



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία»

Λαγούδη Αθηνά

Θεσσαλονίκη 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα  
Μεταπτυχιακών Σπουδών « Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική  
Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία»

«Educational and social inclusion of students with visual impairments»

Λαγούδη Αθηνά

AM: mea20056

Email: mea20056@uom.edu.gr

**Εξεταστική επιτροπή**

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος (Επόπτης)

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Κουστριάβα Ελένη

Θεσσαλονίκη 2022

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

.....  
.....

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8
1° Κεφάλαιο: Ορισμοί.....	9
1.1. Αναπηρία .....	9
1.2. Οπτική Αναπηρία .....	10
1.3. Συμπερίληψη .....	11
2° Κεφάλαιο: Ιστορική αναδρομή.....	13
2.1. Α΄ Περίοδος .....	13
2.2. Β΄ Περίοδος .....	14
2.3. Γ΄ Περίοδος.....	15
3° Κεφάλαιο: Βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία. 16	
3.1. Δυσκολία στην κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων .....	16
3.2. Προβλήματα χαμηλής σχολικής επίδοσης .....	17
3.3. Δυσκολίες στην κατάκτηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων 17	
3.4. Αδυναμία δημιουργίας οπτικών αναπαραστάσεων .....	18
3.5. Προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής- Σχολικό Περιβάλλον .....	18
4° Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία ....	19
4.1. Τύποι εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	21
4.2. Γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία.....	22
4.3. Εκπαίδευση παιδιών με οπτική αναπηρία.....	23

5° Κεφάλαιο: Κοινωνική συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.....	24
5.1. Κοινωνικές δεξιότητες και οπτική αναπηρία.....	26
5.2. Κοινωνικοποίηση και οπτική αναπηρία.....	26
6° Κεφάλαιο: Βασικές δυσκολίες για τους μαθητές με ΟΑ στην εκπαίδευση	27
6.1. Αντιμέτωπιση των ατόμων με οπτικές αναπηρίες.....	29
6.2. Πρώιμη παρέμβαση στους μαθητές με οπτική αναπηρία.....	32
6.3. Συμπερίληψη ατόμων με οπτική αναπηρία.....	33
7° Κεφάλαιο: Η πρόσβαση των παιδιών με ΟΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα	36
7.1. Μαθησιακό περιβάλλον - οργάνωση χώρου.....	36
7.2. Ο χώρος και η οργάνωση του σχολείου.....	38
8° Κεφάλαιο: Σκοπός της Έρευνας-Ερευνητικά Ερωτήματα.....	39
8.1. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	39
9° Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	40
9.1. Κριτήρια επιλογής δείγματος.....	40
9.2. Κριτήρια ένταξης.....	40
10° Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση- Αποτελέσματα της Έρευνας ..	41
10.1. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτελέσματα.....	41
10.2. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτελέσματα.....	57
11° Κεφάλαιο: Σύνδεση ερευνών- Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	69
11.1. Εισαγωγή.....	69
11.2. Σύνδεση Ερευνών και Συζήτηση.....	69
11.3. Περιορισμοί της Έρευνας.....	74
11.4. Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις/Εφαρμογές.....	74
11.5. Μελλοντικές προτάσεις.....	75
Αναφορές.....	76

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και μέσω αυτής να μελετηθεί η σύγχρονη βιβλιογραφία σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτικές αναπηρίες. Αρχικά γίνεται μια αναφορά στους ορισμούς και το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη όπως και την οπτική αναπηρία. Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών με ΟΑ όσον αφορά την συμπερίληψη (Εμπόδια αναφορικά με την προσβαση σε κατάλληλους πόρους, υλικά και εγκαταστάσεις, αίσθημα κατάρτισης από τους εκπαιδευτικούς). Τέλος, θα δούμε κάποια αποτελεσματικά προγράμματα παρεμβάσεων που πιστεύουμε πως θα βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών στην γενική τάξη. Αναφέρονται επίσης οι ερευνητικοί περιορισμοί καθώς και οι πρακτικές εφαρμογές της ερευνάς στην εκπαίδευση.

Μεθοδολογία: Πραγματοποιήθηκε μια έρευνα σε πέντε βάσεις δεδομένων από όπου και επιλέξαμε τα 30 καταλληλότερα άρθρα που δημοσιεύθηκαν σε ερευνητικά περιοδικά σχετικά με το θέμα της εργασίας μας. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη χρήση κατάλληλων ΥΤ, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στρατηγικών, καθώς και η αρμόζουσα κατάρτιση και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: visual impairments, blindness, educational inclusion, social inclusion, inclusion interventions, teacher perceptions, student opinions, teacher readiness

## **Abstract**

The purpose of this study is to conduct a literature review and to examine the contemporary literature in relation to the educational and social inclusion of students with visual impairments. Firstly, a reference to the definitions and theoretical framework around inclusion, visual impairment and social support is being mentioned. To continue with, a review of papers about the views of both teachers and students with VI regarding inclusion will be assessed. Through those surveys, we want to highlight different barriers they may face, the accessibility they are given to recourses, facilities and Assistive Technologies adapted to their needs, as well as their proper training and knowledge on teaching children with VI. In addition, we will discuss about whether teachers are adequately trained and prepared regarding the inclusion of VI students in a general education classroom. Finally, we will suggest some effective intervention programs that we believe help the integration of this group of students into the general classroom.

**Methodology:** We conducted a search in five databases from which we selected the twenty most relevant articles published in research journals related to our study. The results of our search showed that the use of appropriate AT, educational interventions and strategies, as well as appropriate training and preparation of general education teachers can contribute to the social and educational inclusion of students with visual impairments.

**Key-words:** visual impairments, blindness, educational inclusion, social inclusion, inclusion interventions, teacher perceptions, student opinions, teacher readiness

## Πρόλογος

Μέσα από την συγκεκριμένη διπλωματική προσπάθησα να αποκομίσω περισσότερη γνώση επάνω σε ένα φλέγον θέμα που είναι πάντα επίκαιρο, την κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία και πως αυτές μπορούν να τους επηρεάσουν στην μετέπειτα ενήλική ζωή τους (εργασιακή και κοινωνική). Καθώς ευελπιστώ μελλοντικά να υπάρξω παιδαγωγός ήθελα να προσπαθήσω να μάθω περαιτέρω για το θέμα και να πραγματοποιήσω τα σωστά βήματα ώστε κανένας μαθητής να μην νιώθει αποξενωμένος.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την στήριξη της όλο αυτό το διάστημα, όπως και τους καθηγητές αλλά και τους συμφοιτητές μου που εν μέσω μια δύσκολης εποχής φτάσαμε όλοι μαζί αισίως στο τέλος αυτής μας της διαδρομής.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της συμπερίληψης είναι στο επίκεντρο των συζητήσεων όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική και αναζητούνται αποτελεσματικές πρακτικές τόσο για την ενσωμάτωση όσο και για την στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα οπτική αναπηρία. Η έννοια αυτή είναι η βάση και ο σημαντικότερος πυλώνας της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τα σχολικά συστήματα όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Το θέμα αυτό εξάλλου είναι ένα θέμα που απασχολεί όλα τα κράτη. Γι' αυτό το λόγο και αποτυπώνονται από όλα προτάσεις και πολιτικές που έχουν σχέση με αυτές.

Τα παιδιά με οπτική αναπηρία θα πρέπει να απολαμβάνουν πλήρως όλα τα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες όπως και τα άλλα παιδιά. Είναι εξάλλου ιδιαίτερα σημαντική η προσβασιμότητα των παιδιών αυτών στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στην εκπαίδευση και στην υγεία. Όλες οι κινήσεις που θα πραγματοποιηθούν σε αυτό το πλαίσιο, γίνονται ώστε να επιτευχθεί η ισότητα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η παρούσα εργασία εξετάζει και διερευνά με εμπειριστατικό τρόπο το ζήτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση μέσω αυτής τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές με οπτική αναπηρία για εξέλιξη στην κοινωνική τους ζωή.

Η συμπερίληψη είναι συνδύαζει τη γενική με την ειδική εκπαίδευση. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία έχουν όχι μόνο τη δυνατότητα αλλά και την ευκαιρία μέσα από αυτήν να ενταχθούν σε τμήματα της γενικής εκπαίδευσης, να αλληλοεπιδράσουν με τα άλλα παιδιά και να λάβουν μέρος σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σύγκριση με την αντίστοιχη διαδικασία ενός ειδικού σχολείου.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί για την υλοποίηση της θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα επιμελημένη και προσεκτική. Εκτός από το εκπαιδευτικό κομμάτι και ειδικότερα το γνωστικό είναι ιδιαίτερα αναγκαίο και κρίνεται ταυτόχρονα και επιτακτικό να δοθεί έμφαση και σημασία στην κοινωνική και συναισθηματική σύνθεση του παιδιού αυτού.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με αυτήν την αρμοδιότητα οφείλουν να κινηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας



οφείλουν να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αυτών των παιδιών και σε αυτό κατά βάση είναι αναγκαίο να εστιάσει η εκπαιδευτική πολιτική. Ο ρόλος τους στην ουσία αυτής της διαδικασίας είναι διπλός: εκπαιδευτικός και κοινωνικός.

## **1° Κεφάλαιο: Ορισμοί**

### **1.1. Αναπηρία**

Ο όρος αναπηρία είναι ένας όρος που έχει δημιουργήσει τεράστια σύγχυση και σε πολλές περιπτώσεις διαστάσεις ανάμεσα στους μελετητές καθώς η λέξη αυτή χρησιμοποιείται για να αποδώσει πολλές και διάφορες ορολογίες. Ο McWhirter όπως και ο Hales λένε πως «μερικά άτομα έρχονται στον κόσμο ανάπηρα και άλλα γίνονται ανάπηρα κατά τη διάρκεια της ζωής τους». Κατά αυτή την ρήση μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν άτομα “εκ γενετής” ανάπηρα και άτομα με “επίκτητες” αναπηρίες. (McWhirter, 1997; Hales, 1996). Πρόκειται στην ουσία για μια λειτουργική βλάβη η οποία προξενεί ιδιαίτερες δυσκολίες και πολλά προβλήματα στη ζωή του ατόμου που βιώνει αυτήν την κατάσταση και δέχεται την αρνητική αντίδραση του κοινωνικού περιγύρου (Lutz & Bowers, 2005). Ίσως μπορεί να ερμηνευτεί και ως μια κοινωνική κατασκευή η οποία έχει υποστεί διάφορες εννοιολογικές μεταβολές και προσεγγίσεις στο πέρασμα του χρόνου. Εκτός από τη μεταβολή που δέχεται αυτή η έννοια μεταβολές δέχεται και η κοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται αυτή την έννοια (Haegele & Hodge, 2016). Η εννοιολογική αποσαφήνιση αυτού του όρου είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και ότι γεγονός ότι περιλαμβάνει διάφορες μορφές είναι κάποιιοι από τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στο θέμα της εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας και στην απόδοση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αρχικά, με τον όρο αναπηρία εννοείται η ικανότητα του ατόμου να καλύψει τις καθημερινές σου ανάγκες και να εκτελέσει με επιτυχία τις δραστηριότητες του, δραστηριότητες που για τα υπόλοιπα άτομα θεωρούνται όχι μόνο δεδομένες αλλά και φυσιολογικές (Kolesar, 1998).

Ως αναπηρία κατά την ιατρική επιστήμη νοείται η λειτουργική βλάβη του ατόμου που το δυσκολεύει στο να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Στην κατάσταση αυτή της αναπηρίας περιέρχεται το άτομο λόγω παραμόρφωσης ή βλάβης της σωματικής

του ανάπτυξης ή των λειτουργιών ή τραυματικών επιδράσεων στα συστήματα συμπεριφοράς και αντίδρασης του απέναντι στα εξωτερικά ερεθίσματα (Abdelmegeed, 2019). Γενικά, ο γύρω κόσμος του συγκεκριμένου ατόμου αντιδρά αρνητικά στην θέα αυτού. Όμως, η αναπηρία ως έννοια έχει οροθετηθεί και με κριτήριο τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό αυτής (Oliver, 2013). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ορισμός της αναπηρίας με εφελτήριο την ιατρική θεώρηση λειτουργεί καταπιεστικά καθώς διαιωνίζει στερεοτυπικά τον προσδιορισμό αυτής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το 2001 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας υιοθέτησε τη διεθνή ταξινόμηση των όρων «περιορισμός» (impairment), «αναπηρία» (handicap), «ανικανότητα» (disability) βάσει της οποίας γίνεται σαφής διάκριση των παραπάνω όρων μεταξύ τους. «Με τον όρο ανικανότητα (disability) ορίζεται η κατάσταση που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια του φυσιολογικού. Με τον όρο αναπηρία (handicap) εννοείται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών κάποιων ατόμων να συμμετέχουν στη ζωή της κοινότητας ισότιμα με τους άλλους ανθρώπους. Με τον όρο περιορισμός / βλάβη (impairment) ορίζεται η κάθε απώλεια ή ανωμαλία της ψυχικής, ανατομικής δομής ή λειτουργίας» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η ταξινόμηση των νόσων, των βλαβών, των αναπηριών και των μειονεκτημάτων καθίσταται χρήσιμη για τομείς που ασχολούνται με την αναπηρία. Η αναπηρία αποτελεί έναν πολυδιάστατο όρο, εμπεριέχοντας βλάβες και περιορισμούς σε δραστηριότητα και συμμετοχή (Blichfeldt & Nicolaisen, 2011).

## **1.2. Οπτική Αναπηρία**

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2001) υπάρχουν τέσσερα πεδία σχετικά με την οπτική λειτουργία: η κανονική όραση, η ήπια οπτική βλάβη, η σοβαρή οπτική βλάβη και η τύφλωση. Η ήπια και η σοβαρή οπτική βλάβη μαζί με την τύφλωση συνιστούν την οπτική αναπηρία. Η οπτική αυτή αναπηρία διακρίνεται σε δύο είδη: την επίκτητη αναπηρία και την εκ γενετής. Η επίκτητη είναι αυτή που εμφανίστηκε στον άνθρωπο κατά τη διάρκεια της ζωής του και η εκ γενετής είναι αυτή που εμφανίστηκε με τη γέννηση του (Darling, 2013; Tallman & Hoffman, 2017).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας με τον όρο τύφλωση εννοείται η ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα των χεριών του σε απόσταση μικρότερη των 10 ποδιών (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003). Επίσης τυφλό θεωρείται το άτομο που, ακόμα κι αν έχει ικανοποιητική οπτική οξύτητα, η περιφερική του όραση είναι περιορισμένη στις 10 μοίρες κεντρικά ή λιγότερο (Sperl, 2001).

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με ολική τύφλωση, επειδή δεν προσλαμβάνουν πληροφορίες, λόγω της αναπηρίας αυτής είναι επιτακτική ανάγκη να κάνουν χρήση των άλλων αισθήσεων προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους. Τα τυφλά παιδιά κάνουν και αυτά με τη σειρά τους χρήση των άλλων αισθήσεων (ακοή και αφή) όμως παράλληλα συμπληρώνονται από τη μειωμένη όραση που διαθέτουν (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007). Τέλος τα παιδιά που έχουν μειωμένη όραση χρησιμοποιούν την αίσθηση αυτή ως πρωταρχικό μέσο μάθησης και συμπληρώνουν το εκπαιδευτικό τους πεδίο με την αφή και την ακοή (Heward, 2009).

### **1.3. Συμπερίληψη**

Με το πέρασμα του χρόνου έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται διάφοροι όροι προκειμένου να περιγράψουν την από κοινού φοίτηση παιδιών με και χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για την απόδοση αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ενσωμάτωση, η ένταξη και η συμπερίληψη.

Η συμπερίληψη αποτελεί τη νέα τάση που δημιουργήθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα και προωθεί στην ουσία την πολιτική της συνεκπαίδευσης, η οποία γίνεται με το πέρασμα του χρόνου αποδεκτή σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τους Ainscow και συνεργάτες (2019), η προώθηση αυτή έγινε με την διακήρυξη της Σαλαμάγκα, τον Ιούνιο του 1994. Τα σχολεία ύστερα από αυτήν την διακήρυξη άρχισαν να μάχονται ενάντια στις διακρίσεις αποσκοπώντας στην « εκπαίδευση για όλους», προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως, ώστε να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» δεν αφορά μόνο τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο αλλά και τις

καταστάσεις στις οποίες διεξάγεται με τον καλύτερο τρόπο η εκπαίδευση όλων των μαθητών (Angelides et al., 2006).

Αυτό που θα μπορούσε να ειπωθεί στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις καθώς δε συμβάλλει στον αποκλεισμό των μαθητών. Η συγκεκριμένη πολιτική εστιάζει σε όλους τους μαθητές και αποσκοπεί στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των παιδιών (Acedo et al., 2009). Στην διεθνή βιβλιογραφία η έννοια αυτή απαντάται με τον όρο *inclusion* και αναφέρεται στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τον Ballard (2002), ο όρος αυτός αναφέρεται στην ουσία στον βαθμό με τον οποίον ένα σχολείο δέχεται όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αναπόσπαστα και ολοκληρωμένα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπου τα άτομα αυτά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζοντας και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην πολυμορφία και όχι στην αφομοίωση.

Οι Booth και Ainscow (1998), υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη σχετίζεται με εκείνη την πολιτική που φροντίζει και προνοεί για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ανάγκες που έχει το καθένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς μέσα από αυτή θα προωθηθεί η αποδοχή ανάμεσα σε όλα τα παιδιά και θα βελτιωθούν κατά πολύ οι μεταξύ τους σχέσεις (Armstrong, 2003).

Αυτό που θα μπορούσε να ειπωθεί με σαφήνεια και βεβαιότητα είναι ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία. Σε αυτή προστίθεται και έγκειται η αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών (Angelides et al., 2006). Στόχος της συγκεκριμένης πολιτικής είναι η δημιουργία συγκλινόντων προγραμμάτων όπου όλοι οι μαθητές θα εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα (Daniels, 2000).

## 2° Κεφάλαιο: Ιστορική αναδρομή

Αν κάποιος παρατηρήσει διεξοδικά και εμπειριστατωμένα την εξελικτική πορεία του ανθρώπου στο πέρασμα του χρόνου θα διαπιστώσει περίτρανα τη διάκριση που ζούσαν τα άτομα με ιδιαιτερότητες, τα άτομα που ήταν διαφορετικά και απέκλεισαν από τα φυσιολογικά. Τα άτομα που παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας όχι μόνο δεν αντιμετωπίζονταν με ίσο τρόπο αλλά παραγκωνίζονταν και έμειναν στο περιθώριο. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα άτομα αυτά έπεφταν θύματα εκμετάλλευσης.

Πολλά άτομα που παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας δέχονται ολοκληρωτική απόρριψη από το κοινωνικό πλαίσιο καθώς πολλές φορές η μειονεξία αυτή διερευνώνται κάτω από το πρίσμα του αθλητικού ιδεώδους και αυτός ήταν και κατά βάση ο λόγος που τα άτομα αυτά δέχονταν αυτού του είδους την απόρριψη. Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει σταδιακά κατά τον 18ο αιώνα όπου οι διανοούμενοι και οι πνευματικά καλλιεργημένοι της εποχής έκαναν καίριες παρεμβάσεις σχετικά με αυτό το θέμα, αποσκοπώντας κατά κύριο λόγο στην αποδοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Stergioulas & Tripolitsioti, 2007).

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία ήταν ιδιαίτερα αρνητική, καθώς τα αντιμετωπίζουν με απόρριψη, απομόνωση κι όταν εξυγιάνθηκε ελάχιστα η κατάσταση, με οίκτο. Το τελευταίο διάστημα άρχισε να αλλάζει προς το καλύτερο η κατάσταση αυτή και τα άτομα με αναπηρία αναγνωρίζονται ως ικανά για αγωγή και εκπαίδευση (Nordstrom, 1986). Μέχρι να έρθει ο 19ος αιώνας όπου θα κάνει την εμφάνιση του ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα που θα δώσει τις βάσεις και τα θεμέλια για τη δημιουργία μιας ειδικής τάξης ανθρώπων (Walther-Thomas, 2000).

Η προσπάθεια που έχει γίνει για την διάκριση των βασικών περιόδων που στοιχειοθετούν την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είναι τρεις (Σούλης, 2008).

### 2.1. Α΄ Περίοδος

Η πρώτη περίοδος τοποθετείται από το 1906 μέχρι το 1950. Σε αυτήν την φάση η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία υλοποιείται ιδιωτικά και στηρίζεται κατά βάση στην ιδρυματοποίηση και στην φροντίδα των παιδιών αυτών (Σούλης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη προσπάθεια για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με οπτική αναπηρία έγινε το 1906 με την ίδρυση του οίκου τυφλών στην Αθήνα (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003). Το 1923 ιδρύθηκε η ελληνική εταιρεία προστασίας και αποκατάστασης αναπήρων παιδιών, που τέθηκε σε λειτουργία και το ειδικό σχολείο ανάπηρων παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Οι παραπάνω κινήσεις και πρωτοβουλίες ιδιωτικές και δημόσιες δείχνουν τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος να δοθεί βάση και προτεραιότητα στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Σε αυτήν την περίοδο έγκειται και η πρώτη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής με τον νόμο 453/1937 ο οποίος έδωσε σαφή εννοιολογική τοποθέτηση στη έννοια του νοητικά καθυστερημένου παιδιού και ιδρύθηκε το Α ειδικό σχολείο στην Ελλάδα, το ειδικό σχολείο ανωμάλων και καθυστερημένων παιδιών που εδρεύει στην Αθήνα. Σε αυτό τοποθετούνται μαθητές που έχουν νοητική υστέρηση. Ως τότε τα παιδιά με σωματική αναπηρία (κωφοί, τυφλοί, κωφάλαλοι επιληπτικοί) δεν είχαν δικαίωμα να εισαχθούν σε αυτό. Τη διάγνωση την έκανε ο εκάστοτε δάσκαλος και ο γιατρός κατά την πρώτη τάξη (Κρουσταλάκης, 2005)

## **2.2. Β΄ Περίοδος**

Η δεύτερη περίοδος τοποθετείται από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 μέσω των βάσεων που τέθηκαν στην προηγούμενη περίοδο για το θέμα αυτό ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι αυξήθηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τόσο σε ιδιωτικό όσο και σε κρατικό επίπεδο (Σούλης, 2013). Από τότε άρχισαν να ιδρύονται σταδιακά διάφορα ιδρύματα ειδικά για τα παιδιά με οπτική αναπηρία (πχ. Ίδρυση και λειτουργία της Σχολής Τυφλών στην Θεσσαλονίκη).

Η πρωτοβουλία αυτή επεκτάθηκε στην πορεία και στη υπόλοιπη Ελλάδα με την ίδρυση 38 σχολείων σε διάφορες περιοχές του ελλαδικού χώρου. Σε αυτήν την περίοδο είναι ιδιαίτερα ορατή και εμφανής η τάση να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά τα άτομα αυτά όμως δεν υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον (Σούλης, 2013)

## 2.3. Γ΄ Περίοδος

Η τρίτη περίοδος τοποθετείται χρονολογικά από την μεταπολίτευση έως και σήμερα. Σε αυτήν την περίοδο, η οποία είναι πιο ώριμη να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και τις ειδικές ανάγκες κάποιων ατόμων έγινε το πρώτο βήμα για την αναγνώριση των δικαιωμάτων αυτών και μέσω αυτού έγιναν οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία. Σε αυτή την φάση γίνεται αντιληπτή η αξία της ισότητας όλων των ατόμων στο θέμα της εκπαίδευσης και λαμβάνονται κάποια μέτρα που αποσκοπούν στην ισότιμη πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Από τη μεταπολίτευση ήδη (1974) είχε καταχωρηθεί νομοθετικά το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία στη δωρεάν παιδεία και αυτό το μέτρο αφορούσε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική αγωγή θεσμοθετήθηκε το 1981 με τον νόμο 1143 περί ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων. Με αυτόν τον νόμο γίνεται μια προσπάθεια να ενταχθεί το άτομο με αναπηρία σε κοινωνικά και επαγγελματικά επίπεδα (Τζουριάδου, 1995).

Παρ' όλο που ο νόμος αυτός άνοιξε νέους ορίζοντες για τα άτομα αυτά ο διαχωρισμός ανάμεσα σε φυσιολογικά παιδιά και σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία εξακολουθούν να υφίστανται λόγω της ξεχωριστής εκπαίδευσης των ατόμων αυτών. Και δεν έμειναν μόνο εδώ αλλά και στην φάση αυτή επήλθε και η διάκριση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με κριτήριο τη μορφή και το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Σούλης, 2008)

Το καθοριστικό βήμα έγινε το 1985 με το νομοσχέδιο για την ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής στη γενική. Αυτό το νομοσχέδιο ήταν πολύπλευρο και κάλυπτε όχι μόνο την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών αυτών αλλά και στην αποδοχή των παιδιών αυτών από τον κοινωνικό περίγυρο. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να κατοχυρωθεί ο θεσμός της σχολικής ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες γίνεται υπέρμετρη προσπάθεια να διατεθούν βιβλία για τα παιδιά με οπτική αναπηρία τα οποία εκτυπώνονται με το σύστημα Μπράιγ (Braille). Με την πάροδο του χρόνου τα νομοθετήματα που θεσμοθετούνται για αυτό εκσυγχρονίζονται και η ειδική αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις.

Το 2000 έγινε ένα ιδιαίτερα αποφασιστικό βήμα με τον νόμο 2817 /2000. Με το νόμο αυτόν προωθείται η αρχή της ένταξης και εντείνεται η προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η αρχή της συνεκπαίδευσης όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρία εντάσσονται έγινε στην γενική τάξη με παράλληλη στήριξη είτε σε τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003). Αρμόδιος φορέας για τα άτομα αυτά είναι το Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων ενώ τα ΚΔΑΥ είναι αρμόδια για την διάγνωση αυτών των ατόμων (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2012). Τέλος με το νόμο 3699/2008 μπαίνουν τα θεμέλια για τη δημιουργία σχολικών μονάδων ΣΜΕΑΕ και στο θέμα της συνεκπαίδευσης ενώ τα ΚΔΑΥ γίνονται κέντρα διάγνωσης, διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ο οποίο είναι υπεύθυνο και αρμόδιο για την έκδοση γνωματεύσεων των παιδιών αυτών, και ανάλογα με την εκάστοτε γνωμάτευση τα παιδιά αυτά τοποθετούνται σε τμήμα της γενικής τάξης με παράλληλη στήριξη, την οργάνωση κάποιων στοχευμένων δράσεων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, που έχουν σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την υποστήριξη του έργου αυτών των σχολικών μονάδων και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από αυτά τα θέματα.

### **3° Κεφάλαιο: Βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία.**

#### **3.1. Δυσκολία στην κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων**

Είναι ορατή η δυσκολία αυτών των ατόμων στο θέμα της συναναστροφής τους με άλλα άτομα. Μπορεί όσον αφορά το γλωσσικό τους επίπεδο να μπορούν να επικοινωνήσουν με τον συνομιλητή τους και να πραγματοποιούν μια ομαλή συζήτηση μαζί τους, όμως είναι εμφανής η δυσκολία στη συναναστροφή. Η ομιλία του είναι ιδιαίτερα στερεότυπη και απουσιάζουν οι χειρονομίες κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Το γεγονός ότι παρουσιάζουν οπτική αδυναμία τους δυσκολεύει ιδιαίτερα στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς απουσιάζει από τα άτομα αυτά η δυνατότητα της οπτικής επαφής με το άλλο άτομο, γεγονός που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια διαπροσωπική επαφή (Κουτάντος, 2005).



### **3.2. Προβλήματα χαμηλής σχολικής επίδοσης**

Το νοητικό επίπεδο των ατόμων με οπτική αναπηρία δεν παρουσιάζει καμία διαφοροποίηση με το νοητικό επίπεδο των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα παιδιά αυτά δεν υστερούν σε τίποτα από τα υπόλοιπα παιδιά όσον αφορά το νοητικό δυναμικό.

Η σχολική επίδοση αυτών των παιδιών κινείται σε χαμηλότερα επίπεδα, καθώς παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στην εννοιολογική ανάπτυξη και έναν αργό ρυθμό στην αναγνωστική ικανότητα (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003). Οι ρυθμοί τους όσον αφορά αυτό το θέμα είναι πιο αργοί με αποτέλεσμα να μειώνεται κατά κάποιον τρόπο και η απόδοσή τους. Ακόμα ως προς αυτό παρατηρείται ότι τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να μάθουν και να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες, ιδιωματικές εκφράσεις και αναλογίες (Wolford et al., 2001).

### **3.3. Δυσκολίες στην κατάκτηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων**

Τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι εύλογο να παρουσιάζουν ιδιαίτερες συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες καθώς παρατηρούν την ξεκάθαρη διαφοροποίηση που έχουν όσον αφορά το θέμα της ψυχολογικής προσαρμογής. Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών καθορίζεται από την ηλικία και το χρόνο που απέκτησε την αναπηρία (Sacks & Wolfe, 2006). Ακόμα και ο τρόπος που θα αντιδράσει ο κοινωνικός περίγυρος σε αυτήν την αναπηρία θα καθορίσει τη συναισθηματική τους κατάσταση. Όλα αυτά εμποδίζουν την ομαλή ανάπτυξη τους και τους επηρεάζουν αρνητικά τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Τα παιδιά αυτά ενδέχεται να παρουσιάσουν άρνηση, παραίτηση ακόμα και επιθετική συμπεριφορά. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η στάση που πολλές φορές υιοθετεί η κοινωνία απέναντι σε αυτούς και στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αναστέλλουν την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Επιπλέον, η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που έχει με προβλήματα στην όραση εξαρτάται σε ιδιαίτερα βαθμό και από τις αντιδράσεις των ανθρώπων οι οποίοι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα στην όραση και βρίσκονται στον κοινωνικό τους περίγυρο, αλλά και από τη μορφή και τη βαρύτητα του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Έρευνες

δείχνουν πως τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι συχνότερα μεταξύ των παιδιών με οπτική αναπηρία σε σχέση με εκείνα με φυσιολογική όραση (Brambring, 2001; Maes & Grietens, 2004).

### **3.4. Αδυναμία δημιουργίας οπτικών αναπαραστάσεων**

Τα παιδιά με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν αδυναμία όσον αφορά τη δημιουργία οπτικών αναπαραστάσεων, γεγονός που καταδεικνύει τη δυσκολία τους να δημιουργήσουν μια ξεκάθαρη αντίληψη για τον κόσμο (Jones & Broadwell, 2008). Για να το πετύχουν αυτό και να μπορέσουν να αναπαραστήσουν τον κόσμο με τον δικό τους τρόπο στηρίζονται στις άλλες αισθήσεις που διαθέτουν και που είναι ιδιαίτερα οξυμμένες και με αυτές προσπαθούν να κάνουν και μια εικόνα για τον κόσμο που τους περιβάλλει και που δεν έχουν την δυνατότητα να τον δουν με τα μάτια (Zaira & Tomaso, 2011).

### **3.5. Προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής- Σχολικό Περιβάλλον**

Τα παιδιά λοιπόν με οπτική αναπηρία δυσκολεύονται σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό να ανταποκριθούν με θετικότητα στην πρόσκληση για παιχνίδι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα κατά την έναρξη της σχολικής ζωής τους, αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή τους σε σχέση με τους συνομηλίκους που δεν αντιμετωπίζουν το ίδιο θέμα (Tadić et al., 2009). Οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και η ορατή κα έντονη αδυναμία τους να ακολουθήσουν το ρυθμό των άλλων παιδιών αυξάνει κατά πολύ τον κίνδυνο της κοινωνικής απομόνωσης. Ακόμη, η δυσκολία αναγνώρισης άλλων ανθρώπων και το γεγονός ότι για να επικοινωνήσουν πολλές φορές είναι αναγκαία η βοήθεια των άλλων, ενδέχεται να οδηγήσουν στην κοινωνική περιθωριοποίησή των παιδιών με οπτική αναπηρία (Naraine & Lindsay, 2011).

## 4° Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία

Όπως αναφέρεται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δικαίωμα κάθε μαθητή και όχι προνόμιο. Τα οφέλη της συμπερίληψης για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, όπως η ευκολότερη πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και οι αυξημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και φιλίες, είναι ευρέως αναγνωρισμένα (Baker et al., 1995). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αποκαλύπτουν πώς η τοποθέτηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες σε μια τάξη δεν οδηγεί σε ποιοτική μάθηση χωρίς αποκλεισμούς. Για παράδειγμα, οι Jessup και συνεργάτες διαπίστωσαν ότι, παρόλο που πολλοί μαθητές με οπτική αναπηρία είχαν θετικές εμπειρίες, το ένα τρίτο ένιωθε μοναξιά ή απομόνωση και δήλωναν δυσαρεστημένοι με τις κοινωνικές τους σχέσεις. Δυστυχώς, ορισμένοι μαθητές δέχονταν πειράγματα ή εκφοβισμό εξαιτίας της αναπηρίας τους (Brydges & Mkandawire, 2016; Chang & Schaller, 2002). Προκλήσεις υπάρχουν τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Η οπτική αναπηρία είναι ευρέως γνωστή ως αναπηρία "χαμηλής συχνότητας" και "υψηλών αναγκών" και, ως εκ τούτου, προκαλεί μοναδικές προκλήσεις που αφορούν την ένταξη (Ronan National Institute for the Blind, 2017). Η "χαμηλή συχνότητα εμφάνισης" συνεπάγεται με μια αναπηρία που εμφανίζεται σπάνια ή σε λίγα άτομα. Ο συγκεκριμένος ορισμός μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα- ωστόσο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με τον νόμο του 2004 για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), η οπτική αναπηρία είναι μια κατάσταση σοβαρής αναπηρίας με αναμενόμενο ποσοστό εμφάνισης που είναι μικρότερο από το 1% του συνολικού αριθμού των εισακτέων σε όλη την πολιτεία. "Υψηλές ανάγκες" είναι μια κατάσταση κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός με εξειδικευμένες δεξιότητες για τη συγκεκριμένη αναπηρία απαιτείται να υποστηρίζει τακτικά τον μαθητή στην πρόσβαση στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης (Ahsan & Sharma, 2018). Για παράδειγμα, οι μαθητές με σοβαρή οπτική αναπηρία θα πρέπει να κατέχουν δεξιότητες γραφής Braille, Προσανατολισμού και την Κινητικότητα, καθώς και να χρησιμοποιούν υποστηρικτικές τεχνολογίες που προϋποθέτουν υποστήριξη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Σε παλαιότερες εποχές, όταν τα παιδιά με αναπηρία

εκπαιδεύονταν κατά κύριο λόγο χωριστά από τα παιδιά χωρίς αναπηρία, ήταν φυσιολογικό οι μαθητές με μια τέτοια αναπηρία "χαμηλής συχνότητας και υψηλών αναγκών" να εξυπηρετούνται σε ειδικά σχολεία για τυφλούς.

Οι μαθητές συγκεντρώνονταν σε ένα εξειδικευμένο περιβάλλον που ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους, με συνεχή υποστήριξη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς για άτομα με προβλήματα όρασης (Sprungin & Huebner, 2017). Με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παρόλο που οι μαθητές εκπαιδεύονται στις τοπικές κοινότητές τους, συχνά τοποθετούνται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην όραση, με περιορισμένη παρουσία εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για την υποστήριξη των ατόμων με προβλήματα όρασης (Kalloniatis & Johnston, 1994; Opie et al., 2017).

Γενικά φαίνεται πως αν και οι μαθητές με οπτική αναπηρία είναι ικανοί να μελετήσουν όλα τα μαθήματα τους όπως και οι συμμαθητές τους, κάποιες φορές μπορεί να αντιμετωπίσουν αποκλεισμό από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται, ιδιαίτερα με τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τη Φυσική Αγωγή. (George & Duquette, 2006; Lieberman et al., 2007). Η κατάσταση είναι πιο ανησυχητική στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς το επίκεντρο της εκπαίδευσης μετατοπίζεται σε πιο ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Οι de Verdier και Ek (2014), αποκάλυψαν ότι το επίπεδο προσβασιμότητας στα εκάστοτε μαθήματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και την προθυμία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα οι μαθητές με προβλήματα όρασης να επιλέγουν μαθήματα με βάση όχι τις ικανότητες και το ενδιαφέρον τους, αλλά την προσβασιμότητα. Αυτό σημαίνει ότι χάνουν ευκαιρίες να παρακολουθήσουν μαθήματα υψηλότερου επιπέδου, γεγονός που μπορεί να εμποδίζει τα νεαρά άτομα με οπτική αναπηρία να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση στο κολέγιο, καθώς και να εργαστούν ενδεχομένως στον συγκεκριμένο τομέα.

Υπάρχει σημαντικός αριθμός μελετών που δείχνουν ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία μαθαίνουν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς δεν λαμβάνουν επαρκή ποσότητα διδασκαλίας στον τομέα του διευρυμένου προγράμματος σπουδών (Sapp & Hatlen, 2010). Το διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο είναι επίσης γνωστό ως ένα ειδικό πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με αναπηρία για μαθητές με οπτική αναπηρία, περιλαμβάνει δεξιότητες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ανεξάρτητη

διαβίωση και είναι γνωστό ότι έχει θετικά αποτελέσματα μετά το σχολείο (Jessup et al., 2018; Sapp & Hatlen, 2010).

#### **4.1. Τύποι εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

A) Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ). Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, "κάθε παιδί στο δημόσιο σχολείο που λαμβάνει ειδική εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες πρέπει να έχει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι υπάλληλοι του σχολείου, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ειδικής και τυπικής εκπαίδευσης και ο μαθητής συχνά συνεργάζονται για να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές ανάγκες του μαθητή, να θέσουν μαθησιακούς στόχους και να επιτρέψουν μελλοντική επαναξιολόγηση και τροποποίηση. Επειδή το ΕΕΠ διαφέρει από μαθητή σε μαθητή, η επιτροπή που είναι υπεύθυνη για τα ΕΕΠ πρέπει να θέτει διαφορετικούς στόχους όσον αφορά την συμπερίληψη στην κανονική τάξη (Goodman & Bond, 1993).

B) Μοντέλο πλήρους συμπερίληψης (Full Inclusion). Τα σχολεία που εφαρμόζουν την πλήρη ένταξη διδάσκουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές διαταραχές, σε μια κανονική τάξη από τη στιγμή της εγγραφής του μαθητή (Stinson & Lang, 1994). Εάν το παιδί με ειδικές ανάγκες αποδίδει και λειτουργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες, η πλήρης συμπερίληψη μπορεί να αποδειχθεί μια βιώσιμη μακροπρόθεσμη επιλογή. Ωστόσο, εάν ο συγκεκριμένος τύπος συμπερίληψης δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορεί να επισκέπτονται την τάξη σε τακτά χρονικά διαστήματα για να παρέχουν συμπληρωματικές οδηγίες. Εάν ο μαθητής εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες, το σχολείο μπορεί να μεταβεί στο μοντέλο της μερικής συμπερίληψης (Stinson & Lang, 1994).

Γ) Μοντέλο μερικής συμπερίληψης (Partial inclusion ή mainstreaming). Αν και το μοντέλο μερικής συμπερίληψης δίνει έμφαση στο να επιτρέπεται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, δεν απαιτείται από τον μαθητή να παραμένει σε μια τυπική τάξη για όλα τα μαθήματα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές συναντώνται με έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή λογοθεραπευτή σε ξεχωριστή τάξη για να αποφύγουν να διαταράξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής θα παραμένουν σε επικοινωνία με

τους δασκάλους γενικής αγωγής για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ολοκληρώσουν τα μαθήματα (Jensen, 2015).

## **4.2. Γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με οπτική αναπηρία**

Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι μόνο απόρροια της της εγκεφαλικής ανάπτυξης αλλά δέχεται επίδραση και από την εκάστοτε εμπειρία που βιώνει το κάθε άτομο (φυσική και κοινωνική) αλλά και από τις κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις που δέχεται.

Η οπτική αναπηρία ενδέχεται να ασκήσει τεράστια επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς στην προκειμένη περίπτωση μια τέτοια ανάπτυξη εξελίσσεται με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς αλλά και η ανάπτυξη της στα άτομα αυτά πραγματοποιείται με τελείως διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα άλλα παιδιά, τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Όπως αναφέρεται σε μια έρευνα, ο Berthold Lowenfeld λέει ότι η οπτική αναπηρία "επιβάλλει τρεις βασικούς περιορισμούς" στο άτομο, δηλαδή περιορισμό στο εύρος και την ποικιλία των εμπειριών, περιορισμό στην ικανότητα μετακίνησης και περιορισμό στον έλεγχο του περιβάλλοντος και την αυτοδιαθεσή του ατόμου σε σχέση με αυτό (R. K., 2018).

Πρώτα απ' όλα η ίδια αυτή αναπηρία περιορίζει και ταυτόχρονα διαμορφώνει το είδος των εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά αυτά. Ακόμα επηρεάζουν αρνητικά την κινητικότητα του στον χώρο και την ανάλογη αλληλεπίδραση με το εκάστοτε περιβάλλον. Ο τρόπος που θα διαμορφώσει τις αναπαραστάσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος δε στηρίζονται στην όραση αλλά στις άλλες αισθήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να μεταδώσουν την πληροφορία με τον δέοντα τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εμπειρίες τους στο θέμα της μάθησης να είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Η προσπάθεια αυτή γίνεται με λεκτικό τρόπο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εμπειρία τους σε αυτό το κομμάτι να εξαρτάται από τα άλλα άτομα, δηλαδή από τον τρόπο που θα μεταδοθεί η πληροφορία σε αυτά. Αυτό που θα καθορίσει τη γνωστική του ανάπτυξη είναι η λεκτική επικοινωνία (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003).

Ακόμα, εξαιτίας των περιορισμών που η απώλεια της όρασης προκαλεί, το παιδί απομονώνεται ακόμα περισσότερο και γίνεται πιο εγωκεντρικό και πιο παθητικό και αδυνατεί να ξεχωρίσει τη φαντασία από την πραγματικότητα. Επιπλέον προβαίνει σε μια

συσχέτιση των αντικειμένων με το σώμα του και όχι με άλλα αντικείμενα προκειμένου να οδηγηθεί στην κατανόηση. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα άτομα με οπτική αναπηρία αποδίδουν αισθήματα και ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε άψυχα αντικείμενα (Warren, 1994). Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι αυτοί οι συγκεκριμένοι περιορισμοί δεν μειώνουν την νοητική τους ικανότητα και δε συνεπάγεται χαμηλή νοημοσύνη. Το τυφλό παιδί έχει αποδειχτεί ότι έχει μνήμη μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα εκγενετής τυφλά παιδιά υπερέχουν σε αυτό το θέμα σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες οπτικά ανάπηρων παιδιών που είχαν περιορισμένη ή επίκτητη τύφλωση (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003).

### **4.3. Εκπαίδευση παιδιών με οπτική αναπηρία**

Σκοπός της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής είναι η προετοιμασία όλων των παιδιών με οπτική αναπηρία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη συμπερίληψη τους στην κοινωνία. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία εννοείται ότι παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο λόγος αυτής της διαφοροποίησης έγκειται στη διαφορετική αντιληπτική ικανότητα αυτών των παιδιών (Ludíková & Finková, 2012). Κατά τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να ληφθούν υπόψιν διάφοροι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι ασκούν καθοριστική επίδραση στη ποιοτική εκπαίδευση αυτών των παιδιών και να ληφθούν ιδιαίτερα υπόψιν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Για να μπορέσουν να ικανοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι ανάγκες των παιδιών με οπτική αναπηρία θα πρέπει να τίθεται σε διαθεσιμότητα κάποιες εξειδικευμένες υπηρεσίες οι οποίες θα κλίνουν προς αυτόν τον σκοπό, εξειδικευμένα βιβλία και υλικό το οποίο θα είναι προσαρμοσμένα στον τρόπο γραφής τους. Ακόμα στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο αντίστοιχος εξειδικευμένος τεχνικός εξοπλισμός ο οποίος θα συμβάλλει κατά πολύ στην παροχή ίσων ευκαιριών στο αναλυτικό πρόγραμμα που κάθε φορά διαμορφώνεται και αφορά όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως (Taylor, 2016).

Ακόμα, καθώς οι ανάγκες αυτών των παιδιών είναι πολυσύνθετες θα πρέπει να υπάρχει πλήρες φάσμα επιλογών όχι μόνο προγραμμάτων αλλά και υπηρεσιών υποστήριξης, ώστε με βάση αυτήν τη ποικιλία να μπορεί το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό να επιλέξει το καταλληλότερο πρόγραμμα για την κάθε περίπτωση. Σε

συνδυασμό όμως με αυτό είναι κρίσιμο το εκπαιδευτικό προσωπικό να λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση και εξειδίκευση ώστε να είναι σε θέση και να μπορεί ανά πάσα στιγμή να καλύψει όχι μόνο τις εκπαιδευτικές αλλά και τις μη εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις του κάθε παιδιού (Taylor, 2016).

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα των παιδιών αυτών δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των μαθημάτων του τυπικού σχολείου αλλά επεκτείνεται και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς οι ανάγκες τους είναι ευρύτερες σε σχέση με τα παιδιά της τυπικής εκπαίδευσης. Με βάση το American Foundation for the Blind (Sacks, Kekelis, & Gaylord-Ross, 1992; Sacks & Silberman, 2000), οι εξειδικευμένες δεξιότητες που πρέπει να μάθουν τα παιδιά με οπτική αναπηρία περιλαμβάνουν τα εξής:

- 1) Γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικότερα γνώση πολλών τεχνολογικών εφαρμογών οι οποία θα καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην περίπτωση τους, δεδομένου των αναγκών αλλά και των ιδιομορφιών τους. Σε αυτά συγκαταλέγεται η ανάγνωση αφής και η δυνατότητα ανάγνωσης σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή.
- 2) Η ανάγνωση και γραφή με τη μέθοδο Μπράιγ.
- 3) Η κινητικότητα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και με την μεγαλύτερη ασφάλεια, κάνοντας χρήση κάποιων συγκεκριμένων τεχνικών όσον αφορά όχι μόνο το δύσκολο θέμα του προσανατολισμού αλλά και της κίνησης.
- 4) Η κοινωνική αλληλεπίδραση - κατανόηση της γλώσσας του σώματος και άλλων.
- 5) Οπτικών εννοιών.
- 6) Ανεξάρτητες εξειδικευμένες τεχνικές μάθησης όπως τεχνικές καλλωπισμού, προετοιμασία φαγητού, διαχείριση χρημάτων και άλλα καθήκοντα.

## **5° Κεφάλαιο: Κοινωνική συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία**

Σήμερα, οι περισσότεροι μαθητές με οπτική αναπηρία στον δυτικό κόσμο φοιτούν σε περιβάλλοντα ενταξιακής εκπαίδευσης (Tuttle & Tuttle, 2004). Η ικανοποίηση των κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών αυτών των μαθητών είναι σημαντική για να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τόσο κοινωνικές όσο και ακαδημαϊκές δεξιότητες, αυξάνοντας



έτσι τις τις δυνατότητές τους να ενταχθούν με επιτυχία στις σχολικές δραστηριότητες. Η υγιής κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, η αίσθηση ευεξίας και το αίσθημα της κοινωνική επάρκειας είναι απαραίτητα έτσι ώστε να είναι οι μαθητές προετοιμασμένοι να μάθουν και να κατακτήσουν τα διάφορα καθήκοντα και καταστάσεις στο σχολείο (Aviles et al., 2006; Dix et al., 2011 Roe, 2008). Με βάση τις προκλήσεις που συνοδεύουν τις οπτικές αναπηρίες, έχει θεωρηθεί ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της περιορισμένης όρασης και της ψυχολογικής ευημερίας (Pinquart & Pfeiffer, 2011; Tuttle & Tuttle, 2004).

Ένας σημαντικός παράγοντας για τη γενική ευημερία των μαθητών είναι η δυνατότητα και η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ανάπτυξης φιλικών σχέσεων. Ωστόσο, για να αναμιχθούν με τους υπόλοιπους συνομήλικους, τα παιδιά αυτά πρέπει να διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και για να εξασκηθούν και να βελτιωθούν αυτές οι δεξιότητες, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς είναι απαραίτητη (Roe, 2008). Για τους μαθητές με οπτική αναπηρία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διαθέτουν φίλεις που περιλαμβάνουν αμοιβαιότητα και αμοιβαία ταύτιση για την ανάπτυξη πλήρους κοινωνικής συμπερίληψης (Stinson & Liu, 1999). Εάν οι μαθητές αυτοί δεν έχουν τη δυνατότητα να είναι κοινωνικοποιηθούν μέσω διαφορετικών ομάδων συνομηλικών το πιο πιθανό είναι να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων που είναι απαραίτητες να χρησιμοποιηθούν όταν αντιμετωπίζουν διαφορετικά πλαίσια καταστάσεων (Zambo, 2010). Για τα παιδιά με οπτική αναπηρία, η κοινωνική ικανότητα πρέπει να εισαχθεί σε νεαρή ηλικία, καθώς δεν είναι σε θέση να μάθουν μέσω της μίμησης και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατακτήσουν δεξιότητες που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό από την οπτική εισροή. Οι ενήλικες του περιβάλλοντος πρέπει να γνωρίζουν τους παράγοντες που μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν ένα επαγωγικό περιβάλλον μάθησης. Ευκαιρίες για εμπλοκή αλληλεπίδρασης με βλέποντες συνομηλικούς πρέπει να σχεδιάζονται και να ενσωματώνονται στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης, αλλά και να αξιοποιούνται όταν προκύπτουν αυθόρμητα (Roe, 2008).

## **5.1. Κοινωνικές δεξιότητες και οπτική αναπηρία**

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες, που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη μιας υγιούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η κατάκτηση αυτών για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Τα παιδιά αυτά εξαιτίας της αναπηρίας αυτής είναι λιγότερο αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απομονώνονται όλο και περισσότερο από τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο και κυρίως από τους συνομηλίκους τους (Peavey & Leff, 2002). Αυτή η κατάσταση είναι εύλογο να έχει ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στη ψυχοσύνθεση τους και στη μετέπειτα πορεία τους ακόμα και μέχρι και την ενηλικίωση τους. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιες στερεοτυπικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους επαφών, γεγονός που περιορίζει κατά πολύ την κοινωνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση.

Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν μια ομαλή και αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, μια συμπεριφορά η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της μίμησης και της αλληλεπίδρασης. Όλη αυτή η διαδικασία θα συμβάλλει στη επίτευξη του στόχου και στην ομαλή κοινωνικοποίηση των ατόμων αυτών, καθώς μέσα από αυτή θα εξοικειωθούν με την εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και δεξιοτήτων, που θα τους οδηγήσουν σε αυτό (Gibb et al., 2007).

## **5.2. Κοινωνικοποίηση και οπτική αναπηρία**

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν όχι μόνο δεξιότητες και αξίες αλλά και απόψεις και ανάλογους τρόπους συμπεριφοράς (Movahedi et al., 2011). Τα άτομα μέσα από την άμεση παρατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθαίνουν βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και μέσα από την διαδικασία της μίμησης προχωράει σε μια έμπρακτη εφαρμογή αυτών των κανόνων. της μίμησης (Cupples et al., 2012).

Οι κοινωνικοί κανόνες και η σύναψη σχέσεων που αποτελούν τις δύο βασικές παραμέτρους της κοινωνικοποίησης, έχουν τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις πιο

βασικές δεξιότητες όχι μόνο με λεκτικούς αλλά και μη λεκτικούς τρόπους. Μέσα από αυτήν την διαδικασία το άτομο είναι σε θέση να επιτύχει μια αποτελεσματική σύνδεση με τον κοινωνικό περίγυρο μέσα από έναν κατάλληλο και αποδεκτό τρόπο (Uplane et al., 2015).

Τα άτομα που απαρτίζουν το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και παράλληλα η συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες προωθούν και ενισχύουν την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα ασκήσει τεράστια επίδραση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Movahedi et al., 2011).

Τα παιδιά με οπτική αναπηρία παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες ως προς τη θετική ανταπόκριση κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι ευκαιρίες για αυτήν την αλληλεπίδραση είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Τα άτομα με οπτική αναπηρία εμφανίζονται αδιάφορα απέναντι σε οποιαδήποτε επαφή με άτομα της ηλικίας τους. Η οπτική αναπηρία δημιουργεί ελλείμματα στα άτομα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Celeste & Grum, 2010).

Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και να εμπεδώσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, παρατηρώντας τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης άλλων ατόμων καθώς και τον τρόπο λειτουργίας αυτών μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, μια δυνατότητα η οποία δεν υπάρχει στα άτομα με οπτική αναπηρία, τα οποία αδυνατούν λόγω της ανύπαρκτης όρασης να προβούν σε αυτήν την διαδικασία και για αυτό το λόγο υστερούν σε σχέση με τα άλλα παιδιά (Sacks & Wolffe, 2006).

## **6° Κεφάλαιο: Βασικές δυσκολίες για τους μαθητές με ΟΑ στην εκπαίδευση**

Τα παιδιά με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια σε όλους τα επίπεδα της εκπαιδευτικής τους ζωής. Εκτός από τα θεσμικά και τα περιβαλλοντικά προβλήματα υπάρχουν και τα εμπόδια που συναντάει το άτομα αυτά και έχουν σχέση με τις επικρατούσες αντιλήψεις της κοινωνίας (Bishop & Rhind, 2011). Δε λείπουν σε αυτά και τα τεχνικά και πρακτικά εμπόδια, όπως είναι η απόκτηση βιβλίων στην ιδανική μορφή

για αυτούς και σπαταλούν πάρα πολύ χρόνο στην μετατροπή του σε άλλη μορφή, σε μορφή που είναι κατάλληλη και ευανάγνωστη (Harpur & Loudoun, 2011).

Ακόμα άλλο ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα στην όραση είναι και τα προβλήματα που είναι ορατά και ευδιάκριτα σε όλους και έχουν σχέση με τις εκάστοτε βιβλιοθήκες όπου η μέριμνα για την ύπαρξη βιβλίων που ανταποκρίνονται στα δεδομένα τα δικά τους και στον τρόπο που αυτά διαβάζουν είναι ανύπαρκτη και δεν έχει γίνει καμιά προσπάθεια ώστε να βρεθεί μια λύση για αυτό το θέμα. Στο ίδιο εύρος προβλημάτων έγκειται και ο παραδοσιακός τρόπος που διεξάγονται οι εξετάσεις, ο οποίος τρόπος δεν είναι ιδανικός και απτός για τα παιδιά αυτά (Papadopoulos & Goudiras, 2004).

Αναφορικά με τα θεσμικά εμπόδια τα οποία προσκρούουν στην άρτια εκπαίδευση των παιδιών θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε αυτά συγκαταλέγονται η επικρατούσα γραφειοκρατία στο σχολείο αλλά και στο πανεπιστήμιο (Strnadová et al., 2015). Στα προβλήματα αυτά είναι η έλλειψη πρόσβασης στις εκάστοτε πληροφορίες του διαδικτύου και η άρτια ενημέρωση των παιδιών αυτών, η έλλειψη πόρων και η μη διάθεση κονδυλίων για την υποστήριξη των παιδιών αυτών και η αδυναμία πρόσβασης στις βιβλιοθήκες. Ακόμα και η αδυναμία πρόσβασης στις τουαλέτες είναι ένα από τα προβλήματα αυτά, τα οποία είναι ευδιάκριτα και δε θα πρέπει να παραλειφθούν επουδενί (Strnadová et al., 2015).

Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα που δημιουργείται κατά τη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί κρίνεται επιτακτική ανάγκη να παρακολουθούν για κάποιες ώρες της ημέρας τμήματα ένταξης, για να μπορέσουν να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να ενισχυθούν οι δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη καθημερινή τους διαβίωση και κατά βάση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό τους τους. Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000 η απουσία των παιδιών από την γενική εκπαίδευση καλύπτεται και από πολλούς θεωρείται απαραίτητο αυτή να ελαχιστοποιηθεί σε συγκεκριμένα πλαίσια και η εξατομικευμένη αυτή διδασκαλία που παρέχεται στα τμήμα ένταξης να συνδυάζεται γόνιμα και δημιουργικά με τον παιδαγωγικό σκοπό της.

Όσον αφορά τη διδασκαλία ένα τεράστιο εμπόδιο είναι η πρόσβαση στο έντυπο εκπαιδευτικό και βοηθητικό υλικό, η δυνατότητα παρακολούθησης του πίνακα της σχολικής τάξης και η δυσκολία να κρατήσουν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για το κάθε μάθημα. Γενικότερα υπάρχουν έντονες δυσκολίες στο μάθημα, οι οποίες είναι ορατές σε όλα τα επίπεδα. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι δυσκολίες στις εξετάσεις και η δυσκολία πρόσβασης στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο πολλές φορές παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς (Κουρουπέτρογλου & Φλωριάς, 2003).

## **6.1. Αντιμετώπιση των ατόμων με οπτικές αναπηρίες**

Μελετώντας τα στοιχεία του παγκόσμιου οργανισμού υγείας τα άτομα με οπτική αναπηρία καλύπτουν ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού συγκριτικά με άλλες μορφές αναπηρίας. Εξαιτίας αυτού του ποσοστού κρίνεται επιτακτική ανάγκη για την λήψη κάποιων μέτρων για την αντιμετώπιση της (Cimarolli & Boerner, 2005).

Πολλά είναι τα κέντρα που έχουν ιδρυθεί για την αντιμετώπιση και τη στήριξη των ατόμων με οπτική αναπηρία. Τα πιο σημαντικά είναι το «Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών». Άλλα ιδρύματα όπως το «Σταύρος Νιάρχος» στην Αθήνα και η «Σχολή Τυφλών» στη Θεσσαλονίκη, είναι από τα πιο σημαντικά και παράλληλα τα πιο γνωστά στο ευρύ κοινό. Δεν λείπουν και άλλες προσπάθειες, οι οποίες έρχονται να ενισχύσουν τη δράση για τη στήριξη αυτών των ατόμων. Η δράση αυτών των ομάδων είναι αξιοσημείωτη.

Ακόμα, η εξέλιξη της τεχνολογίας και των σύγχρονων μεθόδων που έχουν δημιουργηθεί για τη βελτίωση των συνθηκών και της ποιότητας ζωής συμβάλλει κατά πολύ στη ενίσχυση και τη στήριξη των προσπαθειών που γίνονται για τη στήριξη αυτής της αναπηρίας. Πολλά είναι τα ευρήματα που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό τη εξυπηρέτηση και τη βελτίωση των συνθηκών των ατόμων με οπτική αναπηρία. Η λειτουργία αυτών των προηγμένων και εξειδικευμένων για την περίπτωση της οπτικής αναπηρίας εφαρμογών βασίζονται κατά βάση στην παραγωγή ήχων αλλά και στην αίσθηση της αφής. Μέσα από αυτή τη λειτουργία τα άτομα αυτά μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση και άμεση αντίληψη με τον περιβάλλοντα χώρο.

Σε αυτό το πλαίσιο κινείται ο τρόπος που έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, η ήχοι που βγαίνουν από του φωτεινούς σηματοδότες και τα διάφορα ιατρικά βοηθήματα

(μπαστούνια, ρολόγια). Αυτές οι υποστηρικτικές εξελίξεις είναι οι πιο συχνές και πιο συνηθισμένες. Η υποστήριξη αυτή όμως δε μένει μόνο εκεί. Σε κάποιες χώρες βρίσκονται υπό δοκιμή και κάποιες καινούριες εφαρμογές οι οποίες διευκολύνουν κατά πολύ και συντονίζουν τις κινήσεις των ατόμων αυτών σχετικά με τη διέλευση τους στο μετρό, ώστε η χρήση τους να είναι ακίνδυνη. Στην προκειμένη περίπτωση γίνεται λόγος για την συνεχόμενη τοποθέτηση φάρων οι οποίοι δίνουν οδηγίες στους πολίτες, μέσω της τεχνολογίας του Bluetooth, ώστε να μπορούν μόνοι τους να βρουν τη σωστή κατεύθυνση εντός των σταθμών.

Μπορούμε να πούμε ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία χρήζουν έμπρακτης υποστήριξης από την κοινωνία και το κράτος, δεδομένου των τεράστιων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η υποστήριξη αυτή σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι μόνο πρακτικές αλλά και συναισθηματικές.

Το Νομικό Πλαίσιο του Ελληνικού κράτους που σχετίζεται με την ένταξη και την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρία, προσέλκυσε την προσοχή του παγκόσμιου οργανισμού εργασίας, η οποία συνέταξε μια σειρά από διεθνείς συμβάσεις οι οποίες έχουν ως απώτερο στόχο την ένταξη των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας.

Οι διατάξεις του 2000/78/EK του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου επιθυμούν και επιδιώκουν την «ίση μεταχείριση και απασχόληση στην εργασία» μεταξύ όλων των πολιτών, χωρίς την ύπαρξη διακρίσεων και στερεότυπων, που αποκόβουν τη δημιουργική πορεία και δράση κάποια μερίδας των πολιτών. Η απασχόληση αυτή ανοίγει τον πεδίο της μόρφωσης, της εξειδίκευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στη χώρα μας. Ο Νόμος 2643/1998 φροντίζει για την επαγγελματική αυτή κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ελληνική κοινωνία με τον ΟΑΕΔ να υλοποιεί τέτοιου είδους προγράμματα, τα οποία φροντίζουν για την επαγγελματική αποκατάσταση αυτών των ατόμων.

Αυτή η προσπάθεια είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς η επαγγελματική αποκατάσταση συμβάλλει στην ανεξαρτητοποίηση, στην κάλυψη των βασικών αναγκών και στην κοινωνικοποίηση. Το ζήτημα αυτό είναι ένα ζήτημα ύψιστης ανάγκης για αυτά τα άτομα, καθώς δεν λαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα άτομα. Όλο αυτό παίζει ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο. Το θέμα της εργασίας για τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι

πιο περίπλοκο, καθώς απουσιάζει μια από τις πιο βασικές αισθήσεις. Σε αυτήν τη κατηγορία τα ποσοστά ανεργίας είναι υψηλότερα σε σχέση με άλλες κατηγορίες σε παγκόσμιο επίπεδο (Leonard, 2002).

Αυτή η μεγάλη διαφορά και η ομοφωνία που υπάρχει σε αυτό το θέμα σε πολλές χώρες του κόσμου, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση φανερώνει το καθοριστικό ρόλο που παίζει η όραση σε αυτό το θέμα. Η αντιμετώπιση των ατόμων αυτών γίνεται σε πολλές περιπτώσεις με την περιθωριοποίησή τους. Η ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στο εργασιακό χώρο είναι μια υπόθεση ιδιαίτερα δύσκολή και σε πολλές περιπτώσεις ακατόρθωτη.

Η διαφορά στο σημείο αυτό έγκειται στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά διαθέτουν όρεξη για εργασία. παρόλο που πολλές φορές αυτό δεν γίνεται να πραγματοποιηθεί. Σε αυτό το σημείο έρχεται η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στα άτομα αυτά από την κοινωνία. Αυτό όμως που θα παίξει καθοριστικό ρόλο είναι η παροχή ευκαιριών στον τομέα αυτό. Στην περίπτωση των ατόμων με οπτικές αναπηρίες η θετική κοινωνική υποστήριξη ενισχύει κατά πολύ την αυτοεκτίμησή τους με αποτέλεσμα να ενισχύει την ψυχολογία τους.

Στην περίπτωση των ατόμων με οπτική αναπηρία το πρόβλημα έγκειται σε αισθητηριακή δυσλειτουργία και όχι σε νοητική ή κινητική. Τα άτομα αυτά δεδομένου της διαφοροποίησής τους σε σχέση με τις άλλες ειδικές κατηγορίες, είναι σε θέση να αντιληφθούν πλήρως και την κατάσταση και την υποστήριξη που λαμβάνουν από την κοινωνία. τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρία μέσα από αυτήν την παρεχόμενη υποστήριξη νιώθουν ασφάλεια, ισότητα και την προσδοκώμενη υποστήριξη από την κοινωνία με αποτέλεσμα να βελτιώνεται πολύ η ψυχολογική κατάσταση τους (Kef., 2002).

Η σχετική υποστήριξη που παρέχει το κράτος πρόνοιας για αυτά τα άτομα δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή υπηρεσιών και προϊόντων αλλά εστιάζει κατά κύριο λόγο στην παροχή κονδυλίων και των απαραίτητων πόρων ώστε να επιτευχθεί ο συντονισμός και η διενέργεια όλων εκείνων των απαραίτητων κινήσεων προκειμένου όχι μόνο να οργανωθεί αλλά και να αλλάξει το περιβάλλον των ατόμων αυτών. Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι η αντιμετώπιση και η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ένα πολύπλοκο θέμα εξαιτίας της διαφορετικότητας της κατάστασης της κάθε περίπτωσης και έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις. Το Νομικό Πλαίσιο, οι εγκαταστάσεις, οι πόροι, το

ενδιαφέρον, η μεταβολή του περιβάλλοντος, η εκδήλωση του ρατσισμού, η αντιμετώπιση, η ισότητα, η εκπαίδευση κα, είναι κάποια από αυτά για τα οποία μπορεί να γίνει λόγος (Βλάχος & Κυρίτση, 2003). Στην περίπτωση όμως των ατόμων με οπτική αναπηρία, η βελτίωση των συνθηκών είναι μεγάλη καθώς οι εξελίξεις σε αυτό το θέμα είναι ραγδαίες και συνταρακτικές.

## **6.2. Πρώιμη παρέμβαση στους μαθητές με οπτική αναπηρία**

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης και γενικότερα τα άτομα με οπτική αναπηρία δεν έχουν ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη τους από την παιδική τους ηλικία (Kobal Grum & Bobinski, 2005). Για αυτό το λόγο κρίνεται επιτακτική και η πρώιμη παρέμβαση. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που οδηγούν σε αυτήν και σχετίζονται τόσο με το παιδί και την οικογένεια όσο και με το χαμηλό βιοτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Brambring, 2001).

Με την πρώιμη παρέμβαση το άτομο δύναται να αποκομίσει τεράστια οφέλη στα άτομα με οπτική αναπηρία και διαταραχές στην όραση. Μέσα από αυτή τα άτομα αυτά θα αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν τόσο στη καθημερινή όσο και στην εκπαιδευτική τους δραστηριότητα και να μπορέσουν τα άτομα αυτά να ζήσουν με αυτονομία (Kobal Grum & Bobinski, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με ένα οπτικά ανάπηρο παιδί πρέπει να αντιπροσωπεύουν μια διαδραστική ομάδα, η οποία έχει θεμελιώδη σημασία. Ο δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι επικεφαλής της ομάδας η οποία θα αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην ενθάρρυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης και της εκπαίδευσης του παιδιού.

Οι μαθητές με οπτική αναπηρία πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για την εκπαίδευση, ωστόσο, ο καθένας από αυτούς έχει το δικό του τρόπο να τις αξιοποιήσει (Brambring, 2001). Ακόμα και αν δύο ή περισσότερα παιδιά έχουν ακριβώς τα ίδια είδη αναγκών, το κάθε ένα πρέπει να λαμβάνει και ξεχωριστή παρέμβαση. Έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν περισσότερες από τρεις ώρες επαγγελματικής βοήθειας την εβδομάδα και πρέπει να εστιάζεται η παρέμβαση κατά βάση στην προσωπικότητα, την κοινωνική ανάπτυξη, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Kobal Grum & Bobinski, 2005).



Η πρώιμη παρέμβαση στα άτομα με οπτική αναπηρία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη και για την κοινωνία. Μέσα από αυτήν την διαδικασία θα μπορέσει να μειωθεί κατά πολύ η δυνητική τους υπανάπτυξη. Στο ίδιο επίπεδο θα κινηθεί και η ικανότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της οικογένειας των ατόμων αυτών στο θέμα της αντιμετώπισης των ατόμων αυτών, η οποία θα βελτιωθεί σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό (Kobal Grum & Bobinski, 2005).

Ακόμα με τη πρώιμη παρέμβαση θα είναι δυνατή επαγγελματική αξιολόγηση των προγραμμάτων που θα βασίζονται στα παιδιά με οπτική αναπηρία και στην επαγγελματική ομάδα που συνεργάζεται μαζί τους. Επιπλέον, με την παρέμβαση μπορεί να αυξηθεί η ικανότητα των τοπικών κοινοτήτων να ανακαλύπτουν, να αξιολογούν και να ικανοποιούν τις ανάγκες τόσο των βλεπόντων όσο και των οπτικά ανάπηρων παιδιών, να ενταχθούν τα τυφλά παιδιά στην γενική εκπαίδευση με μοίρασμα ίσων ευκαιριών για όλους καθώς επίσης να ανεξαρτητοποιηθούν και να αποτελέσουν ενεργούς πολίτες στο μέλλον (Kobal Grum & Bobinski, 2005).

### **6.3. Συμπερίληψη ατόμων με οπτική αναπηρία**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για τα άτομα με οπτική αναπηρία έχει βρει πάρα πολλούς υποστηρικτές εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το παιδί με οπτική αναπηρία μπορούν να ενταχθούν στην γενική εκπαίδευση των σχολείων της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι μαθητές με οπτική αναπηρία όταν φοιτούν στις τάξεις της τυπικής εκπαίδευσης δέχονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κάμποι από τους οποίους είναι και εξειδικευμένοι στην οπτική αναπηρία. Για να μπορέσει όμως να επιτευχθεί το όλο πρόγραμμα απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνουν οι κατάλληλες κινήσεις και ενέργειες ώστε να τροποποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και η συγκεκριμένη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του κάθε παιδιού που βρίσκεται αντιμέτωπο με αυτού του είδους την αναπηρία (Heward, 2009).

Πολλές είναι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει όλη εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία έχει στο πεδίο της οπτικά ανάπηρους μαθητές, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ως αρχή αυτό που θα μπορούσε να γίνει ως προς το θέμα της διδασκαλίας είναι η άμεση διδασκαλία αντισταθμιστικών δεξιοτήτων,

με την ακρόασή και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη δακτυλογράφηση, ώστε να μπορούν οι μαθητές να προσαρμοσθούν στην εκπαιδευτική διδασκαλία με τον καλύτερο τρόπο, ο οποίος θα προσαρμοσθεί στο δικό τους επίπεδο. Ακόμα στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η προμήθεια και η ετοιμασία του σχετικού μαθησιακού υλικού στα δεδομένα των παιδιών με οπτική αναπηρία, προσαρμόζοντας το στη γραφή Braille και στις υπόλοιπες προδιαγραφές που καλύπτουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών (κατάλληλο μέγεθος γραμματοσειράς, ηχογράφηση, εκπαίδευση στη χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων, κατάλληλη ενημέρωση για την αναπηρία αυτή, συμμετοχή στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στόχων και άρτια συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς) (Heward, 2009).

Ακόμα χρήσιμο και ωφέλιμο θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση σε κάποια σημεία της διδακτικής πράξης τα οποία είναι βασικά και πάρα πολύ σημαντικά κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, ώστε να μπορεί αυτή να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτών των παιδιών. Όσον αφορά το θέμα των οδηγιών οι οποίες δίνονται προφορικά να είναι σαφείς και ξεκάθαρες και οτιδήποτε γράφεται στον μαυροπίνακα να απαγγέλλεται και προφορικά. Να μην επικρατεί φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε τα παιδιά με οπτική αναπηρία να μπορούν να λάβουν όλα τα απαραίτητα μηνύματα για το εκάστοτε μάθημα και να μην αποσυντονίζονται από περεταίρω πληροφορίες.

Αξιόλογο βήμα για την αντιμετώπιση των εμποδίων στη μάθηση αλλά και για τη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία είναι το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Η δημιουργία ενός προγράμματος ατομικής εκπαίδευσης, το οποίο είναι προσεκτικά σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στα μέτρα των παιδιών αυτών, θα είναι ιδιαίτερα καθοριστικό για την επιτυχή και ολοκληρωμένη ένταξη των παιδιών με προβλήματα όρασης. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι μαθητές έχουν ατομικές και ξεχωριστές ανάγκες και η κάλυψη τους είναι αναγκαία, γεγονός που αποτελεί βασικό παράγοντα για τη συνεκπαίδευση (Nimmo, 2008).

Για να μπορέσουν λοιπόν να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες των παιδιών αυτών απαραίτητη προϋπόθεση είναι να τηρηθούν και κάποιες προϋποθέσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Πρώτα απ' όλα όλοι οι μαθητές με οπτική αναπηρία θα πρέπει να διαθέτουν τον απαιτούμενο εξειδικευμένο τεχνολογικό

εξοπλισμό, όπως βιβλία και υλικό το οποίο είναι γραμμένο στην κατάλληλη μορφή (συμπεριλαμβανομένου και του Μπράιγ), καθώς και να υπάρχει η κατάλληλη υποστηρικτική τεχνολογία, η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά αυτά ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν ισότιμα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις απαιτήσεις του. Η χρήση του κατάλληλου εξοπλισμού θα κάνει τα παιδιά αυτά ικανά να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Ακόμα κρίνεται απαραίτητο στην προκειμένη περίπτωση να υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών στο θέμα όχι μόνο του προγράμματος αλλά και των υπηρεσιών υποστήριξης, ώστε το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εφαρμόζει το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα να μπορεί να επιλέξει την καταλληλότερο τρόπο που θα εντάξει και θα υποστηρίξει κάθε μαθητή με προβλήματα όρασης.

Για τον σχεδιασμό του εκάστοτε προγράμματος λαμβάνονται υπόψιν τα ελλείματα στο θέμα των κοινωνικών δεξιοτήτων, για τα οποία θα καταβληθεί προσπάθεια μέσα από τη διαδικασία της μάθησης να αντιμετωπιστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, καθώς αποτελεί ένα έλλειμμα το οποίο σε συνδυασμό με το γνωστικό πεδίο θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να επιληφθεί άμεσα.

Στο θέμα αυτό υπάρχουν κάποιες παρεμβάσεις που είναι απαραίτητο να γίνουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και μέσα στο πλαίσιο της τάξης για τα παιδιά αυτά. Οι παρεμβάσεις που θα υλοποιηθούν για τα άτομα με οπτική αναπηρία θα συμβάλλουν κατά πολύ στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και θα ενισχύσουν ακόμα περισσότερο τη συμπεριληπτική διδασκαλία.

Τέτοιες παρεμβάσεις είναι οι εξής:

- 1) Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες: Αυτού του είδους η παρέμβαση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα.
- 2) Παρέμβαση Συμπεριφοράς: Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί στην ενίσχυση των μαθητών με οπτική αναπηρία, ώστε να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, μέσα από την προώθηση των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών.
- 3) Φυσικές δεξιότητες: Άμεση παρέμβαση για τους οπτικά ανάπηρους μαθητές να διδαχθούν κοινές υποθέσεις σχετικά με τη χρήση της κατάλληλης φυσικής συμπεριφοράς.

4) Εκπαίδευση αφοσίωσης: Χρησιμοποιείται για να εκπαιδεύσει μαθητές με που έχουν προβλήματα όρασης που είναι παθητικοί ή επιθετικοί, αντί να είναι ισχυροί.

5) Οι δραστηριότητες που διεξάγονται προωθούν τη δυναμική συμπεριφορά και οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες (Sacks et al., 1992).

Ακόμα πολλές καινοτομίες μπορούν να εισαχθούν από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου τα άτομα με οπτική αναπηρία να μπορούν να ενταχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη τυπική εκπαίδευση και αυτή η ένταξη να έχει γόνιμα και αποδοτικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αυτές οι καινοτομίες έχουν σχέση με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των ατόμων αυτών και η εισαγωγή μαθημάτων οι οποίες προσαρμόζονται στις εκάστοτε δεξιότητες πριν τα άτομα αυτά τοποθετηθούν σε τμήματα της τυπικής εκπαίδευσης. Οι καινοτόμες αυτές παρεμβάσεις έχουν σχέση με την προετοιμασία των παιδιών αυτών σχετικά με αυτό το θέμα.

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης λαμβάνουν την κατάλληλη αυτή εκπαίδευση μέσα από αυτά τα εξειδικευμένα μαθήματα μέχρι να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες (γνώση και χρήση της γραφής Braille), τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (Independent Living Skills), προσανατολισμός και κινητικότητα (Orientation and Mobility).

## **7° Κεφάλαιο: Η πρόσβαση των παιδιών με ΟΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα**

### **7.1. Μαθησιακό περιβάλλον - οργάνωση χώρου**

Για τα άτομα με ΟΑ ο όρος πρόσβαση σχετίζεται κατά βάση με την εκπαιδευτική τους ζωή και κυρίως όταν πρόκειται για παιδιά τα οποία έχουν ενταχθεί στην τυπική εκπαίδευση. Είναι απαραίτητο λοιπόν αυτό το περιβάλλον να είναι προσαρμοσμένο στις δικές τους απαιτήσεις και ανάγκες, και να περιλαμβάνει τις ανάλογες υποδομές που θα εξυπηρετούν τις δικές τους κινητικές ανάγκες. Ο χώρος που κινούνται πρέπει να είναι λειτουργικός και ασφαλής και να μπορούν να δραστηριοποιούνται στο χώρο με ευκολία και άνεση (Mason & McCall, 2013).

Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις κινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά και οι σχολικές υποδομές να τροποποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να πληρούν αυτές τις προδιαγραφές, για να μπορούν τα άτομα με οπτική αναπηρία να κινούνται με άνεση και ευχέρεια στον εκάστοτε χώρο. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει και προνοεί να τοποθετεί το παιδί στο πρώτο θρανίο, στην κεντρική σειρά της διάταξης των θρανίων για να μπορεί να έχει καλύτερη επαφή με τον πίνακα αλλά και με τον ίδιο (Κουτάντος, 2005).

Στο εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο θα κινηθεί και η ενημέρωση όλων των παιδιών για την κατάσταση και για την οπτική αυτή δυσλειτουργία, ώστε να υπάρξει και ο απαιτούμενος σεβασμός στην ιδιαιτερότητα αυτού του παιδιού και να δημιουργηθεί ένα ιδανικό κλίμα για αυτά τα παιδιά. Άλλο ένα βασικό σημείο είναι και ο φωτισμό που θα πρέπει να επικρατεί στη σχολική αίθουσα. Οι ακτίνες του ήλιου δημιουργούν αντανάκλαση που περνούν από τα παράθυρα και εμποδίζουν το μαθητή με πρόβλημα όρασης να συγκεντρωθεί (Ferreira & Sefotho, 2020).

Επίσης τα παράθυρα της αίθουσας πρέπει να καθαρίζονται συχνά επειδή σε διαφορετική περίπτωση θα περιορίζουν τη ποσότητα του φωτός με αποτέλεσμα να μειώνεται και ο φωτισμός της τάξης (Ferreira & Sefotho, 2020). Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν τα άτομα αυτά με μεγαλύτερη άνεση είναι καλό να υπάρχει διαθέσιμος ένας αποθηκευτικός χώρος στον οποίο να τοποθετούν τα βιβλία τους ή τις μηχανές Μπράιγ για να μην αναγκάζονται να τα πηγαινοφέρνουν επι καθημερινής βάσεως από το σπίτι. Η επιφάνεια στην οποία εργάζονται τα παιδιά πρέπει να είναι τακτοποιημένη και ελεύθερη από άλλα αντικείμενα, τα οποία μπορεί να αποσπούν την συγκέντρωση του μαθητή ή να προκαλούν κίνδυνο να τραυματιστεί (Κουτάντος, 2005).

Ακόμα και η επιφάνεια στην οποία θα κάθονται θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη καθώς ο χώρος που χρειάζονται είναι πολύ μεγαλύτερος σε σχέση με τα άλλα παιδιά, καθώς η μηχανή Braille, ο υπολογιστής ή οτιδήποτε άλλο τους βοηθάει στη μάθηση. Επειδή λοιπόν υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά αυτά να απομονωθούν από τον υπόλοιπο σχολικό περίγυρο, εξαιτίας του χώρου που πρέπει να καταβάλλουν, ο δάσκαλος, θα πρέπει να προβεί σε κάποιες κινήσεις οι οποίες θα εμποδίσουν αυτήν την ενδεχόμενη απομόνωση. Αυτό που θα μπορούσε να κάνει είναι να διαμορφώσει την αίθουσα σε ομάδες σε ορισμένα τουλάχιστον μαθήματα έτσι ώστε να ο μαθητής με πρόβλημα όρασης

να έχει κοινή συμμετοχή με τους συμμαθητές του και να αναπτύσσει επαφή μαζί τους (Ferreira & Sefotho, 2020).

## **7.2. Ο χώρος και η οργάνωση του σχολείου**

Ακόμα και ο ευρύτερος σχολικός χώρος θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα και να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να πληροί τις προδιαγραφές. Ο χώρος αυτός θα πρέπει να έχει τέτοια δομή και διαμόρφωση ώστε να κάνει πιο εύκολη την κινητικότητα και συμμετοχή του τυφλού μαθητή στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και επίσης να διασφαλίζεται και η ασφάλεια του (Αργυρόπουλος, 2007).

Έτσι λοιπόν, χρειάζεται ο γενικός σχολικός χώρος να διαμορφώνεται σε ένα λογικό και απλό σχέδιο διαρρύθμισης. Για παράδειγμα οι αίθουσες μπορούν να βρίσκονται κατά μήκος του διαδρόμου. Είναι καλό να υπάρχουν οδηγοί στα πατώματα και διαφορετικά είδη ανάγλυφων δαπέδων για τη διάκριση του ενός χώρου από τον άλλον (Κουτάντος, 2005).

Ακόμα, για να μπορέσουν να αποφευχθούν τα ατυχήματα στους διαδρόμους, δεν πρέπει να υπάρχουν πεταμένα πράγματα ή ανοιχτές πόρτες που μπορούν να δημιουργήσουν τεράστια προβλήματα στην κινητικότητα και την ασφάλεια των μαθητών με οπτική αναπηρία. Απαραίτητοι είναι η τοποθέτηση απτικών χαρτών στην είσοδο του σχολείου που ενημερώνουν τα παιδιά για την διαρρύθμιση του χώρο (Ferreira & Sefotho, 2020).

Οι επιφάνειες του πατώματος θα πρέπει να είναι ματ για να μην δημιουργούνται αντανακλάσεις και παράλληλα να μην παραμορφώνεται η εικόνα του χώρου. Σε αυτό θα βοηθούσε και η δημιουργία χρωματιστών γραμμών στους διαδρόμους (κατά βάση κίτρινες) και θα λειτουργούν βοηθητικά για αυτά τα παιδιά. Επιπλέον οι πόρτες πρέπει να ανοίγουν προς τον τοίχο και όχι προς την τάξη και τα παράθυρα να είναι συρόμενα για μεγαλύτερη ασφάλεια (Harley, 1997).

## **8° Κεφάλαιο: Σκοπός της Έρευνας-Ερευνητικά Ερωτήματα**

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και μέσω αυτής να μελετηθεί η βιβλιογραφία σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτικές αναπηρίες. Πιο αναλυτικά θα γίνει μια αναφορά σε που μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών με Οπτική Αναπηρία όσον αφορά την συμπερίληψη. Συγκεκριμένα μέσω των έρευνών που θα αναλυθούν θέλουμε να τονίσουμε διάφορα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν, την προσβασιμότητα που τους δίνεται σε υλικά και εγκαταστάσεις προσαρμοσμένα στην οπτική αναπηρία, την στήριξη που λαμβάνουν από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς και το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, θα αναφερθούν μελέτες που αφορούν το κατά πόσο είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών Οπτική Αναπηρία σε ένα γενικό τμήμα εκπαίδευσης. Τέλος, μέσω προηγούμενων έρευνών θα προτείνουμε κάποια αποτελεσματικά προγράμματα που πιστεύουμε πως θα βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών στην γενική τάξη.

Αυτό το θέμα επιλέχθηκε διότι έχει παρατηρηθεί έλλειψη εκτεταμένης έρευνας στην Ελλάδα όσον αφορά το τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που αφορά τα άτομα με αναπηρία γενικώς αλλά και στην οπτική αναπηρία, και την ανάγκη να αναλυθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών με Οπτική Αναπηρία και να τονισθούν τα εκάστοτε εμπόδια που καθιστούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη δύσκολη, όπως και την αλλά και να αναζητηθούν προηγούμενες έρευνες με προγράμματα που σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη και όχι μόνο.

### **8.1. Ερευνητικά Ερωτήματα**

A) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με ΟΑ σε σχέση με την συμπερίληψη; (Εμπόδια, προσβασιμότητα σε κατάλληλους πόρους, Υποστηρικτική Τεχνολογία, εγκαταστάσεις και κατάλληλη κατάρτισή/εκπαίδευση).

B) Ποια είναι κάποια κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης, που πιστεύουμε ότι θα είναι αποτελεσματικά για την εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ΟΑ σε μια γενική τάξη;

## 9° Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μια ποιοτική έρευνα. Για να εξάγουμε τα συμπεράσματα μας φτιάξαμε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναλύοντας αρκετά προσεκτικά τα άρθρα που βρήκαμε με γνώμονα τα δεδομένα που προκύπτουν μέσω αυτών των ερευνών επάνω στην εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται με την μορφή πινάκων.

### 9.1. Κριτήρια επιλογής δείγματος

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αναζήτηση των πιο έγκυρων άρθρων πραγματοποιήθηκε μια αναζήτηση σε διάφορες βάσεις δεδομένων όπως το Google Scholar, ResearchGate, SAGE Journals, Semantics Scholar, Elsevier. Επίσης, βοηθητική υπήρξε και η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (PSEPHEDA).

Στα παραπάνω μέσα χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός των ακόλουθων όρων (AND/OR): (1) “visual impairment”, “blindness”, “low vision”, (2) “inclusion”, “inclusive education”, “integration”, (3) “students”, “pupils”, “learners”, (4) “teachers”, “educators”, (5) “opinions”, “views”, “perceptions”, (6) “interventions”, “intervention program” και (7) “readiness”, “preparation”, “competencies”. Στο πλαίσιο της αναζήτησης που έλαβε χώρα με στόχο τη συστηματική κριτική της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία προέκυψαν 30 άρθρα που απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

### 9.2. Κριτήρια ένταξης

Για να επιλέξουμε τα άρθρα για αυτήν την βιβλιογραφική ανασκόπηση, εφαρμόσαμε τα ακόλουθα κριτήρια ένταξης: 1) Χρονολογία. Δώσαμε περισσότερη βαρύτητα σε άρθρα δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά από το 2000 έως και σήμερα ώστε να είναι όσο πιο σύγχρονα γίνεται. 2) Γλώσσα. Επιχειρήσαμε να βρούμε άρθρα επάνω στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία μόνο μέσω της Αγγλικής βιβλιογραφίας. 3) Το μεγαλύτερο μέρος των επιστημονικών πηγών να καλύπτεται από ερευνητικά άρθρα (πρωτογενείς πηγές,



ανασκοπήσεις, μεταanalύσεις). Πρέπει να αναφερθεί πως δύο από τις 30 έρευνες μας αποτελούν ποιοτικές έρευνες και οι υπόλοιπες 28 αποτελούν ποσοτικές έρευνες. Πρέπει να αναφερθεί πως δύο από τις 30 έρευνες μας αποτελούν ποιοτικές έρευνες και οι υπόλοιπες 28 αποτελούν ποσοτικές έρευνες. Επίσης, πολλές από τις έρευνες που βρήκαμε πραγματοποιούνται σε χώρες του Τρίτου Κόσμου.

## **10° Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση- Αποτελέσματα της Έρευνας**

### **10.1. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτελέσματα**

Σε έρευνα που βλέπουμε από την Namwaki (2014), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 4 δημοτικά σχολεία στην Κενυα τα οποία φάνηκε να έχουν χαμηλή ενσωμάτωση μαθητών με ΟΑ. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις σε 60 συμμετέχοντες, μαθητες και εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να καταγραφούν οι αποψεις και των δύο για διάφορα εμπόδια όσον αφορά την συμπεριλήψη. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν στην πλειοψηφία την έλλειψη κατάλληλων πόρων και παροχών.

Επίσης σημαντικό ήταν για αυτούς το ότι τα απαιτούμενα υλικά και ο λοιπός εξοπλισμός είναι πολύ ακριβά και δεν είναι διαθέσιμα σε εκείνη την περιοχή. Επίσης σχολίασαν ότι υπάρχει έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού όσον αφορά την Ειδική Αγωγή και την έλλειψη κρατικής υποστήριξης και επαρκών κονδυλίων. Μια επόμενη άποψη των εκπαιδευτικών είναι η αρνητική σταση που λαμβανουν τοσο από τους γονείς όσο και από την κοινωνία, ωστοσο πιστευουν πως αυτό γίνεται λόγω της μη καταλληλης ενημέρωσης τους επάνω στη συμπερίληψη.

Στην ίδια έρευνα βλέπουμε και τις αποψεις μαθητών με ΟΑ ανάλογα με τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε ένα γενικό σχολείο, οι οποίες δεν αποκλίνουν πολύ από αυτές των εκπαιδευτικών. Εκτός από την έλλειψη προσβασης σε παροχες και καταλληλο εξοπλισμο οπώς και το μη εκπαιδευμενο προσωπικό (εκπαιδευτικοί, διευθυνση και κράτική βοήθεια) τους μαθητες δυσκολεύει το σχολικό περιβάλλον που δεν έχει τροποποιηθεί για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και οι μακρινές αποστάσεις που πρέπει να διανύσουν από το σπίτι έως το σχολείο.

Στην έρευνα των Dimitrova-Radojichikj, Chichevska-Jovanova και Rashikj-Canevska (2016), εξετάζονται οι απόψεις 94 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, επί των πλείστων γυναίκες, όσον αφορά την συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών και με ΟΑ. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω μίας έρευνας που ονομάζεται Opinion Relative to Integration of students with Disabilities (ORI). Εδώ φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται αναμεσα σε αρνητικές και θετικές. Εμπόδιο φαίνεται να είναι και πάλι η έλλειψη εμπείριας ως προς την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη με παιδιά με αναπηρία.

Συμφωνά με την έρευνα των Asamoah και συνεργάτες (2018), η οποία εστιάζει στις απόψεις μαθητών με ΟΑ αλλά και εκπαιδευτικών όσον αφορά την επίτευξη της συμπερίληπτικής εκπαίδευσης σε σχολεία στην Γκάνα. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών είναι θετικές προς τον τομέα της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές τόνισαν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να ευαισθητοποιήσει το ευρύ κοινό ότι οι μαθητές με ΟΑ είναι εξίσου ικανοί να επιτύχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα. Για να εξασφαλιστεί αυτή η πρακτική, οι μαθητές συνέστησαν στους εκπαιδευτικούς να πάρουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον ωθεί τους μαθητές με ΟΑ να θέτουν υψηλότερους στόχους και να το δουν αυτό σαν ευκαιρία να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, δεν φάνηκαν πολύ θετικοί απέναντι στην συμπερίληψη, λόγω της έλλειψης κατάλληλης κατάρτισης. Επίσης, κύρια ανησυχία των εκπαιδευτικών ήταν ότι η ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης στη γενική τάξη θα επιβράδυνε το ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτό λόγω του ότι δεν υπάρχει προσβασιμότητα σε κατάλληλους πόρους αλλά και η κατάλληλη εκπαίδευση όπως και η έλλειψη διάφορων τροποποιήσεων και προσαρμογών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που να καλύπτει τις ανάγκες αυτών αλλά κυριώς των μαθητών με ΟΑ.

Κατά την μελέτη της Pino (2021), η οποία διεξήχθη με συμμετέχοντες 13 εκπαιδευτικούς μουσικής παιδείας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης όπου τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί

πιστεύουν πως η απόκτηση πόρων που αφορούν την συμπερίληψη λειτουργεί ως αφετηρία για την αίσθηση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη και αποτελεί αντίκτυπο της ενεργητικότερης μάθησης και της άμεσης επαφής με μαθητές με προβλήματα όρασης στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη συμπερίληψη. Αρκετά όμως είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί, μερικά από αυτά που αναφέρουν είναι η έλλειψη προετοιμασίας και την γενική άγνοια της λειτουργίας του μουσικού συστήματος Braille, των υλικών, της εξειδικευμένης υποστήριξης, και άλλων εργαλείων που απαιτούνται για την ένταξη αυτού του τύπου μαθητών στην γενική τάξη.

Την ίδια στιγμή η έρευνα των Ajwouh και συνεργάτες (2015), πραγματοποιήθηκε αναμέσα σε 91 εν δυνάμει εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής οι οποίοι ακόμα εκτούν τις σπουδές τους (pre-service teachers) και εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης σε σχέση με την Ειδική Αγωγή, σε τρία πανεπιστήμια της Αμερικής και εξετάζει τις απόψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα όρασης στις τάξεις τους. Στα αποτελέσματα της δοθείσας έρευνας βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είναι πιο επιφυλακτικοί στο να διδάξουν ή να συμπεριλάβουν μαθητές με προβλήματα όρασης από ό,τι εκείνοι που ήταν ειδικά εκπαιδευμένοι και είχαν παρακολουθήσει προδιαγεγραμμένα μαθήματα που αφορούν παρόμοια θέματα. Επιπλέον, ο φόβος του να τυφλωθεί κανείς ή να χάσει την όραση του ήταν επίσης ένας πιθανός παράγοντας για τον οποίο οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη μπορεί να είχαν λιγότερο θετική προσέγγιση όσον αφορά την συμπερίληψη και συνεργασία με μαθητές με ΟΑ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Οι Luque και συνεργάτες (2018), πραγματοποίησαν μια έρευνα εξετάζοντας τις πρακτικές εφαρμογές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία σε διαλέξεις τους σχετικά με την πληροφορική όπως και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την ενσωματωσή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 56 εκπαιδευτικούς πληροφορικής και 19 μαθητές με προβλήματα όρασης που παρακολούθησαν προγράμματα εκπαίδευσης στην πληροφορική. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε γνώσεις σχετικά με την ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης στις διαλέξεις τους όπως και αισθάνονται απροετοίμαστοι στη περίπτωση αυτή. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με

προβλήματα όρασης δεν αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα εκπαίδευσης στην πληροφορική δηλώνοντας πρόβλήματα σχετικά με την αναπαράσταση και κατανόηση γραφημάτων και την πρόσβασή σε κατάλληλα διαμορφωμένα βιβλία για αυτούς επάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Στην συνέχεια σε έρευνα του Korir (2015), εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια κομητεία της Κένυας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 200 συμμετέχοντες . Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια, συζητήσεις σε ομάδες έρευνας (focus group) και εξέταση των εγγράφων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών είχε θετική αντίληψη για την συμπερίληψη. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι φάνηκε πως ορισμένοι μαθητές με προβλήματα όρασης διακρίνονται στην τάξη πολύ καλύτερα από τους βλέποντες συμμαθητές τους. Ωστόσο, εκείνοι που αντέκρουσαν αυτή την άποψη ανέφεραν μια σειρά από προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης λόγω του ότι δεν καλύπτονται οι βασικές τους ανάγκες (κατάλληλος φωτισμός, υποστήριξη από συμμαθητές/κρατικούς φορείς, βιβλία σε μορφή Braille). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική απόψη από αυτή των μαθητών απέναντι στην πολιτική της συμπερίληψης. Οι λόγοι που αναφέρθηκαν πηγάζουν κυρίως από το γεγονός ότι η πλειονότητά τους όχι μόνο δεν είχε ευαισθητοποιηθεί επάνω σε αυτό το θέμα, αλλά και από το ότι δεν διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις για να διαχειριστεί τους μαθητές που έχουν προβλήματα όρασης σε μια τυπική τάξη.

Επιπλέον στην έρευνα της Ralejoe (2019), βλέπουμε να εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία, σε ένα γενικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λεσότο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η μία απαρτιζόταν από τέσσερις εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης και η άλλη από τέσσερις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συζητήσεις σε ομάδες έρευνας (focus group). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν για τα παιδιά με οπτική αναπηρία την εκπαίδευση σε γενικό σχολείο, αν και μια σκέψη τους για προώθηση των μαθητών αυτών σε ειδικά σχολεία ήταν η έλλειψη πόρων σε πολλά γενικά σχολεία. Η κουλτούρα

του κοινοτισμού των Basotho φάνηκε να παίζει μεγάλο ρόλο στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Επιπλέον, η προοπτική της επιτυχίας των μαθητών με οπτική αναπηρία στην εκπαίδευση, μέσω της συμπερίληψης, φάνηκε να αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ανέφεραν ορισμένες προκλήσεις όπως την έλλειψη εξοπλισμού και βοηθητικού προσωπικού, του πρόγραμματος σπουδών προσανατολισμένο στις εξετάσεις και τις ακατάλληλες υποδομές που δεν καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Σε μια διαχρονική ποιοτική έρευνα που μελετήθηκε από τον Hewett και συνεργάτες (2019), στην οποία ερευνούνται οι εμπειρίες 32 μαθητών με οπτική αναπηρία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με το πόσο ενεργά μπορούν να συμμετέχουν στα μαθήματα τους στο Ηνωμένο Βασίλειο. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόζεται ένα βιο-οικολογικό μοντέλο της συμπερίληψης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για να ερμηνεύσουν οι εμπειρίες και να εξετάσει το πως έχουν πραγματοποιηθεί προσαρμογές ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών αυτών. Όσον αφορά τις προσαρμογές η έρευνα βασίστηκε στις απόψεις των μαθητών επάνω στη παροχή πόρων σε εθνικό επίπεδο, την υποστήριξη και τις αναμενόμενες προσαρμογές που πρέπει να κάνουν τα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δεξιότητες μελέτης και ανεξαρτησίας στις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να εφαρμόζουν σε ατομικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως το εκάστοτε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποίησε κάποιες προσαρμογές ώστε μπορέσουν να έχουν πρόσβαση στα μαθήματα τους αλλά η έλλειψη προληπτικών προσαρμογών, όπως οι προσβάσιμες υποδομές σε όλους, η διασφάλιση παραγωγής προσβάσιμων εγγράφων δημιουργούσε εμπόδια. Επίσης τονίστηκαν οι επιθυμίες των μαθητών να είναι σε θέση να εξηγήσουν τις απαιτούμενες προσαρμογές τους και να έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες ανεξάρτητης μελέτης.

Στην έρευνα των Karalu Muzata και συνεργάτες (2019), αναλύονται οι απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών με οπτική αναπηρία σχετικά με την συμπερίληψη τους στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ζάμπια. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούσαν από οχτώ μαθητες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτήσεων που έγιναν στους συμμετέχοντες σχετικά με το αν οι διδάσκοντες τους χρησιμοποιούσαν στρατηγικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας που να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους

ανάγκες επίσης τονίστηκαν οι προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε ένα τμήμα ένταξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν υπήρξαν διακρίσεις από τους συμφοιτητές τους κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού διαλόγου, αν και ανέφεραν προκλήσεις που προέκυψαν από την έλλειψη δεξιοτήτων των καθηγητών να λάβουν υπόψη τους τις μαθησιακές τους ανάγκες στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Περαιτέρω, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι φοιτητές με προβλήματα όρασης φάνηκε να αισθάνονται περισσότερο ενταγμένοι ακαδημαϊκά, αλλά ένιωθαν απομονωμένοι σε δραστηριότητες εκτός τάξης, τις οποίες ορισμένοι περιέγραψαν ως μια μορφή διάκρισης.

Στην έρευνα των Brydges και Mkandawire (2016), μελετώνται οι απόψεις των μαθητών επάνω στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Νιγηρία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν από 17 μαθητές με οπτική αναπηρία σχετικά με το αν νιώθουν ενσωματωμένοι στα τμήματα που φοιτούν. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν έλλειψη διδακτικής υποστήριξης και συμπεριφορές διακρίσεων. Συχνά, οι μαθητές με οπτική αναπηρία αναγκάζονται να βασίζονται στους συμμαθητές τους και όχι στους εκπαιδευτικούς για διδακτική υποστήριξη, ενισχύοντας ενδεχομένως το υποδεέστερο καθεστώς τους σε αυτά τα σχολεία. Επίσης οι μαθητές ανέφεραν έλλειψη εξειδικευμένης διδασκαλίας και υποστήριξης στην τάξη όπως και συμπεριφορές εκφοβισμού (bullying).

Στην μελέτη των Saleem και συνεργάτες (2019), παρατηρούμε την διερεύνηση των δυνατοτήτων της κατάρτισης που παρέχουν τα σχολεία ειδικής αγωγής στους εκπαιδευτικούς των μαθητών με προβλήματα όρασης επάνω στον τομέα της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας σε 15 πόλεις του Πακιστάν. Συμμετέχοντες ήταν 250 μαθητές με οπτική αναπηρία και 150 εκπαιδευτικοί. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν ότι τα περισσότερα από τα ειδικά σχολεία δεν παρείχαν καμία εκπαίδευση στους μαθητές με οπτική αναπηρία και στους εκπαιδευτικούς τους όσον αφορά τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, την εκπαίδευση σε λογισμικό και την εκπαίδευση για χρήση βοηθημάτων καθημερινής διαβίωσης, ωστόσο ορισμένα ειδικά σχολεία παρέχουν εκπαίδευση για τη γραφή Braille στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Η εκπαίδευση όσον αφορά το λευκό μπαστούνι δόθηκε στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι εύκολο να

γίνει και λιγότερο δαπανηρό. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων όσο και τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Με βάση τα ευρήματα, το πρόγραμμα σπουδών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να αναθεωρηθεί εστιάζοντας στη συμπερίληψη της υποστηρικτικής τεχνολογίας ως βασικό μάθημα.

Συμφωνά με την έρευνα των Miyauchi και Gewinn (2021), εξετάζονται οι απόψεις των βοηθητικών εκπαιδευτικών (itinerant teachers) σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με ΟΑ έτσι ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τον στόχο της εργασίας τους. Συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Εδώ βλέπουμε ότι, ανάμεσα σε άλλα, ένα οργανωμένο και υποστηρικτικό δίκτυο εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικό. Φαίνεται ότι κοινότητα τους αποτελούνταν από ένα ευρύ φάσμα βοηθητικών εκπαιδευτικών και ατόμων που σχετίζονται με την όραση, επαγγελματίες με γνώσεις και δεξιότητες σε ποικίλα περιεχόμενα, συμπεριλαμβανομένης της διδακτικής μεθοδολογίας και υλικό που σχετίζεται με το βασικό πρόγραμμα σπουδών, το διευρυμένο βασικό πρόγραμμα σπουδών (ή δεξιότητες που αφορούν ειδικές ανάγκες για την αναπηρία), και υποστηρικτικές τεχνολογίες. Αυτού του είδους η προσβασιμότητα και οργάνωση φάνηκε ότι βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργίσουν μια μαθησιακή διαδικασία, που θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές τους με ΟΑ, να εξελιχθούν όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κοινωνικά.

Η έρευνα των Eke και Inyang (2015), είχε ως στόχο να εξετάσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις βασικές πληροφορίες για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις δεξιότητες κατέχουν σχετικά με την χρήση τεχνολογικών μέσων για τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα για να κατέχουν βασικές γνώσεις τόσο για τις θεμελιώδεις αρχές όσο και για την πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και υστερούν πολύ σε σχέση με τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας που προσανατολίζεται στην συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα όρασης. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδέα για το πώς να διαβάσουν και

να γράφουν στην γλώσσα του Braille, επίσης δεν γνωρίζουν να χρησιμοποιούν Η/Υ και ούτε είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να διδάξουν τους μαθητές με οπτική αναπηρία με αποτέλεσμα να μην έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον. Επίσης βλέπουμε ότι οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός και τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι καν προσβάσιμα στα σχολεία, πόσο μάλλον η απόκτηση δεξιοτήτων για τη χρήση τους.

Παρακάτω, ο σκοπός της έρευνας της Ali (2021) ήταν να δοθεί προσβασιμότητα στους εκπαιδευτικούς-μαθητές του πανεπιστημίου μια πόλης στη Γκανα σε βασικά εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας για να μετρηθεί η γνώση και χρήση τους από αυτούς ώστε να ερμηνευτούν βασικές μαθηματικές εξισώσεις σε μαθητές με ΟΑ. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανάμεσα στις υποστηρικτικές τεχνολογίες που παρουσιάστηκαν σε αυτούς μόνο τρεις ήταν διαθέσιμες, όπως αναφέρουν αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης δεν έχει στην διάθεση του τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να προσφέρει σωστές μαθηματικές γνώσεις σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Ωστόσο, παρά τη διαθεσιμότητα πολυάριθμων βασικών λογισμικών υποστηρικτικής τεχνολογίας που μετατρέπουν, μεταφέρουν και παράγουν έγγραφα, γραφήματα και ήχους οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως δεν είχαν ιδέα για αυτές και μπορούσαν να αναφέρουν μόνο τη χρήση φορητών υπολογιστών και σταθερών υπολογιστών. Επίσης τόνιζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν μαθηματικά στα ειδικά σχολεία. Παρ'όλα αυτά φαίνονται πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τα βασικά εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας για τη διδασκαλία των μαθηματικών.

Επιπροσθέτως, η μελέτη των Smith και Kelley (2007) ερευνά τα πανεπιστήμια που διαθέτουν προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία φοιτητών με προβλήματα όρασης ώστε να καθορίσουν πώς η εκπαίδευση που κατέχουν οι επάνω υποστηρικτική τεχνολογία ενσωματώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πανεπιστημίων γενικής εκπαίδευσης. Συμμετέχοντες ήταν μέλη ΔΕΠ 38 πανεπιστημιακών στην Β. Αμερική, όπου εκπαιδεύονται οι δάσκαλοι μαθητών με ΟΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως πολλά από τα προγράμματα κατάρτισής προσφέρουν μαθήματα χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας εκτός του ότι παρέχουν ήδη ενσωματωμένη υποστηρικτική τεχνολογία σε όλα τα προγράμματά εκμάθησής τους.



Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί έχουν «επιπεδά» στα όποια ενσωματώνουν κάποιες υποστηρικτικές τεχνολογίες αλλά παρατηρείται ότι δεν γνωρίζουν ποιες βοηθητικές συσκευές είναι χρήσιμες ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν σε υψηλότερα επίπεδα τεχνολογικής ευαισθητοποίησης.

Στην συνέχεια, σε σχετική έρευνα που πραγματοποιηθηκε από τον Mwakyeja (2013), αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους για να διασφαλίσουν ότι η συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα όρασης εκτιμάται και γίνεται αντιληπτή. Η έρευνα έγινε σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τανζανία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν από 4 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι διδάσκουν σε τάξεις που έχουν μαθητές με οπτική αναπηρία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις και την μέθοδο της παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως γενικά οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν λίγες γνώσεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εφαρμόζεται όχι μόνο για τους μαθητές με προβλήματα όρασης αλλά για όλους τους μαθητές με ειδικές ικανότητες. Παρατηρείται ότι έχουν λιγή γνώση επάνω στην προετοιμασία των διδακτικών μέσων, όπως το ακουστικό και απτικό υλικό, την ανάγνωση γραπτών σε μορφή Braille και την καθοδήγηση των μαθητών με οπτική αναπηρία σχετικά με τους σωστούς τρόπους χρήσης των οπτικών τους συσκευών. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις λίγες γνώσεις διδασκαλίας που διαθέτουν σε συμπεριληπτικές τάξεις, λόγω πολλών προκλήσεων που περιβάλλουν την όλη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η έλλειψη εκπαιδευτικών τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής και η έλλειψη πνεύματος συνεργατικότητας μεταξύ τους αλλά τονίζουν και την έλλειψη πόρων και το μη λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών.

Σε έρευνα της Amato (2002), διερευνήθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών στον γραφή και την ανάγνωση Braille όπως και ο ιδιαίτερος ρόλος που διαδραματίζουν στην επίτευξη αυτής της ικανότητας τα πανεπιστημιακά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών για τις οπτικές αναπηρίες. Το δείγμα στην δοθήσα έρευνα ήταν 13 άτομα στους τομείς της οπτικής αναπηρίας, της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, της ανάγνωσης όπως και της στατιστικής και της μέτρησης, καθώς και σε έναν καταναλωτή που

χρησιμοποιεί τη γραφή Braille. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός διαμορφωμένου ερωτηματολογίου για τα πρότυπα και τα κριτήρια στον αλφαριθμητισμό επάνω στην Braille (Standards and Criteria for Teacher Competence in Braille Literacy). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει ευρεία ποικιλομορφία και έλλειψη συνοχής σε πανεπιστημιακό επίπεδο σε σχέση με τη μορφή των μαθημάτων διδασκαλίας Braille, του περιεχομένου και του εκπαιδευτικού υλικού, των αναμενόμενων αποτελεσμάτων των μαθητών, καθώς και των προτύπων και κριτηρίων για την ικανότητα των εκπαιδευτικών στη γραφή Braille.

Ο Zhou και συνεργάτες (2012), πραγματοποίησαν μια έρευνα εξετάζοντας την αυτοαξιολόγηση του επιπέδου ειδικεύσης επάνω στις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας συμπεριλάμβανε 840 εκπαιδευτικούς μαθητών με οπτική αναπηρία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακής έρευνας (online survey) όπου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις υποδεικνύοντας την κατανόηση τους σχετικά με τις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν ένιωθε αρκετή αυτοπεποίθηση στην διδασκαλία των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών και αντιμετώπιζε προβλήματα κυριώς στη κατανόηση των βασικών αρχών της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας αλλά ένιωθε περισσότερο έτοιμο να διδάξει το συγκεκριμένο θέμα εάν επρόκειτο να συνεργαστεί με κάποιον που μπορεί να τους βοηθούσε στη χρήση και την κατανόηση της εκάστοτε Υποστηρικτικής Τεχνολογίας. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έδειχναν πιο θετικοί στην διδασκαλία της ΥΤ από ότι οι μεγαλύτεροι.

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα στην διαχρονική μέλετη που ερευνήθηκε από τους Hewett και συνεργάτες (2019) εξετάστηκαν οι απόψεις μαθητών με οπτική αναπηρία αναφορικά με το κατά πόσο πραγματοποιούνται προσαρμογές στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές αλλά και χωροταξικές ανάγκες τους. Παρόλα αυτά στην ίδια έρευνα αναφέρονται και οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού επάνω στα συναισθήματα τα τους για την προετοιμασία τους στην συμπερίληψη αυτών των μαθητών. Το δείγμα αποτελούταν από καθηγητές και υπεύθυνους ΔΣ σε έξι ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι υπεύθυνοι νιώθουν απροετοιμαστοί στο να εισάγουν μια εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς περιορισμούς. Επίσης τόνισαν πως διαθέτουν

περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις για να είναι δυνατή η προσαρμογή των φοιτητών με οπτική αναπηρία και, γενικότερα, δυσκολεύονται στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης μιας μαθησιακής συμπεριληπτικής διαδικασίας.

Σε μια έρευνα των Morelle και συνεργάτες (2021), εκτιμήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επάνω στο αίσθημα προετοιμασίας τους για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την βελτίωση της συμπεριληψης των μαθητών με ΟΑ σε τάξεις ένταξης στην Αμερική. Το δείγμα αποτελούνταν από 16 διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε διάφορε βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ενώ οι διευθυντές είχαν μια σαφή ιδέα για το ποιες είναι οι στρατηγικές διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώσαν προβλήματα στην προσαρμογή και την εφαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας στην τάξη και στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών ανάλογα με αυτές τις στρατηγικές. Επίσης, φάνηκε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των ΥΤ και την αναγκαιότητα αυτων είναι ελάχιστες. Τέλος, αναφέρεται ότι δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι στο να αντιμετωπίσουν ένα τμήμα ένταξης με μαθητές με ΟΑ.

<b>Δημοσιεύσεις</b>	<b>Δείγμα</b>	<b>Στόχος - Παρέμβαση</b>	<b>Συλλογή Δεδομένων</b>	<b>Αποτελέσματα</b>
(Namwaki, 2014)	60 εκπαιδευτικοί και μαθητές.	Καταγραφή απόψεων και των δύο για διάφορα εμπόδια όσον αφορά την συμπερίληψη.	Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.	Τονίστηκαν οι ελλείψεις κατάλληλων πόρων και παροχών, εκπαιδευμένου προσωπικού, κρατικής υποστήριξης και επαρκών κονδυλίων, ελλιπής ενημέρωση γονέων στην συμπερίληψη. Οι μαθητές εστίασαν στο σχολικό περιβάλλον που δεν έχει τροποποιηθεί με γνώμονα αυτούς.
(Dimitrova-Radojichikj et al., 2016)	94 εκπαιδευτικοί.	Καταγραφή απόψεων Μακεδόνων εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία και όχι μόνο, σε τυπικά ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης.	Έρευνα Opinion Relative to Integration of students with Disabilities (ORI)	Οι εκπαιδευτικοί κυμαίνονται ανάμεσα σε αρνητικές και θετικές απόψεις. Εμπόδιο φαίνεται να είναι και πάλι η έλλειψη εμπειρίας ως προς την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη με παιδιά και με οπτική αναπηρία.
(Asamoah et al., 2018)	99 εκπαιδευτικοί και μαθητές.	Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σχολεία στην Γκάνα.	Ημι-Δομημένες συνεντεύξεις.	Οι δύο ομάδες συμφώνησαν στο ότι μια συμπεριληπτική μάθηση οδηγεί τους μαθητές με ΟΑ, να θέτουν υψηλότερους στόχους και να επιδιώκουν καλύτερες επιδόσεις στην τάξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης, προσαρμογών στο ΑΠΣ και προσβασιμότητα σε πόρους.
(Pino, 2021)	13 Εκπαιδευτικοί	Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής για τους παρεχόμενους πόρους, τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν και ο αντίκτυπος του μαθήματος επαγγελματικής κατάρτισης για τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα όρασης.	Ερωτηματολόγια, Ημι-δομημένες συνεντεύξεις.	Η απόκτηση πόρων που αφορούν την συμπερίληψη λειτουργεί ως αφετηρία για την αίσθηση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη. Αναφέρθηκε η έλλειψη προετοιμασίας και η γενική άγνοια της λειτουργίας του μουσικού συστήματος Braille, των υλικών, της εξειδικευμένης υποστήριξης και άλλων εργαλείων επάνω στην μουσική.

(Ajuwon et al., 2015)	91 μαθητές.	Καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα όρασης στις τάξεις τους.	Preservice Inclusion Scale (PSIS).	Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής φαίνονται επιφυλακτικοί στο να διδάξουν ή να συμπεριλάβουν μαθητές με προβλήματα όρασης από ό,τι εκείνοι που ήταν ειδικά εκπαιδευμένοι και είχαν παρακολουθήσει προδιαγεγραμμένα μαθήματα που αφορούν παρόμοια θέματα.
(Luque et al., 2018)	19 μαθητές, 56 εκπαιδευτικοί.	Καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την συμπερίληψη τους σε διαλέξεις πληροφορικής.	Ερωτηματολόγια.	Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περιορισμένη πρόσβαση σε γνώσεις σχετικά με την συμπερίληψη, αίσθημα έλλειψης προετοιμασίας. Οι μαθητές ανέφεραν αίσθημα αποκλεισμού από τα προγράμματα εκπαίδευσης στην πληροφορική.
(Korir, 2015)	200 μαθητές.	Καταγραφή απόψεων των μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης, καθώς και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπερίληψη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα.	Ερωτηματολόγια, συζητήσεις σε ομάδες έρευνας, εξέταση εγγράφων.	Οι μαθητές είχαν θετική αντίληψη αναφορικά με την συμπερίληψη τους καθώς θεωρούν πως έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με τους βλέποντες συμμαθητές τους. Ενώ κάποιοι ανέφεραν προκλήσεις γιατί δεν καλύπτονται οι βασικές τους ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν έλλειψη προετοιμασίας αναφορικά με την συμπερίληψη.
(Hewett et al., 2019)	32 μαθητές.	Καταγραφή εμπειριών των μαθητών με ΟΑ αναφορικά με την ενεργή συμμετοχή τους στα μαθήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.	Βιο-οικολογικό μοντέλο συμπερίληψης.	Οι μαθητές ανέφεραν ότι πραγματοποιούνται προσαρμογές σχετικά με την συμπερίληψη αλλά τόνισαν έλλειψη προληπτικών προσαρμογών, όπως π.χ. προσβάσιμες υποδομές και προσβάσιμων εγγράφων.
(Karalu Muzata et al., 2019)	8 μαθητές.	Καταγραφή απόψεων των μαθητών με ΟΑ σχετικά με την συμπερίληψη τους στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ζάμπια.	Ερωτηματολόγια.	Οι μαθητές ανέφεραν ίση αντιμετώπιση από τους συμφοιτητές τους κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά αντιμετωπίζουν προκλήσεις από την έλλειψη ικανοτήτων των καθηγητών αναφορικά με τις μαθησιακές τους ανάγκες. Ανέφεραν απομόνωση σε δραστηριότητες εκτός της τάξης.

(Brydges & Mkandawire, 2016)	17 μαθητές.	Καταγραφή απόψεων των μαθητών σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Νιγηρία.	Συνεντεύξεις.	Οι μαθητές αντιμετώπισαν έλλειψη διδακτικής υποστήριξης και διακρίσεων. Όπως έλλειψη εξειδικευμένης διδασκαλίας και αντιμετώπιση συμπεριφορών εκφοβισμού (Bullying).
(Miyauchi & Gewinn, 2021)	9 εκπαιδευτικοί.	Καταγραφή ετοιμότητας των βοηθητικών εκπαιδευτικών (itinerant teachers) σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με ΟΑ έτσι ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τον στόχο της εργασίας τους.	Ερωτηματολόγια-Συνεντεύξεις.	Οι κοινότητα τους αποτελούνταν από ένα ευρύ φάσμα βοηθητικών εκπαιδευτικών, επαγγελματίες με γνώσεις και δεξιότητες σε ποικίλα περιεχόμενα αναφορικά με την διδασκαλία μαθητών με ΟΑ (διδακτικής μεθοδολογίας, υλικό που σχετίζεται με το βασικό πρόγραμμα σπουδών, και υποστηρικτικές τεχνολογίες).
(Eke & Inyango, 2015)	1500 Εκπαιδευτικοί	Καταγραφή ετοιμότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις βασικές πληροφορίες για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις δεξιότητες που κατέχουν σχετικά με την χρήση τεχνολογικών μέσων για τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα.	Δομημένο ερωτηματολόγιο "Teachers' Professional Preparedness for Inclusivity Questionnaire (TPPFIQ).	Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν στην γλώσσα του Braille, να χρησιμοποιούν Η/Υ και ούτε είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. Οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός και τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι καν προσβάσιμα στα σχολεία της χώρας.
(Ali, 2021)	N/A	Πρόσβασή στους εκπαιδευτικούς-μαθητές σε βασικά εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας για να μετρηθεί η γνώση και χρήση τους από αυτούς ώστε να ερμηνευτούν βασικές μαθηματικές εξισώσεις σε μαθητές με ΟΑ.	Ημι-Δομημένες συνεντεύξεις με γνώμονα την γενική διαχείριση, πρόσθετη υποστήριξη, STEM, διδασκαλία μαθηματικών και αξιολόγηση.	Ανάμεσα στις υποστηρικτικές τεχνολογίες που παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες μόνο τρεις ήταν διαθέσιμες, όπως αναφέρουν αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης δεν έχει στην διάθεση του τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να προσφέρει σωστές μαθηματικές γνώσεις σε μαθητές με προβλήματα όρασης.

(Smith & Kelley, 2007)	38 πανεπιστήμια	Καταγραφή προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία φοιτητών με ΟΑ ώστε να καθορίσουν πώς η εκπαίδευση που κατέχουν επάνω στην υποστηρικτική τεχνολογία ενσωματώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πανεπιστημίων Γενικής Εκπαίδευσης.	Εργαλείο έρευνας "Select Survey", Επικοινωνία μέσω e-mail (αποστολή link).	Τα προγράμματα κατάρτισής προσφέρουν μαθήματα χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας εκτός του ότι παρέχουν ήδη ενσωματωμένη υποστηρικτική τεχνολογία σε όλα τα προγράμματά εκμάθησης τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ποιες βοηθητικές συσκευές είναι χρήσιμες ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν σε υψηλότερα επίπεδα τεχνολογικής ευαισθητοποίησης
(Saleem et al., 2019)	250 μαθητές, 150 εκπαιδευτικοί.	Διερεύνηση των δυνατοτήτων της κατάρτισης που παρέχουν τα σχολεία ειδικής αγωγής στους εκπαιδευτικούς των μαθητών με προβλήματα όρασης επάνω στον τομέα της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας	Μέσω δομημένου ερωτηματολογίου.	Τα περισσότερα από τα ειδικά σχολεία δεν παρείχαν εκπαίδευση στους μαθητές με ΟΑ και στους εκπαιδευτικούς τους όσον αφορά την χρήση ΥΤ, την εκπαίδευση σε λογισμικό και την εκπαίδευση για χρήση βοηθημάτων καθημερινής διαβίωσης. Αναθεώρηση του προγράμματος κατάρτισης των για την συμπερίληψη της ΥΤ ως βασικό μάθημα.
(Mwakyaja, 2013)	4 εκπαιδευτικοί.	Διερευνήθηκαν οι τρόποι που προσαρμόζουν την διδασκαλία τους όσον αφορά την συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα όρασης.	Ημί-δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση.	Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν λίγες γνώσεις σχετικά με την συμπερίληψη και τον τρόπο με τον οποίο αυτή θα πρέπει να εφαρμόζεται για όλους τους μαθητές. Υπάρχει έλλειψη γνώσεων στην προετοιμασία των διδακτικών μέσων που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με ΟΑ.

(Amato, 2002)	13 άτομα απασχολούμενα σε τομείς της ΟΑ.	Διερευνήθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών στον αλφαριθμητισμό της Braille όπως και ο ρόλος των πανεπιστημιακών προγραμμάτων κατάρτισης στην βελτίωση των ασκούντων εκπαιδευτικών στην γραφή και ανάγνωση της Braille.	Ερωτηματολόγιο.	Εντοπίστηκε έλλειψη συνοχής σε σχέση με την μορφή των μαθημάτων διδασκαλίας Braille, του περιεχομένου και του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και των προτύπων και κριτηρίων για την ικανότητα των εκπαιδευτικών στην γραφή Braille.
(Zhou et al., 2012)	840 εκπαιδευτικοί.	Διερευνήθηκε η αυτοαξιολόγηση του επιπέδου ειδίκευσης επάνω στις υποστηρικτικές τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς.	Διαδικτυακή έρευνα.	Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ένιωθε απροετοίμαστο όσον αφορά την διδασκαλία των ΥΤ και την κατανόηση των βασικών αρχών αυτών.
(Hewett et al., 2019)	Καθηγητές και υπεύθυνοι ΔΣ σε 6 ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.	Εξετάστηκαν οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τα συναισθήματά τους απέναντι στην προετοιμασία τους για την συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία.	Συνεντεύξεις.	Ανέφεραν πως νιώθουν απροετοίμαστοι για να εισάγουν μια συμπεριληπτική μάθηση. Επίσης δήλωσαν περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις και δυσκολία στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης μιας συμπεριληπτικής διαδικασίας.
(Morelle et al., 2021)	16 διευθυντές και εκπαιδευτικοί.	Εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επάνω στην προετοιμασία τους για τις στρατηγικές που η χρήση τους βελτιώνει την συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία.	Ημιδομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση.	Οι διευθυντές αποδείχτηκε ότι έχουν κατανόηση των στρατηγικών διδασκαλίας ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν προβλήματα στην προσαρμογή και την εφαρμογή αυτών στην γενική τάξη και είναι απροετοίμαστοι στο να αντιμετωπίσουν ένα τμήμα ένταξης με μαθητές με ΟΑ. Επίσης ελάχιστες είναι οι γνώσεις τους στην χρήση και αναγκαιότητα των υποστηρικτικών τεχνολογιών.



## 10.2. Δευτερό Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτελέσματα

Διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί από τους Lee και συνεργάτες (2008), Agran και συνεργάτες (2008) και Shogren και συνεργάτες (2012) επικεντρώνονται στη ανάλυση του μοντέλου διδασκαλίας του Self Determined Learning Model of Instruction το οποίο όπως φαίνεται αν χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της εκπαιδευτικής αλλά και μετέπειτα κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με ΟΑ. Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες αυτοδιάθεσης και αυτορρύθμισης μέσα από εμπειρίες που περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων, την επίτευξη στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Το SDLMI είναι κατάλληλο για όλες τις ηλικιακές ομάδες, τους τομείς περιεχομένου και τους τύπους στόχων. Το πρόγραμμα σπουδών SDLMI περιλαμβάνει τρεις φάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές θέτουν στόχους, αναλαμβάνουν μια δράση και στη συνέχεια προσαρμόζουν τους στόχους ή τα σχέδιά τους (Shogren et al., 2017). Το πρόγραμμα αυτό συνδέθηκε με τα παρακάτω αποτελέσματα που αφορούσαν μαθητές γυμνασίου με ΟΑ και όχι μόνο: (α) μεγαλύτερη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης, (β) αυξημένη ενεργή συμμετοχή στην τάξη, (γ) μεγαλύτερη επίτευξη στόχων και (δ) υψηλότερη αυτοδιάθεση.

Στην συνέχεια, σε έρευνα των Jacko, Chica, Lewis και Bulotsky Shearer (2021) παρουσιάζεται ένα συμπεριληπτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε κέντρο επιμόρφωσης για νήπια με ΟΑ στη πόλη του Μαϊάμι. Το συγκεκριμένο μοντέλο ένταξης και παράλληλα πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφέρει, μέσω ενός εξατομικευμένου σχεδίου για την απόκτηση υπηρεσιών ειδικής αγωγής για νήπια στο πλαίσιο των δημόσιων σχολείων των ΗΠΑ (Individualized Family Service Plan) την ευκαιρία πρώιμης παρέμβασης σε κέντρο, και οι υπηρεσίες παρέχονται όπως περιγράφεται στο εξατομικευμένο σχέδιο δράσης που θα έχει φτιαχτεί για το εκάστοτε παιδί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το Lighthouse Learning Center διέθετε μία τάξη ένταξης για νήπια ηλικίας 12-36 μηνών και δύο τάξεις ένταξης προσχολικής ηλικίας για παιδιά ηλικίας 36-72 μηνών, στοχεύει στην συνεχή ανατροφοδότηση και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών όπως και στη διαμόρφωση ενός μεικτού συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σπουδών HighScore για βρέφη-νήπια και για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα σπουδών επιλέχθηκε λόγω της ενεργητικής μαθησιακής προσέγγισης, της έμφασής στην πράξη και τη διαδοχική δομή που υποστηρίζει τη μάθηση με σκόπιμο και εξατομικευμένο τρόπο. Αυτό το πρόγραμμα, ανέπτυξε μια προσέγγιση με τρεις άξονες, η οποία επικεντρώθηκε: (α) στην ένταξη με τη χρήση εξειδικευμένων στρατηγικών παρέμβασης, (β) στην κατάρτιση της διδακτικής ομάδας και (γ) στις δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων για την κατανόηση και επίβλεψη των αλλαγών που προκύπτουν με την πάροδο του χρόνου μέσω του προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο του Epstein για την συμπερίληψη, το οποίο περιελάμβανε μια καθημερινή επικοινωνία μέσω ημερολογίου με την οικογένεια, εργαστήρια, κατ' οίκον επισκέψεις, ευκαιρίες εθελοντισμού από τους γονείς, επιτροπές γονέων, και το συντονισμό των πόρων των κοινοτικών φορέων για την κάλυψη των αναγκών των οικογενειών.

Μέσω του προγράμματός αυτού, δόθηκε η ευκαιρία στον υπεύθυνό εκπαιδευτικό των μαθητών με προβλήματα όρασης και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης να συνεργαστούν για τη δημιουργία ενός αναπτυξιακά κατάλληλου ασφαλούς χώρου για τα παιδιά που θα μάθουν και θα αναπτυχθούν. Μέσω του καθημερινού διδακτικού σχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί έλαβαν υπόψη τους το μαθησιακό περιβάλλον σε συνδυασμό με τις ατομικές ανάγκες για να αναπτύξουν δραστηριότητες και να παράσχουν ανοιχτό υλικό για τη δημιουργία ενός προβλέψιμου και ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί φρόντιζαν να εξασφαλίζουν στους μαθητές την πρόσβαση σε υλικά μέσω της χρήσης της γραφής Braille εκτός από οπτικά ερεθίσματα, βιβλία σε μεγάλη έκφραση και απτικά προγράμματα.

Οι ενήλικές του γενικού περιβάλλοντος των παιδιών διευκόλυναν την κοινωνική επικοινωνία στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά καθώς χρησιμοποιούσαν στρατηγικές όπως μοντελοποίηση ή προτροπή, μίμηση, βοήθεια με τον περιορισμό πρόσβασης σε υλικά και ενσωμάτωση εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας σε δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις. Επίσης, χρησιμοποιούσαν στρατηγικές προφορικού λόγου με τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε διάφορα πλαίσια.

Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές αντιδράσεις από το οικογενειακό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι οικογένειες ανέφεραν ότι

παρατήρησαν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών, όσον αφορά τις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, σημειώνοντας ιδιαίτερες αλλαγές στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και την ενσυναισθητική συμπεριφορά μεταξύ τους.

Επιπλέον, παρατηρώντας την μελέτη περίπτωσης της Nannemann (2021) βλέπουμε να χρησιμοποιείται η στρατηγική/μοντέλο διδασκαλίας του Student Self-Accommodation Strategy σε μαθητές με ΟΑ. Οι προσαρμογές στην σχολική τάξη είναι ένα βασικό μέσο για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία. Αν και η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία προσαρμογής έχει αξία, η διαδικασία εξακολουθεί να είναι καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό, οπότε στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διδαχθούν οι μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριφέρονται περισσότερο στρατηγικά όσον αφορά στην επιλογή και χρήση των δικών τους προσαρμογών, όχι μόνο στην τάξη αλλά και στην μετέπειτα ζωή τους.

Η διδασκαλία της συγκεκριμένης στρατηγικής ξεκίνησε με προετοιμασία που επικεντρώθηκε στην κατάκτηση πληροφοριών επάνω στις προσαρμογές που μπορούν να έχουν οι μαθητές με ΟΑ, τη σημαντικότητα της ετοιμότητας, και το ρόλο του πλαισίου πριν από τη διδασκαλία και την εξάσκηση της στρατηγικής. Επειδή η στρατηγική διδασκαλίας SAP είναι μια στρατηγική γνωστικής φύσεως, η μεταγνώση και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ενσωματώθηκαν στην διδασκαλία της στρατηγικής για να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα κατά την εκτέλεση της.

Τα αποτελέσματα μετά την χρήση της στρατηγικής αυτής σε πέντε μαθητές με ΟΑ έδειξαν πως η έρευνα πέτυχε, κατά βάση, τον στόχο της. Τρεις στους πέντε μαθητές χρησιμοποίησαν την στρατηγική αυτή ώστε να σκεφτούν στρατηγικά όσον αφορά τις προσαρμογές που θα τους βοηθούσαν να εξελιχθούν εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Ειδικά ένας μαθητής αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την SAP για να πάρει αποφάσεις και στο υπάρχον εκπαιδευτικό του επίπεδο.

Στην έρευνα των Scally και Rhiannon (2019) συναντάμε ένα αρκετά επωφελές πρόγραμμα παρέμβασής σχετικά με την συμπερίληψη των μαθητών με ΟΑ στην φυσική αγωγή. Το πρόγραμμά αυτό ονομαζόταν "First Steps" του British Blind Sport με στόχο την παροχή μιας πρώτης ευκαιρίας για επαφή με την σωματική δραστηριότητα σε παιδιά ηλικίας 5-15 ετών με ΟΑ. Παρείχε στα παιδιά (και στις οικογένειές τους) ένα δωρεάν

πακέτο που περιελάμβανε ασκήσεις φυσικής δραστηριότητας κατάλληλα διαμορφωμένο για αυτούς τους μαθητές, με το οποίο μπορούσαν να παίξουν στο σπίτι. Το πακέτο αυτό σχεδιάστηκε για να αναπτύξει τις κινητικές τους δεξιότητες, τη φυσική τους κατάσταση που σχετίζεται με την υγεία και την αυτοαποτελεσματικότητά τους απέναντι στη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό σε ένα ασφαλές γενικό περιβάλλον.

Μια ομάδα ερευνητών συγκέντρωσε δεδομένα σχετικά με τη σωματική δραστηριότητα των συμμετεχόντων πριν και μετά την παραλαβή του πακέτου First Steps, καθώς και τα σχόλιά τους για αυτό. Τα πακέτα δραστηριοτήτων παραδόθηκαν σε πενήντα-τρία παιδιά, ηλικίας 5-15 ετών με ΟΑ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω μεικτών μεθόδων (ερωτηματολόγια για γονείς- συνεντεύξεις για τα παιδιά) ώστε να συγκεντρωθούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με τη σωματική δραστηριότητα πριν από την παραλαβή του πακέτου και να καταγραφεί η ανατροφοδότηση τους σχετικά με το πώς το πακέτο άλλαξε τα επίπεδα της συχνότητας της σωματικής δραστηριότητάς τους.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης έδειξαν ανισότητα σε σχέση με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων επάνω στις σωματικές δράσεις. Το πακέτο δραστηριοτήτων First Steps σημείωσε σημαντική πρόοδο στην ανάπτυξη των επιπέδων σωματικής δραστηριότητας των παιδιών. Οι κινητικές δεξιότητες, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων βελτιώθηκαν. Ορισμένοι συμμετέχοντες ενσωμάτωσαν επίσης τις δραστηριότητες στις φυσιοθεραπευτικές τους ασκήσεις και στην παιδική χαρά του σχολείου, υποδεικνύοντας τη δυνατότητα αυτή η ιδέα να μπορέσει να υιοθετηθεί και να αναπτυχθεί από άλλους οργανισμούς, επαγγελματίες προπονητές, εκπαιδευτικούς, και φυσιοθεραπευτές.

Μέσω της έρευνας των Leavitt, Athanasiou και Sanchez (2018) προσφέρεται ακόμη μια κατάλληλη παρέμβαση που θα καθιστούσε ευκολότερη την εκπαιδευτική και κατά συνέπεια κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών με ΟΑ. Στην συγκεκριμένη μελέτη βλέπουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης όπου μια μαθήτρια της αγγλικής γλώσσας με ΟΑ διδάχθηκε κάποιο μέρος του λεξιλογίου της βιολογίας με τη βοήθεια της χρήση απτικών αναπαραστάσεων, μαζί με τις πιο παραδοσιακές στρατηγικές της διδασκαλίας του λεξιλογίου όσον αφορά το περιεχόμενο και την μορφολογία.

Για την συλλογή των δεδομένων της παρέμβασής χρησιμοποιηθήκε το μοντέλο σχεδιασμού πολλαπλών βάσεων και μιας περίπτωσης (multiple-baseline single-case design). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει συνεχή μέτρηση, σε πολλαπλές φάσεις μιας θεραπείας. Σε αυτή την περίπτωση, οι τρεις φάσεις της θεραπείας ήταν τρεις κατηγορίες του δοθέν λεξιλογίου (κύτταρα, ζώα και ανθρώπινο σώμα). Η συμμετέχουσα ήταν μια 16χρονη μαθήτρια με ΟΑ, η οποία βρισκόταν στην δέκατη τάξη ενός προαστιακού λυκείου σε μια δυτική πολιτεία των ΗΠΑ. Η παρέμβαση της μαθήτριας περιελάμβανε πολυαισθητηριακά μαθήματα με βάση το λεξιλόγιο της Βιολογίας, τα οποία διεξάγονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ανάγνωσης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο συνδυασμός απτικής αναπαράστασης των επιστημονικών εννοιών, η συζήτηση του γενικού πλαισίου του λεξιλογίου, η διδασκαλία της μορφολογίας των διδασκόμενων λέξεων και η δομή των λέξεων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση ευρύτερου λεξιλογίου. Επίσης φάνηκε πως και η χρήση ενός σχεδιασμού πολλαπλών βασικών γραμμών βοηθούσε στην εξέλιξη του λεξιλογίου της συμμετέχουσας. Αυτό αποδεικνύεται μέσω της έρευνας καθώς η συμμετέχουσα αν και είχε προηγουμένως διδαχθεί Βιολογία δεν είχε καταφέρει να κατανοήσει και να μάθει την αρμόζουσα ύλη. Ωστόσο, όταν διδάχθηκε με τις κατάλληλες μεθόδους που είχαν τροποποιηθεί για να ταιριάζουν στις ανάγκες της, τα κατάφερε καλύτερα στην εκμάθηση της ύλης. Συνολικά, η παρέμβαση θεωρήθηκε επιτυχής σχετικά με την διδασκαλία του λεξιλογίου της Βιολογίας σε έναν μαθητή της Αγγλικής Γλώσσας, ο οποίος έχει ΟΑ.

Στην μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησαν οι Walker και Wegner (2021), μελετάται το αν ένα προγράμμα εκπαίδευσης eye-gaze θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να διδάξει σε ένα μαθητή με φλοιώδη οπτική βλάβη και εγκεφαλική παράλυση τις οπτικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να χειριστεί μια συσκευή σε μορφή AAC (προηγμένη κωδικοποίηση ήχου). Η συγκεκριμένη παρέμβαση έγινε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη ο μαθητής διδάχθηκε κάποιες οπτικές δεξιότητες όπως οπτική αντίληψη, εστίαση, ακρίβεια εστίασης, ενασχόληση με όλες της περιοχές της οθόνης κ.α μέσω εκπαιδευτικού προγράμματος που περιείχε φωνητικές οδηγίες από βοηθό. Στοχος ήταν ο μαθητής να πραγματοποιεί τις στοχευμένες δεξιότητες βλεμματικής παρατήρησης με περιορισμένη βοήθεια από τον βοηθό. Στη δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκε από τον μαθητή το λογισμικό Tobii Communicator 4 για να επικοινωνήσει. Κάθε συνεδρία της δεύτερης φάσης περιελάμβανε μια πεντάλεπτη δραστηριότητα προθέρμανσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης οφθαλμικής παρατήρησης, οδηγίες συνομιλίας και μια δραστηριότητα αιτημάτων/επιλογής. Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από τον βοηθό ήταν

προσθήκη AAC συσκευής, τυχαία διδασκαλία, προσδοκώμενος χρόνος αναμονής, λεκτικές προτροπές και λεκτικές και οπτικές υποδείξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο μαθητής απέκτησε τις απαραίτητες οπτικές δεξιότητες για να χειρίζεται τη συσκευή AAC και επέδειξε λειτουργική επικοινωνία με τη χρήση της συσκευής αυτής.

Επίσης στην έρευνα των Yildiz και Dui (2013), διερευνάται η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εφήβων με προβλήματα όρασης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 16 έφηβους μαθητές με οπτική αναπηρία σε σχολεία μιας πόλης της Τουρκίας. Τα επίπεδα ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων μετρήθηκαν με την κλίμακα KA-SI Empathic tendency Scale for Children and Adolescents, και οι επικοινωνιακές δεξιότητες μετρήθηκαν με το Communication Skills Evaluation Scale. Κυριοί στόχοι αυτής της παρέμβασής ήταν οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις βασικές γνώσεις της διαπροσωπικής επικοινωνίας, να καταλάβουν την σημασία της αναποτελεσματικής ακρόασης και της ενεργητικής ακρόασης, να ξεχωρίζουν το καλό από το κακό τρόπο επικοινωνίας, να ανακαλύψουν το δικό τους τρόπο επικοινωνίας, να παρατηρούν και να αμφισβητούν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές που τους εμποδίζουν από το να «ανοιχτούν», να αυξήσουν τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και ως εκ τούτου, να παράγουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης φάνηκε αποτελεσματικό στην αύξηση της ενσυναίσθησης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εφήβων με προβλήματα όρασης.

Στην συνέχεια ο στόχος της έρευνας του Jurmang (2015), είναι να διαπιστωθεί αν ένα εφαρμοσμένο πρόγραμμα προσανατολισμού και κινητικότητας ως προσαρμοσμένη στρατηγική διδασκαλίας θα ενισχύσει την απόδοση των μαθητών με οπτική αναπηρία στη Γεωμετρία, καθώς και την επίδραση του στη συμπεριφορά των μαθητών που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της αναπηρίας σε σχέση με το μάθημα της Γεωμετρίας. Το δείγμα αποτελούταν από 20 μαθητές ηλικίας 4-5 ετών από δύο σχολεία στην Νιγηρία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και προσαρμοσμένα τεστ απόδοσης στην Γεωμετρία (Attitude to Geometry Scale (AGS) και Adapted Geometry Task Performance Test (AGTPT). Μέσω της διδασκαλίας αυτής της παρέμβασης οι μαθητές με οπτική αναπηρία έπρεπε να μπορούν να κάνουν α) ταυτοποίηση γραμμής μέσω του προσανατολισμού και της κινητικότητας, πχ. να αναγνωρίζουν οικεία αντικείμενα που εύκολα μπορούν εντοπιστούν, είναι σταθερά και έχουν μόνιμη θέση στο περιβάλλον τους όπως δέντρα, σπίτια, δρόμοι, μονοπάτια και έτσι περπατώντας να είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τα είδη γραμμών (ευθεία, καμπύλη, παραλλήλη κλπ.) και ως συνέπεια να μπορέσουν ύστερα να ταυτοποιήσουν απτικά τα είδη αυτά σε αναγλυφο χαρτί, β) να

αναγνωρίζουν μέρη του σωματός και κάνουν μετρήσεις με πρώτα με προσαρμοσμένα και μετά με βασικά εργαλεία μέτρησης όπως χάρακες και να τα χρησιμοποιούν για να μετρήσουν γραμμές σε αναγλύφο χαρτί, γ) να αναγνωρίζουν σημεία του οριζοντα και να κατανοήσουν τις γωνίες πχ. να μπορούν να δείχνουν με το δάχτυλο τους το Βορρά, Νότο, Ανατολή, Δύση, να γυρίζουν έτσι το σώμα τους ώστε να κοιτάνε κάθε σημείο που τους ζητείται και να μπορούν να περπατάνε προς αυτή την κατεύθυνση, με αυτούς τους τρόπους εισάγονται και στην έννοια των μοιρών των γωνιών (να γυρίζουν 90 μοιρές για να βλέπουν τον Βορρα), δ) να αναγνωρίζουν σχήματα και πολυγωνα πχ. να μπορούν να προσδιορίσουν και να ονομάσουν τρισδιάστατα σχήματα όπως κύβος κύλινδρος και κώνος. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας έδωσε πρόσβαση σε μαθητές με προβλήματα όρασης να συμμετέχουν στη γεωμετρία και ενίσχυσε την απόδοση των μαθητών στο μάθημα αυτό. Οι υψηλές επιδόσεις στα καθήκοντα γεωμετρίας άλλαξαν την αρνητική στάση των μαθητών σε θετική απέναντι στη γεωμετρία. Η μελέτη έδειξε ότι η προσαρμοσμένη στρατηγική δεν είχε καμία επίδραση στην απόδοση και την στάση των μαθητών απέναντι στη γεωμετρία με βάση την ηλικία κατά την έναρξη της αναπηρίας.

Επιπλέον στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε από τους Kamei-Hannan και συνεργάτες (2012), παρουσιάζεται η πολυεπίπεδη προσέγγιση Response to Intervention (RTI) για τον έγκαιρο εντοπισμό και την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές και συμπεριφορικές ανάγκες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναλύει τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η χρήση αυτής στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γραμματισμού των μαθητών με οπτική αναπηρία. Αναλύονται μέσω της βιβλιογραφίας οι βασικές αρχές της RTI, συμπεριλαμβανομένου του καθολικού ελέγχου, των πολυεπίπεδων μοντέλων, της καταγραφής της προόδου και τη χρήση πρακτικών που βασίζονται σε αποδείξεις. Φάνηκε από τα ευρήματα ότι το RTI διασφαλίζει πως ο ένας συνεργατικός σχεδιασμός πραγματοποιείται με τη χρήση μιας προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων, κατά την οποία συλλέγονται δεδομένα από συνεχείς αξιολογήσεις και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τη χρήση τεκμηριωμένων παρεμβάσεων. Επίσης, τονίζεται το RTI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό μαθητών που κινδυνεύουν να αποτύχουν ακαδημαϊκά και μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό πρόσθετων αναπηριών. Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών που δυσκολεύονται στον γραμματισμό δεν είναι μόνο απαραίτητος για την παροχή της απαραίτητης διδασκαλίας, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται αποφάσεις με βάση τα δεδομένα ώστε να διασφαλίζεται ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες αντιμετωπίζονται από εξειδικευμένα άτομα που είναι εξοικειωμένα με τις ανάγκες των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Επιπλέον, η έρευνα που έγινε από τους Idawati και συνεργάτες (2020), επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως και των δεξιοτήτων προσωπικής υγιεινής και καθημερινής διαβίωσης των τυφλών παιδιών στην αλληλεπίδραση με το

περιβάλλον και τους συνομηλίκους μέσω μιας συμπεριληπτικής παρέμβασης. Η διδασκαλία του προσανατολισμού και κινητικότητας χρησιμοποιήθηκε ως μια στρατηγική μάθησης που αποσκοπούσε στην γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 3 τυφλά παιδιά ηλικίας 7-8 ετών. Η συλλογή των δεδομένων περιελάμβανε μια ερευνητική μέθοδο ενός θέματος (SSR) με σχεδιασμό A-B-A. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν βασίστηκαν επάνω στη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες προσωπικής υγιεινής (μπάνιο-τουαλέτα). Αυτή η παρεμβάσει χρησιμοποιήθηκε έτσι ώστε να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο να λένε στο δάσκαλο πότε θέλουν να πάνε στην τουαλέτα. Τα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή τη μελέτη ήταν η αναγνώριση του περιβάλλοντος ανάλογα με την ικανότητα και την εμπειρία, ο αφουγκρασμός (μέσω μνήμης και ακοής) όσων βρίσκονται στο περιβάλλον, το να λένε τι είναι αυτό που ακουने ή θυμούνται σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία τους και η απόδοση ανατροφοδότησης από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες και ανεξαρτησία κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Τα κορίτσια έτειναν να έχουν κάποιες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της σχολικής δραστηριότητας σε σύγκριση με τα αγόρια. Η συμμετοχή της οικογένειας είναι σημαντική για να τα βοηθήσει κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μαθησιακής προσαρμογής με το περιβάλλον. Εν ολίγοις, θεωρήθηκε πως ο συνδιασμός δραστηριοτήτων κινητικής και επικοινωνιακής φύσεως αποδείχθηκε ωφέλιμος για την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών με Ο/Α.



<b>Δημοσιεύσεις</b>	<b>Δείγμα</b>	<b>Στόχος - Παρέμβαση</b>	<b>Συλλογή Δεδομένων</b>	<b>Αποτελέσματα</b>
(Lee et al., 2008), (Agron et al., 2008), (Shogren et al., 2012)	N/A	Ανάλυση του μοντέλου διδασκαλίας του Self Determined Learning Model of Instruction όπου βοηθά τους μαθητές με ΟΑ να κατακτήσουν δεξιότητες αυτοκαθοδήγησης και αυτορρύθμισης μέσα από εμπειρίες που περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων, την επίτευξη στόχων και την επίλυση προβλημάτων.	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.	Η χρήση του μοντέλου σε μαθητές Γυμνασίου με ΟΑ έδειξε: μεγαλύτερη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης, αυξημένη ενεργή συμμετοχή στην τάξη, μεγαλύτερη επίτευξη στόχων και υψηλότερη αυτοδιάθεση.
(Jacko et al., 2021)	40 μαθητές.	Πρόγραμμα σπουδών HighScore για νήπια και παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χρήση πλαισίου Epstein για την συμπερίληψη, που περιελάμβανε καθημερινή επικοινωνία- ημερολόγιο με την οικογένεια, εργαστήρια, κατ' οίκον επισκέψεις, εθελοντισμό, επιτροπές γονέων, συντονισμό των πόρων και κοινοτικών φορέων για την κάλυψη των αναγκών των οικογενειών.	COR-Advantage, Penn Interactive Peer Play Scale, Empathy Scale of My Child, Individualized Classroom Assessment Scoring System	Σημειώθηκαν θετικές αντιδράσεις από το οικογενειακό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι οικογένειες ανέφεραν ότι παρατήρησαν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών, όσον αφορά τις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, σημειώνοντας ιδιαίτερες αλλαγές στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και την ενσυναισθητική συμπεριφορά μεταξύ τους.

(Nannemann, 2021)	50 μαθητές.	Στρατηγική/μοντέλο διδασκαλίας Student Self-Accommodation Strategy σε μαθητές με ΟΑ. Η διδασκαλία της ξεκίνησε με προετοιμασία για την κατάκτηση πληροφοριών επάνω στις προσαρμογές που μπορούν να έχουν οι μαθητές με ΟΑ, τη σημαντικότητα της ετοιμότητας, και το ρόλο του πλαισίου πριν από τη διδασκαλία και την εξάσκηση της στρατηγικής.	Παρατήρηση, έρευνες που έγιναν σε δασκάλους, λίστα δραστηριοτήτων, λίστα προτεινόμενων προσαρμογών κ.α.	Τρεις στους πέντε μαθητές χρησιμοποίησαν την στρατηγική του SAP ώστε να σκεφτούν στρατηγικά όσον αφορά τις προσαρμογές που θα τους βοηθούσαν να εξελιχθούν εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Ειδικά ένας μαθητής αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την SAP για να πάρει αποφάσεις και στο υπάρχον εκπαιδευτικό του επίπεδο.
(Scally & Rhiannon, 2019)	53 μαθητές.	Πρόγραμμα παρέμβασής "First Steps" του British Blind Sport για την παροχή μιας πρώτης ευκαιρίας για επαφή με την σωματική δραστηριότητα σε παιδιά με ΟΑ. Στόχος να αναπτύξει τις κινητικές τους δεξιότητες, τη φυσική τους κατάσταση, την αυτοαποτελεσματικότητά τους απέναντι στη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό σε ένα γενικό περιβάλλον.	Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις	Το πακέτο δραστηριοτήτων First Steps σημείωσε σημαντική πρόοδο στην ανάπτυξη των επιπέδων σωματικής δραστηριότητας των παιδιών. Οι κινητικές δεξιότητες, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων βελτιώθηκαν.

(Leavitt et al., 2018)	Μελέτη περίπτωσης.	Εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης όπου μια μαθήτρια της αγγλικής γλώσσας με ΟΑ διδάχθηκε κάποιο μέρος του λεξιλογίου της βιολογίας με τη βοήθεια της χρήση απτικών αναπαραστάσεων, μαζί με τις πιο παραδοσιακές στρατηγικές της διδασκαλίας του λεξιλογίου όσον αφορά το περιεχόμενο και την μορφολογία.	Χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο σχεδιασμού πολλαπλών βάσεων και μιας περίπτωσης (multiple-baseline single-case design). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει συνεχή μέτρηση, σε πολλαπλές φάσεις μιας θεραπείας.	Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο συνδυασμός απτικής αναπαράστασης των επιστημονικών εννοιών, η συζήτηση του γενικού πλαισίου του λεξιλογίου, η διδασκαλία της μορφολογίας των διδασκόμενων λέξεων και η δομή των λέξεων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση ευρύτερου λεξιλογίου. Επίσης φάνηκε πως και η χρήση ενός σχεδιασμού πολλαπλών βασικών γραμμών βοήθησε στην εξέλιξη του λεξιλογίου της συμμετέχουσας.
(Walker & Wegner, 2021)	Μελέτη περίπτωσης.	Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα εκπαίδευσης Eye-Gaze. Μελετήθηκε κατά πόσον αυτό το πρόγραμμα μπορεί να διδάξει τις απαραίτητες οπτικές δεξιότητες στον χειρισμό συσκευής σε μορφή AAC.	Μέσω παρατήρησης από εξειδικευμένο προσωπικό.	Τα αποτελέσματα έδειξαν μέσω παρεμβάσεων (διδασκαλία οπτικών δεξιοτήτων, λεκτικές προτροπές και οπτικές υποδείξεις, τυχαία διδασκαλία, προσδοκώμενος χρόνος αναμονής και προσθήκη συσκευής AAC) ο μαθητής απέκτησε τις απαραίτητες οπτικές δεξιότητες στον χειρισμό της συσκευής και επικοινωνούσε λειτουργικά με την χρήση αυτής.
(Yildiz & Dui, 2013)	16 μαθητές.	Μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης για την βελτίωση της ενσυναίσθησης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.	Με τις κλίμακες KA-SI Empathic tendency Scale for Children and Adolescents και την Communication Skills Evaluation Scale.	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης φάνηκε αποτελεσματικό στην αύξηση της ενσυναίσθησης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με οπτική αναπηρία.

(Jurmang, 2015)	20 μαθητές.	Αξιολόγηση εφαρμοσμένου προγράμματος προσανατολισμού και κινητικότητας ως προσαρμοσμένη στρατηγική διδασκαλίας για την απόδοση στη γεωμετρία.	Ερωτηματολόγια και προσαρμοσμένα τεστ απόδοσης στην γεωμετρία (Adapted Geometry Task Performance Test) καθώς και με την χρήση της κλίμακας Attitude to Geometry Scale (AGS).	Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας προώθησε την πρόσβαση στην συμμετοχή και στην ενίσχυσε την απόδοση των μαθητών στο μάθημα της γεωμετρίας. Επίσης οι υψηλές επιδόσεις άλλαξαν την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα.
(Kamei-Hannan et al., 2012)	N/A	Παρουσιάζεται η πολυεπίπεδη προσέγγιση συμπερίληψης Response to Intervention (RTI) για τον έγκαιρο εντοπισμό και υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές και συμπεριφορικές ανάγκες. Συγκεκριμένα αναλύονται τα πλεονεκτήματα της χρήσης αυτής στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γραμματισμού μαθητών με ΟΑ.	Βιβλιογραφική ανασκόπηση (βασικές αρχές της RTI όπως καθολικός έλεγχος, πολυεπίπεδα μοντέλα, καταγραφή της προόδου και χρήση πρακτικών που βασίζονται σε αποδείξεις).	Τα ευρήματα έδειξαν ότι η χρήση της RTI μέσω συνεργατικού σχεδιασμού κατά τον οποίο συλλέγονται δεδομένα από συνεχείς αξιολογήσεις και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τη χρήση τεκμηριωμένων παρεμβάσεων μπορεί να εντοπίσει μαθητές που κινδυνεύουν να αποτύχουν ακαδημαϊκά και να ανακαλύψει πρόσθετες αναπηρίες.
(Idawati et al., 2020)	3 μαθητές	Αξιολογείται μια συμπεριληπτική παρέμβαση με βάση την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως και των δεξιοτήτων προσωπικής υγιεινής και καθημερινής διαβίωσης των τυφλών παιδιών σε σχέση με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του σχολείου αλλά και με τους συνομηλίκους.	Παρατήρηση.	Υπήρξε σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες και ανεξαρτησία κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Ο συνδιασμός δραστηριοτήτων κινητικής και επικοινωνιακής φύσεως αποδείχθηκε ωφελιμος για την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών με Ο/Α.

## **11° Κεφάλαιο: Σύνδεση ερευνών- Συμπεράσματα-Συζήτηση**

### **11.1. Εισαγωγή**

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ΟΑ στην γενική εκπαίδευση, συγκεκριμένα εστίασαμε στο να απαντήσουμε κάποια ερευνητικά ερωτήματα, μέσω κατάλληλων ερευνών, τα οποία πιστεύουμε πως θα ενισχύσουν την συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Καθώς κάναμε μια εκτεταμένη έρευνα ανακαλύψαμε πως συμβάλλουν πολλοί παράγοντες για την επίτευξη ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού αλλά και κοινωνικού περιβάλλοντος σχετικά με τους μαθητές με ΟΑ.

### **11.2. Σύνδεση Ερευνών και Συζήτηση**

Ως απάντηση στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, τα ευρήματα της έρευνας εμφανίζουν τρεις κύριους προβληματισμούς εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αλλά και μαθητών με ΟΑ. Όπως φαίνεται στις παραπάνω έρευνες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην συμπερίληψη είτε αυτή είναι εκπαιδευτική είτε κοινωνική (Ajuwon et al., 2015; Dimitrova-Radojichikj et al., 2016; Luque et al., 2018). Οι προβληματισμοί που αναφέρονται, σε γενικές γραμμές, έχουν να κάνουν τόσο με την έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλα υλικά, εξοπλισμό και εγκαταστάσεις, την έλλειψη καταρτισμένου προσωπικού σχετικά με την Οπτική Αναπηρία όσο και με την έλλειψη κατάλληλης στήριξης από τους αρμόδιους φορείς/εκάστοτέ διεύθυνσή σχολικού περιβάλλοντος ( (Namwaki, 2014; Ralejoe, 2019; Pino, 2021).

Παρατηρείται μια διστακτική στάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη καθώς θεωρούν πως δεν τους δίνεται η κατάλληλη εκπαίδευση για να εντάξουν μαθητές με ΟΑ σε μια γενική τάξη και πιστεύουν πως θα πρέπει να τους προσφέρονται επαρκείς πόροι και κατάρτιση για να αναπτύξουν τις ικανότητές του να διδάσκουν άτομα με προβλήματα όρασης, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ajuwon et al., 2015; Pino, 2021). Βέβαια, φαίνεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο ευέλικτοι από εκείνους που είναι περισσότερο καιρό στο

σύστημα, οπότε αυτός ο ενθουσιασμός και η προθυμία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανταλλαγή ιδεών και πιο πρόσφατων τεχνικών μεταξύ αυτών, προς όφελος των μαθητών (Lamichhane, 2017). Επίσης συμπεραίνεται μέσω δύο έρευνών μας, πως δεν υπάρχει η κατάλληλη προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών με ΟΑ (Pino, 2021; Asamoah et al., 2018).

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών με ΟΑ, έχουν κάποιες διαφορές με αυτές των εκπαιδευτικών διότι τουλάχιστον τρεις έρευνες μας αποκαλύπτουν πως οι μαθητές έχουν θετικότερη άποψη για την συμπερίληψη που λαμβάνουν (Korir, 2015; Asamoah et al., 2018; Hewett et al., 2019). Όπως ήταν φυσικό τονίστηκαν και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με οπτική αναπηρία σε μια συμπεριληπτική τάξη. Εκτός από την έλλειψη εμπειρίας και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να εντάξουν ένα μαθητή με ΟΑ σε ένα γενικό περιβάλλον, αναφέρουν επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις, την μη κατάλληλη προσαρμογή του σχολικού χώρου και την πρόσβαση σε τέτοιες εγκαταστάσεις (Namwaki, 2014). Επίσης οι μαθητές τόνισαν την αίσθηση ενεργής ακαδημαϊκής συμμετοχής αλλά ανέφεραν περισσότερο το αίσθημα απομόνωσης σε δραστηριότητες εκτός σχολικής τάξης, όπως και κάτι που μέσω προηγούμενων ερευνών φαίνεται θα έχει ως αποτέλεσμα και την αποξένωσή τους από τον τυπικό σχολικό περίγυρο και θα διακινδυνεύει η κοινωνική τους συμπερίληψη (Sacks et al., 1992; Kapalu Muzata et al. 2019). Άλλες προκλήσεις που συνάντησαν οι μαθητές με οπτική αναπηρία σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης ήταν έλλειψη εξειδικευμένης διδασκαλίας και υποστήριξης στην τάξη όπως και συμπεριφορές εκφοβισμού (bullying) (Brydges & Mkandawire, 2016). Καλό θα ήταν να σημειωθεί πως πολλές από τις έρευνές μας που ανέλυσαν τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη πραγματοποιήθηκαν σε χώρες που μπορεί να μην υπάρχει οικονομική και κρατική δυνατότητα ενεργής ένταξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για αυτόν τον λόγο καταγράφονται περισσότερα εμπόδια και προκλήσεις απέναντι σε αυτό το θέμα (Namwaki, 2014; Asamoah et al., 2018; Korir, 2015; Ralejoe, 2019).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης όπως και σπουδαστές παιδαγωγικών σχολών τείνουν να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα όρασης. Αυτό φαίνεται και ανά τα χρονιά όπου υπήρχαν αρνητικές αντιλήψεις για τα άτομα που είχαν

ΟΑ οι οποίες οδηγούσαν σε χαμηλές προσδοκίες σχετικά με την ικανότητα των ατόμων αυτών να συνεισφέρουν στην κοινωνία ή να επιτύχουν ακαδημαϊκά αποτελέσματα, επιπλέον, τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορεί να θεωρούνταν «βάρος» (Tuttle & Tuttle, 2004).

Στην συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνας μας σχετικά με το κατά πόσο είναι προετοιμασμένοι ή εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί στο να εντάξουν μαθητές με ΟΑ στην τυπική εκπαίδευση αποδείχθηκαν σχετικά μεικτής φύσεως. Τουλάχιστον τέσσερις από τις πέντε αφορούν τις γνώσεις και την πρόσβαση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί επάνω στις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες και τα κατάλληλα μέσα για αυτές (Eke, 2014; Smith & Kelley, 2007; Mwakyeja, 2013; Zhou et al., 2012). Πολλοί αναφέρουν έλλειψη εμπειρίας στην διδασκαλία μαθητών με ΟΑ και γνώσεων πάνω στη χρήση της γραφής και ανάγνωσης Braille, την χρήση Η/Υ όπως και έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλα εργαλεία σχετικά με τις ΥΤ (Salleh & Zainal, 2010; Eke & Inyang, 2015; Zhou et al., 2012). Επίσης βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί κατέχουν λιγότερες γνώσεις επάνω στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ενσωμάτωση αυτής στην διδασκαλία τους όπως και έλλειψη στις της προετοιμασίας των διδακτικών μέσων, στις γνώσεις επάνω στον αλφαριθμητισμό της Braille (Amato, 2002) και την καθοδήγηση των μαθητών με οπτική αναπηρία σχετικά με τους σωστούς τρόπους χρήσης των οπτικών τους συσκευών (Mwakyeja, 2013). Γενικά καταλαβαίνουμε πως υπάρχουν προβλήματα σε περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις για να είναι δυνατή η προσαρμογή των φοιτητών με οπτική αναπηρία και, γενικότερα, δυσκολεύονται στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης μιας μαθησιακής συμπεριληπτικής διαδικασίας όπως και στην προσαρμογή και την εφαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας στην τάξη και στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών ανάλογα με αυτές τις στρατηγικές (Hewett et al., 2019; Morelle et al., 2021).

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα δύο μελετών όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών μαθητών με ΟΑ επάνω στην υποστηρικτική τεχνολογία (Kapperman et al. 2002; Candela, 2003) ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί μαθητών με προβλήματα όρασης δεν είναι προετοιμασμένοι να χρησιμοποιούν την υποστηρικτική τεχνολογία και να διδάσκουν στους μαθητές πώς να τη χρησιμοποιούν. Είναι σημαντικό να τονίσουμε την αναγκαιότητα της χρήσης, της διδασκαλίας και της ενεργής ένταξης των υποστηρικτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση αλλά και στην γενική κοινότητα καθώς είναι εξίσου

πολύτιμες ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές με ιδιαιτερότητες να βοηθηθούν ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά (Ali, 2021). Εκτός αυτού οι υποστηρικτικές τεχνολογίες παρέχουν υποστήριξη σε όλες τις ακαδημαϊκές περιοχές καθώς και στο διευρυμένο βασικό πρόγραμμα σπουδών (Wiazowski, 2009). Από την άλλη μια έρευνα μας αποδεικνύει πως με την κατάλληλη υποστήριξη από συναδέλφους και σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί που έχουν διαμορφώσει θετικές αντιλήψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση, θα μπορούσαν να είναι σε θέση να αναπτύξουν μεθόδους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης (Miyauchi & Gewinn, 2021).

Τέλος, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα που αναφέρεται σε προτάσεις προγραμμάτων παρέμβασης που θα βοηθήσουν στην ευκολότερη εκπαιδευτική αλλά και κατ' επέκταση κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ΟΑ, τα ευρήματα της έρευνας μας εμφάνισαν ποικιλία παρεμβάσεων κατάλληλων για να χρησιμοποιηθούν σε μια γενική τάξη έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα ομαλότερο συμπεριληπτικό περιβάλλον.

Δύο στις πέντε μελέτες που ανακαλύψαμε ασχολούνται με στρατηγικές αυτό-εξέλιξης όπως το Self Determined Learning Model of Instruction (Agran et al., 2008; Lee et al., 2008) το οποίο είναι μια στρατηγική διδασκαλίας που κρίνεται κατάλληλη για την κατάκτηση στόχων και το Student Self-Accommodation Strategy (Nannemann, 2021), το οποίο είναι κατάλληλο για την προώθηση της ανεξαρτησίας και τον έλεγχο που μπορεί να έχει ένας μαθητής με ΟΑ, στο μέλλον, όσον αφορά την διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και όχι μόνο. Συμπεραίνουμε επίσης πως βοηθητική για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία θα ήταν και η ακολουθία της πρώιμης παρέμβασής ενός Εξατομικευμένου Προγράμματος Σπουδών για την αποκτηση υπηρεσιών σε μικρά παιδιά το οποίο δίνει την εύκαιρη πρώιμη παρέμβαση σε κέντρο, και οι υπηρεσίες παρέχονται όπως περιγράφεται στο εξατομικευμένο σχέδιο δράσης που θα έχει φτιαχτεί για το εκάστοτε παιδί (Jacko et al., 2021). Η σωστή εφαρμογή και η διατήρηση των στρατηγικών αυτών είναι το κλειδί για να εξασφαλίσουμε ότι τελικά όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση που απαιτείται για τις ανάγκες τους, καθώς και να συμμετέχουν ενεργά "ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας" (Department of Education, 2001).



Τα ευρήματα έδειξαν θετικές κριτικές από εκπαιδευτικούς, οικογένειες αλλά και τους ίδιους τους μαθητές καθώς μετά την εκπαίδευση τους πάνω στην χρήση αυτών των στρατηγικών είδαν αποτελεσματικές αλλαγές στην εκπαίδευση αλλά και στη κοινωνική τους εξέλιξη. Για το λόγο αυτό, συμφωνούμε με την Pino και Vilado (2019) στο ότι η προσαρμοστική διδασκαλία είναι το μοντέλο που δίνει τη μεγαλύτερη προσοχή στους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης, επειδή διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές συνεχίζουν να μαθαίνουν μαζί και να μοιράζονται τους ίδιους στόχους. Βλέπουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι η οικογένεια των μαθητών, και η συνεργασία της με το εκπαιδευτικό του περιβάλλον συμβάλλει πολύ στο να υπάρξει μια επιτυχής μετάβαση από το ειδικό στο τυπικό περιβάλλον (Miyauchi H. , 2020).

Επίσης ένα σημαντικό θέμα ήταν η διαμόρφωση παρεμβάσεων για την ένταξη στη Φυσική Αγωγή, το οποίο έχει απασχολήσει και άλλες έρευνες (Furtado et al., 2015), παρόλα αυτά εμείς βρήκαμε μια πρώιμη παρέμβασή επάνω στην Φυσική αγωγή η οποία φάνηκε αρκετά αποτελεσματική και εξέλιξε την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων αλλά και θα επηρεάσει στην μετέπειτα ομαλότερη ένταξή τους σε ένα γενικό σχολικό περιβάλλον.

Παρατηρήθηκε επίσης σε δύο έρευνες μας πως αν οι εκπαιδευτικοί εντάξουν παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως και των δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού στην διδασκαλία τους όχι μόνο θα βοηθήσουν τους μαθητές να αλληλοεπιδράσουν με την υπόλοιπη τάξη (Yildiz & Dui, 2013), αλλά θα εξελιχθούν και ακαδημαϊκά καθώς μέσω του προγράμματος που παρουσιάστηκε στην μελέτη μας από τους Jurman (2015) μέσω δραστηριοτήτων που βοηθούσαν στην προωθηση των δεξιοτήτων προσανατολισμού και κινητικότητας διδάχθηκε το μάθημα της Γεωμετρίας.

Καταληκτικά και εκφράζοντας την δική μας άποψη, πιστεύουμε πως οι μαθητές με οπτική αναπηρία είναι μια ετερογενής ομάδα που αποτελείται από άτομα με διαφορετικές ανάγκες, και ότι πολλοί από αυτούς τους μαθητές αντιμετωπίζουν κοινωνικές προκλήσεις στο σχολείο. Μέσα από την διπλωματική μας εργασία θέλουμε να θίξουμε το θέμα του συμπεριληπτικού πνεύματος που θεωρούμε πως πρέπει να υπάρχει στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης αλλά και στην καθημερινότητα των παιδιών αυτών για να εξελιχθούν τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά. Σε ένα γενικό πλαίσιο, θεωρούμε πως αν υπάρξει η

κατάλληλη κατάρτιση, προετοιμασία και συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επάνω στο κομμάτι της ΟΑ (χρήση ΥΤ, κατάλληλη διαμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διαμόρφωση σχολικής τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με ΟΑ) και αν υπάρχει η ευκαιρία να διδαχθούν οι αρμόζουσες στρατηγικές και μοντέλα παρέμβασης που εξελίσσουν ολικά και ολοκληρωτικά ένα παιδί με ΟΑ, τότε θα επιτευχθεί και μια συμπεριληπτική και κατ' επέκταση κοινωνική συμπερίληψη.

### **11.3. Περιορισμοί της Έρευνας**

Στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπήρχαν περιορισμοί σχετικά με την γλώσσα καθώς για να εξάγουμε τα αποτελέσματα επικεντρωθήκαμε σε μελέτες που αφορούσαν επί των πλείστων την Αγγλική γλώσσα. Η χρονολογία των άρθρων ήταν ακόμα ένας ανασταλτικός παράγοντας για το εύρος της βιβλιογραφίας που βρήκαμε. Επίσης υπάρχει κίνδυνος μεροληψίας ως προς την έκβασή του αποτελέσματος καθώς αρκετές από τις έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε χώρες του Τρίτου Κόσμου οι οποίες ίσως να υστερούν οικονομικά αλλά και κοινωνικά κάτι που μπορεί να επηρέασε τα τελικά μας συμπεράσματα.

### **11.4. Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις/Εφαρμογές**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναμένεται να αποτελέσει μια επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, που θα βοηθήσει μελλοντικούς εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην κατανόηση της ωφελιμότητας της εκπαιδευτικής και παράλληλα κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με οπτική αναπηρία. Δίνει ένα εφαλτήριο για δημιουργία μαθησιακών διαδικασιών και παρεμβάσεων που θα καταστήσουν ομαλότερή την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να βοηθήσει στην κατανόηση της χρησιμότητάς και αναγκαιότητας της συμπερίληψης των μαθητών με οπτική αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψη την έλλειψη υλικών και πόρων η έρευνα μας θα μπορούσε, ίσως, να ωφελήσει στην καλύτερη ενημέρωση

των υπεύθυνών κρατικών φορέων όσον αφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε σχέση με την συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία.

### **11.5. Μελλοντικές προτάσεις**

Σκοπός της έρευνας μας ήταν να ανακαλύψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών με οπτική αναπηρία σχετικά με την εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική συμπερίληψη όπως και αναφέραμε κάποια προγράμματα παρέμβασης επάνω σε αυτό το θέμα. Όσον αφορά, το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, δηλαδή τα προγράμματα παρέμβασης που δημιουργούνται για να ενισχυθεί η συμπερίληψη συγκεκριμένα σε σχέση με την οπτική αναπηρία, βλέπουμε πως υπάρχει ένα έλλειμμα στην διεθνή βιβλιογραφία και θα ήταν ωφέλιμο να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες επάνω σε αυτό.

## Αναφορές

- Abdelmegeed, M. (2019). The international classification of functioning, disability, and health (ICF): Are we using the correct language? *Journal of Neurology & Neurophysiology*, 10(1). <https://doi.org/10.4172/2155-9562.1000484>
- Abner, G. H., & Lahm, E. A. (2002). Implementation of Assistive Technology with Students who are Visually Impaired: Teachers' Readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 98–105.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0209600204>
- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *PROSPECTS*, 39(2), 227–38. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7>
- Agran, M., Wehmeyer, L. M., Cavin, M., & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 106–114.
- Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ajuwon, P., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., & Zhou, L. (2015). Including Students who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 131-140.
- Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2014). Assistive Technology and Mathematics Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 219 - 222.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020303>
- Ali, C. (2021). Visually impaired student-teachers' knowledge and use of basic assistive technology tools for mathematics. *African Educational Research Journal*, 945-955. <https://doi.org/10.30918/AERJ.94.21.151>

- Amato, S. (2002). Standards for competence in braille literacy skills in teacher preparation programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 143-153. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600303>
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, M. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/215824401880779>
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 32–39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>
- Baker, E., Wang, M., & Walber, H. (1995). The effects of inclusion on learning. *Synth*, 52(4), 33-35.
- Ballard, K. (2002). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487310>
- Bardin, J. A., & Lewis, S. (2008). A Survey of the Academic Engagement of Students with Visual Impairments in General Education Classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102, 472–483. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200804>
- Bishop, D., & Rhind, D. J. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *British Journal of Visual Impairment*, 29, 177–195. <https://doi.org/10.1177/0264619611415329>
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Braithwaite, D., & Eckstein, N. (2003). How People with Disabilities Communicatively Manage Assistance: Helping as Instrumental Social Support. *Journal of Applied Communication Research*, 31, 1–26. <https://doi.org/10.1080/00909880305374>

- Brambring, M. (2001). Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: Care, Health and Development*, 27, 425–438.  
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00212.x>
- Brydges, C., & Mkandawire, P. (2016). Perceptions and concerns about inclusive education among students with visual impairments in Lagos, Nigeria. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(2), 211-225.  
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2016.1183768>
- Candela, A. R. (2003). A Pilot Course in Teaching Skills for Assistive Technology Specialists. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(10), 661–66.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0309701012>
- Celeste, M., & Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Elementary Education Online*, 9(1), 11-22.
- Chang, S., & Schaller, J. (2002). The views of students with visual impairments on the support they received from. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(8), 558-575. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600803>
- Cimarolli, V. R., & Boerner, K. (2005). Social support and well-being in adults who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 521–534.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0509900904>
- Correa-Torres, S. M., & Howell, J. J. (2004). Facing the Challenges of Itinerant Teaching: Perspectives and Suggestions from the Field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 420–433.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0409800704>
- Cupples, M. E., Hart, P. M., Johnston, A., & Jackson, A. J. (2012). Improving healthcare access for people with visual impairment and blindness. *The BMJ*, 344(1), 542.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.e542>
- Darling, R. B. (2013). Congenital disabilities. *Oxford Bibliographies Online Datasets*.  
<https://doi.org/10.1093/obo/9780199791231-0137>
- de Verdier, K., & Ek, U. (2014). A longitudinal study of reading development, academic achievement, and support in Swedish inclusive education for students with blindness or severe visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(6), 461-472. <https://doi.org/10.1177/0145482x1410800603>

- Department of Education. (2001). *Special needs education: building an inclusive education and training system: education white paper 6*. Pretoria: Government Printer.
- Dimitrova-Radojichikj, D., Chichevska-Jovanova, N., & Rashikj Canevska, O. (2016). Attitudes of the Macedonian Preschool Teachers toward Students with Disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 184-198.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keeses, J. P. (2011). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 45-51. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00608.x>
- Eke, V. (2014). Influence of Coping Strategies on the Pressure Oriented Academic Stress of the Visually Impaired in Oji-River Primary School for the Blind, Enugu State. *Journal of Teacher Perspective*, 8(4).
- Eke, V., & Inyango, M. (2015). Teachers' Preparedness for Pupils with Visual Impairment Inclusive Education in Cross River State, Nigeria. *Journal Of Humanities And Social Science*, 20(10), 35-40.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2014). From Compliance to Responsibility. Στο *Handbook of Classroom Management*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch12>
- Ferreira, R., & Sefotho, M. (2020). *Understanding education for the visually impaired*. AOSIS Publishing.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furtado, O., Allums-Featherston, K., Lieberman, L., & Gutierrez, G. (2015). Physical Activity Interventions for Children and Youth With Visual Impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 156–176. <https://doi.org/10.1123/apaq.2014-0164>
- George, A., & Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(3), 152-163. <https://doi.org/10.1177/0145482x0610000304>

- Gerber, E. (2003). The Benefits of and Barriers to Computer Use for Individuals Who Are Visually. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(9), 537-550.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0309700905>
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23, 109–127. <https://doi.org/10.1080/02667360701320770>
- Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The individualized education program. *The Journal of Special Education*, 26(4), 408-422.  
<https://doi.org/10.1177/002246699302600405>
- Hadidi, M. S., & Khateeb, J. M. (2014). A comparison of social support among adolescents with and without visual impairments in Jordan: a case study from the arab region. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108, 414–427.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X1410800506>
- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Hales, G. (1996). *Beyond Disability: Towards an Enabling Society*. The Open University.
- Harley, R. K. (1997). *Communication Skills for Visually Impaired Learners: Braille, Print and Listening Skills For Students Who Are Visually Impaired*. U.S.A: C.C. Thomas. <https://doi.org/10.1177/026461969801600210>
- Harpur, P., & Loudoun, R. (2011). The barrier of the written word: analysing universities' policies to students with print disabilities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33, 153–167. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.550088>
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. *Eric digest*.
- Hatlen, P., & Spungin, S. (2008). The nature and future of literacy: Point and Counterpoint. *The Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(7), 389-396.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0810200702>
- Heward, W. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Prentice Hall.



- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2019). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *Postsecondary Educational Opportunities for Students with Special Education Needs*, 90-109. <https://doi.org/10.4324/9781351107570-7>
- Hurre, T. M., & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 73–78. <https://doi.org/10.1007/s007870050050>
- Idawati, D., Masitoh, S., & Bachri, B. S. (2020). Application of Learning Mobility Orientation on Social Skill of Blind Children . *Journal of Education and Learning*, 9(1), 196-204. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p196>
- Jacko, V., Chica, I., Lewis, S., & Bulotsky Shearer, R. (2021). Innovative Inclusion Program for Early Learners with Visual Impairments Offered by Miami Lighthouse Learning Center for Children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(2), 143-151. <https://doi.org/10.1177/0145482X211000967>
- Jensen, J. (2015). Partial Inclusion Effects on Students with Special Needs in English. Walden University.
- Jessup, G., Bundy, A., Hancock, N., & Broom, A. (2018). Being noticed for the way you are: Social inclusion and high school students with vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 36(1), 90-103. <https://doi.org/10.1177/0264619616686396>
- Jones, M. G., & Broadwell, B. (2008). Visualization without vision: Students with visual. *Visualization: Theory and Practice in Science Education*, 283-294. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5267-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5267-5_12)
- Jurmang, I. (2015). Effect of Applied Orientation and Mobility Programme on Attitude and Achievement in Geometry of Learners with Visual Impairment in Abuja and Gindiri, Nigeria. University of Jos.
- Kalloniatis, M., & Johnston, A. (1994). Visual environmental adaptation problems of partially sighted children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(3), 234-243. <https://doi.org/10.1177/0145482x9408800308>

- Kamei-Hannan, C., Holbrook, M. C., & Ricci, L. A. (2012). Applying a response-to-Intervention model to literacy instruction for students who are blind or have low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(2), 69-80.  
<https://doi.org/10.1177/0145482x1210600202>
- Kapalu Muzata, K., Simalalo, M., Kasonde\_Ng'andu, S., Mahlo, D., Banja, M., & Mtonga, T. (2019). Perceptions of Students with Visual Impairments towards their Inclusion in the Faculty of Education at the University of Zambia: A Phenomenological study. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 2(2), 145-185.
- Kapperman, G., Sticken, J., & Heinze, T. (2002). Survey of the use of Assistive Technology by Illinois Students who are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 106-108.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0209600205>
- Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 22–37.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0209600104>
- Kef, S. (2005). Social networks and psychosocial development: A longitudinal Dutch study. *International Congress Series*, 1282, 174–178.  
<https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.064>
- Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist*, 63, 518–526. <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Kobal Grum, D., & Bobinski, M. (2005). Perspectives of inclusive education of pupils with visual impairments in Slovenia. *International Congress Series*, 1282, 864–868. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.021>
- Kolesar, R. (1998). Participant Observation: A Research and Assesment Approach for Multiply Disabled Populations. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 33(003).
- Korir, B. C. (2015). The Perception of Students and Teachers on the Integration Programme of Students with Visual Impairment in Secondary Schools: A Case of Ainamoi Sub County, Kericho County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 6-12.

- Lamichhane, K. (2017). Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: a case from Nepal. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184323>
- Leavitt, R., Athanasiou, M., & Sanchez, K. (2018). Vocabulary instruction for an English language learner with visual impairment: A multiple-components intervention including tactile representations. *British Journal of Visual Impairment*, 36(3), 238-250. <https://doi.org/10.1177/0264619618782566>
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91–107. <https://doi.org/10.1177/0022466907312354>
- Leonard, R. (2002). Predictors of job-seeking behavior among persons with visual impairments. *Journal of Vision Impairment and Blindness*, 96. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600904>
- Levtzion-Korach, O., Tennenbaum, A., Schnitzer, R., & Ornoy, A. (2000). Early motor development of blind children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 36, 226–229. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2000.00501.x>
- Leyser, Y., & Heinze, T. (2001). Perspectives of parents of children who are visually impaired: implications for the field . *Proceeding of the Second International Conference: Parents with Disabilities and Their Families*. Oakland.
- Lieberman, L., Robinson, B., & Rollheiser, H. (2007). Youth with visual impairments: Experiences in general physical education. *Review: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 38(1), 35-48. <https://doi.org/10.3200/revu.38.1.35-48>
- Ludíková, L., & Finková, D. (2012). Improvement in education of people with visual impairment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 971–979. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.587>
- Luque, L., Brandão, L. O., Kira, E., & Brandão, A. A. (2018). On the inclusion of learners with visual impairment in computing education programs in Brazil: Practices of educators and perceptions of visually impaired learners. *Journal of the Brazilian Computer Society*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s13173-018-0068-0>

- Lutz, B. J., & Bowers, B. J. (2005). Disability in Everyday Life. *Qualitative Health Research, 15*(8), 1037–1054. <https://doi.org/10.1177/1049732305278631>
- Maes, B., & Grietens, H. (2004). Parent-reported problem behavior among children with sensory disabilities attending elementary regular schools. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*(4), 361-375. <https://doi.org/10.1007/s10882-004-0692-9>
- Mason, H., & McCall, S. (2013). *Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*. Routledge.
- McWhirter, P. T. (1997). Review of beyond disability: Towards an enabling society. *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews, 42*(6), 556-557. <https://doi.org/10.1037/000340>
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences, 10*(11), 346. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Miyauchi, H., & Gewinn, W. (2021). Practices and Perceptions of German Itinerant Teachers in the Field of Visual Impairment: Exploratory Research Focussing on Three Types of Itinerant Services. *British Journal of Visual Impairment, 39*(1), 53–63. <https://doi.org/10.1177/0264619620972147>.
- Morelle, M., Kgothule, R., & Moses, O. (2021). Strategies for Improving Teaching and Learning of Learners with Visual Impairments in Inclusive Classroom: Implication for E-Counseling. *International Journal of Mechanical and Production Engineering Research and Development, 11*(6), 15-28.
- Movahedi, A., Mojtahedi, H., & Farazyani, F. (2011). Differences in socialization between visually impaired student-athletes and non-athletes. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 58–62. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.013>
- Mwakyeya, B. (2013). Teaching Students with Visual Impairments in Inclusive Classrooms : A Case Study of One Secondary School in Tanzania. University of Oslo.
- Namwaki, J. W. (2014). Barriers to Inclusive Educations for Learners with Visual Impairments in Four Schools in Kisii County, Kenya.

- Nannemann, A. (2021). The Student Self-Accommodation Strategy for Students With Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(6), 506–24. <https://doi.org/10.1177/0145482X211059545>
- Naraine, M. D., & Lindsay, P. H. (2011). Social inclusion of employees who are blind or low vision. *Disability & Society*, 26(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.567790>
- Nimmo, J. (2008). Young Children's Access to Real Life: An Examination of the Growing Boundaries between Children in Child Care and Adults in the Community. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.1.3>
- Nordstrom, B. (1986). The History of the Education of the Blind and Deaf. U.S Department of Education.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Opie, J., Deppeler, J., & Southcott, J. (2017). You have to be like everyone else: Support for students with vision impairment in mainstream secondary schools. *Support Learn*, 32(3), 267-287. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12169>
- Orsini-Jones, M. (2009). Measures for inclusion: Coping with the challenge of visual impairment and blindness in university undergraduate level language learning. *Support for Learning*, 24, 27 – 34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01394.x>
- Papadopoulos, K. S., & Goudiras, D. B. (2004). Visually-impaired students and university examinations. *British Journal of Visual Impairment*, 22, 66–70. <https://doi.org/10.1177/0264619604046640>
- Parvin, S. (2015). Social inclusion of visually impaired students studying in a comprehensive secondary mainstream school in the south of England. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3).
- Peavey, K., & Leff, D. (2002). Social Acceptance of Adolescent Mainstreamed Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 808-811. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209601105>

- Pino, A. (2021). Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: Music teacher's perceptions. *International Journal of Music Education*.  
<https://doi.org/10.1177/02557614211050987>
- Pino, A., & Vilado, L. (2019). Teaching–learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 17-28.  
<https://doi.org/10.1177/0264619618795199>
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals. *British Journal of Visual Impairment*, 29(1), 27-45.  
<https://doi.org/27-45>
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, , 62(1), 97–107.  
<https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- R. K., P. (2018). Comparative study of adjustment of visually impaired students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2562-2571.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061121>
- Ralejoe, M. (2019). Teachers' views on inclusive education for secondary school visually impaired learners: An example from Lesotho. *Journal of Education*(76).  
<https://doi.org/10.17159/2520-9868/i76a07>
- Rex, E. (1989). Issues related to literacy of legally blind learners. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 306-307.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26, 147–158.  
<https://doi.org/10.1177/02646196080260020101>
- Ronal National Institute for the Blind. (2017).
- Russotti, J., Shaw, R., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for paraeducators*. American Foundation for the Blind.
- Sacks, S., & Silberman, R. (2000). Social Skills. In A. Koenig, & M. Holbrook, *Foundation of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and*

- Youth with Visual Impairment* (pp. 616-652). New York: AFB Press American Foundation for the Blind.
- Sacks, S., & Wolffe, K. E. (Επιμ.). (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: from theory to practice*. New York: AFB Press.
- Sacks, S., Kekelis, L., & Gaylord-Ross, R. (Eds.). (1992). *The Development of social skills by blind and visually impaired students: exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for the Blind.
- Saleem, S., Sajjad, S., & Bin Rauf, M. (2019). Training Facilities Provided by Special Education Schools to Students with Visual Impairment and Teachers to Use Assistive Technology. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 10(1), 91-100. <https://doi.org/10.7176/JESD>
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 859–863. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.249>
- Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338-348. <https://doi.org/10.1177/0145482x1010400604>
- Scally, J., & Rhiannon, L. (2019). Developing Physical Activity Interventions for Children with a Visual Impairment: Lessons from the First Steps Initiative. *British Journal of Visual Impairment*, 37(2), 108–23. <https://doi.org/10.1177/0264619618823822>
- Shogren, K. A., Palmer, S., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self Determined Learning Model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320-330. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Burke, K. M., & Palmer, S. B. (2017). *The self-determination learning model of instruction: Teacher's guide*. Lawrence: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Siu, Y.-T., & Morash, V. S. (2014). Teachers of students with visual impairments and their use of assistive technology: measuring the proficiency of teachers and their

- identification with a community of practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108, 384–398. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800504>
- Smith, D. W., & Kelley, P. (2007). A Survey of Assistive Technology and Teacher Preparation Programs for Individuals with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(7), 429–433. <https://doi.org/10.1177/0145482x0710100705>
- Sperl, B. (2001). *Developing library services to people with vision problems: a guide for Greek libraries*. European Commission. Leonardo da Vinci Programme, Accelerate, Trainer Training Manual.
- Spungin, S., & Huebner, K. (2017). Historical Perspectives. In M. M.-H. Holbrook, *Foundations of Education, History and Theory of Teaching* (pp. 3–49). Arlington County, VA, USA: American Foundation for the Blind.
- Stinson, M. S., & Lang, H. G. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf*, 139(2b), 156-159. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0133>
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2009). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?: Language, social communication and visual impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02200.x>
- Tallman, B., & Hoffman, A. (2017). Meaning making concerning acquired disability. *Reconstructing Meaning After Trauma*, 133-151. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-803015-8.00009-7>



- Taylor, M. A. (2016). Improving Accessibility for Students with Visual Disabilities in the Technology-Rich Classroom. *Political Science & Politics*, 49, 122–127.  
<https://doi.org/10.1017/S1049096515001134>
- Tuttle, D., & Tuttle, N. (2004). *Self-esteem and adjusting with blindness: the process of responding to life's demands*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Uplane, M., Wadegaonkar, A., & Sonawane, S. (2015). Theoretical Framework of Socialization for Inclusion of Visually Impaired. *International Journal of educational research studies*, 1, 28–45.
- Walker, C., & Wegner, J. (2021). Eye-Gaze Access and Cortical Visual Impairment: A Case Study. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 15(1), 76-79.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: an individual differences approach*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: what are they teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 293–304.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0209600502>
- Wolford, P. L., Heward, W. L., & Alber, S. R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 161-173.  
<https://doi.org/10.1111/0938-8982.00017>
- Yildiz, M., & Dui, B. (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-education Program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1470-1476.  
<https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1607>
- Zaira, C., & Tomaso, V. (2011). Blindness and sensory compensation. *Blind Vision*, 11-48. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015035.003.0002>

- Zambo, D. M. (2010). Strategies to enhance the social identities and social networks of adolescent students with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 43(2), 28-35. <https://doi.org/10.1177/004005991004300203>
- Zhou, L., Ajuwon, P. M., Smith, D. W., Griffin-Shirley, N., Parker, A. T., & Okungu, P. (2012). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments: A national study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 656-665. <https://doi.org/10.1177/0145482x1210601010>
- Αργυρόπουλος, Β. (2007). Μαθησιακό περιβάλλον και στρατηγικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση τυφλών παιδιών. Αθήνα: Εταιρεία ειδικής παιδαγωγικής Ελλάδος.
- Βλάχος, Σ., & Κυρίτση, Κ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός ευπαθείς ομάδες*. Infocus.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκουσγκούσης, Σ. (2001). Διερεύνηση της Χρήσης Η/Υ στην Υποβοήθηση ΑΜΕΑ στην Προσαρμογή στις απαιτήσεις της Τεχνολογίας του 21ου Αιώνα. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δόικου, Μ. (2001). Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων με οπτική ανεπάρκεια. *Ψυχολογία*, 8(4), 431-450.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Παπαδοπούλου, Κ. (2012). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσούλης, Φ., & Χαλικιά, Ι. (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Στο Φ. Κατσούλης, & Ι. Χαλικιά, *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης* (σ. 40). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Τμήμα Ψυχολογίας).
- Κουρουπέτρογλου, Γ., & Φλωριάς, Ε. (2003). *Επιστημονικά σύμβολα κατά braille στον ελληνικό χώρο*. Αθήνα: Κ.Ε.Α.Τ.
- Κουτάντος, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθηνά.

- Μανασίδου, Β. (2019). Διερεύνηση της αυτοεκτίμησης και του σημείου ελέγχου μεταξύ ενηλίκων με γονείς με οπτική αναπηρία και ενηλίκων με γονείς χωρίς οπτική αναπηρία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδάκη, Ν.-Μ. (2020). Σχέση ανάμεσα στην οπτική αναπηρία παιδιών και εφήβων και στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Παρεμβατικά προγράμματα άσκησης για τυφλά παιδιά. Βιβλιογραφική ανασκόπηση. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Ατραπός.