



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Προσαρμογή και στήριξη μαθητών με προβλήματα όρασης στο**

**γενικό σχολείο**

**ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΓΙΑΝΝΟΥ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2018**



## **Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

### **Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Προσαρμογή και στήριξη μαθητών με προβλήματα όρασης στο  
γενικό σχολείο**

Adaptation and support of visually impaired students in the mainstream school

**ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΓΙΑΝΝΟΥ**

**Εξεταστική επιτροπή**

1<sup>ο</sup> μέλος: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ (ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΕΠΟΠΤΗΣ)

2<sup>ο</sup> μέλος: ΚΟΥΣΤΡΙΑΒΑ ΕΛΕΝΗ (ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ)

3<sup>ο</sup> μέλος: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΔΟΞΑ (ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ)

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 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.

.....

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	1
Abstract.....	2
Πρόλογος .....	3
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	9
Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης.....	9
1.1 Θεωρητική θεμελίωση/Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	9
1.2 Εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης/Ιστορική αναδρομή.....	15
1.3 Ιστορική αναδρομή στον ελληνικό χώρο .....	18
1.3.1 Θεσμοθέτηση ειδικής αγωγής .....	21
1.3.2 Μορφές φοίτησης .....	23
1.4 Ενσωμάτωση .....	24
1.4.1 Τύποι εκπαιδευτικών πλαισίων .....	29
1.4.2 Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση.....	30
1.5 Ειδικά σχολεία/Προγράμματα συνεκπαίδευσης .....	33
1.6 Πρόγραμμα Σπουδών .....	37
1.7 Αξιολόγηση μαθητών με προβλήματα όρασης .....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	42
Παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή .....	42
2.1 Γλωσσικές δεξιότητες/ Ανάπτυξη εννοιών των ατόμων με οπτική εξασθένιση .....	42
2.2 Η σημασία της κίνησης.....	47
2.3 Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική προσαρμογή ...	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	55
Στήριξη .....	55
3.1 Ορισμοί στήριξης.....	55
3.2 Μορφές/Σημασία στήριξης.....	55
3.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	58
3.4 Υποστήριξη στο χώρο του σχολείου.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	67
Μεθοδολογία έρευνας .....	67
4.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	67

4.2 Συμμετέχοντες.....	67
4.3 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων .....	68
4.4 Μέθοδος έρευνας .....	69
4.5 Ανάλυση δεδομένων .....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	72
Αποτελέσματα έρευνας.....	72
5.1 Ζητήματα προσαρμογής.....	72
5.2 Σχέσεις με υπόλοιπους μαθητές .....	81
5.3 Στήριξη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών .....	83
5.4 Προτάσεις .....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> .....	93
Συμπεράσματα- Περιορισμοί έρευνας.....	93
6.1 Συμπεράσματα .....	93
6.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	99
Βιβλιογραφία .....	101
Ελληνική .....	101
Ξενόγλωσση.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Οδηγός Συνέντευξης.....	113
Απαντήσεις συμμετεχόντων .....	116

## Πίνακας Πινάκων- Διαγραμμάτων

Πίνακας 1. Ανάγκες στήριξης.....	73
Πίνακας 2. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών .....	74
Διάγραμμα 1. Ανάγκες εκπαιδευτικών μέσων .....	75
Διάγραμμα 2. Εκπαιδευτικά μέσα.....	76
Πίνακας 3. Δυσκολίες/ Παράγοντες που διευκόλυναν την παρακολούθηση του μαθήματος .....	78
Πίνακας 4. Δυσκολίες φοίτησης .....	80
Πίνακας 5. Στήριξη για την αντιμετώπιση δυσκολιών στο σχολείο .....	85
Πίνακας 6. Ρόλος γονιών στην εκπαίδευση .....	86
Διάγραμμα 4: Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.....	88
Πίνακας 7. Προτάσεις για καλύτερη υποστήριξη από το σχολείο.....	90
Πίνακας 8. Προτάσεις για την εκπαίδευση .....	92

## Περίληψη

Θέμα της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι ζητήματα προσαρμογής μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, διερευνούνται δυσκολίες προσαρμογής, καθώς και οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές, και ταυτόχρονα τους δίνεται ο λόγος να προβάλλουν τις προσωπικές τους προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη συμπερίληψή τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι έντεκα (11) άτομα με οπτική αναπηρία, τα οποία έχουν ολοκληρώσει την εκπαιδευτική τους διαδρομή και έχουν σχηματίσει μια περισσότερο σφαιρική άποψη για το θέμα. Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας γίνεται αναφορά στην ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των ατόμων με οπτική εξασθένιση, στη συμπερίληψη, σε ζητήματα που επηρεάζουν την προσαρμογή και στη στήριξη. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι δυσκολίες αφορούν την προσαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, δυσκολίες κινητικότητας και μορφών φοίτησης, ενώ στο ζήτημα των κοινωνικών σχέσεων, οι απόψεις ήταν διαφορετικές. Στον τομέα της στήριξης, σημαντικός αποδείχθηκε ο ρόλος των γονιών τους, ενώ για τα σχολικά τους καθήκοντα τους παρείχαν βοήθεια τόσο οι εκπαιδευτικοί της Σχολής Τυφλών όσο και του σχολείου. Τέλος, οι προτάσεις τους αφορούσαν την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τις ανάγκες τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** οπτική αναπηρία, ζητήματα προσαρμογής, στήριξη.

## **Abstract**

The theme of the postgraduate dissertation is adapting issues of visually impaired students in the mainstream school. In particular, adapting difficulties, as well as their relationships with other pupils, are being explored, and at the same time they are given the opportunity to present their personal suggestions to deal with the difficulties that arise in their inclusion. The participants in the survey are eleven (11) visually impaired people who have completed their education and have formed a more holistic view of the theme. In the theoretical part of the research, reference is made to the historical depiction of the education of people with visual impairment, to the inclusion, to issues that affect adjustment and to the support. Concerning the results of the research, the difficulties include the adjustment of the appropriate educational material, mobility difficulties and forms of study, while at the field of social relations, the opinions were different. In the field of support, their parents' role was important, while the teachers of School of Blind as well as those of school were helpful. Last, their proposals concerned the suitability of the educational material, the information about their needs and the awareness raising.

**Key words:** visual impairment, adaptation issues, support.

## Πρόλογος

Η συγκεκριμένη εργασία με τίτλο «Προσαρμογή και στήριξη ατόμων με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο» εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση και Αποκατάσταση.

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή μαθητών με προβλήματα όρασης σε ένα γενικό σχολείο και τη στήριξη που παρέχεται στους μαθητές, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα στο χώρο αυτό. Για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ζητημάτων δόθηκε ο λόγος σε έντεκα άτομα με προβλήματα όρασης, τα οποία έχουν ήδη ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους, έχουν διαμορφώσει την προσωπική τους άποψη και μπορούν να κρίνουν ώριμα την εκπαιδευτική τους διαδρομή.

Βασικός λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος είναι το γεγονός ότι η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να ολοκληρώνουν τη σχολική τους φοίτηση στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους βλέποντες συμμαθητές τους. Για την αποτελεσματική συνεπώς συμπερίληψή τους είναι απαραίτητο να αναλυθούν τα ζητήματα που λειτουργούν περιοριστικά ως προς αυτό και να προταθούν λύσεις, δεδομένου ότι η καθημερινή ζωή των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολικό χώρο. Παρόλο που στο διεθνή χώρο υπάρχουν αρκετές έρευνες που αφορούν στο συγκεκριμένο ζήτημα, στον ελληνικό δεν υπάρχει αντίστοιχος αριθμός ερευνών.



Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους.

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τη συνεργασία, κατανόηση, καθοδήγηση και επίβλεψη της διπλωματικής μου εργασίας. Πέρα από αυτό, θα ήθελα ακόμη να τον ευχαριστήσω για τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που μας μετέδωσε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών σε ζητήματα που αφορούν την τύφλωση και το πώς η καθημερινότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης θα μπορούσε να βελτιωθεί σημαντικά.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη τους υπόλοιπους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και το κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων που αφορούν ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παπακωνσταντίνου Δόξα και την κυρία Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μου θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Γιώργο Προεστό, δάσκαλο με προβλήματα όρασης, αριστούχο απόφοιτο με το μεγαλύτερο βαθμό του τμήματος «Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης» της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ., για την ουσιαστική συμβολή του να εξασφαλίσω συμμετέχοντες για το δείγμα της έρευνάς μου.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα μου που πρόθυμα μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους μαζί μου και μου αφιέρωσαν το χρόνο τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τα αδέρφια μου, τους δικούς μου ανθρώπους, που με στήριξαν στην προσπάθειά μου για αυτήν την εργασία, όπως με στηρίζουν πάντοτε.

## Εισαγωγή

Όλα τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ένα σύνολο ζητημάτων προσαρμογής στην καθημερινότητά τους, τα οποία σχετίζονται με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και τις γνωστικές τους ικανότητες. Η προσαρμογή στο φυσικό περιβάλλον απαιτεί την αλληλεπίδραση του σώματος με αυτό, η οποία πραγματοποιείται με τις κινητικές ικανότητες. Η ικανότητα λογικής σκέψης, η οποία εξαρτάται κατά ένα μέρος από την εκμάθηση της γλώσσας, ως μέσου για τη δημιουργία εννοιών, αποτελεί ένα δεύτερο παράγοντα που επηρεάζει την προσαρμογή. Ακόμη, το παιδί χρειάζεται να κατανοήσει τις κοινωνικές σχέσεις, τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και το δικό του ρόλο και ευθύνη, ώστε να προσαρμοστεί στους περιορισμούς και στις ευκαιρίες που αυτό θέτει, να μάθει τις κατάλληλες συμπεριφορές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και δεσμών και να αποκτήσει λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες. Τέλος, τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, όπως η αντίληψη που έχει για τον εαυτό του, οι γνωστικές, αντιληπτικές, γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες, οι ιδιομορφίες του, οι στρατηγικές που αναπτύσσονται για την επεξεργασία των πληροφοριών και στοιχεία της προσωπικότητας είναι παράγοντες που καθορίζουν την προσαρμογή στο περιβάλλον (Warren, 2005).

Πέρα από τους παραπάνω παράγοντες, που είναι κοινοί για όλα τα παιδιά, υπάρχουν παράγοντες που αφορούν την τύφλωση. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνεται η ηλικία απώλειας της όρασης, η παρουσία υπολειμματικής ικανότητας όρασης, οι γενεσιουργοί παράγοντες του προβλήματος και η παρουσία επιπρόσθετων αναπηριών (Warren, 2005).

Ειδικότερα, οι μαθητές με οπτική εξασθένιση αντιμετωπίζουν ζητήματα προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης, καθώς η οπτική μάθηση είναι μεγάλο μέρος της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι μαθητές δε μαθαίνουν με «ανάπηρο» τρόπο. Με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα που μαθαίνουν και οι βλέποντες συμμαθητές τους. Αυτό μπορεί να γίνει τόσο με τις κατάλληλες τροποποιήσεις στο περιβάλλον του σχολείου και στα υλικά παρουσίασης των μαθημάτων όσο και με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών (Sahin & Yorek, 2009). Η έλλειψη των απαραίτητων αλλαγών έχει ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της τάξης (Datta, 2013). Οι τροποποιήσεις στο περιβάλλον του σχολείου απαιτούν συχνά αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, χρήση απτικών και ακουστικών μέσων, διευθέτηση του χρόνου και προσαρμογές φωτισμού (Erin, 2003).

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αυτή αποτελείται από έξι (6) κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στη φοίτηση μαθητών με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης, διευκρινίζονται οι όροι ενσωμάτωση/ένταξη. Παράλληλα, παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευσή τους, όπως το πρόγραμμα σπουδών και η αξιολόγησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται σε ζητήματα που επηρεάζουν την προσαρμογή, όπως οι γλωσσικές, οι κινητικές δεξιότητες και σε παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς που επηρεάζουν την κοινωνική προσαρμογή.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη στήριξη. Γίνεται αναφορά σε ορισμούς και μορφές στήριξης και παρουσιάζονται έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, παρουσιάζονται τρόποι και μέσα για την υποστήριξή τους στο χώρο του σχολείου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες, στα εργαλεία της έρευνας, στη μεθοδολογία και στον τρόπο ανάλυσης δεδομένων.

Στο πέμπτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τη συνοδευτική χρήση κατάλληλων γραφημάτων και πινάκων.

Τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και αναφέρονται οι περιορισμοί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης

#### 1.1 Θεωρητική θεμελίωση/Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών επικεντρώνεται σε ζητήματα ένταξης και πιο πρόσφατα ενσωμάτωσης. Ειδικότερα, στόχος για τους μαθητές με προβλήματα όρασης είναι να παρέχονται οι ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως παρέχονται στους βλέποντες συμμαθητές τους (Mani, 1998). Η ένταξη αποτέλεσε επίκεντρο έρευνας και συζήτησης για δύο δεκαετίες με αντικείμενα συζήτησης το ρόλο των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της μάθησης, την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, αλλά και το ρόλο της πολιτείας (Oliva, 2016). Ωστόσο, οι μαθητές με οπτική εξασθένιση αντιμετωπίζουν ζητήματα προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης, καθώς η οπτική μάθηση είναι μεγάλο μέρος της παραδοσιακής διδασκαλίας (Ainscow, 2001). Και αυτό γιατί η κοινωνική ένταξη συνεπάγεται ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες των μαθητών που διατρέχουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Ainscow, 2005). Η ιδέα εξάλλου της ένταξης αφορά και στην αναζήτηση κατάλληλων τρόπων αντίδρασης των υπόλοιπων μαθητών των γενικών σχολείων απέναντι στη διαφορετικότητα (Ainscow, 2005). Αυτό υποδηλώνει και την ηθική ευθύνη όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για εκείνες τις ομάδες των μαθητών που διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να διασφαλιστεί ότι η συμμετοχή και η παρουσία τους σε ένα γενικό σχολείο θα έχει την ανάλογη επιτυχία (Ainscow, 2005). Υπάρχει, ωστόσο, και ο αντίλογος, καθώς η συνεκπαίδευση

των μαθητών προωθεί τη δημιουργία της ανάπηρης ταυτότητας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό την έννοια της πολυμορφίας (Jawson, 2011). Τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην αναπηρία ως προσωπική ταυτότητα δημιουργούν την ανάγκη για την αναγνώριση της διαφορετικότητας που υπάρχει στο περιβάλλον του σχολείου και ταυτόχρονα θέτει ζητήματα σχετικά με τον τρόπο που το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες διαφορετικών ομάδων (Jawson, 2011).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση των τυφλών μαθητών, ο Mani (1998) υποστηρίζει ότι μπορούν να αφομοιώσουν ένα μεγάλο ποσοστό γνώσεων, αν υπάρχει το κατάλληλο υλικό στην κατάλληλη μορφή και στο σωστό χρόνο (Mani, 1998). Η παρουσία τους σε ένα γενικό σχολείο εξαρτάται ακόμη από την έκταση της βοήθειας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που οφείλει να εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Mani, 1998). Ποια είναι, όμως, η πραγματικότητα που βιώνει η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών σε ένα γενικό σχολείο; Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό θα παρουσιαστούν παρακάτω τα αποτελέσματα συγκεκριμένων ερευνών.

Ο Islec (2016), εκπαιδευτικός με προβλήματα όρασης και ο ίδιος από την Τουρκία, αναφέρει ότι οι μαθητές με οπτική εξασθένιση αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την πρόσβασή τους στο Διευρυμένο Πρόγραμμα Σπουδών επειδή : α) οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων δε γνωρίζουν τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές με προβλήματα όρασης β) δεν έχουν την κατάλληλη εξειδίκευση γ) δε γνωρίζουν ότι οι

δραστηριότητες των προγραμμάτων στοχεύουν στην ανεξαρτησία των μαθητών. Στην έρευνά του με συνέντευξη συμμετείχαν δώδεκα (12) άτομα με προβλήματα όρασης, ηλικίας 21-35 ετών. Ειδικότερα, κατά φοίτησή τους σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Τουρκία, οι μαθητές ανέφεραν ότι η εκπαίδευση που έλαβαν ήταν κυρίως ακαδημαϊκές γνώσεις, χωρίς να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις στο πρόγραμμα, για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο μάθημα. Λόγω έλλειψης κατάλληλου υλικού, αντιμετώπισαν δυσκολίες να παρακολουθήσουν μαθήματα που περιέχουν κυρίως οπτικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από την υποστήριξη των συμμαθητών τους. Επίσης, δε διδάχτηκαν δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας από το σχολείο, αν και αποτελούσε ανάγκη των μαθητών. Ταυτόχρονα, η έλλειψη εξειδικευμένης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, οι χαμηλές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών, η έλλειψη εμπιστοσύνης για τις δυνατότητές τους και η απουσία κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ένταξη των μαθητών είχαν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό και την απομόνωσή τους από τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, οι πέντε από τους δώδεκα μαθητές ανέφεραν ότι η συνεκπαίδευσή τους με τους βλέποντες μαθητές τους βοήθησε να γίνουν πιο κοινωνικοί και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, μολονότι με έμμεσο τρόπο, χωρίς την παροχή άμεσης διδασκαλίας.

Παράλληλα, οι μαθητές με οπτική εξασθένιση έχουν δυσκολίες στην κατανόηση ενός γνωστικού αντικειμένου, εξαιτίας των παραδοσιακών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στις τάξεις (Sahin & Yorek, 2009). Επειδή μεγάλο μέρος της διδασκαλίας παρουσιάζεται οπτικά, οι μαθητές μπορούν μεν να ακούσουν παραδόσεις, αλλά δεν έχουν πρόσβαση σε βιβλία, σε παρουσιάσεις που γίνονται



στις τάξεις (π.χ. διαφάνειες, πίνακας) και στο υλικό της βιβλιοθήκης. Η έρευνά τους αφορούσε τον τρόπο διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Οι παράγοντες που επέτρεψαν τους μαθητές να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο μάθημα ήταν η εξοικείωσή τους με το χώρο, η καλή γνώση των θέσεων των αντικειμένων στην τάξη, η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού (Braille) και η χρήση της από τους μαθητές, οι χάρτες αφής και τα απτικά υλικά, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα να μην αποκλειστούν από τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε έρευνα (Habulezi, Molao, Mphuting & Kebotlositswe, 2016) οι παράγοντες που απέκλεισαν τη συμμετοχή από το μάθημα ήταν η ακατάλληλη παρουσίαση των διαγραμμάτων και η απουσία ηλεκτρονικών συσκευών (Habulezi et al., 2016). Ακόμη, η έλλειψη γνώσης της γραφής Braille από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς των σχολείων είναι μια από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης, όταν παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου (McCarthy & Shelvin, 2017).

Πέρα από την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού υπάρχουν και παράγοντες που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών, όπως οι γνώσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η ενημέρωση των υπόλοιπων παιδιών για την ένταξη των παιδιών με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, σε μελέτη περίπτωσης τυφλής μαθήτριας σε ιδιωτικό σχολείο (Oliva, 2016) και σε συνέντευξη τριών (3) εκπαιδευτικών, η έλλειψη οδηγιών στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις ανάγκες της τυφλής μαθήτριας και η απουσία συνεργασίας μεταξύ τους είχαν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό της από τη μαθησιακή διαδικασία. Το ίδιο αρνητική

ήταν και η στάση των συμμαθητών απέναντι στη μαθήτριά, αφού αρνήθηκαν τη συνεργασία μαζί της, με αποτέλεσμα να δηλώνει απλά τη φυσική της παρουσία και να μη συμμετέχει σε δραστηριότητες της τάξης.

Ακόμη, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους είναι παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Σε έρευνα (Brown & Beamish, 2012) οκτώ (8) εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, ηλικίας 26-60 ετών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η στήριξη στους μαθητές με προβλήματα όρασης ήταν η πιο βασική τους ευθύνη, κυρίως στις γενικές αίθουσες, παράλληλα με τη διδασκαλία δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο Διευρυμένο Πρόγραμμα Σπουδών και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, ώστε να υποστηρίξουν εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ειδική εκπαίδευση και εμπειρία. Η αξιολόγηση των μαθητών, η διδασκαλία της Braille, η χρήση της τεχνολογίας και ειδικού εξοπλισμού και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών ήταν από τα βασικά καθήκοντα του ρόλου τους. Αναφορικά με τις δυσκολίες στο σχολείο, τόνισαν τη διαχείριση του χρόνου για να υποστηρίξουν τους μαθητές και να προετοιμάσουν υλικά, κυρίως σε αντικείμενα που το περιεχόμενό τους δεν είναι διαθέσιμο στους μαθητές. Υποστήριξαν ότι ο ρόλος τους θα μπορούσε να γίνει πιο αποτελεσματικός αν υπήρχε περισσότερο ειδικευμένο προσωπικό, εξοπλισμός και χρήματα, ώστε να αποκτήσει το σχολείο τη δυνατότητα πρόσβασης σε καινούργια μέσα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο χρόνος συνεργασίας τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ήταν περιορισμένος και επηρέασε τη δυνατότητά τους να εκτελέσουν αποτελεσματικότερα το ρόλο τους.

Πέρα από τα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας προκύπτουν θέματα που σχετίζονται με τα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα για το ρόλο των τυφλών ατόμων στην κοινωνία. Στην έρευνά της η Dawn (2011) σαράντα (40) τυφλών παιδιών (14-17 ετών) που παρακολούθησαν προγράμματα ένταξης σε σχολεία στην Ινδία, δέκα (10) μαθητές ανέφεραν ότι τα βοηθήματα κινητικότητας βοηθάν μεν την πρόσβαση στο περιβάλλον, αλλά το στίγμα από τη χρήση τους έχει αρνητικές συσχετίσεις, καθώς οι άνθρωποι συνδέουν έναν τυφλό άνθρωπο με ένα λευκό μπαστούνι. Η κοινωνική αυτή και πολιτισμική αναπαραγωγή των αντιλήψεων επηρέασε τους τυφλούς μαθητές αναφορικά με το ρόλο τους αργότερα στην κοινωνία.

Ακόμη, οι αρνητικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία, ανάμεσα στα οποία και αυτά με προβλήματα όρασης, καταλήγουν σε λιγότερες προσωπικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες (Rowland & Bell, 2012). Στην έρευνά τους που αφορούσε τις στάσεις βλεπόντων φοιτητών απέναντι στα άτομα με τύφλωση, οι γυναίκες είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην τύφλωση σε σχέση με τους άνδρες. Επίσης, οι φοιτητές που δεν είχαν τυφλούς φίλους, είχαν περισσότερο αρνητική στάση, συγκριτικά με εκείνους που είχαν φίλους (Rowland & Bell, 2012).

Συμπερασματικά, οι δυσκολίες που προέκυψαν από τις παραπάνω έρευνες αφορούσαν στην κατάλληλη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, την έλλειψη πόρων για την προμήθεια των απαραίτητων μέσων, την έλλειψη γνώσης για την πρόσβαση στο Διευρυμένο Πρόγραμμα Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων, την ελλιπή κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την

κοινωνική ένταξη των μαθητών και την αρνητική στάση των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με τύφλωση. Οι παράγοντες που βοήθησαν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα ήταν η αντίληψη των ειδικών εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, κυρίως ως προς την παροχή στήριξης στις γενικές αίθουσες και η συνεργασία τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, η χρήση της τεχνολογίας και ειδικού εξοπλισμού, ενώ για την κοινωνική ένταξη βασικό ρόλο έχει η θετική στάση απέναντι στην τύφλωση.

### **1.2 Εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης/Ιστορική αναδρομή**

Στο σημείο αυτό θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναφορά στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης. Ειδικότερα, η εκπαίδευσή τους χωρίζεται σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους, ανάλογα με τις αντιλήψεις και τον τρόπο που αντιμετωπίζονταν από την κοινωνία. Συγκεκριμένα, οι τρεις αυτές διαφορετικές αντιλήψεις χαρακτηρίζονται από α) αδιαφορία ή το διαχωρισμό και την απομόνωσή τους από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας β) ανθρωπιστικές διαθέσεις και αισθήματα οίκτου γ) κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη (Nordstrom, 1986).

Ειδικότερα, στην αρχαιότητα οι ανάπηροι θυσιάζονταν για την ευημερία της κοινωνίας. Οι στάσεις απέναντι στα ανάπηρα άτομα αντιμετωπίζονταν διαφορετικά από τον χριστιανισμό. Στα πρώτα χρόνια του Μεσαίωνα ιδρύθηκαν άσυλα ή ξενώνες για τους τυφλούς. Παρόλο που έγιναν κάποιες προσπάθειες για την εκπαίδευση των τυφλών ατόμων, στα χρόνια 1200-1700 κύριο χαρακτηριστικό ήταν ο οίκτος ή οι ανθρωπιστικές διαθέσεις (Nordstrom, 1986).

Τα πρώτα σχολεία για τυφλούς ιδρύθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής του Μότσαρτ (1756-1791). Τα πρώτα ιδρύματα ήταν διαθέσιμα σε λίγα άτομα, ενώ η

εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ξεκίνησε με ατομική και φιλανθρωπική προσπάθεια. Η πολιτεία στόχευε να υποστηρίξει τον εθελοντισμό, να διερευνήσει τις ελλείψεις που υπήρχαν στα ιδρύματα και, παράλληλα, να δημιουργήσει ένα πλαίσιο, όπου με τη συνεργασία δημόσιων και εθελοντικών οργανισμών, να διαπιστωθεί ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αναπηρία τους, έλαβαν την κατάλληλη εκπαίδευση (Warnock Report, 1978).

Οι πρώτες προσπάθειες για την επαγγελματική μόρφωση και αποκατάσταση των τυφλών ατόμων άρχισαν τον 18<sup>ο</sup> αιώνα (Κυπριωτάκης, 2000). Το πρώτο σχολείο στην Ευρώπη για τυφλά παιδιά ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1784 από τον Valentine Hauy, ο οποίος δημιούργησε έναν κώδικα γραφής και ανάγνωσης για τυφλά άτομα και τύπωσε κείμενα σε απτική μορφή χρησιμοποιώντας τον κώδικά του (Παπαδόπουλος, 2006). Το «Εθνικό Ινστιτούτο» για νεαρούς τυφλούς απευθύνονταν τόσο σε τυφλούς όσο και βλέποντες φοιτητές, ώστε να μην απομονώνεται ο τυφλός από τους συνομηλίκους του. Μετά το σχολείο αυτό δημιουργήθηκαν στην Ευρώπη επτά όμοια σχολεία τα επόμενα δεκαπέντε χρόνια (Τζουριάδου, 1995). Πριν την ημερομηνία αυτή ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών με τύφλωση έλαβε κάποια εκπαίδευση σε τοπικά συνήθως σχολεία, τα οποία παρακολουθούσαν το πρόγραμμα των παιδιών με όραση (Παπαδόπουλος, 2006).

Ειδικότερα, στο Ηνωμένο Βασίλειο το πρώτο σχολείο για άτομα με μειονεκτήματα όρασης λειτούργησε το 1791 στο Λίβερπουλ (Παπαδόπουλος 2006). Το σχολείο ίδρυσε ο Henry Dannette και στόχος της εκπαίδευσης των τυφλών μαθητών και ενήλικων και των δύο φύλων ήταν να εκπαιδευτούν στη μουσική και χειροτεχνία. Ωστόσο, οι μαθητές διδάσκονταν για να κερδίζουν τα απαραίτητα για

τη ζωή, καθώς δε δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευσή τους. Μετά την ίδρυση του σχολείου στο Λίβερπουλ λειτούργησε άσυλο στο Εδιμβούργο και στο Μπρίστολ το ίδιο έτος (1793), η σχολή για τυφλούς στο Λονδίνο (1800) και το άσυλο και σχολείο για τυφλούς στο Νόργουιτς (1805). Στόχος των ιδρυμάτων ήταν η επαγγελματική κατάρτιση για μελλοντική απασχόληση, ενώ τα έσοδά τους βασιζόνταν στα κέρδη των εργαστηρίων (Warnock Report, 1798).

Τα επόμενα χρόνια τα σχολεία για τυφλούς είχαν στόχο να παρέχουν στοιχειώδη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στη σχολή Yorkshire (1835) διδάσκονταν η αριθμητική, η ανάγνωση και η γραφή, ενώ το σχολείο που ιδρύθηκε στο Λονδίνο (1838) έδωσε έμφαση στην ανάγνωση των τυφλών, καθώς θεωρούσε ότι η παροχή γενικής εκπαίδευσης ήταν βασική για τη μελλοντική εκπαίδευση σε χειρωνακτικές εργασίες. Ακόμη, το Γενικό Ίδρυμα για τους τυφλούς στο Μάντσεστερ (1838) στόχευε στην παροχή εκπαίδευσης των τυφλών, αλλά μέχρι το 1870 υπήρχαν μόνο δώδεκα θεσμοί για τους τυφλούς που είχαν τη μορφή κέντρων κατάρτισης. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επωφεληθεί μόνο ένα μικρό ποσοστό τυφλών ατόμων (Warnock Report, 1978). Στα επόμενα χρόνια, ορισμένες χώρες (Σαξονία, 1884, Πρωσία, 1911) θεσμοθέτησαν την υποχρεωτική φοίτηση των τυφλών στο σχολείο, ίδρυσαν σχολεία για διάφορες βαθμίδες και, παράλληλα, καθιερώθηκε ο θεσμός για την ειδική εκπαίδευση που έπρεπε να λάβουν οι δάσκαλοι των τυφλών μαθητών (Λιοδάκης, 2000).

Ταυτόχρονα, η Βασιλική Επιτροπή που συγκροτήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο για τους τυφλούς και κωφούς το 1886 είχε στόχο να ρυθμίσει θέματα σχετικά με την εκπαίδευσή τους, τις ευκαιρίες απασχόλησης και τις αλλαγές που έπρεπε να γίνουν

για τη μελλοντική τους απασχόληση. Το 1889 η Επιτροπή πρότεινε να καθιερωθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση των τυφλών από την ηλικία των 5-16 ετών. Ειδικότερα, μέχρι την ηλικία των 12 ετών θα παρέχονταν στοιχειώδη εκπαίδευση στους μαθητές και στη συνέχεια θα είχαν τη δυνατότητα να ακολουθούσαν ακαδημαϊκή ή τεχνική κατάρτιση. Η διδασκαλία θα γινόταν σε γενικές τάξεις μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά στις αστικές περιοχές ένας επισκέπτης εκπαιδευτικός μπορούσε να παρέχει ειδική διδασκαλία στην ανάγνωση σε ορισμένες ημέρες ή ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να παρακολουθεί ένα εξειδικευμένο κέντρο για συγκεκριμένες μέρες (Warnock Report, 1978).

Για τους μαθητές με μειωμένη όραση οι πρώτες ειδικές τάξεις ιδρύθηκαν στο Boundary Lane στην Αγγλία από τους Janes Kerr και Harrnon το 1908 και αργότερα σε άλλα σχολεία της Αγγλίας και Σκωτίας. Στις Η.Π.Α αντίστοιχες τάξεις ιδρύθηκαν στη Βοστώνη το 1913, αργότερα στο Ινστιτούτο Perkins και ακολούθησε η ίδρυσή τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι αίθουσες αυτές αρχικά ονομάστηκαν «τάξεις μύπων ή ημίτυφλων», «τάξεις συντηρήσεως των οφθαλμών», «τάξεις για την προστασία της όρασης», κ.τ.λ. (Λιοδάκης, 2000). Όταν ξεκίνησαν τη λειτουργία τους για πρώτη φορά, απαγορεύονταν η γραφή και η ανάγνωση, ενώ η διδασκαλία γίνονταν προφορικά. Η πρακτική αυτή άλλαξε σταδιακά και επιτράπηκε η γραφή στους πίνακες (Παπαδόπουλος, 2006).

### **1.3 Ιστορική αναδρομή στον ελληνικό χώρο**

Στον ελληνικό χώρο μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους, οι προσπάθειες για την αγωγή των τυφλών ατόμων προέρχονταν από την εκκλησία και από ιδιώτες ευεργέτες. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσπάθειας ήταν ο

οίκτος απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα (Κουτάντος, 2005). Το πρώτο σχολείο για τους τυφλούς, ο «Οίκος Τυφλών», ιδρύθηκε το 1906 που είχε αρχικό σκοπό την προστασία, την εκπαίδευση και περίθαλψη τυφλών παιδιών και εφήβων ηλικίας 7-18 ετών. Στο ίδρυμα λειτούργησε ειδικό νηπιαγωγείο και το 1928 τέσσερις τάξεις ειδικού δημοτικού. Οι οικοτρόφοι του ιδρύματος παρακολουθούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και, παράλληλα, τους παρέχονταν οι πρώτες γνώσεις της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας, ενώ διδάσκονταν και η ενόργανη μουσική (Στασινός, 1991). Το 1979 μετονομάστηκε σε Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) που είχε στόχο την εφαρμογή εκπαιδευτικών και προγραμμάτων αποκατάστασης και, παράλληλα, αποσκοπούσε στο να παρέχει διάφορες υπηρεσίες στους τυφλούς, ηλικίας 3-22 ετών (Λιοδάκης, 2000). Τα 1946 ιδρύθηκε ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος» για την ψυχολογική, φυσική και κοινωνική προσαρμογή των ατόμων με προβλήματα όρασης και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Χιουρέα, 1998). Έχοντας στόχο την εκτύπωση βιβλίων και έντυπων υλικών, ανατέθηκε στον Εμμαν. Κεφάκη η επεξεργασία και προσαρμογή του ελληνικού αλφάβητου στη γραφή Braille, σύμφωνα με τις οδηγίες της Unesco. Το ελληνικό αλφάβητο στη γραφή Braille εγκρίθηκε σε ειδικό συνέδριο του οργανισμού αυτού στο Παρίσι το 1950 (Στασινός, 1991). Ο Φάρος Τυφλών δε διέθετε σχολικά τμήματα ή τάξεις, γιατί εξυπηρετούσε τυφλούς ηλικίας 18-35 ετών (Στασινός, 1991). Στο «Φάρο» λειτουργούν επαγγελματικά εργαστήρια, στα οποία τυφλοί και οι μαθητές με μειωμένη όραση εργάζονται καθημερινά και αμείβονται. Ταυτόχρονα, το ΚΕΑΤ παρέχει συμβουλευτική υπηρεσία σε τυφλά και μερικώς βλέποντα παιδιά και παράλληλα λειτουργεί και ως οικοτροφείο για τους μαθητές Νηπιαγωγείου, Γυμνασίου και Λυκείου που κατάγονται από την επαρχία. Το απόγευμα οι μαθητές



του Δημοτικού παρακολουθούν μαθήματα μελέτης μαθημάτων, Αγγλικών, Γραφομηχανή βλεπόντων, Κινητικότητα-Προσανατολισμού, Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης, Γυμναστική, Χορό, Μουσική, Αγγειοπλαστική, Ομάδες κοινωνικής οργάνωσης και ψυχαγωγικές επισκέψεις. Για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν φροντιστηριακά μαθήματα, Οικοκυρικά και Χειροτεχνία, Κινητικότητας και προσανατολισμού, Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης, Γραφομηχανή βλεπόντων και μουσική (Χιουρέα, 1998).

Το 1948 λειτούργησε στη Βόρεια Ελλάδα η Σχολή Τυφλών «Ο ΗΛΙΟΣ», στην οποία αρχικά λειτουργούσε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο. Το 1952 η σχολή επεκτάθηκε και σε ζητήματα που αφορούσαν την επαγγελματική εκπαίδευση των τυφλών ατόμων και δημιουργήθηκαν εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης (Στασινός, 1991). Στη Σχολή λειτουργεί νηπιαγωγείο και ειδικό δημοτικό σχολείο και παρέχονται φροντιστηριακά μαθήματα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, μαθήματα ξένης γλώσσας, Προσανατολισμού-Κινητικότητας, Φυσικής Αγωγής, Γλυπτικής-Αγγειοπλαστικής, Μουσικής, Εργαστήριο Καλαθοπλεκτικής, Υφαντικής και Πλεκτικής (Χιουρέα, 1998).

Παράλληλα, από το 1950 άρχισε να λειτουργεί «Αγροτική και Τεχνική Σχολή Τυφλών» στα Σεπόλια. Αρχικός στόχος της σχολής ήταν να διερευνήσει τις δυνατότητες των τυφλών που ήταν από την επαρχία για αγροτική απασχόληση. Το πρόγραμμα της σχολής βασίζονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα των γενικών σχολείων, το οποίο ήταν προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες των τροφίμων, αφού διέθετε και οικοτροφείο (Στασινός, 1991), η οποία πλέον δε λειτουργεί (Λιοδάκης, 2000).

Ωστόσο, τη δεκαετία του 1950 ο αριθμός των παιδιών με μειωμένη όραση αυξήθηκε λόγω της βρεφικά εμφανιζόμενης «ινοπλασίας του αμφιβληστροειδούς» με την παροχή οξυγόνου στα νεογνά. Το γεγονός αυτό προκάλεσε μαζί με τα οπτικά προβλήματα και άλλες ανάγκες, με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα παιδιά που διέμεναν στα ιδρύματα (Κουτάντος, 2005).

### **1.3.1 Θεσμοθέτηση ειδικής αγωγής**

Αναφορικά με τη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής, ο πρώτος σχετικός νόμος είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937. Σύμφωνα με αυτόν, προσδιορίζονταν η έννοια του παιδιού με νοητική καθυστέρηση και ταυτόχρονα θεσμοθετήθηκε η ίδρυση του πρώτου Ειδικού Σχολείου στην Αθήνα. Ακολούθησε ο νόμος 905/51 με τον οποίο ρυθμίστηκαν ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των τυφλών ατόμων και θέματα που αφορούσαν επιδόματα για τη συγκεκριμένη ομάδα. Ωστόσο, μετά την υπερψήφιση του νόμου και για δεκαπέντε χρόνια, η εκπαίδευση των τυφλών εφαρμόστηκε με αποσπασματικό τρόπο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Μια πρώτη επίσημη παρέμβαση της πολιτείας για τα άτομα με μειωμένη όραση έγινε το 1951 με την ψήφιση του Νόμου 1904/1905, σύμφωνα με τον οποίο προσδιορίζονταν οι νομικές προϋποθέσεις για τα άτομα με τύφλωση και θεσπίζονταν η τήρηση γενικού «μητρώου τυφλών» στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας. Παράλληλα, αναφορικά με την εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με οπτική εξασθένιση, ο νόμος καθιστούσε τη φοίτηση τους υποχρεωτική σε ειδικές σχολές. Γίνονταν αναφορά στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ για τα τυφλά άτομα που θεωρούνταν «ανίκανα εργασίας» υπήρχε πρόβλεψη να τους παρέχεται οικονομική βοήθεια (Κουτάντος, 2005).

Από το 1951 μέχρι το 1981 ψηφίστηκαν νομοθετικά διατάγματα με αντικείμενο την Ειδική Αγωγή. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 η άποψη που επικρατούσε ήταν ότι η Ειδική Αγωγή ήταν αυτόνομο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είχε το δικό του πρόγραμμα και τη δική του νομική υπόσταση. Οι στόχοι του αφορούσαν την παροχή «ειδικής αγωγής» και «επαγγελματικής εκπαίδευσης» στα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα», όπως και στη λήψη κοινωνικής μέριμνας. Παράλληλα, προκρίνονταν μέσα με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που συνδυάζονταν με ιατρικά και άλλα μέτρα. Οι αντιλήψεις αυτές κατοχυρώνονται με το νόμο του 1143/1981(ΦΕΚ 80 τ. Α') (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Ο πρώτος νόμος για την ειδική εκπαίδευση ψηφίστηκε το 1981. Ο νόμος αυτός (1143/1981), ανάμεσα στα άλλα, ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση (προσχολική, δημοτική και μέση) παρέχεται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα και η εκπαίδευσή τους είναι υποχρεωτική για τις ηλικίες από 6-17 ετών. Ταυτόχρονα, υπήρξε μέριμνα για την ειδική εκπαίδευση που μπορούσαν να έχουν οι εκπαιδευτικοί των μαθητών αυτών (Στασινός, 1991). Οι πρώτες ειδικές τάξεις ή τμήματα δημιουργήθηκαν σε γενικά σχολεία τη χρονιά 1983-1984, με σκοπό την αλληλεπίδραση ανάπηρων και μη μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Το 1984 δόθηκε ένα σχέδιο νόμου (νόμος «αντί 309») στον οποίο υιοθετούνταν η αρχή της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, στις ειδικές σχολικές μονάδες και εισάγονταν μαθήματα ξένης γλώσσας. Παράλληλα, μεταβιβάζονταν στο Υπουργείο Παιδείας η αποκλειστική ευθύνη σε θέματα στοιχειώδους εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασής τους και προβλέπονταν η εκτύπωση διδακτικών βιβλίων για τυφλούς στο σύστημα της

γραφής Braille (Στασινός, 1991). Με το νόμο του 1985 η Ειδική Αγωγή ενσωματώθηκε στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

### **1.3.2 Μορφές φοίτησης**

Αναφορικά με τα πλαίσια φοίτησης των ατόμων με αναπηρία, σύμφωνα με το Νόμο 3699 (ΦΕΚ', 199/2-10-2008), στο άρθρο 6 του Νόμου, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με προβλήματα όρασης, μπορούν να φοιτούν :

α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, αν πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης

β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται ανάλογα από το είδος και το βαθμό των εκπαιδευτικών αναγκών, ύστερα από πρόταση του ΚΕΔΔΥ

γ) σε Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν στα σχολεία της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, για τους μαθητές που παρακολουθούν Τμήματα Ένταξης, προβλέπονται 2 διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων : i) κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, για τους μαθητές με πιο ήπιες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ύστερα από εισήγηση του ΚΕΔΔΥ και ii) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου που καθορίζεται με πρόταση του ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές που παρουσιάζουν πιο σοβαρές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

#### 1.4 Ενσωμάτωση

Τα προγράμματα ενσωμάτωσης ξεκίνησαν στην Αμερική το 1900 και έγιναν γνωστά εκεί και σε άλλες χώρες στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Horton, 1988). Άτομα με αναπηρία εκπαιδεύονταν δίπλα σε μη ανάπηρα άτομα για να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για απασχόληση. Αποτελούσε μια συνηθισμένη πρακτική πριν να θεσπιστεί οποιασδήποτε νομοθεσία (Bishop, 1997).

Ειδικότερα, το 1900 γονείς στο Σικάγο διεκδίκησαν την εκπαίδευση των παιδιών τους κοντά στο σπίτι τους και όχι σε οικοτροφεία, με αποτέλεσμα να λειτουργήσουν ειδικές αίθουσες στα δημόσια σχολεία για τυφλά παιδιά (Bishop, 1997). Σε σύντομο χρονικό διάστημα τα προγράμματα αυτά πραγματοποιήθηκαν και σε μεγαλύτερες πόλεις. Στα περισσότερα, οι μαθητές εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις με τους υπόλοιπους μαθητές και, παράλληλα, παρακολουθούσαν ειδική εκπαίδευση στη γραφή Braille, στη δακτυλογράφηση και σε άλλα ειδικά θέματα σε μια αίθουσα, η οποία ήταν ειδικά διαμορφωμένη για τις ανάγκες τους. Προκειμένου τα οικοτροφεία και τα προγράμματα των σχολείων στα οποία φοιτούσαν μαθητές με κάθε μορφή οπτικής αναπηρίας να τους παρέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, χρησιμοποίησαν το νομικό ορισμό της τύφλωσης, με αποτέλεσμα κάθε παιδί με οπτική εξασθένιση να εκπαιδεύεται ως άτομο με ολική απώλεια όρασης. Η εκπαίδευσή τους βασιζόταν κυρίως στις απτικές και ακουστικές αισθήσεις, σύμφωνα με τον Hathaway (1959, αναφορά από Holbrook & Koenig, 2000). Έτσι, όλοι οι μαθητές διδάσκονταν την ανάγνωση και γραφή της Braille, παρόλο που μερικοί είχαν επαρκή όραση να διαβάζουν έντυπα υλικά. Για τη διδασκαλία της Braille χρησιμοποιούσαν την αφή και όχι την όραση, γιατί πίστευαν

ότι από ιατρική άποψη θα κατέστρεφαν τα μάτια τους. Η άποψη αυτή άλλαξε με τη μελέτη του Barraga το 1964, σύμφωνα με την οποία διαφοροποιήθηκαν οι πρακτικές για την εκπαίδευση των παιδιών που ήταν νομικά τυφλά και είχαν υπολειπόμενη όραση. Οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν την υπολειπόμενη όραση με ένα πρόγραμμα οπτικής διέγερσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αντικατέστησαν το νομικό ορισμό της όρασης με έναν πιο λειτουργικό, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξει ο τρόπος εκπαίδευσης για τους περισσότερους μαθητές (2/3 σχεδόν) που θεωρούνταν νομικά τυφλοί, καθώς χρησιμοποιούνταν κυρίως η όραση για τη μάθησή τους (Holbrook & Koenig, 2000).

Ωστόσο, στα μέσα της δεκαετίας του 1900 η Αγγλία και η Σκωτία ψήφισαν νόμους, σύμφωνα με την οποίους οι τυφλοί μαθητές έπρεπε να επιστρέψουν στα οικοτροφεία. Την κατεύθυνση αυτή ακολούθησαν οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Οι λόγοι που προβλήθηκαν για την αλλαγή αυτή ήταν ότι υπήρχαν πολύ λίγοι τυφλοί σπουδαστές, για να γίνουν πρακτικά τα προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των τυφλών μαθητών ήταν ελάχιστοι, δεν είχαν λάβει την κατάλληλη εξειδίκευση, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και, παράλληλα, δεν υπήρχαν τα ειδικά υλικά για την εκπαίδευση των παιδιών. Οι πραγματικοί, ωστόσο, λόγοι ήταν ότι οι ανάγκες των τυφλών μαθητών δεν είχαν γίνει κατανοητές και, ταυτόχρονα, δεν τους παρέχονταν κατάλληλη εκπαίδευση τόσο για την κοινωνική όσο και για την οικονομική τους ένταξη μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους. Ταυτόχρονα, η κοινωνία δεν ήταν έτοιμη την περίοδο εκείνη να δεχτεί την αναπηρία στα γενικά σχολεία (Bishop, 1997).

Το 1930 μερικά σχολεία των Η.Π.Α. για τυφλούς έστειλαν μερικούς ικανούς μαθητές με προβλήματα όρασης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι λόγοι για την κίνηση αυτή ήταν λόγω του περιορισμένου ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών των οικοτροφείων. Χαρακτηριστικά, ακόμη και το μεγαλύτερο σχολείο για τυφλούς δεν μπορούσε να προσφέρει στους μαθητές ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Επιπλέον, επικράτησε η αντίληψη ότι η οκταετής εκπαίδευση που είχαν λάβει οι μαθητές στα οικοτροφεία, τους είχε προετοιμάσει ικανοποιητικά ώστε να εκπαιδευτούν μαζί με βλέποντες μαθητές (Holbrook & Koenig, 2000).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 σημειώθηκε μια αύξηση των τοπικών σχολικών προγραμμάτων των Ηνωμένων Πολιτειών για μαθητές με προβλήματα όρασης (Holbrook & Koenig, 2000). Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών συνέχισε την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης εξαιτίας μιας ιατρικής επιδημίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά να εμφανίσουν προβλήματα όρασης. Επειδή τα οικοτροφεία δεν μπορούσαν να τα φιλοξενήσουν, λόγω του μεγάλου αριθμού, και οι γονείς ήθελαν τα παιδιά στο σπίτι, η φοίτησή τους έγινε στα δημόσια σχολεία. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους παρακολούθησαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και στα σχολεία χρησιμοποιήθηκαν τα απαραίτητα υλικά. Παράλληλα, τα προγράμματα αυτά επεκτάθηκαν στις αγροτικές περιοχές (Bishop, 1997). Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα προγράμματα σπουδών στις ίδιες αίθουσες με τους υπόλοιπους μαθητές ταυτόχρονα τους παρέχονταν ειδική εκπαίδευση σε μια αίθουσα υποστήριξης (Holbrook & Koenig, 2000). Οι προσπάθειες αυτές ώστε να μπορούν τα παιδιά με οπτική εξασθένιση να παρακολουθούν τα τοπικά σχολικά προγράμματα μπορεί να

μην είχαν τα ίδια αποτελέσματα χωρίς την πίεση των γονιών. Ειδικότερα, στις Ηνωμένες Πολιτείες η ενσωμάτωση αυτής της κλίμακας ξεκίνησε είκοσι χρόνια πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε νομοθεσίας για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ξεκίνησε από τους μαθητές με προβλήματα όρασης και ακολούθησαν τα υπόλοιπα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Bishop, 1997).

Νομοθετικά οι προσπάθειες ενσωμάτωσης στις Η.Π.Α. ξεκίνησαν με το νόμο 94/142 το 1975. Οι εκπαιδευτικοί μαθητών με αναπηρίες χρησιμοποίησαν τον όρο integration (ένταξη) προκειμένου να περιγράψουν την τοποθέτησή τους στις γενικές σχολικές αίθουσες. Οι πρώτες προσπάθειες για ένταξη μαθητών με αναπηρίες είχαν ως αποτέλεσμα να εγκαταλειφθούν τα σχολεία-οικοτροφεία και να δημιουργηθούν ειδικές τάξεις για τους μαθητές με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Holbrook & Koenig, 2000).

Όπως στις ΗΠΑ έτσι και στις ευρωπαϊκές χώρες, η διαδικασία της ενσωμάτωσης ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980. Ήδη, όμως, από το 1960 είχαν αρχίσει προσπάθειες ενσωμάτωσης σε χώρες, στις οποίες υπήρχε αναπτυγμένη κοινωνική πολιτική, όπως οι Σκανδιναβικές (Τζουριάδου, 1995). Οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις έγιναν μετά το 1985 με το κοινοτικό πρόγραμμα Helios που είχε ως στόχο τη σχολική ενσωμάτωση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Παπαδόπουλος, 2006). Το 1994 το πρόγραμμα διευρύνθηκε (Helios II) και στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης. Αν και οι απόψεις των κρατών είναι κοινές, η κάθε χώρα αναπτύσσει και το δικό της μοντέλο ενσωμάτωσης και επιλέγει διαφορετικές στρατηγικές για την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών (Τζουριάδου, 1995). Έτσι, στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης το αίτημα για τη



συνεκπαίδευση όλων των μαθητών εκφράστηκε με διάφορους ορισμούς, όπως ενσωμάτωση (mainstreaming), ένταξη (integration), συνεκπαίδευση (inclusion) (Σούλης, 2008). Οι Ainscow, Farrell και Tweddle (2000) αναφέρουν ότι η σύγχυση των όρων οφείλεται στο γεγονός ότι η ιδέα της συνεκπαίδευσης (inclusive education) μπορεί να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους.

Ο Mani (1998) αναφέρει ότι υπάρχουν τουλάχιστον δέκα μοντέλα για προγράμματα ενσωμάτωσης και για την επιλογή του πιο οικονομικού μοντέλου για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθοι παράγοντες : α) ο αριθμός των τυφλών μαθητών που μένουν σε μια περιοχή, β) οι υπηρεσίες που απαιτούνται για την εκπαίδευσή τους και γ) η εξειδίκευση που χρειάζεται να έχει τόσο του ειδικός όσο και ο εκπαιδευτικός της τάξης για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών.

Ως προς τις μορφές ένταξης, σύμφωνα με την επιτροπή Warnock διακρίνονται τρεις : α) η ένταξη που σχετίζεται με το φυσικό χώρο (locational integration). Η μορφή αυτή υπάρχει εκεί όπου ειδικές τάξεις ή ειδικές μονάδες λειτουργούν σε γενικά σχολεία, β) η κοινωνική, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που παρακολουθούν μια ειδική τάξη ή ειδική μονάδα, συναναστρέφονται με τα υπόλοιπα παιδιά και η επαφή τους οργανώνεται με προσεκτικό τρόπο και γ) η λειτουργική (functional integration) κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των γενικών τάξεων. Η συμμετοχή τους σε αυτά μπορεί να είναι πλήρης ή μερική (Warnock Report, 1978).

#### 1.4.1 Τύποι εκπαιδευτικών πλαισίων

Υπάρχουν διάφοροι τύποι εκπαιδευτικών πλαισίων στο διεθνή χώρο για άτομα με μειωμένη όραση, σύμφωνα με τους Kirkwood & McCall (1997, αναφορά από Κουτάντος, 2005):

- Ειδικά σχολεία για τα παιδιά με μειωμένη όραση
- Γενικά ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια
- Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία
- Ειδικά Τμήματα για τους μαθητές με μειωμένη όραση, τα οποία λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία
- Σχολεία ιδρυματικού τύπου
- Προεπαγγελματικές σχολές για νέους

Ειδικότερα, σε κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στις Σκανδιναβικές χώρες και αλλού υπάρχουν κέντρα συνεκπαίδευσης/ενσωμάτωσης τυφλών και βλεπόντων μαθητών, όπως και μαθητών με άλλες ανάγκες (Λιοδάκης, 2000):

α) Κέντρα εφαρμογής, υποστήριξης και τεκμηρίωσης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, στη Γερμανία το Κέντρο Εκπαίδευσης Τυφλών διαθέτει και οικοτροφείο και είναι κατάλληλο για την ειδική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών και εφήβων με προβλήματα όρασης που φοιτούν σε αυτό. Παράλληλα, υποστηρίζει και προγράμματα συνεκπαίδευσης/ενσωμάτωσης των τροφίμων, αλλά και μαθητών με προβλήματα όρασης που φοιτούν σε γενικά σχολεία σε όλες τις βαθμίδες. Παρόμοια κέντρα

λειτουργούν και σε άλλες χώρες, όπως στην Ολλανδία, Ισπανία, Νορβηγία και αλλού (Λιοδάκης, 2000).

β) Σχολικά κέντρα συνεκπαίδευσης-υποδοχής. Είναι κοινά σχολεία συνεκπαίδευσης στα οποία φοιτούν πολλοί μαθητές με προβλήματα όρασης. Στα σχολεία παρέχεται η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και το ειδικευμένο προσωπικό, ώστε να στηρίζει κατάλληλα τους μαθητές με προβλήματα όρασης (Λιοδάκης, 2000).

#### **1.4.2 Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση**

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται με διάφορους όρους στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιείται ο όρος «ένταξη», στις ΗΠΑ και σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρησιμοποιείται ο όρος «ενσωμάτωση», στις Σκανδιναβικές χώρες και στον Καναδά ο όρος «ομαλοποίηση», ενώ στην Ελλάδα αναφέρεται ο όρος «ενσωμάτωση» ή «ένταξη» και τα τελευταία χρόνια «συνεκπαίδευση» (Λιοδάκης, 2000). Η έννοια της ενσωμάτωσης αποδίδεται από τον όρο «Integration» (στην Αγγλία), «Mainstreaming» (στις Η.Π.Α), «Normalization» (στις σκανδιναβικές χώρες) (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των όρων integration (ένταξη), mainstreaming (ενσωμάτωση), inclusion (συνεκπαίδευση), οι Holbrook και Koenig (2000) αναφέρουν ότι με το νόμο 94-142 το 1975 (Education for All Handicapped Children), οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με προβλήματα όρασης χρησιμοποίησαν τον όρο integration (ένταξη), για να περιγράψουν την τοποθέτηση των παιδιών σε γενικές αίθουσες από το 1950, σύμφωνα με την αντίληψη του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος. Το 1980 ο όρος integration (ένταξη) αντικαταστάθηκε από τον όρο

mainstream (ενσωμάτωση) που ορίστηκε η τοποθέτηση παιδιών με αναπηρίες στη συνηθισμένη αίθουσα για κάποιο μέρος της σχολικής ημέρας. Αργά στη δεκαετία του 1980 ο όρος inclusion (ένταξη) αντικατέστησε τον όρο mainstream (ενσωμάτωση). Στην πράξη ο όρος inclusion (ένταξη) σημαίνει ότι ένα παιδί με αναπηρία παρακολουθεί τα μαθήματα στη γενική αίθουσα και περνά τις περισσότερες ώρες της ημέρας στο χώρο αυτό (Holbrook & Koenig, 2000). Οι μαθητές, δηλαδή, με αναπηρία να εκπαιδεύονται με τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς αναπηρία στη γενική τάξη, να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με διάφορες προσαρμογές, διδακτικές, χωροταξικές, κ.λπ., χωρίς, ωστόσο, να αποκλείεται και η ιδέα της ειδικής τάξης. Ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους να τους παρέχεται εξατομικευμένη παρέμβαση σε άλλο χώρο, στην αίθουσα υποστήριξης(resource room) (Σούλης, 2008).

Στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Συγκεκριμένα, οι δύο όροι διαχωρίζονται από τον Τσιναρέλη (1993), καθώς η ένταξη (integration) προϋποθέτει την παροχή κάθε είδους στήριξης προς τα άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, την αποδοχή τους σε μια ομάδα και την απόκτηση ρόλων στα πλαίσια αυτής, ενώ η ενσωμάτωση είναι η αλληλοαποδοχή του ατόμου ή μιας ομάδας από ένα σύνολο. Και η Ζώνιου- Σιδέρη (2009) διαχωρίζει τους δύο όρους, καθώς στην ένταξη τα αρχικά χαρακτηριστικά διατηρούνται και εμπλουτίζονται στα πλαίσια της ομάδας, ενώ στην ενσωμάτωση αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά του συνόλου.

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) η σχολική ενσωμάτωση περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες προκειμένου τα παιδιά και οι έφηβοι με

αναπηρίες και ειδικές ανάγκες να αναπτύξουν δεξιότητές τους, για να είναι ανεξάρτητοι και αυτόνομοι. Η ενσωμάτωση επιτρέπει την παροχή ιδιαίτερης παιδαγωγικής στήριξης, χωρίς να διαχωρίζονται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με αποτέλεσμα τη συνεργασία και κοινή διαβίωση όλων των μαθητών, με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ωστόσο, η ενσωμάτωση και ένταξη παιδιών με προβλήματα όρασης στα γενικά σχολεία, παρόλο που αποτελεί πρόκληση, δε συνεπάγεται την αποτελεσματική ενσωμάτωση. Και αυτό, γιατί η ενσωμάτωση φαίνεται να περιλαμβάνει έναν ευρύτερο σχεδιασμό, για τον οποίο απαιτείται η παρέμβαση των ενηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών με τον κατάλληλο τρόπο και την κατάλληλη στιγμή (Κουτάντος, 2005). Ο Κυπριωτάκης (2001) αναφέρει ότι η σχολική, επαγγελματική, κοινωνική ενσωμάτωση περιλαμβάνει διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας και διαδικασίες κοινωνικοποίησης (Κυπριωτάκης, 2001). Ειδικότερα, η σχολική ενσωμάτωση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τη στάση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, την ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση και διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, την ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού, την καταλληλότητα των σχολικών κτιρίων, τη διαθεσιμότητα των αιθουσών και την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η παιδαγωγική της ενσωμάτωσης λειτουργεί αντίθετα στον κοινωνικό διαχωρισμό και στο στιγματισμό των παιδιών (Κυπριωτάκης, 2001). Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες για κοινωνική ανάπτυξη και αποδοχή από τους συνομηλικούς, αφού κατά τη διάρκεια των κοινωνικών ανταλλαγών, τα παιδιά μαθαίνουν να προσχωρούν σε ομάδες

παιχνιδιού, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να αναπτύσσουν φιλίες και να επιλύουν συγκρούσεις (Sacks, Kekelis & Gaylord-Ross, 1992).

### **1.5 Ειδικά σχολεία/Προγράμματα συνεκπαίδευσης**

Πριν γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά των ειδικών σχολείων και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης, θεωρώ ενδιαφέρον να γίνει μια σύντομη έκθεση των απόψεων του Vygotsky για την ειδική αγωγή.

Ειδικότερα, ο Vygotsky πρότεινε την προσέγγιση της αναπηρίας δίνοντας έμφαση στις θετικές δυνάμεις που αναπτύσσει το άτομο για να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να βρει εναλλακτικούς τρόπους να επιδράσει με το περιβάλλον. Θεωρούσε ότι η αναπηρία δεν είναι οργανικό πρόβλημα, αλλά την αντιμετώπιζε ως κοινωνική κατηγορία, επειδή θεωρούσε ότι το παιδί με κάποια οργανική ή νοητική ατέλεια δεν είναι αναγκαστικά και ελαττωματικό. Για παράδειγμα, η έλλειψη ή ατέλεια της όρασης δεν καθιστά το παιδί ανάπηρο, αφού οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτή μπορεί να ξεπεραστούν από την ανάπτυξη των επιμέρους ψυχικών λειτουργιών από τον οργανισμό του ατόμου και η ανάπτυξη αυτών των λειτουργιών είναι αποτέλεσμα άσκησης και υπέρβασης των δυσκολιών που προκαλούν οι ατέλειες. Η αντιστάθμιση και η ανάπτυξη πρέπει να απευθύνονται σε ανώτερες ψυχολογικές διαδικασίες, όπως η επιλεκτική προσοχή, η λεκτική νοημοσύνη, η λογική μνήμη, κρίση, κτλ. Ένα άτομο με πρόβλημα όρασης με τη διδασκαλία της γραφής Braille μπορεί να χρησιμοποιεί τη γραπτή και προφορική επικοινωνία, ώστε να αναπτύξει τη λεκτική νοημοσύνη, η οποία μπορεί να αντισταθμίσει την απώλεια της όρασης. Συνεπώς, στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει μεγάλη σημασία η δυνατότητα υποκατάστασης ενός

συμβολικού συστήματος από ένα άλλο (Γουδήρας & Αγαλιώτης, 2007; Τζουριάδου, 1995). Οι απόψεις του Vygotsky, για την αποκατάσταση επηρεάστηκαν από την Αντλεριανή Ψυχολογία, σύμφωνα με την οποία το ψυχολογικό αίσθημα της κατωτερότητας που οφείλεται στις κοινωνικές επιπτώσεις της αναπηρίας, μπορεί να οδηγήσει σε αντισταθμιστικούς μηχανισμούς που βοηθούν να αποκατασταθούν οι ανεπάρκειες. Το σχολείο στο οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να αποτελεί έναν νέο θεσμό, στο πλαίσιο του οποίου επιτυγχάνονται οι ίδιοι παιδαγωγικοί στόχοι με διαφορετικά μέσα. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να ενισχύσει τα παιδιά με αναπηρία να αναπτυχθούν σε πλήρως λειτουργικά ανθρώπινα όντα (Τζουριάδου, 1995).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των ειδικών σχολείων και των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, στα ειδικά σχολεία οι δάσκαλοι έχουν ειδική εκπαίδευση ή μέσα από την εμπειρία τους μπορούν να εκπαιδεύσουν τυφλά και παιδιά με μειωμένη όραση, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον, το ειδικό σχολείο διαθέτει ειδικό εξοπλισμό, σε αντίθεση με τα προγράμματα ενσωμάτωσης στα γενικά σχολεία. Το μέγεθος της τάξης είναι μικρό και ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ατομική υποστήριξη, κάτι που δε συμβαίνει στα υπόλοιπα σχολεία, αφού ο αριθμός των μαθητών είναι περίπου 30-40. Επειδή τα παιδιά ζουν συνήθως στο σχολείο (οικοτροφείο) υπάρχει χρόνος κατά τη διάρκεια της ημέρας να διδαχθούν δεξιότητες προσανατολισμού, κινητικότητας και αυτόνομης διαβίωσης, ενώ στα προγράμματα ενσωμάτωσης ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα με τους βλέποντες συμμαθητές τους. Ωστόσο, όταν οι μαθητές παρακολουθούν πρόγραμμα συνεκπαίδευσης/ενσωμάτωσης, μένουν με την οικογένειά τους και στο σχολείο όπου φοιτούν έχουν τη δυνατότητα να

αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά. Ταυτόχρονα, αυτή η επικοινωνία βοηθά τη μελλοντική τους κοινωνική ένταξη, καθώς αποκτούν την εμπειρία και την αυτοπεποίθηση να ζουν μαζί με μη ανάπηρα άτομα. Μπορούν, ακόμη, να μεταφέρουν τη γνώση που έχουν αποκτήσει και σε άλλους χώρους, ενώ στο ειδικό σχολείο ίσως έχουν μάθει να χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, το λευκό μπαστούνι και να κινούνται μόνο στο χώρο του σχολείου (Horton, 1998).

Ο Mitchell (2008) υποστηρίζει ότι κατά τη συνεκπαίδευση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά και βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και, παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές κατανοούν τη σημασία που έχουν οι αξίες της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Στην έρευνα των Ozkubat και Ozdemir (2014) οι μαθητές που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο είχαν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικό. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Mitchell (2008) η ιδέα της συνεκπαίδευσης είναι περισσότερο βιώσιμη οικονομικά, αφού δεν απαιτούνται χρήματα για τη μεταφορά των μαθητών σε ειδικά σχολεία, κυρίως σε αγροτικές περιοχές. Σε κάποιες χώρες, όπως η Ασία και η Αφρική, υπάρχουν δυσκολίες για την πραγματοποίησή της οι οποίες σχετίζονται με παράγοντες, όπως οι μεγάλες αίθουσες, τα εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις εξετάσεις, η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, η αξιολόγηση των μαθητών που βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο, η έλλειψη της παρέμβασης από την πλευρά των γονιών.

Για την αποτελεσματική, ωστόσο, ένταξη των παιδιών, η Bishop (1998) αναφέρει τη σημασία και το ρόλο της οικογένειας. Συγκεκριμένα, οι στάσεις της οικογένειας είναι τόσο σημαντικές που μπορεί να καθορίσουν την επιτυχία και



αποτυχία στο σχολείο, ειδικά όταν το παιδί εντάσσεται στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με την ίδια, ενώ οι γονείς είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρκετοί από αυτούς μένουν εκτός είτε επειδή δεν εμπιστεύονται τους ειδικούς εκπαιδευτικούς είτε επειδή το σχολείο βλέπει τη συμμετοχή τους ως παρέμβαση. Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών είναι τα προγράμματα των σπουδών, τα οποία πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, αφού κάποιες επιλογές λειτουργούν περιοριστικά για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και προσφέρουν ελάχιστες ευκαιρίες για μάθηση. Ταυτόχρονα, μια ακόμη προϋπόθεση είναι η παροχή στήριξης στους μαθητές με προβλήματα όρασης από ομάδες υποστήριξης μαθητών που έχουν το ίδιο πρόβλημα, επειδή ο απόλυτος διαχωρισμός ενός ανάπηρου παιδιού από άλλα με αναπηρία μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες. Τέλος, τα προγράμματα ενσωμάτωσης έχουν ως συνέπεια το παιδί με αναπηρία να είναι το μόνο ανάπηρο παιδί στην τάξη. Η επαφή με άλλους μαθητές με παρόμοια προβλήματα μειώνει την αίσθηση ότι είναι διαφορετικό (Bishop, 1998).

Τέλος, ο Mani (1998) αναφέρει ότι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της ένταξης των τυφλών μαθητών είναι :

α) οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, για να προετοιμάζουν ειδικά υλικά και να παρέχουν ειδική εκπαίδευση (ανάγνωση και γραφή Braille, ακουστική εκπαίδευση, προσανατολισμός και κινητικότητα)

β) η παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών κειμένων, βοηθημάτων και συσκευών και

γ) η παροχή συμβουλών στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, τους διευθυντές των σχολείων και τις οικογένειες, τις υγειονομικές αρχές και το ευρύτερο κοινό για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών και τις εξειδικευμένες τεχνικές κατάρτισης που απαιτούνται για την εκπαίδευσή τους.

### **1.6 Πρόγραμμα Σπουδών**

Το πρόγραμμα σπουδών για τους τυφλούς μαθητές είναι πιο ολοκληρωμένο από αυτό των υπόλοιπων μαθητών και για την κάθε δεξιότητα οι τυφλοί μαθητές πρέπει να κάνουν περισσότερα (Mani, 1998).

Το διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με προβλήματα όρασης, σύμφωνα με τη Bishop (2004) περιλαμβάνει : 1) αισθητηριακές δεξιότητες (όραση, εφόσον υπάρχει, ακοή, αφή, μυρωδιά και γεύση), 2) κινητική ανάπτυξη, 3) ανάπτυξη εννοιών, 4) δεξιότητες επικοινωνίας (πρώιμες γλωσσικές δεξιότητες, Braille, όταν υποδεικνύεται, χειρογραφή, δακτυλογράφηση, χρήση της τεχνολογίας, απτικά και γραφικά γραφικά, δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης, ανάμεσα στις οποίες και δεξιότητες χρήσης της βιβλιοθήκης, 5) κοινωνικές δεξιότητες (μη λεκτική επικοινωνία, γλώσσα του σώματος, κανόνες συμπεριφοράς, κ.τ.λ.) 6) δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, 7) εκπαίδευση σε θέματα σεξουαλικότητας, 8) χρήση συσκευών χαμηλής όρασης, 9) δεξιότητες αναψυχής και ελεύθερου χρόνου (αθλητισμός, χρήση μέσων επικοινωνίας, κ.τ.λ.), 10) επαγγελματική σταδιοδρομία και επαγγελματικές επιλογές, 11) ανεξαρτησία και πρόσβαση σε πληροφορίες (εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος), επίλυση προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, 12) προσανατολισμός και κινητικότητα (από έναν ειδικό). Η επέκταση του βασικού προγράμματος σύμφωνα με την ίδια έχει ως στόχο να αποβάλλει ή να μειώσει

πιθανές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των παιδιών εξαιτίας του προβλήματος όρασης, να παρέχει αντισταθμιστικές δεξιότητες, για να μπορέσει να συναγωνιστεί τους βλέποντες συμμαθητές του και να κατανοήσει ο μαθητής τις δυνατότητές του.

Προκειμένου οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών χρειάζεται να γίνουν τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε οι μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν με επιτυχία στις γενικές τάξεις. Οι αλλαγές αφορούν τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών, όπως της τεχνολογίας, αλλαγές στο σχεδιασμό του προγράμματος ή στο περιβάλλον, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να το παρακολουθήσει (Beech, 2010). Οι Sahin και Yorek (2009) υποστηρίζουν ότι οι σκοποί που τίθενται για τους μαθητές χωρίς προβλήματα όρασης δε χρειάζεται να είναι διαφορετικοί για τους τυφλούς μαθητές, αλλά πρέπει να χρησιμοποιούνται διαφορετικοί μέθοδοι και είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση σε δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας, σε δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, όπως και σε κοινωνικές. Ο Mitchell (2008) αναφέρει ότι κατάλληλες προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητες και ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους μαθητές, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών και ταυτόχρονα είναι προσαρμοσμένες στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Τέλος, γίνεται χρήση διαφόρων εκπαιδευτικών υλικών (υπολογιστές, braille, κ.λπ).

Κατά τον Παπαδόπουλο (2006) ο τύπος και η δριμύτητα της οπτικής εξασθένισης, η ηλικία έναρξής της (εκ γενετής ή επίκτητη), το γνωστικό επίπεδο του παιδιού, οι προηγούμενες εμπειρίες, το επίπεδο αισθητήριας συνειδητοποίησης και η παρουσία ή όχι άλλων ανικανοτήτων είναι παράγοντες που πρέπει να εξετάσει ο

ειδικός δάσκαλος του παιδιού με οπτική αναπηρία κατά την αξιολόγησή του, ώστε να σχεδιάσει ένα κατάλληλο ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Ο Mani (1998) αναφέρει ότι για να μπορέσει ένα τυφλό παιδί να παρακολουθήσει το γενικό πρόγραμμα σπουδών χωρίς δυσκολία, ο εκπαιδευτικός της ειδικής τάξης, σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, μπορεί να κάνει τροποποιήσεις σε σχέση με το περιεχόμενό του, τον τρόπο παρουσίασής του, τον τύπο του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί και την προσδοκία απόκρισής του από τον μαθητή. Όταν δεν υπάρχει κατάλληλος τρόπος να τροποποιηθούν τα υλικά, μια εμπειρία μπορεί να χρειαστεί να αντικατασταθεί από κάποια άλλη, ώστε να προσεγγίσει εκείνη που παρουσιάζεται στους βλέποντες μαθητές και, όταν και αυτό είναι δύσκολο, τότε ένα μάθημα ίσως πρέπει να παραληφθεί.

Ο Mitchell (2008) αναφέρει ότι η αξιολόγηση σ ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους σε όλους τους μαθητές, να εστιάζεται στο τι έχει ή τι δεν έχει κατακτηθεί ώστε να καταλήγει στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

### **1.7 Αξιολόγηση μαθητών με προβλήματα όρασης**

Κατά την αξιολόγηση των τρόπων και μέσων που μαθαίνει ένα παιδί με πρόβλημα όρασης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάσει (Koenig & Holbrook, 1995):

α) την αποτελεσματικότητα κατά την οποία ο μαθητής προσλαμβάνει πληροφορίες από διάφορα αισθητηριακά κανάλια (όραση, αφή, ακοή). Είναι η πιο βασική πληροφορία που χρειάζεται, για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός ένα

κατάλληλο πλάνο ανεξάρτητα από το επίπεδο της όρασης ή τη σοβαρότητα επιπρόσθετων αναπηριών

β) τα υλικά (πραγματικά αντικείμενα, μοντέλα, διαγράμματα) ή τις μεθόδους (μίμηση, ακοή). Ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει οπτικά, ακουστικά ή απτικά μέσα κατά τη διαδικασία της μάθησης

γ) τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει κατά την ανάγνωση και γραφή. Η αξιολόγηση αυτή θα δώσει πληροφορίες για τη βασική αίσθηση που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

Ο Παπαδόπουλος (2007) τονίζει ότι ένα βασικό πρώτο βήμα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η διερεύνηση του υποβάθρου του παιδιού με πρόβλημα όρασης, των ιατρικών εκθέσεων και των γενικών πληροφοριών, καθώς οι πληροφορίες αυτές παρέχουν ενημέρωση για το επίπεδο της λειτουργικής όρασης και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι γονείς ή/και οι δάσκαλοι μπορούν να δώσουν πληροφορίες για :

- α) τις γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας του παιδιού, πώς δηλαδή το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα, εκφράζει τις ανάγκες του, τις προτάσεις και λέξεις που χρησιμοποιεί,
- β) τις δεξιότητες φροντίδας του εαυτού του, την ικανότητα του παιδιού να φάει, να ντυθεί, κ.λπ.
- γ) τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης, την ικανότητα να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, να εναλλάσσει ρόλους, να διευθετεί τις διαφωνίες του με τα άλλα παιδιά, αν επιδεικνύει ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. είναι επιθετικό, αντιδραστικό, συνεσταλμένο),
- δ) θέματα δυσπροσαρμοστικότητας και συναισθηματικά, δηλαδή υπερβολική αποστέρηση/ματαιώση, υπερβολικά

ξεσπάσματα και υπερβολική εκδραμάτιση και διαταραχές ύπνου ή φαγητού και άλλες ανησυχητικές διαταραχές ε) δεξιότητες λειτουργίας της όρασης, πώς το παιδί προσέχει και αλληλεπιδρά με βιβλία εικόνων, πώς μετακινείται σε διάφορα περιβάλλοντα (σπίτι, τάξη, κ.τλ.) (Παπαδόπουλος, 2007).

Παράλληλα, οι Ronchillia & Ronchillia (1996) τονίζουν ότι η ετοιμότητα του μαθητή να αφομοιώσει τις πληροφορίες που του παρέχονται καθορίζονται από διάφορους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους είναι οι εξής:

- α) η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για τη διαδικασία της μάθησης
- β) το στάδιο που βρίσκεται ο μαθητής κατά την πορεία της ενηλικίωσής του
- γ) η εγγύτητα του μαθητή σε ένα σοβαρό γεγονός (όπως η απώλεια όρασης)
- δ) η ηλικία του μαθητή
- ε) οι εμπειρίες και το πολιτιστικό υπόβαθρο
- στ) το επίπεδο προσαρμογής του μαθητή στην τύφλωση
- ζ) το αποτέλεσμα που η πρόωμη απώλεια όρασης ίσως είχε στο μαθητή

Τέλος, οι Webster και Roe (1998) τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί τις εργασίες των μαθητών, τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την ικανότητα πρόσληψης των πληροφοριών και τα αποτελέσματα των επιδόσεών τους στα τεστ. Οι μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει είναι οι συζητήσεις, γραπτά ή προφορικά τεστ και παράλληλα πρέπει να αξιολογεί και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της διδασκαλίας του, την επίτευξη των στόχων του, την καταλληλότητα των διδακτικών και εποπτικών υλικών και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή

#### 2.1 Γλωσσικές δεξιότητες/ Ανάπτυξη εννοιών των ατόμων με οπτική εξασθένιση

Η πρώτη επικοινωνία με του παιδιού γίνεται με τη μίμηση ήχων. Όταν οι λέξεις έχουν νόημα, το παιδί με πρόβλημα όρασης έχει δυσκολίες, επειδή δεν μπορεί να συνδέσει το αντικείμενο με το όνομα. Η Bishop (1998) αναφέρει ότι από όλες τις αισθήσεις η όραση παρέχει τις περισσότερες πληροφορίες. Ειδικότερα, η ακοή στηρίζεται στην όραση, για να δώσει νόημα στους ήχους, ενώ η γεύση και η οσμή έχουν πολύ μικρότερη ικανότητα να συλλέγουν πληροφορίες. Μόνο η όραση παρέχει πληροφορίες για τη μορφή, το μέγεθος, το χρώμα, την απόσταση και το χώρο με μία κίνηση του ματιού, ενώ οι άλλες αισθήσεις μαζί δεν μπορούν να παρέχουν ίση πληροφόρηση στον εγκέφαλο (Bishop, 1998).

Η γλωσσική ικανότητα είναι σημαντικός παράγοντας όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων, αλλά και για την επικοινωνία των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Pring & Tadic, 2010).

Ειδικότερα, η οπτική αναπηρία επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη με διάφορους τρόπους. Όταν η γλώσσα των ατόμων με οπτική εξασθένιση σχετίζεται με περασμένες εμπειρίες και όχι με δραστηριότητες που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της επαφής τους με τους συνομηλίκους τους, το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη τη συμμετοχή τους στις συζητήσεις και μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική τους θέση ανάμεσα στους συμμαθητές του (Sacks et al., 1992).

Σε μια ανασκόπηση ερευνών, οι Webster και Roe (1998) αναφέρουν ότι η χρήση της γλώσσας από τα παιδιά με προβλήματα όρασης σχετίζεται με τις διαφορετικές εμπειρίες του κάθε παιδιού, την ευαισθησία του και την ανταπόκρισή του στις διάφορες μορφές που παρουσιάζονται οι πληροφορίες, όπως και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το κάθε παιδί για να εξερευνήσει το περιβάλλον. Οι καθυστερήσεις ή οι διαφορές στη χρήση της γλώσσας έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και δεν είναι συνέπεια της οπτικής αναπηρίας (Webster & Roe, 1998). Οι ελάχιστες εμπειρίες για παιχνίδι και η έλλειψη ποικίλλων ερεθισμάτων μπορεί να καθυστερήσουν τις πρώτες λέξεις των παιδιών. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαφορές στον αριθμό των λέξεων που αποκτούνται στην ηλικία των τριών ετών. Αναφορικά με τη χρήση του λεξιλογίου, οι ίδιοι αναφέρουν ότι η σοβαρή οπτική αναπηρία δεν έχει σχέση με τον τρόπο οργάνωσης, δημιουργίας και επέκτασης του λεξιλογίου. Επίσης, η ικανότητα κατάκτησης της γραμματικής και η σύνταξη δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του χρόνου, ενώ υπάρχουν ελάχιστες καθυστερήσεις στη χρήση συγκεκριμένων μορφών προτάσεων ή γραμματικής, οι οποίες σχετίζονται με πολλαπλές αναπηρίες ταυτόχρονα με την απώλεια όρασης (Webster & Roe, 1998).

Αναφορικά με την ταξινόμηση των λέξεων σε κατηγορίες εννοιών, ο Warren (1994) σε μια ανασκόπηση ερευνών αναφέρει ότι η ικανότητα ταξινόμησης των λέξεων στα παιδιά με προβλήματα όρασης ακολουθεί σε γενικές γραμμές μια φυσιολογική πορεία. Οι αποκλίσεις είναι αποτέλεσμα της οπτικής εμπειρίας (η ηλικία της απώλειας της όρασης και η μερική όραση), της νοημοσύνης και, κυρίως, των εμπειριών του παιδιού με τα διάφορα υλικά που χρησιμοποιούνται στις δοκιμασίες (Warren, 1994).



Ειδικότερα, κατά την ανάπτυξή του, το παιδί αποκτά την ικανότητα να δημιουργεί εννοιολογικές κατηγορίες, να εντάσσει στις κατάλληλες κατηγορίες τις καινούργιες εμπειρίες και να τις τροποποιεί, ώστε να συμβιβάζονται μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί ότι τα στοιχεία μιας εννοιολογικής κατηγορίας έχουν κοινά χαρακτηριστικά, ενώ σε κάποια άλλα διαφέρουν μεταξύ τους. Έτσι συνειδητοποιεί ότι μπορεί και πρέπει να σχηματίζει εναλλακτικές ταξινομήσεις και ότι οι διάφορες έννοιες μπορεί να είναι «γραμματικά υποδεέστερες ή ανώτερες από άλλες» (Warren, 1994). Η αναπαράσταση, δηλαδή, η αποθήκευση της γνώσης γίνεται με τη χρήση συμβόλων, που το σύμβολο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως μια εικόνα, μια λέξη, ένα μαθηματικό σύμβολο ή ένα αυθαίρετο σήμα, όπως το σύστημα Mors ή Braille. Έτσι, για την ίδια πληροφορία μπορεί να υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης και αυτό εξυπηρετεί την οικονομία του γνωστικού συστήματος. Καθώς χρησιμοποιούμε ταυτόχρονα την όραση, αφή, ακοή για το ίδιο αντικείμενο, η διαφορετική κωδικοποίηση από την κάθε αίσθηση επιτρέπει την παράλληλη επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο. Σε περίπτωση που υπήρχε μόνο ένας κώδικας, οι πολλές πληροφορίες θα χάνονταν ή ο ρυθμός της επεξεργασίας τους θα ήταν πολύ αργός (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992).

Ωστόσο, η λειτουργία της όρασης είναι σημαντική για την ανάπτυξη του βρέφους, αφού όλα τα συστήματα χρειάζονται οπτική ανατροφοδότηση, για να τελειοποιηθούν. Όταν το οπτικό σύστημα είναι δυσλειτουργικό ή έχει υποστεί βλάβη, τότε κάθε άλλο σύστημα του σώματος μπορεί να καθυστερήσει την ανάπτυξή του. Εφόσον οι οπτικές βλάβες υπάρχουν κατά τη γέννηση (συγγενείς) είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη συγκριτικά με

προβλήματα όρασης που εμφανίζονται αργότερα. Ακόμη και αρκετοί μήνες ή χρόνος χρήσιμης όρασης τα οπτικά πρότυπα αποτυπώνονται στον εγκέφαλο και αυτή η οπτική μνήμη μπορεί να δώσει πληροφορίες που σχετίζονται με το χώρο, οι οποίες θα είναι ουσιαστικές για τον προσανατολισμό και την κινητικότητα αργότερα (Bishop, 1998).

Αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας στην έρευνα της Andelcovic (2017) στην οποία συμμετείχαν 127 άτομα με προβλήματα όρασης, 19-60 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν σημαντικές δυσκολίες στο συγκεκριμένο τομέα. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποτίμησαν αρνητικά τις δικές τους δεξιότητες που σχετίζονταν με τη μη λεκτική πτυχή της γλώσσας, κυρίως έναρξης και λήξης της συνομιλίας. Τα άτομα με μειωμένη όραση που συμμετείχαν στην έρευνα μπορούσαν να γνωρίσουν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία τα παρείχε σημαντική ανατροφοδότηση, για να αξιολογήσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες επικοινωνίας.

Ακόμη, ένας παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία των ατόμων με οπτική εξασθένιση με τα άτομα του περιβάλλοντος είναι ο τρόπος που χρησιμοποιείται για να έρθουν σε επαφή με αυτό. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Willoughby (1985) η μάθηση μέσω μίμησης ενώ παρέχει σημαντικές πληροφορίες, καθιστά ένα παιδί με προβλήματα όρασης να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση. Σε μικρές ηλικίες η απτική διερεύνηση είναι αποδεκτή, αλλά στη σχολική ηλικία η κοινωνική αποδοχή εξαρτάται και από τους τρόπους που χρησιμοποιεί το παιδί να γνωρίσει το περιβάλλον του. Επειδή, ωστόσο, η απτική επαφή στην ηλικία αυτή δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή, το τυφλό παιδί πρέπει να γνωρίσει τους ανθρώπους του

περιβάλλοντος με άλλους τρόπους, όπως με τη συζήτηση και την επαφή, η οποία, ωστόσο, θα είναι περιορισμένη (Willoughby, 1985).

Η Erin (2003) αναφέρει ότι περίπου ένα (1) στα 1000 παιδιά σχολικής ηλικίας έχει προβλήματα όρασης. Για τους μαθητές αυτούς τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στην ικανότητά τους να μάθουν αποτελεσματικά. Οι μαθητές με μερική όραση χρησιμοποιούν το ποσοστό της υπολειπόμενης όρασης ταυτόχρονα με απτικές και ακουστικές προσαρμογές, ενώ η εκπαίδευση των μαθητών με ολική απώλεια όρασης θα βασιστεί σε απτικές και ακουστικές μεθόδους.

Η Bishop (1998) τονίζει την έγκαιρη ταυτοποίηση των οπτικών ανεπαρκειών, η οποία μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, για την απόκτηση ενός λεξιλογίου στην ηλικία των 1-3 ετών και μετά την ηλικία αυτή είναι η παρέμβαση και είναι απαραίτητο να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνούν το περιβάλλον τους (Bishop, 1998). Παράλληλα, ο Παπαδόπουλος (2007) τονίζει τη σημασία της κατάλληλης παρέμβασης, τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και την εφαρμογή ενός δομημένου προγράμματος για την έγκαιρη ολοκλήρωση των βασικών σημείων της ανάπτυξης του παιδιού με οπτική αναπηρία.

Κατά την Andelković (2017) για την απόκτηση εννοιολογικών δεξιοτήτων θα πρέπει να δοθούν κατάλληλα υλικά ανάγνωσης στα άτομα με προβλήματα όρασης, να εκπαιδευτούν στη χρήση Η/Υ και οπτικών βοηθημάτων, να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να κατευθύνουν την προσοχή τους στο συνομιλητή, να εντοπίζουν και να κατανοούν τις συνέπειες της μη επιλεκτικής ακρόασης, να κατανοήσουν το

προσωπικό στυλ επικοινωνίας, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και δεξιότητες για ψηφιακή επικοινωνία.

Οι Perez –Pereira & Conti -Ramsden (1999) αναφέρουν ότι το περιβάλλον παίζει ένα πιο βασικό ρόλο στην ανάπτυξη των τυφλών παιδιών από ότι σε άλλα ανάπηρα άτομα. Τα τυφλά παιδιά ίσως είναι πιο ικανά να εκμεταλλευτούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον να τους μάθει. Τέλος, ο Ripple (1965) αναφέρει και το ρόλο των κινήτρων υποστηρίζοντας ότι όταν ένα άτομο λειτουργεί κάτω από υψηλά κίνητρα μπορεί να ξεπεράσει ένα ανεπαρκές περιβάλλον ή ότι οι αρνητικοί παράγοντες της προσωπικότητας μπορούν να αντισταθμιστούν από ένα καλό περιβάλλον.

## **2.2 Η σημασία της κίνησης**

Μέρος της ένταξης, φυσικής, συναισθηματικής και κοινωνικής, των μαθητών με προβλήματα όρασης εξαρτάται από την αυτόνομη κίνησή τους στο χώρο του σχολείου και γύρω από αυτόν. Όταν οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα ή δε λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση, δεν έχουν την ικανότητα να κινούνται ανεξάρτητα στις αίθουσες του σχολείου, να συναντούν τους φίλους τους και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (Buultjens, Stead & Dallas, 2002). Παράλληλα, η έλλειψη εκπαίδευσης σε δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας κάνει δύσκολη την πρόσβαση σε ένα άγνωστο περιβάλλον, με αποτέλεσμα τα άτομα με προβλήματα όρασης να μην έχουν αυτοπεποίθηση και να νιώθουν αβοήθητα (Dawn, 2011).

Ειδικότερα, οι κινητικές δεξιότητες των τυφλών καθυστερούν όχι μόνο στις περιοχές της αδρής κινητικής ανάπτυξης (κάθισμα, περπάτημα, μπουσούλημα),

αλλά και στη λεπτή κινητική ανάπτυξη (να πιάσουν, να φτάσουν και να χειρίζονται αντικείμενα). Η έλλειψη όρασης επηρεάζει αυτές τις δραστηριότητες στις συγκεκριμένες περιοχές, ενώ το ποσοστό της υπολειπόμενης όρασης βοηθά την κινητική ανάπτυξη (Perez- Pereira & Conti- Ramsden, 1999). Εκτός από τη δυσκολία που σχετίζεται με τα φυσικά χαρακτηριστικά των ατόμων, και κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι χαμηλές προσδοκίες από το περιβάλλον του παιδιού, επηρεάζουν την εμπλοκή του να αποκτήσει κινητικές δραστηριότητες (Brambring, 2006).

Χωρίς την κατάλληλη καθοδήγηση, ωστόσο, στον προσανατολισμό και στις τεχνικές που απαιτούνται, τα παιδιά θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κινηθούν στις αίθουσες του σχολείου. Οι ανοιχτοί χώροι του σχολείου ή οι παιδικές χαρές μπορεί να δημιουργούν επιπλέον εμπόδια στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους (Sacks et al., 1992). Για την προσαρμογή του το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες που παρέχουν οι άλλες αισθήσεις, να κατανοεί τη βοήθεια που παρέχει το σώμα, να δίνονται λεκτικές πληροφορίες από το περιβάλλον του και να τις ερμηνεύει, προκειμένου να μετατραπούν σε κινητικές δεξιότητες (Brambring, 2006).

Ειδικά, σε ό,τι αφορά στο περιβάλλον του σχολείου οι δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης περιλαμβάνουν τη γνώση για τους χώρους του σχολείου, την είσοδο των τάξεων, της βιβλιοθήκης και του κυλικείου και παράλληλα πρέπει να τους παρασχεθεί εκπαίδευση για την ασφάλειά τους σε αυτόν σε περίπτωση επειγόντων περιστατικών (Cox & Dykes, 2001).

Οι Sanchez και Elias (2007) αναφέρουν ότι πρέπει να παρέχονται πληροφορίες στους τυφλούς, ώστε να σχεδιάζουν οι ίδιοι μια διαδρομή και να αποφασίζουν οι ίδιοι με ποιον τρόπο θα την εκτελέσουν. Στην έρευνά τους, οι πέντε (5) ενήλικοι τυφλοί συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι κατά την πλοήγησή τους σε εσωτερικούς χώρους πέφτουν σε εμπόδια που δεν τα ανιχνεύουν τα βοηθήματα κινητικότητας, όπως οι σκάλες και τα σκαλοπάτια με μικρό ύψος ή σε εμπόδια που δεν γίνονται αντιληπτά από το σώμα τους. Οι επτά (7) τυφλοί μαθητές ανέφεραν ότι κατά την πλοήγησή τους στο σχολείο πέφτουν πάνω σε τοίχους ή σε άλλα άτομα και οι μισοί υποστήριξαν ότι για τη μετακίνησή τους χρησιμοποιούν διακριτά σημεία ως βοήθεια για τον προσανατολισμό. Οι τρεις (3) εκπαιδευτές δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού σημείωσαν ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις γωνίες, εσωτερικά σημεία και χώρους που επισκέπτονται καθημερινά, όπως οι τουαλέτες. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικές εναλλακτικές πλοήγησης και να παίρνουν αποφάσεις, αφού πρώτα ενημερωθούν.

### **2.3 Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική προσαρμογή**

Η διαδικασία της προσαρμογής περιλαμβάνει τόσο τα άτομα και τα χαρακτηριστικά τους, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, όσο και τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές (Baghat, 2016).

Ειδικότερα, η οπτική πληροφόρηση έχει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση. Η επαφή με το βλέμμα καθορίζει τη σειρά της συζήτησης, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του

σώματος αναδεικνύουν τα βασικά θέματα των διαλόγων, ενώ το χαμόγελο και το βλέμμα προκαλούν τις απαντήσεις των συνομιλητών ( Sacks et al., 1992). Οι μαθητές με προβλήματα όρασης, ωστόσο, δεν μπορούν να έχουν οπτική πληροφόρηση για την αποδεκτή και επιθυμητή συμπεριφορά, τις πληροφορίες που παρέχει η γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου (Datta, 2013).

Ακόμη, η απώλεια μεγάλου ποσοστού πληροφοριών από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον είναι από τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην επικοινωνία των ατόμων με οπτική εξασθένιση (Kemp, 1981). Στην παιδική ηλικία το οικογενειακό περιβάλλον και οι φίλοι αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και τα παρέχουν πληροφορίες. Η ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοούν τις σκέψεις, πεποιθήσεις και επιθυμίες των άλλων (θεωρία του Νου) εξαρτάται από την όραση. Μια οπτική δυσλειτουργία, ωστόσο, περιορίζει την ευκαιρία ενός ατόμου να συσχετίσει συναισθηματικές και ψυχικές καταστάσεις με τα άτομα του περιβάλλοντος (Pring, 2008). Η όραση βοηθά τα άτομα να προσαρμόσουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να ελέγξουν τις αντιδράσεις των άλλων και να εκφράσουν προσωπικές απόψεις και συναισθήματα (Kemp,1981). Η Pring (2008) αναφέρει ότι η πλειοψηφία των παιδιών με προβλήματα όρασης παρουσιάζει μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, η οποία μπορεί να έχει τις ακόλουθες συνέπειες :

- πιθανές δυσκολίες κοινωνικής ανάπτυξης και δημιουργίας φιλικών σχέσεων
- πιθανές δυσκολίες να διαβάσουν και να αποδώσουν κοινωνικά μηνύματα
- το προσωπικό στυλ μπορεί να είναι λιγότερο συναισθηματικό

-είναι λιγότερο πιθανό να συμπεριλαμβάνεται η προσποίηση στο παιχνίδι, επειδή το παιχνίδι μπορεί να εξαρτάται από την κατανόηση ψυχικών καταστάσεων και απαιτεί τη χρήση της φαντασίας.

Ταυτόχρονα, παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο και την αποδοχή της αναπηρίας επηρεάζουν την κοινωνική του προσαρμογή. Ειδικότερα, η επίκτητη αναπηρία είναι πιο δύσκολο να γίνει αποδεκτή. Και αυτό γιατί τα εκ γενετής τυφλά ή κωφά άτομα έχουν την ίδια εικόνα για το σώμα τους από τη γέννησή τους, η οποία παραμένει η ίδια σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Prosen, 1965). Στην έρευνα του Datta (2013) οι μαθητές με εκ γενετής τύφλωση ήταν πρόθυμοι να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που οφείλονταν στο πρόβλημα όρασης, ενώ τα παιδιά με επίκτητη τύφλωση και μειωμένη όραση δε συνεργάζονταν και δεν προσπαθούσαν να αναπτύξουν στρατηγικές για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπεριφορά τους ερμηνεύτηκε από τους εκπαιδευτικούς ως άρνηση να αποδεχτούν την αναπηρία τους.

Οι Bhagotra, Sharma και Raina (2008) αναφέρουν ότι η αποδοχή της αναπηρίας, η γνώση για τους περιορισμούς και η έμφαση στις δυνατότητες, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή κοινωνικής στήριξης από τους άλλους επηρεάζουν θετικά την προσαρμογή. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Murugami (2009), τα άτομα με αναπηρίες είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν τους περιορισμούς, τόσο τους πρακτικούς όσο και τους συναισθηματικούς, που οφείλονται σε βλάβες, χωρίς να αποκτήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αυτές συνεπάγονται. Όταν ένα άτομο αποδέχεται την αναπηρία του, μπορεί να προβληματιστεί για τις δυνατότητες και τους



περιορισμούς που αυτή επιβάλλει και, ταυτόχρονα, βοηθά το άτομο να βρει μια ισορροπία με τον εαυτό του.

Πέρα από την αποδοχή της αναπηρίας, η αντίληψη των παιδιών με προβλήματα όρασης για την κοινωνική τους συμπεριφορά μπορεί να επηρεάζεται από τη φυσική τους εμφάνιση, τις γλωσσικές τους ικανότητες, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στο χώρο του σχολείου, τις κινητικές τους δεξιότητες, το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνική τους θέση (Sacks et al., 1992).

Πέρα από τους ατομικούς, και εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την προσαρμογή. Χαρακτηριστικά, σε έρευνα (Metsiou, Papadopoulos & Agaliotis, 2011) έδειξε ότι η προσαρμοστική συμπεριφορά επηρεάζεται από τον τύπο του σχολείου. Ακόμη, οι Kef και Boss (2006) κατά την έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που πάντα παρακολουθούσαν γενική εκπαίδευση σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης απ' ότι οι συμμαθητές τους με ειδική μόνο εκπαίδευση. Σε αντίστοιχη έρευνα (Sacks et al., 1992) ερευνήθηκαν παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την κοινωνική αποδοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, με παρατήρηση παιδιού ηλικίας 3 1/2 ετών σε γενικό σχολείο βρέθηκε ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, η διευθέτηση των θέσεων, η τοποθέτηση αντικειμένων που δεν ήταν πάντα σε σταθερά σημεία, η ακατάλληλη στιγμή για επικοινωνία, η οποία γινόταν κατά τη διάρκεια του γεύματος, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κινητικής αγωγής, αφού στο σχολείο δεν υπήρχε ειδικός, η αδυναμία των δασκάλων για ένταξη του παιδιού στις ομάδες των υπόλοιπων παιδιών εμπόδισαν την ενσωμάτωση του παιδιού. Παράλληλα, η ελάχιστη σημασία που δίνεται στη

συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έλλειψη ενημέρωσης για την οπτική αναπηρία και οι περιορισμοί που συνεπάγεται, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με χαμηλές προσδοκίες για την εκτέλεση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η αποδοχή των μαθητών από το περιβάλλον τους επιδρούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών (Sacks et al., 1992).

Ακόμη, η αρνητική επιρροή της οπτικής αναπηρίας επηρεάζει την επικοινωνία και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Κατά την έρευνα τους οι Sacks, Kekelis και Gaylord-Ross, (1992) διαπίστωσαν ότι οι βλέποντες μαθητές θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους με οπτικά προβλήματα δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες με αυτούς, εξαρτώνται από τη βοήθειά τους, δεν είναι τόσο δημοφιλείς και δεν επιθυμούν τη φιλία ή τη συνεργασία τους. Την ίδια άποψη έχουν και οι ίδιοι μαθητές με προβλήματα όρασης για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζει και την ανάπτυξη της εικόνας για τον εαυτό τους (Sacks et al., 1992).

Οι Wolffe, Sacks και Thomas (2000, αναφορά από Παπαδόπουλος, 2007) τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την οικοδόμηση σχέσεων, την ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης και τη σημασία που έχει για την κοινωνική προσαρμογή. Τα άτομα με οπτική εξασθένιση είναι απαραίτητο να μάθουν να συνεργάζονται, να δημιουργούν φιλίες και στενές σχέσεις και να αναπτύξουν στρατηγικές για να διαχειρίζονται την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Σε μια ανασκόπηση ερευνών, ο Warren (1994) αναφέρει ότι οι οικογένειες που προσαρμόζονται καλά στη τύφλωση του παιδιού παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που επιτρέπει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ όταν αρνείται να δεχτεί αυτήν την κατάσταση, η κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι δύσκολη.

Σύμφωνα με την Cavitt (2006) η θετική στάση και αποδοχή της αναπηρίας από την οικογένεια θα επηρεάσει και τη στάση του παιδιού και θα βοηθήσει τη διαδικασία της προσαρμογής του. Στην εφηβεία, ωστόσο, η διαχείριση της αναπηρίας είναι πιο δύσκολη, με αποτέλεσμα η διαδικασία της προσαρμογής να καθυστερήσει (Cromwell, 1985).

Παράλληλα, ο Augestad (2017) αναφέρει ότι η ποιότητα της ζωής, οι σχέσεις με τους φίλους, η ψυχολογική προσαρμογή, η επιτυχία στη ζωή και η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι παράγοντες που εξαρτώνται με την αυτοεκτίμηση.

Τέλος, οι μαθητές προσαρμόζονται καλά σε όλες τις πλευρές της ζωής τους, αν υπάρχει ισορροπία στις ακαδημαϊκές, νοητικές, συναισθηματικές τους ανάγκες και στην ικανοποίησή τους. Ειδικότερα, οι μαθητές με οπτική εξασθένιση που μπορούν να προσαρμόζονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες που παρέχονται από το σχολείο και τις ομάδες των συμμαθητών τους σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο. Τέλος, η προσαρμογή κατά τη διάρκεια της εφηβείας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό πως θα είναι το άτομο όταν ενηλικιωθεί (Gill, 2014).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Στήριξη

#### 3.1 Ορισμοί στήριξης

Η κοινωνική στήριξη ορίζεται ως «το είδος της βοήθειας που τα άτομα λαμβάνουν ή προσδοκούν να λάβουν από τα άτομα που έρχονται σε επαφή με κάθε τρόπο» (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2010).

Οι Scharzer και Leppin (1991, αναφορά από Schwarzer, Knoll & Rieckmann, 2003) επισημαίνουν ότι η κοινωνική στήριξη περιλαμβάνει τα κοινωνικά δίκτυα και την κοινωνική ένταξη. Οι τρεις αυτοί όροι διαχωρίζονται. Συγκεκριμένα, τα κοινωνικά δίκτυα είναι η βάση για την κοινωνική ένταξη και υποστήριξη, καθώς τα άτομα που τα αποτελούν είναι πιθανό να παρέχουν υποστήριξη στους ανθρώπους του περιβάλλον τους. Ακόμη, η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική στήριξη αφορούν στο ποσοστό που τα άτομα ενσωματώνονται στην ομάδα, αποκτούν την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή, αναπτύσσουν σχέσεις και μοιράζονται υποχρεώσεις. Η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στη μορφή (structure) και ποσότητα των κοινωνικών σχέσεων (αριθμός κοινωνικών δικτύων, συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, αίσθηση ότι αποτελούν μέρος της ομάδας), ενώ η κοινωνική στήριξη στη λειτουργία και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων.

#### 3.2 Μορφές/Σημασία στήριξης

Ο πιο συνηθισμένος διαχωρισμός της κοινωνικής στήριξης είναι ανάμεσα στην προσδοκώμενη (perceived) και ληφθείσα (received) κοινωνική υποστήριξη (Schwarzer et al., 2003).

Ειδικότερα, η προσδοκώμενη διαθέσιμη στήριξη δηλώνει τη δράση που αναμένεται όταν απαιτείται, ενώ η ληφθείσα είναι η πραγματική στήριξη που λαμβάνει ένα άτομο. Το είδος αυτής της στήριξης μπορεί να είναι συναισθηματική (παροχή ασφάλειας), λειτουργική (instrumental) (βοήθεια για ένα πρόβλημα), υλική/απτή (παροχή αγαθών), πληροφοριακή (παροχή συμβουλών) (Schwarzer et al., 1994 ; Schwarzer et al., 2003).

Τα δίκτυα, ακόμη, των ατόμων παρέχουν σημαντική κοινωνική στήριξη, συναισθηματική και πρακτική (Kef, Hox, & Habekothé , 2000)

Σε έρευνα (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2010) για τις διάφορες μορφές θετικής και αρνητικής στήριξης των ατόμων με προβλήματα όρασης στο χώρο εργασίας, τα είκοσι-πέντε (25) άτομα της έρευνας ανέφεραν, ως πιο σημαντικά, ότι η θετική πρακτική στήριξη περιλαμβάνει κατάλληλο εξοπλισμό, την κατανόηση για λόγους αποχώρησης από το χώρο της εργασίας, την ανάθεση καθηκόντων, τα οποία το άτομο με πρόβλημα όρασης μπορεί να εκτελέσει και την παροχή πρακτικής βοήθειας για την καλύτερη εκτέλεση της εργασίας. Η αρνητική πρακτική στήριξη περιλαμβάνει την έλλειψη πληροφόρησης για θέματα που σχετίζονται με τα ίδια τα άτομα, την υπερπροστασία, όπως και υπερεκτίμηση και υποτίμηση της οπτικής τους ικανότητας. Ακόμη, η θετική συναισθηματική στήριξη αφορά στην αντιμετώπισή του ατόμου με οπτική εξασθένιση ως ισότιμο μέλος της κοινότητας, τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες πέρα από το χώρο της εργασίας, την κατανόηση της κατάστασής του, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με άτομα της εργασίας και να μη φοβάται να ζητήσει βοήθεια. όταν έχει πρόβλημα. Τέλος, η αρνητική συναισθηματική στήριξη αφορά, ανάμεσα στα άλλα, την αδιαφορία για τα

αισθήματα και τις ανάγκες του ατόμου, να τον αποφεύγουν και να υποτιμάν τις ικανότητές του.

Ακόμη, η κοινωνική στήριξη στους τυφλούς περιλαμβάνει την αποδοχή τους ως μέρος της ομάδας, την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, την παροχή κατάλληλης καθοδήγησης και συμβουλών, τη φυσική βοήθεια, την ανάκτηση της αυτοεκτίμησης και την ανακούφιση από αισθήματα οίκτου. Η στήριξη αυτή είναι σημαντική και βοηθά στην αποδοχή της αναπηρίας και την προσαρμογή του ατόμου σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Bhagotra, Sharma & Raina, 2008).

Η Johnson-Jane (2017) αναφέρει ότι η στήριξη που έλαβαν μαθητές με προβλήματα όρασης κατά την έρευνά της αφορούσαν λεκτικές οδηγίες από τους συμμαθητές τους και πληροφορίες που σχετίζονταν με τα σχολικά τους καθήκοντα, τη συλλογή αντικειμένων μέσα στην αίθουσα και βοήθεια για την πλοήγησή τους στο σχολείο. Οι προσωπικές σχέσεις των μαθητών με τους βλέποντες συμμαθητές τους, η αναγνώριση των αισθημάτων και αδυναμιών τους τους επέτρεψε να αναπτύξουν υποστηρικτικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά και να προσπελάσουν τα εμπόδια που σχετίζονταν με την έλλειψη προσαρμογών στη γενική αίθουσα.

Σε αντίστοιχη έρευνα (Buultjens, Stead & Dallas, 2002) τονίστηκε η σημασία της διακριτικής υποστήριξης στους μαθητές με προβλήματα όρασης που φοιτούν σε γενικές τάξεις. Ωστόσο, στην έρευνα του Datta (2013) οι προσαρμογές στις μορφές διδασκαλίας δε διαφοροποιήθηκαν για τους συγκεκριμένους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι μαθητές ήταν υπεύθυνοι να ζητήσουν τη βοήθειά τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν διαφορετικοί και εξαρτώμενοι (Datta, 2013).

Ακόμη, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο προσδοκώμενης κοινωνικής στήριξης από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, τόσο μεγαλύτερο είναι και το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή σε εφήβους με οπτική εξασθένιση (Pinquart & Pfeiffer, 2013). Ο Datta (2013) αναφέρει τη σημασία της στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον. Όταν η οικογένεια του παιδιού με προβλήματα όρασης υποστηρίζει κατάλληλα το παιδί, τότε και το ίδιο θα αναπτύξει θετική συμπεριφορά. Ακόμη, η κοινωνική στήριξη και οι φιλίες είναι σημαντικοί παράγοντες στα παιδιά με οπτική αναπηρία για την αυτοεκτίμησή τους (Augestad, 2017) και, όταν είναι θετική, οδηγεί στην αντιμετώπιση της ζωής με μεγαλύτερη αισιοδοξία (Cimarolli & Boerner, 2005).

Τέλος, η κοινωνική στήριξη επηρεάζει και την κοινωνική εικόνα. Στην περίπτωση των τυφλών μαθητών η σημασία της στήριξης είναι σημαντική για τη φοίτησή τους σε ένα γενικό σχολείο και η συνεκπαίδευσή οδηγεί στην αυτοπεποίθηση και αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές (Dawn, 2011). Στην έρευνά του Parvin (2015) οι μαθητές με προβλήματα όρασης που υποστηρίζονταν κατάλληλα από το σχολείο χρειάζονταν λίγη υποστήριξη από τους άλλους. Οι φιλικές σχέσεις των μαθητών με προβλήματα όρασης με τους συμμαθητές τους είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου. Η κατάλληλη υποστήριξη βοήθησε στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και στην αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές.

### **3.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Ο Huurre (2000) ερεύνησε τα κοινωνικά δίκτυα και την υποστήριξη που παρέχουν. Στην έρευνά του συμμετείχαν εκατό δεκαπέντε (115) έφηβοι με

προβλήματα όρασης που φοιτούν σε γενικά σχολεία και σαράντα τέσσερις (44) συμμαθητών τους στη Φιλανδία. Ο μέσος όρος των κοινωνικών δικτύων και των δύο ομάδων ήταν περίπου ο ίδιος, αν και αυτός των εφήβων με προβλήματα όρασης ήταν μικρότερος σε σχέση με τους βλέποντες συμμαθητές τους. Και οι δυο ομάδες στράφηκαν στους γονείς τους, κυρίως στη μητέρα τους για να επικοινωνήσουν, να ζητήσουν βοήθεια, φυσική υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφή. Και οι δύο ομάδες ανέφεραν τους φίλους ως σημαντικό παράγοντα κοινωνικής στήριξης, αλλά οι έφηβοι χωρίς προβλήματα όρασης είχαν υποστήριξη από φίλους συχνότερα από τους εφήβους με οπτική αναπηρία. Σε σχέση με το πρόβλημα όρασης, οι περισσότεροι έφηβοι ανέφεραν ότι δέχτηκαν βοήθεια από τους οφθαλμίατρους και τους εκπαιδευτικούς. Ένα ποσοστό 7% ανέφεραν τους φίλους, ενώ το 30% εξέφρασε την επιθυμία να δέχεται βοήθεια από τους φίλους. Τέλος, και στις δύο ομάδες ο ρόλος των φίλων ήταν σημαντικός για την κατάθλιψη.

Οι Senigar και Kobal-Grum (2012) ερευνήσαν την κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές με αναπηρία σε γενικά σχολεία και σε ειδικά. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές στο γενικό σχολείο λαμβάνουν περισσότερη κοινωνική στήριξη από τα παιδιά που φοιτούν στο ειδικό σχολείο. Η στήριξη που έλαβαν προέρχονταν από τους στενούς τους φίλους, ακολουθούσαν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα του σχολείου.

Στην έρευνα των Buultjens, Stead και Dallas (2002) που αφορούσε την κοινωνική ένταξη μαθητών με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο οι δεκαεπτά (17) μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη συνέντευξή τους αναγνώρισαν τη σημασία που έχει η γνώση και η διάθεση των εκπαιδευτικών για τη



συναισθηματική τους στήριξη, κυρίως σε θέματα που σχετίζονται με την οπτική αναπηρία. Αναγνώρισαν, επίσης, τη σημασία των φίλων για την αυτοεκτίμηση και την προστασία από τον εκφοβισμό (οι μισοί μαθητές), που προκύπτει από το πρόβλημα όρασης. Οι δεκαέξι (16) γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν τη σημασία που έχει η κατάρτιση και η γνώση του εκπαιδευτικού προσωπικού για βοηθήματα μάθησης και τεχνικής υποστήριξης των παιδιών, την υποστήριξη που πρέπει να γίνεται με διακριτικό τρόπο, ώστε να συμμετέχει το παιδί στο πρόγραμμα σπουδών και να μη στιγματίζεται, τη σημασία που έχουν οι φίλοι και το ρόλο των σχολείων να παρέχει πρακτική βοήθεια και στήριξη στα παιδιά. Τέλος, οι είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί της έρευνας τόνισαν την υποστήριξη που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, το ήθος που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για την κοινωνική ένταξη των μαθητών και την επικοινωνία που πρέπει να αναπτύσσεται ανάμεσα σ αυτούς και τους γονείς.

Σε έρευνα (Papadopoulos, Papakonstantinou, Koutsoklenis, Koustriava & Kouderi, 2015) συμμετείχαν ενενήντα-έξι (96) άτομα με προβλήματα όρασης, ηλικίας 16-50 ετών. Η έρευνα αφορούσε το είδος/μορφή των κοινωνικών δικτύων, την υποστήριξη από τα κοινωνικά δίκτυα και την ικανοποίηση από την υποστήριξη που έλαβαν οι συμμετέχοντες. Ερευνήθηκε, ακόμη, με ποιον τρόπο τα χαρακτηριστικά των ατόμων επηρεάζουν το ποσοστό των κοινωνικών δικτύων για την κοινωνική τους στήριξη και την ικανοποίηση από αυτή τόσο στην ευημερία τους όσο και στο ποσοστό των κοινωνικών δικτύων. Τα πενήντα-εννέα (59) άτομα είχαν κοινωνικά δίκτυα και ένας σημαντικός παράγοντας που επηρέασε το ποσοστό των κοινωνικών δικτύων ήταν η εργασία, καθώς οι εργαζόμενοι συμμετέχοντες είχαν περισσότερα κοινωνικά δίκτυα σε σχέση με αυτούς που δεν εργάζονταν. Επίσης, ο

μεγάλος αριθμός των κοινωνικών δικτύων επηρέασε την στήριξή τους και δέχτηκαν λιγότερη αρνητική πρακτική και συναισθηματική στήριξη. Η περισσότερη θετική στήριξη προέρχονταν από τα μέλη της οικογένειας (γονείς, αδέρφια, παππούδες) και τους φίλους και λιγότερη από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, τους συναδέλφους, μέλη της κοινότητας, τους γείτονες και τους θεραπευτές. Οι ενήλικες έλαβαν λιγότερη θετική πρακτική και συναισθηματική κοινωνική στήριξη και ένιωσαν λιγότερη ικανοποίηση για την υποστήριξη που δέχτηκαν συγκριτικά με τους νεότερους συμμετέχοντες. Τέλος, η πρακτική κοινωνική στήριξη φάνηκε να ενισχύει την αίσθηση ευημερίας.

Οι Kef, Hox και Habekothé (2000) έκαναν μια συγκριτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν τριακόσιοι δεκαέξι (316) έφηβοι με προβλήματα όρασης, ηλικίας 14-24 ετών. Η έρευνά τους αφορούσε τη σημασία που έχει η στήριξη για την ευημερία, τον αριθμό του δικτύου και τον τρόπο που τα ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη στήριξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο μέσος αριθμός των προσωπικών δικτύων των εφήβων με προβλήματα όρασης είναι δεκαπέντε (15) άτομα και ήταν πιο μικρός σε σχέση με τον αριθμό των ατόμων χωρίς προβλήματα όρασης. Η περισσότερη κοινωνική στήριξη που έλαβαν ήταν από την οικογένεια και τους συνομηλίκους. Ταυτόχρονα, τα χαρακτηριστικά των ατόμων επηρέασαν τον αριθμό του δικτύου, καθώς τα άτομα που ζούσαν στο ίδρυμα, είχαν περισσότερα μέλη δικτύου (τους επαγγελματίες και τους συνομηλίκους με τους οποίους μοιράζονταν τον ίδιο χώρο), ενώ τα άτομα που ζούσαν ανεξάρτητα είχαν περισσότερα δίκτυα από το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον και τους φίλους. Τέλος, η πλειοψηφία των ατόμων ήταν ευχαριστημένα με την υποστήριξη

που έλαβαν, τα βοήθησε να είναι ευτυχισμένα και δεν ένιωσαν πολύ μόνα (Kef et al., 2000).

### **3.4 Υποστήριξη στο χώρο του σχολείου**

Τα είδη της υποστήριξης καθορίζονται από τη δράση που αφορά : α) τα προληπτικά μέτρα β) την πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά υλικά που χρειάζεται ο μαθητής γ) την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων στις ανάγκες των μαθητών και δ) τον καθορισμό των ευθυνών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Οι Cox & Dykes (2001) αναφέρουν πως χωρίς την ευκαιρία για αυθόρμητη μάθηση η σύνδεση λέξεων με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος είναι δύσκολη για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Τονίζουν ότι είναι σημαντικό οι συνδέσεις αυτές να συμπληρωθούν με τη χρήση των άλλων αισθήσεων και με εναλλακτικές δραστηριότητες. Ακόμη, επειδή οι μαθητές δεν έχουν οπτική πληροφόρηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν μπορούν να διαβάσουν γραπτές οδηγίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ακολουθήσουν τις δραστηριότητες της τάξης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να σχεδιάσουν κατάλληλες εμπειρίες, ώστε να βοηθήσουν να δημιουργηθούν σχέσεις σε όλους τους μαθητές. Ο προσανατολισμός σε δραστηριότητες της τάξης ή σε άλλα γεγονότα είναι σημαντικός και πρέπει να συμβαίνει όσο το δυνατόν νωρίτερα από τη στιγμή που ο μαθητής παρακολουθεί το μάθημα της γενικής τάξης.

Ακόμη, καθώς η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών εξαρτάται κυρίως στην οπτική μάθηση, οι μαθητές με προβλήματα όρασης ίσως έχουν δυσκολία στην κατάκτηση αφηρημένων εννοιών. Χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την αφή και να

έχουν εμπειρίες και ευκαιρίες, για να αγγίξουν και να νιώσουν ένα αντικείμενο (Sahin & Yorek, 2009 ; Sacks et al., 1992).

Παράλληλα, η μάθηση μέσω της συνεργασίας είναι, επίσης, μια καλή πρακτική κυρίως όταν ο μαθητής δεν μπορεί να αντιληφθεί ούτε με την αφή ένα αντικείμενο. Στην περίπτωση αυτή ένας συμμαθητής των παιδιών μπορεί να παρέχει λεκτικές πληροφορίες και εξηγήσεις σε ό,τι είναι απρόσιτο στους μαθητές. (Sahin & Yorek, 2009)

Επειδή η διδασκαλία με οπτικά μέσα είναι δύσκολή, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενισχύσει την ακουστική εκπαίδευση και να παρουσιάσει τη μη λεκτική με τρόπο που θα γίνει κατανοητός στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ειδικότερα, οι δυσκολίες επικοινωνίας μπορεί να ξεπεραστούν με τη χρήση ακριβής γλώσσας, τη χρήση αναλογιών, τα ακουστικά και απτικά μέσα, την ανάθεση καθηκόντων με περιγραφικό τρόπο και την παρουσίαση απτικών ή πολύ ευδιάκριτων μοντέλων (Ponchillia & Ponchillia, 1996). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός της γενικής αίθουσας πρέπει να παρατηρεί αν οι μαθητές κατανοούν λεκτικές οδηγίες και μηνύματα και σε περίπτωση δυσκολίας να επεκτείνει τη γνώση του λεξιλογίου, το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί με βιβλία ακουστικού περιεχομένου (Cox & Dykes 2001).

Το τυφλό παιδί, επίσης, πρέπει να εκπαιδευτεί, ώστε να αναπτύξει αντισταθμιστικές δεξιότητες, όπως στην ανάγνωση της γραφής Braille, στη χρήση εξοπλισμών ήχου, στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, στον προσανατολισμό και στην κινητικότητα (Mani, 1998), καθώς η αυτόνομη κίνηση μέσα στο χώρο του

σχολείου και γύρω από αυτόν είναι βασικό μέρος μιας επιτυχημένης σχολικής εμπειρίας μαθητών με προβλήματα όρασης (Cox & Dykes 2001).

Ταυτόχρονα, όσοι μαθητές έχουν υπολειπόμενη όραση, πρέπει να ενισχυθούν ώστε να χρησιμοποιούν την οπτική μάθηση και να γίνεται χρήση οπτικών υλικών (Cox & Dykes 2001).

Οι Ponchillia & Ponchillia (1996) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με προβλήματα όρασης πρέπει να καθορίσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς αυξάνουν τα κίνητρα και τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Πέρα από αυτό, είναι χρήσιμο να κατανοήσει το μαθησιακό τους στυλ, τις προηγούμενες γνώσεις τους και να γίνονται συζητήσεις για τους στόχους που έχουν τα παιδιά.

Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή της υποστηρικτικής τεχνολογίας για τα άτομα με οπτική εξασθένιση τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στην καθημερινότητά τους. Ειδικότερα η επεξεργασία κειμένου στον υπολογιστή με τη χρήση κειμενογράφου παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης και εφαρμογής δεξιοτήτων σύνταξης ενός εγγράφου. Προϋπόθεση για την επιτυχία επεξεργασίας ενός κειμένου είναι οι δεξιότητες πληκτρολόγησης, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές με οπτική εξασθένιση να επικοινωνήσουν με γραπτή μορφή με τους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές τους με όραση (Παπαδόπουλος, 2007).

Το Κλειστό Κύκλωμα Τηλεόρασης (Closed Circuit Television-CCTV) είναι μια συσκευή που χρησιμοποιείται από άτομα με μειωμένη όραση. Αποτελείται από κάμερα με οπτική κεφαλή και μία οθόνη, η οποία παρέχει τη δυνατότητα να βλέπει το κείμενο μεγεθυμένο από 2,5 μέχρι 50 φορές, ανάλογα με τη συσκευή και το μέγεθος της οθόνης. Είναι χρήσιμο εργαλείο για τα παιδιά με μειωμένη όραση που

διαβάζουν και γράφουν στη γραφή των βλεπόντων. Οι περισσότερες από τις συσκευές CCTV είναι εύχρηστες, αφού όλα τα πλήκτρα είναι μεγάλα, εύκολα στην ανάγνωση και αναγνωρίσιμα από την αφή. Αρκετές διαθέτουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν έγχρωμη εικόνα, να υποστηρίζουν φυσικό χρώμα, όπως και τεχνητά χρώματα, ώστε να δημιουργούν αντιθέσεις, καθώς και την αντιστροφή χρωμάτων. Το αναγνωστικό υλικό μπορεί εύκολα να μετακινηθεί, καθώς το πλαίσιο της βάσης τους είναι κινητό (Παπαδόπουλος, 2007).

Η Πινακίδα Αφής με Συνθετική Ομιλία (Touch Tablet with Synthetic speech) αποτελεί μια εύκολη λύση στη διδασκαλία γραφικής αφής, όλων των ειδών, συμπεριλαμβανομένων γραφικών, διαγραμμάτων και πινάκων. Δίνει τη δυνατότητα στους τυφλούς και μαθητές με μειωμένη όραση να χρησιμοποιήσουν τη συσκευή για την εκπαίδευσή τους στη Γεωμετρία, Γεωγραφία, Βιολογία, Φυσική και γενικά σε αντικείμενα που σχετίζονται με γραφικά, διαγράμματα και χωρικές έννοιες, καθώς είναι και εκπαιδευτικό βοήθημα προσανατολισμού και κινητικότητας. Συνδέεται με ηλεκτρονικό υπολογιστή στον οποίο αποθηκεύονται τα αρχεία που περιγράφουν τα γραφικά και με επιλογή των κατάλληλων αρχείων δίνεται η δυνατότητα στο χρήστη να ψηλαφίσει σημεία στην επιφάνεια του γραφικού και να γίνει περιγραφή με συνθετική ομιλία (Παπαδόπουλος, 2007).

Άλλες συσκευές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι η Ανανεώσιμη Πινακίδα Braille η οποία συνδέεται με ηλεκτρονικό υπολογιστή και δίνει τη δυνατότητα ανάγνωσης των περιεχομένων της οθόνης του σε μορφή Braille. Είναι απτική συσκευή, η οποία αποτελείται από μια γραμμή ειδικών μαλακών κελιών τα οποία είναι τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο σχηματίζοντας τις Braille γραμμές.

Ακόμη, το Picture Braille είναι μια συσκευή χαμηλού κόστους που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ανάγλυφων γραφικών κουκίδων σε σύντομο χρόνο με τη χρήση ενός υπολογιστή. Ο χρήστης μπορεί να παράγει απτικές εικόνες γρήγορα και τα ανάγλυφα γραφικά που παράγονται μπορούν να καλύψουν ελλείψεις που εντοπίζονται στην παραγωγή απτικών εικόνων (Παπαδόπουλος, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 4.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν παράγοντες που σχετίζονται με ζητήματα προσαρμογής μαθητών με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω :

α) Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι μαθητές με προβλήματα όρασης κατά τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο;

β) Τι είδους στήριξη έλαβαν για να τις αντιμετωπίσουν και ποιος/ποιοι την παρείχαν;

γ) Το πρόβλημα όρασης επηρέασε τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου;

δ) Τι προτείνουν οι ίδιοι για την εκπαίδευσή τους;

#### 4.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες είναι έντεκα (11) άτομα με προβλήματα όρασης, ηλικίας 19-31 ετών. Ο μέσος όρος των ηλικιών είναι τα 26 έτη και η τυπική απόκλιση τα 3,77 έτη ( $M.=26$ ,  $S.D.=3,77$ ). Έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους σε γενικά σχολεία με διαφορετική μορφή φοίτησης. Συγκεκριμένα, οι τρεις (3) φοίτησαν σε Τμήμα Ένταξης, οι δύο (2) είχαν Παράλληλη Στήριξη, οι δύο (2) φοίτησαν σε Τμήμα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη και οι τέσσερις (4) στη γενική αίθουσα. Αναφορικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα και επίπεδο της μόρφωσής τους ένας (1) τηλεφωνητής,



ένας (1) είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός σε γενικά σχολεία, ένας (1) φυσικοθεραπευτής, ένας (1) σπουδαστής τηλεφωνικών κέντρων, ένας (1) απόφοιτος ΙΕΚ τηλεφωνικών κέντρων και Μαγνητοφώνησης, έξι (6) φοιτητές και ταυτόχρονα σπουδαστές σε ΙΕΚ τηλεφωνικών κέντρων. Αναφορικά με την κατάσταση της όρασής τους, οι επτά (7) έχουν επίκτητη οπτική αναπηρία και οι τέσσερις (4) εκ γενετής. Οι πέντε (5) είναι κορίτσια οι έξι (6) αγόρια. Αναφορικά με την κατάσταση της όρασής τους οι πέντε (5) ανέφεραν ολική ή σοβαρή απώλεια όρασης, οι πέντε (5) μερική απώλεια και ο ένας (1) μέτρια προς σοβαρή. Οι πέντε ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους σε γενικά σχολεία στη Θεσσαλονίκη, οι τέσσερις στην Αθήνα, ο ένας σε σχολείο της Νάουσας και ένας σε σχολείο της Πρέβεζας και παρακολούθησε το Κέντρο Τυφλών στην Αθήνα.

#### **4.3 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων**

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσης εργασίας ήταν η συνέντευξη η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο οδηγός συνέντευξης βασίστηκε στην αντίστοιχη έρευνα της Zheng (2014) που αφορούσε τις εμπειρίες των μαθητών με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο και τη στήριξη που έλαβαν, ο οποίος τροποποιήθηκε κατάλληλα προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα αποτελείται από επτά θεματικές ενότητες και αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά, την κατάσταση της όρασης των συμμετεχόντων, τις ανάγκες τους για υποστήριξη, την εκπαίδευση που έλαβαν ως μαθητές, ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους στο σχολείο (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικά υλικά), τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους

μαθητές, την στήριξη που έλαβαν και προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (βλ. Παράρτημα).

#### **4.4 Μέθοδος έρευνας**

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με συνέντευξη. Η μέθοδος της συγκεκριμένης εργασίας βασίζεται στην ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003). Βασικό, εξάλλου, χαρακτηριστικό των ποιοτικών μελετών είναι η εξερεύνηση ενός ή περισσότερων ζητημάτων σε βάθος (Göksel & Serarslan, 2015).

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε recorder, για να είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβείς οι περιγραφές και πληροφορίες των μαθητών κατά την επεξεργασία τους για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας ήταν για να ακουστεί η φωνή των μαθητών και να τους δοθεί ο λόγος να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Εξάλλου, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας εστιάζουν κυρίως στην περιγραφή και την ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στη λεπτομέρεια, γεγονός που επιτυγχάνεται με την περιγραφή, κατανόηση και ανάλυση των διαδικασιών που δίνουν νόημα στην κοινωνική δράση (Ιωσηφίδης, 2008). Η αλληλεπίδραση, ακόμη, του ερευνητή με τα κοινωνικά υποκείμενα και η εμπλοκή του στην κοινωνική τους ζωή περιλαμβάνει και στοιχεία που δεν μπορούν να προβλεφθούν κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας ή να τροποποιηθούν και συμπληρωθούν από πρόσθετες ανάλογα με την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων, στους οποίους εξηγήθηκαν οι σκοποί της έρευνας και δόθηκαν οι εγγυήσεις για την πλήρη ανωνυμία τους και εμπιστευτικότητα (Ιωσηφίδης, 2008) και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε κείμενο Microsoft word. Ο χρόνος διάρκειας της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 12-18 λεπτά και εξαρτήθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Η προτεινόμενη εργασία είναι διερευνητική στον Ελληνικό χώρο καθώς για το θέμα που επιλέχθηκε χρειάζεται να διευρυνθεί η γνώση, ώστε να προσφερθεί μία βοήθεια για μελλοντικές έρευνες (Baker, 1995).

Η συνέντευξη περιλάμβανε καθορισμένες ερωτήσεις με συγκεκριμένη ακολουθία και ακρίβεια στη διατύπωση (Cohen & Manion, 1994). Παράλληλα, υπάρχουν ερωτήματα και οδηγίες που διασφαλίζουν την κάλυψη των θεμάτων που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Bell, 2001), ο οποίος έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί και σε άλλες ερωτήσεις ανάλογα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να επεκταθεί σε θέματα που κινούν το ενδιαφέρον του. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν εκτιμήσεις σφάλματος, αφού ο ερευνητής δεν περιορίζεται σε αριθμούς και στατιστικά στοιχεία και έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες μέσα από επιλεγμένα και χαρακτηριστικά κομμάτια του λόγου (Κεδράκα, 2009) με τον πλούτο των λεπτομερειών που αυτός προσφέρει.

#### **4.5 Ανάλυση δεδομένων**

Κατά την διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων το ποιοτικό υλικό κωδικοποιήθηκε με βάση τις λέξεις ή φράσεις-κλειδιά των συμμετεχόντων στην

έρευνα και έπειτα μετασχηματίστηκε σε βασικούς θεματικούς κωδικούς (Ιωσηφίδης, 2008). Στη συνέχεια σχηματίστηκαν οι βασικές θεωρητικές κατηγορίες της έρευνας οι οποίες χωρίζονται σε επτά θεματικές περιοχές (βλ. παράρτημα).

Αφού μεταγράφηκαν σε κείμενο το ποιοτικό υλικό χωρίστηκε σε θεματικά πεδία. Έπειτα, οι απαντήσεις των σχετικών ερωτημάτων του κάθε πεδίου ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τις ομοιότητες που παρουσίαζαν. Σε κάθε ομαδοποιημένο τμήμα παρουσιάστηκαν οι αντίστοιχες απαντήσεις των συμμετεχόντων και δημιουργήθηκαν αντίστοιχα γραφήματα (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, οι απαντήσεις παρουσιάζονται συνοπτικά σε πίνακες, ώστε να γίνεται πιο εύκολη η ανάγνωσή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Αποτελέσματα έρευνας

#### 5.1 Ζητήματα προσαρμογής

Αφού ρωτήθηκαν για την κατάσταση της όρασής τους και για την εκπαίδευσή τους, διερευνήθηκαν οι ανάγκες τους για τυχόν υποστήριξη, προκειμένου να διαπιστωθεί αν είναι αυτόνομοι.

Η πρώτη ερώτηση ήταν η εξής: **« Έχεις ανάγκη για υποστήριξη; Αν ναι, τι είδους υποστήριξη χρειάζεσαι στη ζωή (ιατρική στήριξη για τα μάτια σου, ανάγκη για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού... )»;**

Οι εννέα (9) ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και ότι είναι αυτόνομοι. Διαφοροποιήθηκαν δύο άτομα. Το ένα ανέφερε δυσκολίες προσανατολισμού σε μικρούς χώρους και έλλειψη πλήρους ανεξαρτησίας. Ανέφερε ότι κάνει μαθήματα κινητικότητας, τα οποία είναι πολύ χρήσιμα. Το συγκεκριμένο άτομο έχει μερική επίκτητη απώλεια όρασης εδώ και τέσσερα χρόνια και ανέφερε ότι δυσκολεύτηκε κυρίως στο Λύκειο, όταν δεν μπορούσε να βλέπει κανονικά και να έχει δυσκολίες με την κίνησή του. Έλαβε και εξακολουθεί να λαμβάνει μαθήματα κινητικότητας, κινείται με το μπαστούνι και με βοήθεια πολλές φορές, αλλά ακόμη δεν είναι εντελώς ανεξάρτητο και σίγουρο ότι μπορεί να είναι εντελώς μόνο του. Το άλλο παιδί με εκ γενετής μερική απώλεια όρασης. Τόνισε ότι χρειάζεται ιατρική βοήθεια για το μάτι του, συνοδό για θέματα καθημερινότητας, σκύλο-οδηγό κυρίως για συντροφιά και όχι γιατί έχει ιδιαίτερη ανάγκη για δεξιότητες κινητικότητας, όπως και ανάγκη για ψυχολογική στήριξη, καθώς δεν έχει παρέες. Παράλληλα, τονίστηκε

ιδιαίτερα από άλλο άτομο με σοβαρή απώλεια όρασης η βοήθεια του σκύλου-οδηγού, που είναι η μεγαλύτερη βοήθεια για ανεξαρτησία.

Συνοπτικά, οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Έχεις ανάγκη για υποστήριξη; (Αν ναι) Τι είδους υποστήριξη χρειάζεσαι στη ζωή (ιατρική στήριξη για τα μάτια σου, κινητικότητα, προσανατολισμού... );	
Απαντήσεις	Συχνότητα απαντήσεων f
Έχουν λάβει μαθήματα κινητικότητας	9
Λαμβάνει μαθήματα κινητικότητας	1
Έχει σκύλο-οδηγό που είναι η μεγαλύτερη βοήθεια	1
Ανάγκη για ιατρική στήριξη, συνοδό για θέματα καθημερινότητας, σκύλο-οδηγό για συντροφιά και ψυχολογική στήριξη	1

**Πίνακας 1. Ανάγκες στήριξης**

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και η ερώτηση που τέθηκε ήταν η ακόλουθη: «Είχες ατομικό πρόγραμμα σπουδών ή το ίδιο με τους υπόλοιπους συμμαθητές σου»;

Και οι έντεκα (11) ανέφεραν ότι είχαν το ίδιο. Το ένα παιδί δήλωσε ότι το μόνο που γινόταν ήταν κάποιες μικρές αλλαγές στα Μαθηματικά, τουλάχιστον στο Γυμνάσιο-Λύκειο, γιατί δεν μπορούσαν πάντα το ίδιο και μία συμμαθήτριά της (δεν πήρε μέρος στην έρευνα) να παρακολουθήσουν τη Γεωμετρία και να έχουν τα σχήματα. Οι αλλαγές αφορούσαν πρακτικά θέματα, επειδή δεν είχαν την αίσθηση

του σχήματος και έπρεπε κάποιος να τους τα κάνει ανάγλυφα ή αν δε γινόταν αυτό, έβγαινε από την ύλη.

Συνοπτικά οι απαντήσεις των μαθητών δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

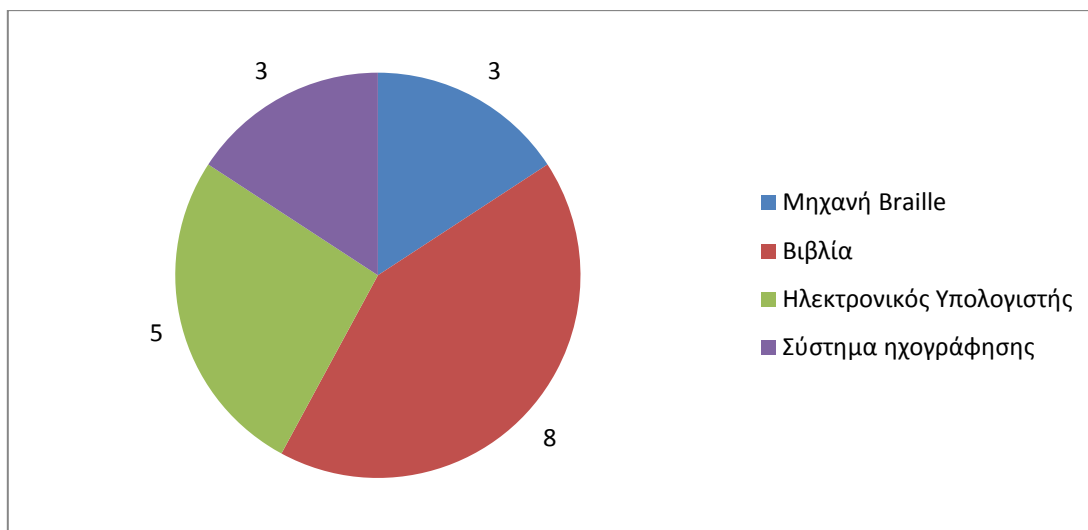
Είχες ατομικό πρόγραμμα σπουδών ή το ίδιο με τους υπόλοιπους συμμαθητές σου;	
Απαντήσεις	Συχνότητα απαντήσεων f
Το ίδιο πρόγραμμα	10
Το ίδιο/Μικρές αλλαγές στα Μαθηματικά	1

**Πίνακας 2. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών**

Η επόμενη ερώτηση ήταν η εξής: «**Τι είδους εκπαιδευτικά υλικά και μέσα χρειάζονται στο σχολείο; Τα έλαβες; »**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι περισσότεροι μαθητές δε δήλωσαν μόνο ένα εκπαιδευτικό μέσο. Οκτώ (8) ανέφεραν την ανάγκη για βιβλία, τρεις (3) τη μηχανή *Braille*, πέντε (5) τη χρήση Η/Υ και τρεις (3) σύστημα για ηχογράφηση του μαθήματος. Ο ένας από αυτούς τόνισε ιδιαίτερα την ανάγκη της μηχανής *Braille* και τη χρήση του Η/Υ κυρίως στη Γεωμετρία.

Ακολουθεί το διάγραμμα που δείχνει παραστατικά τις ανάγκες των μαθητών για τα εκπαιδευτικά μέσα.



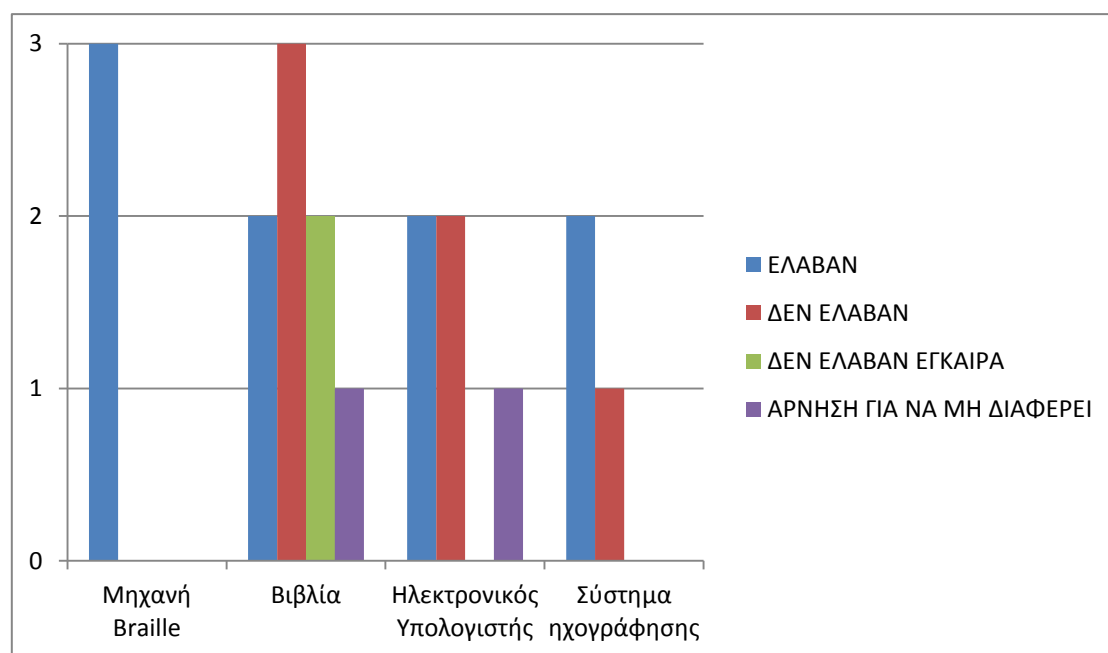
**Διάγραμμα 1. Ανάγκες εκπαιδευτικών μέσων**

Στο δεύτερο μέρος της ερώτησης (αν έλαβαν τα συγκεκριμένα μέσα) δήλωσαν ότι είχαν όλοι όσοι χρειάζονταν τη μηχανή (3), δεν είχαν οι τρεις (3) τα βιβλία, οι δύο (2) τα έλαβαν και οι άλλοι δύο (2) όχι έγκαιρα, γιατί ανέφεραν ότι είναι δύσκολο, χρονοβόρο και ότι υπάρχουν αρκετοί μαθητές με προβλήματα όρασης που χρειάζονται αυτή τη βοήθεια και μία μαθήτρια αρνήθηκε να χρησιμοποιήσει μεγεθυμένα βιβλία και Η/Υ, για να μη διαφέρει από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της.

Ακόμη, από τους πέντε μαθητές που χρειάζονταν Η/Υ, δεν τον είχαν οι δύο. Ο ένας ανέφερε ότι δεν μπόρεσε να τον λάβει, γιατί ήταν μέσω του υπουργείου και σταμάτησαν οι διαδικασίες για την παροχή του και ο άλλος επειδή δε γινόταν χρήση του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αναφέρθηκε παραπάνω ότι η μαθήτρια δε θέλησε να τον χρησιμοποιήσει. Τέλος, οι δύο (2) μαθητές είχαν σύστημα ηχογράφησης από τη Σχολή Τυφλών και ο ένας δεν το είχε καθόλου.



Στο παρακάτω ραβδόγραμμα παρουσιάζονται παραστατικά οι απαντήσεις των μαθητών.



**Διάγραμμα 2. Εκπαιδευτικά μέσα**

Στη ερώτηση : **«Μπόρεσες να ακολουθήσεις τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σου;»**

Οι τέσσερις (4) ανέφεραν δυσκολία να ακολουθήσουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών τους, επειδή οι εκπαιδευτικοί δε διάβαζαν ό,τι έγραφαν στον πίνακα. Τονίστηκε η βοήθεια του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, γιατί δεν υπάρχει εξάρτηση από τους συμμαθητές, η συμμετοχή στα μαθήματα με μηχανή Braille, που επέτρεψε την παρακολούθηση της διδασκαλίας, αλλά οι σημειώσεις που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί στα υπόλοιπα βλέποντα παιδιά δεν ήταν στην κατάλληλη μορφή για αυτούς και είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργεί δυσκολίες για την ανάγνωσή τους. Αναφέρθηκε ακόμη η αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων των θετικών επιστημών από έναν μαθητή (1) λόγω του ότι παρουσιάζονταν στον πίνακα,

με αποτέλεσμα να ακολουθήσει θεωρητική κατεύθυνση και να μη δίνει σημασία στα Μαθηματικά ή στη Φυσική που απαιτεί οπτική αναπαράσταση της ύλης.

Οι δύο (2) ανέφεραν δυσκολίες που αφορούσαν σημειώσεις ή τη χρήση Η/Υ από τους καθηγητές. Ο πρώτος ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούσαν Η/Υ σε όλα τα μαθήματα, κάτι που τον δυσκόλεψε στα θετικά μαθήματα, ενώ ανέφερε τη βοήθεια της ηχογράφησης στα υπόλοιπα μαθήματα και ο δεύτερος την έλλειψη μεγεθυμένων σημειώσεων, κάτι που γινόταν στο Τμήμα Ένταξης. Παράλληλα, τονίστηκε και η φασαρία στη γενική τάξη ως εμπόδιο να παρακολουθήσει τους εκπαιδευτικούς του.

Οι τέσσερις (4) ανέφεραν κάποιους παράγοντες που τους βοήθησαν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία. Ο ένας τόνισε την επιείκεια ως προς την ύλη, κυρίως στα διαγωνίσματα, λόγω έλλειψης μεγεθυμένων βιβλίων. Η στήριξη από τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης τονίστηκε από το δεύτερο άτομο, με τη βοήθεια του οποίου κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να ακολουθήσουν τους καθηγητές τους στη γενική τάξη. Ένας παράγοντας που επέτρεψε τον τρίτο να συμμετέχει στα μαθήματα ήταν η προσοχή από τον ίδιο και οι επαναλήψεις στη Σχολή Τυφλών, ενώ ο τέταρτος ανέφερε τις μεγεθυμένες σημειώσεις, καθώς, όπως είπε, δεν τον βοηθάει η ηχογράφηση.

Συνολικά οι επτά (7) μαθητές ανέφεραν δυσκολίες και οι τέσσερις (4) ότι μπόρεσαν να ακολουθήσουν τους εκπαιδευτικούς τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο (2) από αυτούς το έκαναν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης (1) και τη βοήθεια από τη Σχολή Τυφλών (1).

Συνολικά οι απαντήσεις δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

<b>Μπόρεσες να ακολουθήσεις τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σου;</b>		
	<b>Απαντήσεις</b>	<b>Συχνότητα απαντήσεων f</b>
Δυσκολίες	1. Οι εκπαιδευτικοί δε διάβαζαν τον πίνακα	4
	2. Έλλειψη μεγεθυμένων σημειώσεων	2
	3. Φασαρία	1
	4. Έλλειψη χρήσης Η/Υ από εκπαιδευτικούς	1
	5. Έλλειψη απτικών διαγραμμάτων	1
Παράγοντες που διευκόλυναν την παρακολούθηση του μαθήματος	1. Καθηγητής παράλληλης στήριξης	2
	2. Επιείκεια ως προς την ύλη	1
	3. Ακούγοντας και κάνοντας επαναλήψεις στη Σχολή Τυφλών	1
	4. Μεγεθυμένες σημειώσεις- βιβλία	1
	5. Μηχανή Braille	1
	6. Ηχογράφηση	1

**Πίνακας 3. Δυσκολίες/ Παράγοντες που διευκόλυναν την παρακολούθηση του μαθήματος**

Στην ερώτηση : « **Με το πρόβλημα όρασης είχες δυσκολίες στη φοίτησή σου στο σχολείο; Ποιες ήταν αυτές;** (Προσανατολισμού, κινητικότητας, κοινωνικής ζωής, λήψης πληροφοριών, κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών... )»

Οι τρεις (3) δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν να προσλαμβάνουν το εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες λόγω της οπτικής παρουσίασής τους. Ο ένας

από αυτούς δήλωσε την αδυναμία του να συγχρονιστεί με το πρόγραμμα του σχολείου λόγω του ότι οι όποιες αλλαγές των μαθημάτων παρουσιάζονταν στον πίνακα ανακοινώσεων, με αποτέλεσμα να έχει ανάγκη από τους συμμαθητές του να του το διαβάσουν. Εκτός από αυτό τόνισε και την έλλειψη δυνατότητας να δίνει γραπτές εξετάσεις σε μορφή Braille, καθώς έδινε μόνο προφορικές αναγκαστικά, κάτι που δεν το βόλευε. Αντίθετα, το δεύτερο παιδί τόνισε την έλλειψη μεγεθυμένων βιβλίων και την αδιαφορία των εκπαιδευτικών του να το προετοιμάσουν κατάλληλα, ώστε να δίνει προφορικές εξετάσεις. Αναφέρθηκε από τους δύο μαθητές (2) η έλλειψη μεγεθυμένων σημειώσεων από τους εκπαιδευτικούς τους, με αποτέλεσμα ο ένας να έχει την ανάγκη των συμμαθητών του να του τις διαβάσουν και ο άλλος μαθητής, καθώς ήταν ο μόνος με πρόβλημα όρασης στο σχολείο, δεν τις είχε σε όλα τα μαθήματα ή έγκαιρα. Ταυτόχρονα, ο ίδιος μαθητής ανέφερε ότι δε γνώριζε για τη Σχολή Τυφλών ούτε τον είχαν ενημερώσει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και δήλωσε ότι αν το γνώριζε θα ήθελε να αφήσει το σχολείο του στην επαρχία και να έρθει σε αυτήν.

Οι τρεις (3) ανέφεραν δυσκολίες κινητικότητας και προσανατολισμού, κυρίως στα διαλείμματα, καθώς τρέχουν τα παιδιά και δεν μπορούσαν να προσανατολιστούν. Ο ένας μάλιστα τόνισε τα μαθήματα κινητικότητας που είχε ανάγκη να λάβει, όταν πήγε για πρώτη φορά στο σχολείο, ώστε να κινείται αυτόνομα στις αίθουσες. Έλαβε μαθήματα κινητικότητας από το Κ.Ε.Α.Τ. με το οποίο συνεργάζονταν.

Η δυσκολία αποδοχής από τους συμμαθητές της αναφέρθηκε από μία μαθήτρια, αφού τα υπόλοιπα βλέποντα παιδιά δεν ήθελαν την ίδια και τα υπόλοιπα παιδιά με πρόβλημα όρασης στην παρέα τους, παρόλο που έγιναν προσπάθειες

προσέγγισης των βλεπόντων μαθητών, όπως είπε. Αναφέρθηκε από άλλο μαθητή η δυσκολία να συμμετέχουν σε εκδρομές, επειδή δεν υπήρχε συνοδός, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, γεγονός που είχε ως συνέπεια να μη θέλουν να παίρνουν μέρος, ώστε να μην εξαρτώνται από τους συμμαθητές τους. Τέλος, ένας μαθητής μίλησε για το γεγονός ότι του ήταν δύσκολο να αφήσει τους συμμαθητές του στο γενικό τμήμα και να παρακολουθήσει τα μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης, αφού όταν έχασε την όρασή του ήταν έφηβος, είχε ήδη πολλούς βλέποντες φίλους και στο Τμήμα Ένταξης θα ήταν μόνος με λίγα παιδιά που είχαν το ίδιο πρόβλημα με αυτόν.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις των μαθητών.

<b>Με το πρόβλημα όρασης είχες δυσκολίες στη φοίτησή σου στο σχολείο; Ποιες ήταν αυτές; (Προσανατολισμού, κινητικότητας, κοινωνικής ζωής, λήψης πληροφοριών, κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών... )</b>	
<b>Απαντήσεις</b>	<b>Συχνότητα απαντήσεων f</b>
1. Δυσκολία λήψης πληροφοριών (οπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού)	3
2. Δυσκολία κινητικότητας / προσανατολισμού	3
3. Έλλειψη μεγεθυμένων σημειώσεων	2
4. Έλλειψη μεγεθυμένων βιβλίων	1
5. Έλλειψη προετοιμασίας για προφορικές εξετάσεις	1
6. Έλλειψη δυνατότητας για γραπτές εξετάσεις	1
7. Μη αποδοχή από τους συμμαθητές	1
8. Δυσκολία συμμετοχής σε εκδρομές λόγω έλλειψης συνοδού	1
9. Δυσκολία να παρακολουθήσει το Τμήμα Ένταξης και να αφήσει τη γενική τάξη	1

**Πίνακας 4. Δυσκολίες φοίτησης**

## 5.2 Σχέσεις με υπόλοιπους μαθητές

Ταυτόχρονα οι μαθητές ρωτήθηκαν για την κοινωνική τους ζωή στο σχολείο και αν το πρόβλημα όρασης επηρέασε τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, έγινε η ακόλουθη ερώτηση : **«Πώς ήταν οι σχέσεις σου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του σχολείου; Θεωρείς ότι το πρόβλημα όρασης επηρέασε την κοινωνική σου ζωή στο σχολείο;»**

Οι πέντε (5) απάντησαν ότι το πρόβλημα όρασης δεν επηρέασε τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Αναφέρθηκε ότι οι σχέσεις είναι θέμα του χαρακτήρα του καθενός και εξαρτώνται από το πόσο κοινωνικό είναι ένα άτομο. Ο ένας ανέφερε ότι λόγω των φιλικών σχέσεων που είχε με τα παιδιά, αρνήθηκε να παρακολουθήσει τα μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης, καθώς, όταν έφηβος έχασε την όρασή του, είχε ήδη πολλούς φίλους και με κάποιους από αυτούς διατηρεί ακόμη επαφές.

Οι τρεις (3) απάντησαν ότι το πρόβλημα όρασης επηρέασε τις σχέσεις τους με τους βλέποντες μαθητές. Ο ένας μαθητής δέχτηκε κοροϊδία, καθώς ήταν ο μόνος με το συγκεκριμένο πρόβλημα στο σχολείο, μια άλλη μαθήτρια θεωρήθηκε «σνομπ», όπως είπε χαρακτηριστικά, γιατί δεν έβλεπε να χαιρετήσει από μακριά και οι συμμαθητές της νόμισαν ότι τους αποφεύγει. Για το λόγο αυτό αποφάσισε να συμμετέχει κανονικά στις πανελλήνιες και να μην περάσει με το 5%. Επιπλέον, όταν έβγαλε 19.000 μόρια στις εξετάσεις οι συμμαθητές του θεώρησαν ότι η επιτυχία της βασίζονταν στις προφορικές εξετάσεις. Ακόμη, η μία μαθήτρια ανέφερε ότι είχε «μέτριες» σχέσεις, αντιμετώπιζονταν ρατσιστικά τόσο η ίδια όσο και οι συμμαθητές της με το ίδιο πρόβλημα και ότι τα παιδιά του σχολείου την απέφευγαν, όπως και

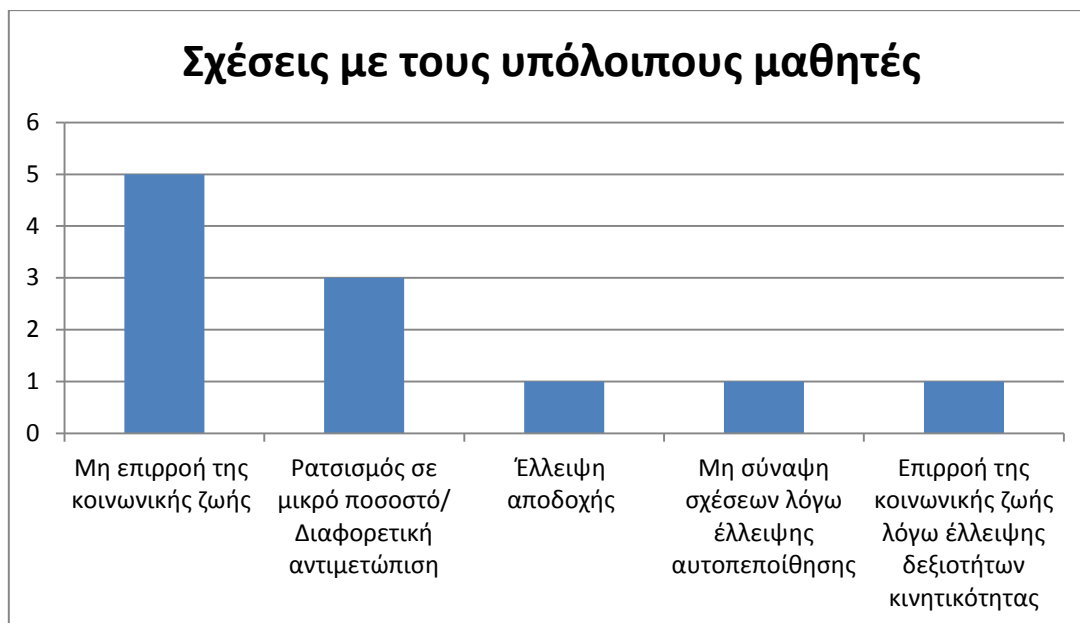
τους υπόλοιπους μαθητές με πρόβλημα όρασης, όπως είπε χαρακτηριστικά. Παρόλη την προσπάθεια να προσεγγίσει τους βλέποντες συμμαθητές της, δεν έγινε αποδεκτή στην παρέα τους.

Ο ένας (1) απάντησε ότι τα παιδιά του σχολείου αντιμετώπιζαν αυτόν και τους υπόλοιπους μαθητές με το ίδιο πρόβλημα διαφορετικά. Δέχτηκε προσβολή κυρίως στην παιδική ηλικία καθώς τα παιδιά μπορούσαν εύκολα να τους μιλήσουν άσχημα για το πρόβλημά τους. Οι σχέσεις του ήταν αποκλειστικά με συμμαθητές του που αντιμετώπιζαν το ίδιο πρόβλημα με αυτόν. Στο Λύκειο, επειδή μεγάλωσαν, όπως είπε, κατάλαβαν ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν σωστό.

Η μία φοιτήτρια απάντησε ότι το πρόβλημά του επηρέασε τις σχέσεις της, αλλά λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης από τη δική της πλευρά. Απέκτησε το πρόβλημα όρασης πριν τέσσερα χρόνια, όταν ήταν έφηβη. Δεν ήταν κοινωνική και απέφευγε να έχει σχέσεις, επειδή δεν είχε αυτοπεποίθηση και ένιωθε άσχημα να μιλήσει σε κάποιον, μήπως θεωρηθεί ότι ή ίδια είχε ανάγκη από τη βοήθειά του.

Τέλος, η έλλειψη δεξιοτήτων κινητικότητας επηρέασε τις σχέσεις του ενός, καθώς απέφευγε να δημιουργήσει σχέσεις, γιατί δεν ήθελε μόνο οι άλλοι να έχουν την ευθύνη για την ασφάλειά του.

Ακολουθεί το διάγραμμα που δείχνει αν και πώς επηρεάστηκαν οι σχέσεις τους.



**Διάγραμμα 3: Σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές**

### 5.3 Στήριξη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών

Στο δεύτερο μέρος διερευνήθηκε η στήριξη που έλαβαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα τέθηκε η ακόλουθη ερώτηση : « Έλαβες βοήθεια ή υποστήριξη για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζες στο σχολείο; Από ποιον/ ποιους; Τι είδους βοήθεια έλαβες;» και «Μπορείς να σκεφτείς μερικά παραδείγματα υποστήριξης ή βοήθειας που έλαβες και ήταν σημαντικά για σένα;»

Οι πέντε (5) ανέφεραν στήριξη από τους καθηγητές της Σχολής Τυφλών για την προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου. Παράλληλα αναφέρθηκε και η ψυχολογική στήριξη για το πρόβλημα όρασης. Τρεις (3) ανέφεραν τη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για θέματα που αφορούσαν επιείκεια ως προς την ύλη, ανάγνωση του πίνακα, υποστήριξη ως προς τη διαχείριση του προβλήματος. Παράλληλα, τονίστηκε η ψυχολογική στήριξη και η συνοδεία σε εκδρομές. Άλλος μαθητής ανέφερε τη βοήθεια που έλαβε από το Τμήμα Ένταξης, η



οποία αφορούσε την προετοιμασία των μαθημάτων. Ωστόσο, θεώρησε ότι αυτός ήταν ο λόγος που τον απομάκρυνε από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, καθώς ο ίδιος το εξέλαβε ως εκδήλωση ζήλειας από την πλευρά τους, επειδή ο ίδιος και οι υπόλοιποι μαθητές με πρόβλημα όρασης έκαναν μάθημα σε ειδικό χώρο (Τμήμα Ένταξης).

Ακόμη, αναφέρθηκε η βοήθεια του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης από έναν, καθώς όσο ήταν δίπλα του στο γενικό τμήμα ήταν αυτόνομος και δε χρειαζόταν να του διαβάσουν οι συμμαθητές του τον πίνακα.

Μία μαθήτρια με επίκτητη μερική απώλεια δε χρειάστηκε ιδιαίτερη στήριξη, γιατί κινείται εύκολα και η διπλανή της ήταν η «παράλληλη στήριξη» για την ίδια, όπως ανέφερε. Τονίστηκε η βοήθεια από τους φίλους και συμμαθητές από άλλο παιδί, κυρίως να γράφουν πληροφορίες κατά την ώρα του μαθήματος και μετά να τις διαβάσει σπίτι. Αν και δεν ήταν τόσο ικανοποιητική η στήριξη αυτή, επειδή τα παιδιά είχαν και άλλες δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου και δεν ήταν πάντα πρόθυμα, όπως ανέφερε, η βοήθεια αυτή ήταν σημαντική, γιατί με αυτό τον τρόπο μπόρεσε να κάνει και παρέες. Ταυτόχρονα, ακόμη δύο μαθητές ανέφεραν τους συμμαθητές/φίλους ως προς τη διάθεσή τους να διαβάζουν τον πίνακα και να μεταφέρουν τις πληροφορίες που δεν μπορούσαν να διαβάσουν. Τονίστηκε ακόμη η ηλεκτρονική βοήθεια στη Γεωμετρία και, τέλος, η στήριξη από τη μητέρα και αδερφή, όταν δεν υπήρχαν μεγεθυμένες σημειώσεις.

Συνοπτικά οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

<b>«Έλαβες στήριξη για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζες στο σχολείο; Από</b>
---

ποιον/ποιους; Τι είδους βοήθεια έλαβες; «Μπορείς να σκεφτείς μερικά παραδείγματα υποστήριξης ή βοήθειας που έλαβες και ήταν σημαντικά για σένα;»	
Απαντήσεις	Συχνότητα απαντήσεων f
1. Σχολή Τυφλών (προετοιμασία για μαθήματα σχολείου)	5
2. Σχολή Τυφλών (ψυχολογική στήριξη)	1
3. Εκπαιδευτικοί του σχολείου (μαθήματα και ψυχολογική στήριξη)	3
4. Συμμαθητές/Φίλοι (ανάγνωση πίνακα και σημειώσεις)	3
5. Παράλληλη Στήριξη (ανάγνωση πίνακα)	1
6. Δε χρειάστηκε επιπλέον στήριξη λόγω δεξιοτήτων κινητικότητας	1
7. Ηλεκτρονικός μηχανισμός στη γεωμετρία	1
8. Μητέρα και αδερφή (όταν δεν υπήρχαν σημειώσεις)	1
9. Τμήμα ένταξης (μαθήματα)	1

**Πίνακας 5. Στήριξη για την αντιμετώπιση δυσκολιών στο σχολείο**

Παράλληλα ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν το ρόλο που είχαν οι γονείς τους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα, τέθηκε η ερώτηση : **«Ποιος ήταν ο ρόλος των γονιών σου στην εκπαίδευσή σου; Αποφάσιζαν οι ίδιοι για την εκπαίδευσή σου;»**

Οι έξι (6) ανέφεραν τη βοήθεια των γονιών τους για τα μαθήματα του σχολείου και του αδερφού από τον ένα μαθητή για να του μάθει να γράφει με τα γράμματα που χρησιμοποιούν οι βλέποντες μαθητές και επισήμαναν ότι οι γονείς τους στήριζαν τις επιλογές τους. Και οι έξι τόνισαν ότι η επιλογή του επαγγέλματος έγινε από τα ίδια τα παιδιά και οι γονείς στήριζαν τις αποφάσεις τους. Ο ένας ανέφερε ότι οι γονείς του αν και ήθελαν να ακολουθήσει το επάγγελμα του πολιτικού ή δικηγόρου, ο ίδιος επέλεξε διαφορετικό, αλλά οι γονείς του στήριξαν αυτήν του την επιλογή. Ακόμη, ο ίδιος αρνήθηκε να δεχτεί τη βοήθεια των γονιών

του να κάνει τα μαθήματα του σχολείου και δεν τους άφηνε να συνεργάζονται με το σχολείο. Επίσης, ο ένας μαθητής τόνισε το ρόλο των γονιών του ως προς να συνειδητοποιήσει, όπως είπε το πρόβλημά του, αφού το απέκτησε στην εφηβεία, να το αποδεχτεί και να δίνει προφορικές εξετάσεις. Οι τρεις δήλωσαν ότι έμεναν στη Σχολή Τυφλών και αποφάσιζαν οι ίδιοι για την εκπαίδευσή τους. Τέλος, αναφέρθηκε από τον ένα μαθητή ότι οι δικοί του δεν αναλαμβάνουν ευθύνες για τον ίδιο, καθώς θεωρούν ότι είναι δύσκολο να εκπαιδευτεί και να τον αναλάβουν κάποιοι άνθρωποι, όπως είπε, και ότι απαιτούνται πολλά έξοδα, χωρίς και πάλι να είναι σίγουροι για το αποτέλεσμα.

Οι απαντήσεις δίνονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

<b>Ποιος ήταν ο ρόλος των γονιών σου στην εκπαίδευσή σου;</b>	
<b>Αποφάσιζαν οι ίδιοι για την εκπαίδευσή σου;</b>	
<b>Απαντήσεις</b>	<b>Συχνότητα απαντήσεων f</b>
1. Αυτονομία ως προς την επιλογή του επαγγέλματος και στήριξη για την επιλογή τους	7
2. Βοήθεια για προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου	6
3. Διαμονή στη Σχολή Τυφλών και αυτονομία	3
4. Άρνηση από το μαθητή να δέχεται βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου	1
5. Έλλειψη εμπιστοσύνης από τους δικούς του για τις ικανότητές του, καθώς θεωρούν ότι απαιτούνται πολλά έξοδα και δεν είναι σίγουροι ότι μπορεί να εκπαιδευτεί	1

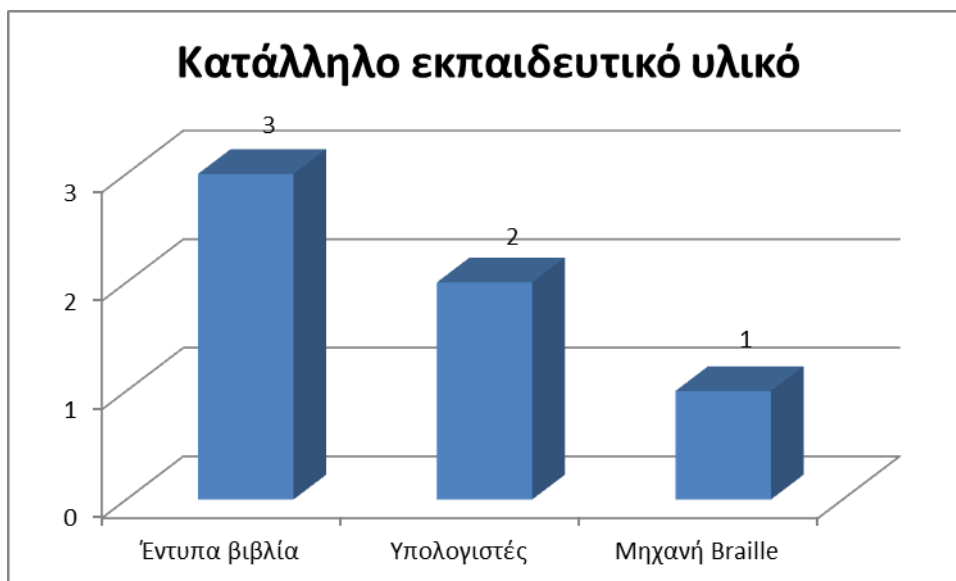
**Πίνακας 6. Ρόλος γονιών στην εκπαίδευση**

#### **5.4 Προτάσεις**

Τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν : **«Τι θα μπορούσε να γίνει από το σχολείο για να υποστηριχτείς καλύτερα εσύ και οι άλλοι μαθητές με το ίδιο πρόβλημα; »**

Οι έξι (6) απάντησαν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, υπολογιστές, μηχανή Braille). Συγκεκριμένα, οι τρεις (3) ανέφεραν την εκτύπωση βιβλίων, οι δύο (2) τη χρήση Η/Υ και ο ένας (1) την αθόρυβη μηχανή Braille, ώστε να μην ενοχλούνται οι υπόλοιποι μαθητές στο γενικό τμήμα. Ο ένας μαθητής που πρότεινε την εκτύπωση βιβλίων τόνισε ότι ο Η/Υ δεν τον βοηθά, καθώς με τη φωτεινότητα που εκπέμπει κουράζονται τα μάτια του και ο άλλος ότι μπορεί να απομνημονεύσει και να κατανοήσει το μάθημα διαβάζοντάς το από το βιβλίο και όχι από κάποιο άλλο μέσο. Τόνισε, επίσης, την ανάγκη για ανάγνωση του πίνακα από τους εκπαιδευτικούς. Μια μαθήτρια πρότεινε τη φοίτηση σε ειδικά σχολεία (Γυμνάσιο-Λύκειο). Αναφέρθηκε ακόμη η ανάγκη για ατομική στήριξη στα μαθήματα των θετικών επιστημών και δύο μαθητές τόνισαν τη μορφή της φοίτησης σε ένα γενικό σχολείο, αφού με την Παράλληλη Στήριξη οι μαθητές δεν απομακρύνονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αντίθετα, ο μαθητής που πρότεινε την παρακολούθηση σε ειδικό χώρο βρίσκονταν σε τη διάρκεια της εκπαίδευσής του στο γενικό τμήμα.

Ακολουθεί το διάγραμμα που δείχνει τις προτάσεις των μαθητών για την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού.



**Διάγραμμα 4:** Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό

Πέρα από ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση, δύο μαθητές πρότειναν την κατανόηση του προβλήματός τους από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου και την ισότιμη μεταχείρισή τους. Μία μαθήτρια με επίκτητη απώλεια ανέφερε ότι ίσως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και ο τρόπος διαχείρισης του προβλήματος από τη δική της πλευρά, είχε ως συνέπεια τη μη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την απομόνωσή της.

Προτάθηκε ακόμη η ενημέρωση που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το είδος της στήριξης, αφού σε μία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δε διαβάζουν τον πίνακα, με αποτέλεσμα η φοιτήτρια να εξαρτάται από τους συμφοιτητές της, προκειμένου να συμμετέχει στο μάθημα.

Πέρα από ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση προτάθηκε η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας γενικότερα αναφορικά με τον τρόπο στήριξής τους.

Χαρακτηριστικά, μία φοιτήτρια ανέφερε ότι δεν θέλει τη βοήθεια που στηρίζεται στον οίκτο και έδωσε ένα παράδειγμα ως προς τον τρόπο που αντιδρούσαν οι περισσότεροι απέναντι στην ίδια όταν πήρε σκύλο-οδηγό, καθώς οι περισσότεροι τον φοβόταν και η ίδια ένιωθε πολύ άσχημα.

Οι προτάσεις των μαθητών παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

<b>Τι θα μπορούσε να γίνει από το σχολείο για να υποστηριχτείς καλύτερα εσύ και οι άλλοι μαθητές με το ίδιο πρόβλημα;</b>	
<b>Απαντήσεις</b>	<b>Συχνότητα απαντήσεων f</b>
1. Εκτύπωση βιβλίων	3
2. Χρήση Η/Υ	2
3. Κατανόηση του προβλήματος και ευαισθητοποίηση από τους μαθητές του σχολείου	2
4. Παράλληλη Στήριξη	2
5. Μεγεθυμένη προβολή στον Η/Υ	1
6. Ειδικό Γυμνάσιο/ Λύκειο	1
7. Να διαβάζουν οι εκπαιδευτικοί ό,τι γράφουν στον πίνακα	1
8. Ενημέρωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις ανάγκες τους	1

9. Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας	1
10. Ατομική στήριξη στα θετικά μαθήματα	1
11. Αθόρυβη μηχανή Braille	1
12. Ειδικά τμήματα για μαθητές με προβλήματα όρασης	1

**Πίνακας 7. Προτάσεις για καλύτερη υποστήριξη από το σχολείο**

Τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν γενικά για την εκπαίδευσή τους. Τους τέθηκε το ακόλουθο ερώτημα: **«Έχεις να προτείνεις κάτι για την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης»;**

Στην ερώτηση αυτή απάντησαν τα έξι (6) παιδιά.

Μία φοιτήτρια πρότεινε την ενημέρωση που πρέπει να υπάρχει στο Πανεπιστήμιο για τις ανάγκες των ατόμων με πρόβλημα όρασης, την επιθυμία για μια βιβλιοθήκη στο Πανεπιστήμιο και την ενημέρωση του κόσμου από την πλευρά τους αναφορικά με ό,τι χρειάζονται.

Ακόμη, προτάθηκε στα άτομα που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα να είναι υπέρ των βοηθημάτων που μπορούν να διευκολύνουν τη ζωή τους, καθώς η μία φοιτήτρια πλέον χρησιμοποιεί γυαλιά με περίεργη μορφή, όπως είπε, και παρόλο που την αντιμετωπίζουν διαφορετικά, δε δίνει σημασία.

Αναφέρθηκε και το ζήτημα αποδοχής της αναπηρίας από μία μαθήτριά με επίκτητη απώλεια όρασης, καθώς υποστήριξε ότι στη δική της περίπτωση το

πρόβλημα ήταν ατομικό, γιατί δεν μπορούσε να το αποδεχτεί. Επικεντρώθηκε κυρίως στο ζήτημα των σχέσεων με τους υπόλοιπους συμμαθητές της, αφού επειδή η ίδια ήταν κλειστή, δεν μπορούσε να επικοινωνήσει.

Προτάθηκε ακόμη η ησυχία στο γενικό τμήμα, από έναν μαθητή, ώστε να μη παρεμποδίζεται και η αίσθηση της ακοής. Ένας φοιτητής πρότεινε μια πιο υπεύθυνη αντιμετώπιση από την κοινωνία, ενίσχυση της εθελοντικής δράσης και συνοδεία σε καθημερινές δραστηριότητες. Τέλος, προτάθηκε από τον έκτο μαθητή η διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών με προβλήματα όρασης, αφού πριν το διεκδικήσει ο ίδιος, οι υπόλοιποι συμμαθητές του με προβλήματα όρασης δεν έπαιρναν μέρος σε εκπαιδευτικές εκδρομές και με τη δική του πρωτοβουλία, όπως είπε, άρχισαν να έχουν την ίδια αντιμετώπιση από το περιβάλλον του σχολείου.

Στον πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις των παιδιών.

<b>Έχεις να προτείνεις κάτι για την εκπαίδευση των μαθητών με πρόβλημα όρασης;</b>	
<b>Προτάσεις</b>	<b>Συχνότητα απαντήσεων</b>
1. Ενημέρωση από το πανεπιστήμιο	1
2. Βιβλιοθήκη στο πανεπιστήμιο	1
3. Αποδοχή αναπηρίας	1
4. Αποδοχή βοηθημάτων	1
5. Ησυχία στη γενική τάξη	1
6. Να διεκδικούν τα δικαιώματά τους	1



7. Υπεύθυνη στάση της κοινωνίας/Εθελοντισμός	1
---	---

**Πίνακας 8. Προτάσεις για την εκπαίδευση**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα- Περιορισμοί έρευνας

#### 6.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία τέθηκαν ζητήματα που αφορούσαν δυσκολίες προσαρμογής των ατόμων με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο, τη στήριξη που έλαβαν για την αντιμετώπισή τους, την επιρροή του προβλήματος όρασης στις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές και ζητήθηκε η άποψή τους για την βελτίωση της εκπαίδευσής.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση τους ως μαθητές, και οι ένεκα παρακολούθησαν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών με μία εξαίρεση κατά την οποία γινόταν κάποιες μικρές αλλαγές στα Μαθηματικά, ώστε να μπορέσει η μαθήτρια να αντιλαμβάνεται με την αφή τα σχήματα. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με την έρευνα του Islec (2016), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων δε γνωρίζουν τις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Πέρα από την πρόσβαση στο πρόγραμμα, οι οκτώ (8) δήλωσαν την ανάγκη για βιβλία, από τους οποίους δεν τα είχαν οι τρεις (3) μαθητές και οι δύο (2) δεν τα είχαν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, από τους πέντε (5) που χρειαζόνταν Η/Υ δεν είχαν οι δύο, στη μία περίπτωση λόγω της μη παροχής του από το Υπουργείο και στην άλλη λόγω της άρνησής του από τον ίδιο, ώστε να μη φαίνεται διαφορετικός. Η ύπαρξη ειδικού εξοπλισμού, η δυνατότητα πρόσβασης σε νέα εκπαιδευτικά μέσα και η έλλειψη χρημάτων για την απόκτησή τους από τα γενικά σχολεία διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Brown & Beamish (2012).

Ακόμη, παρόλο που η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αναφορικά με τον τρόπο, τα μέσα και τις αισθήσεις με τις οποίες οι μαθητές με προβλήματα όρασης λαμβάνουν διάφορες πληροφορίες είναι η βασικότερη ενημέρωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου να διαμορφώσει ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλάνο για τους συγκεκριμένους μαθητές (Koenig & Holbrook, 1995), στην παρούσα έρευνα οι τέσσερις (4) ανέφεραν δυσκολίες προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου λόγω της οπτικής παρουσίασης των πληροφοριών και της έλλειψης χρήσης Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς στα μαθήματα των θετικών επιστημών. Ο παραδοσιακός τρόπος παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού διαπιστώθηκε και από τους Sahin και Yorek (2000) και επιβεβαιώνει τα ευρήματα της Beech (2010), σύμφωνα με την οποία η σχολική ένταξη των παραπάνω μαθητών απαιτεί τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, στρατηγικών και χρήση της τεχνολογίας και συμφωνεί ταυτόχρονα με αντίστοιχη έρευνα (Habulezi et al., 2016), κατά την οποία η χρήση των απαραίτητων υλικών κατά τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών βοηθά τους μαθητές να μην αποκλειστούν από την εκπαιδευτική διαδικασία στα συγκεκριμένα μαθήματα, καθώς έχουν τη δυνατότητα να τα διαβάσουν απτικά.

Οι τρεις (3) ανέφεραν δυσκολίες κινητικότητας και προσανατολισμού λόγω της φασαρίας στα διαλείμματα ή της έλλειψης κινητικής αγωγής. Η έμφαση στις παραπάνω δεξιότητες έχει τονιστεί από τους Sahin και Yorek (2000), ενώ η έλλειψή τους διαπιστώθηκε και στην έρευνα του Islec (2016), κατά την οποία οι μαθητές δεν έλαβαν μαθήματα κινητικότητας από το σχολείο. Στην παρούσα έρευνα η μαθήτρια απευθύνθηκε στο Κ.Ε.Α.Τ., προκειμένου να λάβει κινητική αγωγή, αφού το σχολείο δε διέθετε ειδικό για αυτή τη δεξιότητα. Ταυτόχρονα, η κοινωνική ζωή ενός μαθητή

επηρεάστηκε αρνητικά λόγω δυσκολιών κινητικότητας. Συμφωνεί με τους Sacks, Kekelis και Gaylord-Ross (1992), καθώς η έλλειψη δεξιοτήτων κινητικότητας λειτουργεί περιοριστικά για κοινωνική αλληλεπίδραση και το αίσθημα της εξάρτησης αποτρέπει τη δημιουργία σχέσεων.

Ακόμη, ένας παράγοντας που επηρέασε την κοινωνική ένταξη των μαθητών ήταν οι αρνητικές στάσεις των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με τύφλωση, όπως διαπιστώθηκε και σε αντίστοιχη έρευνα (Oliva, 2016). Στη συγκεκριμένη αναφέρθηκε ότι η έλλειψη αποδοχής και η ρατσιστική αντιμετώπιση μιας μαθήτριας όσο και των υπόλοιπων συμμαθητών της με το ίδιο πρόβλημα από τους βλέποντες συμμαθητές τους οδήγησαν τελικά στον κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Μια επιπλέον δυσκολία που αναφέρθηκε από έναν μαθητή ήταν η αδυναμία συμμετοχής σε εκδρομές, ώστε να μην εξαρτάται ο ίδιος και οι συμμαθητές του με το ίδιο πρόβλημα από τους βλέποντες μαθητές. Συμφωνεί με το γεγονός ότι η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, η φυσική βοήθεια και η παροχή κατάλληλης καθοδήγησης είναι παράγοντες που βοηθάν την προσαρμογή σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Bhagotra, Sharma & Raina, 2008), όπως ακόμη και με την έρευνα του Datta, (2013), σύμφωνα με την οποία η διακριτική υποστήριξη μειώνει την αίσθηση της εξάρτησης.

Ακόμη, τα προγράμματα συνεκπαίδευσης έχουν ως αποτέλεσμα ένα παιδί με αναπηρία να είναι ο μοναδικός μαθητής της τάξης. Στην περίπτωση αυτή κρίνεται σκόπιμη η παροχή στήριξης από ομάδες μαθητών που έχουν το ίδιο πρόβλημα, επειδή ο απόλυτος διαχωρισμός του ανάπηρου παιδιού έχει αρνητικές συνέπειες

και η επαφή με άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα μειώνει την αίσθηση ότι είναι διαφορετικό (Bishop, 1998). Και στην έρευνα αυτή αναφέρθηκε από έναν μαθητή της επαρχίας ότι ήταν ο μόνος μαθητής του σχολείου με πρόβλημα όρασης και εξέφρασε την επιθυμία να αφήσει το σχολείο του και να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Σχολής Τυφλών, στην οποία υπήρχαν μαθητές με την ίδια δυσκολία.

Η έλλειψη ακόμη γνώσης των αναγκών για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων συνεπάγεται και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Oliva, 2016). Και στη συγκεκριμένη έρευνα ένας μαθητής ανέφερε ότι η φασαρία στη γενική τάξη ήταν ένα σοβαρό για αυτόν πρόβλημα, καθώς τον εμπόδιζε να παρακολουθήσει το μάθημα.

Άλλος ένας παράγοντας που επηρέασε την προσαρμογή στο σχολείο ήταν η επίκτητη αναπηρία. Σύμφωνα με τον Prossen (1965) η επίκτητη αναπηρία επηρεάζει την προσαρμογή του ίδιου του ατόμου, καθώς είναι πιο δύσκολο να γίνει αποδεκτή, επειδή η εικόνα του σώματος διαφοροποιείται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Prossen, 1965). Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας η διαχείριση της αναπηρίας είναι πιο δύσκολη, με αποτέλεσμα να καθυστερήσει η διαδικασία της προσαρμογής (Cromwell, 1985). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα, καθώς η μία φοιτήτρια με επίκτητη απώλεια όρασης κατά τη διάρκεια της εφηβείας ανέφερε την αποφυγή σχέσεων από τη δική της πλευρά, καθώς η έλλειψη αυτοπεποίθησης για τις δυνατότητές της επηρέασαν την κοινωνική της ζωή, καθώς απέφευγε να συνάψει σχέσεις με τους συμμαθητές της, και παράλληλα αναφέρθηκε από άλλο άτομο με επίκτητη, επίσης, απώλεια όρασης ότι

αρνήθηκε να κάνει χρήση των κατάλληλων υλικών και βοηθημάτων, για να μη φαίνεται διαφορετικό από τους συμμαθητές της με όραση.

Όσον αφορά τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους, οι πέντε (5) ανέφεραν ότι το πρόβλημα όρασης δεν επηρέασε την κοινωνική τους ζωή στο σχολείο. Και στην έρευνα του Parvin (2015) οι τυφλοί μαθητές είχαν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, τους υποστήριζαν και τους παρείχαν βοήθεια για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες.

Αντίθετα, οι τέσσερις (4) μαθητές ανέφεραν ότι οι σχέσεις τους επηρεάστηκαν αρνητικά από το πρόβλημα της όρασής τους, καθώς αντιμετωπίζονταν διαφορετικά και ρατσιστικά από τους βλέποντες συμμαθητές τους. Συμφωνεί με τους Sacks, Kekelis και Gaylord-Ross (1992) κατά τους οποίους η αρνητική επιρροή της οπτικής αναπηρίας επηρεάζει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, καθώς οι βλέποντες μαθητές θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους με οπτικά προβλήματα δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες με αυτούς και εξαρτώνται από τη βοήθειά τους. Συμφωνεί, ακόμη, με τους Rowland και Bell (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία, ανάμεσα στα οποία και αυτά με προβλήματα όρασης, καταλήγουν σε λιγότερες προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες.

Αναφορικά με τη στήριξη που έλαβαν, οι επτά (7) μαθητές τόνισαν τη στήριξη των γονιών τους για ζητήματα αυτονομίας και στήριξης των επιλογών τους, κυρίως ως προς την επιλογή του επαγγέλματος. Οι έξι (6) ανέφεραν τη στήριξη των γονιών τους, για πρακτικά κυρίως ζητήματα που σχετίζονταν με τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Τα αποτελέσματα επαληθεύονται από τα αποτελέσματα αντίστοιχης

έρευνας (Paradopoulos et al., 2015), σύμφωνα με την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό υποστήριξης προς τα άτομα με πρόβλημα όρασης παρείχαν τα μέλη της οικογένειας.

Πέρα από τη βοήθεια που δέχτηκαν οι περισσότεροι από την οικογένεια τους, πέντε (5) μαθητές ανέφεραν τους εκπαιδευτικούς της Σχολής Τυφλών για πρακτικά και ψυχολογικά ζητήματα από τον ένα. Ειδικότερα, αναφέρθηκε η διάθεση των εκπαιδευτικών για συναισθηματική στήριξη, όπως και στην έρευνα των Buultjens, Stead και Dallas (2002). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναφέρθηκαν από τέσσερα άτομα (3) για παροχή βοήθειας που αφορούσαν τα μαθήματα, ψυχολογική στήριξη και συνοδεία σε εκδρομές. Δεν αναφέρθηκαν από τους μαθητές δραστηριότητες από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την κοινωνική τους ένταξη.

Οι συμμαθητές/φίλοι αναφέρθηκαν από τους τρεις μαθητές (3) κυρίως για ζητήματα που αφορούσαν δυσκολίες παρακολούθησης του μαθήματος, επειδή οι πληροφορίες παρουσιάζονταν στον πίνακα και δεν μπορούσαν να τις διαβάσουν. Και στην έρευνα της Johnson-Jane (2017) η στήριξη των φίλων στους μαθητές με οπτική αναπηρία περιλάμβανε λεκτικές οδηγίες και γενικά ενημέρωση για υλικό που αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν.

Τέλος, οι προτάσεις των μαθητών ήταν διαφορετικές. Οι έξι (6) αναφέρθηκαν σε ζητήματα καταλληλότητας εκπαιδευτικού υλικού. Ιδιαίτερα τονίστηκε η εκτύπωση βιβλίων, αφού στη μία περίπτωση η χρήση Η/Υ κουράζει τα μάτια της και στην άλλη αναφέρθηκε η βοήθεια το έντυπου υλικού για την πιο εύκολη εκμάθηση και «εμπέδωση» του μαθήματος.

Πέρα από αυτές για την προσαρμογή των υλικών στις ανάγκες τους, μίλησαν και για πιο ευαίσθητα ζητήματα. Καθώς οι περισσότεροι είναι ανεξάρτητοι και μέλη πλέον της κοινωνίας επεκτάθηκαν σε διαφορετικά ζητήματα ίσως λόγω των κοινωνικών εμπειριών τους. Τέθηκε από μία φοιτήτρια το ζήτημα αποδοχής της αναπηρίας από τους υπόλοιπους μαθητές που αδυνατούν να την αποδεχτούν, καθώς η ίδια όσο ήταν μαθήτρια δεν επιδίωκε την ένταξή της σε ομάδες. Πρότεινε ακόμη μια άλλη φοιτήτρια με επίκτητη απώλεια όρασης στους μαθητές που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα με αυτήν και η οποία όσο ήταν μαθήτρια αρνιόταν να χρησιμοποιήσει τα εκπαιδευτικά μέσα που χρειαζόταν να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα βοηθήματα, όπως κάνει και η ίδια πλέον και να μην το «θεωρούν ως μια αδυναμία» τους, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά (βλ. παράρτημα). Ακόμη, διαχωρίστηκε η βοήθεια από τον οίκτο και αναφέρθηκε η άσχημη αντιμετώπιση της ίδιας από τους ανθρώπους λόγω του σκύλου-οδηγού, αφού οι περισσότεροι τον φοβόταν, με συνέπεια να νιώθει πολύ άσχημα και η ίδια. Έγινε προτροπή στους υπόλοιπους μαθητές να διεκδικούν τα δικαιώματά τους από τον εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα και, τέλος, αναφέρθηκε από έναν φοιτητή η ανάγκη για μια πιο υπεύθυνη στάση της κοινωνίας, προτάθηκε από τον ίδιο η ενίσχυση του εθελοντισμού και η συνοδεία σε καθημερινές δραστηριότητες.

## **6.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Ένας πρώτος περιορισμός είναι το μικρό δείγμα της έρευνας και συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Για περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα θα έπρεπε να μοιραστούν ερωτηματολόγια σε περισσότερα άτομα ή και να συνοδευτεί με παρατήρηση στο σχολείο. Ακόμη, οι ερωτήσεις που τέθηκαν



δεν περιλαμβάνουν όλα τα ζητήματα προσαρμογής παρά κάποια τα οποία προέκυψαν από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας. Ένας ακόμη περιορισμός θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είναι ενήλικες και, συνεπώς, οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές. Ωστόσο, οι έξι (6) είναι φοιτητές, έχουν ολοκληρώσει πρόσφατα τη σχολική φοίτηση, ο ένας είναι εκπαιδευτικός σε γενικά σχολεία και όλοι έχουν φοιτήσει σε γενικά σχολεία. Τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές προέρχονταν από διάφορα μέρη της χώρας και οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές, θα μπορούσε ίσως να συμβάλει στην εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Γουδήρας, Δ. & Αγαλιώτης, Ι. (2007). Εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής (Ειδικές Ανάγκες) στο Γενικό Πρωτοβάθμιο και Δευτεροβάθμιο Σχολείο και σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής ). (Πρόγραμμα Εξειδίκευσης) .Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους, 30-31, 35, 114. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄. Θεωρία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & Πράξη. Αθήνα : Πεδίο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, σς 24-25, 46-47. Αθήνα: Κριτική.

Κεδράκα, Κ. (2009). Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτάντος, Δ. (2005). Η εκπαίδευση Παιδιών και Νέων με Μειωμένη όραση, σς 64-67, 74, 102. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυπριωτάκης , Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*, σς 18, 23-25. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*, σς 26-27. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*, σς 163, 190-191. Αθήνα : Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2006). *Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα όρασης (Μέρος πρώτο)*. (Σημειώσεις Πανεπιστημίου). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2007). *Εκπαίδευση Ατόμων με Πρόβλημα Όρασης (Μέρος Δεύτερο)*. (Σημειώσεις Πανεπιστημίου). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, 310, 315-316, 641-642. Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους (Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης) (τομ. Β)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Διαφορά*. Τεύχος 46-47 (Νοέμβριος), Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, σς 25-26, 41. Θεσσαλονίκη: «Προμηθεύς».

Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*, Λύχνος.

Νόμος 3699 (ΦΕΚ ' , 199/2-10-2008), Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

### Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.

Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools Some notes and further reading*. University of Manchester. Retrieved from <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=492&aid=726>.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education : A study of the role of local education authorities. *International Journal of inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Andelkovic, M. (2017). *Conceptual skills in Persons with Visual Impairment*. Univercity of Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation, 16 (1), 9-33, doi : 10.5937.

Augestad, L.,B. (2017). Self Concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. *Journal Cogent Psychology*, 4 (1).

- Baker, M.J. (1995). *Marketing: Theory and Practice, Fifth Edition*. New York: MacMillan Business.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφρ. Α.-Β. Ρήγα, Αθήνα: Gutenberg.
- Beech, M. (2010). *Accomodations: Assisting Students with Disabilities* (3<sup>rd</sup> edition). Florida Department of Education: Bureau of Exceptional Education and Student Services.
- Bhagat, P. (2016). Comparative study of adjustment among secondary school boys and girls. *International Journal of Applied Research*, 2(7), 91-95.
- Bhagotra, S., Sharma, A. K. & Raina, B. (2008). Psyc-Social Adjustments and Rehabilitation of the Blind. *Journal of Medical Education and Research*, 10 (1), 48-51.
- Bishop, V. E. [s/d]. Proceedings from Anais da X World Conference of International Council for Education of People with Visual Impairment: *Educational inclusion: premise, practice, and promise*.
- Bishop, V., E. (2004). *Teaching Visually Impaired Children (Third Edition)*. Springfield, IL : Charles C Thomas, 113-114.
- Bishop, V. E. (1998). *Infants and Toddlers with Visual Impairments*. Austin: Texas School for the blind and visually impaired.
- Brambring, M. (2006). Divergent of gross motor skills in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment and blindness*, 100 (10), 620-634.

Brown, J., & Beamish, W. (2012). The Changing Role and Practice of Teachers of Students with Visual Impairments: Practitioners' Views from Australia. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(2), 81-92.

Buultjens, M., Stead, J. & Dallas, M. (2002). Proceedings from the Annual Conference of the British Educational Research Association: Promoting Social Inclusion of Pupils with Visual Impairment in Mainstream Schools in Scotland. University of Exeter, England.

Cavitt, W., F. (2006). *Developing Self Without Sight, The psychology of a Blind Child*. United States of America: Bloomington, Indiana.

Cimarolli, VR. & Boerner, k. (2005). Social Support and well being in adults who are visually impaired, *Journal of visual Impairment & Blindness*, 99, 521-534.

Cohen L., & Manion L. (1994). Η συνέντευξη. Στο: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (σελ. 391-400). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cox, P. & Dykes, M., (2001). Effective Classroom Adaptations for Students with Visual Impairments . *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68-74.

Cromwell, F.,S. (1985). *Occupational Therapy and Adolescents with Disability*. New York: The Haworth Press.

Dawn, R. (2011). *Psycho-social Dynamics of Blind Students*. New Delhi: Concept Publishing Company.

Datta, P. (2013). *An investigation of self concept, test anxiety and support services among students with vision impairment and students with intellectual disability in*

South Australia.(Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/90982/3/02whole.pdf>.

Erin, J. N. (2003). Educating Students with Visual Impairments. *Hoagies' Gifted Education Page : The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, 653. Retrieved from [www.hoagiesgifted.org/eric/e653.html](http://www.hoagiesgifted.org/eric/e653.html).

Gill, D.,S. (2014). Emotional, Social and Educational Adjustment of Visually Handicapped Students of Special Schools Students. *International Journal of Scientific and Research Publications*. Vol 4(3).

Göksel, A. G., & Serarslan, M. Z. (2015). Public relations in sports clubs: New media as a strategic corporate communication instrument. *Corporate Communication*, 17, 23.

Habulezi, J. & Phasha, T., N. (2012). Provision of learning support to learners with visual impairment in Botswana : a case study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 68 (24), 1555-1561.

Habulezi, J., Mplao, O., Mphutung, S. & Kebotlositswe, M.,K. (2016). Inclusive education and challenges of providing support to students with blindness in a general education classroom at a school in Botswana. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (1), 30-41.

Hathaway, W. (1959). *Education and health of the partially seeing (4<sup>th</sup> ed.)*. Columbia : University Press.

Holbrook, M. C. & Koenig, A. J. (2000). *Foundations of education : History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments. Volume 1*. New York: American Foundation for the Blind, 16, 20-24.

Horton, J.- Kirk (1988). Education of visually Impaired Pupils in Ordinary School, Guides for Special Education, Paris, UNESCO ED-88/WS/30, No. 6, Heller Keller International.

Huurre, T.M. (2000). *Psychosocial Development and Social Support among Adolescents with Visual Impairment* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67015/951-44-4842-1.pdf;sequence=1>

Jawson, J. (2011). Disability as a Cultural Identity. *International Studies in Sociology of Education*. Vol 11 (3). pp.203-222. doi: 10.1080/09620210100200076

Johnson-Jane, K.J. (2017). *Educating students with visual impairments in the general education setting* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsr edir=1&article=2328&context=dissertations>.

Islek, O. (2016). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with visual impairment in Turkey* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://etheses.bham.ac.uk/7623/1/Islek17PhD.pdf>

Kef, S., Bos, H. (2006). Is love blind? Sexual behavior and Psychological Adjustment of Adolescents with Blindness. *Sexuality and Disability*, 24 (2), 89-100.

Kef, S., Hox, J. J. & Habekothe, H.T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73-91.

Kemp, N.J. (1981). Social Psychological Aspects of Blindness: A Review. *University of Sheffield: Current Psychological Reviews* , (1), 69-89.



Kirkwood, R., & Mc Call, S. (1997). Educational Provision in Mason, H. and Mc Call, S. with Arter, C. et al (eds) (1997). *Visual Impairment : Access to Education for Children and Young People*, London, David Fulton Publishers.

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1995). *Learning Media Assessment of Students with Visual Impairments, A Resource Guide for Teachers (2<sup>nd</sup> Edition)*. Texas : Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Mani, M.N. (1998). The role of integrated Education for blind children. *Community Eye Health Journal*, 11 (27), 41-42.

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (Μετ. Δημητριάδου Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McCarthy, P. & Shelvin, M. (2017). Opportunities and challenges in secondary education for blind/vision impaired people in the Republic of Ireland. *Disability & Society*. 32 (7), 1007-1026. DOI :10.1080/09687599.2017.1337564.

Metsiou, K., Papadopoulos, K. & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of primary school students with visual impairments: The impact of educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2340-2345.

Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies)*. London and New York: Routledge.

Murugami, M., W. (2009). Disability and identity. *Disability Studies Quarterly*, 29 (4).

Nordstrom, B. H. (1986). *The History of the Education of the Blind and Deaf*. Physical Science Department, Embry-Riddle Aeronautical University, Prescott, Arizona.

Oliva, D. V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. University of Sao Paulo, *Psicol. USP*, 27 (3), Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140099>.

Ozkubat, U. & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 500-514.

Papadopoulos, K., Papakonstantinou, D., Koutsoklenis, A., Koustriava, E. & Kouderi, V. (2015). Social Support, Social Networks, and Happiness of Individuals with Visual Impairment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4), 240-249.

Papakonstantinou, D. & Papadopoulos, K. (2010). Forms of Social Support in the Workplace for Individuals with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 104 (3), 183-187.

Parvin, S. (2015). Social inclusion of visually impaired students in a comprehensive secondary mainstream school in the South of England. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(2).

Perez-Pereira, M. & Conti –Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. U.K. Psychology Press Ltd.

Pinquart, M. & Pfeiffer, J.P. (2011). Yes, I can: Self-efficacy Beliefs in Students with and without Visual Impairment. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 1 (3).

Pinquart, M. & Pfeiffer, J.P. (2013). Perceived Social Support in adolescents with and without visual impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11), 4125-4133.

Ponchillia, P.,E. & Ponchillia, S. ,k.,V. (1996). *Foundations of Rehabilitation Teaching with Persons who are Blind or Visually Impaired*. New York: American Foundation for the Blind.

Pring, L. (2008). Psychological characteristics of children with visual impairments : Learning, memory and imaginery. *British Journal of Visual Impairment*, 26, 159-169.

Pring, L. & Tadic, N. (2010). The Cognitive and Behavioral Manifestation of blindness in Children. *Cognitive and Behavioral Manifestations of Pediatric Disease*. New York: Oxford University Press.

Prosen, H. (1965). Physical Disability and Motivation. *Canadian Medical Association Journal*, 92(24), 1261-1265.

Ripple, R., E. (1965). Affective Factors Influence Classroom Learning. *Educational Leadership*. 22, 476-480.

Rowland, M., P. & Bell, E., C. (2012). Measuring the attitudes of sighted colleges' students towards blindness. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 2 (2).

Sacks, S. Z., Kekelis, L. S. & Gaylord-Ross, R. J. (1992). *The Development of Social Skills by Blind and Visually Impaired Students*. New York: American Federation for the Blind.

Sahin, M. & Yorek, N. (2009). Teaching Science to visually impaired students: A small scale qualitative study. *US China Education Review*, 6 (4), 19-26. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505732.pdf>.

Sánchez, J. & Elias, M. (2007). Guidelines for Designing Mobility and Orientation Software for Blind Children. In C. Baranauskas et al. (Ed.), *Human- Computer Interaction- INTERACT 2007, LNCS, vol 4662*, pp. 375-388. Springer, Berlin, Heidelberg.

Schwarzer, R., Knoll, N. & Rieckmann, N. (2003). Social Support. In A. Kaptein & J. Weinman (Eds.). *Health Psychology*, 158-181. Oxford: Blackwell.

Schwarzer, R. Hahn, A. & Schroder, H. (1994). Social Integration and Social Support in a Life Crisis: Effects of Macrosocial Change in East Germany. *American Journal of Community Psychology*. 22(5), 685-706.

Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991). Social support and health : A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 99-127.

Senicar, M. & Kobal Grum, D. (2012). Self concept and social support among adolescents with disabilities attending special and mainstream schools. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 48(1), 73-83.

Warren, D.H. (2005). *Τύφλωση και Παιδί*. (επιστημονική επιμέλεια : Ζώνιου-Σιδέρη, Κ. & Καραγιάννη, Π. ), σς 28-31, 214, 216, 356. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

The Warnock Report. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. The History of Education in England (Special Educational Needs). London: HMSO.

Webster, A. & Roe, J (1998). *Children with Visual Impairment : Social Interaction , Language and Learning*, 91-93. London: Routledge.

Willoughby, D. (1985). How does a blind child learn. *Future Reflections*, 4 (2).

Retrieved from

<https://nfb.org/Images/nfb/Publications/fr/fr04/Issue2/f040207.html>.

Wolfee, K. E., Sacks, S.Z., & Thomas K. L. (2000). Focused On (vol. 1): Importance and Need for Social Skills.

Zheng, X (2014). *A study of Blind Students Experience of Provision and Support in Schools* (Master's Dissertation). Retrieved from

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42650/Masters-Dissertation\\_ERUSMUS-MUNDUS-ISP\\_-Xiaofang\\_ZHENG.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42650/Masters-Dissertation_ERUSMUS-MUNDUS-ISP_-Xiaofang_ZHENG.pdf?sequence=1).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Οδηγός Συνέντευξης

Όνομα :

Ηλικία:

Εργασία:

Ώρα έναρξης της συνέντευξης :

Μέρος:

### Κατάσταση όρασης

- Μπορείς να μου πεις για την κατάσταση της όρασής σου;
- Πόσο καιρό αντιμετωπίζεις αυτό το πρόβλημα; Ποια η αιτία;

### Σπουδές

- Μπορείς να μου πεις για την εκπαίδευσή σου;  
Ποια είναι η ανώτερή σου εκπαίδευση;  
Σε τι σχολεία έχεις φοιτήσει; Γενικά ή Ειδικά; Στα Γενικά σχολεία παρακολούθησες το τμήμα των συμμαθητών σου, Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, άλλο;

### Ανάγκες υποστήριξης

- Έχεις ανάγκη για υποστήριξη; Τι είδους υποστήριξη χρειάζεσαι στη ζωή( ιατρική στήριξη για τα μάτια σου, κινητικότητα, προσανατολισμού... );

### Ζητήματα προσαρμογής στο σχολείο

- Είχες ατομικό πρόγραμμα σπουδών ή το ίδιο με τους υπόλοιπους συμμαθητές σου;

- Τι είδους εκπαιδευτικά υλικά και μέσα χρειάζονται στο σχολείο; Τα έλαβες;
- Μπόρεσες να ακολουθήσεις τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σου;
- Με το πρόβλημα όρασης είχες δυσκολίες στη φοίτησή σου στο σχολείο; Ποιες ήταν αυτές; (Προσανατολισμού, κινητικότητας, κοινωνικής ζωής, λήψης πληροφοριών, κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών... )

### **Κοινωνικές σχέσεις**

- Πώς ήταν οι σχέσεις σου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του σχολείου; Θεωρείς ότι το πρόβλημα όρασης επηρέασε την κοινωνική σου ζωή στο σχολείο;

### **Υποστήριξη**

- Έλαβες βοήθεια ή υποστήριξη για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζες στο σχολείο; Από ποιον/ ποιους; Τι είδους βοήθεια έλαβες;
- Μπορείς να σκεφτείς μερικά παραδείγματα υποστήριξης ή βοήθειας που έλαβες και ήταν σημαντικά για σένα;
- Ποιος ήταν ο ρόλος των γονιών σου στην εκπαίδευσή σου; Αποφάσιζαν οι ίδιοι για την εκπαίδευσή σου;

## **Προτάσεις**

- Τι θα μπορούσε να γίνει για να υποστηριχτείς καλύτερα εσύ και οι άλλοι μαθητές με το ίδιο πρόβλημα; Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σου διαφορετικά, για την καλύτερη υποστήριξή σου στο σχολείο;
- Έχεις να προτείνεις κάτι για την εκπαίδευση των μαθητών με πρόβλημα όρασης;

Ευχαριστώ τον / την συμμετέχουσα

Ώρα λήξης:



## Απαντήσεις συμμετεχόντων

**Έχεις ανάγκη για υποστήριξη; Τι είδους υποστήριξη χρειάζεσαι στη ζωή( ιατρική στήριξη για τα μάτια σου, κινητικότητα, προσανατολισμού... );**

1) Έλαβα μαθήματα κινητικότητα, δεν έχω δυσκολίες κινητικότητας.

Αυτή τη στιγμή έχω σκύλο-οδηγό, που είναι η μεγαλύτερη στήριξη για εμένα.

2) Ακόμη δεν είμαι εντελώς ανεξάρτητη και σίγουρη ότι μπορώ να είμαι

εντελώς μόνη μου. Κάνω μαθήματα, για να προσανατολιζομαι σε

μικρούς χώρους, αλλά ακόμη είμαι στην αρχή και δεν μπορώ να πω

ότι είμαι ανεξάρτητη. Με βοηθάνε. Όταν ολοκληρώσω τα μαθήματα,

πιστεύω ότι θα με βοηθήσουν πολύ.

3) Χρειάζομαι ιατρική βοήθεια για το μάτι μου, συνοδό για θέματα

καθημερινότητας, σκύλο-οδηγό για συντροφιά και όχι επειδή

δυσκολεύομαι τόσο με την κίνηση και ψυχολογική στήριξη... Δεν έχω

παρέες.

Όλοι έλαβαν μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού.

**Είχες ατομικό πρόγραμμα σπουδών ή το ίδιο με τους υπόλοιπους συμμαθητές σου;**

Το ίδιο (10).

1) Είχα το ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Το μόνο που γινόταν ήταν στα

Μαθηματικά, τουλάχιστον στο Γυμνάσιο-Λύκειο, ήταν κάποιες μικρές

αλλαγές στη Γεωμετρία, επειδή δυσκολευόμασταν εγώ και μια

συμμαθήτριά μου να παρακολουθήσουμε τα σχήματα, δεν είναι και

ανεπτυγμένη η αφή μας, και έπρεπε κάποιος να μας τα κάνει ανάγλυφα. Ή αν δε γινόταν αυτό, έβγαινε από την ύλη.

**Τι είδους εκπαιδευτικά υλικά και μέσα χρειάζονται στο σχολείο; Τα έλαβες;**

1) Χρειάζονται μηχανή Braille, τα βιβλία σε Braille φυσικά, αλλιώς κάθε άτομο που θα μπορούσε να συνηθίσει, μπορούσε και με τον υπολογιστή του, με το πρόγραμμα ανάγνωσης οθόνης. Είχα τα μέσα αυτά, τα βιβλία όχι πάντα έγκαιρα, όπως ακόμη και τώρα συμβαίνει, γιατί δεν είναι εύκολο και είναι και χρονοβόρο, αλλά και γιατί υπάρχουν και πολλά άτομα με πρόβλημα όρασης που θέλουν αυτή τη βοήθεια.

2) Είχα μηχανή Braille, υλικό για τη γεωμετρία, αλλά δεν υπήρχαν βιβλία. Στο Λύκειο δεν υπήρχαν βιβλία για Φυσική, Χημεία, Άλγεβρα ή κάποιες φωτοτυπίες καθυστερούσαν, δηλαδή ό,τι έχει να κάνει με βιβλία.

3) Παρόλο που χρειάζονται Η/Υ και μεγεθύνσεις δεν τα ήθελα για να μη διαφέρω από τα υπόλοιπα παιδιά. Πήρα τα γυαλιά όταν πέρασα στο Πανεπιστήμιο. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο έσκυβα πολύ, αντέγραφα από τη διπλανή μου, μου διάβαζε, άκουγα.

4) Είχα μόνο τα βιβλία σε μεγέθυνση. Χρειάζονται μια ηλεκτρονική συσκευή για να ηχογραφώ τους καθηγητές την ώρα του μαθήματος και να καταγράψω το μάθημα. Δεν μπόρεσα να την πάρω γιατί ήταν

μέσω του σχολείου και επειδή σταμάτησαν οι διαδικασίες από το υπουργείο. Νομίζω ότι αν το είχα θα ήμουν πιο ανεξάρτητη και δε θα χρειαζόμουν τη βοήθεια κάποιου για να κάνω κάτι μέσα στην τάξη.

- 5) Χρειαζόμουν Η/Υ και βιβλία, αλλά δεν τα είχα. Δε χρησιμοποιώ τη μηχανή Braille λόγω ταχύτητας.
- 6) Ήθελα να ηχογραφώ τα μαθήματα, για να κερδίζω χρόνο. Οι υπόλοιποι έγραφαν σε Braille, ενώ εμένα με βοηθάει περισσότερο ο ήχος και η μεγέθυνση... Χρησιμοποιώ τον Η/Υ τα τελευταία χρόνια, γιατί μετατρέπει τα κείμενα σε ήχο και μπορώ να διαβάζω βιβλία. Στο Γυμνάσιο δεν είχα όλα τα βιβλία σε μεγέθυνση. Τα τελευταία χρόνια τα είχα.
- 7) Χρειαζόμουν βιβλία σε μεγέθυνση. Στο σχολείο δεν είχαμε αυτή την ευκολία. Παρακολουθούσα φροντιστηριακά μαθήματα στη Σχολή Τυφλών, η οποία μας τα παρείχε.
- 8) Χρειαζόμουν οπωσδήποτε τη μηχανή Braille. Στα Μαθηματικά χρειαζόμουν τη μορφή pdf για να πιάνει τα ανάγλυφα σημεία. Είχα μηχανή και ήμουν 80/100 ικανοποιημένος από τον καθηγητή της Παράλληλης Στήριξης.
- 9) Χρειαζόμουν σύστημα να ηχογραφώ τα μαθήματα. Δεν το είχαμε από το σχολείο. Μας το έδινε η Σχολή Τυφλών και μετά το επιστρέφαμε.

10) Χρειαζόμουν ηχητικά μέσα, για να ηχογραφώ το μάθημα και Υπολογιστή. Στο σχολείο ηχογραφούσα όλα τα μαθήματα. Δεν είχα Υπολογιστή στο σχολείο. Τον χρησιμοποιούσα σπίτι.

11) Χρειαζόμουν βιβλία σε μεγέθυνση, αλλά δεν τα είχα. Οι καθηγητές μου μου έδιναν κάποιες φορές σημειώσεις σε μεγέθυνση, αλλά αυτό δε γινόταν πάντα, ούτε σε όλα τα μαθήματα.

#### **Μπόρεσες να ακολουθήσεις τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σου;**

- 1) Ήταν πολύ χρήσιμο να έχω καθηγητή για Παράλληλη Στήριξη. Όσο το είχα αυτό ήταν όλα τέλεια, γιατί δε χρειαζόταν να μου πει ο συμμαθητής τον πίνακα ή κάτι άλλο. Τα παιδιά ήθελαν να βοηθήσουν όσο δεν είχαμε Παράλληλη Στήριξη. Μας έλεγαν να μην αγχωνόμαστε, γιατί θα σας διαβάσουμε εμείς τον πίνακα ή θα σας δώσουμε εμείς τις σημειώσεις μας ή το internet που μπορούσα να βρω πολλές πληροφορίες από το σπίτι.
- 2) Επειδή συμμετείχα στα μαθήματα με μηχανή Braille, αν ο καθηγητής διάβαζε ότι έγραφε στον πίνακα μπορούσα να παρακολουθήσω και να λύσω ασκήσεις υπαγορεύοντας τη λύση. Το μόνο ζήτημα ήταν με τις φωτοτυπίες που έπρεπε να μεταγραφούν. Σε γενικές γραμμές μπόρεσα να συνεργαστώ στις περισσότερες περιπτώσεις, εκτός από κάποιες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι. Δε διάβαζαν ό,τι έγραφαν στον πίνακα ή έπρεπε να διαβάσει κάποιος συμμαθητής μας και εκ των πραγμάτων αυτό ήταν δύσκολο.

- 3) Δεν έβλεπα στον πίνακα παρόλο που καθόμουν στο πρώτο θρανίο. Θα μπορούσα να είμαι καλύτερη στα Μαθηματικά ή στη Φυσική που χρειάζεται να παρακολουθείς τον πίνακα και οι καθηγητές δε διάβαζαν ό,τι έγραφαν. Οπότε είπα να ακολουθήσω θεωρητική κατεύθυνση και δεν έδινα σημασία στα θετικά μαθήματα. Είχα στόχο να περάσω στη φιλολογία, αλλά θα μπορούσα να το δω και διαφορετικά.
- 4) Δυσκολεύτηκα αρκετά να παρακολουθώ τους καθηγητές στην τάξη, γιατί δεν βλέπαμε στον πίνακα. Δεν ήμουν καλός μαθητής.
- 5) Με βοηθούσε που ηχογραφούσα τα μαθήματα. Στα θετικά μαθήματα δεν είχα αυτή την ευκολία. Στο Γυμνάσιο δε χρησιμοποιούσαν οι καθηγητές Η/Υ σε όλα τα μαθήματα.
- 6) Δυσκολεύτηκα να παρακολουθήσω τα μαθήματα στην κανονική τάξη. Ήταν πιο εύκολο να παρακολουθώ το Τμήμα Ένταξης, γιατί ήμασταν λίγα παιδιά, οι καθηγητές μας έδιναν μεγεθυμένες σημειώσεις και χρησιμοποιούσαμε τη μηχανή Braille.
- 7) Δεν μπορούσα να ακούσω τους καθηγητές μου στην τάξη, γιατί τα παιδιά στη γενική τάξη μιλούσαν, τσίριζαν, έκαναν φασαρία. Στο Τμήμα Ένταξης με βοηθούσε η ησυχία.
- 8) Οι καθηγητές μου ήταν πιο επιεικείς σε κάποια πράγματα. Μου έλεγαν πολλές φορές σε κάποιο διαγώνισμα ή στις εξετάσεις να μάθω συγκεκριμένη ύλη, έτσι ώστε επειδή δεν είχα όλα τα βιβλία σε μεγέθυνση να μην αναγκαστώ να διαβάσω πολλά πράγματα, για να μη δυσκολευτώ. Θα με βοηθούσε να είχα κάποια βοήθεια, όπως Παράλληλη Στήριξη από κάποιον καθηγητή, αλλά δεν το ζήτησα, γιατί δεν το χρειαζόμουν άμεσα.

9) Σε μεγάλο βαθμό μπόρεσα να ακολουθήσω τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών μου, αλλά όταν έλειπε η καθηγήτρια της Παράλληλης Στήριξης, δεν μπορούσα να το κάνω.

10) Ακολούθησα τη διδασκαλία ακούγοντας και κάνοντας επανάληψη στη Σχολή Τυφλών. Είχα ελάχιστα απτικά διαγράμματα.

11) Πρόσεχα στα μαθήματα, διάβαζα στο σπίτι με βοηθούσαν οι σημειώσεις που ήταν σε μεγέθυνση. Δε με βοηθάει η ηχογράφηση.

**Με το πρόβλημα όρασης είχες δυσκολίες στη φοίτησή σου στο σχολείο; Ποιες ήταν αυτές;** (Προσανατολισμού, κινητικότητας, κοινωνικής ζωής, λήψης πληροφοριών, κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών... )

1) Η μόνη δυσκολία που υπήρχε ήταν όταν υπήρχαν ξαφνικές αλλαγές στο πρόγραμμα, ειδικά τον πρώτο καιρό που δεν είχαμε όλους τους καθηγητές και γινόταν αλλαγές συνέχεια δεν ερχόταν κάποιος να μας ενημερώσει αλλά το έβαζαν στον πίνακα ανακοινώσεων, οπότε έπρεπε να πάμε με κάποιον να μας το διαβάσει./Επειδή με εξυπηρετεί να διαβάζω και να γράφω σε Braille περισσότερο από ότι το ηχητικό ή το προφορικό δεν είχα τη δυνατότητα σε όλα τα μαθήματα να δίνω γραπτά. Αναγκαστικά έδινα προφορικά.

2) Το βασικό πρόβλημα είναι τα βιβλία, τα γράμματα που ήθελαν λίγο μεγέθυνση. Σε όλο το Γυμνάσιο είχα μεγεθυμένα βιβλία, αλλά στο Λύκειο με την οικονομική κρίση δεν είχα αυτή την ευκολία. Έσκυβα πολύ για να βλέπω... Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο υπήρχε μια αδιάφορη κατάσταση. Αν και ήξεραν ότι θα δώσω προφορικές εξετάσεις κανείς δε με προετοίμασε να δώσω προφορικά. Πάντα γραπτά τα έδινα.

3) Δεν μπορούσα να διαβάσω όλες τις πληροφορίες και κάποιες σημειώσεις, γιατί δεν ήταν σε μεγέθυνση. Με βοηθούσε η διπλανή μου, έτσι ώστε να μπορώ να συμμετέχω στο μάθημα. Μπορούσα να διαβάζω, αν μου τα σημείωνε κάποιος. Μπορούσα να δω πιο μικρά γράμματα, αλλά δυσκολευόμουν. / Στο σχολείο δεν έγινε κάποια αλλαγή για να βοηθηθώ στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Φοβόμουν να πηγαίνω μόνη μου, γιατί πολλά παιδιά ήταν απρόσεκτα και μπορεί να με έσπρωχναν κατά λάθος και να μπερδευόμουν και αυτό ήταν το δύσκολο για μένα και πάντα ήμουν με κάποιον. Στα διαλείμματα πήγαινα μόνη μου, γιατί δεν υπήρχε φόβος να με σπρώξει κάποιος ή να συμβεί κάτι. Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η κινητικότητα μέσα και έξω από το σχολείο.

4) Δυσκολεύτηκα στα Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, επειδή οι καθηγητές τα έγραφαν στον πίνακα.

5) Το βασικό πρόβλημα ήταν που δεν μπορούσα να παρακολουθήσω τα μαθήματα του σχολείου. Γενικά, είχα δυσκολία παίρνω τις πληροφορίες.

6) Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν που δεν είχα πάντα μεγεθυμένες σημειώσεις. Ήμουν ο μόνος με πρόβλημα όρασης στο σχολείο και δυσκολεύτηκα να παρακολουθήσω το πρόγραμμα των καθηγητών μου στην τάξη... Δεν παρακολούθησα κάποιο ειδικό πρόγραμμα ή τμήμα στο σχολείο. Ήμουν ο μόνος με πρόβλημα όρασης ούτε ήξερα ότι υπήρχε η Σχολή Τυφλών. Δεν μου το είπε κανένας καθηγητής... Αν το γνώριζα, θα ερχόμουν.

7) Αρχικά, όταν πήγα στο σχολείο που όλοι έβλεπαν, εκτός από εμένα και κάποιο άλλο άτομο, ήθελα να έχω μαθήματα κινητικότητας, για να πηγαίνω

μόνη μου στις αίθουσες και αυτά τα έλαβα. Έλαβα μαθήματα κινητικότητας από το KEAT που συνεργαζόμασταν.

8) Η μόνη δυσκολία είναι η φασαρία στα διαλείμματα. Τρέχουν τα παιδιά και δεν μπορείς να προσανατολιστείς.

9) Τα περισσότερα προβλήματα ήταν με τους συμμαθητές μας. Δεν μας ήθελαν στην παρέα τους.

10) Δε συμμετείχαμε σε περιπάτους. Δε θέλαμε κιάλας. Σε εκπαιδευτικές εκδρομές και στα μουσεία μας συνόδευαν κάποιες φορές τα παιδιά, αλλά δεν ήθελαν να έχουν ευθύνη και καμιά φορά είχαμε extra συνοδό.

11) Δυσκολεύτηκα να αφήσω το τμήμα με τους συμμαθητές μου και να πάω στο Τμήμα Ένταξης. Είναι δύσκολο στην εφηβεία ένα παιδί να κάνει μάθημα μόνο του ή με λίγα παιδιά που έχουν το ίδιο πρόβλημα και να μην είναι με τους φίλους του.

**Έλαβες βοήθεια ή υποστήριξη για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζες στο σχολείο; Από ποιον/ποιους; Τι είδους βοήθεια έλαβες; / Μπορείς να σκεφτείς μερικά παραδείγματα υποστήριξης ή βοήθειας που έλαβες και ήταν σημαντικά για σένα;**

1) Στη Β και Γ Λυκείου παρακολουθούσα φροντιστηριακά μαθήματα στη Σχολή Τυφλών και ήταν βοήθεια πρόσθετη... Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου ήταν πρόθυμοι να διαβάζουν αυτό που έγγραφαν και ήταν υποστηρικτικοί.



2) Πήρα στήριξη από τη Σχολή Τυφλών και από τους καθηγητές του σχολείου. Ήξεραν πώς να διαχειριστούν το πρόβλημα όρασης... Στη Γ Γυμνασίου είχα χάσει τον πατέρα μου και τα παράτησα. Οι καθηγητές μου έβαζαν να κάνω λίγα πράγματα και μου έδωσαν λιγότερη ύλη.

3) Πήρα βοήθεια από την ένταξη και από τη Σχολή Τυφλών. Μας βοηθούσαν στα μαθήματα. Η βοήθεια ήταν σημαντική, αλλά πιστεύω ότι επειδή ήμασταν σε διαφορετικό τμήμα αυτός ήταν ο λόγος που μας απομάκρυνε από τους συμμαθητές. Μπορεί και αυτό να ευθυνότανε. Ίσως ζήλευαν που εμείς πηγαίναμε σε ειδικές τάξεις.

4) Μας στήριζαν οι καθηγητές της Σχολής Τυφλών. Μας έδιναν υλικά για να τα χρησιμοποιούμε στο σχολείο.

5) Πήρα στήριξη από τους καθηγητές της Σχολής Τυφλών. Με προετοιμάζαν για τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Με βοήθησαν και ψυχολογικά για το πρόβλημα όρασης.

6) Ήταν πολύ χρήσιμο να έχω καθηγητή για Παράλληλη Στήριξη. Όσο το είχα αυτό, ήταν όλα τέλεια, γιατί δε χρειαζόταν να μου πει ο συμμαθητής τον πίνακα ή κάτι άλλο... Τα παιδιά ήθελαν να βοηθήσουν, όταν δεν είχαμε Παράλληλη Στήριξη. Μας έλεγαν να μην αγχωνόμαστε, γιατί θα σας διαβάσουμε εμείς τον πίνακα ή θα σας δώσουμε εμείς τις σημειώσεις μας ή το Internet που μπορούσα να βρω πολλές πληροφορίες από το σπίτι.

7) Επειδή κινούμαι άνετα στο χώρο, εξωτερικά δε φαίνεται αυτό, δεν είχα κάποια παραπάνω υποστήριξη. Η διπλανή μου ήταν η Παράλληλη Στήριξη για μένα. Μου έγραφε, διάβαζε, άκουγα.

8) Ήμουν ικανοποιημένη από τη βοήθεια των φίλων μου σε κάποιο βαθμό. Το καταλαβαίνω πολλές φορές ότι μπορεί να είχαν κάτι άλλο, κάποιες άλλες υποχρεώσεις ή κάτι άλλο να κάνουν μέσα στο σχολείο, αλλά γενικά είχα στήριξη από φίλους. Η διπλανή μου μου έγραφε κάποιες σημειώσεις και μετά τις διάβαζα. Η βοήθεια αυτή ήταν πολύ σημαντική, γιατί ουσιαστικά είχα κάποια παρέα.

9) Δέχτηκα ψυχολογική στήριξη από πρώην καθηγητές και ακόμη με στηρίζουν ψυχολογικά από το τηλέφωνο. Στο σχολείο με συνόδευαν σε εκδρομές και σε θέατρα. Κυρίως πήρα στήριξη από καθηγητές, όχι από παιδιά.

10) Νομίζω ότι με βοήθησε η βοήθεια στη Γεωμετρία, αφού όταν έχεις ολική απώλεια όρασης δεν μπορείς να δεις τα σχήματα. Είχα έναν μηχανισμό που με βοηθούσε να καταλαβαίνω ό,τι δεν έβλεπα.

11) Με βοηθούσε η μητέρα και η αδερφή μου για να κάνω τα μαθήματα της επόμενης ημέρας... Με βοηθούσαν και οι καθηγητές με τις μεγεθυμένες σημειώσεις, αν και αυτό δε γινόταν σε όλα τα μαθήματα... Ήμουν ο μόνος με πρόβλημα όρασης στο σχολείο.

**Ποιος ήταν ο ρόλος των γονιών σου στην εκπαίδευσή σου;  
Αποφάσιζαν οι ίδιοι για την εκπαίδευσή σου;**

1) Πάντα αποφάσιζα εγώ και οι γονείς μου με στήριξαν στις αποφάσεις μου. Ήταν πολύ σημαντικό για εμένα. Είχαν τελειώσει Γυμνάσιο και Λύκειο. Μου έφτανε που μετά το σχολείο πήγαινα στο ειδικό. Ο αδερφός μου από την αρχή είχε καταλάβει το πρόβλημά μου και προσπαθούσε να με

στηρίζει. Εγώ πάντα ήθελα να γράφω με τα δικά σας γράμματα και όχι μόνο Braille και τα είχα μάθει αυτά τα γράμματα. Ο αδερφός μου πάντα με έκανε χαρτονάκια ανάγλυφα με το κάθε γράμμα, για να έχω την αίσθηση και το σχήμα της σελίδας με γραμμές, για να μπορώ σε αυτές τις γραμμές να κρατώ την ευθεία και να γράφω.

- 2) Σε συνεργασία πάντα με το σχολείο μου διάβαζαν οι γονείς να γράφω σε Braille, να κρατήσω σημειώσεις σε κάποια μαθήματα που δεν υπήρχαν βιβλία και να μου κάνουν ανάγνωση σε κάτι που ήθελα. Δεν μου είπαν τι να σπουδάσω.
- 3) Οι γονείς μου ήταν πάντα δίπλα μου. Άρχισα να μη βλέπω από την Α Γυμνασίου. Με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω αυτό που είχα, να το αποδεχτώ και να δίνω προφορικές εξετάσεις, για να βοηθηθώ στο σχολείο. Δεν αποφάσιζαν οι γονείς μου για την εκπαίδευσή μου.
- 4) Οι γονείς μου με βοηθούσαν σε κάποια εργασία που χρειαζόταν ψάξιμο... Είχαν τελειώσει το Λύκειο, αλλά ήξεραν να χειρίζονται καλά τον Η/Υ και με βοηθούσαν για να βρίσκω πληροφορίες από το Internet. Εγώ αποφάσισα να γίνω δασκάλα και οι γονείς μου με στήριξαν.
- 5) Η μαμά μου ήξερε κάποια πράγματα. Με βοηθούσε όποτε τη χρειαζόμουν, αλλά πάντα έπαιρνα αποφάσεις μόνη μου... Πιστεύω ότι είμαι αρκετά ανεξάρτητη και οι γονείς μου με έχουν εμπιστοσύνη.
- 6) Η μητέρα μου με βοηθούσε για να κάνω τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Εγώ επέλεξα να σπουδάσω φυσικοθεραπεία.
- 7) Έμένα στη Σχολή Τυφλών από πολύ μικρός και αποφάσιζα μόνος μου για την εκπαίδευσή μου... Πήρα στήριξη από τη Σχολή Τυφλών.

- 8) Έφυγα όταν ήμουν 11 χρονών από το σπίτι. Με βοηθούσαν οι καθηγητές της Σχολής Τυφλών. Είμαι, θεωρώ, ανεξάρτητος.
- 9) Έμεινα στη Σχολή Τυφλών από τότε που ήμουνα 8 ετών. Αποφάσιζα μόνος μου.
- 10) Οι γονείς μου ήθελαν να γίνω πολιτικός ή δικηγόρος, αλλά εγώ όριζα τις επιλογές μου. Είμαι ανεξάρτητος και δεν ήθελα βοήθεια για τα μαθήματα. Δεν άφηνα τους γονείς μου να συνεργάζονται με το σχολείο.
- 11) Οι δικοί μου σε κάποια πράγματα δεν παίρνουν ευθύνη. Θεωρούν ότι είναι δύσκολο να μάθω, ότι είναι πολυέξοδα αυτά. Πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να με αναλάβουν κάποιοι άνθρωποι και πάλι δεν είναι σίγουροι για το αποτέλεσμα.

**Πώς ήταν οι σχέσεις σου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του σχολείου; ότι το πρόβλημα όρασης επηρέασε την κοινωνική σου ζωή στο σχολείο;**

- 1) Δεν είχα κανένα πρόβλημα ούτε με τα παιδιά που είχαν το ίδιο πρόβλημα με μένα ούτε με τα υπόλοιπα. Ο χαρακτήρας μου είναι προσιτός από όλους. Έκανα παρέα με όλους και τα παιδιά με ήθελαν στην παρέα τους. Το πρόβλημα όρασης δεν επηρέασε τις σχέσεις μου με τα παιδιά του σχολείου.
- 2) Είχα πολύ καλές σχέσεις με τα παιδιά του σχολείου και ακόμη κρατάω επαφές με κάποια. Όταν απέκτησα το πρόβλημα στην εφηβεία είχα πολλούς φίλους. Οι καθηγητές μου είπαν να πάω στο Τμήμα Ένταξης, αλλά δεν ήθελα, για να είμαι στο τμήμα με τους φίλους μου.

- 3) *Είχα καλές σχέσεις. Όταν πήγα στο Γυμνάσιο έκανα καινούργιους φίλους. Δέθηκα με μία συμμαθήτρια και στη Β Γυμνασίου έκανα παρέα και με άλλα παιδιά. Με κάποια από αυτά κάναμε παρέα και στο Λύκειο.... Δε νομίζω ότι τα παιδιά με αντιμετώπιζαν διαφορετικά.*
- 4) *Είχα πολύ καλές σχέσεις με τα παιδιά. Υπήρχαν και κάποιες συμμαθήτριες με πρόβλημα όρασης, αλλά είχαμε διαφορετικές παρέες. Το πρόβλημα όρασης δεν επηρέασε την κοινωνική μου ζωή στο σχολείο.*
- 5) *Ένα μεγάλο ποσοστό με αποδέχτηκε. Λίγα παιδιά με κορόιδευαν για το πρόβλημα μου... ήμουν ο μόνος με πρόβλημα όρασης στο σχολείο.*
- 6) *Είχα μέτριες σχέσεις. Τα παιδιά του σχολείου, επειδή ήταν μικρά, μας απέφευγαν. Υπήρχε λίγος ρατσισμός, πιστεύω... Έκανα παρέα με παιδιά που είχαν το ίδιο πρόβλημα με εμένα και κάποια κανονικά. Τα περισσότερα προβλήματα που είχα στο σχολείο ήταν με τους συμμαθητές μας. Δε μας έδιναν ιδιαίτερη σημασία ούτε εμένα ούτε τα υπόλοιπα παιδιά που είχαν πρόβλημα όρασης. Επιδίωξα να τα πλησιάσω, αλλά δεν είδα να με κάνουν παρέα και το άφησα.*
- 7) *Νομίζω ότι μερικές φορές τα παιδιά με αντιμετώπιζαν διαφορετικά. Κυρίως όταν ήμασταν πιο μικρά, λόγω αυθορμητισμού μπορούσαν να σε προσβάλλουν και να σου την πουν εύκολα. Όταν μεγαλώσαμε, κυρίως στο Λύκειο, κατάλαβαν ότι δεν ήταν σωστό... Έκανα παρέα μόνο με άλλα παιδιά που είχαν το ίδιο πρόβλημα με εμένα. Δεν είχαμε πάρε-δώσε με τα παιδιά.*

8) Επειδή δεν έβλεπα να χαιρετήσω από μακριά ,τα παιδιά με θεωρούσανε σνομπ, ότι δεν είμαι κοινωνικό άτομο. Σε αυτούς που ήθελα να ξέρουν και γιατί δεν τους χαιρετούσα, γνώριζαν το πρόβλημά μου. Το μόνο πρόβλημά ήταν με το που μάθανε πόσο έγγραψα στις πανελλήνιες (19.000 μόρια) αμέσως είπανε ότι, επειδή έδωσε προφορικές εξετάσεις, είχε κάποια προνόμια. Γι αυτό δεν ήθελα να περάσω με το 5% και ήθελα να αποδείξω και σε μένα και στους άλλους ότι μπορούσα να δώσω πανελλήνιες και να τα πάω καλά.

9)Οι σχέσεις εξαρτιόταν και από το δικό μας χαρακτήρα , δηλαδή εγώ από τη φύση μου είμαι πολύ κοινωνικό άτομο. Είχα και φίλους που είχαν το ίδιο πρόβλημα με εμένα, αλλά αναφορικά με τους συμμαθητές μου, που ήταν και η πλειοψηφία θεωρώ ότι το πρόβλημα όρασης δεν επηρέασε τις σχέσεις μου. Σίγουρα, όμως, μια παραπάνω ενημέρωση πάντα είναι απαραίτητη.

10) Δεν έκανα πολλή παρέα, δηλαδή εγώ δεν μιλούσα με κάποιους λόγω του θέματος της όρασης, δεν ήμουν τόσο κοινωνική. Δηλαδή ήταν δικό μου θέμα περισσότερο, γιατί νόμιζα ότι επειδή πολλές φορές έπρεπε να είναι πάντα κάποιος δίπλα μου, αισθανόμουν περίεργα να πάω να μιλήσω σε κάποιον. Δεν είχα και αυτοπεποίθηση. Και δεν ήταν όλα τα άτομα πρόθυμα. Οι πιο κοντινές μου φίλες ήταν. Και πάλι, αν και γνώριζα κάποια άτομα, δεν είχα πολλή επικοινωνία μαζί τους.

11) Δεν είχα πολλούς φίλους, γιατί οι άλλοι μπορούσαν να κινηθούν ανεξάρτητα, ενώ εγώ όχι... δεν μπορεί μόνο οι άλλοι να έρχονται και

να με βρίσκουν. Έπρεπε να κάνω κάτι και εγώ αλλά αυτό ήταν δύσκολο. Επειδή δεν μπορώ να κινηθώ πολύ μακριά, δεν μπορούν να με έχουν εμπιστοσύνη και δεν έχω παρέα ούτε τώρα. Επειδή δεν μπορούσα να προσανατολιστώ, τα παιδιά ένωσαν υπεύθυνα για την ασφάλειά μου. Αν γινόταν κάτι, μπορεί να θεωρούσαν ότι έφταιγαν αυτοί.

**Τι θα μπορούσε να γίνει για να υποστηριχτείς καλύτερα εσύ και οι άλλοι μαθητές με το ίδιο πρόβλημα; Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σου διαφορετικά, για την καλύτερη υποστήριξή σου στο σχολείο;**

1) Να χρησιμοποιούν οι καθηγητές Η/Υ ώστε να μεγεθύνουν τα γράμματα.

2) Να υπάρχει Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο, για να υπάρχουν και τα κατάλληλα συστήματα, υπολογιστές και βιβλία για μας, για να μπορέσουμε να παρακολουθούμε τα μαθήματα. Τα γενικά σχολεία να εξελιχτούν, για να βοηθήσουν όλα τα παιδιά.

3) Να τυπώνονται τα πάντα και να υπάρχει μέριμνα για τα βιβλία, ειδικά για τα βιβλία των θετικών επιστημών, επειδή υπάρχει τρομερή έλλειψη. Οτιδήποτε περιέχει σύμβολα δεν υπάρχει. Και αν μπορούσαν όλοι οι καθηγητές να διαβάζουν ό,τι γράφουν στον πίνακα, θα λυνόταν το μισό πρόβλημα. Επειδή διαβάζω και απομνημονεύω σχηματικά, θέλω ό,τι διαβάζω να το έχω μπροστά μου και όταν το γράφω, να το θυμηθώ

καλύτερα έτσι. Έτσι μπορώ να διαβάσω και πιο εύκολα και γρήγορα, να αποστηθίσω και να εμπεδώσω το μάθημα.

4) Από τη στιγμή που το σχολείο στηρίζεται στην έντυπη μορφή, στα βιβλία, θα έπρεπε τα παιδιά με μειωμένη όραση να έχουν τα έντυπα μεγεθυμένα. Δεν είναι και ανεπτυγμένη η αφή μας. Εμένα προσωπικά δε με βοηθάει ο υπολογιστής με το φως που εκπέμπει και επειδή πρέπει να είμαι κοντά να τα βλέπω, κουράζομαι εύκολα. Γι αυτό προτιμώ να είναι σε έντυπη μορφή και μεγεθυμένα.. Θεωρώ σωστό να μην μπουν σε Τμήμα Ένταξης και να είναι σε κοινό χώρο. Θα μπορούσε ο καθηγητής, όταν γράφει κάτι στον πίνακα, να λέει τι γράφει... Το ζητώ και τώρα από τους καθηγητές μου στο Πανεπιστήμιο. Το κάνουν όταν είμαστε σε τμήμα 30-50 ατόμων να μπορούμε να συμμετέχουμε ενεργά στο μάθημα και όχι μόνο να βλέπουν από τη διπλανή τους. Χάνεται η ουσία του μαθήματος. Εγώ θυμάμαι να είμαι 10 λεπτά πιο πίσω από την παράδοση. Οι καθηγητές δεν ενημερώνονται και εγώ δεν μπορώ να το ζητήσω γιατί δεν έχω μπαστούνακι να καταλάβουν το πρόβλημα όρασης.

5) Θα ήθελα ο κόσμος να έχει περισσότερη ενημέρωση, ότι εμείς που δεν βλέπουμε, δεν υστερούμε σε κάτι πέρα από την όραση. Όταν μας βοηθάει να μην το κάνει επειδή μας λυπάται, αλλά επειδή είμαστε συνάνθρωποι.. Όταν πήρα σκύλο-οδηγό, ο περισσότερος κόσμος το φοβότανε και αντιδρούσε με πάρα πολύ άσχημο τρόπο και αυτό ήταν πάρα πολύ κακό σε μένα.



6) Αν στο σχολείο υπήρχε περισσότερη κατανόηση, να μην σνομπάρουνε τα άτομα με προβλήματα όρασης, θα ήταν καλύτερα. Ίσως φταίω και εγώ που λόγω του θέματος της όρασης δεν είχα αυτοπεποίθηση να είμαι πιο κοινωνική και να μιλάω σε περισσότερα άτομα, εκτός από τους κοντινούς μου ανθρώπους. Και νομίζω ότι αν και τα παιδιά, εκτός από τους κοντινούς μου συγγενείς, ήξεραν το θέμα που είχα, μπορεί να ήταν πιο κατανοητοί και να με μιλούσαν περισσότερα άτομα... Απλώς, επειδή εγώ ένιωθα πιο κλειστή και επειδή δεν είμαι τόσο επικοινωνιακή, αν ήξεραν και οι άλλοι το θέμα ακριβώς και πόσο σοβαρό είναι και πόσο επηρεάζει εμένα, ίσως ήταν διαφορετικά.

7) Να υπάρχει και ατομική στήριξη. Δυσκολεύτηκα στα Μαθηματικά, Φυσική, , επειδή ο καθηγητής τα έγραφε στον πίνακα.

8) Θα πρέπει τα παιδιά που είναι σε ένα γενικό λύκειο, τα κανονικά παιδιά που είναι εκεί, τα κανονικά σε παρένθεση, να τα μιλάνε οι καθηγητές περισσότερο και να προσπαθούν και οι καθηγητές και εμείς να τους δείξουμε ότι δεν είμαστε κατώτεροι, έχουμε ίσα δικαιώματα και οι γνώμες όλων είναι ίσες.

9) Να υπάρχουν ειδικά τμήματα για τους μαθητές με πρόβλημα όρασης και να μη βρίσκονται με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν έχουν πρόβλημα όρασης.

10) Είναι καλύτερη η Παράλληλη Στήριξη και όχι το Τμήμα Ένταξης, για να μην απομακρύνεται από τους συμμαθητές του. Εγώ δεν ήθελα να πάω στο Τμήμα Ένταξης, για να είμαι με τους φίλους μου. Όταν έχασα την

ώρασή μου είχα ήδη πολλούς φίλους. Πήγα γιατί αναγκάστηκα. Να χρησιμοποιούν Η/Υ στα σχολεία.

11) Εγώ είχα μικρή μηχανή Braille που δεν κάνει σχεδόν καθόλου θόρυβο. Οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν. Αν γινόταν να έχουν όλοι οι μαθητές μηχανή Braille στο μάθημα, θα ήταν καλύτερα. Για μένα είναι αδύνατο να παρακολουθήσω ένα μάθημα απόλυτα με ακρόαση, χωρίς να μπορώ να κρατήσω την παραμικρή σημείωση.

**Έχεις να προτείνεις κάτι για την εκπαίδευση των μαθητών με πρόβλημα όρασης;**

- 1) Θα ήθελα στο Πανεπιστήμιο, επίσης, να είναι σε ετοιμότητα και να είναι πολύ ενημερωμένοι. Να υπάρχει μια βιβλιοθήκη για εμάς στο Πανεπιστήμιο..... Πρέπει να γίνουν και από την πλευρά μας, να ενημερώνουμε τον κόσμο για αυτά που χρειαζόμαστε.
- 2) Ακόμη τα άτομα που έχουν το ίδιο πρόβλημα με εμένα να είναι υπέρ των βοηθημάτων και να μην το θεωρούν ότι επειδή έχουν διαφορετική μορφή ως μια αδυναμία τους. Δηλαδή τα γυαλιά έχουν περίεργη μορφή. Εγώ με αυτά διαβάζω παντού, πηγαίνω στη βιβλιοθήκη, με κοιτάνε περίεργα, δε με νοιάζει.
- 3) Να καλλιεργηθεί και από το ίδιο το άτομο με πρόβλημα όρασης, γιατί αν είναι κλειστό, θα είναι πιο δύσκολο για το παιδί και για τους άλλους να έχει κάποια επικοινωνία. Για μένα το πρόβλημα ήταν ατομικό, γιατί δεν μπορούσα να το δεχτώ.

- 4) *Περισσότερη ησυχία για να μπορώ να ακούω, γιατί, όταν μιλάνε όλοι μαζί στο τμήμα, είναι δύσκολο...*
- 5) *Τα παιδιά που έχουν το ίδιο πρόβλημα με εμένα να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Πριν το ζητήσω εγώ, τα παιδιά δεν πήγαιναν εκδρομές. Όταν ζήτησα να συμμετέχουμε και εμείς σε εκδρομές, αρχίσαμε να πηγαίνουμε.*
- 6) *Μια πιο υπεύθυνη αντιμετώπιση από τον κόσμο. Να ενισχυθεί ο εθελοντισμός. Να συνοδεύουν σε δραστηριότητες και να είναι πιο ευαίσθητοι στα άτομα με αναπηρία. Εάν η κοινωνία δε γίνει πιο υπεύθυνη σε μας, δε ξέρω πως ο καθένας από μόνος του θα μπορούσε να βελτιωθεί.*