, ενισχύεται η αρχή της σχολικής τάξης και θεσμοθετούνται τα «Τμήματα Ένταξης» στα γενικά σχολεία, ιδρύονται αυτοτελή σχολεία για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες, το Υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζεται ως ο μοναδικός φορέας εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες, εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης, προβλέπεται η σύσταση νέων θέσεων ειδικοτήτων στην ειδική εκπαίδευση ενώ αναγνωρίζεται η νοηματική γλώσσα ως η επίσημη γλώσσα για τα κωφά παιδιά.

4.4 Προς μια ισότιμη Εκπαίδευση – Συνεκπαίδευση

Με σκοπό ο μαθητής να έχει τη μέγιστη δυνατή εμπειρία συνύπαρξης με το γενικό μαθητικό πληθυσμό, το 1970 -1980, προέκυψε η πρακτική για «Μερική φοίτηση στη γενική τάξη». Το εγχείρημα αυτό διήλθε από διάφορα στάδια ενώ το περιεχόμενό τους αποτυπώνεται σε διάφορους όρους (Thomas & Loxley, 2001) όπως

«Πρωτοβουλία στη Γενική Εκπαίδευση», «Συνεκπαίδευση», «Πλήρης Συνεκπαίδευση».

Την ίδια χρονική περίοδο, εμφανίστηκε για πρώτη φορά και ο όρος «ένταξη» που αναφερόταν στην προσπάθεια αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Επισήμαινε ακόμη την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της συνολικής λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης και πρότεινε την αλλαγή των τρόπων αντίχρευσης, αξιολόγησης και εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία.

Στην πράξη, ο θεσμός της ένταξης, λειτούργησε αποσπασματικά χωρίς ιδιαίτερες καινοτομίες. Οι μαθητές με αναπηρία βρίσκονταν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τα υπόλοιπα παιδιά ωστόσο παρέμεναν απομονωμένα μέσα σε αυτό. Η ένταξη ολοένα και περισσότερων μαθητών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα στα ειδικά σχολεία, οδήγησε σε ακόμη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση. Αποτέλεσμα όλων αυτών των σκέψεων ήταν η εμφάνιση το 1990 στο δημόσιο διάλογο, του όρου «συνεκπαίδευση» (Vislie, 2003).

4.4.1 Συνεκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην παροχή των κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως από τα όποια ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά φέρουν.

Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, για κάθε μαθητή, χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι «συνεκπαίδευση» είναι:

- Μια διαδικασία διαρκούς αλλαγής που επιδιώκει ριζική αναθεώρηση της κοινωνικής ιδεολογίας και τον προσδιορισμό εννοιών όπως «ικανότητα», «επιτυχία» και «αποτυχία» (Whitty, 2002).

- Εμπεριέχει θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές. Η ισότητα στη συμμετοχή, η αποδοχή της ποικιλομορφίας καθώς και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, έχουν θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών.
- Μπορεί να γεφυρώσει το “χάσμα” μεταξύ της διαφορετικότητας των μαθητών (Fisher, 2007).
- Δεν αποτελεί στόχο αλλά μέθοδο όπου ο κάθε μαθητής θα αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές του.
- Θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές.
- Σηματοδοτεί ένα όραμα.

Είναι επομένως μια ιδέα που ενώνει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, αρμόδιους φορείς και την Πολιτεία σε μια κοινή προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου για Όλους. Για να επιτευχθεί ωστόσο το εγχείρημα θα πρέπει σύμφωνα με τον Ainscow (2000) να πληρούνται έξι προϋποθέσεις:

- Αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης και του ανθρώπινου δυναμικού
- Παρατήρηση και εντοπισμός των εμποδίων
- Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως πηγή μάθησης και νέων εμπειριών
- Ύπαρξη μιας «κοινής γλώσσας» μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές
- Αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων
- Συνθήκες για εφαρμογή καινοτόμων ιδεών (Ainscow, 2000).

4.5 Πρόσβαση στην Εκπαίδευση

Ο όρος «προσβασιμότητα» αποτελεί λέξη «κλειδί» προς μια ισότιμη πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας. Συνδέεται δε, με την ποιότητα ζωής του ατόμου καθώς και τη δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού περιβάλλοντος που εξασφαλίζει σε όλους τους πολίτες το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι (Hall & Imrie, 2001).

Η ανάγκη ώστε να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, συνάδει με σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις.

Συγκεκριμένα:

- Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης και της αειφορίας που στοχεύει στην ορθολογική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων προς όφελος και των επόμενων γενεών, βρίσκει εφαρμογή σήμερα στο τομέα της κοινωνίας όπου ο κάθε άνθρωπος οφείλει να συνεισφέρει στην κοινωνία σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Το κράτος από την άλλη υποχρεούται να προασπίζει την αξιοπρέπεια κάθε ατομικής προσωπικότητας.
- Νέες μορφές αναπηρίας απειλούν την ποιότητα ζωής των ανθρώπων παγκοσμίως. Ο «Καθολικός Σχεδιασμός» επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς εμπόδια, εύκολα προσβάσιμου, σεβόμενου την ελευθερία και την αυτονομία του κάθε πολίτη. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει τις πολυάριθμες πρακτικές όπως οι νέες τεχνολογίες που μπορούν να προσφέρουν πρόσβαση στη γνώση σε άτομα με αναπηρία (Meyer & O'Neill, 2000).

Συνοψίζοντας, η έννοια της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των πολιτών στο κοινωνικό γίνεσθαι, προϋποθέτει την κατάργηση κάθε μορφής στιγματισμού.

4.6 Πρόσβαση παιδιού με Οπτική Αναπηρία στην Εκπαίδευση

Ο σχεδιασμός μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπου ο κάθε μαθητής θα απολαμβάνει ισότιμη πρόσβαση σε εμπειρίες και αγαθά της καθημερινής σχολικής ζωής, είναι αναγκαιότητα (Scott et al., 2002).

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι αυστηρά εξατομικευμένες. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μελετήσει τις ιδιαιτερότητες του σχολείου προσεκτικά. Ακόμη, ο φωτισμός στην τάξη είναι πολύ σημαντικός και πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής:

- Αποφυγή του εκτυφλωτικού φωτός από ήλιο
- Αποφυγή εκτυφλωτικού φωτός από τεχνητό φωτισμό
- Ατομικός φωτισμός όταν αυτό κριθεί απαραίτητο
- Χρήση ειδικών γυαλιών με αποχρώσεις σε περίπτωση φωτοφοβίας

Η ταξινόμηση των θέσεων μέσα στην τάξη αποτελεί ακόμα έναν σημαντικό παράγοντα όσον αφορά τη λειτουργικότητα και την ασφάλεια του παιδιού. Πρέπει όμως να δίνεται προσοχή στα εξής:

- Το παιδί είναι καλό να βρίσκεται κοντά στον πίνακα
- Επειδή οι μαθητές χρειάζονται ειδικό προσωπικό φωτισμό πρέπει να βρίσκονται κοντά σε πρίζα
- Χρήση μεγεθυντικών φακών όταν είναι απαραίτητο (Scott et al., 2002).

4.6.1. Γραφή Braille – Ιστορική Αναδρομή

Η αίσθηση της αφής ως βασική αίσθηση, ήταν αυτή που από νωρίς αποτέλεσε το όχημα για τα άτομα με οπτική αναπηρία ώστε αντικαθιστώντας την όραση να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους.

Τον 17^ο αιώνα ξεκίνησαν οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία απτικών συστημάτων για ανάγνωση και γραφή. Οι πρώτες αυτές προσπάθειες αποτέλεσαν και το μέσο για την εκπαίδευση των ατόμων με οπτική αναπηρία αλλά και για επικοινωνία.

Ο 19^{ος} αιώνας όμως ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη των πρώτων προσπαθειών. Συγκεκριμένα από το 1825 ως το 1850, οι επιστήμονες εργάστηκαν εντατικά γύρω από την καταλληλότητα και τα πλεονεκτήματα των διαφόρων κωδίκων (Παπαδόπουλος, 2005).

Την περίοδο αυτή κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή της η γραφή Braille, από τον Louis Braille. Χρειάστηκε πέντε χρόνια, από το 1831 ως το 1836 ώστε να τελειοποιηθεί το ειδικό αλφάβητο. Το βασικό στοιχείο της γραφής είναι το εξάστιγμο που αποτελείται από 6 τελείες ανά τρεις σε δύο στήλες. Της αριστερής στήλης αριθμούνται από το 1 ως το 3 και της δεξιάς από το 4 ως το 6. Οι χαρακτήρες δε, είναι φόρμες από κουκίδες ενώ ο κώδικας αποτελείται από φόρμες που σχηματίζονται από τους συνδυασμούς των κουκίδων (Παπαδόπουλος, 2006).

Το πρώτο βιβλίο δημοσιεύτηκε το 1827 και έκτοτε ακολούθησε σειρά αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Παρόλα αυτά, κατάφερε μέσω των διορθώσεων που ακολούθησαν να κερδίσει το σύνολο των ατόμων με οπτική αναπηρία αλλά και των καθηγητών. Σταδιακά μεταγράφηκε και στην Ελληνική γλώσσα. Από τα συστήματα που εφαρμόστηκαν αυτό της Λειψίας του 1948 θεωρήθηκε το καλύτερο

και το αρτιότερο ενώ καθιερώθηκε ως το επίσημο αλφάβητο για την εκπαίδευση των παιδιών με οπτική αναπηρία (Παπαδόπουλος, 2006).

5. Η Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή των παιδιών με Οπτική

Αναπηρία

5.1 Εισαγωγή – Ανασκόπηση Ερευνών

Οι άνθρωποι, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, περνούν από πολλές μεταβατικές φάσεις. Σύμφωνα με τους Cooley & Moeschler (1993), οι άνθρωποι βιώνουν τις διάφορες μεταβάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους ενώ άλλες τις μοιράζονται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας όπως είναι ένας γάμος ή η εύρεση μιας νέας δουλειάς ενώ άλλες είναι θεμελιώδεις όπως η γέννηση, η ενηλικίωση, ο θάνατος. Μια από τις πλέον κρίσιμες μεταβάσεις είναι η μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν το έργο της διαπαιδαγώγησης των παιδιών με οπτική αναπηρία, καλούνται να εφαρμόσουν πρακτικές με τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να μεταβούν στην ενήλικη ζωή (Test et al., 2009) και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους μετά από την αποφοίτησή τους. Η μετάβαση αυτή συνεπάγεται η μετάβαση από το σχολείο στον εργασιακό χώρο, τη δημιουργία σχέσεων μακροχρόνιων, την ανάληψη γονεϊκού ρόλου αλλά και διάφορες μεταβάσεις σε ψυχολογικό επίπεδο (Young et al., 2011). Η μετάβαση αυτή δεν είναι επομένως μόνο η ενηλικίωση αλλά η στιγμή κατά την οποία το άτομο καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις για την πορεία της ζωής του. Μια πολύ σημαντική δεξιότητα που συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών και στη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή είναι σύμφωνα με του ερευνητές, ο αυτοπροσδιορισμός (Benitez et al., 2005), (Wehmeyer & Palmer, 2003), (Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Σύμφωνα με την έρευνα των Wehmeyer & Schwartz (1997), σε 80 μαθητές με αναπηρία, διαπιστώθηκε ότι μόλις ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο όσοι ήταν περισσότερο αυτοπροσδιορισμένοι είχαν περισσότερες πιθανότητες να εργάζονται και να αμείβονται. Παράλληλα όσοι εμφανίζονταν περισσότερο αυτοπροσδιορισμένοι αμείβονταν καλύτερα από όσους ανήκουν στην ομάδα χαμηλού αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα των Wehmeyer & Palmer (1993), σε 94 νέους με αναπηρία, παρατηρήθηκε ότι τρία χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο παρουσίαζαν περισσότερες πιθανότητες να ζουν αυτόνομα. Παράλληλα είχαν περισσότερες πιθανότητες να εργάζονται και να αμείβονται (Wehmeyer & Palmer, 1993).

Ο αυτοπροσδιορισμός επομένως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή ενώ σύμφωνα με την έρευνα των (Powers, et al., 2012), όσοι από τους μαθητές συμμετείχαν σε προγράμματα με σκοπό τη βελτίωση της μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή, κατάφεραν τελειώνοντας το σχολείο να βρουν εργασία, να αμείβονται και να ζουν αυτόνομα. Η συμβολή του, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική από πλήθος ερευνητών (McDougall et al., 2010), (Chambers et. al., 2007), (Lachapelle, et al., 2005), τόσο για την ανεξάρτητη διαβίωσή τους ως ενήλικες όσο και για τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή.

Προκύπτει βάση των παραπάνω, ότι για να μπορέσει ένας μαθητής με αναπηρία να μεταβεί ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα στην ενήλικη ζωή, πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού που θα τους βοηθήσουν να αναλάβουν πραγματικές ευθύνες.

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι μέρος μιας σειράς σταδίων ανάπτυξης που περνά ο άνθρωπος και έχουν σχέση με την ηλικία και τους κοινωνικούς ρόλους (Scheer, Unger & Brown, 1996).

Εν κατακλείδι, τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή συνθέτουν η εργασιακή απασχόληση, η ρύθμιση του τρόπου ζωής, η ζωή σε μια κοινότητα, η οικονομική ανεξαρτησία, η δημιουργία σχέσεων, η σεξουαλικότητα, ο γάμος, η γονεϊκή ιδιότητα αλλά και η αναψυχή (Wehman, 2006).

5.2 Προσδιορισμός του όρου «Μετάβαση»

Σύμφωνα με τον IDEA – Individuals with Disabilities Education Act -, ο όρος «μετάβαση» περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων με συγκεκριμένη στοχοθεσία για ένα άτομο με αναπηρίες. Οι δραστηριότητες αυτές, εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου ενώ διαμορφώνονται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του (Madaus & Shaw, 2006).

Συγκεκριμένα έχει οριοθετηθεί ως μια διαδικασία που στόχο έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα όπως να προσανατολίσει τα άτομα με αναπηρία σε ακαδημαϊκές και λειτουργικές δεξιότητες ώστε να διευκολυνθούν στη μετάβασή τους από το σχολείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Περιλαμβάνει δε συγκεκριμένες δεξιότητες όπως:

- Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Επαγγελματικό προσανατολισμό
- Ενσωματωμένη απασχόληση
- Δια βίου μάθηση
- Υπηρεσίες για ενήλικες
- Ανεξάρτητη διαβίωση

- Συμμετοχή στην κοινότητα (Madaus & Shaw, 2006).

Επιπλέον είναι εξατομικευμένη ξεχωριστά για κάθε ένα μαθητή ενώ όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του μαθητή.

Τέλος, περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τις υπηρεσίες, τις εμπειρίες, την επαγγελματική εξέλιξη και άλλα στοιχεία της ενήλικης ζωής (Wehman, 2013).

Εν κατακλείδι, είναι βέβαιο ότι τα παιδιά με αναπηρίες, όπως η οπτική, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Οι δυσκολίες αυτές είναι κοινωνικές, εκπαιδευτικές, οικονομικές αλλά και διαπροσωπικές.

5.3 Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή: Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Η ενηλικίωση είναι η περίοδος όπου το άτομο καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον και την πορεία της ζωής του. Είναι το σημείο όπου το παιδί τελειώνει το σχολείο και περνά στον κόσμο των ενηλίκων. Τη μετάβαση αυτή, οι McGinty & Fish (1992) όρισαν ως *«μια φάση ή ένα χρονικό διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της δεύτερης δεκαετίας της ζωής του ανθρώπου που χωρίζεται εκπαιδευτικά και διοικητικά. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης το άτομο μεταβαίνει από τις υπηρεσίες για το παιδί στις υπηρεσίες για τον ενήλικα, από το σχολείο στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και από την εξάρτηση της παιδικής ηλικίας στην ανάληψη ευθυνών μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται στο διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της ενηλικίωσης και επιτυγχάνει την ισορροπημένη κατάσταση εξάρτησης και ανεξαρτησίας, κάτι το οποίο αναμένει μια συγκεκριμένη κοινότητα από τα ενήλικα μέλη της»* (McGinty & Fish, 1992).

Ακόμη, ο Halpern (1992) εξελίσσει τον ορισμό και ορίζει τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή ως «*μια περίοδο κόπου που διαρκεί τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια αφότου οι έφηβοι αποφοιτήσουν από το σχολείο και ως μια περίοδο απaráμιλλης προσπάθειας να αναλάβουν μια σειρά από ρόλους ενηλίκων στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου στο οποίο εντάσσονται.*» (Halpern, 1992).

Τέλος, σύμφωνα με τους Young et al. (2011), πρόκειται για το τέλος της παιδικής ηλικίας και την παράταση της εφηβείας.

5.4 Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή: Εργαλεία Αξιολόγησης

Για τη συλλογή δεδομένων όπως οι γνώσεις, η συμπεριφορά και οι δεξιότητες των παιδιών, για τη μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη ζωή, χρησιμοποιείτε το εργαλείο αξιολόγησης Transition Planning Inventory – Updated Version (TPI – UV). Λόγω του ότι έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο (Carter, Brock & Trainor, 2014). Το εργαλείο δίνεται στον ίδιο το μαθητή για συμπλήρωση αλλά και στους γονείς του (Clark & Patton, 2006). Αποτελείται από τέσσερα στον αριθμό έντυπα, ένα για το μαθητή, ένα για τους γονείς, ένα για το σχολείο και ένα για την περαιτέρω αξιολόγηση του μαθητή. Περιλαμβάνει 46 προτάσεις που αφορούν τους εννέα τομείς οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τους Clark & Patton (2006), οι τομείς αυτοί είναι:

- Η εργασία
- Η μετέπειτα εκπαίδευση
- Η καθημερινή διαβίωση
- Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου

- Η συμμετοχή στην κοινότητα
- Η υγεία
- Ο αυτοπροσδιορισμός
- Η επικοινωνία
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις

Οι συμμετέχοντες, καλούνται να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις προτάσεις σε μια κλίμακα από το 0 – διαφωνώ απόλυτα – ως και το 5 – συμφωνώ απόλυτα. Ακόμη, το εργαλείο τους παρέχει τη δυνατότητα να επιλέξουν ως απάντηση το «ακατάλληλη ερώτηση» ή «δε γνωρίζω».

Σε αντίθεση με την προηγούμενη έκδοση του εργαλείου, πλέον δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο των προτάσεων – ερωτήσεων ώστε να είναι ξεκάθαρο το νόημά τους.

Τα ευρήματα των εντύπων, συνοψίζονται στο τελευταίο έντυπο όπου διαμορφώνεται το προφίλ του μαθητή.

Το έντυπο που απευθύνεται στην οικογένεια – κηδεμόνες του παιδιού, διατίθεται στην Αγγλική, Κινέζικη, Ισπανική, Γιαπωνέζικη και Κορεάτικη γλώσσα ενώ είναι πλέον διαθέσιμο και σε ηλεκτρονική μορφή. Η ηλεκτρονική έκδοση, αποτελεί και μια αυτόνομη έκδοση του εργαλείου αξιολόγησης, με τα δικά του ιδιαίτερα και αυτόνομα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, υπάρχει η δυνατότητα ηχητικής βοήθειας για περισσότερες πληροφορίες.

Ακόμη ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, είναι το Elderle – Severson Transition Rating Scale – Revised. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άτομα οποιασδήποτε ηλικίας ενώ είναι χρήσιμο σε μαθητές με ήπιες αναπηρίες. Σε αντίθεση με το προηγούμενο εργαλείο αξιολόγησης, δίνεται προς

συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορεί να το συμπληρώσουν σε συνεργασία με τους γονείς ή το μαθητή. Επιπλέον, ένα ακόμα έντυπο, δίνεται στους γονείς ώστε και αυτοί από τη δική τους οπτική να το συμπληρώσουν.

Τα δύο εργαλεία είναι παρεμφερή, με τη μόνη διαφορά να έγκειται στο διαφορετικό αριθμό σημείων και στη διευκόλυνση των μαθητών με ήπιες αναπηρίες (Enderle & Severson, 2003).

Οι τομείς μετάβασης εδώ, είναι πέντε:

- Η εργασία
- Οι δραστηριότητες αναψυχής
- Η διαβίωση στο σπίτι
- Η συμμετοχή στην κοινότητα
- Η τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν – αξιολογήσουν το μαθητή στους παραπάνω πέντε τομείς, επιλέγοντας ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου, το ΝΑΙ σημαίνει ότι ο μαθητής εκτελεί τις δεξιότητες αυτόνομα και με επιτυχία ενώ το ΟΧΙ ότι ο μαθητής δεν τις εκτελεί αυτόνομα ή με συνέπεια. Η κάθε θετική απάντηση μετρά για ένα βαθμό στο σύνολο, ενώ η αρνητική απάντηση δε δίνει κανένα βαθμό στο σύνολο. Στο τέλος κάθε ερώτησης, ο συμμετέχων μπορεί να παραθέσει τα δικά του σχόλια ή παρατηρήσεις.

Για κάθε έναν τομέα, η βαθμολογία είναι ξεχωριστή ενώ στο τέλος προκύπτει η τελική βαθμολογία.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα των εργαλείων αξιολόγησης αποτελούν και τη βάση για τον καθορισμό των στόχων και των υπηρεσιών που είναι και η βάση των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης όσο και των Προγραμμάτων Μετάβασης στην Ενήλικη Ζωή.

5.5 Στάδια Σχεδιασμού

Τα βασικά στάδια σχεδιασμού της μετάβασης είναι τρία, η αξιολόγηση, τα εξατομικευμένα προγράμματα και η περίληψη της απόδοσης. Για τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, θα γίνει εκτενής λόγος και σε επόμενο κεφάλαιο.

Σύμφωνα με το DCDT, του συμβουλίου για τα παιδιά με αναπηρίες, η αξιολόγηση της μετάβασης είναι «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που συλλέγει δεδομένα σχετικά με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του ατόμου, όπως σχετίζονται με τις απαιτήσεις, σημερινές και μελλοντικές, της εργασίας, εκπαίδευσης, διαμονής σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο» (Sitlington et al., 1997).

Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη διαδικασία για την πραγματοποίηση της μετάβασης διότι τίθενται οι βάσεις, κυρίως δε για τους μαθητές με αναπηρία, ώστε τεθούν οι στόχοι τόσο για την εξέλιξη της εκπαίδευσής τους όσο και για την ενήλικη ζωή τους.

Η περίληψη απόδοσης, σύμφωνα με το IDEA (2004), περιλαμβάνει πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές και λειτουργικές δεξιότητες του μαθητή αλλά και προτάσεις που θα βοηθήσουν το μαθητή να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει.

Για να είναι πετυχημένη η περίληψη απαραίτητη είναι η συμμετοχή του μαθητή, η χρήση συγκεκριμένης φόρμας προτύπου και η συμπερίληψη συγκεκριμένων πληροφοριών για το μαθητή.

Η περίληψη απόδοσης, έχει αρκετά πλεονεκτήματα για το μαθητή και την πορεία του, καθώς φαίνεται ότι βοηθά στη βελτίωση της αυτοδιάθεσής, την πρόσβαση στις πληροφορίες που αφορούν τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, την καταγραφή όλων

των στοιχείων της αναπηρίας σε βάση δεδομένων και τέλος στην αποτελεσματική συνεργασία όλων των συντελεστών μετάβασης (Richter & Mazzotti, 2011).

Εν κατακλείδι, για να μπορέσουν να έχουν οι μαθητές τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα από την περίληψη απόδοσης, θα πρέπει είναι εξοικειωμένοι με τους σκοπούς και το περιεχόμενό του. Βασικό ρόλο και σε αυτό το σημείο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί.

5.6 Προγράμματα Μετάβασης στην Ενήλικη ζωή

Στις μέρες μας, θεωρείται απαραίτητο τα σχολεία να εντάξουν στο προγράμματά τους εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά με αναπηρία. Ο σχεδιασμός αυτός πρέπει δε να ξεκινά ήδη από την ηλικία των 14 ετών ή για άλλους στην ηλικία των 16. Στο σχεδιασμό της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, είναι απαραίτητη η συμμετοχή όχι μόνο των ίδιων των μαθητών αλλά και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, όπως επίσης και των φίλων (Blum et al., 2005).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι σε θέση να αναπτύξουν μια στενή σχέση και γερά θεμέλια συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας, του μαθητή και του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να μπορέσει ο μαθητής να νιώσει ελεύθερος και να εκφράσει τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις του. Έτσι, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα αλλά και η ευαισθησία τους, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας στη μετάβαση του παιδιού στην ενήλικη ζωή (Richter & Mazzotti, 2011).

Για τους μαθητές με αναπηρία, ο προγραμματισμός για τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, σημαντικό ρόλο έχουν τα προγράμματα που

προσφέρουν επιλογές για επαγγελματική κατάρτιση αλλά και για την κατάλληλα διαβίωση στην κοινότητα και στην κοινωνία (Blum et al., 2005).

Πολλές είναι οι χώρες που έχουν υιοθετήσει τα τελευταία χρόνια προγράμματα για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή παιδιών με αναπηρίες. Μια από τις πλέον πρωτοπόρες χώρες είναι η Αυστραλία όπου έχουν σχεδιαστεί επτά προγράμματα (Laragy, 2004). Από το 1994, τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί είναι, το Post School Options Program, το South Coast Transition Model, το Moving Ahead, το Startright, το Futures for Young Adults, το Post School Option Program και το Interface Program Post School Options Program.

Το προγράμματα αυτά, απευθύνονται σε όλα τα παιδιά που έχουν κάποιου είδους αναπηρία και στόχος τους είναι αφενός να ενισχύσει τη θέλησή τους για τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αφετέρου συμβάλλουν στην ομαλή μετάβασή τους από την παιδική στην ενήλικη ζωή (Laragy, 2004).

Βασικό συμπέρασμα των μελετητών των προγραμμάτων είναι ότι η μετάβαση δεν ξεκινά αμέσως μετά την ολοκλήρωση του σχολείου αλλά ως διαδικασία ξεκινά νωρίτερα.

Ένα ακόμη πρόγραμμα μετάβασης στην ενήλικη ζωή, είναι το School – to – work program. Στόχος του είναι να προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια μέσα στο σχολικό περιβάλλον στα παιδιά, ώστε να είναι σε θέση ήδη από την παιδική ηλικία να επιλέξουν ποια επαγγέλματα είναι περισσότερο κοντά στην προσωπικότητά τους (Field, Martin, Ward & Wehmeyer, 1998).

Εκτός από το ίδιο το άτομο και τα ατομικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, σημαντικό ρόλο στην μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, διαδραματίζει και το οικογενειακό του περιβάλλον. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων αποτελεί κομβικό ζήτημα στο σχεδιασμό της μετάβασης αφενός γιατί έχουν νόμιμο δικαίωμα στην

εκπαίδευση των παιδιών τους και αφετέρου γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, το οικογενειακό περιβάλλον επιβλέπει την εξέλιξη του παιδιού και είναι υπεύθυνο για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στο πρόγραμμα (Brollier, Shepherd & Markley, 1994).

Η επιτυχία των προγραμμάτων μετάβασης, φαίνεται ότι προβληματίζει τους γονείς που εμφανίζονται πολλές φορές επιφυλακτικοί απέναντι στο προγράμματα. Ακόμη, αμφισβητούν την αλλαγή του προγράμματος θεραπείας, από την αποκατάσταση των ιατρικών προβλημάτων στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων για τη ζωή τους. Ένας επιπλέον λόγος δυσπιστίας απέναντι στα προγράμματα εκ μέρους των γονέων είναι ότι δυσκολεύονται να φανταστούν τα παιδιά τους σε έναν ενήλικο κόσμο με τα ίδια στο ρόλο των ενηλίκων (Brollier et al., 1994).

Για να κάμψουν τις όποιες αντιρρήσεις από τη μεριά των γονέων, οι ερευνητών δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία με το να επιλέξουν οι ίδιοι πότε και που θα πραγματοποιηθούν οι συναντήσεις και με την από κοινού επιλογή των επαγγελμάτων με τα παιδιά τους.

5.7 Η Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή για παιδιά με Αναπηρίες

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή, το παιδί βιώνει πολλές και σημαντικές αλλαγές όπως και η οικογένειά του. Τα παιδιά πιστεύουν ότι με το τέλος του σχολείου και την εισαγωγή τους σε κάποιο ανώτατο ή ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα, θα αποκτήσουν σημαντικές εμπειρίες και ουσιαστικές προσωπικές σχέσεις (Carter et al., 2014). Αναμφισβήτητα τις ίδιες προσδοκίες από τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, έχουν και τα παιδιά με αναπηρίες όπως η οπτική. Η αναπηρία ωστόσο είναι βέβαιο ότι

περιορίζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο θα μπορέσουν να πραγματοποιήσουν τις προσδοκίες τους (Carter, Austin & Trainor, 2012).

Για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν έχουν κάποια αναπηρία ή όχι, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι μια δύσκολη διαδικασία όπου βιώνουν έντονο φόβο και ανησυχία για το μέλλον. Για τα παιδιά όμως με να αναπηρία, όπως οπτική, η διαδικασία αυτή είναι ακόμη δυσκολότερη καθώς οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι περισσότερες. Για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για τις οικογένειές τους, είναι μια διαδικασία χαοτική και αγχωτική ενώ όπως προκύπτει από έρευνες, πολλά παιδιά με αναπηρία κατά τη διάρκεια της μετάβασης εγκαταλείπουν την προσπάθεια και δεν κάνουν καμία ουσιαστική προσπάθεια για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση. Εκτός από την επαγγελματική αποκατάσταση δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στην εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή τους στην κοινωνία αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις (Carter et al., 2012).

Ο τομέας είναι εργασίας και της επαγγελματικής αποκατάστασης αποτελεί βασικό στοιχείο μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή για το άτομο. Είναι το μέσο για οικονομική ανεξαρτησία και αυτόνομη διαβίωση. Για τα άτομα με αναπηρία, όπως προκύπτει από τις έρευνες, η επαγγελματική αποκατάσταση είναι δύσκολη και με πολλά εμπόδια (Janus, 2009).

Οι γυναίκες με αναπηρία, στον επαγγελματικό στίβο, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες όπως ακριβώς και οι περισσότερες γυναίκες χωρίς αναπηρία. Ο χαμηλός μισθός σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους και οι επαγγελματικές διακρίσεις είναι μερικά από τα ουσιαστικά προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν. Αποτέλεσμα αυτών είναι να έχουν περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες τόσο λόγω της αναπηρίας όσο και λόγω του φύλου τους. Συχνά εμφανίζουν στρες και άγχος λόγω της κοινωνικής απομόνωσης και της φτώχειας. Είναι επομένως φανερό

ότι εκτός από τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν λόγω της αναπηρίας τους, έχουν να προσπεράσουν και τα εμπόδια που προκύπτουν από την ανισότητα των δύο φύλων στην ελληνική κοινωνία (Laragy, 2004).

Ένας ακόμη τομέας όπου τα άτομα να αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, είναι οι προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Οι νέοι με οπτική αναπηρία ή ακόμα και πολλαπλές αναπηρίες, δε συνάπτουν εύκολα κοινωνικές ή οικογενειακές σχέσεις ακόμα και κοινωνικές δραστηριότητες.

Η εμπιστοσύνη σε ένα και περισσότερα άτομα, μπορεί να βοηθήσει όμως αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίηση και τη σύναψη σχέσεων (Janus, 2009).

Στον τομέα της σύναψης οικογενειακών σχέσεων, νέοι με αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες. Ωστόσο φαίνεται ότι ολοένα και περισσότεροι επιλέγουν να συμπορευτούν με άλλον άτομο που και αυτό έχει αναπηρία. Επιπλέον, φαίνεται ότι επιλέγουν να γίνουν γονείς παρά την αναπηρία τους και όπως αναφέρει οι Wagner, D'Amico, Marder, Newman & Blackorby, (1992) σχεδόν 1 στους 4 νέους, έγιναν γονείς μέσα σε 3 ως 5 έτη από την ολοκλήρωση του σχολείου.

5.7.1 Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή και Οπτική Αναπηρία

Η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί υψίστης σημασίας προτεραιότητα για όλους. Η αναπηρία – όλων των μορφών – δυσκολεύει τους νέους στην εύρεση απασχόλησης και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Μεταξύ των αναπηριών, η οπτική αναπηρία, όπως προκύπτει δυσκολεύει περισσότερο τους νέους στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Wagner et al., 1992).

Στους νέους με οπτική αναπηρία η ανεργία κινείται σε υψηλά επίπεδα ενώ έχουν λιγότερες πιθανότητες να προσληφθούν σε θέση ανάλογη των προσόντων τους, των

ικανοτήτων τους και των γνώσεών τους. Ακόμη, πληρώνονται λιγότερο από τους συναδέλφους τους και έχουν λιγότερες πιθανότητες για επαγγελματική ανέλιξη (Roy, Dimigen, & Taylor, 1996).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Γραφείου Στατιστικών Εργασίας (BLS), το 79% των ατόμων με οπτική αναπηρία είναι άνεργοι ενώ το 21% εργάζεται, βάση των στοιχείων του 2016.

Σε παλαιότερη έρευνα των Wolffe & Sacks (1997), σε 32 άτομα με οπτική αναπηρία και 16 χωρίς, προέκυψε ότι στους οπτικά ανάπηρους η εργασιακή και επαγγελματική εμπειρία είναι περιορισμένη σε σχέση με τους μη ανάπηρους οπτικά.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Shaw, Gold & Wolffe (2007), σε δείγμα 328 νέων με οπτική αναπηρία ηλικίας 15-21 ετών και 22-30, προέκυψε ότι οι 131 είχαν νομική τύφλωση ενώ οι 197 νομικά μειωμένη τύφλωση. Ακόμη, προέκυψε ότι παρά το επίπεδο εκπαίδευσής τους, τα ποσοστά ανεργίας τους οπτικά ανάπηρους είναι υψηλότερα σε σχέση με τους μη έχοντες οπτική τύφλωση. Ακόμα ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι ενήλικες οπτικά ανάπηροι δεν ενδιαφέρονται για την εύρεση εργασίας και δεν κάνουν ουσιαστικές προσπάθειες ώστε να βρουν εργασία. Τέλος, όσοι από αυτούς εργάζονται δήλωσαν ότι υπάρχουν πολλά εμπόδια γι' αυτούς στον εργασιακό χώρο ωστόσο είναι αισιόδοξοι πως τα όποια εμπόδια μπορούν να προσπεραστούν.

Πολλοί είναι οι λόγοι που ένα άτομο με οπτική αναπηρία οδηγείται στην ανεργίας. Ένας βασικός λόγος είναι η διστακτικότητα από τη μεριά των εργοδοτών να εντάξουν στο δυναμικό τους άτομα με οπτική αναπηρία (Crudden, McBroom, Skinner & Moore, 1998). Η διστακτικότητα αυτή οφείλεται στο κόστος προσαρμογής των εγκαταστάσεων ώστε να είναι κατάλληλοι για άτομα με οπτική αναπηρία, στο φόβο ότι μπορεί να μην είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους λόγω της αναπηρίας

τους και τέλος στην ανησυχία ότι μπορεί να υπάρξουν νομικά ζητήματα από μια τυχόν απόλυση ενός οπτικά ανάπηρου. Από τη μεριά των ίδιων των οπτικά ανάπηρων, ένας λόγος που μπορεί να τους οδηγήσει στην ανεργία είναι η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτές είναι η προσωπική υγιεινή, το ντύσιμο, η φροντίδα των ρούχων, η καθαριότητα του σπιτιού, η ετοιμασία του φαγητού, η διαχείριση των χρημάτων, η γραπτή επικοινωνία, η διαχείριση του χρόνου αλλά και η οργάνωση (Hazekamp & Huebner, 1989).

Η έλλειψη εργασίας, έχει αποδειχτεί από πλήθος ερευνών, μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε κατάθλιψη, αλκοολισμό, χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και ποιότητας ζωής. Οι πιθανότητες αυξάνονται όταν το άτομο έχει οπτική αναπηρία.

Η ικανότητα για ανεξάρτητη διαβίωση αποτελεί βασικό παράγοντα ενσωμάτωσης στην κοινωνία και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων. Τα στοιχεία της ανεξάρτητης διαβίωσης φαίνεται ότι εκτιμώνται από τους εργοδότες αλλά όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα άτομα με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην ανεξάρτητη διαβίωσή τους.

5.8 Μετάβαση στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Ειδικότερος Σκοπός της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του ελληνικού Συντάγματος όλοι οι Έλληνες υπήκοοι έχουν τα ίδια δικαιώματα και είναι ίσοι. Έτσι εξαλείφονται η ανισότητα και οι διακρίσεις σε περίπτωση που το άτομο είναι ανάπηρο (Σούλης, 2013). Όσον αφορά την εισαγωγή ατόμων με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ο νόμος 186/2013 ορίζει ότι το 5% των εισακτέων πρέπει να καλύπτεται από άτομα με ειδικές ανάγκες,

εφόσον αυτά πληρούν τις προϋποθέσεις, όπως αυτές ορίζονται από το άρθρο 39 παράγραφος 24.

5.8.1 Η Εξ αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ατόμων με Οπτική

Αναπηρία

Αρχικά θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τόσο τα άτομα τυπικής όρασης όσο και τα άτομα με οπτική αναπηρία έχουν τον ίδιο διδακτικό στόχο. Αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος διδασκαλίας (Χιουρέα, 1998). Ως διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι αρκετοί. Οι Welsh, Wanberg, Brown & Simmering (2003) σημειώνουν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι αυτή στην οποία γίνεται εκτενής χρήση πληροφοριακών συστημάτων μέσω του διαδικτύου, προκειμένου οι χρήστες να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και μαθήματα. Ένας σαφής και περιεκτικός ορισμός είναι αυτός που αναφέρεται στη διατριβή της Κουστριάβα (2013). Η εξ αποστάσεως, λοιπόν, διδασκαλία χαρακτηρίζεται από «α) χωρική (και χρονική, σε πολλές περιπτώσεις) απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων (διδάσκοντος και διδασκομένων) σε σχεδόν μόνιμη βάση, β) διαδικασίες εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις διαδικασίες εξ αποστάσεως μάθησης, γ) χρήση τεχνικών μέσων για τη μεταφορά του περιεχομένου της εκπαίδευσης και δ) δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ του διδάσκοντος και του διδασκομένου» (Κουστριάβα, 2013).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι ευέλικτη και ξεπερνά λειτουργικά προβλήματα, όπως είναι η απόσταση και η δύσκολη αρκετές φορές μετακίνηση των ατόμων με οπτική αναπηρία, λόγω της μη προσβασιμότητας των περισσότερων πανεπιστημιακών κτιρίων (Κρητικού & Κουτσούμπα, 2011). Μάλιστα, σύμφωνα με

τις προαναφερθείσες επιστήμονες, έρευνες αποδεικνύουν ότι άτομα που φοιτούσαν σε σχολές εξ αποστάσεως και είχαν την κατάλληλη υποστηρικτική τεχνολογία, ολοκλήρωσαν με επιτυχία τις σπουδές τους. Βέβαια, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο μόνο το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προσφέρει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αντίθεση με τα πανεπιστήμια του εξωτερικού (Κρητικού & Κουτσούμπα, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα έχει ασχοληθεί εκτενώς με την εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Αρκετοί είναι οι ερευνητές που σημειώνουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αυτή έχει. Ο Graff (2003) αναφέρει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει ευελιξία, δεδομένου ότι έχει τη δυνατότητα ο μαθητής να παρακολουθεί τα μαθήματα απ' όπου και αν βρίσκεται. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες, με αποτέλεσμα ο φοιτητής να έχει πρόσβαση σε αυτό όποτε επιθυμεί, παρακάμπτοντας τις δυσκολίες πρόσβασης σε αυτό λόγω απόστασης, που ενδεχομένως θα προέκυπταν με τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας. Σημαντικό, επίσης, κρίνεται το γεγονός ότι η εν λόγω μέθοδος διδασκαλίας τοποθετεί στο κέντρο της γνώσης τον μαθητή. Με άλλα λόγια, ο φοιτητής έχει την ευθύνη του στόχου που επιθυμεί να επιτύχει, και όχι το περιβάλλον του (Graff, 2003).

Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξυπηρετεί φοιτητές ανεξαρτήτου ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι ενήλικες οι οποίοι εργάζονται, ή οι φοιτητές που έχουν αποφασίσει για διάφορους λόγους να απασχολούνται μερικώς σε κάποια εργασία, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα και να αποφοιτούν από τη σχολή που επιθυμούν, παρακάμπτοντας τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν στην παραδοσιακή διδασκαλία, όπως για παράδειγμα το ωρολόγιο πρόγραμμα (Concannon, Flynn & Campbell, 2005).

Οι Welsh, Wanberg, Brown & Simmering (2003) τονίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει συνεχή εκπαίδευση στον φοιτητή, εξαλείφοντας το πρόβλημα της φυσικής παρουσίας στον χώρο του πανεπιστημίου, γεγονός πολύ σημαντικό ειδικά για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Επιπλέον, υπάρχει εξοικονόμηση χρόνου, ο ενδιαφερόμενος παρακολουθεί και διαβάζει με ευκολία από τον δικό του χώρο όποτε θέλει, δεν υπάρχει συσσώρευση πληροφοριών, βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό την παρακολούθηση του μαθήματος και, τέλος, τα έξοδα μειώνονται αισθητά.

Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοούνται και κάποια μειονεκτήματα που παρουσιάζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα άτομα με οπτική αναπηρία, προκειμένου να πάρουν μέρος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οφείλουν να έχουν πρόσβαση σε συγκεκριμένη υποστηρικτική τεχνολογία. Κατά τη διάρκεια χρήσης της προκύπτουν ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον τρόπο που παρατίθενται οι πληροφορίες και γενικά το διδακτικό υλικό. Για παράδειγμα, η μορφολογία ενός κειμένου και η χρήση πλάγιων ή έντονων χαρακτήρων μπορούν να αποπροσανατολίσουν τον χρήστη (Λιάκου & Μανούσου, 2013).

Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Fitzpatrick & McMullen (2008) τα άτομα με οπτική αναπηρία βασίζουν τις επιλογές τους, που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευσή τους, βάση του εάν έχουν πρόσβαση ή όχι σε συγκεκριμένες τεχνολογίες. Η μεταφορά διαγραμμάτων και γενικότερα γραφικού υλικού είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Αυτός είναι και ο λόγος που οι φοιτητές με προβλήματα όρασης στρέφονται περισσότερο στις ανθρωπιστικές επιστήμες και όχι τόσο στις θετικές (Coopin, 2001) .

Σε γενικές γραμμές, αρκετοί είναι οι μαθητές με προβλήματα όρασης που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες. Κατά συνέπεια, δεν μπορούν να κάνουν χρήση συγκεκριμένων υποστηρικτικών τεχνολογιών ακόμα κι αν αυτές είναι διαθέσιμες. Ακόμα, συχνό φαινόμενο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η

ανυπαρξία του απαραίτητου υποστηρικτικού τεχνολογικού εξοπλισμού από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αλλά και το γεγονός ότι οι περισσότερες ψηφιακές βιβλιοθήκες δεν διαθέτουν μεγάλο μέρος των πληροφοριών τους σε εναλλακτική μορφή για τους χρήστες με προβλήματα όρασης (Λιάκου & Μανούσου, 2013).

Επιπλέον, η Κουστριάβα (2013) αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παρουσιάσει κωλύματα σε επίπεδο κατανόησης των πληροφοριών του μαθήματος, καθώς λόγω της έλλειψης της φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτικού δεν είναι εφικτή η πλήρης διαλεύκανση των αποριών του μαθητή άμεσα. Συν τοις άλλοις, δεδομένου της απόστασης δεν υπάρχουν ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, το μάθημα να είναι βαρετό (Κουστριάβα, 2013).

5.8.2 Μεταδευτεροβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα

Πέραν της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα άτομα με οπτική αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν και σε μονάδες τεχνολογικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια παρέχουν δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Η πρώτη βαθμίδα των σπουδών απευθύνεται σε άτομα ηλικίας δεκατεσσάρων ετών και άνω και ο ελάχιστος χρόνος φοίτησης είναι πέντε χρόνια. Κατά το διάστημα αυτό, οι μαθητές ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση των εννέα ετών, που ορίζει η ελληνική νομοθεσία, και ταυτόχρονα εξειδικεύονται σε τεχνολογικά επαγγέλματα.

Η δεύτερη βαθμίδα χωρίζεται σε δύο κύκλους. Ο κάθε κύκλος είναι τουλάχιστον διετής. Ο πρώτος αναφέρεται σε μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο γυμνάσιο, ενώ στον δεύτερο κύκλο έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν και οι

απόφοιτοι μαθητές της πρώτης βαθμίδας του Τεχνολογικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου (Δροσινού , 2001).

Πέραν αυτών, η Δροσινού (2001) αναφέρεται και στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για την ακρίβεια, στα Ε.Ε.Ε.Κ. λειτουργούν διάφορα προγράμματα και εργαστήρια ειδικοτήτων, όπως είναι η ανθοκηπουρική και η αγγειοπλαστική. Επιπλέον, διοργανώνονται εκπαιδευτικές εκδρομές, αλλά και εκθέσεις που προβάλλουν το έργο των σπουδαστών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί το πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης του Κ.Ε.Α.Τ. Το προεδρικό διάταγμα 265/1979, εκτός από όλα όσα ορίζει για την ορθή λειτουργία του Κ.Ε.Α.Τ, αναφέρει ότι το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών οφείλει να παρέχει προγράμματα εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, προκειμένου να αμβλυνθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης και να είναι ομαλή η ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) είναι το Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΙΔΔ) και εδρεύει στην Αθήνα ως Κεντρική Υπηρεσία και στη Θεσσαλονίκη ως Περιφερειακή Διεύθυνση-Παράρτημα. Προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες τόσο των νέων όσο και των ενήλικων ατόμων με αναπηρία όρασης σε εθνικό επίπεδο. Κύριος και πρωταρχικός στόχος του Κέντρου αποτελεί η ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία όρασης και η πλήρης ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Οι στόχοι του Κ.Ε.Α.Τ. είναι οι εξής:

- *Ενημέρωση, στήριξη και εκπαίδευση των οικογενειών από τις πρώτες μέρες γέννησης του παιδιού.*

- *Κάλυψη και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και πνευματικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία όρασης.*
- *Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων και προγραμμάτων εκπαίδευσης- χρήση και χορήγηση υποστηρικτικής τεχνολογίας.*
- *Ίδρυση κατάλληλων δομών μόνιμης περίθαλψης για άτομα που λόγω πολλαπλής αναπηρίας ή ηλικίας δεν μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα αποκατάστασης.*
- *Επιστημονική αντιμετώπιση των οικογενειακών και κοινωνικών επιπτώσεων της τυφλότητας.*
- *Έρευνα για τη βελτίωση των μεθόδων αποκατάστασης.*
- *Καταπολέμηση προκαταλήψεων και κατάργηση κοινωνικών και νομικών κωλυμάτων με σκοπό την αναγνώριση ίσων ευκαιριών και της συμμετοχής του τυφλού ατόμου σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής του (<http://www.keat.gr/index.php/gr/>).*

Το Κ.Ε.Α.Τ. δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και στην ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των μαθητών. Η πνευματική, κοινωνική, πολιτιστική και πνευματική καλλιέργεια προάγεται στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος όπου το άτομο αντιμετωπίζεται με σεβασμό. Τα παιδιά με οπτική αναπηρία έχουν την ευκαιρία να κατακτήσουν ό,τι στόχο θέσουν, δεδομένου ότι έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένη εκπαίδευση και στις νέες τεχνολογίες και συνεργάζονται με αμοιβαία συναισθήματα και αλληλεγγύη.

Στο Κ.Ε.Α.Τ., λοιπόν, λειτουργεί η επαγγελματική τηλεφωνική σχολή για τα άτομα με οπτική αναπηρία, με τίτλο ειδικότητας τεχνικός χειριστής ηλεκτρονικών υπολογιστών και τηλεφωνικών κέντρων, παροχής πληροφοριών και εξυπηρέτησης

πελατών. Η διάρκεια φοίτησης είναι ένα έτος και το πτυχίο είναι αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Πρόνοιας. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει την ορθή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τον κατάλληλο χειρισμό που απαιτείται σε ένα τηλεφωνικό κέντρο, την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά και θεωρητικά μαθήματα σχετικά με την ιστορία της τηλεφωνίας. Οι απόφοιτοι αποκτούν τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά εφόδια προκειμένου να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας οποιαδήποτε εργασία τους ζητηθεί από το τηλεφωνικό κέντρο της εταιρείας ή του οργανισμού όπου εργάζονται. Τα μαθήματα διεξάγονται σε αίθουσα με ολοκληρωμένο περιβάλλον δικτύου φωνής και δεδομένων. Η εικονική συνομιλία και εξυπηρέτηση, κατά τη διάρκεια της φοίτησης, αποτελούν σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης με στόχο την εξοικείωση με το αντικείμενο και τον αντικατοπτρισμό της πραγματικότητας (<http://www.keat.gr/index.php/gr/>).

Επίσης, στις δομές του κέντρου, τόσο στη Θεσσαλονίκη όσο και στην Αθήνα, λειτουργούν κι άλλα προγράμματα κατάρτισης. Ο απομαγνητοφωνητής συνομιλιών – πρακτικών είναι μία ειδικότητα, μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια έτσι ώστε τα άτομα με προβλήματα όρασης να έχουν ίσες επαγγελματικές ευκαιρίες με τα άτομα τυπικής όρασης στον τομέα της απομαγνητοφώνησης οποιουδήποτε ηχητικού κειμένου, ό,τι μορφή κι αν έχει αυτό. Το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, η οποία δίνει πλέον τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφοριακά συστήματα και εφαρμογές σε τυφλά άτομα. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε αίθουσα υπολογιστών με τη βοήθεια σύγχρονων τεχνικών βοηθημάτων και προγραμμάτων, κατάλληλα για την κοινωνική ομάδα που εξετάζουμε.

Τέλος, άλλη μία ειδικότητα του Κ.Ε.Α.Τ. είναι ο βοηθός φυσικοθεραπείας για άτομα με οπτική αναπηρία. Η ειδικότητα αυτή είναι διαθέσιμη μόνο στις δομές του

φορέα στη Θεσσαλονίκη. Εκεί υπάρχουν διαθέσιμος εξοπλισμός και υλικοτεχνική δομή προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση. Όλα τα προγράμματα του Κ.Ε.Α.Τ. τελούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και υλοποιούνται από Δημόσια ΙΕΚ Ειδικής Αγωγής (<http://www.keat.gr/index.php/gr/hosted-services/training-programs>).

Βέβαια, ο Σούλης (2013) σημειώνει «η κατάσταση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας, παραμένει εξαιρετικά ελλιπής και σε μεγάλο βαθμό αποκαρδιωτική. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι σήμερα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, ενώ η μέριμνα για επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη».

5.8.3 Προσβασιμότητα στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αρχικά θεωρείται σκόπιμο να διασαφηνιστεί η έννοια της προσβασιμότητας. Η προσβασιμότητα είναι το χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει το εκάστοτε περιβάλλον, έτσι ώστε όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτου αναπηρίας ή μη, φύλου, και ηλικίας να έχουν την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις υπηρεσίες, τις κτιριακές υποδομές και γενικότερα με τα αγαθά που παρέχει το περιβάλλον αυτό, με ασφάλεια και αυτονομία. Η έννοια της προσβασιμότητας δεν αναφέρεται μόνο στη φυσική πρόσβαση ενός κτιρίου, αλλά ενσωματώνει τις έννοιες της λειτουργικότητας και της επικοινωνίας (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005). Ίσως η προσβασιμότητα να έχει ταυτιστεί ως έννοια με τα άτομα με αναπηρία, αλλά αφορά το σύνολο των ανθρώπων χωρίς καμία διάκριση.

Σε παγκόσμιο επίπεδο ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών αναφέρει στον Κανόνα 5 από τους Πρότυπους Κανόνες το εξής: *«Τα Κράτη πρέπει να αναγνωρίζουν την πρωταρχική σπουδαιότητα της προσβασιμότητας στη διαδικασία της εξίσωσης των ευκαιριών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Για τα άτομα με αναπηρία κάθε κατηγορίας, τα Κράτη πρέπει (α) να εισάγουν προγράμματα δράσης για την προσβασιμότητα του περιβάλλοντος και (β) να λάβουν μέτρα για την προώθηση της πρόσβασης στην πληροφόρηση και επικοινωνία».*

Η προσβασιμότητα, ουσιαστικά, οφείλει να εξασφαλίζει στο άτομο ασφάλεια, τη δυνατότητα κίνησης και ελιγμών, την δυνατότητα προσέγγισης και χρήσης εξοπλισμών, αγαθών και υπηρεσιών, και τέλος, τη δυνατότητα επικοινωνίας και πληροφόρησης. Δεδομένου, ότι όλες οι μορφές αναπηρίας δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια, ο σχεδιαστής του εκάστοτε προσβάσιμου περιβάλλοντος θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες και τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα με αναπηρίες, και να μετατρέψει τις δυνατότητες αυτές σε πλεονέκτημα έναντι των αδυναμιών τους (Ε.Σ.ΑμεΑ., 2005).

Η εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία αναφέρει, ότι το προσβάσιμο περιβάλλον πρέπει να *«προβλέπει οδεύσεις ελεύθερες από εμπόδια, χωρίς υψομετρικές διαφορές ή με διαφορές γεφυρωμένες με τον κατάλληλο εξοπλισμό, κατάλληλες διαστάσεις ανοιγμάτων και χώρων για τη διευκόλυνση ατόμων με κινητικές αναπηρίες, αλλά και ηλικιωμένων, γυναικών που εγκυμονούν, μεταφορέων ογκωδών αντικειμένων κλπ.. Επίσης, να χρησιμοποιεί έντονες χρωματικές αντιθέσεις μεταξύ των διαφόρων στοιχείων και κατάλληλη σήμανση, ηχητική, απτική και οπτική, ώστε να εξυπηρετείται εξίσου το άτομο με προβλήματα όρασης ή ακοής με το άτομο προχωρημένης ηλικίας και κάθε άλλο άτομο, και να παρέχει εξοπλισμούς κατάλληλα σχεδιασμένους ώστε να*

μπορούν να χρησιμοποιηθούν από οποιονδήποτε, χωρίς ή με την λιγότερη δυνατή βοήθεια» (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να αναφερθεί ότι προκειμένου να είναι υλοποιήσιμη η προσβασιμότητα, πολλά είναι τα επίπεδα δράσεων που πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά και να μελετηθούν. Σε πρώτο επίπεδο η πολιτεία καλό θα ήταν να προσδιορίσει τις ακριβείς ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και να θέσει προτεραιότητες. Επιπλέον, τα εμπόδια που βρίσκονται στους πανεπιστημιακούς χώρους, και όχι μόνο, πρέπει να χαρτογραφηθούν και να υπάρξει ειδικός σχεδιασμός για την προσπέλασή τους. Εξίσου σημαντικό ρόλο έχει η εκπαίδευση σχετικά με τις βοηθητικές τεχνολογίες. Τέλος, η προσβασιμότητα θα πρέπει να ξεπεράσει τα εθνικά και πολιτικά στεγανά. Η κοινωνία μας, δηλαδή, έχει υποχρέωση να παραμερίσει τα πολιτικά και κατευθυνόμενα συμφέροντα και να προσεγγίσει το ζήτημα αμερόληπτα και μεθοδικά (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Συγκεκριμένα, η Μουτσάκη (2017) σημειώνει ότι τρεις είναι οι βασικοί τομείς που πρέπει να λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές, προκειμένου τα άτομα με οπτική αναπηρία να έχουν τη δυνατότητα να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Αρχικά, τα βιβλία, οι υπηρεσίες και το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι διαθέσιμα σε εναλλακτική μορφή, όπως επίσης και οι τεχνολογίες και οι εφαρμογές που απαιτούνται για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει έχουν προσβάσιμη μορφή. Επίσης, το εκπαιδευτικό, και όχι μόνο, προσωπικό του τριτοβάθμιου ιδρύματος οφείλει να προετοιμαστεί κατάλληλα από το κράτος, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των φοιτητών με προβλήματα όρασης. Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη επιλογών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στις υπηρεσίες υποστήριξης (Μουτσάκη, 2017).

Οι Corn & Ann (1995, όπως αναφέρεται στη Μουτσάκη, 2017) κάνουν λόγο για κάποιες μεταρρυθμίσεις που πρέπει να γίνουν από την πολιτεία, έτσι ώστε η μετάβαση των μαθητών με οπτική αναπηρία από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να είναι ομαλή. Για την ακρίβεια, ερευνούν και σημειώνουν τους στόχους που θα διευκολύνουν την εισαγωγή της παραπάνω πληθυσμιακής ομάδας στην ανώτατη εκπαίδευση. Προκύπτουν, λοιπόν, οι παρακάτω στόχοι:

- *Τα Πανεπιστήμια θα προετοιμάσουν πλήρη αριθμό εκπαιδευτικών για μαθητές με οπτική αναπηρία.*
- *Οι πολιτικές και οι διαδικασίες θα διασφαλίσουν το δικαίωμα όλων των γονέων για πλήρη συμμετοχή και ισότιμη σχέση στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- *Οι πάροχοι υπηρεσιών θα καθορίσουν τα περιστατικά βάση των αναγκών των μαθητών και θα απαιτήσουν συνεχή επαγγελματική εξέλιξη για όλους τους εκπαιδευτικούς.*
- *Η αξιολόγηση θα γίνει από προσωπικό με εμπειρία.*
- *Τα εκπαιδευτικά υλικά θα είναι διαθέσιμα, όπως και τα υλικά για τους βλέποντες συνομηλίκους.*
- *Οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι στόχοι θα αντικατοπτρίζουν τις εκτιμώμενες ανάγκες κάθε μαθητή/φοιτητή σε ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών (Μουτσάκη, 2017).*

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η νομοθεσία ορίζει πως το 5% των εισαχθέντων στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Ο νόμος αυτός μπορεί να διασφαλίζει την είσοδο των μαθητών με αναπηρίες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αλλά δεν εξασφαλίζει την ολοκλήρωση του κύκλου των σπουδών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Κατά συνέπεια αντιλαμβανόμαστε πως οι φοιτητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής

τους, όπου σύμφωνα με τις Λινάρδου & Μίνως (2016) διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μια, τα λειτουργικά εμπόδια δημιουργούνται λόγω απουσίας της προσβασιμότητας στις πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις και της έλλειψης τεχνικού εξοπλισμού και υποστηρικτικής τεχνολογίας, και από την άλλη απουσιάζει η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρία στα πανεπιστημιακά δρώμενα (Καλαντζή-Αζίζη, 1994).

Σε γενικές γραμμές, κρίνεται αναγκαίο ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα να απαρτίζεται από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των φοιτητών με οπτική αναπηρία, και με ηλεκτρονικό εξοπλισμό, που θα διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Επίσης, οι κτιριακές υποδομές και οι βιβλιοθήκες οφείλουν να είναι προσβάσιμες και, συγκεκριμένα, οι βιβλιοθήκες πρέπει να διαθέτουν υλικό διαθέσιμο σε εναλλακτική μορφή. Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζουν οι υπηρεσίες στήριξης και συμβουλευτικής (Κωτσοπούλου, 2011).

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω, συνειδητοποιούμε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και συγκεκριμένα η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν πληρεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να δώσει την ευκαιρία της μάθησης στα άτομα με οπτική αναπηρία, ένα αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Οι Pitt & Curtin (2004) σημειώνουν ότι τέτοιες εκπαιδευτικές πολιτικές προωθούν την ανισότητα και προκαλούν κοινωνική απομόνωση. Επιπλέον, προκαλούνται ανάρμοστες συμπεριφορές από συμφοιτητές λόγω άγνοιας κι έλλειψης παιδείας (Pitt, & Curtin, 2004).

Η Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2003, όπως αναφέρεται στη Σαπουντζή & Φάνη, 2009) αναφέρει πως λόγω όλων των ζητημάτων που προκύπτουν στα ελληνικά πανεπιστήμια από την απουσία της προσβασιμότητας στις κτιριακές υποδομές, αλλά

και από την αρνητική αντιμετώπιση των φοιτητών με οπτική αναπηρία, που πολλές φορές αντιμετωπίζουν από τα υπόλοιπα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, οι φοιτητές με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτητές με οπτική αναπηρία δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα προσβασιμότητας μόνο στον πανεπιστημιακό χώρο. Εξίσου σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο θα μετακινηθούν από την κατοικία τους στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία (2005), το ελληνικό κράτος έχει την υποχρέωση να εξασφαλίσει ένα δίκτυο μεταφορών προς και από τον χώρο του πανεπιστημίου που θα είναι ταυτόχρονα προσβάσιμο αλλά και οικονομικό για τα άτομα με οπτική αναπηρία.

Η δημιουργία προσβάσιμων μεταφορικών μέσων δημιουργεί στους χρήστες το αίσθημα της ασφάλειας και της ανεξαρτησίας. Κατ' αυτό τον τρόπο τα άτομα παρακινούνται να συμμετέχουν τα δρώμενα του πανεπιστημίου και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, που αφορούν την παρακολούθηση των μαθημάτων και την ελεύθερη πρόσβαση σε χώρους του πανεπιστημίου.

Βέβαια, για να είναι προσβάσιμα τα μέσα μαζικής μεταφοράς, πρέπει να είναι προσβάσιμο όλο το δίκτυο που τα απαρτίζει. Αυτό που εννοείται είναι πως εξίσου προσβάσιμες πρέπει να είναι οι στάσεις των λεωφορείων, τα εκδοτήρια και όποια άλλη υποδομή κρίνεται αναγκαία. Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω ο ειδικός εξοπλισμός που υπάρχει στα μέσα μαζικής μεταφοράς, όπως είναι οι ράμπες και οι μηχανισμοί επιβίβασης και αποβίβασης, οφείλουν να υπάρχουν αρχικά κι έπειτα να λειτουργούν άρτια και να παρέχουν ασφάλεια στον χρήστη. Εξίσου σημαντική κρίνεται η συνεχής και συστηματική εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζεται σε όλο το φάσμα των συγκοινωνιών. Έχουν την υποχρέωση

να γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης των ειδικών εξοπλισμών αλλά και να μπορούν να κατευθύνουν προς τη σωστή κατεύθυνση τον χρήστη με προβλήματα όρασης (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Επιπλέον, η προσβασιμότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που πρέπει να διέπει όλα τα μέσα μεταφοράς ανεξαρτήτου. Είναι πολλά τα άτομα με οπτική αναπηρία που αποξενώνονται και απομακρύνονται από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα λόγω έλλειψης προσβασιμότητας σε άλλα μέσα μεταφοράς, τα οποία είναι απαραίτητα για να μετακινηθούν και να έχουν πρόσβαση στις εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου. Τέλος, η ηχητική σήμανση αποτελεί μεγάλη βοήθεια (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Σκόπιμο κρίνεται να ειπωθεί πως υπάρχει μεγάλη διαφορά στις συνθήκες και στην ισχύουσα νομοθεσία, όπως επίσης και στον τρόπο λειτουργίας των μέσων μαζικής μεταφοράς στην Αττική σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα. Στην Αττική το μετρό, το τραμ, ο ηλεκτρικός σιδηρόδρομος, ακόμα και ο προαστιακός σιδηρόδρομος πληρούν τις προδιαγραφές της προσβασιμότητας. Για την ακρίβεια, η είσοδος στα λεωφορεία είναι πλήρως προσβάσιμη, αφού είναι χαμηλή, υπάρχουν χειριστήρια κατάλληλα για τυφλούς, ανελκυστήρες που με ηχητικό μήνυμα ενημερώνουν τα άτομα με οπτική αναπηρία κατά την είσοδο και την έξοδό τους, όπως επίσης, γέφυρες για πεζούς και περιοχές με επίπεδα που έχουν την απαιτούμενη κλίση για την εύκολη διέλευση των πεζών (Ψύλλα, Μαυριγιαννάκη, Βαζαίου,& Στασινοπούλου, 2003) .

Στην Αττική τα μέσα μαζικής μεταφοράς υπάγονται στον Οργανισμό Αστικών Συγκοινωνιών Αττικής και λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Μεταφορών και Επικοινωνιών. Αντίθετα, στην υπόλοιπη Ελλάδα οι αστικές συγκοινωνίες είναι είτε ιδιωτικές είτε δημοτικές. Αυτό σημαίνει πως οι προδιαγραφές για την προσβασιμότητα που έχουν κατοχυρωθεί από την ελληνική νομοθεσία για τη δημόσια

μετακίνηση των ατόμων με προβλήματα όρασης δεν εφαρμόζονται και δεν τηρούνται σε μεγάλο βαθμό.

Εν ολίγοις, αντιλαμβανόμαστε το πόσο απέχει η θεωρία από την πράξη στην ελληνική πραγματικότητα. Η κακή ελληνική νοοτροπία και η έλλειψη παιδείας οδηγούν σε συμπεριφορές μη πρέπουσες και απαξιωτικές. Η στάθμευση σε χώρους μπροστά από στάσεις και σε μέρη όπου γενικά απαγορεύεται, η ανάρμοστη κάποιες φορές συμπεριφορές των οδηγών ων μέσων μαζικής μεταφοράς, η απαράδεκτη κατάσταση των πεζοδρομίων είναι μόνο λίγα δείγματα που οδηγούν σε αδιέξοδο τους τυφλούς (Ψύλλα, Μαυριγιαννάκη, Βαζαίου, & Στασινοπούλου, 2003).

Αντίστοιχης σημασίας με τα παραπάνω, προκειμένου το άτομο με οπτική αναπηρία να μπορεί να έχει πρόσβαση στα κτίρια του πανεπιστημίου και να μετακινηθεί από την κατοικία του σε αυτά, έχουν οι σκάφες και οι οδηγοί τυφλών. Ως σκάφες αναφέρονται τα κεκλιμένα επίπεδα ενός πεζοδρομίου που τα συνδέουν με το οδόστρωμα. Πρώτος και κύριος κανόνας στην κατασκευή τους είναι η απουσία οποιασδήποτε υψομετρικής διαφοράς στο σημείο ένωσης των σκαφών με το οδόστρωμα. Επίσης, οι σκάφες που βρίσκονται σε διαβάσεις οφείλουν να είναι η μία ακριβώς απέναντι από την άλλη, και να υπάρχουν φωτεινοί σηματοδότες με ηχητική σήμανση, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την ασφαλή διέλευση των τυφλών ατόμων.

Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι οδηγοί τυφλών. Ως οδηγούς τυφλών χαρακτηρίζουμε πλάκες συγκεκριμένης υφής και διαφορετικού έντονου χρώματος που τοποθετούνται σε καίρια σημεία των πεζοδρομίων και του οδοστρώματος. Οι οδηγοί τυφλών χρησιμοποιούνται για να προειδοποιήσουν τα άτομα με οπτική αναπηρία ότι ενέχει κάποιος κίνδυνος ή κάποιο εμπόδιο. Η τοποθέτησή τους συνήθως γίνεται στο σημείο όπου ενώνονται οι σκάφες με το οδόστρωμα. Οι πλάκες αυτές

πρέπει να είναι τυποποιημένες στην υφή τους και στον σχεδιασμό τους, να μην παρεμποδίζονται από αυθαίρετα εμπόδια και να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομοι.

Η πραγμάτωση των παραπάνω είναι απαραίτητη για το τυφλό άτομο εκπαιδεύεται στη χρήση και στην 'ανάγνωση' των οδηγιών. Οποιοδήποτε στοιχείο τους παρεκκλίνει από τις γνώσεις που κατέχει ο τυφλός, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και ανασφάλεια. Τέλος, όλος ο αστικός εξοπλισμός, είτε είναι κάδοι απορριμμάτων είτε παγκάκια και πινακίδες, πρέπει να τοποθετούνται μακριά από τις σκάφες και τους οδηγούς τυφλών (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Ως αναφορά τις κτιριακές εγκαταστάσεις των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές και οδηγίες σχετικά με την προσβασιμότητα. Αντίθετα, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων έχει εκδώσει οδηγίες για τα κτίρια της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα ακολουθεί τη δική του πολιτική σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των έργων, που κρίνονται απαραίτητα για την προσβασιμότητα των φοιτητών με οπτική αναπηρία. Επίσης, το γεγονός ότι αρκετές σχολές στεγάζονται σε διατηρητέα κτίρια, όπως η Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, δυσχεραίνει ακόμα παραπάνω την κατάσταση (Ψύλλα, Μαυριγιαννάκη, Βαζαίου,& Στασινοπούλου, 2003).

Η πρόσβαση όλων των φοιτητών στις κτιριακές εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου οφείλει να είναι ελεύθερη και χωρίς διακρίσεις, είτε λόγω αναπηρίας είτε άλλων στερεοτύπων. Προκειμένου να εξαλειφτούν φαινόμενα αποξένωσης και δυσκολίας πρόσβασης στο πανεπιστήμιο, τα αρχιτεκτονικά εμπόδια πρέπει οπωσδήποτε να καταργηθούν και ο χώρος, εσωτερικός και εξωτερικός, να διαμορφωθεί κατάλληλα.

Συγκεκριμένα, η είσοδος του κτιρίου οφείλει να είναι κοινή για όλους και να μην απέχει καθόλου υψομετρικά από το έδαφος. Ο χώρος αμέσως μετά την είσοδο, ο λεγόμενος χώρος υποδοχής, οφείλει να έχει σχεδιαστεί με τρόπο τέτοιο, ώστε οι απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν το κτίριο και τις υπηρεσίες του να είναι σε συμβατική και προσβάσιμη μορφή. Οι πληροφορίες, δηλαδή, που αφορούν των αριθμό των ορόφων, τη θέση όπου βρίσκεται το άτομο με τα προβλήματα όρασης, το πού βρίσκονται οι ανελκυστήρες, τη θέση των αμφιθεάτρων, των αιθουσών διδασκαλίας και τα γραφεία των καθηγητών πρέπει να παρέχονται στη γραφή Braille, σε ανάγλυφους χάρτες και ανάγλυφη σήμανση. Το προσωπικό, βέβαια, πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα για να είναι σε θέση να βοηθήσει τους τυφλούς φοιτητές σε περίπτωση ανάγκης (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Το εσωτερικό των πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων θεωρείται αναγκαίο να διαθέτει ανελκυστήρες που θα πληρούν τις προδιαγραφές για να είναι εφικτή η χρήση τους από τα άτομα με προβλήματα όρασης. Για την ακρίβεια, τα κουμπιά του ανελκυστήρα πρέπει να είναι τοποθετημένα χαμηλά, να έχουν τις ενδείξεις τις γραφής Braille και να διαθέτουν ηχητική αναγγελία των ορόφων, όπως ορίζεται από τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, στους διαδρόμους δεν πρέπει να υπάρχουν εμπόδια, γιατί τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορεί να έχουν κάποια ατυχήματα που θα τους στερήσουν την ασφάλεια που δικαιούνται. Τα αντικείμενα κοινής χρήσης, όπως είναι οι πυροσβεστήρες και οι ψύκτες νερού, πρέπει να τοποθετούνται εσοχές, με τρόπο τέτοιο που δεν θα εμποδίζουν τη διέλευση των φοιτητών και ταυτόχρονα θα είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν από τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Συν τοις άλλοις, τα πόμολα των θυρών πρέπει να τοποθετούνται σε ύψος 0,90μ.-1,20 μ. από το έδαφος και οι χειρολισθήρες πρέπει να υπάρχουν σε όλα τα σημεία που κρίνεται απαραίτητο (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Επίσης, η μορφή της σήμανσης πρέπει να απλή και ηχητική. Τα διάφορα οπτικά στοιχεία επιβάλλεται να έχουν χρωματικές αντιθέσεις, και γενικότερα ο φωτισμός πρέπει να είναι κατάλληλος για τα άτομα με προβλήματα όρασης για να τα διευκολύνει. Τέλος, τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τις επιστρώσεις του δαπέδου δεν θα πρέπει να δημιουργούν αντανακλάσεις και να αποσυντονίζουν το άτομο με τύφλωση. Αντίθετα, η υφή τους καλό είναι να κατευθύνει και να ειδοποιεί τον χρήστη για τυχόν εμπόδια. Σημαντικό είναι οι τοίχοι των διαδρόμων να είναι ελεύθεροι για να μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγοί τυφλών και, γενικότερα, ο εξοπλισμός και η διάταξη των αιθουσών πρέπει να είναι τέτοιος ώστε τα άτομα με προβλήματα όρασης να τον ανιχνεύουν εύκολα.

Συνοπτικά, οι βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον για να είναι προσβάσιμο σε άτομα με οπτική αναπηρία είναι οι εξής:

- *η χρήση μεγάλων χαρακτήρων και έντονων χρωματικών αντιθέσεων,*
- *η χρήση της γραφής Braille,*
- *η χρήση ανάγλυφων χαρτών- μακετών,*
- *η χρήση ανάγλυφης σήμανσης, στο δάπεδο για καθοδήγηση ή επισήμανση κινδύνων ή μέσω επίτοιχων πινακίδων,*
- *η χρήση ηχητικής σήμανσης (ηχητική αναγγελία, κασέτες ήχου κλπ.),*
- *η χρήση προσβάσιμων ιστοσελίδων και προσβάσιμων θυρίδων Αυτόματης συναλλαγής (ATM) (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).*

Πέραν όλων αυτών, το σημαντικότερο ζήτημα που προκύπτει όταν τα άτομα με προβλήματα όρασης περιηγούνται σε ένα χώρο είναι ο σωστός προσανατολισμός. Για το λόγο αυτό όλες οι κτιριακές εγκαταστάσεις οποιουδήποτε πανεπιστημιακού ιδρύματος, για παράδειγμα το προαύλιο, επιβάλλεται να έχουν σωστή και πρακτική

δομή, για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους, είτε έχουν προβλήματα όρασης είτε όχι (Ψύλλα, Μαυριγιαννάκη, Βαζαίου, & Στασινοπούλου, 2003).

5.8.4 Η Μετάβαση στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως μέσο

Κοινωνικής Ένταξης

Οι Lind, Nielsen & Schmidt (2000) αναφέρουν πως η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη μεταδευτεροβάθμια δεν αποσκοπεί μόνο στην απόκτηση γνώσης, αλλά αποτελεί το έναυσμα για την ενήλικη ζωή. Οι νεοεισαχθέντες φοιτητές παύουν να είναι έφηβοι και πρέπει να προσανατολιστούν κατάλληλα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής τους ζωής.

Ο φοιτητής καλείται να αφήσει στο παρελθόν την ασφάλεια της οικογένειας και το σχολικό του περιβάλλον και να ενσωματωθεί στην πολυπληθή και άγνωστη γι' αυτόν πανεπιστημιακή κοινότητα. Τα άτομα με οπτική αναπηρία σε σχέση με τα άτομα που έχουν τυπική όραση έχουν λιγότερες ευκαιρίες να δρουν αυτόνομα, να κοινωνικοποιούνται στον επιθυμητό βαθμό και να λαμβάνουν αποφάσεις, λόγω των προερχόμενων δυσκολιών από την αναπηρία που αντιμετωπίζουν. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η μετάβαση αυτή είναι αρκετά δύσκολη (Carroll & Johnson Brown, 1996).

Το επιθυμητό από την εισαγωγή ενός ατόμου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσης αλλά η ενεργή συμμετοχή σε όλο το φάσμα των πανεπιστημιακών δρώμενων και γενικότερα στη φοιτητική ζωή. Η ελληνική κοινωνία, και κατ' επέκταση το ελληνικό πανεπιστήμιο, έχει σχεδιαστεί από μη ανάπηρα άτομα. Το ελληνικό κράτος δεν έχει προβλέψει και δεν ενδιαφέρεται σε ικανοποιητικό βαθμό για την ομαλή ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην

πανεπιστημιακή κοινότητα. Ως αποτέλεσμα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και το ανθρώπινο δυναμικό τους υστερούν σε γνώση και κατάλληλη τεχνολογία.

Η αντιμετώπιση των φοιτητών με οπτική αναπηρία από τους συμφοιτητές τους καθορίζεται από διάφορους παράγοντες. Η ανεπαρκής παιδεία και πληροφόρηση, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, η αρνητική προδιάθεση απέναντι στους φοιτητές με προβλήματα όρασης και ο φόβος του στιγματισμού αποτελούν μερικές μόνο αιτίες που δυσχεραίνουν τη μετάβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Οι φοιτητές με οπτική αναπηρία συνηθίζουν να περιορίζονται στους χώρους διδασκαλίας και να μην συμμετέχουν ενεργά στις υπόλοιπες πανεπιστημιακές δραστηριότητες, εξαιτίας της δυσκολίας πρόσβασης. Οι Fichten, Asuncion, Barile, Ferraro, & Wolforth, (2009) ασχολήθηκαν σε άρθρο τους σχετικά με την ένταξη τυφλών φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι νεοεισαχθέντες έφηβοι θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά επιτεύγματα που θα βοηθήσουν στην επικοινωνία και την πληροφόρηση. Η εκμάθηση της χρήσης τους δεν αποτελεί μόνο ζήτημα θέλησης και επιθυμίας από τον τυφλό φοιτητή για γνώση, αλλά συνδέεται άμεσα από την στήριξη που θα λάβει ο εκπαιδευόμενος από τους συμφοιτητές του και το διδακτικό προσωπικό. Η ψυχολογική στήριξη, η κατανόηση και η ανιδιοτελής βοήθεια αποτελούν αρωγοί στην προσπάθεια που καταβάλει το άτομο με προβλήματα όρασης να ενσωματωθεί και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.

Τέλος, οι Richardson & Roy (2002) σημειώνουν πως οι έφηβοι με προβλήματα όρασης μέχρι πρόσφατα δεν εισέρχονταν στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί η απόδοσή τους σε γενικές γραμμές ήταν χαμηλή και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ήταν ελλιπώς οργανωμένα. Οι έφηβοι αυτοί εκλάμβαναν ανεπαρκή κοινωνική

στήριξη από τους συμμαθητές τους, τους φίλους τους και τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να είναι αδιάφοροι και αμελείς για την εκπαίδευσή τους και να παραμένουν στάσιμοι.

5.8.5 Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας: Παράδειγμα προς μίμηση

5.8.5.1 Οι υπηρεσίες της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Η διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών (1994) για τα άτομα με αναπηρίες και κατ' επέκταση για τα άτομα με οπτική αναπηρία και την εκπαίδευσή τους δηλώνει ρητά το δικαίωμα των ατόμων αυτών να έχουν πλήρη πρόσβαση στα βιβλία, την πληροφόρηση, τις βιβλιοθήκες, τις υπηρεσίες και τις δραστηριότητες του πανεπιστημίου. Η ελληνική πραγματικότητα όμως απογοητεύει.

Οι νεοεισαχθέντες φοιτητές με οπτική αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με δυσκολίες για τις οποίες δεν ευθύνεται η αναπηρία τους εν γένει. Ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί αγνοώντας την πληθυσμιακή ομάδα των οπτικά αναπήρων. Επομένως, οι ανάγκες τους αλλά και οι δυνατότητές τους, που μπορούν να λειτουργήσουν ως πλεονέκτημα και να διευκολύνουν κατά πολύ την καθημερινότητά τους, περιφρονήθηκαν από το ελληνικό κράτος (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Η Λινάρδου & Μίνως (2016) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην ελληνική μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ελλιπές σε μεγάλο βαθμό. Η έλλειψη αυτή δεν αφορά αποκλειστικά την απρόσκοπτη πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης στις πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις,

αλλά και την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και την απουσία κατάλληλων βιβλίων και προγραμμάτων σπουδών που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των φοιτητών για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολής τους.

Εξίσου απαράδεκτη είναι η απουσία ειδικών βιβλιοθηκών, που θα χαρακτηρίζονται από τις κατάλληλες υποδομές και εξοπλισμό για να μετατρέπεται ο γραπτός λόγος στη γραφή Braille και θα διαθέτουν νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικούς υπολογιστές με την αντίστοιχη υποστηρικτική τεχνολογία. Ο τρόπος εξέτασης είναι άλλος ένας τομέας που καλό είναι να εξετασθεί και να τροποποιηθεί. Η ελληνική νομοθεσία δεν έχει προβλέψει για εναλλακτικές μεθόδους εξέτασης και αξιολόγησης των φοιτητών με οπτική αναπηρία. Τέλος, καλό είναι να ειπωθεί πως η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αναπηρίας, και ειδικά σε προβλήματα όρασης, είναι ελλιπής. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν όχι μόνο τα μέσα αλλά και τις γνώσεις για να βοηθήσουν τους φοιτητές με τύφλωση (Λινάρδου & Μίνως, 2016).

Κρίνοντας από τα παραπάνω οι φοιτητές με προβλήματα όρασης ουσιαστικά παρεμποδίζονται από το ίδιο το κράτος να ενταχθούν ισότιμα στην πανεπιστημιακή κοινότητα, η οποία ίσως άθελά της τα αποκλείει. Παράδειγμα προς μίμηση αποτελεί το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, και συγκεκριμένα η βιβλιοθήκη του.

Η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας διαθέτει μία ξεχωριστή αίθουσα, ειδικά διαμορφωμένη με σύγχρονους σταθμούς εργασίας ηλεκτρονικών υπολογιστών, που εξυπηρετεί ιδιαίτερα τα άτομα με προβλήματα όρασης. Για την ακρίβεια, οι υπολογιστές είναι ρυθμισμένοι με τρόπο τέτοιο ώστε η λειτουργία τους να είναι αυτόματη.

Ο συγκεκριμένος σταθμός εργασίας είναι εξοπλισμένος με σαρωτή βιβλίων και λογισμικό οπτικής ανάγνωσης χαρακτήρων, τα οποία μετατρέπουν την έντυπη μορφή

των βιβλίων σε ψηφιακή και εκτυπωτή Braille τύπου Everest. Ο ειδικός αυτός εκτυπωτής είναι διπλής όψης και εκτυπώνει σε γραφή Braille οποιοδήποτε κείμενο βρίσκεται σε ψηφιακή μορφή. Για την εκτύπωση σε γραφή Braille απαραίτητο είναι το ειδικό λογισμικό WinBraille. Ακόμη, υπάρχει λογισμικό δραστηρικής μεγέθυνσης της οθόνης, που λέγεται Supernova 12.08 και κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης CCTV. Το μεν διαθέτει ενσωματωμένο το screen reader Hal και το συνθέτη φωνής Orpheus, και το δε είναι ένα σύστημα μεγέθυνσης τεκμηρίων και διευκολύνει τα άτομα με μερική απώλεια όραση (<http://www.uom.gr/>).

Επιπλέον, η βιβλιοθήκη διαθέτει δύο συγκεκριμένους ηλεκτρονικούς υπολογιστές Pentium 4 και παραθυρικό λογισμικό, που ονομάζεται JAWS. Το JAWS έχει τη δυνατότητα να διαβάζει ό,τι αναγράφεται στην οθόνη του υπολογιστή και μετέπειτα να κατευθύνει ηχητικά στον χρήστη για το τι πρέπει να κάνει. Εκτός αυτών η ανανεούμενη πινακίδα Braille είναι διαθέσιμη στα άτομα με προβλήματα όρασης. Η συγκεκριμένη συσκευή απεικονίζει τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στην οθόνη σε χαρακτήρες Braille, που μπορούν να αναγνωστούν με την αφή.

Πέραν αυτών το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και η βιβλιοθήκη διαθέτουν χάρτες αφής. Η υλοποίηση των χαρτών πραγματοποιήθηκε το 2004 και σκοπό έχουν τη διευκόλυνση του προσανατολισμού των φοιτητών με προβλήματα όρασης. Οι χάρτες αυτοί συμπεριλαμβάνουν τόσο τους βασικούς κοινόχρηστους χώρους και τη βιβλιοθήκη, όσο και τον εξωτερικό χώρο του προαυλίου αλλά και των ευρύτερων οικοδομικών τετραγώνων, προκειμένου η πρόσβαση των φοιτητών στις πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις να διευκολυνθεί ακόμα παραπάνω. Η αποτύπωση πραγματοποιήθηκε σε ειδικό χαρτί με μικροκάψουλες. Η ειδική χαρτογράφηση ήταν αποτέλεσμα του Πακέτου Εργασίας με τον τίτλο Ειδική χαρτογράφηση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας του έργου ΠΛΟΗΓΗΣΙΣ

(<http://www.lib.uom.gr/index.php/el/services/itemlist/category/93-persons-with-disabilities>).

Επιπρόσθετα, η βιβλιοθήκη πραγματοποιεί μία προσπάθεια μετατροπής του ελληνικού έντυπου εκπαιδευτικού υλικού σε εναλλακτική ηλεκτρονική μορφή. Η ψηφιοποίηση θέτει σαν προτεραιότητα την μετατροπή των διδακτικών εγχειριδίων. Πέραν της ψηφιοποίησης πραγματοποιείται και αρχειοθέτηση. Η ενέργεια αυτή θέλει να καλύψει τις ανάγκες των φοιτητών με οπτική αναπηρία και υλοποιείται επίσης στα πλαίσια του έργου ΠΛΟΗΓΗΣΙΣ.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας διαθέτει το Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, γραμμένο στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Το εγχειρίδιο είναι ουσιαστικά ένας οδηγός προσφοράς υπηρεσιών στα άτομα με προβλήματα όρασης και απευθύνεται κατά κύριο λόγο στους βιβλιοθηκονόμους. Απαρτίζεται από δώδεκα ενότητες και παρέχει απαραίτητες πληροφορίες που σχετίζονται με την οργάνωση και την προσφορά υπηρεσιών σε βιβλιοθήκες σε άτομα με οπτική αναπηρία. Με τις κατάλληλες τροποποιήσεις ο οδηγός μπορεί να φανεί χρήσιμος και σε άλλες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και των παροχών υπηρεσιών.

Τέλος, στη βιβλιοθήκη αυτή λαμβάνουν χώρα σεμινάρια για τους βιβλιοθηκονόμους, που αποσκοπούν στη μεταλαμπάδευση της απαιτούμενων γνώσεων που χρειάζονται για την ορθή πληροφόρηση και βοήθεια των φοιτητών με οπτική αναπηρία (<http://www.lib.uom.gr/index.php/el/services/itemlist/category/93-persons-with-disabilities>).

5.8.5.2 Το σύστημα εκπαίδευσης TESTLAB και ACCELERATE

Το 1997 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα για το έργο TESTLAB (Testing Electronic Systems using Telematics for Library Access for the Blind) που αφορούσε τις παροχές υπηρεσιών στις βιβλιοθήκες των ευρωπαϊκών χωρών, επομένως και στην Ελλάδα. Η μελέτη απέδειξε πως στην ελληνική πραγματικότητα η παροχή υπηρεσιών στις βιβλιοθήκες σε άτομα με οπτική αναπηρία είναι μηδαμινή (Tucker, 1997).

Μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της μελέτης του TESTLAB ακολούθησε το πρόγραμμα ACCELERATE ως απόρροιά του. Το ACCELERATE είχε ως σκοπό του να αντιμετωπίσει το σοβαρό ζήτημα που προέκυψε από την αρχική μελέτη, την απουσία δηλαδή παροχής υπηρεσιών στις ελληνικές βιβλιοθήκες σε άτομα με προβλήματα όρασης. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε με τη συνεργασία δύο πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του Πανεπιστημίου Κύπρου (Δημητριάδη, 2017).

Για την πετυχημένη εκπόνηση του έργου, υπήρξε σαφής και αναλυτικός σχεδιασμός. Οι Ολλανδοί και Αυστριακοί εταίροι που βοήθησαν στην πραγματοποίηση του ACCELERATE μετέδωσαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους όλες τις παραμέτρους που διαμορφώνουν την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, με σκοπό πάντα τη διευκόλυνση των ατόμων με προβλήματα όρασης (Δημητριάδη, 2017).

Οι δύο βιβλιοθήκες εξοπλίστηκαν με σύγχρονα εργαλεία και νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, εξέδωσαν δύο εγχειρίδια πολύ χρήσιμα. Το πρώτο απευθύνεται στους βιβλιοθηκονόμους και με ποιους τρόπους θα εξυπηρετήσουν επαρκώς τις ανάγκες των τυφλών φοιτητών και το δεύτερο είναι ένας οδηγός χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους χρήστες. Αναλυτικά εξετάστηκε ο εξοπλισμός της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε παραπάνω κεφάλαιο.

Συμπεράσματα

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας ειδίκευσης, με την ενδελεχή μελέτη της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, μας οδηγεί στην εξαγωγή ορισμένων χρήσιμων συμπερασμάτων.

Χωρίς αμφιβολία ο οφθαλμός αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο όργανο του ανθρώπινου οργανισμού ενώ από τη μεριά της η όραση είναι μια πολύπλοκη λειτουργία που απαιτεί την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των οπτικών νεύρων, του εγκεφάλου και του ματιού. Η απώλειά της δε, ή ακόμα και η μείωσή της, έχει σοβαρές επιπτώσεις για την εξέλιξη του ατόμου αλλά και τη ζωή του εν γένει.

Οι μελετητές έδειξαν ότι η οπτική αναπηρία επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού καθώς βιώνει πολλές καθυστερήσεις κατά τη διαδικασία πρόσκτησης των κινητικών, κοινωνικών, γλωσσικών δεξιοτήτων. Η καθυστέρηση που μπορεί να παρατηρηθεί στην ανάπτυξη ενός παιδιού με οπτική αναπηρία, μπορεί πολλές φορές να υπερκεραστεί όταν το παιδί φτάσει στην εφηβεία ενώ σύμφωνα με πολλούς μελετητές, τα παιδιά αυτά αποκλίνουν σημαντικά από την εξελικτική πορεία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία τους, υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης με αυτά της τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικός δε είναι και ο ρόλος της οικογένειας στην εξέλιξη του παιδιού με οπτική αναπηρία καθώς η υποστήριξη ή όχι αλλά και ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπιστεί η νέα κατάσταση που αλλάζει τις ισορροπίες αναμφισβήτητα μέσα στην οικογένεια θα οδηγήσει το παιδί στην αποδοχή της οπτικής αναπηρίας και τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Βασικός τομέας στην εξέλιξη του παιδιού με οπτική αναπηρία, είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση σήμερα των παιδιών με αναπηρία αποτελεί ένα μείζον

θέμα με πολλές προεκτάσεις και αντικρουόμενες μεταξύ τους απόψεις. Ανεξάρτητα από τις όποιες απόψεις που διατυπώνουν οι ερευνητές οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντιλήψεων που βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το σχολικό περιβάλλον δε, πρέπει να εκμηδενίζει όλα τα εμπόδια που εμφανίζονται προς μια ισότιμη εκπαίδευση και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει, πέρασε διάφορες φάσεις ενώ το 1970 -1980, προέκυψε η πρακτική για *«μερική φοίτηση στη γενική τάξη»* με άλλα λόγια για *«συνεκπαίδευση»*. Μια προσπάθεια που κάτω από προϋποθέσεις ενώνει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, αρμόδιους φορείς και την Πολιτεία σε μια κοινή προσπάθεια δημιουργίας ενός *«Σχολείου για Όλους»*. Για την ισότιμη φοίτηση των παιδιών με οπτική αναπηρία στην τάξη θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις τόσο στο σχολικό κτήριο όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη εύκολη πρόσβαση τόσο στο σχολικό κτήριο όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία θα έχει πολλές αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της ζωής του παιδιού και στη μετάβασή του στην ενήλικη ζωή.

Οι άνθρωποι βιώνουν τις διάφορες μεταβάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους με την πλέον κρίσιμη, αυτή της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Συνεπάγεται η μετάβαση από το σχολείο στον εργασιακό χώρο, τη δημιουργία σχέσεων μακροχρόνιων, την ανάληψη γονεϊκού ρόλου αλλά και διάφορες μεταβάσεις σε ψυχολογικό επίπεδο. Η ενηλικίωση είναι η περίοδος όπου το άτομο καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον και την πορεία της ζωής του. Είναι το σημείο όπου το παιδί τελειώνει το σχολείο και περνά στον κόσμο των ενηλίκων.

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή για τα παιδιά με οπτική αναπηρία, είναι μια ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία. Πολλά προγράμματα έχουν δημιουργηθεί και

εφαρμοστεί ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με οπτική αναπηρία στη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στον επαγγελματικό στίβο. Η ένταξή τους στην αγορά εργασίας αποτελεί το βασικότερο τομέα ένταξης των οπτικά ανάπηρων παιδιών στην ενήλικη ζωή καθώς θα αποκτήσουν αυτονομία, αυτάρκεια, αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία. Η οικονομική ανεξαρτησία είναι το μέσο για την ψυχολογική ανάταση των νέων ενηλίκων που οδηγεί στην κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία προσωπικών σχέσεων. Αντίθετα, όπως φάνηκε μέσα από την ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η ανεργία οδηγεί σε απομόνωση και κατάθλιψη.

Στη συνέχεια, προέκυψε ότι βασικός τομέας που πρέπει να καλλιεργηθεί στα παιδιά με οπτική αναπηρία, ήδη από την παιδική ηλικία είναι αυτός της αυτόνομης διαβίωσης. Όπως προέκυψε και μέσα από σχετικές έρευνες, ο τομέας αυτός είναι πολύ σημαντικός για τη μετάβαση του παιδιού στην ενήλικη ζωή και πλεονέκτημα για την εύρεση εργασίας.

Όπως αντιλαμβανόμαστε από την ενδελεχή έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με προβλήματα όρασης, πολλά είναι τα ζητούμενα που προκύπτουν. Αρχικά, ενώ το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτου αναπηρίας, είναι κατοχυρωμένο παγκόσμια και προστατεύεται και από την ελληνική νομοθεσία, τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι περιορισμένα και ίσως αποκλεισμένα.

Η προσβασιμότητα στις κτιριακές εγκαταστάσεις των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και στις βιβλιοθήκες τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Το ελληνικό κράτος δεν έχει φροντίσει να σχεδιάσει επαρκώς τους χώρους και γενικότερα το περιβάλλον του πανεπιστημίου, ώστε να μην συναντούνε εμπόδια οι τυφλοί. Επιπλέον, στις

περισσότερες σχολές το διδακτικό υλικό δεν είναι ψηφιοποιημένο και δεν είναι διαθέσιμη η κατάλληλη τεχνολογία.

Ουσιαστικά, ενώ η κοινότητα των οπτικά αναπήρων έχει τη δυνατότητα και τη θέληση να συμμετέχει στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι υποδομές, οι αντιλήψεις και η αμέλεια τους αποκλείουν και τους περιθωριοποιούν. Γίνονται βέβαια κάποιες αξιόλογες προσπάθειες από πλευράς κάποιων ιδρυμάτων, όπως είναι το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, αλλά το επιθυμητό αποτέλεσμα θα προκύψει από τις συντονισμένες και καλά σχεδιασμένες ενέργειες του κράτους.

Η οπτική αναπηρία αναμφισβήτητα επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού, είτε αυτή παρουσιάζεται τη στιγμή της γέννησης του είτε προκύπτει κάποια στιγμή στη ζωή του. Με τα μέσα που υπάρχουν σήμερα, από πλευράς πληροφόρησης αλλά και από ιατρικής, το παιδί μπορεί να ζήσει μια καθόλα φυσιολογική ζωή. Οι δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη από τη μεριά της οικογένειας, του φιλικού και συγγενικού περιβάλλοντος, των εκπαιδευτικών και της πολιτείας, θα οδηγήσουν το παιδί στην ενήλικη ζωή.

Τέλος, η πολιτεία οφείλει να παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια στους εκπαιδευτικούς ώστε στον κρίσιμο τομέα της εκπαίδευσης να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν με τον πλέον κατάλληλο τρόπο τα παιδιά με οπτική αναπηρία που ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση θα είναι ισότιμοι πολίτες και δεν θα αντιμετωπίζουν ρατσισμό. Παράλληλα θα πρέπει να φροντίσει για την εύρεση εργασίας ώστε να διασφαλίζεται η ανεξάρτητη διαβίωσή τους και η ισότιμη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ενδελεχής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας, είναι πολύ σημαντική και αποτελεί τη βάση για όλες τις έρευνες. Η μελέτη και παρουσίαση δε της βιβλιογραφίας αλλά και των ερευνών και των απόψεων των επιστημόνων και των ερευνητών σχετικά με τη μετάβαση των οπτικά ανάπηρων παιδιών στην ενήλικη ζωή, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μελλοντική ενασχόληση με το θέμα. Κρίνεται επομένως αναγκαίο να υπάρξει μια έρευνα σχετικά με τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά βλέπουν την ένταξή τους στην ενήλικη ζωή, την καταγραφή των προβλημάτων τους και των απόψεών τους. Εν συνεχεία, η έρευνα θα πρέπει να επεκταθεί και σε οικογενειακό και σχολικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, η ελληνική επιστημονική κοινότητα θα πρέπει να ασχοληθεί εκτενώς με το θέμα της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και να δώσει το έναυσμα για θεωρητική και πρακτική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των γονέων, των συγγενών αλλά και όσων εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μετάβασης ατόμων με αναπηρίες, όπως οπτική, στην ενήλικη ζωή.

Ολοκληρώνοντας, στα πλαίσια μίας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να γίνει έρευνα σχετικά με το πώς συνδέεται ο «αυτοπροσδιορισμός» με τη μετάβαση των παιδιών με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών το γεγονός αυτό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν., (2002). *Ειδική Αγωγή. Ειδικές Αρχές και Μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη.

Βλάχου, Α., (2005). *Διαμόρφωση πολιτικής για την πρόιμη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης*. Στο Α. Ζωνίου – Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα.

Δαραής, Κ., (2001). *Τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία*, Τόμος 2, τεύχη 2-3, Ανθογαλίδου, Θ. (επίμ).

Δημητριάδη, Ι., (2017). *Το δικαίωμα των τυφλών ατόμων στην ελληνική εκπαίδευση σύμφωνα με το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.

Δροσινού, Μ. (2001). *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης*. *Κοινωνική Εργασία*. 64, 226-239.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία (2005). *Προσβασιμότητα: το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων*. Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.

Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπακομήτρου Φ., Σοφινίδου Ε. (2005). *Πανεπιστήμιο για Όλους Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Kallinikakis, I., (2016). *Άτομα με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: αντιλήψεις, βιώματα και εμπειρίες των φοιτητριών και φοιτητών και αναπηρία*. (διδακτορική διατριβή).
- Κουστριάβα, Ε. (2013). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων με πρόβλημα όρασης με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουτάντος, Ι. Δ., (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Κρητικού, Σ. & Κουτσούμπα, Μ. (2011). Ανοικτή και εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *The Journal for Open and Distance Education and Educational technology*. 7 (2),88-98.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ., (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο, Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.
- Κωτσοπούλου, Μ. (2011). *Η τηλεεκπαίδευση για άτομα με αναπηρία* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Λιάκου, Μ., & Μανούσου, Γ. (2013). *Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση σε άτομα με προβλήματα όρασης*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(3Α).
- Λινάρδου, Α. & Μίνως, Α. (2016). *Η ένταξη των σπουδαστών με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: δυσκολίες και προοπτικές. Το παράδειγμα της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Αθηνών* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Μπαλή, Β., (2010). *Αλληλεπίδραση, Διαμεσολαβητικά Μέσα, Υπεραναπλήρωση κατά τον Lev Vygotsky ως απαραίτητες Διαδικασίες στην Εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 50, σ. 13 – 22.
- Μουτσάκη, Α. (2017). *Η οικογενειακή αποδοχή και στήριξη στα ανήλικα παιδιά οπτική αναπηρία* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπουσκάλια, Λ., (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Κ., (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση: Διαβάζοντας με την Αφή*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Κ., (2007). *Εκπαίδευση Ατόμων με προβλήματα όρασης*. Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής στήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεωργά Σ., (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.
- Σαπουντζή, Π., & Φάνη, Μ. (2009). *Εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα* (πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Αθήνας, Αθήνα.
- Σταματιάδης, Π., (2004). *Διαταραχές Αδρής Κινητικότητας σε παιδιά με κινητική Αναπηρία. Πρόσβαση Αναβάθμισης του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*.
- Σκορδίλης, Ε. & Δούκα, Α., (2004). *ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής για παιδιά με τύφλωση*.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

- Stone, J., (2005). *Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Στο Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, Ζωνίου – Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε., (επίμ.). Αθήνα.
- Τσιναρέλης, Γ., (2005). *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα.
- Warren, H., (2005). *Τύφλωση και Παιδί*. Ζωνίου – Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε., (επίμ.). Αθήνα.
- Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Λύχνος.
- Christodoulou, P., (2016). *Κινητική ανάπτυξη και προσαρμοστική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων με οπτική αναπηρία* (διδακτορική διατριβή).
- Ψύλλα Μ., Μαυριγιαννάκη Κ., Βαζαίου Α., Στασινοπούλου Ο. (2003). *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 5-12.
- Alastrue, V., Calvo, B., Pena, E., & Doblare, M. (2006). Biomechanical modeling of refractive corneal surgery. *Journal of Biomechanical Engineering*, 128(1), 150-160.
- Benitez, D., Lattimore, J., & Wehmeyer, M. (2005). Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision - making: The self - determined coreer development model. *Behavioral Disorders*, 431-447.

- Brollier, C., Shepherd, J., & Markley, K. F. (1994). Transition from school to community living. *The American Journal of Occupational Therapy*, 48(4), 346-353.
- Carroll, A., & Johnson Brown, C. E. (1996). Disability support services in higher education: An extension of the rehabilitation process. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*.
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism.
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of post school employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50-63.
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with serve intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255.
- Clark, G. M., & Patton, J. R. (2006). Transition Planning Inventory – Updated Version: Administration and resource guide. Texas.
- Chambers, C., Wehmeyer, M., Saito, Y., Lida, K., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self - Determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality*, 3-15.
- Concannon, F., Flynn, A. & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 36 (3), 501-512.
- Consoli, D., & Ramlogan, R. (2011). Patterns of organization in the development of medical know – how: the case of glaucoma research. *Industrial and Corporate Change*.

- Cooley, W. C., & Moeschler, J. B. (1993). Counseling in the health care relationship. In G.H.S. Singer & L. E. Powers, *Families, Disability and Empowerment: Active Coping Skills and Strategies for Family Interventions*. London.
- Coonin, B. (2001). Enabling scientists: serving sci-tech library users with disabilities. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 32.
- Crudden, A., McBroom, L. W., Skinner, A. L., & Moore, J. E. (1998). Comprehensive examination of barriers to employment among persons who are blind and visually impaired. Mississippi.
- David, A., Jean, P., & Carol, H. (2001). Principles and methods of adopted education and recreation.
- Enderle, J., & Severson, S. (2003). Enderle – Severson Transition Rating Scales, 3th edition, ESTR Publication.
- Fichten, C. S., Asuncion, J. V., Barile, M., Ferraro, V., & Wolforth, J. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(9), 543-557.
- Field, S., Martin, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). A practical Guide for Teaching Self – Determination. Council for Experimental Children.
- Fisher, A. C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Fitzpatrick, D., & McMullen, D. (2008, July). Distance learning of graphically intensive material for visually impaired students. *In International Conference on Computers for Handicapped Persons* (219-225). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Halpern, A. S. (1992). Transition: Old wine in new bottles. *Exceptional Children*, 58(3), 202-211.
- Hazekamp, J., & Huebner, K. M. (1989). Program planning and evaluation for blind and visually impaired students: National guidelines for educational excellence. New York.
- Hess, L. S., Dohman, K., & Huneck, B. (1997). Communications begins at birth: Are infants at risk for delays identified early enough? *Infant – Toddler Intervention*, 7, 111 – 122.
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A., & Hartman, E. (2008). Motor skill performance of school – age children with visual impairments. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 139 – 145.
- Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2009). Physical activity and motor skill in children with and without visual impairments. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 41, 103 – 109.
- Graff, M. (2003). Cognitive style and attitudes towards using online learning and assessment methods. *Electronic Journal of e-Learning*, 1(1), 21-28.
- Janus, A. L. (2009). Disability and the transition to adulthood. *Social Forces*, 88(1), 99-120.
- Kandel, D. B., Johnson, J. G., Bird, H. R., Weissman, M. M., Goodman, S. H., Lahey, B. B., Regier, D. A., & Schwad – Stone, M. E. (1999). Psychiatric comorbidity among adolescents with substance use disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 693 – 699.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R., et al. (2005). The relationship between quality of life and self -

- determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 740-744.
- Laragy, C. (2004). Self – determination within Australian School transition programmes for student with a disability. *Disability & Society*, 19(5), 519-530.
- Ledesma, A. G., Guillen, C. M., Ramos, M. P., & Marouschek, M. (2011). Diode laser photocoagulation of retinopathy of prematurity. *Archivos de la Sociedad Espanola de Oftalmologia*, 86(11), 368-373.
- Lewis, S., & Iselin, S. (2002). A comparison of the independents living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: a pilot study. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 96(5), 335.
- Lind, G., Nielsen, A., & Schmidt, U. (2000). *Moralisches Urteil und Hochschulsozialisation: Materialien, Beiträge.*
- Lindsay, R. G., & Chi, J. T. (2010). Contact lens management of infantile aphakia. *Clinical and Experimental Optometry*, 93(1), 3-14.
- Lupart, J. (2002). Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta, *Exceptionality Education Canada*, 11(2,3), 55-70.
- Maleki, M. (2015). Stem cell therapy of cataract. *Bioimpacts*, 5(4), 165-167.
- McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The importance of self - determination to perceived quality of the life for youth adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 252-260.
- McGinty, J., & Fish, J. (1992). *Learning Support for Young People in Transition: Leaving School for Further Education and Work (Children with Special Needs).* Open University Press.

- Onaga, E. E., & Martoccio, T. L. (2008). Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion. *Policy and Practice International Journal of Child Care Education Policy*, 2(1), 67-75.
- Papadopoulos, K., Koustriava, E., Papakonstantinou, D., & Koutsoklenis, A. (2009). People with Visual Impairments: Views of Sighted Individuals. 7th European Conference of ICEVI. Ireland.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., & Agaliotios, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1086 – 1096.
- Papageorgiou, E., McLean, R. J., & Gottlob, I. (2014). Nystagmus in childhood. *Pediatrics & Neonatology*, 55(5), 341-351.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York.
- Pitt, V., & Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19(4), 387-401.
- Powers, L., Geenen, S., Powers, J., Pommier- Satya, S., Turner, A., Dalton, L., et al. (2012). My life: Effects of longitudinal, randomized study of self -determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, 2179-2187.
- Roy, A. W. M., Dimigen, G., & Taylor, M. (1996). Types of supportive intervention sought by visually impaired graduates to assist their transition from education to employment. *British Journal of Visual Impairment*, 14(2), 66-70.
- Richardson, J. T., Roy, A. W., Richardson, J. T. E., & Roy, A. W. N. (2002). The representation and attainment of students with a visual impairment in higher education. *British Journal of Visual Impairment*, 20(1), 37-48.

- Richter, A. Mc., & Mazzotti, V. (2011). A Comprehensive Review of the Literature on Summary of Performance. *School Experiences*, 34(4), 176-186.
- Scheer, S. D., Unger, D. G., & Brown, M. B. (1996). Adolescents becoming adults: Attributes for adulthood. *Adolescence*, 31(121), 127-131.
- Shaw, A., Gold, D., & Wolffe, K. (2007). Employment – related experiences of youth who are visually impaired: How are these youths faring? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(1), 7-21.
- Test, D., Mazzotti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence - based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 160-181.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. Buckingham Opera University.
- Tucker, R. N. (1997). TESTLAB—Testing Electronic Systems using Telematics for Library Access for the Blind: a project under the TAP Libraries Programme. *Vine*, 27(2), 29-33.
- Tuttle, D., & Tuttle, N. (2004). Self – esteem and adjusting with blindness. Springfield.
- United Nations, (1994). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, United Nations.
- Van Gend, C. J. (2009). Early intervention and stereotype behavior. Ireland.
- Vellisarakos, F. (2003). Optometrist Clinical Associate College of Optometrists in Vision Development.

- Vislie, L. (2003). From Integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Wagner, M., D'Amico, R., Marder, C., Newman, L., & Blackorby, J. (1992). What Happens Next? *Trends in Post school Outcomes of Youth with Disabilities*. Menlo Park SRI International.
- Warren, D. (1994). *Blindness and Children: An individual Differences Approach*. Cambridge University Press.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with Visual Impairments*. London.
- Webber, A. L., & Wood, J. (2005). Amblyopia: prevalence, natural history, functional effects and treatment. *Clinical and Experimental Optometry*, 88(6), 365-375.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*, 4th edition. Baltimore.
- Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three - years after high school: the impact of self - determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 131-144.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self - Determination and positive adult outcomes: A follow up study of young with mental retardation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 245-255.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258.
- Willoughby, C. E., Ponzin, D., Ferrari, S., Lobo, A., Landau, K., & Omid, Y. (2010). *Anatomy and physiology of the human eye: effects of mucopolysaccharidoses*

disease on structure and function – a review. *Clinical and Experimental Ophthalmology*, 38, 2-11.

Wolffe, K., & Sacks, S. Z. (1997). The lifestyle of blind, low vision and sighted youths: A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 622-635.

Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domese, J. F., Graham, M. D., & Zaidman – Zait, A. (2011). *Transition to Adulthood: Action, Projects and Counseling*. New York.