



Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών  
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΜΣ "Επιστήμες Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση"

Διπλωματική Εργασία

**Θέμα:**

Εμπειρίες των μαθητών-φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους στα γενικά σχολεία και τα Πανεπιστήμια. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Φοιτήτρια: Καλογριά Ευαγγελία

Αριθμός μητρώου: mea20045

Σύμβουλος Καθηγητής:

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη 2022

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΜΣ «Επιστήμες Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

#### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εμπειρίες μαθητών-φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους στα γενικά σχολεία και τα Πανεπιστήμια.

Experiences of students with visual impairment from their inclusion in regular schools and universities.

Καλογριά Ευαγγελία

Εξεταστική Επιτροπή:

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Κουστριάβα Ελένη

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 είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## 1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών και του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Κεντρικό αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας συνιστούν οι εμπειρίες των μαθητών-φοιτητών με οπτική αναπηρία κατά την συμμετοχή τους σε τμήματα συμπερίληψης τάξεων σχολικών και πανεπιστημιακών βαθμίδων και συγκεκριμένα μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών άρθρων και βιβλίων. Τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο η επικρατούσα παιδαγωγική τάση επιχειρεί την δημιουργία τάξεων συμπερίληψης στον βαθμό του εφικτού, αποτελούμενες τόσο από τυπικά παιδιά-φοιτητές ως προς τις μαθησιακές τους ικανότητες και επιδόσεις, όσο και από παιδιά-φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Η συμπερίληψη αυτή, παρά τις δυσκολίες υλοποίησης τέτοιων τάξεων, συμβάλει καθοριστικά στην άμβλυνση του γνωστικού και κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρίες, με αποτέλεσμα την ευκολότερη ένταξη τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας. Το ζήτημα της συμπερίληψης υπήρξε καθοριστικό στην επιλογή μας ως προς το θέμα της τελικής διπλωματικής εργασίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τρεις πτυχές της συμπερίληψης. Η πρώτη πτυχή σχετίζεται με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία στο πλαίσιο των γενικών τάξεων. Η δεύτερη πτυχή σχετίζεται με τις συνέπειες των εμπειριών αυτών στους μαθητές με οπτική αναπηρία και η τρίτη πτυχή σχετίζεται με τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης.

**Λέξεις κλειδιά:** Student experiences, inclusion, inclusive education, visual disability, People with special educational needs, people with disabilities, Braille, Primary education, Secondary education, High School education, University education.

This thesis was prepared in the context of my postgraduate studies on “Educational sciences: Special education, education and rehabilitation” in the faculty of Social and Humanitarian Sciences and Arts of the department of Educational and Social Policy in the University of Macedonia. The major subject of this thesis is the experiences of students with visual impairments regarding their participation in classrooms of school and university levels and specifically a literature review of articles and books. These decades in the international level, the prevailing pedagogical trend attempts to create inclusive classrooms as far as possible, consisting of typically developing children and university students regarding their academic abilities and performance and children with special educational needs and disabilities. Despite the implementation difficulties, inclusion helps to alleviate the academic and social exclusion of the children with special educational needs and disabilities resulting in their easier integration in society and labor market. The subject of inclusion was decisive in the choice of this subject. The review is examining three aspects of inclusion. The first aspect is related to the factors that affect the experiences of visually impaired students in the context of general education classrooms. The second aspect is related to the consequences of these experiences on students with visual impairment and the third aspect is related to the preconditions for the successful implementation of inclusion.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την ολοκλήρωση της εργασίας, είναι εκ των ων ουκ άνευ να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, χωρίς την επίβλεψη και τις καθοριστικές επισημάνσεις του οποίου, δεν θα ήταν δυνατή η ορθή ολοκλήρωση της. Ακόμη θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τις κύριες Παπακωνσταντίνου Δόξα και Κουστριάβα Ελένη, για το χρόνο που αφιέρωσαν στην αξιολόγηση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου Καλογριά Ειρήνη-Χρυσοβαλάντου, η οποία υπήρξε και συμφοιτήτρια μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και η οποία με στήριξε ηθικά και με βοήθησε με τις γνώσεις της κατά τη συγγραφή της εργασίας.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
2. ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	7
3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
3.1. Η έννοια της συμπερίληψης .....	9
3.2. Μοντέλα συμπερίληψης .....	14
3.3. Προβλήματα για την πραγμάτωση της συμπερίληψης.....	16
3.4. Οφέλη κατά την συμπερίληψη, προϋποθέσεις και παράγοντες για την επιτέλεση της, είδη προσαρμογών .....	19
3.5. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στην γενική τάξη κατά την συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	22
3.6. Το νομοθετικό πλαίσιο.....	23
3.7. Μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία.....	25
3.8. Η έννοια της οπτικής αναπηρίας.....	27
3.9. Η συμπερίληψη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	30
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	33
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	37
5.1. Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες τους .....	37
5.2. Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τις συνέπειες των εμπειριών των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψη .....	56
5.3. Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τις προϋποθέσεις για την επιτυχή συμπερίληψη στο περιβάλλον την γενικής τάξης .....	78
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	100
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	117

## 2. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στον παιδαγωγικό τομέα, τις τελευταίες δεκαετίες η συμπερίληψη έχει παγιωθεί όχι απλώς ως ένα σημαντικό παιδαγωγικό στοιχείο, αλλά ως ένας στόχος αναφοράς της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης, χαρακτηρίζοντας το σύγχρονο σχολείο κατά την μετανεωτερικότητα. Σε γενικές γραμμές η συμπερίληψη ως θεώρηση και ως γενική στόχευση είναι ευρέως αποδεκτή από τους μετέχοντες στην παιδαγωγική διαδικασία, ως θεμιτή, σεβαστή και βαθιά ανθρωπιστική και δημοκρατική. Ωστόσο επί του πρακτέου πολλές επιφυλάξεις εγείρονται, ειδικά από τους εκπαιδευτικούς, ως προς την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης κατά την υλοποίηση της στο γενικού χαρακτήρα σχολείο και πανεπιστήμιο, το οποίο είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο και κινείται πάνω σε συγκεκριμένους άξονες, ώστε η λειτουργία του διέπεται από περιορισμένες δυνατότητες (Αγαλιώτης, 2002). Η συμπερίληψη ως εκπαιδευτική θεώρηση αφορά την από κοινού εκπαίδευση μαθητών ή φοιτητών παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, σε ιατρικό, εκπαιδευτικό ή πολιτισμικό επίπεδο (διαφορές οι οποίες σχετίζονται με την γλώσσα, την θρησκεία και ευρύτερα τον πολιτισμό και την κουλτούρα). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη σε μία τάξη ατόμων χωρίς αποκλεισμούς παρά τις διαφορετικές εκπαιδευτικές δυνατότητες και κυρίως ανάγκες τους και κατ' επέκταση τον διαφορετικό βαθμό μαθησιακής δυσκολίας τους, ακολουθεί σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τάσεις και χαρακτηρίζει πλέον το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα και της μετανεωτερικότητας, το οποίο συνιστά ένα σχολείο για όλους, το οποίο εμφορείται από φιλελεύθερες ιδέες, καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση, συνδέει την εκπαίδευση με την τοπική κοινωνία και τελικά οδηγεί τον άνθρωπο προς την ολοκλήρωση, διαδικασία με έντονη την συναισθηματική διάσταση (Ημέλλου, 2011: 28-29· Ηλιοπούλου, 2018: 13-20).

Η ανάδειξη της συναισθηματικής διάστασης των μαθητών μίας συμπεριληπτικής τάξης, αποτελεί ένα κρίσιμο ζητούμενο στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και συνιστά μία συμβολή της κοινωνικής και όχι ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας. Τα συναισθήματα των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες ως προς την συμπερίληψη, αλλά και μεταξύ τους, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της συμπερίληψης και ειδικά ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία, δεν επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους του κατά την συμπερίληψη, μόνο με την ένταξή του σε μία τάξη και την εξ αυτής συνύπαρξη με τους άλλους μαθητές (Λουάρη, 2016: 764-765). Στην παρούσα τελική διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού

Προγράμματος «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών και του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, προχωρούμε σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στο ζήτημα των εμπειριών των μαθητών-φοιτητών οι οποίοι πάσχουν από οπτική αναπηρία, κατά την διαδικασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψής τους στην Εκπαίδευση, από το σχολείο έως το Πανεπιστήμιο. Τρία είναι τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας, τα οποία είναι τα εξής:

Α') Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες των μετεχόντων μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία σε συμπεριληπτικά τμήματα;

Β') Ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των εμπειριών;

Γ') Πώς μπορούν τέτοιοι μαθητές και φοιτητές να ενταχθούν καλύτερα σε συμπεριληπτικά τμήματα καλύτερα;

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά την κυρίως εργασία μας θα αναπτυχθούν ανάλογα τα αποτελέσματα μας διακριτά σε τρεις υποενότητες. Έτσι η βιβλιογραφική μας ανασκόπηση κατά την πρώτη υποενότητα θα αφορά άρθρα και λοιπά πονήματα τα οποία σχετίζονται με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες των μαθητών-φοιτητών, κατά την δεύτερη υποενότητα στις συνέπειες των εμπειριών των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψη, ενώ κατά την τρίτη υποενότητα στις προϋποθέσεις για την επιτυχή συμπερίληψη στο περιβάλλον την γενικής τάξης.



### 3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν οι εμπειρίες μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο και το πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα: α') Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία, β') ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των εμπειριών και γ') ποιες είναι οι προϋποθέσεις οι οποίες ευνοούν την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης. Στο τμήμα της εισαγωγής, έπειτα από τον ορισμό των βασικών εννοιών της συμπερίληψης, της αναπηρίας και της οπτικής αναπηρίας, ακολουθούν η αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο της συμπερίληψης, τα οφέλη, τα εμπόδια και οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της καθώς και η παρουσίαση της πραγματικότητας στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο τμήμα της μεθοδολογίας, θα παρουσιαστούν τα κριτήρια συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων καθώς και ο ακριβής αριθμός των άρθρων τα οποία αναλύθηκαν. Στο τμήμα των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση των άρθρων τα οποία κάλυψαν τα προαναφερόμενα τρία ερευνητικά μας ερωτήματα. Έγινε, επίσης, εξειδίκευση των τριών θεματικών αξόνων (παράγοντες διαμόρφωσης των εμπειριών των μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο της συμπερίληψης, συνέπειες των εμπειριών αυτών και προϋποθέσεις συμπερίληψης) στην οπτική αναπηρία. Στο τμήμα των συμπερασμάτων, θα αναπτυχθούν και παρουσιαστούν τα βασικά ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και θα πραγματοποιηθεί αιτιολόγηση των βασικών φαινομένων τα οποία διαπιστώθηκαν. Στο τέλος, θα αναφερθούν οι επιπτώσεις της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση, οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης και βιβλιογραφικού χαρακτήρα έρευνας.

#### 3.1. Η έννοια της συμπερίληψης

Η έννοια της συμπερίληψης, αν και αρχικά παρέπεμπε στην κοινωνική ένταξη ατόμων με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, τις τελευταίες δεκαετίες σε γενικές γραμμές αναφέρεται στην διαδικασία - θεώρηση της από κοινού εκπαίδευσης με τους τυπικούς μαθητές και φοιτητές, ατόμων τα οποία διέπονται από μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες ή κατά την γενικότερη εκπαιδευτική προσέγγιση από ειδικές εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές ανάγκες. Οι όροι «συμπερίληψη / inclusion» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση / inclusive education» είναι οι κυρίαρχοι για την

συγκεκριμένη θεώρηση. Ετυμολογικά ο όρος προέρχεται από το αρχαίο «includere», το οποίο αποδίδεται ως «συμπεριλαμβάνω». Ωστόσο στην βιβλιογραφία απαντούν και εναλλακτικοί όροι ή εναλλακτικές μεταφράσεις των ως άνω διεθνών όρων, όπως «ένταξη / integration», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση». Ωστόσο στην πραγματικότητα η ένταξη συνιστά προϋπόθεση της ενσωμάτωσης και άρα οι δύο συγκεκριμένοι όροι διακρίνονται. Ειδικότερα η ενσωμάτωση ως επίτευξη του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνίσταται σε χωροταξική, υπό την έννοια της φυσικής παρουσίας στην γενική τάξη, κοινωνική, ως σχέση και αλληλοεπίδραση του με τα τυπικά άτομα και εκπαιδευτική, όταν όντως κατορθώνει να συμμετέχει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης. Κατ' άλλους ερευνητές η συνεκπαίδευση - συμπερίληψη διακρίνεται από την ενσωμάτωση-ένταξη, εφόσον οι πρώτοι όροι αναφέρονται βασικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι δεύτεροι, κυρίως στην πολυπολιτισμική και κοινωνική ένταξη (Σαββάκης και Μοσχίδου, 2018· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 36· Μαρκαντώνη, 2016).

Στη πλήρη συμπερίληψη, οι μαθητές με αναπηρία δεν αλλάζουν σχολείο λόγω της αναπηρίας τους, υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, όλα τα σχολεία αποδέχονται όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους, απορρίπτεται ο θεσμός των ειδικών τάξεων, εκτιμάται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος στηρίζει τους μαθητές με αναπηρία (Sailor, 1991).

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης:

1. Οι μαθητές με αναπηρία αγκαλιάζονται από όλα τα άτομα, τα οποία απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο.
2. Οι μαθητές με αναπηρία συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Όταν ανακύψουν προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιο άτομο, το οποίο θα τους στηρίζει.
4. Το κλίμα στο γενικό σχολείο είναι υποστηρικτικό.
5. Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές.
6. Οι σχολικές διευθύνσεις είναι πρόθυμες να συμβάλουν στη κατεύθυνση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης (Hehir & Katzman, 2012, όπως αναφέρεται στο Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Οι αξιώσεις της συμπερίληψης είναι οι ακόλουθες:

1. Οι μαθητές με αναπηρία είναι ενεργά και αποδεκτά μέλη της σχολικής κοινότητας.
2. Δίνεται προσοχή στο σύνολο των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, το οποίο απαρτίζει τη τάξη.
3. Δεν υπάρχει καμία προκατάληψη απέναντι στους μαθητές με αναπηρία κατά τη συνεκπαίδευσή τους με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία.
4. Δεν υπάρχει διαχωρισμός στις δραστηριότητες, οι οποίες προορίζονται για τους μαθητές με αναπηρία μέσα στη τάξη αλλά και στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών για αυτούς.
5. Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι ανάγκη να πραγματοποιείται στις ίδιες αίθουσες με τους μαθητές χωρίς αναπηρία.
6. Υπάρχει εστίαση τόσο στην σχολική όσο και στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Giangreco, Baumgart & Doyle, 1995).

Σύμφωνα με τους Qvortrup & Qvortrup (2017) η συμπερίληψη έχει τρεις πτυχές.

Η πρώτη πτυχή είναι τα επίπεδα της συμπερίληψης, τα οποία υποδεικνύουν ότι η συμπερίληψη δεν είναι μόνο το είδος του σχολείου, στο οποίο τοποθετείται ο μαθητής με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και η ενσωμάτωσή του μαθητή στις κοινωνικές ομάδες, οι οποίες δημιουργούνται στο πλαίσιο του σχολείου.

Η δεύτερη πτυχή είναι οι αρένες της συμπερίληψης, δηλαδή οι μαθητές με αναπηρία δεν αρκεί να συμμετέχουν μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στα υπόλοιπα δρώμενα του σχολείου, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές. «Πέντε κατηγορίες κοινωνικών αρένων δύναται να προσδιοριστούν, οι οποίες είναι σχετικές με τις διαδικασίες συμπερίληψης και αποκλεισμού:

- 1) οι κοινωνικές αρένες μέσα στην επαγγελματικά οργανωμένη μαθησιακή κοινότητα,
- 2) οι κοινωνικές αρένες μέσα στη τάξη ως ένα περίπλοκο σύστημα αλληλεπιδράσεων,
- 3) οι κοινωνικές αρένες, οι οποίες σχετίζονται αλλά δεν είναι τυπικό κομμάτι της μαθησιακής κοινότητας,
- 4) οι κοινωνικές αρένες, οι οποίες σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και
- 5) οι κοινωνικές αρένες, οι οποίες σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του κάθε παιδιού χωριστά και ενός ή περισσότερων ενηλίκων» (Qvortrup & Qvortrup, 2017: 10-11).

Η τρίτη πτυχή είναι οι βαθμοί της συμπερίληψης, σύμφωνα με την οποία η συμπερίληψη και η περιθωριοποίηση είναι τα δύο άκρα αλλά υπάρχουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις (Qvortrup, 2012, όπως αναφέρεται στο Qvortrup, 2017: 8).

Άλλοι ερευνητές εστιάζουν σε τέσσερις ερμηνείες της συμπερίληψης.

Η πρώτη ερμηνεία σχετίζεται με το γεγονός ότι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στη γενική τάξη με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρία.

Η δεύτερη ερμηνεία, του ειδικού εξατομικευμένου ορισμού σχετίζεται με το γεγονός ότι οι μαθητές με αναπηρία λαμβάνουν το κατάλληλο πρόγραμμα προκειμένου να συμμετέχουν ακαδημαϊκά και να είναι μέλη των κοινωνικών ομάδων του σχολείου.

Η τρίτη ερμηνεία, του γενικού εξατομικευμένου ορισμού σχετίζεται με το γεγονός ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχεδιάζεται για να ωφεληθούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά όλοι οι μαθητές.

Η τέταρτη ερμηνεία, του ορισμού της κοινότητας υποδεικνύει ότι στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Göransson & Nilholm, 2014).

Η Terzi (2007) ανάγει το ζήτημα της συμπερίληψης σε ζήτημα δικαιοσύνης μέσα από τη θεώρηση της ικανότητας. Συγκεκριμένα, η ίδια υποστηρίζει ότι η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στο πρόγραμμα της γενικής τάξης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ισότιμη ένταξη των ατόμων αυτών στη κοινωνία. Η κατανόηση της αξίας των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών φέρνει στο φώς την ανάγκη παροχής στους μαθητές με αναπηρία των απαραίτητων υλικών, για να επιτύχουν αυτοί τους στόχους τους. Σε δεύτερο επίπεδο οι αρμόδιοι φορείς σχεδιάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρασχεθεί η συγκεκριμένη στήριξη.

Χρονικό ορόσημο για το ζήτημα της συμπερίληψης αποτέλεσαν τα έτη 1978 και 1994 καθώς στην πρώτη περίπτωση δημοσιεύθηκε η Έκθεση Warnock, ενώ στην δεύτερη περίπτωση είχαμε την Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα. Η Έκθεση Warnock η οποία προηγήθηκε, συντάχθηκε από την Βρετανική Επιτροπή Εκπαίδευσης υπό την προεδρεία της B. M. Warnock, έχοντας ως αντικείμενο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασικές αρχές της συνιστούν το δικαίωμα παροχής εκπαίδευσης σε κάθε παιδί ανεξάρτητα από την κατάστασή στην οποία βρίσκεται, η καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και μέσα από την εκπαίδευση, μέσα από την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών, η αναγνώριση της διάστασης της διαφορετικότητας και η ανάγκη για ένταξη της ειδικής αγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η ίδια επιτροπή τόνισε πως το ζήτημα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούσε, τότε, το

20% περίπου του πληθυσμού, όντως ένα εντυπωσιακό ποσοστό ατόμων με αναπηρία (Χαρουπιάς, 2003: 2).

Το 1993 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ αποδέχθηκε 22 Πρότυπους Κανόνες, μη δεσμευτικούς για τα κράτη-μέλη, αναφορικά με την ισότητα ευκαιριών προς τα άτομα με αναπηρία. Οι συγκεκριμένοι κανόνες επί της ουσίας αναφέρονται στις ευθύνες και οφειλές των κρατών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Ειδικότερα έχουν να κάνουν με τις προϋποθέσεις για την διασφάλιση της ισότητας των μαθητών, τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να συμμετέχουν και να διαθέτουν πρόσβαση τα άτομα με αναπηρία και την εφαρμογή των σχετικών κανόνων, προνοώντας την εμπλοκή των οργανώσεων και φορέων των ατόμων με αναπηρία (Lawson, 2007· Χαρουπιάς, 2003: 18). Η επιρροή των παραπάνω θέσεων ήταν σημαντική στην κατά το έτος 1994 Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα, η οποία μεταξύ άλλων διακήρυξε επίσης πως κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του παρέχεται η ευκαιρία να λάβει έναν αποδεκτό βαθμό μόρφωσης, προκρίνοντας παράλληλα ως πλέον αποτελεσματική μορφή σχολείου το συμπεριληπτικό. Αυτό σήμαινε πως το γενικό και κυρίαρχο σχολείο, έπρεπε να προσανατολισθεί προς την συμπερίληψη, μία ιδέα η οποία απαντά όπως είδαμε ήδη στην Έκθεση Warnock (Αγγελίδης και Αβραμίδου, 2019: 20· Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Τσερμίδου και Χριστοπούλου, 2020).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα εγκρίνει την απόκτηση από μέρους των μαθητών με αναπηρία των γνώσεων που προσλαμβάνουν και οι μαθητές χωρίς αναπηρία, τον σχεδιασμό προγραμμάτων, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και την αξιοποίηση ειδικών υπηρεσιών κατά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (UNESCO, 1994, όπως αναφέρεται στο Qvortrup & Qvortrup, 2017). Με τη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο προβλέπεται στη διακήρυξη ότι πέρα από τη διασφάλιση της εκπαίδευσης καλής ποιότητας για όλους τους μαθητές, ενθαρρύνονται οι θετικές αντιλήψεις των ομάδων εμπλοκής για την αναπηρία (O' Brien, 2020), ο τρόπος λειτουργίας των οποίων, σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης, καθορίζει την εμφάνιση της αναπηρίας (Armstrong, 2005).

Η αναγκαιότητα για την εφαρμογή της συμπερίληψης προέκυψε από το γεγονός ότι οι μαθητές με αναπηρία δε βελτιώνουν σημαντικά την επίδοσή τους όταν λαμβάνουν διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας στο ειδικό σχολείο ή σε μία ειδική τάξη (Dyson, 1999, όπως αναφέρεται στο Sayed & Soudien, 2003). Σε παλαιότερες εποχές το σύννηθος ήταν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ περισσότερο με αναπηρίες να φοιτούν

σε ειδικά σχολεία και τάξεις μακριά από την συμπεριληπτική θεώρηση. Με την εισαγωγή της ένταξης, τη δεκαετία του 1960 και του 1970 οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σταμάτησαν να παρακολουθούν το ειδικό σχολείο. Διδάσκονταν στο γενικό σχολείο είτε μέσα στη γενική τάξη είτε σε μία διαφορετική από τους συμμαθητές τους τάξη. Οι υποδομές του γενικού σχολείου προσαρμόστηκαν στους μαθητές αυτούς όπως και η διδακτική μεθοδολογία (Vislie, 2003). Ωστόσο, ακόμα και στην περίπτωση όπου ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες εντάσσονταν εκπαιδευτικά σε μία γενική τάξη, έπρεπε να εναρμονισθεί στο εκάστοτε συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα (Σαββάκης και Μοσχίδου, 2018· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 40).

Μέχρι τη περίοδο από το 1983-1992, κατά την οποία συνέχιζε να επικρατεί η ένταξη, η αναπηρία θεωρούνταν απόκλιση από το φυσιολογικό και δινόταν έμφαση στο τρόπο με τον οποίο το άτομο με αναπηρία θα αλλάξει για να προσαρμοστεί στα χαρακτηριστικά της «τυπικής ομάδας» (Kiurppis, 2016). Πλέον μετά την Σαλαμάνκα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές προσανατολίζονται λιγότερο στην ενσωμάτωση και ένταξη και περισσότερο στην συμπερίληψη των μαθητών ανεξάρτητα από το εάν διαθέτουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιχειρώντας να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανθρώπινης προκατάληψης απέναντι στα άτομα τα οποία παρουσιάζουν όντως μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες ως προς την εκπαίδευση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, πως το σύγχρονο σχολείο κατά την συμπερίληψη δεν εμφορείται από την αντίληψη πως ο «ειδικός» μαθητής οφείλει να προσαρμοσθεί στο τρόπο λειτουργίας του γενικού σχολείου, αλλά πως το τελευταίο, λειτουργώντας ευέλικτα, εναρμονίζεται απέναντι στις διαφορετικότητες των μαθητών και εν προκειμένω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, έτσι που να καταστεί ένα σχολείο το οποίο εξυπηρετεί αν όχι όλους, τουλάχιστον τους περισσότερους μαθητές και τις κατηγορίες τους. Γενικότερα κατά την δεκαετία του '90, δόθηκε βαρύτητα όχι στην κλινική ή κοινωνική ανεπάρκεια του μαθητή, αλλά την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί παρέχοντας ίσες ευκαιρίες με την συμπερίληψη. Οι παραπάνω εξελίξεις κατέστησαν την ειδική αγωγή αντικείμενο και του γενικού σχολείου και μάλλον περισσότερο αυτού (Σαββάκης και Μοσχίδου, 2018· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 40· Sebba & Ainscow, 1996).

### **3.2. Μοντέλα συμπερίληψης**

Μέσα από τις έρευνες μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι με τις οποίες εφαρμόζεται διεθνώς η συμπερίληψη, δηλαδή συγκεκριμένα

μοντέλα συμπερίληψης. Σύμφωνα με τον Norwich (1999) υπάρχουν τέσσερα μοντέλα συμπερίληψης.

Το πρώτο μοντέλο είναι η πλήρης συμπερίληψη, στην οποία τα γενικά σχολεία δε προχωρούν σε καμία οργανωσιακή αλλαγή είτε στο περιεχόμενο της διδασκαλίας είτε στις αίθουσες προκειμένου να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τους μαθητές με αναπηρία. Παράλληλα σε αυτό το μοντέλο δε παρέχονται στους μαθητές με αναπηρία εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Στο δεύτερο μοντέλο, συμμετοχή στο ίδιο μέρος, ο μαθητής με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες αλλά μαθητεύει στον ίδιο χώρο με τους συνομηλίκους του χωρίς αναπηρία.

Το τρίτο μοντέλο, εστιάζει στην ατομική ανάγκη. Ο χώρος διδασκαλίας των μαθητών με αναπηρία και η ειδική ή γενική τάξη επιλέγεται με κριτήριο τη κάλυψη των ατομικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών αυτών.

Στο τέταρτο μοντέλο συμπερίληψης, λαμβάνονται υπόψη οι επιλογές του ίδιου του μαθητή με αναπηρία και της οικογένειάς του όσον αφορά το είδος των υπηρεσιών που αυτός θα λάβει στη γενική τάξη (Norwich, 1999, όπως αναφέρεται στο Norwich, 2002).

Ένα άλλο σύνολο πέντε μοντέλων συμπερίληψης προέκυψε μέσα από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας (Buli-Holmberg & Jeyarathaban, 2016).

Το πρώτο μοντέλο συμπερίληψης είναι η παραδοσιακή διδασκαλία, όπου οι συνθήκες της διδασκαλίας δε καθορίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά του μαθητή με αναπηρία. Κατά τη διδασκαλία διευκρινίζονται μόνο κάποια σημεία του μαθήματος, τα οποία δε έγιναν κατανοητά.

Στο δεύτερο μοντέλο, τη στήριξη ένας προς ένας έξω από τη τάξη, ένας μαθητής με αναπηρία μαθητεύει σε ειδικό τμήμα στο γενικό σχολείο με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Στο τρίτο μοντέλο, στήριξη ένας προς ένας μέσα στη τάξη η διδασκαλία γίνεται μέσα στη γενική τάξη από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και όποτε ο μαθητής με αναπηρία έχει προβλήματα συμμετοχής στο μάθημα αναλαμβάνει δράση ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Στο τέταρτο μοντέλο, μικρή ομάδα έξω από τη τάξη, κάποιοι μαθητές με αναπηρία διδάσκονται σε ειδικό τμήμα στο γενικό σχολείο από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος φροντίζει ώστε η μεθοδολογία και τα υλικά διδασκαλίας να επιτρέπουν τη συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία στο μάθημα.

Τέλος στο πέμπτο μοντέλο, οι μαθητές με αναπηρία και χωρίς αναπηρία μαθητεύουν στη γενική τάξη σε ομάδες. Υπάρχουν τρεις εκπαιδευτικοί, ο ένας από τους οποίους αναλαμβάνει τη παράδοση του μαθήματος και οι άλλοι δύο παρέχουν διασαφηνίσεις όπου χρειάζεται (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016).

Μία άλλη έρευνα προτείνει ένα ακόμη σύνολο μοντέλων συμπερίληψης.

Στο πρώτο μοντέλο, συμβουλευτική στη συμπερίληψη, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και μαζί σχεδιάζουν το προφίλ του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ρυθμίζουν τη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία θα ακολουθηθεί για αυτόν και εξετάζουν τη λειτουργικότητά της.

Κατά το δεύτερο μοντέλο, βοήθεια στην ένταξη, σε περίπτωση που ο μαθητής με αναπηρία δυσκολεύεται στην εξεταστική περίοδο παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα στη τάξη ένταξης ή στη γενική τάξη

Στο τρίτο μοντέλο, τάξεις συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αναλαμβάνουν από κοινού το έργο της διδασκαλίας στη γενική τάξη.

Κατά το τέταρτο μοντέλο, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναθέτει στο βοηθό του το έργο της διδασκαλίας δεξιοτήτων σχετικών με την αναπηρία (Laframboise, Epanchin, Colucci & Hocutt, 2004).

Οι έρευνες δείχνουν ότι το πιο κοινό μοντέλο συμπερίληψης είναι αυτό στο οποίο οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία βρίσκονται στη γενική τάξη, ο εκπαιδευτικός της τάξης απευθύνεται στους μαθητές χωρίς αναπηρία και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναλαμβάνει μόνο το μαθητή με αναπηρία (Solis, Vaughn, Swanson & Mc Culley, 2012).

### **3.3. Προβλήματα για την πραγμάτωση της συμπερίληψης**

Σε διάφορες έρευνες τονίζονται τα προβλήματα των μαθητών με αναπηρία σχετικά με τη πρόσβαση στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, αφού οι χώροι του τελευταίου δεν είναι σχεδιασμένοι λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές με αναπηρία (Shevlin, Kenny & Mc Neela, 2002).

Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, η οποία υπόσχεται βοήθεια στους μαθητές με αναπηρία αποτελεί δύσκολη υπόθεση, λόγω της έλλειψης σχετικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Perera-Rodríguez & Moríña-Díez, 2017) και πολλές φορές από τους ίδιους τους μαθητές με αναπηρία (McNicholl, Casey, Desmond & Gallagher, 2019).

Επίσης απέναντι στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εγείρονται συχνά ενστάσεις. Μπορούμε να σημειώσουμε εδώ, πως ειδικά στην Ελλάδα η



συμπερίληψη βρήκε απέναντι της τον σκεπτικισμό ή και την αντίδραση του αναπηρικού κινήματος αλλά και τους γονείς των ατόμων με αναπηρία, καθώς εξέφρασαν την προτίμησή τους στα ειδικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 38).

Από πλευράς εκπαιδευτικών και ενίοτε των τυπικών μαθητών, τονίζεται κατά καιρούς πως η συμπερίληψη δυσκολεύεται να λειτουργήσει, για τέσσερις κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι πως στα γενικά σχολεία υπάρχει περιορισμένος χρόνος ώστε να υπάρξει η απαιτούμενη πρόοδος και στις δύο κατηγορίες των μετεχόντων μαθητών και φοιτητών.

Ο δεύτερος λόγος είναι πως στο γενικό σχολείο ακολουθούνται παιδαγωγικά προγράμματα μη κατάλληλα για την απόδοση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

Ο τρίτος λόγος είναι πως ο μέσος εκπαιδευτικός δεν κατέχει την απαιτούμενη επιμόρφωση ώστε να διδάσκει σε συνθήκες συμπερίληψης.

Τέλος ο τέταρτος λόγος είναι, πως η προσπάθεια να ενταχθούν μη τυπικοί μαθητές σε μία κανονική τάξη λειτουργεί, τελικά, ανασταλτικά, ως προς την πρόοδο των τυπικών μαθητών (Αγαλιώτης, 2002).

Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι οι τακτικές της διαφοροποίησης και της βαθμοθηρίας, οι οποίες επιβάλλονται στο συμπεριληπτικό σχολείο πυροδοτούν τη κατηγοριοποίηση και εμποδίζουν την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης (Limbach-Reich, 2015). Παράλληλα, ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι το γεγονός ότι δε γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές στο περιεχόμενο του γενικού αναλυτικού προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική πρόσβαση του μαθητή (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka & Papanikolaou, 2017). Επίσης, οι μαθητές με αναπηρία θεωρείται ότι δε βρίσκονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών χωρίς αναπηρία και πως πρέπει μόνοι τους να αναζητήσουν τη στήριξη για να επιτύχουν την αντίστοιχη γνωστική ανάπτυξη (Sayed & Soudien, 2003). Στη πεποίθηση αυτή οδηγεί η συντήρηση της θέσης ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου (O' Brien, 2020). Στο πλαίσιο της απαίτησης για την ανταπόκριση του μαθητή με αναπηρία στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου είναι και η εκπαίδευσή του στην ειδική τάξη του γενικού σχολείου. Η εφαρμογή αυτής της πρακτικής καθορίζεται από τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στους μαθητές με αναπηρία και τη πεποίθηση ότι η διδασκαλία στη γενική τάξη μπορεί να προκαλέσει σύγχυση των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Vlachou, 2006).

Ωστόσο, αυτό που στη πραγματικότητα παρατηρείται στις γενικές τάξεις δεν είναι η σύγχυση των ρόλων αλλά η διάκριση των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και

ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία συνεκπαιδεύονται στην ίδια τάξη αλλά ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής απευθύνει τη διδασκαλία του μόνο στους μαθητές χωρίς αναπηρία και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναλαμβάνει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του για το μαθητή με αναπηρία (Strogilos, Tragoulia & Kaila, 2015), θέτοντας πολλές φορές εμπόδια στην μάθηση, την ανεξαρτησία και την κοινωνικοποίηση του τελευταίου (Sharma & Salend, 2016). Οι διαχωριστικοί ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής έχουν ως αποτέλεσμα να μην καταρτίζεται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης για το κοινό σχεδιασμό των προσαρμογών από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συνεκπαίδευσης με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν μειωμένο γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με το σχεδιασμό μίας διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στο πρόγραμμα της γενικής τάξης αλλά περιλαμβάνει τροποποιήσεις, όπου χρειάζεται (Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia, 2018).

Πέρα από μειωμένο γνωστικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί έχουν, όπως προαναφέρθηκε, αρνητικές αντιλήψεις προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο τη συμπερίληψη, επειδή αισθάνονται ότι έχουν το στήριγμα των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών. Τα έτη διδασκαλίας και η μεταπτυχιακή επιμόρφωση μπορούν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο θετικά προσκείμενοι στο φαινόμενο της συμπερίληψης (Giffing, Warnick, Tarpley & Williams, 2010· Hernandez, Hueck & Charley, 2016). Έχει επίσης τονιστεί ότι το σχολικό κλίμα, το αίσθημα αυτεπάρκειας και η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις προς τη συμπερίληψη (Weisel & Dror, 2006).

Οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της συμπερίληψης στη μάθηση και τη κοινωνική αποδοχή των μαθητών με αναπηρία (Lalvani, 2013) καθώς και η αμφιβολία των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα να διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές με αναπηρία και μαθητές χωρίς αναπηρία στη γενική τάξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της συμπερίληψης (Mc Hatton & Mc Cray, 2007).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνουν

τη κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μιχαηλίδης, 2009: 148).

Πέρα από τη καθοριστική σημασία των στάσεων των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της συμπερίληψης, ισότιμα σημαντική είναι και η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία. Οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τους μαθητές με αναπηρία μπορεί να καθοριστούν από τη τάξη στην οποία πηγαίνει ο μαθητής χωρίς αναπηρία, την ηλικία, τη τοποθεσία του σχολείου, την ενημέρωση από τις σχολικές αρχές και τους ψυχαγωγικούς φορείς (Μιχαηλίδης, 2009: 244). Επίσης, η τύφλωση, η κώφωση και οι σωματικές αναπηρίες λόγω των προσαρμογών αποκλείονται από τους συνομηλίκους (Μιχαηλίδης, 2009: 118). Συνήθως, οι βλέποντες δεν έχουν σταθερή αντιμετώπιση προς τους μαθητές με αναπηρία και διακατέχονται από προκαταλήψεις προς τους τελευταίους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών (Τσιναρέλης, 2005: 25).

Οι μαθητές με αναπηρία στο γενικό σχολείο λόγω των εμποδίων, που αντιμετωπίζουν, επιθυμούν να σταματήσουν τη φοίτησή τους (Scanlon & Mellard, 2002). Ωστόσο, η αυτοσυνηγορία, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών με αναπηρία να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους και η αυτοπεποίθηση ενδυναμώνουν τους μαθητές με αναπηρία να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του γενικού σχολείου (Martin & BatChava, 2003), αφού αυτοί πιστεύουν ότι δεν υστερούν σε κάτι σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και αξιοποιούν όλο το διαθέσιμο φάσμα των ειδικών για αυτούς προβλέψεων, προκειμένου να κατακτήσουν τους στόχους τους (Givon & Court, 2010). Επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές με αναπηρία προσπαθούν να ανακαλύψουν τα σημεία, στα οποία είναι ικανοί και τα σημεία, στα οποία χρειάζονται στήριξη συμβάλλει στη συνέχιση της φοίτησης των μαθητών αυτών στο συμπεριληπτικό συγκείμενο. Τέλος, η παραμονή των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο μπορεί να καθοριστεί από τη δυνατότητα τους να ρυθμίζουν το χρόνο τους και να οργανώνουν τη μελέτη τους αλλά και από τον βαθμό επικοινωνίας τους με το διδακτικό προσωπικό και το φιλικό τους δίκτυο (Getzel & Thoma, 2008).

### **3.4. Οφέλη κατά την συμπερίληψη, προϋποθέσεις και παράγοντες για την επιτέλεση της, είδη προσαρμογών**

Κατά την συμπερίληψη αναδεικνύεται και εκφράζεται η θεώρηση της εκπαίδευσης ως ισότιμης, η οποία λειτουργεί στο πλαίσιο της δικαιοσύνης, παρέχοντας κατά το

δυνατόν ίσες ευκαιρίες. Παράλληλα, τα οφέλη αυτής της συνεκπαίδευσης, δεν αφορούν μόνο τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τους μαθητές οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν σχετικά προβλήματα (Σαββάκης και Μοσχίδου, 2018). Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία θεωρούν ότι με τη συμπερίληψη έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της διαφορετικότητας και το σεβασμό προς αυτήν και είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στο φιλικό τους κύκλο μαθητές με αναπηρία (Salend, Laurel & Duhaney, 1999). Τα συναισθήματα του φόβου των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τα άτομα με αναπηρία αντικαθίστανται από συναισθήματα αποδοχής αυτών. Όσον αφορά την επίπτωση της συμπερίληψης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία, έχει αποδειχθεί ότι η τελευταία παραμένει η ίδια ή βελτιώνεται σε συνθήκες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο ή το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία τείνει να μειώνεται (Kart & Kart, 2021). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι στο πλαίσιο της συμπερίληψης βελτιώνονται τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με αναπηρία, ενώ ευνοείται η απόκτηση από μέρος τους χρήσιμων δεξιοτήτων για την ενήλικη ζωή (Salend et al., 1999). Επίσης έχει αποδειχθεί ότι η συμπερίληψη συμβάλλει στην διαμόρφωση μίας θετικής εικόνας των μαθητών με αναπηρία για τον εαυτό τους, σύμφωνα με την οικογένεια αυτών των παιδιών και το διδακτικό προσωπικό (Banerji & Dailey, 1995).

Μία από τις θετικές συνέπειες της συμπερίληψης είναι πως αυτή ευνοεί και τελικά απαιτεί τον ανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να καταπολεμηθούν μία σειρά από διακρίσεις. Αξιοποιεί τις δυνατότητες του κάθε μαθητή χωρίς να τον εντάσσει σε κατηγορίες, ενώ καλλιεργεί μία κουλτούρα φιλική προς την διαφορετικότητα και την συνεργασία πέρα από προκαταλήψεις (Σαββάκης και Μοσχίδου, 2018). Η συμπερίληψη απαλλάσσει την εκπαίδευση από την κουλτούρα της ειδικής αγωγής (Felder, 2019).

Η διδασκαλία και τα αναλυτικά προγράμματα για να μπορούν να θεωρούνται σύγχρονα οφείλουν να μην παρέχουν μία ανελαστική γενική διδασκαλία. Είναι αποδεκτό πως όλα τα άτομα δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, ενώ κάθε μέθοδος δεν αποφέρει σε όλους το ίδιο αποτέλεσμα. Κατά συνέπεια κάθε σύγχρονη διδακτική πράξη πρέπει να μπορεί να υλοποιηθεί και μεταδοθεί με πολλούς τρόπους (Αγαλιώτης, 2012: 132-133 και 137-138). Ανάλογα για την επιτυχή υλοποίηση της συμπερίληψης δεν αρκεί η ένταξη μαθητών και φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις του γενικού σχολείου. Απαιτείται η εκπλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων και κυρίως η χρήση ενός σύγχρονου θεωρητικού πλαισίου αναφορικά με το συμπεριληπτικό περιεχόμενο και σκοποθεσία και η υλοποίηση ανάλογα σύγχρονων εκπαιδευτικών επιλογών, οι οποίες θα

πρέπει να κινούνται σε έναν άξονα στηριγμένο σε τεκμηριωμένα και αξιολογημένα σχετικά στοιχεία. Η όποια σχετική πρόοδος θα πρέπει να μπορεί να διαπιστώνεται, μετράται και αξιολογείται αντικειμενικά και σχετίζεται με στόχους οι οποίοι δεν περιορίζονται στην επίτευξη γνώσεων ή την συμμετοχή σε σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις και δράσεις, αλλά έχουν τόσο εκπαιδευτική, όσο και κοινωνική σημασία. Αναφορικά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιλογές, πρέπει να επισημανθεί πως οι σύγχρονες προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από την λήψη αποφάσεων ως προς την μαθησιακή αλληλοεπίδραση με βάση την εξατομίκευση του μαθητή και όχι την κατηγορία ιατρικών ή εκπαιδευτικών αναγκών στην οποία ανήκει. Οι στόχοι θα πρέπει να διαμορφώνονται υπό εξατομικευμένο πρίσμα αλλά όχι ανεξάρτητα από τις γενικές σχολικές επιδιώξεις, κοινές για κάθε μαθητή. Τα μέσα και οι μέθοδοι θα πρέπει να προσαρμόζονται εξατομικευμένα, ενώ η πρόοδος θα πρέπει να ελέγχεται τακτικά και ανάλογα να παρέχεται η απαιτούμενη επανατροφοδότηση (Αγαλιώτης, 2013).

Επίσης, σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης είναι:

1. Η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και
2. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων από τους μαθητές χωρίς αναπηρία προς τους μαθητές με αναπηρία (Ballard & Dymond, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενθαρρύνουν την συνεργασία στη μάθηση των μαθητών με αναπηρία με τους μαθητές χωρίς αναπηρία και να αναγνωρίζουν πότε είναι η στιγμή να αλλάξουν τη διδακτική μεθοδολογία αν αυτή δε βοηθά τους μαθητές τους (Ainscow, 1994, όπως αναφέρεται στο Sebba & Ainscow, 1996). Σε αυτό το σημείο, το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να κατανοήσει ότι ο σχεδιασμός των προσαρμογών στα υλικά και τις μεθόδους είναι μέρος του δικού του ρόλου (Peters, 1999).

Υπάρχουν τέσσερα είδη προσαρμογών που μπορούν να πραγματοποιηθούν στη γενική τάξη (King-Sears, 2001).

Το πρώτο είδος σχετίζεται με τη συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία στο πρόγραμμα της γενικής τάξης με τη βοήθεια της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Σε αυτό το διάστημα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδιοργανώσει τις γνώσεις που θα μεταδοθούν και το χρονικό διάστημα που αυτές μπορούν να κατακτηθούν από το μαθητή με αναπηρία.

Το δεύτερο είδος προσαρμογών περιλαμβάνει την προσαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία, την επιλογή από τον εκπαιδευτικό των κατάλληλων ασκήσεων προς επίλυση

στη τάξη και του κατάλληλου υλικού λαμβάνοντας υπόψη το κάθε μαθητή ξεχωριστά και την ενισχυτική διδασκαλία όπου χρειάζεται.

Το τρίτο είδος προσαρμογών περιλαμβάνει την απλοποίηση των γνώσεων που μεταδίδονται στους μαθητές για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους στη γενική τάξη, χωρίς ωστόσο οι μαθητές με αναπηρία να υπολείπονται στις γνώσεις, τις οποίες αποκτούν οι μαθητές χωρίς αναπηρία.

Το τέταρτο είδος προσαρμογών περιλαμβάνει ένα συνδυασμό απλοποιήσεων τόσο στις γνώσεις, τις οποίες μεταφέρει ο εκπαιδευτικός όσο και στο τρόπο με τον οποίο αυτός τις μεταφέρει (King-Sears, 2001).

Ακόμη, για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο τονίζεται η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, ο έλεγχος των υποδομών, η διδασκαλία από τους συνομηλίκους και η συνεργασία με την οικογένεια (UNESCO, 1994). Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος είναι ανάγκη να γίνεται από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής από κοινού με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (UNESCO, 1994). Τέλος, είναι ανάγκη να υπάρχει διάθεση συνεργασίας μεταξύ των ομάδων εμπλοκής (μαθητών με αναπηρία, μαθητών χωρίς αναπηρία και εκπαιδευτικών) (Darrow, 2017).

### **3.5. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στην γενική τάξη κατά την συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Όσον αφορά τον ακριβή ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη, ειδικά για τους μαθητές με πρόβλημα όρασης, ο ίδιος οφείλει να έχει την απαραίτητη κατάρτιση, ώστε να εκπαιδεύσει τους μαθητές στο σύστημα ανάγνωσης και γραφής των τυφλών, να τους εξασκήσει στο να χρησιμοποιούν την όραση που τους έχει απομείνει, να μετατρέπει τις οπτικές αναπαραστάσεις σε αναπαραστάσεις που μπορεί ο μαθητής με πρόβλημα όρασης να τις επεξεργαστεί με την αφή αλλά και να μπορεί να βοηθά τους μαθητές με πρόβλημα όρασης να κατευθύνονται σε έναν προορισμό χωρίς βοήθεια. Ο ειδικός εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τα διαθέσιμα μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας και να αντιστοιχεί το καθένα με την κάθε περίπτωση μαθητή. Ακόμη, είναι καλό να τροποποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή με πρόβλημα όρασης και το περιβάλλον στο οποίο αυτός μεγαλώνει. Ο ειδικός δάσκαλος πρέπει να εξετάζει συνεχώς αν ο μαθητής με πρόβλημα όρασης αντιμετωπίζει δυσκολίες και να συνεργάζεται με άλλους σχετικούς επαγγελματίες για την επίλυση των

ζητημάτων (Αθανασιάδου & Ζούμα, 2014-2015: 36). Ο ειδικός εκπαιδευτικός είναι καλό να παρέχει συμβουλές στο διδακτικό προσωπικό και προσδιορίζει πότε είναι η κατάλληλη στιγμή, ώστε ο μαθητής με πρόβλημα όρασης να αποσυρθεί από τη γενική τάξη και να λάβει την απαραίτητη στήριξη σε σημεία του μαθήματος όπου έχει ελλείμματα. Ο ειδικός εκπαιδευτικός καθοδηγεί τις ομάδες εμπλοκής και τους μαθητές με αναπηρία και τους διαφωτίζει σε θέματα που χρειάζονται τις ειδικές του γνώσεις. Επίσης, ο ίδιος οργανώνει τους χώρους και εξοικειώνει το μαθητή με τις αίθουσες, προσέχει ιδιαίτερα το μαθητή με πρόβλημα όρασης και τον βοηθά όποτε δυσκολεύεται. Μαζί με το διδακτικό προσωπικό ο ειδικός εκπαιδευτικός οργανώνει διδακτικές παρεμβάσεις για το μαθητή με πρόβλημα όρασης, οι οποίες απευθύνονται στον κάθε μαθητή χωριστά στοχεύοντας να βελτιώσει όχι μόνο τις σχολικές ικανότητες του μαθητή με πρόβλημα όρασης αλλά και τη φυσική του κατάσταση και τις ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Χιουρέα, 2011: 239).

### **3.6. Το νομοθετικό πλαίσιο**

Πλέον η συμπερίληψη και η συμπεριληπτική λειτουργία σχολικών και πανεπιστημιακών τμημάτων προβλέπεται νομοθετικά (Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου, 2012: 71-73 και 79-84). Τουλάχιστον στην Ευρώπη, για πρώτη φορά θεσπίστηκε ένας σχετικός νόμος το 1981, τρία έτη μετά την Έκθεση Warnock και ήταν ο βρετανικός νόμος PL 94-142 (Χαρουπιάς, 2003: 9). Στην Ελλάδα πριν το 1981 για τις ειδικές ανάγκες υπήρχαν ορισμένα ιδιωτικά ιδρύματα, τα οποία εστίαζαν περισσότερο στην ιατρική υποστήριξη, παρά την ειδική εκπαίδευση. Το παλαιότερο σχετικό ίδρυμα, συστάθηκε το 1937 και ήταν το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο», το οποίο λειτούργησε στην Καισαριανή. Ωστόσο νόμος ο οποίος να προέβλεπε την ειδική αγωγή δεν θεσπίστηκε παρά το 1981 (προφανώς από επιρροή του καινοτόμου βρετανικού νόμου του ίδιου έτους) και συγκεκριμένα ήταν ο 1143/81. Ωστόσο αυτόν τον νόμο υπέσκαψε έως ένα βαθμό ένα χρόνο αργότερα το προεδρικό διάταγμα 603/82. Με το τελευταίο ενισχύονταν η προσέγγιση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες κατά κατηγορίες, συμβάλλοντας στην συνέχιση της περιθωριοποίησης τους μέσα από την μη εκπαιδευτική συμπερίληψη. Τα πράγματα βελτιώθηκαν το 1985, όταν για πρώτη φορά η ειδική αγωγή εντάχθηκε στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, με σχετική πρόβλεψη του 10<sup>ου</sup> κεφαλαίου του νόμου 1566/85, ο οποίος αφορούσε γενικότερα την λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 1988 με δύο νόμους, τον 1771 και τον 1824 αντίστοιχα, θεσπίστηκε η εισαγωγή των ατόμων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η

ενισχυτική διδασκαλία. Από τότε έπρεπε να περάσουν δώδεκα χρόνια έως τον επόμενη νομοθετική εξέλιξη με τον νόμο 2817/2000, ο οποίος άπτονταν ειδικά της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν ενισχύονταν πολυεπίπεδα η ειδική εκπαίδευση και για πρώτη φορά ιδρύονταν Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Τμήματα Ένταξης. Τέθηκε ως σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, α') η ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, β') η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων προς ένταξη και επανένταξη τους σε συμπεριληπτικά τμήματα, γ') η επαγγελματική τους κατάρτιση και δ') η κοινωνική αλληλο-αποδοχή τους και η εξέλιξή τους σε κοινωνικό επίπεδο. Τμήματα ένταξης προβλέπονταν να λειτουργήσουν σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Δίνονταν σαφέστατη προτεραιότητα στην συμπερίληψη. Έτσι μόνο στην περίπτωση κατά την οποία εκ των πραγμάτων ένας μαθητής δεν κατόρθωνε να ανταποκριθεί κατά την συμπερίληψη του στην γενική τάξη ή την εισαγωγή του σε τμήματα ένταξης, τότε και μόνο εντάσσονταν σε ειδικά σχολεία ή τμήματα, αυτοτελή ή όχι (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 31-35· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012: 124-134· Κίτσου, 2015: 4-5 και 9).

Με τον νόμο 3699/2008, διακρίθηκαν τα άτομα με αναπηρία από τα έχοντα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προφανώς εννοώντας τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Διακρίθηκαν σε 15 συνολικά κατηγορίες αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η ειδική αγωγή εντάχθηκε στο Υπουργείο Παιδείας. Υπήρξε νομοθετική δέσμευση και προς τις δύο προαναφερόμενες κατηγορίες για διασφάλιση ίσων ευκαιριών ως προς την κοινωνική ένταξη και οικονομική αυτονομία και αυτάρκεια. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούσαν κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης, σχολικές τάξεις συμπερίληψης και μονάδες για εκπαίδευση ειδικής αγωγής. Τα άτομα με ήπιες μαθησιακές ειδικές ανάγκες εντάσσονταν σε συμπεριληπτικές τάξεις και αν χρειαζόνταν συνεπικουρούνταν από εκπαιδευτικό με ειδικές γνώσεις ή παρακολουθούσαν τμήματα ένταξης. Σε κάθε περίπτωση για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες καταρτίζονταν ένα εξατομικευμένο και κατάλληλο γι' αυτόν πρόγραμμα. Περιπτώσεις όπως τα άτομα με αυτισμό εντάχθηκαν στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ρούσου, Συριοπούλου-Δελλή και Αγαλιώτης, 2016: 802· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012: 135-138 και 143).

Το 2012 έγινε νόμος του κράτους (4074/2012) η Σύμβαση σχετικά με τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ του ΟΗΕ. Με τον νόμο 4115/2013 θεσπίστηκε το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης, στο οποίο εντάχθηκαν ως κέντρα υποστήριξης οι ειδικές μονάδες. Μία τελευταία εξέλιξη υπήρξε το 2014, με το νόμο 2217/2014 ο οποίος αφορούσε την πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ο νόμος αυτός επικρίθηκε πως



διαιώνιζε την διάκριση της αγωγής σε ειδική και γενική, δημιουργώντας προβλήματα στην ολοκλήρωση της συμπερίληψης (Κίτσου, 2015: 7-8).

### **3.7. Μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία**

Από το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε πως ως άτομα με ειδικές ανάγκες (εφεξής ΑΜΕΑ), κατατάσσονται όσοι-όσες παρουσιάζουν σημαντικές μειονεξίες λόγω βλαβών, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει ή απαγορεύει την από αυτούς εκτέλεση καθημερινών ενεργειών και δραστηριοτήτων (Μαρκαντώνη, 2016). Δύο βασικές κατηγορίες ατόμων με αναπηρία, διακρίνονται από αυτήν του τυπικού μαθητή-φοιτητή: α') Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και β') τα άτομα με αναπηρίες. Στην πρώτη περίπτωση, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» (αγγλιστί «learning disabilities»), ο οποίος εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1962 σε σχετικό πόνημα του Kirk και χρησιμοποιείται έως σήμερα με διάφορους τρόπους, όμως όχι πάντα με σημασία αρμόζουσα στην πραγματική του έννοια. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως υπάρχουν διάφοροι σχετικοί ορισμοί. Σε γενικές γραμμές σημαίνει δυσκολίες στην μάθηση από ενδογενούς πλην όχι παθολογικού χαρακτήρα προβλήματα στο άτομο το οποίο τα εμφανίζει και ειδικότερα σε ανομοιογενείς διαταραχές, οι οποίες σχετίζονται με νευρικές δυσλειτουργίες. Τέτοιες διαταραχές αρχίζουν να διαπιστώνονται συνήθως αργά, όταν ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει, κατακτήσει και τελικά εφαρμόσει μία σειρά από γνωστικές ικανότητες, αναμενόμενες για την ηλικία του. Έως και την δεκαετία του '70, ως κύριο αίτιο τους θεωρούνταν διαταραχές οι οποίες δημιουργούσαν προβλήματα στην οπτική επεξεργασία των διαφόρων λαμβανομένων πληροφοριών. Σήμερα ως τέτοιο θεωρούνται διαταραχές οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την σχετική γλωσσική-φωνολογική επεξεργασία. Εν τέλει τα μαθησιακά προβλήματα σε τέτοια άτομα δεν προκαλούνται άμεσα από τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό και διακρίνονται σαφώς από τις αναπηρίες (Παντελιάδου, 2011: 16-20).

Σε αντίθεση με τις μαθησιακές δυσκολίες, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή άμεσα, στον όποιο βαθμό και χαρακτήρα υπάρχει, προσωρινή, μόνιμη, μερική ή ολική. Το ζήτημα του ορισμού της αναπηρίας διήλθε μέσα από διάφορες προσεγγίσεις, οι οποίες επηρεάζουν ως ένα βαθμό και τον τρόπο αντιμετώπισης των αναπήρων σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Κατά το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία αποτελεί ένα αντικειμενικό και μετρήσιμο γεγονός, πέρα από υποκειμενικότητες και η οποία δεν υπολογίζει ουσιαστικά στην όλη θεώρηση την ιστορική παράμετρο και τον κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό παράγοντα. Αυτή η θεώρηση είχε επικρατήσει έως και την δεκαετία του '60. Σε γενικές γραμμές κατά τους

ορισμούς οι οποίοι σχετίζονται με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία έχει να κάνει με την σωματική ανεπάρκεια, ταυτιζόμενη ουσιαστικά με την ασθένεια ως συνέπεια σωματικών και νευρικών δυσλειτουργιών. Σε αυτήν την θεώρηση κυριαρχεί η σωματική ανεπάρκεια και ελάχιστα ή καθόλου συνυπολογίζονται οι σχετικές ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις. Έτσι η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία εστίαζε στην σωματική και νευρική αποκατάσταση, χωρίς να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψιν η προσωπική κατάσταση και συμβολή την οποία μπορούσε να έχει το ίδιο το πάσχον άτομο. Κατ' επέκταση αυτά τα άτομα, αφού η προσέγγισή τους εστίαζε στην σωματική ανεπάρκειά τους, θεωρήθηκαν λίγο έως πολύ ανίκανα να μετέχουν σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ανάλογα η κρατική πρόνοια περιοριζόταν στην παροχή επιδομάτων και ειδικών ιατρικών υπηρεσιών και συχνά στην λειτουργία υποδομών φιλοξενίας για τα άτομα αυτά, επισφραγίζοντας τον πολυεπίπεδο αποκλεισμό τους. Έτσι δεν ξενίζει το γεγονός πως έως και πριν λίγες δεκαετίες η συμπερίληψη δεν υπήρχε ως θεώρηση, είτε δεν θεωρούνταν ρεαλιστική. Αυτό συνετέλεσε γενικότερα στην αντιμετώπιση μίας διαφορετικότητας ως παθογένειας ή καλύτερα πάθησης, της αναπηρίας και της μαθησιακής δυσκολίας ως ταυτισμένης σε σημαντικό βαθμό με την σχολική αποτυχία και την απόρριψη της γενικής εκπαίδευσης ως ακατάλληλης για τα άτομα με δυσκολίες στην μάθηση, είτε αυτές προέκυπταν από διαταραχές, είτε από αναπηρία (Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου, 2012: 65-71). Μια εναλλακτική προσέγγιση της αναπηρίας προέκυψε από το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο διαμορφώθηκε κατά την δεκαετία του '80. Σύμφωνα με αυτήν η αναπηρία δεν ειδώθηκε ιατρικά ως αποτέλεσμα μίας ανεπάρκειας, αλλά ως κοινωνική κατασκευή. Έτσι η περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία προκύπτει από κοινωνική ανεπάρκεια κατάλληλης ανταπόκρισης στις ανάγκες τους, γεγονός το οποίο ανταποκρίνεται στην ελλιπή οργάνωση των κτιριακών δομών και τον επαγγελματικό και κοινωνικό διαχωρισμό των ανθρώπων. Στην πορεία το κοινωνικό μοντέλο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στους κοινωνικούς περιορισμούς οι οποίοι επηρεάζουν τα άτομα με αναπηρία ως προς την ψυχοσυναισθηματική τους υπόσταση. Αυτή η προσέγγιση εστίασε ιδιαίτερα στις εμπειρίες, τα βιώματα και τις επιλογές των ατόμων με αναπηρία, τα οποία με την σειρά τους προσέδωσαν άλλη διάσταση στην έρευνα ως παραμέτρων του ζητήματος, δεδομένων όπως των ειδών και βαθμών μίας αναπηρίας, του φύλου, της εθνικότητας, των κοινωνικών τάξεων, της θρησκείας και γενικότερα της πολιτισμικής διάστασης (Βλάχου κ.α., 2012: 73-79).

### 3.8. Η έννοια της οπτικής αναπηρίας

Η έννοια της οπτικής αναπηρίας αναφέρεται στα άτομα τα οποία έχουν διαπιστωμένα προβλήματα όρασης, είτε είναι μερικώς βλέποντα/ με χαμηλή όραση (οπότε μπορούν να χρησιμοποιούν αλφάβητο παρόμοιο με τους έχοντες κανονικές ικανότητες όρασης), είτε έχουν ολική τύφλωση, οπότε μπορεί να καθίσταται αναγκαία η χρήση της μεθόδου Braille. Αυτονόητο είναι πως τα προβλήματα όρασης δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στο άτομο στο οποίο εμφανίζονται σημαντικά προβλήματα στην μαθησιακή διαδικασία (Κατσούλης και Χαλικιά, 2007: 5· Τσιναρέλης, 2005). Η τύφλωση και ο βαθμός της διακρίνεται ανάλογα με το αν προσεγγίζεται με νομικά ή εκπαιδευτικά κριτήρια και σε αυτό εστιάζει η Αμερικανική Ιατρική Ένωση. Το άτομο θεωρείται πως είναι μερικώς βλέπον ή με χαμηλή όραση όταν η οπτική του οξύτητα ανήκει στο φάσμα 20/70 με 20/200, ακόμη και με τη χρήση οπτικών συσκευών. Νομικά ένα άτομο θεωρείται τυφλό εφόσον διαθέτει οπτική οξύτητα μέχρι 20/200, ακόμη και με τη χρήση οπτικών συσκευών, ενώ το οπτικό του φάσμα υπολείπεται των 20 μοιρών. Στο ελληνικό πλαίσιο, απαιτείται για να θεωρηθεί κάποιο άτομο τυφλό, οπτική ικανότητα έως 1/20. Στην πράξη μία οπτική οξύτητα 20/200 (ή 2/20) αντιστοιχεί σε ικανότητα όρασης ενός αντικειμένου έως τα 6 περίπου μέτρα, όταν η σχετική επίδοση ενός φυσιολογικού ατόμου ως προς την όραση, υπερβαίνει τα 60 μέτρα. Ανάλογα ένα άτομο το οποίο ως τυφλό δεν υπερβαίνει τις 20 μοίρες, χαρακτηρίζεται από οπτική ικανότητα ιδιαίτερα περιορισμένου φάσματος. Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως πολλά άτομα τα οποία νομικά έχουν χαρακτηριστεί τυφλοί δεν είναι απόλυτα τυφλοί, αλλά υπό προϋποθέσεις έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάγνωσης. Από αυτό αντιλαμβανόμαστε την διαφοροποίηση της νομικής και εκπαιδευτικής τύφλωσης. Από την πλευρά της η εκπαιδευτική προσέγγιση της τύφλωσης, παρότι υπολογίζει την νομική έννοια της τύφλωσης, αξιολογεί με βάση την ικανότητα ενός ατόμου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα ως προς τις οπτικές επιδόσεις του, είτε χρησιμοποιεί συμβατικές μεθόδους, είτε την μέθοδο Braille. Κατεξοχήν τυφλά άτομα στην εκπαίδευση χαρακτηρίζονται αυτά για τα οποία κρίνεται αναγκαία η χρήση των απτικών και ακουστικών μέσων, με αποτέλεσμα να μην αποκλείεται η χρήση της μεθόδου Braille και οι ακουστικές μέθοδοι. Επιπλέον απαιτείται εκπαίδευση προσανατολισμού και κινητικότητας για κάθε τυφλό μαθητή. Αντίστοιχα ένα άτομο θεωρείται στην εκπαίδευση ως μερικώς τυφλό ή χαμηλής όρασης, όταν διέπεται από οπτική δυσλειτουργία η οποία του επιφέρει μία σειρά από δυσκολίες στην καθημερινή του δραστηριότητα. Μπορεί να έχει ως κύριο δίαυλο εκμάθησης οπτικά μέσα και μεθόδους,

συνεπικουρούμενο από ειδικές συσκευές, ιδίως όταν καθίσταται δυνατή η ανάγνωση μεγεθυμένων κειμένων (Gargiulo, 2006· Hassan, Bari, Salleh & Abdullah, 2014· Κατσούλης και Χαλικιά, 2007: 6· Τσιναρέλης, 2005). Γενικότερα κάτω από το εκπαιδευτικό πρίσμα, η οπτική αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μία ειδική ανάγκη (Charman, 2011: 18).

Τέσσερα είναι τα γενικά αίτια τα οποία ευθύνονται για το φαινόμενο της οπτικής αναπηρίας:

- 1) Γενετικά αίτια στα οποία το κύριο είναι η κληρονομικότητα,
- 2) Προγεννητικά, τα οποία βασικά σχετίζονται με την ανάπτυξη του εμβρύου κατά τον τόκο,
- 3) Περιγεννητικά, τα οποία έχουν να κάνουν με προβλήματα κατά την γέννηση και τις πρώτες ημέρες ζωής του βρέφους και
- 4) Μεταγεννητικά, όπως ασθένειες, νευρολογικές διαταραχές και ατυχήματα (Ιωαννίδη και Καρβέλας, 2018· Κατσούλης και Χαλικιά, 2007: 6-7). Επίσης συχνά αίτιο οπτικής αναπηρίας αναδεικνύεται μία τρίτη αναπηρία η οποία μπορεί να παρουσιασθεί σ' ένα άτομο και συγκεκριμένα η κώφωση. Ένα κωφό ή κωφάλαλο άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί τόσο απτικές μεθόδους όπως η Braille, όσο και νοηματικές (Gargiulo, 2006).

Δεδομένου πως ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να είναι προκατειλημμένος αναφορικά με τις μαθησιακές ικανότητες του μαθητή και πολύ περισσότερο θα πρέπει να φροντίσει να παρέχει τις υπηρεσίες του με βάση τα χαρακτηριστικά του μαθητή, πρέπει να αναφερθούμε εδώ στα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη και Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012: 23). Ένα άτομο με οπτική αναπηρία, η οποία συχνά λειτουργεί ως αίτιο για μία σειρά από αναπτυξιακές δυσλειτουργίες ή και αναπηρίες, συχνά χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε ορισμένα πεδία. Τα σημαντικότερα πεδία στα οποία οι μαθητές με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα είναι:

1. Η ομιλία ή επικοινωνία (Salleh & Manisah, 2010), έχουν ανάγκη το παιχνίδι ως μέσο για τη κοινωνικοποίησή τους (Ιωαννίδη & Καρβέλας, 2018),
2. Η κινητικότητα,
3. Η μνήμη με επιπτώσεις, όπως η εστίαση στον εαυτό, η δυσκολία αλληλοεπίδρασης, η τάση για επαναλήψεις και η απροθυμία προσέγγισης νέων καταστάσεων, χώρων, τόπων και αντικειμένων,
4. Η γενίκευση των δεξιοτήτων κατά την μετάβαση από μια κατάσταση προς άλλη,

5. Οι πτυχές της καθημερινότητας, στις οποίες έχουν σημαντικές ανάγκες υποστήριξης,
6. Οι αντιδράσεις στις αισθητηριακές εμπειρίες, οι οποίες είναι ασυνήθιστες εξαιτίας της μειωμένης ή καθόλου όρασης (Salleh & Manisah, 2010).

Επιπλέον σε εκπαιδευτικό επίπεδο η ειδική αγωγή και εν προκειμένω για τα άτομα με οπτική αναπηρία χρήζει εξατομίκευσης. Πρέπει επίσης να γίνει κατανοητό πως έχοντας πρόβλημα στην όραση, αν κάτι δεν αγγίζεται ή γίνεται ακουστικά αντιληπτό, πρακτικά δεν υπάρχει για αυτά τα άτομα. Αισθάνονται ανασφαλή και συνεπώς χρειάζονται ενθάρρυνση (Ιωαννίδη και Καρβέλας, 2018).

Ανάλογα η οπτική αναπηρία πέρα από ορισμένες από τις προαναφερόμενες αρνητικές συνέπειες που επιφέρει στα άτομα τα οποία παρουσιάζεται, δυσχεραίνει σημαντικά την επίτευξη μαθησιακών ικανοτήτων σε μία σειρά από γνωστικά πεδία και επιστητά, ξεκινώντας, βέβαια, από την ανάγνωση και την κατανόηση των λέξεων. Ειδικότερα, εμπόδια για τους μαθητές με πρόβλημα όρασης είναι η υποχρέωση της άμεσης επεξεργασίας ενός κειμένου και των ερωτήσεων κατανόησης, η απαίτηση εντοπισμού τμήματος του κειμένου, το οποίο αντιστοιχεί στην απάντηση καθώς και η ταυτόχρονη μελέτη, ακουστική αντίληψη και σύνταξη ενός κειμένου (Gray, 2011: 406). Οι μαθητές με οπτική αναπηρία δεν μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των λέξεων το οποίο αποκωδικοποιούν και να το αντιληφθούν στον ίδιο βαθμό με τα βλέποντα (Τσιναρέλης, 2005: 23). Επίσης οι εν λόγω μαθητές δεν αναγνωρίζουν μονομιάς μία λέξη ή πρόταση, αλλά ανά τεμάχιο (Arter, 2011: 180).

Στην περίπτωση των μαθηματικών, η αδυναμία κατάκτησης των σχετικών δεξιοτήτων επιφέρουν συνέπειες και σε κάθε άλλο επιστητό, διδασκαλία και δραστηριότητα, όπου είναι απαραίτητες μαθηματικές πράξεις και υπολογισμοί. Ειδικότερα οι μαθητές με αναπηρία υποπίπτουν κατά την διδασκαλία των μαθηματικών σε μία σειρά από λάθη. Εξ αυτών στην Ελλάδα τα κυριότερα τα οποία παρατηρούνται έχουν να κάνουν:

α') με ανεπάρκεια αριθμού αριθμητικών συνδυασμών, η οποία συχνά τους ωθεί στην χρήση χρονοβόρων στρατηγικών προς επίλυση των προβλημάτων,

β') συστηματικά λάθη ως προς τους αλγορίθμους,

γ') ανικανότητα μετατροπής σε νοητικές αναπαραστάσεις των διαφόρων καταστάσεων οι οποίες εμπεριέχονται στα προβλήματα,

δ) μη ικανοποιητική κατάκτηση επιμέρους πτυχών των τεσσάρων βασικών μαθηματικών πράξεων και

ε΄) αποτυχία εκτέλεσης πράξεων ακόμα και με βοηθήματα για διάφορους λόγους (Αγαλιώτης, 2011: 298-305).

Οι μαθητές με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα ζητήματα στα μαθηματικά. Ειδικότερα, οι μαθητές με χαμηλή όραση δεν μπορούν να ανιχνεύσουν γρήγορα τις οπτικές αναπαραστάσεις τριών διαστάσεων και να τις κατανοήσουν (Clamp, 2011: 355-356). Ευρύτερα οι μαθητές με προβλήματα όρασης δεν αντιλαμβάνονται στα μαθηματικά έννοιες σχετιζόμενες με το χώρο, όπως η απόσταση, οι διαστάσεις και τα χρώματα, αφού δεν είχαν οπτική επαφή με τις έννοιες αυτές (Χιουρέα, 2011: 227).

Φυσικά για την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία και στην περίπτωση μας των ατόμων με οπτική αναπηρία, απαιτούνται ειδικά μέσα και μέθοδοι, κατάλληλος εξοπλισμός και διδακτικό υλικό. Για τα άτομα τα οποία έχουν περιορισμένη όραση ή ολική τύφλωση, είναι απαραίτητη η απτική μέθοδος Braille, η οποία αναπτύχθηκε ώστε να είναι εφικτή η ανάγνωση των τυφλών από τον L. Braille κατά την περίοδο 1831-1836. Στο απτικό σύστημα αυτό οι χαρακτήρες έχουν ανάγλυφο χαρακτήρα και έτσι με την αφή μπορούν να τους διαβάσουν τα άτομα τα οποία έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτό. Ο ίδιος ο Braille ανέπτυξε και την αρχική μορφή της γραφομηχανής για τυφλούς, ωστόσο πέθανε λίγα χρόνια μετά. Λίγο πριν πεθάνει και έως το 1868, η μέθοδος άρχισε να αναγνωρίζεται και διεθνώς, ενώ κατά το έτος 1950 αναγνωρίστηκε από τον ΟΗΕ ως παγκόσμιο σύστημα γραφής και ανάγνωσης των ατόμων με οπτική αναπηρία. Αντίστοιχα η γραφομηχανή τύπου Perkins είναι το αναγνωρισμένο μέσο για την γραφή των ατόμων με οπτική αναπηρία. Πέραν αυτού, τα άτομα με οπτική αναπηρία, είτε είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούν την μέθοδο Braille, είτε όχι, πρέπει να έχουν στην διάθεσή τους κατάλληλα μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως ακουστικά μέσα και για αυτούς οι οποίοι έχουν μερική οπτική αναπηρία, μέσα ενισχυτικά της χαμηλής όρασης, όπως μεγεθυντικά εργαλεία, ειδικά τετράδια και βιβλία, εκτυπωτές Braille, αναγνώστες οθόνης κ.ά. (Κατσούλης και Χαλικιά 2007: 34-37, 42 και 44-46· Μαγιολαδίτης, 2013: 5-7).

### **3.9. Η συμπερίληψη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Η παροχή ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση, έφερε πολύ γρήγορα στο προσκήνιο το ζήτημα της συμμετοχής των Φοιτητών με αναπηρία (εφεξής ΦΜΕΑ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάλογα δημιουργήθηκε αντίστοιχα το ζήτημα της συμπερίληψης στα πανεπιστημιακά τμήματα. Στην περίπτωση της Ελλάδας η δυνατότητα δόθηκε με την θέσπιση του νόμου 2640/1998, χωρίς όμως επί της ουσίας να γίνεται

αναφορά στο πως θα κατορθώσει ένας ΦΜΕΑ μία ισότιμη φοίτηση στα πανεπιστημιακά τμήματα και την απαιτούμενη για αυτό πρόσβαση στις πανεπιστημιακές δομές, όπως τις αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, τις βιβλιοθήκες. Δεδομένο είναι επίσης και όχι ασύνδετο με τα προαναφερθέντα, πως το μικρότερο ποσοστό ολοκλήρωσης της πανεπιστημιακής φοίτησης παρατηρείται στα ΦΜΕΑ. Ειδικά τα άτομα με οπτική αναπηρία, έχουν τα μεγαλύτερα προβλήματα ως προς την ανάγνωση των βιβλίων και άρθρων. Χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για να επιτελέσουν βασικές σπουδαστικές ενέργειες από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία φοιτητή και αυτό ανταποκρίνεται στην χαμηλή βαθμολόγηση τους (Κουλικούρδη: 2 και 6-7).

Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι φοιτητές με αναπηρία δε συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό με τους φοιτητές χωρίς αναπηρία στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των διαλέξεων (Khalifa, Nasser & Alkhateeb, 2018) ενώ έχουν να αντιμετωπίσουν τις μη προσαρμοσμένες υπηρεσίες της γραμματείας και την αρνητική στάση του προσωπικού (Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου, 2014: 130 και 147). Η κατάσταση αυτή οφείλεται στην ελλιπή παροχή ειδικών υπηρεσιών και την έλλειψη πηγών στα πανεπιστήμια (Biewer, Buchner, Κάñονά, Rodríguez, Shevlin, Smyth, Šiška, Toboso-Martin, & Vázquez, 2015).

Η πρωτογενής αιτία για τις προκλήσεις, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς τους σχετικά με τις υπηρεσίες, τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Janiga & Costenbader, 2002). Ακόμη, οι μαθητές με αναπηρία δεν είναι ενήμεροι για τις επιλογές στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Khalifa et al, 2018).

Ένα ζήτημα, το οποίο αφορά τους φοιτητές με αναπηρία στα αρχικά χρόνια των σπουδών τους σχετίζεται με τη διάθεσή τους να αποκαλύψουν την αναπηρία τους (Cook, Gerber & Murphy, 2000). Πολλοί φοιτητές με αναπηρία αποφεύγουν να αποκαλύψουν την αναπηρία τους, επειδή αμφιβάλλουν για τις στηρίξεις που παρέχουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δε γνωρίζουν το πρόγραμμα των στηρίξεων αυτών, αμφιβάλλουν σχετικά με το αν η κατάστασή τους εμπίπτει στη κατηγορία των αναπηριών, η αναπηρία τους εμφανίζεται κατά περιόδους, η διαδικασία απόκτησης των απαραίτητων εντύπων, τα οποία πιστοποιούν την αναπηρία είναι χρονοβόρα και οικονομικά απαιτητική (Thompson-Ebanks & Jarman, 2017). Επίσης οι φοιτητές αυτής της κατηγορίας έχουν επιφυλάξεις για τη στάση των υπόλοιπων ατόμων καθώς και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Thompson-Ebanks & Jarman, 2017). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν φοιτητές με

αναπηρία που είναι ανοικτοί στην αποκάλυψη της αναπηρίας τους, επειδή οι προηγούμενες υπηρεσίες, τις οποίες είχαν λάβει ήταν πολύ υποστηρικτικές και θεωρούν ότι ανοίγει ο διάλογος επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό (Thompson-Ebanks & Jarman, 2017).

Ένας ΦΜΕΑ, για να μπορέσει να ενταχθεί ομαλά και ισότιμα, θα πρέπει να μπορεί να του διατίθεται προς χρήση ειδικός εξοπλισμός, ενώ η πρόσβαση και οι πανεπιστημιακοί χώροι τους οποίους χρησιμοποιεί να είναι φιλικό σε τέτοια άτομα και να παρέχουν την κατάλληλη ασφάλεια (Τσιναρέλης, 2005: 38-39). Σημαντική βοήθεια για τους φοιτητές με αναπηρία θα πρέπει να είναι η λειτουργία των υπηρεσιών στήριξης. Συγκεκριμένα, αυτές οι υπηρεσίες είναι ανάγκη να εισάγουν τους φοιτητές με αναπηρία στα δικαιώματά τους και στη διαδικασία της επιλογής και της αναφοράς προσαρμογών (Summers, White, Zhang & Gordon, 2014). Ακόμη, οι υπηρεσίες στήριξης χρειάζεται να επικοινωνούν τόσο με άλλους φορείς του πανεπιστημίου όσο και με άλλες υπηρεσίες στήριξης σε άλλα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι ενήμερες για τις νέες εξελίξεις στο τομέα της ειδικής αγωγής και να διασφαλίσουν τη μέγιστη προσβασιμότητα των φοιτητών με αναπηρία (Morina, López-Gavira & Morgado, 2017).

Η συμβουλευτική στο πλαίσιο του πανεπιστημίου έχει αποδειχθεί πολύ σημαντική, επειδή οι ειδικοί συμβουλεύουν τους φοιτητές με αναπηρία για τις μεθόδους με τις οποίες αυτοί μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά, ενώ τους βοηθούν να ανακτήσουν τη δύναμη και την αυτοπεποίθησή τους (Kreider, Medina & Koedam, 2020). Επίσης οι εν λόγω υπηρεσίες καθοδηγούν τους φοιτητές με αναπηρία να ρυθμίσουν τη ποσότητα μελέτης στο πλαίσιο του πανεπιστημίου, τη ψυχολογική τους κατάσταση και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία αυτοί θα ενταχθούν (Kreider, Medina, Lan, Wu, Percival, Delislie, Schoenfelder & Mann, 2018). Στη προσαρμογή των φοιτητών με αναπηρία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλουν και άλλες υπηρεσίες, οι οποίες φροντίζουν για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης των φοιτητών και για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Mask & De Pountis, 2018). Τέλος οι υπηρεσίες στήριξης είναι ανάγκη να προετοιμαστούν προκειμένου να βοηθήσουν τους φοιτητές με οπτική αναπηρία να εξυπηρετούνται στο εσωτερικό του πανεπιστημίου (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2014: 167).



## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δεδομένου ότι η εργασία μας έχει βιβλιογραφικό χαρακτήρα, η μεθοδολογική σημασία αρχικά επικεντρώθηκε στην επιλογή των βιβλίων προς παρουσίαση, μελέτη και εξαγωγή συμπερασμάτων. Πρώτιστα ως προς την εισαγωγή προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό πηγές από ολοκληρωμένα βιβλία τα οποία ασχολήθηκαν με το ζήτημα της συμπερίληψης, των μαθησιακών δυσκολιών, των αναπηριών και ειδικότερα της οπτικής αναπηρίας. Πολλά από αυτά τα βιβλία ήταν ελληνικά και σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους διαδραμάτισε ως κριτήριο η δυνατότητα προμήθειας τους μέσω του συστήματος eudoxos, υπό την έννοια ότι διδάσκονται ως πανεπιστημιακά εγχειρίδια σε διάφορες σχολές και τμήματα ελληνικών πανεπιστημίων. Τα επιλεγθέντα για την εισαγωγή βιβλία, έπρεπε να δίνουν πληροφορίες κυρίως για τις εννέα υποενότητες της εισαγωγής, απαραίτητες για την κατανόηση των υπόλοιπων τμημάτων της εργασίας μας. Αντίθετα τα επιλεγέντα βιβλία τα οποία μελετήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά την συγγραφή της κυρίως εργασίας ήταν στην συντριπτική πλειοψηφία τους πονήματα ξένων συγγραφέων και αφορούσαν άρθρα, καθώς τα τελευταία αν και συνοπτικότερα πονήματα σε σχέση με τα ολοκληρωμένα βιβλία, ευνοούν την ευκολότερη ενημέρωση επί των επικαιροποιημένων επιστημονικών δεδομένων. Τα άρθρα επιλέχθηκαν με βάση τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονταν στα τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Πριν την επιλογή τους ορίστηκαν κριτήρια απόρριψης. Έτσι σε πρώτο στάδιο αποκλείστηκαν:

- 1) Πηγές πριν το 2000 (πλην ελαχίστων για ειδικούς λόγους, όπως π.χ. η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα του 1994).
- 2) Άρθρα τα οποία συγκυριακά ή επιφανειακά μόνο προσέγγιζαν των τριών κύριων ερευνητικών ερωτημάτων.
- 3) Άρθρα, τα οποία σχετίζονταν μεν με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα αλλά αναφέρονταν στους μαθητές με αναπηρία γενικά.
- 4) Άρθρα, στα οποία ένα μεγάλο μέρος των εμπειριών που εξέφραζαν οι μαθητές με οπτική αναπηρία αφορούσαν τις εμπειρίες τους από ειδικά σχολεία.
- 5) Άρθρα σχετικά αλλά αναξιόπιστα επιστημονικά ή δημοσιευμένα μόνο σε webμορφή εκτός περιοδικών εκδόσεων.

Ειδικότερα για το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποκλείστηκαν αρχικά άρθρα των οποίων:

1) Η μεθοδολογία περιλάμβανε αποκλειστικά και μόνο ποιοτική έρευνα ή αξιοποιούσε παρατηρήσεις, για να ανιχνεύσει τα εμπόδια που συναντούσαν οι συμμετέχοντες στη συμπερίληψη. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι στόχος της έρευνας ήταν να ακουστούν οι φωνές των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία. Συμπεριλήφθηκαν βέβαια άρθρα, τα οποία διενέργησαν ταυτόχρονα ποιοτική και ποσοτική έρευνα με την προϋπόθεση ότι οι συνεντεύξεις ήταν εκτεταμένες και αποκαλύπτονταν μέσα από αυτές ένα μεγάλο εύρος των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

2) Ενώ για τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα υπήρχε αξιοποίηση των συνεντεύξεων, ωστόσο ο λόγος των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία δεν ήταν εκτεταμένος, αφού παρεμβαλλόταν ο λόγος και οι απόψεις είτε του διδακτικού προσωπικού, είτε των μαθητών χωρίς αναπηρία, είτε άλλων υπηρεσιών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία είτε τέλος των γονέων.

3) Η συνέντευξη εστίαζε στα αποτελέσματα της διάγνωσης της οπτικής αναπηρίας στους μαθητές με οπτική αναπηρία και λιγότερο στο κομμάτι της συμπερίληψης και των εμποδίων που αυτή επιφέρει στους τελευταίους.

4) Δεν λήφθηκαν υπόψη επίσης άρθρα, στα οποία όλοι οι συμμετέχοντες δεν είχαν την μαθητική ή φοιτητική ιδιότητα τη περίοδο που διεξαγόταν η έρευνα, που έκαναν λόγο για την εμπειρία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τη συμπερίληψη, οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και άρθρα, στα οποία πραγματοποιούνταν σύγκριση μεταξύ των μοντέλων συμπερίληψης και συσχέτιση του είδους του μοντέλου συμπερίληψης με τα αποτελέσματα (μαθησιακά, κοινωνικά, ψυχολογικά), τα οποία εμφανίζονταν στο μαθητή με οπτική αναπηρία.

Τέλος για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποκλείστηκαν άρθρα τα οποία:

1) Προέβαιναν μόνο σε θεωρητικές προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών συμπερίληψης και δεν προωθούσαν ερευνητικές προτάσεις μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, ώστε να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα που αυτά είχαν στους μαθητές με οπτική αναπηρία.

2) Εστίαζαν στα προβλήματα που ανακύπτουν στην προσπάθεια εφαρμογής αποτελεσματικών προγραμμάτων συμπερίληψης.

3) Αποτελούσαν βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις.

4) Τα μέτρα που λαμβάνονταν σε αυτά τα άρθρα για την ενίσχυση της συμπερίληψης και το πρόγραμμα που είχε επιλεγεί δεν πραγματοποιούνταν σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, στο γενικό σχολείο ή το πανεπιστήμιο, όπου φοιτούν οι μαθητές και οι φοιτητές χωρίς αναπηρία μαζί με τους μαθητές και φοιτητές με οπτική αναπηρία.

5) Συνέκριναν διδακτικές πρακτικές για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότερη.

6) Προωθούσαν προτάσεις για την ενίσχυση των συνθηκών συμπερίληψης αλλά αυτές σχετίζονταν με τη συμπερίληψη των μαθητών με άλλου είδους αναπηρίες και όχι με την οπτική αναπηρία.

Τα τελικώς επιλεγέντα άρθρα αυτά μελετήθηκαν από έντυπες εκδόσεις οι οποίες αγοράστηκαν ή μελετήθηκαν από βιβλιοθήκες, αλλά κυρίως εντοπίστηκαν σε πλατφόρμες-αποθετήρια επιστημονικών εργασιών, όπως οι Pub Med, Eric, Google Scholar και Sage Journals και εισάγοντας λέξεις-κλειδιά όπως τα εξής: “Student experiences, inclusion, inclusive education, visual disability, People with special educational needs, people with disabilities, Braille, Primary education, Secondary education, High School education, University education”. Συνολικά ανασκοπήθηκαν σαράντα εννέα άρθρα. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις εμπειρίες των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο και τη τριτοβάθμια εκπαίδευση, περιλήφθηκαν δεκαεπτά άρθρα συνολικά. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις συνέπειες των εμπειριών αυτών, περιλήφθηκαν δεκαπέντε άρθρα. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις προϋποθέσεις για την ομαλή συμπεριληπτική εκπαίδευση, περιλήφθηκαν δεκαεπτά άρθρα. Κατά την συζήτηση, αναλύθηκε η κατηγοριοποίηση των άρθρων και συγκρίθηκαν τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να ανασυρθεί η βιβλιογραφία, η οποία χρησιμοποιήθηκε και η οποία κάλυψε τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, πραγματοποιήθηκε η εξής διαδικασία:

Στη βάση δεδομένων **ERIC** χρησιμοποιήθηκαν οι εξής φράσεις: improving inclusive practices, students with visual impairment/ experiences, students with visual impairment, inclusion, impact/ curriculum modification, inclusion, students with visual impairment, challenges faced by students with visual impairment, inclusion/ experiences, students with visual impairment, inclusion/better inclusion for students with visual impairment

Στο **Google scholar** χρησιμοποιήθηκαν οι εξής φράσεις: educational and social inclusion experiences, visually impaired students' self-esteem/ educational and social inclusion experiences, visually impaired students' coping mechanisms/ experiences of students with visual impairment, inclusion, coping mechanisms/ students with visual impairment, inclusion, negative experiences, outcomes/enhancing inclusive practices, students with visual impairments/ academic performance, students with visual impairment, inclusion experiences/ factors, experiences of students with visual impairment/ experiences, students with visual impairment, inclusion, consequences/ awareness intervention, children's attitudes, students with visual impairment/ changing students' attitudes toward students with visual impairment, better inclusion/ awareness intervention, changing peers' attitudes towards students with visual impairment/ measures for inclusion, students with visual impairment/ students' attitudes toward students with visual impairment, inclusion/ haptic representations, teaching methodology, key elements for inclusion, students with visual impairment

Στο **Sage Pub** με τις λέξεις-κλειδιά: experiences, students with visual impairment inclusion, impact / experiences, visually impaired students, inclusion/ curriculum modification, access to general education, students with visual impairment

Στη **Pubmed** χρησιμοποιήθηκαν όλες οι παραπάνω λέξεις και φράσεις-κλειδιά καθώς και ο εξής συνδυασμός λέξεων: better inclusion, peers' attitudes toward students with visual impairment.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1. Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες τους

Για το ζήτημα των συγκεκριμένων παραγόντων έχουν εκπονηθεί αρκετά άρθρα, κυρίως ξένα. Ένας αριθμός εξ αυτών εστίασε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και άλλα στην συμπεριληπτική εκπαίδευση σε επίπεδο Πανεπιστημίου. Ορισμένα επικέντρωσαν στην μερική ή ολική αποτυχία της συμπερίληψης, αναζητώντας τις προκλήσεις που ένα άτομο με οπτική αναπηρία συναντά στην συμπεριληπτική διαδικασία ή τους παράγοντες που τελικά συνέβαλαν στην απόφασή του να εγκαταλείψει τις τάξεις του γενικού σχολείου. Συχνά αναδείχθηκαν θέματα υποδομών και αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπερίληψης, ενώ κάποιες φορές τονίσθηκαν θέματα ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης και χρήσης κατάλληλων τεχνολογικών μέσων. Τονίσθηκε ιδιαίτερα το ζήτημα της μη αποδοχής των ΑΜΕΑ από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, με αποτέλεσμα την προβληματική αλληλοεπίδραση, δημιουργώντας συνθήκες ευνοϊκές για την περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών. Υπήρχαν μελέτες οι οποίες διερεύνησαν πτυχές όπως η δυνατότητα μεταφοράς από και προς μία εκπαιδευτική μονάδα, το είδος των παρεχόμενων υποστηρίξεων, αλλά και των γονικών στάσεων. Τέλος, όπου η αντιμετώπιση από τους τυπικούς μαθητές ήταν θετική, αυτό βοήθησε σημαντικά στην αλληλοεπίδραση και την κοινωνική ολοκλήρωση αμοφοτέρων των μαθητικών κατηγοριών στις τάξεις αυτές.

Η μελέτη των Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe, & Alapala «An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education», έχοντας ως αφετηρία την νομοθετική πρόβλεψη στην Τουρκία για την συμπερίληψη, επιχείρησε να εξερευνήσει τις εμπειρίες μαθητών με οπτική αναπηρία για τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν κατά την συμμετοχή τους σε συμπεριληπτικά τμήματα Λυκείου. Το δείγμα ήταν μικρό, αποτελούμενο από τρεις μαθητές με οπτική αναπηρία, 18, 20 και 24 ετών αντίστοιχα. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η συνέντευξη, ενώ τα συλλεγόμενα δεδομένα αναλύθηκαν με την σταθερή συγκριτική μέθοδο (περιλαμβάνει κατηγοριοποίηση των δεδομένων, συγκέντρωση των όμοιων κατηγοριών και προσδιορισμό των κρίσιμων θεμάτων, τα οποία εμφανίζονται από τις όμοιες κατηγορίες μετά την ομαδοποίηση). Ένας βασικός παράγοντας που αναδείχθηκε και εδώ, είναι αυτός των εκπαιδευτικών: αγνοούσαν τους μαθητές αυτούς ή έδειχναν απροθυμία για την εκπαίδευσή τους. Επιπλέον δεν

επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μάλλον απέφυγαν να μουν στην διαδικασία της λήψης ειδικής επιμόρφωσης για κάτι τέτοιο, ενώ εφάρμοζαν και ακατάλληλες για την συμπερίληψη διδακτικές μεθόδους. Οι μαθητές επιπλέον επισήμαναν πως η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων, όταν κάτι τέτοιο τελικά υλοποιούνται, δεν συνέβαινε για μακρό χρονικό διάστημα. Εντύπωση επίσης προκαλεί, πως αρνητική εμπειρία τους προκάλεσε το γεγονός πως ακόμα και η χρήση ειδικών μαθησιακών υλικών, ανέδειξε στην πράξη μία σειρά από μειονεκτήματα, σχετιζόμενα και πάλι με εκπαιδευτικές ελλείψεις. Π.χ. η μέθοδος Braille παρέχει την δυνατότητα χρήσης κωδίκων Nemeth ως προς τις μαθηματικές αναπαραστάσεις, αλλά αυτό προϋποθέτει την κατάλληλη σχετική ενημέρωση και εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία, κάτι το οποίο δεν συνέβαινε. Επομένως οι τελευταίοι δεν μπορούσαν να αυξήσουν σχετικά τις επιδόσεις τους. Στην περίπτωση του λογισμικού ανάγνωσης οθόνης, δεν αναγνωρίζονταν κάποια μαθηματικά σύμβολα ενώ στη περίπτωση των μαθηματικών βιβλίων σε έκδοση Braille, διαπιστώθηκαν σημαντικές αποκλίσεις και αστοχίες σε σχέση με το πρότυπο. Ωστόσο η τελική εμπειρία των μαθητών του δείγματος, ήταν συνολικά θετική για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την συμμετοχή τους σε ανάλογα τμήματα και σε αυτό συνέβαλε και η θετική στάση των τυπικών μαθητών. Ένα γεγονός το οποίο είχε σημαντικές θετικές επιδράσεις στην κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών (Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe & Alapala, 2015).

Οι Belay & Yihun, στην μελέτη τους «The challenges and opportunities of visually impaired students in inclusive education: The case of Bedlu», εστίασαν στις διαστάσεις των προκλήσεων και των θετικών πτυχών της συμπερίληψης για τους μαθητές με προβλήματα όρασης κατά την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επρόκειτο για μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με οπτική αναπηρία, ονόματι Bedlu, ηλικίας 20 ετών, ο οποίος μαθήτευε στην 8<sup>η</sup> τάξη σχολείου της Αιθιοπίας. Η μελέτη επιχείρησε να ανιχνεύσει παράγοντες οι οποίοι λειτουργούσαν αρνητικά για μαθητές όπως αυτόν. Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη και τα δεδομένα προσεγγίσθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Ως αρνητικοί παράγοντες αναγνωρίστηκαν ο ανεπαρκής προϋπολογισμός, η μικρή διαθεσιμότητα των υλικών (όπως βιβλία σε απτική μορφή και συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η όχι καλή γνώση των αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών, η τοποθεσία και οι εσωτερικοί χώροι και διαδρομές της σχολικής μονάδας. Επίσης ο μαθητής με οπτική αναπηρία εξέφρασε την απογοήτευσή του σχετικά με τις μειωμένες προσαρμογές σε επίπεδο χώρου και χρόνου κατά την εξεταστική περίοδο αλλά και για τις αρνητικές στάσεις των συμμαθητών προς αυτόν (Belay & Yihun, 2020).

Η Ralejoe, στο άρθρο της «A study to understand the inclusion of learners with and without visual impairment in a secondary school in Lesotho», επιχείρησε να φωτίσει το ζήτημα της κατανόησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο από τη πλευρά των μαθητών με οπτική αναπηρία όσο και από την πλευρά των τυπικών μαθητών και να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συμπερίληψης καθώς και τα αποτελέσματα αυτής. Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν η προώθηση προτάσεων ενίσχυσης της συμπερίληψης. Το ερευνητικό δείγμα συγκρότησαν οκτώ άτομα (τρεις μαθητές και πέντε μαθήτριες), ηλικίας 16 έως 23 ετών, τα οποία μαθήτευαν σε μία δευτεροβάθμια σχολική μονάδα της περιοχής Maseru του Λεσότο. Το ήμισυ εξ αυτών ήταν τυπικοί μαθητές και οι λοιποί παρουσίαζαν προβλήματα όρασης και ανάλογα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Πραγματοποιήθηκαν μεμονωμένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως αρνητικούς παράγοντες την έλλειψη πόρων (προσβάσιμων εγχειριδίων και ειδικών συσκευών), την ακατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και τις ανεπαρκείς υποδομές, τις αρνητικές στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για παροχή βοήθειας, την μη πρόσβαση των συγκεκριμένων ατόμων με οπτική αναπηρία στις αθλητικές δραστηριότητες, κάνοντάς τους να προτιμούν τα ειδικά σχολεία. Ωστόσο, αναγνωρίστηκε ως μεγάλο όφελος η κοινωνική ένταξη μέσα από την συμπερίληψη. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην μη επίσκεψη ή την περιορισμένη επίσκεψη των γονέων στο σχολείο, οδηγώντας σε συναισθήματα παραμέλησης (Ralejoe, 2021).

Στο άρθρο της Opie, «Technology today: inclusive or exclusionary for students with visual impairment», μελετήθηκαν οι εμπειρίες επτά μαθητών με οπτική αναπηρία σε τάξεις γενικών σχολείων της Αυστραλίας, ηλικίας από 17 έως 19 ετών καθώς και η συμβολή της τεχνολογίας στην παρακολούθηση από μέρους των μαθητών με οπτική αναπηρία του γενικού αναλυτικού προγράμματος. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βαθιές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Παρά το είδος της τύφλωσής τους με βάση το νομικό και ιατρικό μοντέλο, τα περισσότερα προβλήματα τους φάνηκε πως δημιουργούνταν από εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία δυσχέραιναν την πρόσβαση στο διδακτικό έργο και τελικά την υλοποίηση μίας ουσιαστικής συμπερίληψής τους, προκαλώντας τους απογοήτευση. Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά προβλήματα τα οποία εμπόδιζαν τη πρόσβαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ήταν ο επιπλέον χρόνος που απαιτούνταν για τη μετατροπή των εικόνων από το πίνακα της τάξης και μέσω των συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας σε σημειώσεις, η ανεπαρκής γνώση των εκπαιδευτικών στην χρήση τεχνολογικών μέσων κατάλληλων για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία αλλά και η αρνητική άποψη των μαθητών χωρίς αναπηρία για τις

συγκεκριμένες συσκευές. Έτσι, οι μαθητές με οπτική αναπηρία παραλάμβαναν από τους εκπαιδευτικούς το διδακτικό υλικό σε σελίδες A3 με μεγεθυμένους χαρακτήρες, το οποίο όμως είχε ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη ανάγνωση με ανάλογες συνέπειες, ειδικά σε επίπεδο χρόνου. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία είχαν δυσκολία να διαχειριστούν το χρόνο τους με δεδομένο ότι οι ίδιοι έπρεπε να οργανώσουν το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο συλλεγόταν με τη βοήθεια των συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας, και να εξερευνήσουν τα καινούρια τεχνολογικά επιτεύγματα, τα οποία επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν. Επίσης σημαντικό εμπόδιο για τους μαθητές ήταν η έλλειψη στήριξης τους από τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις ειδικής αγωγής (Oprie, 2018).

Οι Giese, Greisbach, Meier, Neusser & Wetekam στην πρόσφατη μελέτη τους «I usually never got involved’: understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany», εστίασαν στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές με οπτική αναπηρία εγκατέλειψαν τελικά τις τάξεις του γενικού σχολείου στην Γερμανία. Αναζήτησαν λοιπόν, στις αντιλήψεις ενός δείγματος δέκα συνολικά ατόμων, έξι μαθητριών και τεσσάρων μαθητών, ηλικίας 17 έως 19 ετών, οι οποίοι μαθήτευαν στην τάξη 12, τους σχετικούς παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν στην απόφαση της αποχώρησης από τις συμπεριληπτικές τάξεις. Αργότερα, όμως, αποφάσισαν να παρακολουθήσουν ένα ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την είσοδό τους στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνέντευξη, ακολουθώντας έναν οδηγό του τύπου της ημι-δομημένης συνέντευξης. Με την μέθοδο αυτή, ανιχνεύθηκαν τρία θεματικά σημεία και συγκεκριμένα α') γενικές δηλώσεις στη συμπεριληπτική σχολική εκπαίδευση, β') εμπόδια τα οποία συνειδητοποιούν οι μαθητές αυτοί σε επίπεδο σχολείου και οργάνωσης και γ') εμπόδια σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων. Κατά το πρώτο θεματικό σημείο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν την αυξημένη πίεση και σχολικό άγχος, όσο διάβαιναν από τάξη σε τάξη και την δυσκολία της σχετικής διαχείρισης τόσο προσωπικά, όσο και από πλευράς των υπηρεσιών ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης. Οι υπηρεσίες ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης δεν είχαν το χρόνο να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία, ενώ οι ίδιες συχνά λειτουργούσαν ως εμπόδιο στην επικοινωνία των μαθητών με οπτική αναπηρία με τους συμμαθητές τους. Σε επίπεδο τάξης και οργάνωσης τόνισαν το ότι οι μεγάλες τάξεις επιδείνωναν το πρόβλημά τους, ενώ και εδώ, η παροχή του υλικού σε έγγραφα μεγέθους A3 σε μεγέθυνση, κρίθηκε ως ανεπαρκής. Ακόμη, οι μετακινήσεις των μαθητών με οπτική αναπηρία στις διαφορετικές αίθουσες, μαζί με τον υποστηρικτικό τους εξοπλισμό, για τη



παρακολούθηση των μαθημάτων δυσχέραινε την εκπαιδευτική τους συμπερίληψη. Επίσης και σε αυτήν την μελέτη τονίσθηκαν η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, κυρίως όμως σε επίπεδο απροθυμίας να οργανώσουν την γενική τάξη με τρόπο που να εξυπηρετεί την συμπερίληψη και η δυσκολία αλληλοεπίδρασης, αφού εξίσου απρόθυμοι είναι και οι τυπικοί μαθητές απέναντί τους (Giese, Greisbach, Meier, Neusser & Wetekam, 2021).

Οι Haegele & Buckley, στην μελέτη τους «Physical education experiences of Alaskan youths with visual impairments: A qualitative inquiry», εστίασαν στις εμπειρίες των μαθητών με οπτική αναπηρία κατά την διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε συμπεριληπτικές τάξεις της Πολιτείας της Αλάσκα στις ΗΠΑ καθώς και στη σημασία που οι συμμετέχοντες απέδωσαν σε αυτές τις εμπειρίες. Το δείγμα αποτελούνταν από τέσσερα άτομα ηλικίας 11 έως 16 ετών. Δυο εξ αυτών παρουσίαζαν σεπτο-οπτική δυσπλασία και ελάχιστη λειτουργική όραση, ένας ολική τύφλωση στο δεξί μάτι και οπτική νευροπλασία, ενώ στον τέταρτο είχε διαγνωσθεί η ασθένεια Stargardt. Εφαρμόστηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, μετά από τις οποίες καταγράφηκαν παρατηρήσεις από τις εντυπώσεις του καθοδηγητή της συνέντευξης και αντίστοιχα του ερευνητή, αναφορικά με την συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της σταθερής σύγκρισης. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί κρίθηκαν θετικά και τους καταλογίσθηκε ανάλογα το ότι υποστήριζαν την συμπερίληψη και προσπάθησαν να εναρμονίσουν την διδασκαλία και στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών με οπτική αναπηρία. Ωστόσο οι προσαρμογές από τους εκπαιδευτικούς δρομολογούνταν μόνο έπειτα από τη σχετική αίτηση των μαθητών και όχι έπειτα από την αυτόβουλη θέληση των εκπαιδευτικών. Στα αρνητικά επισημάνθηκε το ότι αρκετές φορές οι μαθητές με οπτική αναπηρία εκπαιδεύτηκαν ξεχωριστά, γεγονός που τους προκάλεσε βιώματα θλίψης και κοινωνικής απομόνωσης με βάση την διαφορετικότητά τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Η κατάσταση του διαχωρισμού των μαθητών με οπτική αναπηρία συνδέθηκε με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο σχολικός εκφοβισμός από τους συμμαθητές προέκυπτε από τη χρήση από μέρος των μαθητών με οπτική αναπηρία των υποστηρικτικών συσκευών, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την συμπερίληψή τους. Τα παραπάνω, τους δημιουργούσαν σκέψεις για αποχώρηση από την γενική τάξη (Haegele & Buckley, 2019).

Οι Opie, Deppeler & Southcott στο άρθρο «You have to be like everyone else: Support for students with vision impairment in mainstream secondary schools», ερεύνησαν το ζήτημα της υποστήριξης ατόμων με οπτική αναπηρία, κατά την μαθητεία τους σε

γενικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από επτά μαθητές, εκ των οποίων πέντε είχαν νομική τύφλωση και οι δυο μορφές οπτικής αναπηρίας, με την ίδια την έρευνα να πραγματοποιείται με συνεντεύξεις, διανθισμένες με επιπλέον δεδομένα εκληφθέντα από τρεις επικεφαλής εκπαιδευτικούς της ειδικής υποστήριξης, από οκτώ εκπαιδευτικούς και από δύο γονείς. Με τον τρόπο αυτό έγινε περισσότερο αντιληπτό το όλο συμπεριληπτικό περιβάλλον τους. Ως αρνητικός παράγοντας τονίσθηκε ο χρόνος, καθώς για τους μαθητές αυτούς απαιτούνταν περισσότερη χρονική διάρκεια για την ανταπόκριση στις δραστηριότητες σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Προβληματική υπήρξε και η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και αυτό δεν είχε να κάνει μόνο με τεχνικούς λόγους, αλλά και με το γεγονός της απροθυμίας των εκπαιδευτικών προς την επιτέλεση της συμπερίληψης, σε επίπεδο χρόνου, πρακτικών εξέτασης, υλικών και τεχνολογικών μέσων, απαραίτητων για την συμπερίληψη των συγκεκριμένων ατόμων με αναπηρία. Επίσης, η συγκέντρωση του εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή εικόνων με τη βοήθεια των υποστηρικτικών τεχνολογιών δεν συνέβαλλε στη μάθηση των μαθητών, αφού οι μαθητές χρειάζονταν περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία για να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους. Το αποτέλεσμα ήταν μία αναποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία τους ωθούσε περισσότερο στην αποχώρηση από τις γενικές τάξεις, παρά την συνέχιση της μαθητείας τους. Στο έντονο αίσθημα της ανεπαρκούς υποστήριξης στην συμπερίληψή τους, συνέβαλλε και η ελλιπής ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στο ζήτημα της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Τέλος, η υπερβολική στήριξη σε μη εξειδικευμένους στην οπτική αναπηρία και στο διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και η προσδοκία των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία μπορούν να ανταποκριθούν στις ίδιες συνθήκες με τους μαθητές χωρίς αναπηρία ήταν ανασταλτικοί παράγοντες στη πλήρη συμπερίληψη των συμμετεχόντων στην έρευνα (Opie, Deppeler & Southcott, 2017).

Ο Whitburn με το άρθρο «The “inclusion” of students with vision impairments: Generational perspectives in Australia», αναζήτησε τους παράγοντες επιρροής των εμπειριών Αυστραλών μαθητών της ερευνητικής κατηγορίας μας κατά την συμπερίληψή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μία σειρά από ιδιαίτερες πτυχές, όπως το σημείο στο οποίο βρίσκεται μία εκπαιδευτική μονάδα, οι υπάρχουσες μεταφορικές επιλογές, αλλά και οι κοινωνικές σχέσεις (μία διάσταση την οποία συναντήσαμε και σε άλλες μελέτες). Το ερευνητικό δείγμα συγκροτούσαν πέντε μαθητές, εκ των οποίων τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι, ηλικίας 13 έως 17 ετών. Μία βασική παράμετρος διαφοροποίησής τους ήταν

το ότι δύο εξ αυτών διέμεναν αρκετά κοντά στην σχολική μονάδα, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα άτομα, τα οποία κατοικούσαν 23 χλμ. μακριά. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις ατομικές αλλά και του τύπου της ομάδας εστίασης. Στις συνεντεύξεις στην ομάδα εστίασης, οι μαθητές με οπτική αναπηρία δήλωσαν την απογοήτευσή τους σχετικά με τη προσβασιμότητα, τη διδακτική μεθοδολογία, τις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τις παρεχόμενες υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Ωστόσο, οι υπηρεσίες προσανατολισμού και κινητικότητας οι οποίες προσφέρονταν στο πλαίσιο του σχολείου συνέβαλλαν στην ανεξάρτητη κίνηση των μαθητών με οπτική αναπηρία. Η απόσταση από το σπίτι έως την σχολική μονάδα, ειδικά ως προς τα άτομα που διέμεναν μακριά, έπρεπε να καλύπτεται με ταχίκαι λεωφορεία και αυτό τους δημιουργούσε συναισθήματα αμηχανίας, σε σχέση με τυπικούς μαθητές οι οποίοι μπορούσαν να πηγαίνουν στο σχολείο με τα πόδια. Γενικότερα οι μαθητές με οπτική αναπηρία είχαν την αντίληψη πως η μακρινή απόσταση του σχολείου από τη κατοικία τους καθώς και η αξιοποίηση διάφορων επιλογών μεταφοράς δεν τους επέτρεπαν την κοινωνική αλληλοεπίδραση (Whitburn, 2014β).

Σε ένα δεύτερο άρθρο του ο Whitburn με τίτλο «Accessibility and autonomy preconditions to 'our' inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment», ασχολήθηκε με τις εμπειρίες μαθητών με προβλήματα όρασης, οι οποίοι μαθήτευαν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία, δίνοντας παράλληλα έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη προσβασιμότητα και αυτονομία τους. Το ερευνητικό δείγμα ήταν πέντε μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν τύφλωση κατά το νομικό μοντέλο σε διάφορες διαβαθμίσεις, ηλικίας 13 έως 17 ετών, οι οποίοι μαθήτευαν σε γυμνάσιο της Πολιτείας του Queensland. Η μελέτη στόχευσε στην καταγραφή των συμπεριληπτικών εμπειριών και εστίασε στην επίδραση της χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας, τον ρόλο των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, τις αντιλήψεις των συμμαθητών και το πρόβλημα της σχολικής μεταφοράς. Τα δεδομένα προήλθαν από ατομικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης και αφού αναλύθηκαν έδειξαν ως παράγοντες την έλλειψη προβλέψεων για παροχή προσβάσιμου υλικού, τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών και τον αρνητικό ρόλο τον οποίο διαδραμάτιζε το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδίως στο ζήτημα της καλλιέργειας των κοινωνικών δεσμών με τους συμμαθητές χωρίς αναπηρία, οι οποίοι εμφανίζουν προκαταλήψεις προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Ως αρνητικός παράγοντας για την επίτευξη θετικών εμπειριών στο πλαίσιο της συμπερίληψης αναφέρθηκε και το γεγονός ότι

οι μαθητές με οπτική αναπηρία έπρεπε να κάθονται σε απομονωμένη θέση από τους συμμαθητές τους στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να μπορούν πιο εύκολα να χρησιμοποιούν την υποστηρικτική τεχνολογία. Αυτό δρούσε, όμως, ανασταλτικά στη κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με πρόβλημα όρασης. Ως θετικοί παράγοντες τονίσθηκαν η ενίσχυση της πρόσβασης των μαθητών με οπτική αναπηρία σε μαθησιακές και κοινωνικές ευκαιρίες και η επίτευξη μίας μεγαλύτερης αυτονομίας τους (Whitburn, 2014α).

Οι Lourens & Swartz με το άρθρο τους «Experiences of visually impaired students in Higher Education: bodily perspectives», μελέτησαν σχετικά ζητήματα κατά την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ως βάση ένα δείγμα δεκαπέντε φοιτητών και πραγματοποιώντας σε αυτούς ατομικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις σε ομάδα εστίασης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αναλύθηκαν σύμφωνα με την αρχή της φαινομενολογικής ανάλυσης. Οι συγγραφείς εξ αρχής τόνισαν πως παλαιότερες σχετικές μελέτες είχαν αποτύχει να διεισδύσουν στον κόσμο των εμπειριών των φοιτητών με οπτική αναπηρία ή έδωσαν έμφαση στην αναπηρία με βάση το ιατρικό και όχι το κοινωνικό μοντέλο, μη αναδεικνύοντας τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία τα οποία δημιουργούσε όχι η κλινική τους εικόνα, αλλά η έλλειψη υποδομών και κατάλληλης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σημαντικός αρνητικός παράγοντας αναδείχθηκε το ίδιο το Πανεπιστήμιο και οι διαδρομές του, οι οποίες σχεδιάστηκαν χωρίς να συνυπολογισθούν τα άτομα με αναπηρία. Το πρόβλημα επιδείνωναν οι κατά καιρούς εργασίες στον δρόμο δυσχεραίνοντας την πρόσβασή τους και δημιουργώντας τους συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου και ανησυχίας ως προς την ικανότητα προσανατολισμού τους. Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα ήταν ότι το πανεπιστήμιο δεν είχε σχεδιάσει ένα πρόγραμμα προσαρμογών των χώρων του πανεπιστημίου στις ανάγκες των φοιτητών με οπτική αναπηρία. Προτάθηκε σχετικά ο ανασχεδιασμός των διαδρομών και η πρόσληψη εκπαιδευτών κινητικότητας ή οδηγών ατόμων με οπτική αναπηρία. Η μη ορθή συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδείχθηκε ένας δεύτερος αρνητικός παράγοντας, ειδικά ως προς την ανάγνωση. Κατά την εκπαίδευση οι διδάσκοντες δεν προετοίμαζαν το μάθημα ως προς αυτούς, με τρόπο τέτοιο ώστε να κερδίζουν χρόνο κατά την ανάγνωση των διαφόρων κειμένων και με δεδομένο πως χρειάζονται παραπάνω χρόνο από ένα τυπικό μαθητή για να διαβάσουν και δε μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που εξοικονομούν χρόνο στη μελέτη, όπως η υπογράμμιση των σημαντικών σημείων του διδασκόμενου κειμένου. Έτσι η επιπλέον προσπάθεια που απαιτούνταν από αυτούς στην ανάγνωση, επέφερε πόνους στα μάτια και

στην μέση. Τρίτος αρνητικός παράγοντας υπήρξε το δυσχερές της κοινωνικής αποδοχής τους ώστε να αλληλοεπιδρούν κοινωνικά. Αυτό τους δημιούργησε αρνητικές εμπειρίες και τελικά το αίσθημα της ντροπής και της χαμηλής αυτοαντίληψης, οδηγώντας τους σε κοινωνική απομόνωση (Lourens & Swartz, 2016α).

Οι Bishop & Rhind με το άρθρο «Barriers and enablers for visually impaired students at a UK higher education institutions», ασχολήθηκαν με τα εμπόδια και τους θετικούς παράγοντες για τη συμπερίληψη των ατόμων με οπτική αναπηρία στην πανεπιστημιακή κοινότητα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν εννέα φοιτητές σε ένα εύρος ηλικιακό από 21 έως 46 ετών, όπου πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, επτά δια ζώσης και δύο από τηλεφώνου και αναλύθηκαν με την μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Σε αυτές διερευνήθηκαν οι διαστάσεις της προσωπικής ταυτότητας, των θετικών πτυχών της οπτικής αναπηρίας, της συνεργασίας με τις υπηρεσίες στήριξης, της ικανότητας κίνησης στο πανεπιστημιακό χώρο, του βαθμού στήριξης των κεντρικών υπηρεσιών και της σχολής τους, της μεταφοράς από και προς το Πανεπιστήμιο, της εξωτερικής οικονομικής στήριξης και των στάσεων των γονέων και των μελών του προσωπικού. Στην συνέχεια αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις, οι οποίες ήταν η στάση του μαθητή, οι προβλέψεις από το ίδρυμα, η εξωτερική στήριξη και οι στάσεις των άλλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ενώ οι συγκεκριμένοι φοιτητές θεωρούσαν την αναπηρία ως στοιχείο της προσωπικής τους ταυτότητας, ωστόσο συχνά δεν έκαναν χρήση των υπηρεσιών, πλην της άδειας προς απόκτηση ειδικού υποστηρικτικού εξοπλισμού. Καταλόγισαν ως παράγοντες την προβληματική υποδομή, όπως οι ελλειπείς πινακίδες στο πανεπιστημιακό χώρο και μειωμένες πηγές φωτός. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την μη κινητική αυτονομία τους, καθώς απαιτούνταν βοηθός για την καθοδήγησή τους. Αναγνώρισαν ως σημαντική την παροχή από τις κεντρικές υπηρεσίες ενός ατόμου ως βοήθεια για να ανταπεξέρχονται στα μαθήματά τους. Ως ανεπαρκής αξιολογήθηκε η πανεπιστημιακή στήριξη και ειδικότερα στην επιλογή των δωματίων των φοιτητικών εστιών και στις προσαρμογές στα εκπαιδευτικά υλικά, ενώ καταλογίστηκε στους καθηγητές άγνοια ως προς την αναπηρία τους, αλλά και αρνητική στάση προς τις προσαρμογές που απαιτούνταν να γίνουν. Προβληματικές αναδείχθηκαν η μεταφορά του φοιτητή από και προς το Πανεπιστήμιο και η σχετική οικονομική στήριξη και η έγκαιρη παροχή του ειδικού εξοπλισμού. Διαφοροποιημένη υπήρξε και η γονική στάση, καθώς άλλοι ενημέρωναν το Πανεπιστήμιο για τις ειδικές ανάγκες του παιδιού τους, ενώ άλλοι το απέφευγαν. Ασφαλώς η μελέτη αυτή ανέδειξε την ορθότητα του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και την επιρροή των

κοινωνικών παραγόντων ως προς την δυνατότητα προσβάσεων στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η σημαντική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά τους, σε πολλές περιπτώσεις έκαναν τέτοιους φοιτητές να μην θεωρούν εαυτούς αναπήρους, κάτι το οποίο αντικατοπτρίστηκε στο μεγάλο ποσοστό άρνησης να δώσουν συνέντευξη (Bishop & Rhind, 2011).

Οι Frank, McLinden & Douglas με το άρθρο τους «Accessing the curriculum; University based learning experiences of visually impaired physiotherapy students», μελέτησαν μέσα από τις εμπειρίες φοιτητών με οπτική αναπηρία οι οποίοι σπούδαζαν φυσιοθεραπεία στο Ηνωμένο Βασίλειο, τα εμπόδια, αλλά και τους θετικούς παράγοντες κατά την συμπερίληψή τους. Συμμετείχαν τέσσερις φοιτητές από διαφορετικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η έρευνα έγινε με χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Αναδείχθηκαν σημαντικά προβλήματα σε επίπεδο πρόσβασης στις πληροφορίες και την διδασκαλία, από προβληματικές αντιθέσεις χρωμάτων σε προβολές οπτικών μέσων, όπως PowerPoint, ενώ επίσης η πρόσβαση σε βιβλία υπήρξε προβληματική. Όπως και σε άλλες μελέτες, οι προβληματικές ως μη εξατομικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας, παράλληλα με την εκπαιδευτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης, συνιστούσαν ένα σημαντικό αρνητικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την βίωση του συναισθήματος της απογοήτευσης. Ωστόσο οι εκπαιδευτές ήταν υποστηρικτικοί στον βαθμό που μπορούσαν και έδειχναν καλή διάθεση για την υλοποίηση της συμπερίληψης. Η διαδικασία της μελέτης ήταν κοπιώδης για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Σε αυτό εν μέρει οδήγησε η έλλειψη γνώσεων των τελευταίων σχετικά με τη χρήση ειδικών λογισμικών αλλά και η χρονική καθυστέρηση στη διαδικασία της ανάγνωσης με τις συσκευές, τις οποίες οι φοιτητές ήταν ανάγκη να μετακινούν συνεχώς επάνω στο κείμενο. Το προσωπικό στήριξης και οι συμφοιτητές έπαιζαν σημαντικό ρόλο, ώστε οι συμμετέχοντες να βοηθηθούν κυρίως σε περιπτώσεις, όπου εφαρμοζόταν η οπτική μέθοδος διδασκαλίας. Ως θετικοί παράγοντες αναγνωρίστηκαν οι υποστηρικτικές σχέσεις, η αυτοσυνηγορία των φοιτητών με οπτική αναπηρία, η διαμόρφωση κατάλληλων στρατηγικών, οι κατάλληλες προσαρμογές του προγράμματος στις ανάγκες τους. Ειδικότερα θετικά αξιολογήθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων, η οργανωτικότητα τους, η χρήση από μέρους τους κατάλληλων λογισμικών, η εύρεση καλών πρακτικών προσωπικής μάθησης ακόμα και η επιλογή τους να γίνονται αυτοί τα μοντέλα στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτής υποδείκνυε τα μέλη του σώματος κατά την διδασκαλία της ανατομίας. Γενικότερα η ύπαρξη φιλικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, επηρέασε θετικά τις εμπειρίες τους (Frank, McLinden & Douglas, 2020).

Ο Bualar στο άρθρο του «Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students», εστίασε στα εμπόδια για την υλοποίηση της συμπερίληψης φοιτητών με αναπηρία, οι οποίοι φοιτούσαν σε Πανεπιστήμια της Ταϊλάνδης και συγκεκριμένα της Bangkok. Τα άτομα αυτά, ηλικίας 19 έως 21 ετών, πέρα από την οπτική αναπηρία, επικοινωνούσαν ικανοποιητικά και δεν παρουσίαζαν κάποια νοητική αναπηρία. Το ερευνητικό δείγμα συγκροτούνταν από δώδεκα άτομα, οκτώ φοιτητές και τέσσερις φοιτήτριες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, ενώ η μελέτη έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα κοινά θέματα και τις κοινωνικές αξίες από την συμπεριληπτική τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αντιλαμβάνονταν το ζήτημα τα άτομα του δείγματος. Οι ερωτήσεις διερεύνησαν τις προσωπικές τους εμπειρίες από την συμπεριληπτική διδασκαλία, τις αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτήν και γενικά την κρίση τους για το όλο πρόγραμμα, την πρόδοό τους και τα πανεπιστημιακά περιβάλλοντα. Βασικός αρνητικός παράγοντας αποδείχθηκαν τα μη φιλικά προς τα άτομα πανεπιστημιακά περιβάλλοντα: ανυπαρξία πινακίδων Braille, προβληματική διακόσμηση που τους προκαλούσε άγχος για πιθανό τραυματισμό, προβληματικές μετακινήσεις και κατανομή αιθουσών διδασκαλίας, μη συνυπολογισμός από το Πανεπιστήμιο των αναγκών των ατόμων με αναπηρία και ειδικά αυτών με οπτική αναπηρία στην διαμόρφωση του όλου περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τον ελλιπή αποθηκευτικό χώρο στα θρανία, γεγονός που εμπόδιζε την εγκατάσταση του υποστηρικτικού εξοπλισμού. Ένας δεύτερος αρνητικός παράγοντας ήταν η εκπαιδευτική ανεπάρκεια των καθηγητών σε επίπεδο συμπερίληψης, με αποτέλεσμα την μη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους, την μη παροχή υλικού σε γλώσσα Braille, αλλά και διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων. Αρνητικά αξιολογήθηκαν και οι πανεπιστημιακές υπηρεσίες ως προς την υποστήριξη των φοιτητών με οπτική αναπηρία κατά την εξεταστική περίοδο, σε θέματα εγγραφής σε μαθήματα και πρόσβασης σε άρθρα και βιβλία, σε επίπεδο βιβλιοθήκης ή web (Bualar, 2017).

Οι Simui, Kasonde-Ngandu, Cheyeka & Makoe με το άρθρο τους «Lived disablers to academic success of the visually impaired at the University of Zambia, Sub-Saharan Africa», εστίασαν σε εμπόδια τα οποία επηρεάζουν τις εμπειρίες των φοιτητών με οπτική αναπηρία στο Πανεπιστήμιο της Zambia. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν επτά φοιτητές ηλικίας από 25 έως 48 ετών, έξι προπτυχιακοί και ένας υποψήφιος διδάκτορας. Να σημειωθεί πως το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία στο Πανεπιστήμιο στην χώρα αυτή είναι πολύ χαμηλότερο από τον μέσο επιθυμητό μ.ο. που θέτει ο Π.Ο.Υ. και πως μεγάλο ποσοστό των ατόμων με αναπηρία στην συγκεκριμένη χώρα αποτελούν τα άτομα

με οπτική αναπηρία. Επιλέχθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων για πέντε από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι βρίσκονταν στο προπτυχιακό κύκλο των σπουδών και για το φοιτητή του διδακτορικού αλλά και συζήτηση σε ομάδα εστίασης με τρεις εκ των φοιτητών του δείγματος. Ως βασικοί αναγνωριστικοί παράγοντες αναγνωρίστηκαν οι αρνητικές στάσεις των συμφοιτητών τους, η έλλειψη ετοιμότητας και επάρκειας του προσωπικού, τα δυσπρόσιτα κτίρια, τα ανευέλκτα προγράμματα σπουδών και η μη ευελιξία των εκπαιδευτικών. Η μη ευελιξία των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν περισσότερο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος παρά εστίαζαν στον έλεγχο του βαθμού κατάκτησης των γνώσεων από τους φοιτητές. Αναλυτικότερα, ιδιαίτερα τονίστηκαν η απουσία εξατομικευμένης και άρα όντως συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (με σημαντικές συνέπειες στον χρόνο αποφοίτησης), ο προβληματικός αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, η απουσία σημείων αναφοράς, οι μεταφορές από χώρο σε χώρο διδασκαλίας και η αδυναμία του προσωπικού της βιβλιοθήκης να μεταγράψει κείμενα σε μορφή Braille και γενικά η πρόσβαση στο υλικό της βιβλιοθήκης. Ως προβληματικές χαρακτηρίστηκαν επίσης οι ασκούμενες διδακτικές μέθοδοι και η ελλιπής χρηματοδότηση με συνέπεια την μη απόκτηση ή επάρκεια ειδικών μέσων διδασκαλίας. Τέλος σημειώθηκε η απουσία υποστηρικτικού προσωπικού και χώρων υγιεινής κατάλληλων για τα άτομα με αναπηρία, παράγοντες οι οποίοι αναδείχθηκαν σε ιδιαίτερα σημαντικοί, αφού δυσκόλευαν πολύ όχι μόνο την συμμετοχή στην πανεπιστημιακή διδασκαλία, αλλά και την κοινωνική αλληλοεπίδραση στον χώρο του Πανεπιστημίου (Simui, Kasonde-Ngandu, Cheyeka & Makoe, 2019).

Οι Kisanga & Richards στο «Teaching pedagogies in Tanzanian inclusive educational settings: Do they respond to diverse needs? Voices from students with visual impairment», επιχείρησαν να εμβαθύνουν στις εμπειρίες των ατόμων με οπτική αναπηρία ως προς τις επιλεχθείσες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές καθώς και ως προς τις πτυχές των διδακτικών μεθόδων οι οποίες λειτουργούσαν θετικά ή αρνητικά για την συμπερίληψη τους σε σχολικές και πανεπιστημιακές μονάδες της Τανζανίας. Το ζήτημα των διδακτικών μεθόδων έχουν τονίσει ως αρνητικό παράγοντα αρκετές μελέτες. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν δεκαέξι συνολικά φοιτητές με επίπεδο οπτικής αναπηρίας από δύο πανεπιστημιακά τμήματα. Επιλέχθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Διαπιστώθηκε η άσκηση μεθόδων οι οποίες δεν ήταν κατάλληλες για τις διαφορετικές μαθητικές ανάγκες. Π.χ., οι εκπαιδευτικοί απέρριπταν τη προφορική μέθοδο διδασκαλίας και αυτό γινόταν γενικευμένα στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αυτή η πρακτική σε συνδυασμό με την ακατάλληλη γλώσσα και την απροθυμία των εκπαιδευτικών (πρόθυμοι



εξ αυτών υπήρχαν αλλά αυτοί συνιστούσαν την μειοψηφία) να ηχογραφείται το μάθημα και να παρέχονται ηλεκτρονικές σημειώσεις, στοιχεία αρμόζοντα για διδασκαλία ατόμων με οπτική αναπηρία, δημιουργούσε μεγάλα προβλήματα στην συμπεριληπτική τους εκπαίδευση. Προβληματική ήταν και η κοινωνική αλληλοεπίδραση, καθώς δεν δίνονταν συχνά ευκαιρίες συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στις διάφορες συζητήσεις οι οποίες διεξάγονταν στο πλαίσιο των μαθημάτων. Ως θετικές πρακτικές αναγνωρίζονταν, η ηχογράφηση των μαθημάτων, η κατάλληλη οργάνωση των τάξεων και η τοποθέτηση των ατόμων με οπτική αναπηρία στις πρώτες σειρές των καθισμάτων των αιθουσών διδασκαλίας και η στήριξη από έναν βοηθό. Επίσης η επίγνωση των εκπαιδευτικών για τον αριθμό των φοιτητών με αναπηρία στο μάθημα, η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία και η μέριμνα των πρώτων για την κάλυψη των αναγκών των δεύτερων κινούνταν στη κατεύθυνση της ουσιαστικής εφαρμογής της συμπερίληψης. Επιπλέον η θετική στάση των σχολικών αρχών αναδείχθηκε κρίσιμος παράγοντας για τη παροχή του αναγκαίου υποστηρικτικού εξοπλισμού και των βοηθών μελέτης στους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Διαφάνηκε πως μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες χρησιμοποιούνται στα δημοτικά σχολεία, ανταποκρίθηκαν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του δείγματος με το συγκεκριμένο επίπεδο αναπηρίας, σε σύγκριση με μεθόδους που εφαρμόζονταν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό στοιχείο θεωρήθηκε επίσης η ανάγκη προς διαμόρφωση μίας κατάλληλης εκπαιδευτικής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς, κατάλληλης για εκπαιδευτικές μονάδες χωρίς αποκλεισμούς, όπως το σύγχρονο σχολείο επιτάσσει (Kisanga & Richards, 2018).

Οι Reed & Curtis στην έρευνά τους με τίτλο «Experiences of students with visual impairments in Canadian Higher Education», μελέτησαν τις εμπειρίες φοιτητών με οπτική αναπηρία στην καναδική τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ερευνητικό δείγμα απετέλεσαν 70 άτομα με νομική τύφλωση ή λειτουργική όραση 20/200. Κυρίως ήταν φοιτητές εν ενεργεία και επί πτυχίω, ενώ ορισμένοι ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέση ηλικία ήταν τα 29 έτη. Μέλη από υπηρεσίες στήριξης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν μέρος του δείγματος.

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, είτε από τηλέφωνα, είτε μέσω διαδικτυακών μηνυμάτων. Τα δεδομένα μελετήθηκαν με περιγραφική στατιστική. Αν και το αποτέλεσμα της φοίτησής τους ως προς την ολοκλήρωση των σπουδών τους ήταν αρκετά υψηλό, δεδομένη ήταν η κατά 1.5 έτος κατά μ.ο. καθυστέρηση της αποφοίτησής τους σε σχέση με ένα τυπικό συμφοιτητή. Αναδείχθηκαν ως αρνητικοί παράγοντες η ύπαρξη αισθημάτων

ανικανότητας και χαμηλής αυτοπεποίθησης ήδη από το Λύκειο, η ανεπάρκεια των παρεχόμενων υπηρεσιών ως προς την δυνατότητα προσβασιμότητας των εκπαιδευτικών κειμένων, οι οπτικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι ακατάλληλοι φωτισμοί, ο χρόνος, οι πονοκέφαλοι κατά την μελέτη, η απροθυμία των εκπαιδευτικών, αλλά και των τυπικών συμμαθητών τους για υποστήριξή τους (με αποτέλεσμα την προβληματική υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών ενεργειών), η απουσία σημάνσεων Braille στον πανεπιστημιακό χώρο και γενικά οι προβληματικές μετακινήσεις (Reed & Curtis, 2012).

Οι Sakiz & Saricali, στο άρθρο τους «Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps», ερεύνησαν τις εμπειρίες φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε ένα ευρύ δείγμα 73 φοιτητών από 24 πανεπιστήμια της Τουρκίας. Αρχικά τους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, ενώ σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σε δώδεκα συμμετέχοντες, τα κύρια σημεία της οποίας άπτονταν του σχεδιασμού και της παροχής στήριξης, της διάστασης της επικοινωνίας και συνεργασίας, της συμμετοχής στην διδακτική διαδικασία και της εφαρμοζόμενης σε αυτήν διδακτικής μεθοδολογίας και τέλος των εφαρμοζόμενων πολιτικών για το ζήτημα της συμπερίληψης. Τα δεδομένα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες θεωρούσαν πως λόγω των αρνητικών στάσεων και του εξεταστοκεντρικού συστήματος, οι ίδιοι δεν γίνονταν ουσιαστικά δεκτοί ως ισότιμοι φοιτητές, ως εκ τούτου η κοινωνική αλληλεπίδραση ήταν τουλάχιστον προβληματική, ενώ ανάλογα αξιολόγησαν και την παρεχόμενη εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Η επικοινωνία και η συνεργασία με το ακαδημαϊκό προσωπικό δεν ήταν ισότιμη, καθώς εν πολλοίς εξαρτιόταν από το επίπεδο των προσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των υπηρεσιών του Πανεπιστημίου με έκαστο άτομο με αναπηρία. Το προσωπικό στοιχείο, χαρακτήριζε και τις ασκούμενες πολιτικές. Ισότιμη δεν ήταν ούτε η συμμετοχή τους στις γενικότερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες, οι οποίες λάμβαναν χώρα από το Πανεπιστήμιο. Τέλος, η διδακτική μεθοδολογία χαρακτηρίστηκε ως ακατάλληλη για συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί δε μπορούσαν να κατανοήσουν το μαθησιακό επίπεδο των φοιτητών με οπτική αναπηρία, τα όρια και το εύρος των δυνατοτήτων τους, οδηγώντας τελικά τους μετέχοντες φοιτητές με οπτική αναπηρία στο να μην συμμετέχουν στα συμπεριληπτικά τμήματα (Sakiz & Saricali, 2017).

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  
ΕΡΩΤΗΜΑ- ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΩΣΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ**

<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe &amp; Alapala (2015). An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με οπτική αναπηρία στα μαθηματικά στις τάξεις γενικής αγωγής.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Τρεις μαθητές με οπτική αναπηρία 18, 20 και 24 ετών.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Μεταγραφές των συνεντεύξεων, σημειώσεις και παρατηρήσεις από τους ερευνητές και ανάλυση με τη συνεχή συγκριτική μέθοδο.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία. Διδακτική μεθοδολογία. Προβλήματα με τη χρήση και την αξιοπιστία των ειδικών μαθησιακών υλικών. Στήριξη από τους συνομηλίκους.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Belay &amp; Yihun, (2020). The challenges and opportunities of visually impaired students in inclusive education: The case of Bedlu.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Ανίχνευση των στοιχείων της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν αρνητικά για τους μαθητές με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη και εκείνων τα οποία ενισχύουν τη συμπερίληψη.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένας μαθητής με οπτική αναπηρία, 20 ετών στην όγδοη τάξη.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Μελέτη περίπτωσης, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Ελλιπής προϋπολογισμός. Αρνητική στάση από τους συμμαθητές. Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Απουσία προβλέψεων ειδικών υπηρεσιών και ειδικών αιθουσών για τις εξετάσεις. Έλλειψη βιβλίων σε απτική μορφή και συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας. Τοποθεσία του σχολείου και εξωτερικός χώρος του σχολείου.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Bishop &amp; Rhind (2011)/ Barriers and enablers for visually impaired students at a UK higher education institution.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με οπτική αναπηρία και παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Εννέα φοιτητές με οπτική αναπηρία 21-46 ετών.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου ή σε ειδικό χώρο. Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ :</b> Στάση του μαθητή απέναντι στην αναπηρία του. Θέση και μειωμένος αριθμός πινακίδων, μειωμένες πηγές φωτός, βοηθός στα μαθήματα, καθημερινές μεταβάσεις στο πανεπιστήμιο. Έγκαιρη παροχή εξοπλισμού, υλικού των διαλέξεων και κατάλληλων εγχειριδίων. Οικονομική στήριξη. Στάσεις της οικογένειας και του διδακτικού προσωπικού.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Bualar (2017)/ Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των εμπειριών των φοιτητών με οπτική αναπηρία σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στη τάξη, τα συστατικά του συμπεριληπτικού προγράμματος και την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου, δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται όταν δεν έχουν να παρακολουθήσουν κάποιο μάθημα, Καταλληλότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 12 τυφλοί φοιτητές, δέκα από αυτούς ήταν είκοσι ένα ετών και δύο 19 ετών. Είχαν οπτική αναπηρία, ήταν μεγαλύτεροι από 18 ετών και δεν είχαν νοητική αναπηρία.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις, μεταγραφή των συνεντεύξεων από την οποία προέκυψαν τα σημεία ενδιαφέροντος της συνέντευξης.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Εσωτερικοί χώροι του πανεπιστημίου/ αίθουσες διδασκαλίας σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους. Έλλειψη υλικού σε Braille. Το προσωπικό υποστήριξης δε βοηθούσε πάντα. Αναζήτηση πηγών για τη συγγραφή εργασιών. Γραφειοκρατικά ζητήματα στην αρχή κάθε εξαμήνου.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Frank, McLinden &amp; Douglas (2019)/ Accessing the curriculum: university based learning experience of visually impaired physiotherapy students.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με οπτική αναπηρία και θετικοί παράγοντες που διευκολύνουν τη μάθησή τους.</p>

<p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 4 φοιτητές με οπτική αναπηρία από τέσσερα πανεπιστήμια στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου μπορεί κανείς να λάβει σπουδές φυσιοθεραπείας.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις που ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b></p> <p><b>ΕΜΠΟΔΙΑ:</b>          Πρόσβαση στις γραπτές πληροφορίες, διαφάνειες, βιβλία της βιβλιοθήκης.          Στάσεις των εκπαιδευτών θετικές και αρνητικές.          Σχέσεις με τους συμμαθητές.          Κοπώδης διαδικασία μελέτης.          Έλλειψη γνώσεων των μαθητών με οπτική αναπηρία πάνω σε ειδικά λογισμικά και χρονική καθυστέρηση στη διαδικασία της διαδικασίας της ανάγνωσης μέσω της χρήσης συσκευών που απαιτούν από το χρήστη να τις μετακινεί συνεχώς πάνω στο κείμενο</p> <p><b>ΘΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:</b> στήριξη από τους συνομηλίκους, αυτοσυνηγορία των φοιτητών και επικοινωνιακές δεξιότητες.          Προσωπική μελέτη.          Αξιοποίηση των κατάλληλων λογισμικών.          Χρήση απτικών υλικών.          Προσωπική συμβολή στο μάθημα.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Giese, Greisbach, Meier, Neusser, &amp; Wetekam (2021)/I usually never got involved: understanding reasons for secondary students leaving mainstream schooling in Germany.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Γενικές δηλώσεις για τη συμπεριληπτική σχολική εκπαίδευση.          Εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι μαθητές με οπτική αναπηρία σε επίπεδο οργανωσιακό και σε επίπεδο σχολείου.          Εμπόδια που αντιλαμβάνονται σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Έξι κορίτσια και τέσσερα αγόρια, 17-19 ετών στη τάξη 12.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Επεισοδική συνέντευξη με οδηγό ημιδομημένης συνέντευξης.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Σχολικό άγχος.          Ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.          Μεγάλα μεγέθη των τάξεων και μειωμένες προσαρμογές του μαθησιακού υλικού.          Κατανομή των αιθουσών διδασκαλίας.          Σχέσεις με τους συνομηλίκους και απόρριψη από αυτούς.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Haegele &amp; Buckley (2019)/ Physical education experience of Alaskan youth with visual impairments: a qualitative inquiry.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπειρίες μαθητών με οπτική αναπηρία από τη διδασκαλία φυσικής αγωγής με συμπεριληπτικό χαρακτήρα</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Τέσσερις μαθητές με οπτική αναπηρία (11-16 ετών).          Δύο εξ αυτών είχαν σεπτο-οπτική δυσπλασία και ελάχιστη λειτουργική όραση.          Ένας είχε ολική τύφλωση στο δεξί μάτι και διαγνώστηκε με οπτική νευροπλασία και ένας άλλος είχε την ασθένεια Stargardt.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις.          Μεταγραφή των συνεντεύξεων.          Συνεχής σύγκριση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Στάσεις των καθηγητών επιφανειακά υποστηρικτικές.          Σχέσεις με τους συνομηλίκους.          Κοινωνική απομόνωση, όχι συμμετοχή στις ίδιες δραστηριότητες,          Σχολικός εκφοβισμός από τους συμμαθητές.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Kisanga &amp; Richards (2018)/Teaching pedagogies in Tanzanian inclusive educational settings: Do they respond to diverse needs? Voices from students with visual impairment.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των διδακτικών στρατηγικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για τη κάλυψη των αναγκών των φοιτητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Δώδεκα φοιτητές με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις και θεματική ανάλυση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b></p> <p><b>ΕΜΠΟΔΙΑ:</b>          Οπτική παρουσίαση του υλικού.          Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με οπτική αναπηρία.          Εμπόδιο η προετοιμασία προσβάσιμου υλικού.</p> <p><b>ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ:</b>          Στήριξη από έναν βοηθό.          Χορήγηση ακουστικού υλικού.          Καθορισμός θέσης στη τάξη για το μαθητή με οπτική αναπηρία.</p>

<p>Συνεργασία μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών με οπτική αναπηρία. Θετική στάση των σχολικών αρχών και επίγνωση για τον αριθμό των μαθητών με αναπηρία</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Lourens &amp; Swartz (2016α)/ Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspective</p>
<p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση εμπειριών από τη συμπερίληψη στο πανεπιστήμιο. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b>15 φοιτητές με οπτική αναπηρία. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις σε ομάδα εστίασης, οι οποίες αναλύθηκαν σύμφωνα με την αρχή της φαινομενολογικής ανάλυσης <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Λανθασμένος σχεδιασμός των ανοιχτών χώρων. Αλλαγές στο δρόμο. Κοπιώδης αναγνωστική διαδικασία και προσπάθεια απόκτησης της αποδοχής.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Opie (2018)/ Technology today: Inclusive or exclusionary for students with visual impairment. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπειρίες στο εκπαιδευτικό συγκείμενο μίας γενικής τάξης. Απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή της τεχνολογίας στη παρακολούθηση του γενικού προγράμματος. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Εφτά μαθητές με οπτική αναπηρία, οι έξι ήταν 18-19 ετών και ο ένας 17 ετών. Πέντε είχαν νομική τύφλωση και δύο οπτική αναπηρία. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Βαθιές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Σημειώσεις και προσδιορισμός των εξεταζόμενων θεμάτων. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Προβλήματα σχετικά με τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Ο επιπλέον χρόνος για τη μετατροπή των εικόνων από το πίνακα σε σημειώσεις με τη χρήση ανάλογων συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας, η περιορισμένη γνώση των μαθητών με οπτική αναπηρία και των εκπαιδευτικών για τις συσκευές. Η αρνητική άποψη των μαθητών χωρίς αναπηρία. Η πρόσβαση στα φύλλα εργασίας σε Α3. Περιορισμένος χρόνος για την οργάνωση της μελέτης και την εξερεύνηση των καινούριων τεχνολογικών επιτευγμάτων. Έλλειψη στήριξης από τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις ειδικής αγωγής.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Opie, Deppeler, &amp; Southcott (2017)/ You have to be like everyone else: Support for students with vision impairment in mainstream secondary school. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπειρίες στα σχολεία γενικής αγωγής. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Επτά μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 17-19 ετών, οι πέντε είχαν νομική τύφλωση και οι δύο κάποια μορφή οπτικής αναπηρίας. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Συνεντεύξεις με τους μαθητές. Σε ένα τμήμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και γονείς <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Περιορισμένος χρόνος στους μαθητές. Έλλειψη μεγεθυμένων και μεταγραμμένων σε Braille υλικών, Οι μαθητές με οπτική αναπηρία, οι οποίοι χρησιμοποιούν την υποστηρικτική τεχνολογία χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συνομηλίκους για να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους. Έλλειψη δεξιοτήτων χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας από εκπαιδευτικούς. Έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία. Απροθυμία των γενικών εκπαιδευτικών για την επίτευξη προσαρμογών σε επίπεδο χρόνου, πρακτικών εξέτασης και τεχνολογικών μέσων.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Ralejo (2021)/ A study to understand the inclusion of learners with and without visual impairment in a secondary school in Lesotho. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Περιγραφή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των στοιχείων, τα οποία ευνοούν την ανάπτυξή της. Επίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών με οπτική αναπηρία. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 4 μαθητές με οπτική αναπηρία, 17-23 ετών και 4 μαθητές χωρίς οπτική αναπηρία 16-21 ετών. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Συζητήσεις σε ομάδα εστίασης και ατομικές συνεντεύξεις. Θεματική ανάλυση <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> οπτικές μέθοδοι διδασκαλίας. Κοινωνική στήριξη από τους μαθητές χωρίς οπτική αναπηρία αλλά αρνητικές στάσεις από αυτούς. Οικογενειακή παραμέληση με όχι συχνή επαφή της οικογένειας με το σχολείο. Μειωμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες φυσικής αγωγής. Επικίνδυνοι εξωτερικοί χώροι του σχολείου. Έλλειψη προσαρμογών στη διδασκαλία. Μειωμένες συσκευές για τη γραφή και την ανάγνωση.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Reed &amp; Curtis (2012)/ Experiences of students with visual impairment in Canadian higher education.</p>

<p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Διερεύνηση του ποσοστού του φοιτητικού πληθυσμού με οπτική αναπηρία. Ύπαρξη διαρροών.</p> <p>Επιθυμία των φοιτητών με οπτική αναπηρία να εισαχθούν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.</p> <p>Υπηρεσίες στήριξης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία και Προσαρμογές.</p> <p>Παράγοντες ενίσχυσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</p> <p>Παράγοντες που περιορίζουν τη προσαρμογή των φοιτητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 70 άτομα με νομική τύφλωση ή λειτουργική όραση 20/200.</p> <p>(εν ενεργεία ή στο τέλος των σπουδών τους ή απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέση ηλικία 29 ετών.</p> <p>Μέλη από υπηρεσίες στήριξης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Τηλεφωνικές συνεντεύξεις ή συνεντεύξεις σε μήνυμα στο προσωπικό λογαριασμό.</p> <p>Περιγραφική στατιστική.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Καλλιέργεια του αισθήματος της ανικανότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους μαθητές με οπτική αναπηρία.</p> <p>Ύπαρξη υπηρεσιών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση για προσανατολισμό και κινητικότητα, αλλά όχι για τη πρόσβαση στο κείμενο.</p> <p>Μειωμένη προθυμία των εκπαιδευτών για την κάλυψη των αναγκών των φοιτητών.</p> <p>Οπτικές παρουσιάσεις.</p> <p>Έλλειψη ελέγχου της εκπομπής φωτός.</p> <p>Απουσία σημάνσεων σε Braille.</p> <p>διστακτική στάση των τυπικών μαθητών για παροχή βοήθειας.</p> <p>Έλλειψη μέριμνας για τη μετάβαση των φοιτητών στην εργασία.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Sakiz &amp; Saricali (2017)/ Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των φοιτητών με οπτική αναπηρία σχετικά με τη στήριξη την οποία λαμβάνουν, την επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό/ τη διδακτική μεθοδολογία και τη λήψη αποφάσεων.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 73 φοιτητές από 24 πανεπιστήμια και τρία εκπαιδευτικά επίπεδα/ οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Συμπλήρωση ερωτηματολογίου, με βάση το οποίο διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης/ περιγραφική στατιστική και θεματική ανάλυση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτών/ δυσπιστία για τις ικανότητες των φοιτητών/έλλειψη σαφούς πολιτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης/ έλλειψη σχέσεων με τους συμφοιτητές/ στήριξη από το πανεπιστήμιο με βάση τις προσωπικές σχέσεις με το κάθε φοιτητή.</p> <p>Οπτική παρουσίαση του μαθήματος.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Simui, Kasonde-Ngandu, Cheyeka &amp; Makoe (2019)/ Lived disablers to academic success of the visually impaired at the University of Zambia, Sub-Saharan Africa.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπόδια που επηρεάζουν τις εμπειρίες των φοιτητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Επτά φοιτητές 25-48 ετών με οπτική αναπηρία.</p> <p>Οι έξι ήταν από το δεύτερο μέχρι το τέταρτο έτος και ο ένας ήταν στο επίπεδο του διδακτορικού.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένη συνέντευξη και συζήτηση σε ομάδα εστίασης με τρεις από τους φοιτητές.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Απροθυμία βοήθειας από τους φοιτητές χωρίς αναπηρία.</p> <p>Μη προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό υλικό/ βιασύνη για τη κάλυψη του προγράμματος σπουδών και μη ευελιξία των εκπαιδευτικών.</p> <p>Απουσία υπηρεσιών για τη μετάφραση της Braille.</p> <p>Έλλιπείς πινακίδες σε Braille.</p> <p>Απουσία χορηγών για τον εξοπλισμό του πανεπιστημίου με όλα τα απαραίτητα υλικά.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Whitburn (2014β)/ “The inclusion of students with vision impairments: Generational perspectives in Australia.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Ερευνήσε τη θέση του σχολείου, τα μέσα μεταφοράς και τις κοινωνικές σχέσεις ως παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένα κορίτσι και τέσσερα αγόρια με οπτική αναπηρία, 13-17 ετών.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ :</b> Ατομικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις σε ομάδα εστίασης.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Απογοήτευση σχετικά με τη προσβασιμότητα, τη διδακτική μεθοδολογία, τις κοινωνικές σχέσεις και τις παρεχόμενες υπηρεσίες.</p> <p>Μακρινή απόσταση μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού των μαθητών.</p> <p>Απώλεια των κοινωνικών επαφών.</p> <p>Αμηχανία εξαιτίας της χρήσης διαφορετικών μέσων μεταφοράς και εμπόδιο στη κοινωνική αλληλεπίδραση.</p> <p>Εξάρτηση από τρίτους για τις μετακινήσεις.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Whitburn (2014α)/ Accessibility and autonomy preconditions to “our” inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Επίδραση της χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας.</p> <p>Ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.</p> <p>Αντιλήψεις των συμμαθητών και πρόβλεψη της σχολικής μεταφοράς.</p>

**ΔΕΙΓΜΑ:** 5 μαθητές στις τάξεις 8-12, 13-17 ετών με νομική τύφλωση σε διαφορετικές διαβαθμίσεις.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ατομικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης. Ανοιχτή κωδικοποίηση, αξονική κωδικοποίηση και επιλεκτική κωδικοποίηση.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:**

**1) Ως αρνητικά διαπιστώθηκαν τα εξής:**

Αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις ικανότητες των μαθητών.

Αρνητικός ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην εκπαίδευση των μαθητών.

Όχι προώθηση των κοινωνικών δεσμών.

Όχι παροχή προσβάσιμου υλικού.

Οι μαθητές με οπτική αναπηρία έπρεπε να κάθονται σε απομονωμένη θέση από τους συμμαθητές τους στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να χρησιμοποιήσουν την υποστηρικτική τεχνολογία.

**2) Ως θετικές μέθοδοι διδασκαλίας διαπιστώθηκαν τα εξής:**

Χρήση προφορικών μεθόδων διδασκαλίας.

Αξιοποίηση των απτικών αναπαραστάσεων.

Έγκαιρη παροχή προσαρμοσμένου υλικού.

Συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τους μαθητές.

## **5.2. Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τις συνέπειες των εμπειριών των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψη**

Στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα μόνο περιστασιακά αναφερθήκαμε στις συνέπειες των εμπειριών των μαθητών και συνήθως στο αν επηρεάστηκαν ή όχι για να συνεχίσουν την συμπερίληψη ή να αποχωρήσουν από αυτήν. Εδώ θα ασχοληθούμε κατεξοχήν με τις συνέπειες των εμπειριών των ατόμων της ερευνητικής κατηγορίας μας. Σε γενικές γραμμές τα εδώ επιλεγθέντα άρθρα επικέντρωσαν σε ζητήματα συνεπειών με βάση τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες των φοιτητών με οπτική αναπηρία κατά την συμπερίληψή τους ως μαθητές και φοιτητές από διαστάσεις όπως οι στάσεις των βλεπόντων συμμαθητών και συμφοιτητών και γενικότερα η κοινωνική ένταξη, οι παρεχόμενες υπηρεσίες, η ισότητα, η επίπτωση των αποτελεσμάτων της συμπερίληψης σε ψυχολογικό επίπεδο, οι χώροι και οι δυσκολίες μετακίνησης, οι μέθοδοι και τα μέσα υποστηρικτικής διδασκαλίας και η αυτοεκτίμηση. Συχνά έγινε λόγος για τις αναπτυχθείσες στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων. Ειδικότερα:

Στο άρθρο των Brydges & Mkandawire «Perceptions and concerns about inclusive education among students with visual impairments in Lagos, Nigeria», μελετήθηκαν οι αντιλήψεις και οι ανησυχίες μαθητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους σε γενικά σχολεία του Λάγος στην Νιγηρία. Να σημειώσουμε πως η χώρα έχει πολλά χρόνια που εφαρμόζει συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά παράλληλα δεν διατηρεί μία ενιαία κουλτούρα, καθώς σε πολλές περιοχές υπερτερούν διαφορετικές θρησκείες συχνά σε ακραία αντιπαλότητα μεταξύ τους. Το ερευνητικό δείγμα ήταν δεκαεπτά άτομα, ηλικίας από 12 έως 15 ετών. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, κυρίως στην πόλη Surulere. Οι συνεντεύξεις αφορούσαν τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών σχετικά με τη γενική εκπαίδευση, την ετοιμότητα των γενικών σχολείων να συμπεριλάβουν τους μαθητές με αναπηρία και τους παράγοντες, οι οποίοι περιόριζαν τη συμμετοχή των μαθητών με οπτική αναπηρία στο πρόγραμμα της γενικής τάξης. Επίσης οι μαθητές με οπτική αναπηρία ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις δικές τους προτάσεις για την ενίσχυση της συμπερίληψης. Δύο θέματα προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις. Το πρώτο αφορούσε την εκπλήρωση των προϋποθέσεων στο σχολείο για την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης. Το δεύτερο αφορούσε τις αρχές που ενστερνιζόταν το σχολείο και το κλίμα που επικρατούσε στο τελευταίο. Η πλειονότητα τους έχοντας θετικές εμπειρίες από τη συμπερίληψη στερέωσε την υπάρχουσα πεποίθηση πως η συμπερίληψη ενισχύει την



κοινωνική τους ολοκλήρωση και την περαιτέρω κοινωνική τους ένταξη. Παρά την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, συχνά αναγκάστηκαν να βασίζονται σε βλέποντες συνομηλίκους συμμαθητές τους και αυτό σε ορισμένες περιπτώσεις είχε αρνητικές εμπειρίες με συνέπεια την πτώση της αυτοεκτίμησής και την ενίσχυση της εξάρτησής τους. Ωστόσο παρά τις όποιες αρνητικές εμπειρίες, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις προέρχονταν από εκφοβισμό των τυπικών συμμαθητών ή τις δυσκολίες σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, επικράτησαν οι θετικές εμπειρίες με αποτέλεσμα τις κυρίως θετικές συνέπειες, με κυριότερη την μεγαλύτερη κοινωνική συμμετοχή τους και εντονότερη αλληλοεπίδραση τους στο σχολικό περιβάλλον (Brydges & Mkandawire, 2016).

Οι Southcott & Opie, στο άρθρο τους «Establishing equity and quality: The experiences of schooling from the perspective of a student with vision impairment», επιχείρησαν να εμβαθύνουν στις εμπειρίες ενός μόνο μαθητή με οπτική αναπηρία, ονόματι James, ηλικίας 12 ετών, κατά την συμπεριληπτική του εκπαίδευση σε ένα ιδιωτικό κολέγιο και τον αντίκτυπο που είχαν αυτές προσωπικά και στις αντιλήψεις του σχετικά με τις αξίες της ισότητας και της ισοτιμίας στη γενική τάξη. Χρησιμοποιήθηκε ο τύπος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ενώ τα δεδομένα προσεγγίστηκαν κατά την φαινομενολογική ανάλυση. Σημαντικοί αρνητικοί παράγοντες αναδείχθηκαν οι δυσκολίες προσανατολισμού και κινητικότητας, χωρίς τη βοήθεια υποστηρικτικού ατόμου για τα ζητήματα αυτά, η παρακολούθηση των μαθημάτων της φυσικής και γυμναστικής, το μη κατάλληλο μέγεθος των εκτυπωμένων σελίδων του εκπαιδευτικού υλικού, και το πρόβλημα της μη παροχής επιπλέον χρόνου για τις εκπόνηση εργασιών, το δύσχρηστο της διαθέσιμης υποστηρικτικής τεχνολογίας και ο κόπος και ο χρόνος για την μετατροπή των εικόνων από το πίνακα της τάξης σε σημειώσεις, η απομονωμένη θέση στην οποία έπρεπε να κάθεται ο μαθητής με οπτική αναπηρία, προκειμένου να χρησιμοποιήσει πιο άνετα την υποστηρικτική τεχνολογία, η άγνοια των εκπαιδευτικών στο χειρισμό της τελευταίας και η ανάγνωση των αριθμών των γραμμών των Μέσων Μαζικής Μεταφοράς. Επίσης σημαντικό εμπόδιο για το μαθητή με οπτική αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης ήταν ο ρόλος του προγράμματος στήριξης το οποίο εμπόδιζε το μαθητή να συναναστραφεί με τους συνομηλίκους του καθώς και η πρόσβαση του μαθητή στις οπτικές παρουσιάσεις του εκπαιδευτικού. Η αντιμετώπιση των παραπάνω αρνητικών παραγόντων και προβλημάτων είχε ως συνέπειες την ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών, αμυντικού χαρακτήρα. Αρχικά ο μαθητής αργούσε στο μάθημα ώστε να μην συμπίπτει με το μεγάλο πλήθος των συμμαθητών του που προσέρχονταν σε συγκεκριμένες ώρες. Ένα δεδομένο, το οποίο είχε ως επιπλέον συνέπεια την προβληματική αλληλοεπίδρασή του. Ο μαθητής με οπτική

αναπηρία αστειεύτηκε με τις προκλήσεις που ο ίδιος αντιμετώπιζε, ενώ προσπάθησε σε κάθε περίπτωση να συμπεριφέρεται και να προβάλλει την εικόνα ενός φυσιολογικού μαθητή χωρίς ειδικές ανάγκες και χωρίς να τον χαρακτηρίζει μία διαφορετικότητα. Εξαιτίας του γεγονότος ότι ο μαθητής με οπτική αναπηρία επιθυμούσε να αποβάλει οποιοδήποτε στοιχείο μπορούσε να τον περιθωριοποιήσει, ο ίδιος αρνούνταν να χρησιμοποιεί τις συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας. Εδώ πρέπει να γίνει κατανοητό, πως η κοινωνική απομόνωση και η χαμηλή αλληλοεπίδραση, δύνανται να έχουν σοβαρότατες αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή επιτυχία ενός μαθητή. Επίσης η συμπερίληψη προσαρμόζει το πρόγραμμα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και δεν έχει σκοπό να τα κάνει να προσεγγίσουν αυτά την φυσιολογικότητα (Southcott & Orie, 2016).

Οι Vik & Lassen με την μελέτη τους «How pupils with severe visual impairment describe coping with reading activities in the Norwegian inclusive school», ασχολήθηκαν αρχικά με την συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία, εστιάζοντας στην ανάγνωση. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν ένδεκα σχετικοί μαθητές σε σχολεία της Νορβηγίας, ηλικίας 10 έως 15 ετών. Όλοι οι μαθητές έλαβαν οδηγίες σε μέθοδο Braille, έντυπα και μορφές ηχητικού κειμένου. Η δυνατότητα χρήσης πολλαπλών επιλογών ανάγνωσης παρείχε νέες δυνατότητες προς επίτευξη δεξιοτήτων ανάγνωσης. Οι μελετητές αναζήτησαν διαδοχικά: α') τα παρουσιαζόμενα εμπόδια κατά την διαδικασία της ανάγνωσης και τις αναπτυχθείσες στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών, β') την αξιολόγηση από τους μετέχοντες στην έρευνα, των προσωπικών ικανοτήτων τους σε διάφορα πεδία (ακαδημαϊκές, αναγνωστικές, τεχνικές, κοινωνικές κ.ά.) και γ') τις συνέπειες των εμπειριών των συμμετεχόντων κατά την συμπερίληψη, εστιάζοντας στο άγχος και τις αναγνωστικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό αξιολογήθηκαν και οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και αξιολόγησης.

Κατά το 1ο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές ανέφεραν μία σειρά από προβλήματα στην διδακτική καθημερινότητά τους, όπως η δυσκολία τους να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές ανάγνωσης, ο ρυθμός ανάγνωσης κατά την σχετική διδασκαλία και η προβληματική πρόσβαση στα εκπαιδευτικά κείμενα. Συνέπεια αυτών ήταν η ανάπτυξη στρατηγικών, όπως η ανάγνωση με εναλλάξ χρήση της Braille και της ακουστικής μεθόδου, ξεκουράζοντας έτσι τα μάτια τους, η συνεργασία με συμμαθητές τους και η χρήση του λογισμικού DAISY για ψυχαγωγική ανάγνωση και αποφόρτιση σε διαλλείματα με άλλους φίλους. Άλλοι μαθητές της κατηγορίας, αντιδρούσαν στις αναγνωστικές

δυσκολίες προτιμώντας να θέτουν σε προτεραιότητα τα ενδιαφέροντα τους και τα χόμπι τους (μουσική, παιχνίδια στους υπολογιστές και ζώα), συγκριτικά με τα ίδια τα σχολικά μαθήματα, χρησιμοποιώντας εναλλάξ την μέθοδο Braille και τα έντυπα επίσης για λόγους ξεκούρασης των ματιών. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τη συγκεκριμένη μέθοδο για να ανταπεξέλθουν τις ακαδημαϊκές δυσκολίες έτειναν να μην αναζητούν κάποια εξωτερική βοήθεια για την αντιμετώπιση των προσωπικών τους ζητημάτων. Άλλοι από τους μαθητές αυτούς, για να ανταπεξέλθουν των ασκούμενων πιέσεων από την αναγνωστική διαδικασία, ανέπτυξαν μία σειρά από εκφραστικές δεξιότητες, σε επίπεδο κοινωνικό, λεκτικό, μνήμη και γενικών γνώσεων. Επεξηγηματικά, καλλιεργούσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη μνήμη, τις γενικές τους γνώσεις και τη λεκτική τους ικανότητα καθώς και τα ταλέντα τους, χρησιμοποιώντας για την ανάγνωση των κειμένων την ακουστική μέθοδο, χωρίς να χρησιμοποιούν την μέθοδο Braille. Τέλος ορισμένοι μαθητές με οπτική αναπηρία ανέπτυξαν ένα ακόμη σύνολο στρατηγικών αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα αυτοί τις περιόδους κατά τις οποίες έρχονταν αντιμέτωποι με ακαδημαϊκά προβλήματα στη γενική τάξη διατηρούσαν την αισιοδοξία τους και αναδείκνυαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αναζητώντας τη στήριξη από τους συνομηλίκους. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία σε αυτή τη κατηγορία επέλεξαν την ακουστική ανάγνωση και απέρριπταν τη μέθοδο της Braille. Η ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική και η αξιοποίηση της τελευταίας στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες ήταν ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο στήριζε συναισθηματικά τους συμμετέχοντες.

Κατά το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάπτυξη περισσότερων δεξιοτήτων σε αναγνωστικό, ακαδημαϊκό και τεχνικό επίπεδο, προσπαθώντας να ακολουθήσουν το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, συγκριτικά από συμμαθητές τους με οπτική αναπηρία, οι οποίοι ακολουθούσαν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. Ως προς αυτό δεν αναφέρθηκε μια διαφοροποίηση τους σε σχέση με τους άλλους συμμετέχοντες ως προς την παρεχόμενη υποστήριξη από πλευράς εκπαιδευτικών και των συμμαθητών.

Κατά το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, μόνο σε μία περίπτωση οι αναγνωστικές απαιτήσεις δημιούργησαν αυξημένο άγχος, το οποίο πάντως γενικά συσχετίστηκε με τον βαθμό στήριξης από τους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές τους. Εν κατακλείδι, διαφάνηκε πως όταν η υποστήριξη για τα επιλεχθέντα μέσα ανάγνωσης είναι ανεπαρκής, η ποικιλία των μέσων δημιουργεί αρνητικές εμπειρίες, οδηγώντας σε ανάλογες συνέπειες στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Η παροχή πόρων και μέσων καθώς και η κατάρτιση

εκπαιδευτικών καθίστανται έως και αντικίνητρα, εάν δεν κατανοηθούν και εισακουσθούν οι φωνές των μαθητών με αναπηρία (Vik & Lassen, 2010).

Οι Jessup, Bundy, Hancock & Broom στο άρθρο τους «Being noticed for the way you are: Social inclusion and high school students with vision impairment», καταπιάστηκαν με το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης. Το ζήτημα αυτό ανεξάρτητα εάν ένα άρθρο καταπιάνεται με το συγκεκριμένο ζήτημα ως κεντρικό, το συναντούμε συχνά στην βιβλιογραφία ως σημαντική διάσταση της συμπερίληψης. Το ερευνητικό δείγμα αφορούσε 12 μαθητές με προβλήματα όρασης (VI), ηλικίας 13 έως 17 ετών, σχολικών μονάδων της Αυστραλίας. Αναζητήθηκαν δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και ενός ερωτηματολογίου προς τις εξής δύο θεματικές: α') τις από πλευράς των συμμετεχόντων αντιλήψεις για την κοινωνική ένταξη και την ουσιαστική επιτέλεση της συμπερίληψης και β') τις επιρροές αυτών των αντιλήψεων καθώς και τις στρατηγικές των ατόμων για την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη. Οι μαθητές συμπλήρωσαν και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο σχετιζόταν με το αίσθημα του ανήκειν. Τα 2/3 τους είχαν να πουν θετικά λόγια για την κοινωνική τους ένταξη από τους συμμαθητές, ενώ οι υπόλοιποι όχι. Οι προκύπτουσες επιρροές είχαν να κάνουν κυρίως με πτυχές του αυτοπροσδιορισμού τους, χρήζοντας ως προς αυτό υποστήριξη. Αναφέρθηκαν ως αρνητικές επιρροές, τουλάχιστον από ένα τμήμα των συμμετεχόντων, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών και των αρμόδιων υπηρεσιών και οι κυρίως οπτικές μέθοδοι διδασκαλίας, ωστόσο παρέχονταν μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία έκαναν λόγο για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τους εμπόδιζαν να ανταπεξέλθουν ακαδημαϊκά. Στις αρνητικές συνέπειες καταγράφηκαν η μείωση της αυτοεκτίμησης, οι μειωμένες επιδόσεις, η ψυχική κόπωση και τελικά η τάση για αποχώρηση από την συμπερίληψη. Οι στρατηγικές που ανέπτυξαν οι συμμετέχοντες ήταν η αυτοπεποίθηση, η ανάληψη ενεργού ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συμμετοχή σε δραστηριότητες (Jessup, Bundy, Hancock & Broom, 2018).

Ο DeVerdier στο «Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education», ερεύννησε το ζήτημα της ένταξης στους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους των σχολικών μονάδων, επικεντρώνοντας στην ψυχολογική κατάσταση μαθητών με οπτική αναπηρία στο πλαίσιο, βέβαια, της συμπερίληψης. Το ερευνητικό δείγμα των μαθητών ήταν επτά άτομα, τέσσερις μαθήτριες και τρεις μαθητές σχολικών τάξεων της Σουηδίας, οι οποίοι μαθήτευαν από την 1<sup>η</sup> έως την 3<sup>η</sup> τάξη, αλλά και την 9<sup>η</sup>. Παρουσίαζαν τύφλωση ή σοβαρή οπτική αναπηρία, συνέπεια

οπτικής νευροπλασίας, ρετινοβλαστώματος, γλαυκώματος, καθώς και αμαύρωσης του Leber (αμφότερα εκ γενετούς). Κατά την μαθητεία τους μάλιστα, ορισμένοι μαθητές παρουσίασαν και άλλες αναπηρίες. Μάλιστα ένας από τους συμμετέχοντες όπου παρουσίασε και νοητική αναπηρία, τελικά εγκατέλειψε την συμπεριληπτική τάξη ώστε να μαθητεύσει σε ειδικό σχολείο. Ωστόσο στο ερευνητικό δείγμα συμπεριλήφθηκαν και γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί, αλλά και γονείς (μόνο στην 9<sup>η</sup> τάξη). Συγκεκριμένα, η έρευνα χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Στη πρώτη φάση, συμμετείχαν οι επτά μαθητές, ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Στη δεύτερη φάση της έρευνας συμμετείχαν οι έξι από τους επτά συμμετέχοντες, ο ένας από τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς. Συνολικά 151 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ερωτηματολόγιο με πέντε υποκλίμακες (συναισθηματικά συμπτώματα, προβλήματα στην συμπεριφορά, υπερκινητικότητα, προβλήματα με τους συνομηλίκους και προ-κοινωνική συμπεριφορά). Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Εκ των αποτελεσμάτων προκύπτει η καλύτερη αλληλοεπίδραση των συμμετεχόντων με τους λοιπούς συμμαθητές τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ουσιαστικότερη συμπερίληψή τους στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου, παρά η ένταξή τους στους εξωτερικούς, όπου πραγματοποιούνταν τα διαλλείματα. Τα προβλήματά τους και ειδικά οι εμπειρίες απομόνωσης, απέφεραν μία σειρά από συνέπειες. Άλλοι μαθητές πείσμωνσαν και προσπάθησαν περισσότερο να πετύχουν την συμπερίληψη και γενικά την κοινωνική τους ένταξη, αποδεικνύοντας πως υπό προϋποθέσεις μπορούν και αυτοί να πετύχουν σημαντικά αποτελέσματα όπως και οι τυπικοί συμμαθητές. Στο ίδιο πλαίσιο ορισμένοι αρνήθηκαν να κάνουν χρήση μέσων προσανατολισμού, επιχειρώντας να εμφανίσουν μία μεγαλύτερη αυτονομία και χειραφέτηση. Σε μία πάντως περίπτωση, μαθητής της 9<sup>ης</sup> τάξης, εκπαιδεύθηκε στον προσανατολισμό και την κινητικότητα, ώστε να εγκλιματιστεί στο νέο περιβάλλον και τις απαιτήσεις μεταφοράς του. Το ίδιο το σχολείο σε πρωτοβάθμιο επίπεδο παρείχε υποστήριξη οργανώνοντας ομαδικές συνομιλίες και παιχνίδια κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο στις μεγαλύτερες τάξεις και δεδομένα στην 9<sup>η</sup>, οι δυνατότητες παρέμβασης γονέων και δασκάλων, ειδικά ως προς την δημιουργία οργανωμένων κοινωνικών χώρων εξασθένησαν. Έτσι σε δευτεροβάθμιο επίπεδο, οι ίδιοι οι μαθητές ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς να τους αντιμετωπίζουν ως τυπικούς μαθητές και άξια μέλη ομάδων. Ανιχνεύθηκαν επίσης και οι ακόλουθες συνέπειες: Η πλειοψηφία των μαθητών αγχώονταν κατά τις σχολικές εργασίες, εξαιτίας του γεγονότος ότι η διαδικασία της μελέτης ήταν περισσότερο κοπιώδης για αυτούς, προσπαθώντας να συμβαδίζουν με

τους συμμαθητές τους που βλέπουν και περιέγραψαν συναισθήματα μοναξιάς. Οι μαθητές με μερική οπτική αναπηρία σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, αντιλαμβάνονταν καλύτερα τον αποκλεισμό ως συνέπεια της οπτικής αναπηρίας, ενώ οι μαθητές οι οποίοι είχαν επιπλέον αναπηρίες, παρουσίασαν ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Επίσης η σωματοποίηση των ψυχικών προβλημάτων ήταν συχνό φαινόμενο για τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Άλλοι εξ αυτών έδωσαν προτεραιότητα στην σχολική πρόοδο και άλλοι στην καλλιέργεια φιλίας με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους εξωτερικούς χώρους (DeVerdier, 2016).

Οι Opie & Southcott με το άρθρο «Schooling through the eyes of a student with visual impairment», παρουσίασαν τα αποτελέσματα από την εξέταση του συμπεριληπτικού σχολείου υπό το πρίσμα ενός μαθητή με οπτική αναπηρία και των στρατηγικών τις οποίες διαμορφώνει για να επιβιώσει. Το δείγμα αφορούσε μόνο τον James, ένα μαθητή άνω των 18 ετών τάξης ιδιωτικού σχολείου. Έγιναν τρεις συνολικά συνεντεύξεις, με την πρώτη να αφορά τις εμπειρίες του κατά την συμπερίληψη, την δεύτερη να αναζητά περισσότερες σχετικές λεπτομέρειες σε σχέση με την πρώτη συνέντευξη, ενώ με την τρίτη, να επεξηγεί τις συνολικές σχετικές εμπειρίες του. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με φαινομενολογική ανάλυση. Αρχικά η παροχή ενός συμβούλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία λειτούργησε θετικά για το μαθητή με οπτική αναπηρία, αφού η στήριξη από ένα φίλο θεωρήθηκε σημαντική. Προέκυψε πως η προβληματική κοινωνικοποίηση με τους συμμαθητές εξαιτίας της οπτικής αναπηρίας αλλά και εξαιτίας της απροθυμίας των μαθητών χωρίς αναπηρία να συμπεριλάβουν το μαθητή, είχε ως συνέπεια το αίσθημα της απογοήτευσης. Σημαντική πηγή απογοήτευσης ήταν για το μαθητή με οπτική αναπηρία και η έλλειψη συζητήσεων μεταξύ του ίδιου και των μαθητών χωρίς αναπηρία σχετικά με την ακαδημαϊκή πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της. Το έλλειμμα του μαθητή στην μη λεκτική επικοινωνία, επηρέασε αρνητικά την αλληλοεπίδρασή του. Τα προβλήματα τον ώθησαν στην διαμόρφωση στρατηγικών όπως η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η παρουσίασή του σταθερά ως χαρούμενου και με αυτοπεποίθηση ώστε να μην δείχνει προς τα έξω την εσωτερική του κατάσταση από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ανέπτυξε κοινωνικές σχέσεις εκτός σχολείου με άλλα παιδιά με οπτική αναπηρία σε έναν αθλητικό σύλλογο, αλλά και δραστηριοποιούμενος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αντισταθμίζοντας εν μέρει το κοινωνικό σχολικό του έλλειμμα, καθώς εκεί οι αδυναμίες του μετρούσαν λιγότερο. Γενικότερα η ενθάρρυνση των μαθητών με προβλήματα όρασης να αλληλοεπιδρούν θεωρείται ευεργετική και τέτοιες δραστηριότητες, ακόμα και

εξωσχολικές, το σχολείο θα πρέπει να τις υποστηρίζει, με σκοπό την βελτίωση της κοινωνικής ένταξης και ικανότητας. (Opie & Southcott, 2015).

Οι Opie & Southcott σε ένα δεύτερο άρθρο τους με τίτλο «Inclusion for a student with vision impairment: “They accept me, like, as in I am there, but they just won’t talk to me”», εστίασαν ιδιαίτερα στα προβλήματα κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με οπτική αναπηρία από τους συμμαθητές τους. Το ερευνητικό δείγμα και εδώ ήταν ένας μαθητής, ηλικίας 16 ετών, της δέκατης τάξης, με εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και εκφοβισμού κατά την φοίτησή του σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις οι οποίες ερμηνεύθηκαν με φαινομενολογική ανάλυση. Τα κυριότερα θέματα της έρευνας αφορούσαν τη κοινωνική περιθωριοποίηση του μαθητή με οπτική αναπηρία, την αρνητική αντίδραση των συμμαθητών προς αυτόν καθώς και τη συμμετοχή του μαθητή στο πρόγραμμα της γενικής τάξης και την αξιοποίηση από τον ίδιο των συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας. Προέκυψε πως ο μαθητής όχι μόνο δεν γινόταν αποδεκτός κοινωνικά μετέχοντας στις συζητήσεις των υπόλοιπων, αλλά και δεχόταν bullying. Ο κοινωνικός αποκλεισμός που αντιμετώπιζε ο μαθητής με οπτική αναπηρία οφειλόταν στις αρνητικές αντιλήψεις των συμμαθητών χωρίς αναπηρία για τη χρήση του υποστηρικτικού εξοπλισμού από το μαθητή με οπτική αναπηρία. Επίσης η αμηχανία των μαθητών χωρίς αναπηρία μπροστά στο άγνωστο της οπτικής αναπηρίας, οι ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές σχέσεις και οι ελλείψεις δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή ενέτειναν τη κοινωνική του απομόνωση. Ωστόσο κατάφερε να κάνει μία φιλική σχέση, με θετικές συνέπειες στην αυτοεκτίμησή του. Και εδώ, όπως και σε άλλες μελέτες, μία άμυνα η οποία αναπτύχθηκε ήταν το να δείχνει ο μαθητής με οπτική αναπηρία εξωτερικά, πως δεν ήταν διαφορετικός και δεν υστερούσε από έναν τυπικό μαθητή. Αυτό συχνά είχε μία ακόμα συνέπεια, να μην εμφανίζει προς τους καθηγητές τις ελλείψεις του και παρά τον κόπο σε πολύωρες εκπαιδευτικές διαδικασίες, να επιχειρεί να μην δείχνει την κόπωσή του. Σύμφωνα με το μαθητή με οπτική αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τις γνώσεις να διασφαλίσουν μία ισότιμη με τους υπόλοιπους μαθητές εκπαίδευση για το μαθητή με οπτική αναπηρία, ενώ απουσίαζε η πρόβλεψη ειδικών υπηρεσιών για τη διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο μαθητής με οπτική αναπηρία να διστάζει να εμποδίσει την εκπαιδευτική διαδικασία εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών και να ζητήσει τη στήριξη των τελευταίων. Ο μαθητής συμμετείχε σε αθλητικές δραστηριότητες. Ως ένα βαθμό προσπαθούσε να αντιμετωπίζει ψύχραιμα τις αδικίες που του γίνονταν στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ώστε να μην επηρεάσουν αρνητικά την

ψυχολογική του κατάσταση. Οι συγγραφείς υποστήριξαν πως εάν οι δάσκαλοι και οι σχολικές αρχές είχαν συζητήσει σχετικά με τον μαθητή, η εμπειρία του για το συμπεριληπτικό σχολείο θα ήταν καλύτερη (Opie & Southcott, 2018).

Η Thurston με το άρθρο της «“They think they know what’s best for me”: An interpretative phenomenological analysis of the experience of inclusion and support in High School for vision-impaired students with albinism», επιχείρησε να εμβαθύνει στο ζήτημα των επιπτώσεων των εμπειριών κατά την συμπερίληψη στην σωματική, κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από δύο μαθητές με οπτική αναπηρία και ειδικότερα αλβινισμό, ηλικίας 15 και 16 ετών σε σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου. Η λειτουργική τους όραση ήταν εκ γενετής σε ποσοστό 10%, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα υποστήριξης. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και τα δεδομένα προσεγγίσθηκαν με ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση. Δύο ήταν τα βασικά ερωτήματα: α') οι εμπειρίες τους κατά την συμπερίληψη και β') οι εμπειρίες από την χρήση υποστηρικτικών μέσων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές με οπτική αναπηρία δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν το μάθημα από το πίνακα και αυτό είχε ως συνέπεια αρνητικά συναισθήματα όχι εξαιτίας στάσεων των συμμαθητών τους προς αυτούς (αυτή ήταν εμφανώς θετική), αλλά εξαιτίας τους αισθήματος της διαφορετικότητάς τους. Ένα στοιχείο το οποίο ενίσχυε και η συνειδητοποίηση ορισμένων διακριτών εξωτερικών χαρακτηριστικών τους όπως στα μαλλιά και την επιφάνεια του δέρματός τους. Ωστόσο οι αρνητικές εμπειρίες τους δεν τους απέτρεψαν από το να επιχειρήσουν να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με συνομήλικους τυπικούς συμμαθητές τους. Ασφαλώς υπήρχε ένα άγχος, προξενούμενο από την ανάγκη να ανταποκριθούν ικανά στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο ήταν πως η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας ενίοτε τους δημιουργούσε αισθήματα μειονεξίας και πως γίνονταν αφορμή αρνητικού σχολιασμού τους από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία εξέφραζαν το προβληματισμό τους αναφορικά με τη δυσκολία τους να διαχειριστούν τις συσκευές. Ωστόσο αυτό δεν τους απέτρεπε να κάνουν τελικά χρήση αυτών των μέσων, ώστε να μην σχολιασθούν αρνητικά, αυτήν την φορά από τους εκπαιδευτικούς του. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία στράφηκαν εναντίον των ατόμων που δε κατανοούσαν τις συνέπειες της χρήσης του εξοπλισμού στους μαθητές με αναπηρία. Κρίθηκε πως οι δάσκαλοι θα πρέπει να συνεργάζονται με τους μαθητές με οπτική αναπηρία προς καλύτερη αξιολόγηση των αναγκών τους και αντίστοιχα υποστήριξη τους, ενώ είναι βασικό να τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται και να λαμβάνεται αυτό σοβαρά υπόψη (Thurston, 2014).



Η Almog στο άρθρο της «Everyone is normal and everyone has a disability: Narratives of university students with visual impairment», αναζήτησε για το ζήτημα μας δεδομένα σε αφηγήσεις φοιτητών με προβλήματα όρασης, δίνοντας έμφαση στην ταυτότητά τους και τις επιπτώσεις των επιλογών τους. Το ερευνητικό δείγμα αποτελέσαν δεκαέξι φοιτητές, 20-35 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε τέσσερα πανεπιστήμια στο Ισραήλ. Οκτώ από τους φοιτητές αυτούς ήταν τυφλοί και επτά είχαν κάποια μορφή οπτικής αναπηρίας. Λήφθηκαν συνεντεύξεις κατά την διάρκεια των σπουδών τους και σε βάθος δύο ετών. Οι φοιτητές εκφραζόμενοι για την ταυτότητά τους συχνά την προσδιόριζαν συγκριτικά με τους τυπικούς συμφοιτητές τους. Στη πρώτη προσέγγιση της ταυτότητας της αναπηρίας, οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η αναπηρία δεν είναι ένδειξη διαφορετικότητας και για αυτό το λόγο οι ίδιοι την απέκρυπταν. Στη δεύτερη προσέγγιση της ταυτότητας της αναπηρίας, οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι τα εμπόδια που οι ίδιοι αντιμετώπιζαν, αντιμετωπίζονταν από όλους λόγω των κοινωνικών ανεπαρκειών και όχι λόγω της αναπηρίας τους. Για το λόγο αυτό, οι φοιτητές με οπτική αναπηρία έτειναν να αποκαλύπτουν την αναπηρία τους, προκειμένου να επιτύχουν στις σπουδές τους. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος θεώρησης της ταυτότητάς τους ως οπτικά ανάπηροι, εμμένοντας μόνο στην αρνητική πλευρά της, διαδραμάτιζε μεγάλο ρόλο για την συμπερίληψη τους. Κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων τα οποία εκπορεύονται από την θεώρηση της ταυτότητας αυτών των φοιτητών. Οι φοιτητές πρέπει να αντιληφθούν την αναπηρία όχι ως σημείο διαφοράς, ούτε ως καθοριστικού παράγοντα της ταυτότητάς τους, ώστε να μην οδηγηθούν σε μία αυτό-περιθωριοποίηση (Almog, 2018).

Οι Lourens & Swartz στο άρθρο τους «‘It’s better if someone can see me for who I am’: stories of (in)visibility for students with a visual impairment within South Africa», εστίασαν στο ζήτημα της κατανόησης της προσωπικότητας και του εσωτερικού κόσμου των ατόμων με οπτική αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε αντιδιαστολή με την σαφώς ορατή διάσταση της αναπηρίας τους εξωτερικά. Το ερευνητικό δείγμα απαρτιζόταν από 23 φοιτητές πανεπιστημίων της Ν. Αφρικής με προβλήματα όρασης. Τα δεδομένα τους συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, τόσο ατομικών, όσο και σε ομάδες εστίασης, ενώ προσεγγίσθηκαν με φαινομενολογική ανάλυση. Οι φοιτητές με οπτική αναπηρία απέφευγαν να βλέπουν τους τυπικούς συμμαθητές τους τουλάχιστον για να μην συγκεντρώνουν περαιτέρω βλέμματα επάνω τους εξαιτίας της εξωτερικής λόγω της αναπηρίας τους εικόνας. Άλλη συνέπεια ήταν η εσωστρέφεια, καθώς προτιμούσαν να βιώνουν την αποδοχή τους σε παρές ομοιοπαθόντων. Πέρα από το πρόβλημα της κακής

οπτικής τους ικανότητας, είχαν να αντιμετωπίσουν και τον τρόπο που οι άλλοι δεν αντιλαμβάνονταν ορθά το ποιοι ήταν οι ίδιοι ως προσωπικότητες, επηρεαζόμενοι από την αναπηρία τους. Υπήρχαν και διατηρούνταν προκαταλήψεις, ενώ εκ των πραγμάτων η ενημέρωση των άλλων για αυτούς ήταν ελλειμματική. Η οπτική αναπηρία ήταν μοναδικό κριτήριο για την κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών με οπτική αναπηρία. Συνέπειες των παραπάνω ήταν να έχουν δίλημμα για το εάν έπρεπε να αποκαλύψουν την αναπηρία τους, ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους, ή να αποκρύψουν την αναπηρία τους, αποκομίζοντας κοινωνικά οφέλη αλλά βάζοντας σε κίνδυνο την ακεραιότητά τους (δεδομένου ότι απαιτείται για αυτούς ειδική πρόνοια και διαχείριση) και τελικά την ουσιαστική συμπερίληψή τους (Lourens & Swartz, 2016β).

Στο άρθρο της Manyumwa «Inclusion and the psychosocial experiences of students with visual impairments in a Zimbabwe state university», εξετάστηκε επίσης το ζήτημα της ένταξης μέσα από την μελέτη εμπειριών των φοιτητών με οπτική αναπηρία καθώς και οι επιπτώσεις αυτών των εμπειριών στους ίδιους τους φοιτητές με οπτική αναπηρία κατά την πανεπιστημιακή τους συμπερίληψη. Το ερευνητικό δείγμα συγκρότησαν έξι φοιτητές με οπτική αναπηρία (3 τυφλοί και 3 με χαμηλή όραση) οι οποίοι φοιτούσαν σε ένα κρατικό πανεπιστήμιο της Ζιμπάμπουε. Πραγματοποιήθηκαν σχετικά ημιδομημένες συνεντεύξεις. Σε αυτήν την μελέτη διαπιστώθηκαν θετικές συνέπειες της συμπερίληψης στους φοιτητές με οπτική αναπηρία συνέπεια, κυρίως, της υποστήριξης που έλαβαν σε ανθρώπινο και υλικό επίπεδο και συγκεκριμένα από τους άλλους μαθητές και το προσωπικό, που αναλάμβανε την τροποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, τον τρόπο της διδασκαλίας, την προσεκτική επιλογή των δωματίων στις φοιτητικές εστίες και τις καλά οργανωμένες πανεπιστημιακές διαδρομές οι οποίες βοηθούσαν ουσιαστικά τις μετακινήσεις τους. Παράλληλα διαπιστώθηκαν και αρνητικές εμπειρίες, προερχόμενες από προβλήματα οργάνωσης και πόρων όπως η διαδικασία εγγραφής και η μειωμένη οικονομική στήριξη και η αρνητική στάση των φοιτητών χωρίς αναπηρία. Τα εμπόδια αυτά είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοεκτίμησης, την απόγνωση, την απελπισία, το άγχος και την απογοήτευση, ακόμα και την καλλιέργεια μίας αρνητικής στάσης προς τους βλέποντες συμφοιτητές τους. Αντίθετα φοιτητές με την ίδια αναπηρία αλλά υψηλότερη αυτοεκτίμηση, πέτυχαν σημαντικότερα αποτελέσματα σε επίπεδο κοινωνικό αλλά και υποστήριξης (Manyumwa, 2018).

Ο Wudmatas στο άρθρο του «Undaunted souls: The experiences of blind students at Bahir Dar University», ασχολήθηκε με τις εμπειρίες τυφλών φοιτητών από δύο πανεπιστημιούπολεις του Πανεπιστημίου Bahir Dar της Αιθιοπίας. Ιδιαίτερα επικέντρωσε

στις παρεχόμενες προς αυτούς υπηρεσίες, τα προκύπτοντα εμπόδια και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που οι ίδιοι επιστράτευαν προς αντιμετώπισή τους και βελτίωση αντίστοιχα των εμπειριών τους. Το συνολικό ερευνητικό δείγμα συγκροτούνταν από 22 άτομα, εκ των οποίων οι εννέα φοιτητές έδωσαν ατομική συνέντευξη, ενώ οι λοιποί 13 συζήτησαν στο πλαίσιο ομάδων εστίασης. Οι εννέα συμμετέχοντες της ατομικής συνέντευξης ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα 22-36. Θετικές συνέπειες δημιουργούσαν υπηρεσίες όπως η διάθεση χώρων προς τα άτομα με αναπηρία, ώστε να μελετούν εκεί, οι παροχές οικονομικών βοηθημάτων προς κάλυψη διαφόρων διδακτικών εξόδων, όπως η γραφική ύλη, η παροχή βοηθών για τη στήριξη των φοιτητών στην εκτέλεση των φοιτητικών υποχρεώσεων καθώς και μαθημάτων για την εξάσκηση των φοιτητών με οπτική αναπηρία στη χρήση της τεχνολογίας, η παραχώρηση δωματίων της φοιτητικής εστίας στο επίπεδο του ισογείου (αν και σε αριθμό ανεπαρκή ως προς τις ανάγκες τους). Μία άλλου είδους υπηρεσία για τους μαθητές με οπτική αναπηρία ήταν η βοήθεια στο προσανατολισμό και τη κινητικότητα στους χώρους της σχολής. Αρνητικές συνέπειες διαμόρφωναν η ελλιπής οργάνωση κατά την εγγραφή τους, καθώς δεν υπήρχε άτομο για υποστήριξη κατά την συμπλήρωση των σχετικών εντύπων, καθυστερήσεις στα οικονομικά βοηθήματα, η έλλειψη επαρκούς αριθμού προσωπικού για την υποστήριξή τους, η αρνητική στάση και ειδικά η απροθυμία των βλέπόντων συμμαθητών τους, καθώς και η μη ευελιξία των εκπαιδευτών στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, ειδικά ως προς την παροχή υποστήριξης προς αυτούς, καθώς και η δυσκολία πρόσβασης σε κατάλληλο διδακτικό υλικό. Αν και υπήρχε μέριμνα από το πανεπιστήμιο να αντιστοιχηθεί η σχολή φοίτησης με τα ενδιαφέροντα των φοιτητών, οι τελευταίοι εξέφρασαν παράπονα σε αυτό το ζήτημα καθώς και στο γεγονός ότι δεν ενημερώθηκαν για τα τμήματα που προσφέρονταν σε κάθε σχολή. Σημαντικά προβλήματα προκαλούσαν στους φοιτητές με οπτική αναπηρία η μη έγκαιρη κατανομή κατάλληλων, μονών δωματίων στις φοιτητικές εστίες καθώς και ο αποκλεισμός τους από τη κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου. Οι αρνητικές αυτές εμπειρίες τους είχαν ως συνέπεια την ανάπτυξη σχετικών μηχανισμών. Έτσι εργάστηκαν με συμβάσεις μερικής απασχόλησης στην μεταγραφή των έντυπων βιβλίων σε μέθοδο Braille, όχι μόνο για να αποκομίσουν χρήματα, αλλά και να καλύψουν καλύτερα την έλλειψη διδακτικών υλικών. Βγήκαν από την εσωστρέφειά τους διευρύνοντας την κοινωνική δραστηριότητά τους και ζητώντας περαιτέρω υποστήριξη από τους βλέποντες συνομηλίκους τους συμφοιτητές, ειδικά ως προς τις διδακτικές σημειώσεις και την αναγνωστική διαδικασία. Σε ορισμένους τα προβλήματα αναδείχθηκαν σε κίνητρο ώστε να επιτύχουν μία καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ συχνή ήταν η πρακτική της επικοινωνίας με φίλους, ώστε με την συζήτηση

να διαχειριστούν καλύτερα τις ψυχολογικές συνέπειες από τα προβλήματα πρόσβασης και τις αρνητικές στάσεις των συμφοιτητών τους. Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη καταφυγή στη θρησκεία, ώστε να συνεχίσουν στο δύσκολο αγώνα της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο. Γενικότερα, οι φοιτητές προσπαθούσαν να μην εσωτερικεύουν τα εμπόδια από τη συμμετοχή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Wudmatas, 2020).

Οι Ali & Hameed στο άρθρο τους «Dealing with “visual impairment”: Experiences of youth in tertiary education», ασχολήθηκαν με τις εμπειρίες φοιτητών με οπτική αναπηρία και τις συνέπειες τους. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από δέκα φοιτητές και φοιτήτριες τριών Πανεπιστημίων του Islamabad, στο Πακιστάν. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης και της προσέγγισης των δεδομένων με φαινομενολογική ανάλυση. Τρία κύρια προβλήματα αναφέρθηκαν και συγκεκριμένα η διαδικασία εγγραφής και η στάση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των συμφοιτητών απέναντί τους. Ειδικότερα οι καθηγητές τους απηύθυναν αδιάκριτες ερωτήσεις και τους απέκλειαν από τα μαθήματα συντελώντας στην περιθωριοποίησή τους. Προβλήματα προέκυπταν επίσης από το μη εύκολα προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, την έλλειψη εκπαίδευσης για την χρήση τεχνολογικών μέσων, από την κινητικότητα, καθώς δύσκολα μπορούσαν να προσανατολίζονται ορθά και να κινούνται με ασφάλεια, δεδομένης της ελλιπούς σχετικής πανεπιστημιακής υποστήριξης, από την απουσία προβλέψεων για τη μεταφορά των φοιτητών και τη στεγαστική ανεπάρκεια. Η οικονομική στήριξη από το πανεπιστήμιο ήταν πενιχρή. Στο επίπεδο των εξετάσεων, η δυσκολία εύρεσης ενός βοηθού για τις εξετάσεις, ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συνεργασία μεταξύ αυτού και του φοιτητή με οπτική αναπηρία, η έλλειψη εξάσκησης στην απτική ανάγνωση δυσχέραιναν τη διαδικασία της αξιολόγησης των συμμετεχόντων φοιτητών με οπτική αναπηρία. Τα ευρήματα φανερώνουν εδώ την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας μέσα από στάσεις, στερεότυπα αλλά και ανεπάρκειες στην προσαρμογή των χώρων και της εκπαίδευσης στις ανάγκες των συγκεκριμένων ατόμων με αναπηρία. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα μία σειρά από αρνητικές συνέπειες. Αναγκάζονταν να συλλέγουν προσωπικά και χωρίς υποστήριξη το εκπαιδευτικό υλικό, εις βάρος του χρόνου, των δυνάμεων και τελικά της αποδοτικής μελέτης και των σχολικών αποτελεσμάτων και επιδόσεων. Πολλοί σκέφτονταν σοβαρά την εγκατάλειψη των σπουδών τους. Ωστόσο, πολλοί φοιτητές με οπτική αναπηρία προσπαθούσαν να γίνουν οικονομικά ανεξάρτητοι, αναζητώντας εργασία. Άλλοι συμμετέχοντες προτιμούσαν να απευθυνθούν σε παλαιότερους επιτυγχόντες φοιτητές με οπτική αναπηρία, ώστε να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα προβλήματα αυτά. Αντλούσαν δύναμη από τους φίλους τους για να ανταπεξέλθουν στα καθημερινά εμπόδια. Παρά τη

κοινωνική αυτή στήριξη, οι φοιτητές με οπτική αναπηρία απώλεσαν την αυτοεκτίμησή τους (Ali & Hameed, 2015).

Η έρευνα των Bodaghi, Cheong, Zainab & Riahikia «Friendly librarians: The culture of caring and inclusion experiences of visually impaired students in an academic library», ασχολήθηκε με το καίριο θέμα των υποδομών για ένα άτομο με αναπηρία και εν προκειμένω με το αίσθημα του ανήκειν των φοιτητών με οπτική αναπηρία ως προς την βιβλιοθήκη πανεπιστημίων της Μαλαισίας. Το ερευνητικό δείγμα περιελάμβανε είκοσι δυο φοιτητές με οπτική αναπηρία, ηλικίας 20 έως 37 ετών, εκ των οποίων οι δώδεκα φοιτούσαν σε προπτυχιακό επίπεδο, έξι σε μεταπτυχιακό, ενώ τέσσερις σε διδακτορικό. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, αλλά και συζητήσεις σε ομάδες εστίασης. Ως προς τις συνεντεύξεις οι ερωτήσεις εστίασαν στις υπηρεσίες και το προσωπικό της βιβλιοθήκης, και συγκεκριμένα στις γνώσεις της για την εξυπηρέτηση των φοιτητών με οπτική αναπηρία, και τον βαθμό της αποδοχής των τελευταίων. Οι συμμετέχοντες φοιτητές με οπτική αναπηρία ανέφεραν πως οι βιβλιοθηκονόμοι ήταν φιλικοί, υποστηρικτικοί στην διαχείριση καταστάσεων, την ενημέρωση, τον προσανατολισμό τους και τον δανεισμό των βιβλίων, ενώ αναζητούσαν οι ίδιοι τα απαιτούμενα βιβλία τους. Παρείχαν συμβουλές και συζητούσαν μαζί τους. Σε κάθε περίπτωση, η ελευθερία των φοιτητών με οπτική αναπηρία να εκφράσουν τις ανάγκες τους και η μέριμνα της βιβλιοθήκης να τις καλύψει απέδωσαν θετικές εμπειρίες και αντίστοιχες συνέπειες στην ψυχολογική κατάσταση και την στάση των φοιτητών με οπτική αναπηρία απέναντι στο Πανεπιστήμιο και την συμπερίληψη. Αισθάνονταν ισότιμα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, δεν είχαν συμπλέγματα κατωτερότητας και είχαν πεποίθηση στο λόγο και την έκφραση των απόψεών τους. Ένιωθαν ασφάλεια και ευγνωμοσύνη προς το προσωπικό της βιβλιοθήκης. Υπήρχαν όμως και μέλη του προσωπικού με άγνοια της αναπηρίας τους και αμφιβολία για τις ικανότητές τους, κάτι που απογοήτευε τους φοιτητές και τους έκανε να αισθάνονται ότι δεν είναι ισότιμα αποδεκτοί, οδηγώντας τους σε μία αρνητική στάση απέναντι τους. Ωστόσο σε γενικές γραμμές η φιλική συμπεριφορά των βιβλιοθηκονόμων τους παρείχε θετικά συναισθήματα, με συνέπεια την ενθάρρυνση του αισθήματος του συνανήκειν στο Πανεπιστήμιο (Bodaghi, Cheong, Zainab & Riahikia, 2016).

Η επίδραση των ιδιωτικών χώρων μελέτης στη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη στο ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο των φοιτητών με οπτική αναπηρία και η επίτευξη σε αυτούς της αίσθησης του συνανήκειν στο Πανεπιστήμιο, στην Μαλαισία, ερευνήθηκε και σε ένα δεύτερο άρθρο των Bodaghi & Zainab με τίτλο «My carrel, my second home:

Inclusion and the sense of belonging among visually impaired students in an academic library». Το ερευνητικό δείγμα αποτελέσαν δεκατρείς φοιτητές και πέντε φοιτήτριες με οπτική αναπηρία, ηλικίας από 20 έως 37 ετών. Φοιτούσαν σε πανεπιστημιακά τμήματα της Μαλαισίας. Εννέα φοιτούσαν προπτυχιακά, έξι μεταπτυχιακά και τρεις ήταν υποψήφιοι διδάκτορες. Και εδώ έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης (4). Οι πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες παρείχαν στους φοιτητές με οπτική αναπηρία χώρους προς εξυπηρέτηση των μαθησιακών αναγκών τους. Αυτό όπως και η ευρύτερη υποστήριξη των φοιτητών αυτών, είχε ως συνέπεια την καλλιέργεια αισθημάτων μεγάλης οικειότητας και γενικότερα θετικής στάσης προς την Βιβλιοθήκη και το προσωπικό της, ασφάλειας, πολύ περισσότερο που μπορούσαν σε αυτούς τους χώρους να φυλάσσουν τα προσωπικά τους αντικείμενα. Αισθάνονταν ισότιμα μέλη και ένιωθαν πως οι ανάγκες τους εξυπηρετούνταν ικανοποιητικά. Πολύ σημαντική συνέπεια ήταν η πρωτοβουλία τους να συμβουλευθούν και άλλα άτομα με αναπηρία που μαθήτευαν ακόμη, να επιχειρήσουν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο. Η υποστήριξη αυτή της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης, βοήθησε ιδιαίτερα την αλληλοεπίδρασή τους, αναπτυσσόμενοι κοινωνικά σε επίπεδο σχέσεων και δεξιοτήτων, αλλά και την διαδικασία της μελέτης που απαιτούσε η φοίτησή τους. Συχνά ανέφεραν την ικανοποίηση και ευτυχία τους για το γεγονός ότι μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και για το γεγονός ότι μπορούσαν να χρησιμοποιούν τον υποστηρικτικό εξοπλισμό, χωρίς αυτή η χρήση να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στους υπόλοιπους επισκέπτες της βιβλιοθήκης. Η έρευνα αν μη τι άλλο φανέρωσε την χρησιμότητα της ύπαρξης και διάθεσης τέτοιων χώρων προς φοιτητές με αναπηρία (Bodaghi& Zainab, 2013).

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗ  
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ**

<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Ali &amp; Hameed (2015)/ Dealing with visual impairment: Experiences of youth in tertiary education.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των εμπειριών των φοιτητών με οπτική αναπηρία με στόχο να εξασφαλιστεί η ισότητα.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Δέκα φοιτητές με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Συνέντευξη και ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b></p> <p><b>ΕΜΠΟΔΙΑ:</b> Διαδικασία εγγραφής και αποδοχής στα πανεπιστήμια. Στάση –προκαταλήψεις του διδακτικού προσωπικού και των συμφοιτητών. Μη διαθεσιμότητα προσβάσιμου υλικού. Έλλειψη εξοικείωσης με τη τεχνολογία. Έλλειψη επίγνωσης από το πανεπιστήμιο σχετικά με τον τρόπο επίτευξης της συμμετοχής των φοιτητών με οπτική αναπηρία στο μάθημα. Έλλειψη εξάσκησης στην απτική ανάγνωση. Μη έγκριση της ακουστικής καταγραφής των διαλέξεων. Ρόλος του βοηθού στις εξετάσεις. Ζητήματα κινητικότητας στα αναγνωστήρια και ζητήματα μεταφοράς. Κατανομή των δωματίων στις εστίες. Πενιχρή οικονομική στήριξη από το πανεπιστήμιο.</p> <p><b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ- ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ:</b></p> <p>Απώλεια κινήτρων για μελέτη και σχολική αποτυχία. Συνεργασία με τους συμφοιτητές με αναπηρία για την επίλυση των ακαδημαϊκών ζητημάτων. Προσπάθεια για οικονομική ανεξαρτησία. Δύναμη από τους φίλους. Απώλεια αυτοεκτίμησης.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Almog (2018)/ “Everyone is normal and everyone has a disability”: Narratives of university students with visual impairment.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Έρευνα της αντίληψης των φοιτητών με οπτική αναπηρία για τη ταυτότητά τους στο πλαίσιο της συμπερίληψης.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 16 φοιτητές και πρόσφατα απόφοιτοι με οπτική αναπηρία, ηλικίας, 20-35 ετών (Οκτώ ήταν τυφλοί και επτά είχαν οπτική αναπηρία, δέκα φοιτητές σε προπτυχιακό επίπεδο και πέντε σε επίπεδο μεταπτυχιακού, ενώ ένας είχε πρόσφατα αποφοιτήσει από το προπτυχιακό κύκλο).</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε τέσσερα μέρη. Τα πρώτα τρία μέρη κινήθηκαν σε πεδία όπως οι: Εμπειρίες, διαδικασία μετάβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, συστήματα υποστήριξης, θεσμός του βοηθού στη μελέτη, φίλιες, αντιλήψεις σχετικά με τον ορισμό των ακαδημαϊκών και κοινωνικών επιτευγμάτων. Το τέταρτο μέρος κινήθηκε σε πεδία όπως οι: σπουδές, επιλογή υπηρεσιών και ακαδημαϊκά αποτελέσματα.</p> <p><b>ΑΝΑΛΥΣΗ:</b> Ανάλυση με βάση το πρότυπο των Glasser&amp;Strauss (1967) και με βάση τη θεωρία του Oliver (1992).</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b></p> <p><b>1<sup>η</sup> προσέγγιση:</b> Θεώρηση ότι η αναπηρία δεν είναι ένδειξη διαφοράς. Απόδειξη της ανεξαρτησίας. Η αναπηρία δε καθορίζει τη ταυτότητα του ατόμου. Απόκρυψη της οπτικής αναπηρίας.</p> <p><b>2<sup>η</sup> προσέγγιση:</b> Πεποίθηση ότι όλοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Το πανεπιστήμιο παρουσιάζει ελλείμματα. Η εμφάνιση της αναπηρίας είναι απρόβλεπτη- μειώνεται το χάσμα μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων. Αποκάλυψη της αναπηρίας για την επιτυχία στις σπουδές με αποτέλεσμα τη περιθωριοποίηση.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Bodaghi, Cheong, Zainab&amp; Riahikia (2016)/ Friendly librarians: The culture of caring and</p>

inclusion experiences of visually impaired students in an academic library.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Εξέταση του αισθήματος του ανήκειν των φοιτητών με οπτική αναπηρία στη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου στη Μαλαισία.

**ΔΕΙΓΜΑ:** 22 φοιτητές με οπτική αναπηρία, 20-37 ετών (12 προπτυχιακοί, έξι σε επίπεδο μεταπτυχιακού και τέσσερις σε επίπεδο διδακτορικού).

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ημιδομημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις σε ομάδα εστίασης.

Τμήματα των συνεντεύξεων:

Στηρίξεις της βιβλιοθήκης, γνώσεις του προσωπικού της βιβλιοθήκης σχετικά με την εξυπηρέτηση των φοιτητών με οπτική αναπηρία.

Κοινωνικό κλίμα, το οποίο καλλιεργείται από το προσωπικό της βιβλιοθήκης

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Στήριξη της βιβλιοθήκης στην εύρεση των εγχειριδίων και στο προσανατολισμό.

Η ελευθερία των φοιτητών να εκφράσουν τις ανάγκες τους και η μέριμνα της βιβλιοθήκης να τις καλύψει μπορεί να δημιουργήσει στους φοιτητές με οπτική αναπηρία την αίσθηση ότι οι ίδιοι είναι ενεργά μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Η διάθεση εξυπηρέτησης από το προσωπικό της βιβλιοθήκης οδηγεί στην αίσθηση της ισότητας στους φοιτητές με οπτική αναπηρία ενώ η ελλιπής εξυπηρέτηση μπορεί να οδηγήσει στην απογοήτευση αυτών των φοιτητών.

Οι αμφιβολίες του προσωπικού της βιβλιοθήκης σχετικά με τις ικανότητες των φοιτητών με οπτική αναπηρία δημιουργούν στους τελευταίους την πεποίθηση ότι δεν είναι ισότιμα αποδεκτοί.

Η έλλειψη γνώσεων του προσωπικού της βιβλιοθήκης διαμορφώνει μία αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη βιβλιοθήκη.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Bodaghi, & Zainab (2013)/ My carrel, my second home: Inclusion and the sense of belonging among visually impaired students in an academic library.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Εξέταση του ρόλου των χώρων μελέτης στο πανεπιστήμιο στις αντιλήψεις των φοιτητών με οπτική αναπηρία σχετικά με την ενσωμάτωσή τους στη πανεπιστημιακή κοινότητα αλλά και σχετικά με το προσωπικό της βιβλιοθήκης στο πανεπιστήμιο.

**ΔΕΙΓΜΑ:** 18 φοιτητές με οπτική αναπηρία, 20-37 ετών (9 από τους φοιτητές ήταν στο προπτυχιακό κύκλο σπουδών, έξι σε επίπεδο μεταπτυχιακού και τρεις σε επίπεδο διδακτορικού).

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης.

Μεταγραφή και ανάλυση των συνεντεύξεων.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

**ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ:**

Χώροι κοινωνικοποίησης και χώροι συνεργασίας για την εκτέλεση σχολικών υποχρεώσεων.

**ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ:**

Ικανοποίηση με τη προσφορά των υπηρεσιών της βιβλιοθήκης.

Αίσθηση της ισοτιμίας και του ανήκειν.

Θετική στάση προς τη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη.

Αυτοπεποίθηση των φοιτητών γιατί μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ικανοποίηση γιατί χρησιμοποιούσαν τον υποστηρικτικό εξοπλισμό χωρίς να διακόπτον τη μελέτη των υπόλοιπων φοιτητών/ συμβουλές σε φοιτητές με αναπηρία να φοιτήσουν στο ίδιο πανεπιστήμιο.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Brydges, C. & Mkandawire, P. (2016)/ Perceptions and concerns about inclusive education among students with visual impairments in Lagos, Nigeria.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Η μελέτη των αντιλήψεων και ανησυχιών των μαθητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους σε γενικά σχολεία του Λάγος στην Νιγηρία.

**ΔΕΙΓΜΑ:** Δεκαεπτά άτομα, ηλικίας από 12 έως 15 ετών.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Έγιναν συνεντεύξεις, κυρίως στην πόλη Surulere.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Στερέωση της αντίληψης πως η συμπερίληψη ενισχύει την κοινωνική τους ολοκλήρωση και ένταξη.

Ως αρνητικοί παράγοντες τονίσθηκαν η εν μέρει εξάρτησή τους από βλέποντες συνομηλίκους συμμαθητές, με συνέπεια την πτώση της αυτοεκτίμησής, ενίοτε το bullying από τυπικούς συμμαθητές τους και δυσκολίες σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά.

**ΜΕΛΕΤΗ:** De Verdier (2016)/ Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Έρευνα της επίπτωσης της συμπερίληψης στο σχολείο στη ψυχολογική κατάσταση των μαθητών με οπτική αναπηρία.

**ΔΕΙΓΜΑ:** Α΄ φάση:

Τέσσερα κορίτσια και τρία αγόρια (4 τυφλά και 3 με σοβαρή οπτική αναπηρία, από τη πρώτη μέχρι τη Τρίτη τάξη αλλά και την ένατη τάξη [οπτική νευροπλασία, ρετινοβλάστωμα, εκ γενετής γλαύκωμα, εκ γενετής αμαύρωση, εκ γενετής αμαύρωση Leber). ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.



<p><b>B φάση:</b> 6 συμμετέχοντες, ένας από τους εκπαιδευτικούς και γονείς. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγιο <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> <b>ΕΜΠΟΔΙΑ:</b> Αποδοχή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τους βλέποντες μαθητές. Απόρριψη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εμπόδιο η κοινωνική συμπερίληψη στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Διαδικασία της μελέτης κοπιώδης. <b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ-ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ:</b> Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τη διεύρυνση του φιλικού κύκλου. Εγκατάλειψη του γενικού σχολείου. Προσπάθεια για βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Άρνηση στην αξιοποίηση των προσαρμογών και των βοηθημάτων προσανατολισμού. Άγχος στη μελέτη. σωματοποίηση των ψυχικών προβλημάτων. Ψυχοκοινωνικά προβλήματα.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Jessup, Bundy, Hancock, &amp; Broom (2018)/ Being noticed for the way you are: Social inclusion and high school students with vision impairment. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των εμπειριών των μαθητών με οπτική αναπηρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπτώσεις των εμπειριών και στρατηγικές για την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 12 μαθητές με οπτική αναπηρία, 13-17 ετών. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις σχετικά με τις φιλικές σχέσεις των μαθητών με οπτική αναπηρία και την εκπαίδευσή τους στις τάξεις συμπερίληψης. Προτάσεις σε άλλους μαθητές με οπτική αναπηρία να επιβιώσουν στις δυσκολίες. Ερωτηματολόγιο Psychological sense of school membership. <b>ΑΝΑΛΥΣΗ:</b> Μελέτη των αποσπασμάτων της συνέντευξης και τοποθέτηση σε θεματικές κατηγορίες. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> <b>ΕΜΠΟΔΙΑ:</b> Άρνητικές αντιδράσεις από τους συνομηλίκους. Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τις προσαρμογές και τις ειδικές υπηρεσίες. Οπτικές μέθοδοι διδασκαλίας. <b>ΘΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:</b> Πρόσβαση σε συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας. <b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ:</b> Μείωση της αυτοεκτίμησης. Ψυχική κόπωση και παραίτηση. Μείωση της σχολικής επίδοσης. Μοναξιά. Επιθυμία εγκατάλειψης των μαθημάτων. <b>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ:</b> Ανάπτυξη του θάρρους και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ενεργός ρόλος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμμετοχή σε δραστηριότητες για να κερδίσουν την αποδοχή.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Vik &amp; Lassen (2010)/ How pupils with severe visual impairment describe coping with reading activities in the Norwegian inclusive school. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθητών με οπτική αναπηρία κατά την εμπλοκή στην ανάγνωση, των στηρίξεων στους μαθητές με οπτική αναπηρία, των προβλημάτων στη γενική τάξη. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 11 μαθητές της πέμπτης μέχρι δέκατης τάξης, 10-15 ετών, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γονείς. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις σχετικά με τις προσωπικές μεθόδους μελέτης, το ρόλο των εκπαιδευτικών στη τάξη, τη στάση των συμμαθητών. Επιπτώσεις της οπτικής αναπηρίας στη μελέτη τους και τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. <b>ΑΝΑΛΥΣΗ:</b> αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> <b>Ως προς τα εμπόδια:</b> Δυσκολία των μαθητών με οπτική αναπηρία στη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, εκτέλεση των εργασιών σε καθορισμένο χρόνο. <b>Ως προς τις στρατηγικές:</b></p>

<p>Στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα.  Επεξεργασία κειμένων σε ακουστική μορφή.  Συνεργασία με τους συμμαθητές.  Χρήση λογισμικού σε εξωσχολικές δραστηριότητες.  Στρατηγικές αντιμετώπισης με βάση την ανεξάρτητη επιλογή:  Προτεραιότητα σε αγαπημένες δραστηριότητες.  Μη αναζήτηση κάποιας εξωτερικής βοήθειας.  Ανεξάρτητη επίλυση του προβλήματος.  <b>Ως προς τις λεκτικές-εκφραστικές δεξιότητες:</b>  Καλλιέργεια μνήμης, γενικών γνώσεων και λεκτικής ικανότητας, φροντίδα της σωματικής κατάστασης.  Λεκτικές εκφραστικές ικανότητες και αναζήτηση βοήθειας:  Αισιοδοξία, επικοινωνιακές δεξιότητες, αναζήτηση στήριξης από τους συνομηλίκους, ακουστική ανάγνωση, ενασχόληση με τα ταλέντα.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Lourens &amp; Swartz (2016)/ “Its better if someone can see me for who Iam’: stories of (in)visibility for students with a visual impairment within South African Universities.  <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των κοινωνικών εμπειριών των φοιτητών με οπτική αναπηρία στο πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής.  <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 23 φοιτητές με οπτική αναπηρία (τυφλοί ή με μερική όραση).  <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Δύο συνεντεύξεις ένας προς ένας και μία συνέντευξη σε ομάδα εστίασης.  <b>ΑΝΑΛΥΣΗ:</b>  Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση.  Μελέτη συγκεκριμένων θεμάτων και προσδιορισμός σημαντικών θεμάτων.  3 θέματα:  Αντιλήψεις των φοιτητών με οπτική αναπηρία σχετικά με το βαθμό αποδοχής τους από τους συμφοιτητές χωρίς αναπηρία.  Τρόποι με τους οποίους οι φοιτητές με οπτική αναπηρία κερδίζουν τη κοινωνική αποδοχή.  Ανάπτυξη της φιλίας με συμφοιτητές με οπτική αναπηρία.  <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>  <b>Ως προς τα εμπόδια:</b>  Η οπτική αναπηρία μοναδικό κριτήριο για την ένταξη σε μία κοινωνική ομάδα.  Προκαταλήψεις και έλλειψη ενημέρωσης των φοιτητών χωρίς αναπηρία.  <b>Ως προς τις συνέπειες και στρατηγικές:</b>  Δίλημμα μεταξύ της απόκρυψης της αναπηρίας για τη κοινωνική αποδοχή και της αποκάλυψης της αναπηρίας για την αποφυγή των ατυχημάτων και του εκφοβισμού και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών.  Θετική αντιμετώπιση από τους φοιτητές με οπτική αναπηρία της αναπηρίας τους.  Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συμφοιτητές με οπτική αναπηρία.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Manyumwa (2018)/ Inclusion and the psychosocial experiences of students with visual impairments in a Zimbabwean State University.  <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των εμπειριών των φοιτητών με οπτική αναπηρία.  Επίπτωση των εμπειριών στη συναισθηματική κατάσταση και το αίσθημα της αυτοεκτίμησης των φοιτητών  <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Έξι φοιτητές (3 τυφλοί και 3 με χαμηλή όραση).  <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις, σημειώσεις, κατηγοριοποίηση των δεδομένων και προσδιορισμός θεμάτων.  <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>  <b>Ως προς τους θετικούς παράγοντες:</b>  Βοήθεια από τους φίλους στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και στη κίνηση των φοιτητών.  Βοήθεια από το υποστηρικτικό προσωπικό στη τροποποίηση του υλικού και στην εξυπηρέτηση των φοιτητών.  Βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό.  Ύπαρξη προσωπικού χώρου- προσεκτική επιλογή των δωματίων.  Ασφαλές περιβάλλον στους εξωτερικούς χώρους για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία.  <b>Ως προς τους αρνητικούς παράγοντες:</b>  Διαδικασία εγγραφής.  Μειωμένη οικονομική στήριξη.  Αρνητικές αντιλήψεις των βλεπόντων φοιτητών.  <b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ:</b>  Απογοήτευση &amp; λύπη.  Μειωμένη αυτοεκτίμηση και απορρόφηση της ιδέας της διαφορετικότητας.</p>

<p>Αρνητική στάση προς τους βλέποντες φοιτητές. Αδυναμία επίτευξης των προσωπικών στόχων.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Opie &amp; Southcott (2015)/ Schooling through the eyes of a student with visual impairment. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση της σημασίας των εμπειριών στο γενικό σχολείο για το μαθητή με οπτική αναπηρία. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένας μαθητής με οπτική αναπηρία άνω των 18 ετών, της τελευταία τάξη του σχολείου και εκπαιδευτικοί του μαθητή. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> 3 συνεντεύξεις: περιγραφή των εμπειριών από τη συμπερίληψη. Περαιτέρω ανάπτυξη των εμπειριών. Σχηματισμός αντιλήψεων σχετικά με τα βιώματα. Θεματική ανάλυση. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> <b>Ως προς τα εμπόδια:</b> Έλλειψη συζητήσεων σχετικά με την ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Δυσκολία ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Έλλειμμα στη μη λεκτική επικοινωνία. <b>Ως προς τις συνέπειες και στρατηγικές:</b> Απογοήτευση. Έναρξη κοινωνικών επαφών με τους εκπαιδευτικούς. Απόκρυψη της απογοήτευσης και εμφάνιση της δύναμης. Κοινωνικές σχέσεις με άλλους μαθητές με οπτική αναπηρία. Χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Opie &amp; Southcott (2018)/ Inclusion for a student with vision impairment: They accept me, like, as in I'm there but they just won't talk to me. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των εμπειριών στη γενική εκπαίδευση του μαθητή με οπτική αναπηρία. Θέματα της έρευνας: κοινωνική περιθωριοποίηση του μαθητή με οπτική αναπηρία, αντίδραση των συμμαθητών προς τον μαθητή με οπτική αναπηρία, αξιοποίηση συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένας μαθητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 16 ετών με οπτική αναπηρία, στη δέκατη τάξη. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, ηχογράφηση, μεταγραφή, ανάλυση των συνεντεύξεων και προσδιορισμός των θεματικών κατηγοριών, επιπλέον σημειώσεις. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> <b>ΕΜΠΟΔΙΑ:</b> Κοινωνική περιθωριοποίηση του μαθητή με οπτική αναπηρία και εκφοβισμός. Έλλειψη ειδικών υπηρεσιών για την προσαρμογή του μαθητή. Αμηχανία των συμμαθητών μπροστά στο άγνωστο της οπτικής αναπηρίας. Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τις γνώσεις του μαθητή. Αρνητικές αντιλήψεις των συμμαθητών χωρίς αναπηρία για τη χρήση του υποστηρικτικού εξοπλισμού από το μαθητή με οπτική αναπηρία και βαθμός προσαρμογών. <b>ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ- ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ:</b> Εσωτερίκευση της αίσθησης της διαφορετικότητας. Διαμόρφωση εικόνας ατόμου που δεν υπολείπεται. Απασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες. Όχι υπερβολική ανάλυση των αρνητικών συμβάντων. Επιζήτηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Southcott &amp; Opie (2016)/ Establishing equity and quality: the experiences of schooling from the perspective of a student with vision impairment. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εμπειρίες από συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Αντιλήψεις σχετικά με τις αξίες της ισότητας στη γενική τάξη. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένας μαθητής με οπτική αναπηρία στη δωδέκατη τάξη. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις με τρία μέρη (παράγοντες, ανάπτυξη των εμπειριών και επιπτώσεις των εμπειριών)/ ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση). <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> <b>Ως προς τα εμπόδια:</b> Δυσκολίες με το προσανατολισμό και τη κινητικότητα/ παρακολούθηση της φυσικής και της γυμναστικής. Ο ρόλος του προγράμματος στήριξης. Η χρήση των μέσων μεταφοράς. Μη προσβάσιμα φύλλα εργασιών. Άρνηση των εκπαιδευτικών για επέκταση του χρόνου. Πρόσβαση στις οπτικές παρουσιάσεις. Απομονωμένη θέση των μαθητών με οπτική αναπηρία στην αίθουσα, άγνοια των εκπαιδευτικών σχετικά</p>

με το χειρισμό των συσκευών, ο χρόνος και ο κόπος για την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού με τα μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας.

Διαχείριση κειμένων σε ηλεκτρονική μορφή.

**Ως προς τις επιπτώσεις:**

Στρατηγική της αργοπορίας.

Χιούμορ.

Επιθυμία να μην θεωρείται διαφορετικός από τους συμμαθητές.

Αποφυγή χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας.

**ΜΕΛΕΤΗ:**Thurston (2014)/ “They think they know what’ best for me”: An interpretative phenomenological analysis of the experience of inclusion and support in high school for vision-impaired students with albinism.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Επίπτωση των εμπειριών της συμπερίληψης στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με οπτική αναπηρία.

Προβλήματα στη σχολική τάξη.

Εμπειρίες από τη χρήση του υποστηρικτικού εξοπλισμού.

**ΔΕΙΓΜΑ:**2 μαθητές με οπτική αναπηρία, ο ένας 16 ετών και ο άλλος 15 ετών, με αλβινισμό, λειτουργική όραση σε ποσοστό 10%.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

**Ως προς τα εμπόδια:**

Δυσκολίες κατά τη παρακολούθηση του μαθήματος από το πίνακα.

Αρνητικές αντιλήψεις των συμμαθητών χωρίς αναπηρία για την υποστηρικτική τεχνολογία και έλλειψη γνώσεων των μαθητών με οπτική αναπηρία σχετικά με το χειρισμό των συσκευών.

**Ως προς τις συνέπειες:**

Συναισθήματα εσωτερικής διαφοράς- οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι διαφορετικοί.

Άρνηση χρήσης υποστηρικτικού εξοπλισμού.

Εξαναγκασμός χρήσης του υποστηρικτικού εξοπλισμού εξαιτίας του φόβου για την αντίδραση των εκπαιδευτικών.

Στροφή εναντίον των ατόμων, τα οποία δε κατανοούν τις συνέπειες της χρήσης του υποστηρικτικού εξοπλισμού στους μαθητές με οπτική αναπηρία.

**Ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης:**

Προσπάθεια ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων.

**ΜΕΛΕΤΗ:**Wudmatas (2020)/ Undaunted souls: the experiences of blind students at Bahir Dar University

**ΣΤΟΧΟΣ:** Διερεύνηση των υπηρεσιών, οι οποίες παρέχονται για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία.

Διερεύνηση των εμποδίων που οι φοιτητές αντιμετωπίζουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Διερεύνηση μηχανισμών αντιμετώπισης των εμποδίων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**ΔΕΙΓΜΑ:** Είκοσι δύο τυφλοί φοιτητές.

Οι εννέα συμμετέχοντες στην ατομική συνέντευξη 22-36 ετών.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Συνέντευξη ένας προς ένας και συζητήσεις σε ομάδες εστίασης.

Μεταγραφή των συνεντεύξεων, προσδιορισμός των θεμάτων της έρευνας.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

**ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΝΤΑΙ** Διαθεσιμότητα χώρων για μελέτη.

Παροχή οικονομικών βοηθημάτων.

Μέριμνα για τη κατάλληλη τοποθεσία των δωματίων των φοιτητικών εστιών.

Βοηθός συμφοιτητής.

Βοήθεια στο προσανατολισμό και τη κινητικότητα.

**ΕΜΠΟΔΙΑ:**

Ελλιπής πληροφόρηση για τις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Διαδικασία της εγγραφής.

Μη έγκαιρη κατανομή των δωματίων των φοιτητικών εστιών.

Αποκλεισμός από τη κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου.

Καθυστέρηση στη παροχή οικονομικών βοηθημάτων.

Αρνητική στάση των βλεπόντων συμφοιτητών.

Μη ευελιξία των εκπαιδευτών.

Έλλειψη προσβάσιμων εκπαιδευτικών υλικών.

Ελλιπής πρόσβαση στους υπολογιστές.

**ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Ανάληψη από τους φοιτητές με οπτική αναπηρία της μετάφρασης από τη συμβατική γραφή στη Braille.

Διεύρυνση των κοινωνικών δικτύων/ προσπάθεια για την επίτευξη καλής ακαδημαϊκής επίδοσης.

Επικοινωνία με τους φίλους.

Καταφυγή στη θρησκεία.

Μη εσωτερίκευση των εμποδίων και αποφυγή σκέψης της αρνητικής κατάστασης.

### **5.3. Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τις προϋποθέσεις για την επιτυχή συμπερίληψη στο περιβάλλον την γενικής τάξης**

Από τα επιλεγθέντα άρθρα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα περισσότερα ανέδειξαν ως προϋποθέσεις της επιτυχούς συμπερίληψης την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώστε να βελτιωθούν οι πιθανότητες για μία επιτυχημένη συμπερίληψη. Τα άρθρα ασχολήθηκαν με πολλές διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως την κατάλληλη χρήση των μέσων υποστηρικτικής τεχνολογίας, την προσαρμογή των υλικών, τις υλοποιηθείσες πρακτικές και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των βλέποντων μαθητών και φοιτητών ώστε να βελτιώσουν την στάση τους απέναντί στα άτομα με οπτική αναπηρία. Ορισμένα ασχολήθηκαν με την αθλητική συμπερίληψη, ενώ σε μία περίπτωση η εκπαίδευση αφορούσε την προσομοίωση της αναπηρίας σε βλέποντες, ώστε οι τελευταίοι να βιώσουν ως ένα βαθμό την θέση και τις εμπειρίες των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία, αλλά και την χρήση της τέχνης.

Οι Argyropoulos & Stamouli στο άρθρο τους «A collaborative action research project in an inclusive setting: Assisting a blind student», διεξήγαγαν μια έρευνα συνεργατικής δράσης, με σκοπό την συνδρομή προς εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και υποστήριξης στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα η έρευνα αφορούσε την συμπερίληψη μίας τυφλής μαθήτριας 12 ετών, η οποία μαθήτευε στην ΣΤ 'τάξη ενός Δημοτικού σχολείου της επαρχίας. Είχε παρουσιάσει εκ γενετής αμφιβληστροειδοπάθεια της προωρότητας. Να σημειωθεί πως πριν την παρέμβαση η τάξη της Νεφέλης λειτουργούσε διττά, καθώς η μαθήτρια διδάσκονταν ξεχωριστά από την παιδαγωγό υποστήριξης, σε αντίθεση με τους βλέποντες μαθητές οι οποίοι μαθήτευαν με την γενική παιδαγωγό της τάξης. Έτσι δεν υπήρχε αλληλοεπίδραση. Η έρευνα αυτή διήρκεσε έξι μήνες. Όσο διαρκούσε η έρευνα εφαρμόζοταν ομαδική διδασκαλία στην τάξη, ενώ ένας εκ των δύο ερευνητών κατέγραφε τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες, την σκέψη και την απτική αντίληψη της μετέχουσας μαθήτριας, σε δύο μαθήματα, τα μαθηματικά και τη γεωγραφία, όπου αυτή δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να ανταποκριθεί. Συγκεκριμένα στα μαθηματικά αξιολογήθηκε η ικανότητα της μαθήτριας στην αντίληψη του είδους των γεωμετρικών σχημάτων και του υπολογισμού σε αυτά του μήκους, της περιμέτρου και του εμβαδόν. Παρασχέθηκαν ειδικά βοηθήματα, ώστε η μαθήτρια να καταφέρει να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις, όπως ο χάρακας και ο διαβήτης σε μορφή Braille. Για την βελτίωση της απτικής της αντίληψης καθώς και για τον υπολογισμό των διαστάσεων έγινε

χρήση υφασμάτων τεμαχίων διαφορετικών υλικών και σχημάτων. Σε δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε η βελτίωση των δεξιοτήτων της επί σημείων του χάρτη επεξεργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος της Γεωγραφίας. Έγινε χρήση ανάγλυφων χαρτών και υφασμάτων τεμαχίων τα οποία είχαν σχηματικές αναλογίες χωρών της Ευρώπης. Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδασκαλίας, αναδείχθηκαν η σημασία της ύπαρξης και χρήσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η κατανόηση της αποτελεσματικότητας μίας προσαρμοσμένης εκπαίδευσης στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή. Ειδικότερα υπήρξε βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις στα δύο μαθήματα αυτά και την ψυχολογία της μαθήτριας. Η μαθήτρια κατανόησε τόσο την λειτουργία των ειδικών υλικών, όσο και την βελτίωση που επέφεραν αυτές οι χρήσεις. Ανάλογα οι μετέχοντες εκπαιδευτικοί, η διευθύντρια, αλλά και οι βλέποντες συμμαθητές απέκτησαν και οι ίδιοι σχετικές εμπειρίες και αντιλήφθηκαν πως μία προσαρμοσμένη διδασκαλία σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποδίδει. Οι βλέποντες μαθητές αποκατέστησαν τις σχέσεις τους με τη μαθήτρια με οπτική αναπηρία (Argyropoulos & Stamouli, 2006).

Η μελέτη των Bavli, Korumaz & Akar «Visually impaired mentally sighted: An inclusive education case», διεξήχθη στο πλαίσιο μίας δράσης του προγράμματος Erasmus+ σχετικής με τα άτομα με προβλήματα όρασης, επικεντρώνοντας στην βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών και υλικών, αλλά και των γνωστικών και ηθικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό δείγμα απαρτιζόταν από 16 συμμετέχοντες, προερχόμενους από ένα τουρκικό Λύκειο, εκ των οποίων οι δύο ήταν μαθητές με οπτική αναπηρία,<sup>13</sup> εκπαιδευτικοί, ενώ το δείγμα ολοκλήρωνε ο διευθυντής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις, δύο ημι-δομημένες σε ομάδες εστίασης ως προς τους εκπαιδευτικούς και από μία συνέντευξη με τους μαθητές και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και προσεγγίσθηκαν με ανάλυση περιεχομένου. Η μελέτη εστίασε σε τέσσερις πτυχές, σχετικές με την επίγνωση, την επαγγελματική ανάπτυξη, το διδακτικό υλικό και τα μαθητικά κίνητρα. Η ύπαρξη κινήτρων, ο βαθμός διάθεσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη, το σχολικό περιβάλλον και η σχεδίαση των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών αναδείχθηκαν ιδιαίτερα ως προϋπόθεση για την συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους ευαισθητοποιήθηκαν ιδιαίτερα προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία και τις ανάγκες τους, βελτίωσαν την επικοινωνία τους προς αυτούς και το όλο περιβάλλον, ανέπτυξαν προσωπικά εκπαιδευτικό υλικό, ενώ εξελίχθηκαν επαγγελματικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν τη σημασία της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την

επαφή τους με πολλά είδη υποστηρικτικής τεχνολογίας και κατανόησαν τη σημασία της καλλιέργειας στους μαθητές με οπτική αναπηρία των κινητικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μέσα από προγράμματα προσομοίωσης τις δυσκολίες που τα παιδιά με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν σε μία γενική τάξη. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές με οπτική αναπηρία ήταν ικανοποιημένοι με τη προθυμία των εκπαιδευτικών τους να ενημερωθούν για την αναπηρία, ενώ συνειδητοποίησαν ότι έχει καλλιεργηθεί μία πιο ουσιαστική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές χωρίς αναπηρία έκαναν λόγο για τη βελτίωση του επιπέδου της προσβασιμότητας στα μαθήματα για τους μαθητές. Τέλος, οι μαθητές με οπτική αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν περισσότερα κίνητρα. Τονίσθηκε η ανάγκη των μαθητών με οπτική αναπηρία να αισθάνονται περισσότερο αυτόνομοι, παρά να λαμβάνουν βοήθεια κατά την διδασκαλία (Bavli, Korumaz & Akar, 2020).

Οι Dimitrova-Radojichikj & Sterjadaska-Stojchevska, στο άρθρο τους «The impact of training of typical students: knowledge and attitude towards students with blindness and visual impairments», δημοσίευσαν τα αποτελέσματα της μελέτης τους για την επίδραση της εκπαίδευσης τυπικών μαθητών ως προς την γνώση και την στάση τους απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 30 τυπικούς μαθητές (12 αγόρια και 18 κορίτσια), ηλικίας 11 έως 12 ετών, οι οποίοι μαθήτευαν σε ένα δημοτικό σχολείο των Σκοπίων. Επιλέχθηκαν τυχαία ώστε να εκπαιδευθούν ως προς τα άτομα με οπτική αναπηρία σε ένα ειδικό τετραήμερο σεμινάριο (1½ ώρα την ημέρα X 4 ημέρες). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο το οποίο εφαρμόσθηκε τόσο πριν, όσο και μετά το σεμινάριο και το οποίο αφορούσε την εκπαιδευτική διαδικασία και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Έπειτα συγκρίθηκαν οι διαφορές ώστε να αξιολογηθεί η όποια επίδραση. Παρατηρήθηκε πως μετά το σεμινάριο, αυξήθηκε ιδιαίτερα ο βαθμός της γνώσης, αλλά και βελτιώθηκαν οι στάσεις των συμμετεχόντων τυπικών μαθητών απέναντι στα άτομα με οπτική αναπηρία. Έτσι αναδείχθηκε ως προϋπόθεση για την βελτίωση ανάλογων στάσεων, η ικανή γνώση πληροφοριών σχετικών με τα άτομα με αναπηρία και ειδικά αυτά με οπτική αναπηρία, με αποτέλεσμα την αύξηση των πιθανοτήτων για επίτευξη μίας ουσιαστικότερης συμπερίληψης τους (Dimitrova-Radojichikj & Sterjadaska-Stojchevska, 2016).

Οι Teke & Sozibilir, στο άρθρο τους «Teaching energy in living systems to a blind student in an inclusive classroom environment», ασχολήθηκαν με τη κατασκευή εκπαιδευτικών υλικών με βάση τις ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία σε



περιβάλλον συμπερίληψης. Το ερευνητικό δείγμα συνιστούσε ένας μαθητής της 10ης τάξης ενός σχολείου της Ανατολικής Μ. Ασίας στην Τουρκία(αντιστοιχεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία η τυπική ηλικία του μαθητή είναι αυτή των 15 ετών). Πάσχει εκ γενετής από ρετινοβλάστωμα. Η μελέτη έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Χημείας, στο πλαίσιο της οποίας διδάχθηκε το θέμα της ενέργειας σε ζωντανά συστήματα. Το μάθημα υποστηρίχθηκε πραγματοποιούμενο σε αίθουσα υποστήριξης και εκπαίδευσης (STR). Σχεδιάστηκαν δυσδιάστατα και τρισδιάστατα απτικά εκπαιδευτικά υλικά, δίνοντας έμφαση στην υποστήριξη της συμβολικής γλώσσας κατά το μάθημα αυτό. Ακολουθήθηκε ο άξονας ενός σχεδιασμού μεμονωμένης μελέτης περίπτωσης, ενώ οι ενυπάρχουσες ανάγκες εξήχθησαν τόσο με παρατηρήσεις εντός της τάξης, όσο και με συνεντεύξεις. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης ήταν πως η υποστήριξη των συμβολικών αναπαραστάσεων πέτυχε την βαθμιαία κατανόηση από τον μαθητή των εννοιών του διδασκόμενου μαθήματος, όπως οι μοριακές δομές και να απαντήσει στις σχετικές ερωτήσεις. Μάθαινε τις απαιτούμενες λεκτικές πληροφορίες από περιγραφή του εκπαιδευτικού και προσωπική ανάγνωση ενός αντίγραφου του σχετικού τμήματος του διδακτικού εγχειριδίου, αφού πρώτα αυτό είχε προσαρμοσθεί σε γλώσσα Braille. Αναδείχθηκε, λοιπόν, ως προϋπόθεση για την κατανόηση των διδασκόμενων του μαθητή με οπτική αναπηρία, η παροχή προς αυτόν κατάλληλα σχεδιαζόμενου απτικού εκπαιδευτικού υλικού, η κατανόηση των αναγκών του, αλλά και η ειδική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Teke & Sozibilir, 2019).

Οι Fleer & March, παρουσίασαν στο άρθρο τους «Conceptualizing science learning as a collective social practice: changing the social pedagogical compass for a child with visual impairment»την έρευνά τους πάνω στην εκμάθηση επιστημών σε άτομα με οπτική αναπηρία ως αποτέλεσμα συλλογικής ευθύνης. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι πρακτικές και τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενός μαθητή με οπτική αναπηρία, προκειμένου αυτός να συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερευνητικό δείγμα αποτελέσε η μεμονωμένη περίπτωση ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με οφθαλμικό αλβινισμό. Σημειωτέον πως οι ανάλογες έρευνες συμπεριληπτικού χαρακτήρα σε τέτοιες μικρές ηλικίες είναι ελάχιστες διεθνώς, οπότε και οι σχετικές γνώσεις είναι περιορισμένες. Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα πανεπιστημιακό μη κερδοσκοπικό κέντρο για παιδιά, της ΝΑ Αυστραλίας. Εξαιτίας του πρώιμου της ηλικίας, προς εκμάθηση των εννοιών του ήχου και της ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκαν παραμύθια ως διδακτικό μέσο και συγκεκριμένα οι χειροτεχνίες (αναπαράσταση με πλαστελίνη των βασικών αντικειμένων του παραμυθιού) και η δραματοποίηση του παραμυθιού. Άλλες

εκπαιδευτικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η διασάφηση των επιστημονικών εννοιών με όρους της καθημερινής ζωής, η εξάσκηση της απτικής αντίληψης και της φαντασίας και η εμπλοκή στην επιστημονική διαδικασία. Επιπλέον, για τη καλύτερη κατανόηση των συγκεκριμένων επιστημονικών εννοιών, του ήχου και της ανάπτυξης, ο μαθητής με οπτική αναπηρία παρακολούθησε μαζί με τους συμμαθητές του μέσω ενός λογισμικού την ανάπτυξη ενός φυτού. Η συλλογή των δεδομένων για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τεχνικών πραγματοποιήθηκε με βιντεοσκόπηση του μαθητή με οπτική αναπηρία και των υπόλοιπων παιδιών του κέντρου. Επίσης πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του κέντρου και με τους γονείς. Ως προϋπόθεση για την καλύτερη συμπερίληψη αναδείχθηκε και η εκ παραλλήλου συνέχιση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σπίτι τονίζοντας την επιστημονική εκμάθηση και ως συλλογική διαδικασία, καθώς και ο ιδιαίτερος συνυπολογισμός των κοινωνικών συνθηκών και όχι μόνο της κλινικής εικόνας του παιδιού ως προς την αναπηρία του. Κατεξοχήν με την συλλογική έννοια της εκμάθησης με έμφαση την εκπαίδευση και στο σπίτι, συνδέεται η έννοια του επιστημονικού κατοπτρισμού. Ως παιδαγωγικού χαρακτηριστικού, κρίσιμου για μία τέτοια προσχολική συμπερίληψη (Fleer & March, 2015).

Οι Mesas, González-Víllora & Contreras-Jordán, στο άρθρο τους «The design and efficiency of a physical education program to promote attitudinal changes towards people with visual impairments», ερεύνησαν την δυνατότητα αλλαγών των στάσεων προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία, σχεδιάζοντας μία παρέμβαση στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Το ερευνητικό δείγμα ήταν μεγάλο, αποτελούμενο από 910 μαθητές, ηλικίας από 9 έως 13 ετών, οι οποίοι μαθήτευαν στην περιοχή Castilla-LaMancha της Ισπανία. Οι συμμετέχοντες προσομοίωσαν προβλήματα όρασης, εξασκήθηκαν στη τεχνική του βλέποντα οδηγού, καλλιέργησαν δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας και γνώρισαν παιχνίδια τα οποία παίζονται από άτομα με πρόβλημα όρασης, κατά τη διάρκεια οκτώ συνεδριών σε τέσσερις εβδομάδες. Οι εμπειρίες τους εξήχθησαν με δύο ερωτηματολόγια επικεντρωμένα στο ζήτημα των στάσεων προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία(τύπου CAIPE-R), πριν και μετά την παρέμβαση. Τα δεδομένα αφού αναλύθηκαν περιγραφικά και συγκριτικά, έδειξαν πως υπήρξε ουσιαστική βελτίωση των σχετικών στάσεων προς τους μαθητές με οπτικές αναπηρίες. Οι μαθητές χωρίς αναπηρία πίστεψαν στην ισότητα των ευκαιριών για τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Η πόλη διαμονής, το φύλο και η ηλικία των μαθητών χωρίς αναπηρία δεν διαμόρφωσε το είδος της στάσης τους (Mesas, González-Víllora & Contreras-Jordán, 2018).

Η μελέτη των Szubielska, Wojtasiński, Pasternak, Szymańska & Wójtowicz «Does art activism affect Pre-school children's attitudes towards individuals with blindness?», ασχολήθηκε με το ζήτημα των στάσεων προς τα άτομα με οπτική αναπηρία, αυτή την φορά από την σκοπιά της συνδρομής της τέχνης και στο κατά πόσο αυτή μπορεί να επηρεάσει σχετικά παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση η οποία έγινε και μελετήθηκε, είχε αφετηρία την μαζική επίσκεψη σε μία εικαστική έκθεση με δώδεκα σχέδια, δώδεκα φωτογραφίες, οκτώ γλυπτά και ένα απτικό βιβλίο, των οποίων οι δημιουργοί ήταν άτομα με οπτική αναπηρία. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της βοήθειας από το ξεναγό κατά τη περιήγηση των παιδιών στην έκθεση των έργων τέχνης, της ύπαρξης ατόμου με τύφλωση στο οικογενειακό και κοινωνικό δίκτυο, του φύλου και της ικανοποίησης από τα έργα τέχνης στις στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία προς την οπτική αναπηρία. Αναζητήθηκαν οι εμπειρίες των επισκεπτών, οι οποίοι συγκρότησαν ένα ερευνητικό δείγμα 235 παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών (αναλυτικότερα ήταν 131 αγόρια και 104 κορίτσια). Γελικά στην έρευνα συμμετείχαν 226 παιδιά. Το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις υπο-ομάδες, στην πρώτη εκ των οποίων εντάχθηκαν 63 παιδιά που είχαν παρακολουθήσει την έκθεση με την βοήθεια ξεναγού, στην δεύτερη 55 που την είχαν παρακολουθήσει χωρίς ξεναγό και στην τρίτη 108 παιδιά που δεν παρακολούθησαν καθόλου την έκθεση, ούτε είχαν κάποια ιδιαίτερη ενημέρωση για αυτήν. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες. Στη μία κλίμακα οι συμμετέχοντες μαθητές αποτύπωσαν τη στάση τους προς τα άτομα με τύφλωση και την ύπαρξη ενός ατόμου με τύφλωση στο κοινωνικό περιβάλλον. Στη δεύτερη κλίμακα, οι συμμετέχοντες έδειξαν το βαθμό ικανοποίησης τους από τα έργα τέχνης. Το αποτέλεσμα ήταν η θετικότερη στάση των παιδιών τα οποία επισκέφτηκαν την έκθεση προς την οπτική αναπηρία, πιο πολύ αυτών που την είδαν χωρίς την βοήθεια ξεναγού. Επίσης το φύλο και η επαφή του παιδιού με άτομο με τύφλωση στο κοινωνικό περιβάλλον καθόρισαν το βαθμό αποδοχής του ατόμου με τύφλωση. Ο βαθμός ικανοποίησης από τα έργα τέχνης δε καθόρισε τη στάση προς τα άτομα με τύφλωση. Κατά συνέπεια οι εικαστικές δημιουργίες μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στις στάσεις κατά την συμπερίληψη, υπό την προϋπόθεση, όμως, της δημιουργίας συνθηκών κατά τις οποίες ένα παιδί θα αυτενεργήσει απέναντι στην θέα των έργων τέχνης (Szubielska, Wojtasiński, Pasternak, Szymańska & Wójtowicz, 2020).

Οι Yalçın & Kamali στο άρθρο τους «Mentoring inservice teachers to support the inclusive science teaching practices for students with visual impairments», παρουσίασαν τα αποτελέσματα μίας έρευνας τους που μελέτησε το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημιακών ερευνητών και εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη ατόμων με

οπτική αναπηρία. Έτσι ερευνητές των τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Φυσικής του τουρκικού Πανεπιστημίου του Aksaray, συνέβαλαν στην κατασκευή από τους εκπαιδευτικούς ενός ειδικού διδακτικού υλικού για μαθητές με οπτική αναπηρία, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής. Η παρέμβαση έγινε το 2019-2020 και ήταν ένα επί της ουσίας σεμινάριο δύο σταδίων, όπου κατά το πρώτο παρασχέθηκαν λεπτομέρειες για το περιεχόμενο του ειδικού προγράμματος και των σχετικών προσαρμογών ώστε ένας μαθητής με οπτική αναπηρία να κατορθώσει να παρακολουθήσει το μάθημα της Φυσικής στην 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> γενική τάξη. Επίσης στο πλαίσιο του πρώτου αυτού σταδίου, προσδιορίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς τα διδακτικά κεφάλαια, για τη διδασκαλία των οποίων ήταν αναγκαία η χρήση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο μακροπρόθεσμα αναμένονταν οι εκπαιδευτικοί κατόπιν της παρέμβασης των ερευνητών να είναι σε θέση να κατασκευάζουν οι ίδιοι τα κατάλληλα υλικά για την διδασκαλία της Φυσικής. Κατά το δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί κατανεμήθηκαν σε ομάδες, οι οποίες κατασκεύασαν τα ειδικά υλικά. Οι ομάδες συνεργάστηκαν για το έργο τους και αφού το παρέδωσαν, οι ερευνητές το αξιολόγησαν και παρείχαν οδηγίες για περαιτέρω κατασκευαστική βελτίωση. Μετά το πέρας του σεμιναρίου δόθηκε συνέντευξη από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (συνολικά 23) και τους πανεπιστημιακούς ερευνητές για την αξιολόγηση της παρεχόμενης ερευνητικής βοήθειας. Ακόμη διεξήχθησαν παρατηρήσεις για τη παρακολούθηση της διαδικασίας της κατασκευής των ειδικών υλικών. Ως αποτελέσματα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επάνω στην κατασκευή ειδικών εκπαιδευτικών υλικών εδώ αναδείχθηκαν οι δεξιότητες κατασκευής των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και γενικά της ορθής καθοδήγησης, η κατανόηση της αποτελεσματικότητας της εξατομικευμένα προσαρμοσμένης διδασκαλίας και ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η συνειδητοποίηση της σημασίας της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών στην συμπεριληπτική τάξη (Yalçın& Kamali, 2020).

Οι Gray & Morley-Wilkins, στην μελέτη τους «‘A psychology core graphics resource pack’ for HE: The development of a resource to support blind and visually impaired students in higher education», ασχολήθηκαν με την σχεδίαση ενός συνόλου απτικών διαγραμμάτων σε συγκεκριμένα βασικά μαθήματα τμημάτων Ψυχολογίας στο Ηνωμένο Βασίλειο, προς υποστήριξη φοιτητών με οπτική αναπηρία. Το ερευνητικό δείγμα συνιστούσαν δεκαέξι άτομα, εκ των οποίων τα δώδεκα ήταν φοιτητές (επτά φοιτούσαν σε Τμήμα Ψυχολογίας και πέντε ήταν πτυχιούχοι Ψυχολογίας) και τέσσερις ήταν καθηγητές με εμπειρία στην συμπερίληψη φοιτητών με οπτική αναπηρία. Από το συγκεκριμένο

δείγμα, τέσσερα άτομα παρουσίασαν εκ γενετής τύφλωση, σε πέντε αυτή ήταν επίκτητη, ενώ δυο έπασχαν από χαμηλή όραση. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και στο πλαίσιο αυτό ζητήθηκε η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στο οποίο καλούνταν οι φοιτητές να αξιολογήσουν την συμβολή των απτικών διαγραμμάτων στη βελτίωση των πανεπιστημιακών επιδόσεών τους, και τα μαθήματα κατά τα οποία επιβάλλεται η εισαγωγή των απτικών διαγραμμάτων. Τα ενδιαφέρον ήταν πως οι συμμετέχοντες θεώρησαν πως τα τελευταία όταν ενσωματώνουν πολλά δεδομένα μάλλον δεν καθιστούν εφικτή την κατανόησή τους, ενώ ανάλογα δεν αξιολόγησαν θετικά την χρήση λεκτικών περιγραφών. Ωστόσο αναγνώρισαν πως με προϋπόθεση την λελογισμένη ενσωμάτωση πληροφοριών, τα κατασκευασμένα απτικά διαγράμματα συνέβαλαν σημαντικά κατά την διδασκαλία των μαθημάτων της Ψυχολογίας της Βιολογίας, της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας και των Ατομικών Διαφορών. Ανάλογα οι συμμετέχοντες καθηγητές τόνισαν πως σε ορισμένα μαθήματα η μη εισαγωγή απτικών διαγραμμάτων θα είχε αρνητικές συνέπειες για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Παράλληλα βασικός στόχος υπήρξε η επιλογή των σημείων των εγχειριδίων όπου θα διαμορφώνονταν κατάλληλα απτικά διαγράμματα με απλές πληροφορίες, πλην ουσιαστικές και συμπληρωματικές του επιλεγμένου τμήματος. Τελικά η παρέμβαση απέδωσε 33 απτικά διαγράμματα με οδηγίες χρήσης σε μέγεθος A4, λεκτικές περιγραφές των διαγραμμάτων αυτών και είκοσι μια λεκτικές περιγραφές άλλων ειδών διαγραμμάτων. Τόσο οι καθηγητές, όσο και οι φοιτητές του δείγματος αποτίμησαν θετικά το όλο διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, θεωρώντας πως οι πρόσθετες υποστηρικτικές και λελογισμένες πληροφορίες συνέβαλαν ιδιαίτερα στην χρηστικότητα των απτικών διαγραμμάτων και την ανεξάρτητη μελέτη τους, ιδιαίτερα κατά την συμπερίληψη. Τονίσθηκε πάντως πως μία τέτοια παρέμβαση δεν μπορούσε να συμβάλει σε επίπεδο διαλέξεων, παρά μονάχα στο πλαίσιο της προσωπικής μελέτης των φοιτητών με οπτική αναπηρία (Gray & Morley-Wilkins, 2005).

Οι Johnston, Mackintosh, Alcock, Conlon-Leard & Manson στην μελέτη τους «Reconsidering inherent requirements: a contribution to the debate from the clinical placement experience of a physiotherapy student with vision impairment», ασχολήθηκαν με τις προϋποθέσεις και συνθήκες προς επίτευξη μίας ικανοποιητικής συμπερίληψης φοιτητών με οπτική αναπηρία. Το ερευνητικό δείγμα αφορούσε ένα φοιτητή με νομική τύφλωση, με λειτουργική όραση 5%, ο οποίος σπούδαζε Φυσιοθεραπεία και τον ειδικό εκπαιδευτή του. Στο πλαίσιο της έρευνας οργανώθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου και οι δύο μετέχοντες είχαν την δυνατότητα να διαμορφώσουν ανάλογα τις μεταγραφές

των συνεντεύξεων αν έκριναν πως αυτό θα εξέφραζε καλύτερα τις απόψεις τους. Προέκυψε ως προϋπόθεση για την επιτυχή συμπερίληψη η επαρκής σύνδεση και επικοινωνία του φοιτητή με οπτική αναπηρία με τις πανεπιστημιακές υπηρεσίες του Πανεπιστημίου. Οι υπηρεσίες συνέβαλαν ώστε τα βιβλία του φοιτητή να είναι σε προσβάσιμη μορφή, ενώ ως προς την πρακτική του προνόησαν ώστε: α') η περιοχή της να ευνοεί τις μετακινήσεις του, β') να βοηθηθεί σχετικά ως προς τον προσανατολισμό, γ' να προσληφθεί ως βοηθός του ένας φοιτητής, δ') να του χορηγηθεί ειδικός μεγεθυντής για την ανάγνωση του εκπαιδευτικού υλικού όταν κωλύονταν ο βοηθός και ε') να υποστηριχθεί από ειδικό εκπαιδευτή ο οποίος φρόντισε για την διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος στο χώρο της πρακτικής, χωρίς υπερβολικές απαιτήσεις, ώστε ο φοιτητής να προσαρμοστεί. Επίσης η απαλλαγή του φοιτητή με οπτική αναπηρία από τη πίεση του χρόνου για την ολοκλήρωση των μαθητικών καθηκόντων ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της συμπερίληψής του. Ως προϋπόθεση τονίστηκε, επίσης, η προσωπικότητα του φοιτητή, η οποία έπρεπε να διέπεται από υπευθυνότητα και θέληση εκμάθησης και προετοιμασίας. Η διασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων οδήγησαν στην βελτίωση της πανεπιστημιακής του επίδοσης, την διαμόρφωση θετικών εμπειριών για την συμπερίληψη, ενώ αναζητήθηκαν οι συμβουλές και γνώσεις του για σημαντικά σχετικά γεγονότα (Johnston, Mackintosh, Alcock, Conlon-Leard & Manson, 2016).

Οι Hewett, Douglas, McLinden & Keil, στο άρθρο τους «Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of University students with vision impairment in the United Kingdom», μελέτησαν τις προσαρμογές οι οποίες υλοποιήθηκαν σε Πανεπιστήμια στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά την συμπερίληψη φοιτητών με οπτική αναπηρία και ως προς τους τελευταίους, την επίδραση της προσωπικής ευθύνης και αυτενέργειας τους κατά το ίδιο συμπεριληπτικό πλαίσιο. Επίσης διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση του πανεπιστημίου με το κάθε φοιτητή με οπτική αναπηρία. Χρονική αφετηρία της έρευνας απετέλεσε το έτος 2010, οπότε οι ερευνητές παρακολούθησαν τις μεταβατικές εμπειρίες μιας ομάδας 80 συνολικά νέων, ηλικίας 14 έως 16 ετών τότε, οι οποίοι ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εξ αυτών, 32 συνέχισαν με σπουδές στο Πανεπιστήμιο, οι οποίοι και απετέλεσαν το τελικό ερευνητικό δείγμα. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της συνέντευξης και σε επτά από αυτούς μελέτη περίπτωσης.

Ως προς τα μαθήματα όπου απαιτούνταν για την παρακολούθησή τους η χρήση λογισμικού, προϋπόθεση κατέστη η συνεργασία τους με τους καθηγητές, η υιοθέτηση εναλλακτικών μέσων ώστε να κατορθωθεί μία προσβασιμότητα και η παροχή σημειώσεων

πριν τα μαθήματα σε προσβάσιμη μορφή για όλους τους φοιτητές. Αυτή η έλλειψη διακρίσεων και ισότιμες υπηρεσίες για όλους ενίσχυσαν το αίσθημα του ανήκειν για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Σημαντική ήταν και η αυτενέργεια του φοιτητή, ώστε να προσαρμόσει τα δεδομένα του μαθήματος στις δικές του ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, η συμπληρωματική εφαρμογή της οπτικής μεθόδου διδασκαλίας με τη προφορική μέθοδο διδασκαλίας, το απτικό περιβάλλον, η ρύθμιση της εκπομπής φωτός και η παροχή χρόνου στους φοιτητές για τη προσαρμογή τους στις αίθουσες διαλέξεων συνέβαλαν, ώστε αυτοί να εξοικειωθούν με τους χώρους και να παρακολουθούν όλα τα μαθήματά τους. Πολύτιμες υπήρξαν και οι υπηρεσίες στήριξης στη κίνηση και η παρέμβαση του Πανεπιστημίου, ώστε όταν τα μαθήματα διεξάγονταν σταδιακά σε διαφορετικές αίθουσες, αυτές να μην απέχουν μεγάλη απόσταση και να μην συνιστά αυτό πρόβλημα μετακίνησης για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Από πλευράς βιβλιοθήκης συγκροτήθηκαν έγκαιρα κατάλογοι των απαιτούμενων βιβλίων, ώστε να υπάρχει ικανοποιητικός χρόνος για την διαμόρφωσή τους σε προσβάσιμη μορφή. Με αυτό τον τρόπο, οι φοιτητές με οπτική αναπηρία δεν απώλεσαν πολύτιμο χρόνο από τη μελέτη τους για την προσαρμογή των εγχειριδίων στις ανάγκες τους. Για τις εξετάσεις τους, τους παρέχονταν επιπλέον χρόνος, άτομα τα οποία τους βοηθούσαν στην μελέτη τους, αλλά και ξεχωριστοί χώροι για την επιτέλεση των εργασιών τους, ενώ τους ζητούνταν να θέτουν βελτιωτικές προτάσεις. Τέλος κατά την ανακοίνωση των βαθμολογήσεών τους, παρέχονταν η δυνατότητα συνάντησης με τους καθηγητές τους προς σχετική συζήτηση. Έτσι προϋπόθεση της ορθής συμπερίληψης καθίσταται η αμοιβαία ανάληψη εκπαιδευτικών ευθυνών (Hewett, Douglas, McLinden & Keil, 2018).

Οι Maher, Williams & Sparkes, στην μελέτη τους «Teaching non-normative bodies: simulating visual impairments as embodied pedagogy in action», καταπιάστηκαν με την προσομοίωση σε βλέποντες, των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν άτομα με οπτική αναπηρία, ως παιδαγωγική δράση. Σκοπός ήταν η βίωση από τους συμμετέχοντες των οπτικών προβλημάτων, ώστε η καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων τους να συμβάλει στην επιτυχέστερη υλοποίηση της συμπερίληψης, αναδεικνύοντας της ως προϋπόθεση. Το ερευνητικό δείγμα υπήρξαν 90 φοιτητές που παρακολουθούν μάθημα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και χρησιμοποιήθηκαν παρωπίδες προς κάλυψη των ματιών τους. Υπό αυτές διδάχθηκαν δραστηριότητες στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγή και το άθλημα του goalball, ενώ έγιναν περιηγήσεις στο χώρο. Στο πλαίσιο των περιηγήσεων αυτών, οι συμμετέχοντες κατανόησαν τη συμβολή του βλέποντα οδηγού στο προσανατολισμό των

ατόμων με οπτική αναπηρία στο χώρο. Έπειτα, οι συμμετέχοντες υποψήφιοι γενικοί εκπαιδευτικοί έπρεπε να οργανώσουν τη συμπεριληπτική διδασκαλία μίας δραστηριότητας φυσικής αγωγής και να επιλέξουν τα ανάλογα εκπαιδευτικά υλικά. Στο πλαίσιο της όλης δράσης έγιναν ομαδικές συζητήσεις. Η συγκεκριμένη παρέμβαση της προσομοίωσης έδειξε πως συμβάλει σημαντικά στην ουσιαστική υλοποίηση της συμπερίληψης, αφού οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατανόησαν την αξία των προσαρμογών (χρήση της αφής και του ήχου) και τις δυσκολίες των μαθητών με οπτική αναπηρία (Maher, Williams & Sparkes, 2019).

Οι Reina, Lopez, Jiménez, García-Calvo & Hutzler, δημοσίευσαν στο άρθρο «Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment», τα αποτελέσματα της μελέτης του σχετικά με την αποτελεσματικότητα δυο διαφορετικών υλοποιηθέντων παρεμβάσεων, με σκοπό την αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων των τυπικών μαθητών προς τους συμμαθητές τους με οπτική αναπηρία. Η πρώτη παρέμβαση είχε την μορφή έξι συνεδριών οι οποίες ολοκληρώθηκαν σε έξι ημέρες, ενώ η δεύτερη είχε μία μόνο. Το ερευνητικό δείγμα συνέστησαν 344 άτομα (180 μαθητές και 164 μαθήτριες), ηλικίας 10 έως 15 ετών, τα οποία μαθήτευαν σε τρεις σχολικές μονάδες της Ισπανίας και την 5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> τάξη. Οι συμμετέχοντες μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, όπου στην πρώτη εντάχθηκαν αυτοί που μαθήτευαν στις δύο χαμηλότερες τάξεις, ενώ στην δεύτερη, αυτοί που ανήκαν στις δύο μεγαλύτερες. Κάθε ομάδα δέχθηκε διαφορετική παρέμβαση.

Χρησιμοποιήθηκε μία προσαρμοσμένη εκδοχή του εργαλείου - ερωτηματολογίου ATDQ, το οποίο περιελάμβανε 23 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert δέκα σημείων. Βασικές θεματικές συνιστούσαν οι στάσεις των τυπικών μαθητών προς τους συμμαθητές τους με οπτική αναπηρία και συγκεκριμένα: α') η γνωστική αντίληψη των πρώτων ως προς τις ικανότητες και την ποιότητα της ζωής των δεύτερων, β') τα συναισθήματα τους προς αυτούς και γ') την ετοιμότητά τους να τους αποδεχθούν κοινωνικά κατά την συμπερίληψη.

Κατά την παρέμβαση των έξι συνεδριών, η πρώτη εξ αυτών είχε ενημερωτικό χαρακτήρα(διάλεξη και προβολή video περί των προβλημάτων της οπτικής αναπηρίας), ενώ η δεύτερη και τρίτη προσομοιωτικό, καθώς οι τυπικοί μαθητές αντιλαμβάνονταν πρακτικά (καλύπτονταν τα μάτια τους) την δυσκολία της καθημερινότητας ενός ατόμου με οπτική αναπηρία, επιχειρώντας υπό αυτές τις συνθήκες να εκτελέσουν διάφορες ενέργειες. Κατά την τέταρτη και πέμπτη συνεδρία, οι τυπικοί μαθητές με ανάλογα δύσκολες συνθήκες επιχειρούσαν να προπονηθούν και παίξουν το άθλημα το οποίο παίζεται κοινώς



από άτομα με οπτική αναπηρία. Κατά την έκτη, οι τυπικοί μαθητές παρακολουθούσαν την προσπάθεια να παίξουν οι συμμαθητές τους με οπτική αναπηρία, ενώ προβλήθηκε εκπομπή με συνομιλία με ποδοσφαιριστές με προβλήματα όρασης. Κατά την δεύτερη παρέμβαση, η οποία υλοποιούνταν εντός μίας ημέρας, πραγματοποιήθηκε μόνο μία συνεδρία. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου ATDQ κατέδειξαν σημαντικές χρονικές επιδράσεις στη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική υποκλίμακα. Η πρώτη διδακτική παρέμβαση αναδείχθηκε αποτελεσματικότερη της δεύτερης. Τέλος το φύλο των βλεπόντων μαθητών διαδραμάτισε κάποιο ρόλο, καθώς οι μαθήτριες οι οποίες διατηρούσαν αρνητικές στάσεις για τους συμμαθητές με οπτική αναπηρία, τις μετέβαλαν σε θετικές (Reina, Lopez, Jiménez, García-Calvo & Hutzler, 2011).

Η μελέτη των Falanga, DeCaroli & Sagone «Is it possible to enhance positive attitudes towards people with disability? A training with Italian university students», εστίασε στο ζήτημα της κατάλληλης εκπαίδευσης ως προϋπόθεσης για την διαμόρφωση μίας θετικής στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, μία διάσταση η οποία πολλές φορές επισημαίνεται σε πολλές έρευνες. Το ερευνητικό δείγμα αφορούσε 131 φοιτητές πανεπιστημίου της Ιταλίας (16 φοιτητές και 115 φοιτήτριες, ηλικιών από 21 έως 30 ετών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο το οποίο άπτονταν των κοινωνικών στάσεων και των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία. Το δεύτερο εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν μία επτάβαθμη κλίμακα η οποία είχε στόχο να ανιχνεύσει την εικόνα των φοιτητών χωρίς αναπηρία προς τα άτομα με αναπηρία. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκησε ένα μήνα και διαιρέθηκε σε τριώρες συναντήσεις κάθε δύο εβδομάδες. Οι ερευνητές παρουσίασαν μέσω βιντεοπροβολών τις ζωές των ατόμων με νοητική αναπηρία και οπτική αναπηρία. Έπειτα πραγματοποιήθηκε μία εναλλαγή απόψεων μεταξύ των φοιτητών σχετικά με τις αντιλήψεις που επικρατούν για τα άτομα αυτά. Σε επόμενη φάση οι συμμετέχοντες έπρεπε να περιγράψουν τον εαυτό τους ως ένα άτομο με αναπηρία. Ακολούθως, οι ίδιοι βίωσαν συνθήκες που συνδέονταν με τη ζωή ενός ατόμου με οπτική αναπηρία. Στη πρώτη συνθήκη οι συμμετέχοντες έπρεπε να προχωρήσουν στους χώρους του πανεπιστημίου χωρίς τη βοήθεια της όρασης και αξιοποιώντας μόνο τη τεχνική του βλέποντα οδηγού. Στη δεύτερη συνθήκη, οι συμμετέχοντες δοκιμάστηκαν στην εξυπηρέτηση ενός ατόμου με οπτική αναπηρία από ένα βλέπον άτομο. Στη τρίτη συνθήκη, οι συμμετέχοντες οι οποίοι βρίσκονταν στη κατάσταση των ατόμων με οπτική αναπηρία και είχαν καλυμμένα τα μάτια τους ήλθαν σε επικοινωνία με βλέποντες φοιτητές, ώστε να κατανοηθούν τα κοινωνικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με οπτική αναπηρία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε ως αποτελέσματα την καλλιέργεια θετικότερης στάσης

των τυπικών φοιτητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ως προς τις δυνατότητες τους για μεγαλύτερη αυτονομία, υγεία και συμμετοχή στα κοινά. Τα άτομα με αναπηρία προσεγγίσθηκαν μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση όχι τόσο ως ιδιαίτερα ευαίσθητα και εξαρτημένα, αλλά ικανότερα απ' ότι πίστευαν πριν την παρέμβαση, αλλά και πιο κλειστά σε περιβάλλοντα με τυπικούς συμμαθητές. Ακόμη, τα συναισθήματα τα οποία ανέπτυξαν οι φοιτητές χωρίς αναπηρία προς τα άτομα με αναπηρία ήταν πιο θετικά, ενώ δε περιείχαν το στοιχείο του οίκτου. Γενικότερα αναδείχθηκε η κατάλληλη εκπαίδευση ως προϋπόθεση της καλλιέργειας θετικότερης στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Falanga, DeCaroli & Sagone, 2020).

Οι Foley, Santarossa, Tindall & Lieberman, με την μελέτη τους «The impact of a summer sports camp for children with visual impairments on the self-efficacy of Physical Education pre-Service teachers: A pilot study», μελέτησαν τις επιδράσεις που είχε στην αυτεπάρκεια προ-υπηρεσιακών εκπαιδευτικών η συμμετοχή τους σε μία κατασκήνωση αθλητικού χαρακτήρα, όπου συμπεριλήφθηκαν άτομα με οπτική αναπηρία, ηλικίας 9 έως 19 ετών. Η διάρκεια της συμμετοχής τους στην κατασκήνωση ήταν μία εβδομάδα. Στο πλαίσιο αυτής της συμμετοχής, οι προ-υπηρεσιακοί εκπαιδευτικοί κατέκτησαν κάποιες βασικές γνώσεις σχετικά με την οπτική αναπηρία, εξοικειώθηκαν με τις προσαρμογές του εξοπλισμού της γυμναστικής για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία, ενώ δοκίμασαν οι ίδιοι να εκτελέσουν ορισμένες δραστηριότητες του μαθήματος της φυσικής αγωγής χωρίς τη βοήθεια της όρασης. Οι συμμετέχοντες προ-υπηρεσιακοί εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση κλίμακας αυτεπάρκειας προσαρμοσμένης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών προορισμένων για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε άτομα με αναπηρία (SE-PETE-D), την οποία συμπλήρωσαν πριν και μετά την κατασκήνωση. Μέσω της κλίμακας διαπιστώθηκε πως η αυτεπάρκεια τους αυξήθηκε, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικές εμπειρίες πρακτικού χαρακτήρα και με έμφαση σε άτομα με αναπηρία μπορούν να επηρεάσουν ιδιαίτερα θετικά την επίτευξη ικανοποιητικού βαθμού αυτεπάρκειας. Επίσης, η συμμετοχή των προ-υπηρεσιακών εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βελτίωσε τις στάσεις των τελευταίων προς τη διδασκαλία των μαθητών με οπτική αναπηρία αλλά και με κάθε άλλη μορφή αναπηρίας (Foley, Santarossa, Tindall & Lieberman, 2020).

Οι MacDonald, Bryan, Lieberman & Foley στην μελέτη τους «You think differently after playing this sport": Experiences of collegiate goalball players», ασχολήθηκαν με την συμπερίληψη σε επίπεδο αθλημάτων και ειδικότερα στο άθλημα αναπηρίας goalball και ιδιαίτερα με την κατανόηση των εμπειριών σε αυτήν την μορφή

συμπερίληψης σε κολεγιακό επίπεδο. Στη μελέτη συμμετείχαν έξι κολεγιακοί αθλητές goalball (δύο αθλητές και τέσσερις αθλήτριες) ηλικίας από 18 έως 47, αλλά ηλικιακό μ.ο. τα 25,6 έτη. Δύο εξ αυτών παρουσίαζαν οπτική αναπηρία. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν εμπειρία από αθλήματα αναπηρίας. Τα εμπειρικά δεδομένα προέκυψαν με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις και προσεγγίσθηκαν με την μέθοδο της ερμηνευτικής θεματικής ανάλυσης. Ως προϋπόθεση για την συμπερίληψη αναδείχθηκε η ουσιαστική ομαδική συνεργασία, η οποία τόνισε το υπό προϋποθέσεις πλεονέκτημα μίας αναπηρίας, οδήγησε σε συνοχή των συμμετεχόντων ως ομάδα, άμβλυσε στο πλαίσιο της ομάδας το αίσθημα της αναπηρίας και ενίσχυσε το φρόνημα των ατόμων με οπτική αναπηρία, την ανεξαρτησία και το αίσθημα αποδοχής τους. Η αντίστροφη συμπερίληψη αποτελεί εκ των πραγμάτων μία ουσιαστική συμπερίληψη και βοηθάει στην αλληλοκατανόηση της κατάστασης του άλλου (MacDonald, Bryan, Lieberman & Foley 2020).

Οι Jones, Rudinger, Williams & Witcher στο άρθρο τους «Training pre-service general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments», καταπιάστηκαν με το ζήτημα της επιμόρφωσης και κατάρτισης των γενικών εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα συμπερίληψης και ειδικά σε δεξιότητες υποστηρικτικής τεχνολογίας για μαθητές με προβλήματα όρασης. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 35 γενικούς εκπαιδευτικούς (5 άνδρες και 30 γυναίκες) με μέση ηλικία τα 26 έτη. Στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού εργαστηρίου υποστηρικτικής τεχνολογίας, οι φοιτητές εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σχετικά με την ιστορία των υποστηρικτικών τεχνολογιών και τις αρχές του παγκόσμιου σχεδιασμού για τη μάθηση και ήλθαν σε επαφή με τα είδη των υποστηρικτικών τεχνολογιών και τη χρήση τους. Επίσης οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν στην ενσωμάτωση των υποστηρικτικών τεχνολογιών στο πρόγραμμα της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και κατανόησαν τη διαδικασία της προσαρμογής των εγγράφων στις ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων τους σε δεξιότητες σχετικές με τη υποστηρικτική τεχνολογία. Επίσης οι ίδιοι απάντησαν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Οι συμμετέχοντες κατανόησαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία, απέκτησαν την ικανότητα να κατονομάζουν τις συσκευές και να επιλέγουν τη κατάλληλη συσκευή για κάθε περίπτωση μαθητή με οπτική αναπηρία. Μία πρώτη προϋπόθεση για την ορθή επιτέλεση της συμπερίληψης είναι η επαρκής γνώση ενός εκπαιδευτικού και η άνεση στους χειρισμούς των μέσων υποστηρικτικής τεχνολογίας, στοιχείο το οποίο με την σειρά του αποτελεί «κλειδί» για την χρήση υποστηρικτικών μέσων από μαθητές με οπτική αναπηρία. Μία

δεύτερη προϋπόθεση η οποία καταδείχθηκε είναι η ύπαρξη στον γενικό εκπαιδευτικό ενός καλού βαθμού αντιληπτής αυτεπάρκεια ως προς την ΥΤ (Jones, Rudinger, Williams&Witcher, 2019).

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  
ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ  
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Argyropoulos &amp; Stamouli (2006)/ A collaborative action research project in an inclusive setting: Assisting a blind student.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Έρευνα δράσης για την αναβάθμιση της διδασκαλίας στο συμπεριληπτικό συγκείμενο για μία τυφλή μαθήτρια, Διδακτική παρέμβαση για την βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Μία τυφλή μαθήτρια 12 ετών, με ρετινοπάθεια της προωριμότητας.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τα αποτελέσματα.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:</b> Βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της ψυχολογικής κατάστασης της μαθήτριας.</p> <p>Κατανόηση από τη μαθήτρια της χρησιμότητας των ειδικών υλικών.</p> <p>Επίγνωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας.</p> <p>Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής.</p> <p>Αποκατάσταση της σχέσης της μαθήτριας με τους συμμαθητές.</p> <p>Κατανόηση της σημασίας της προσαρμοσμένης διδασκαλίας.</p> <p><b>Προϋπόθεση:</b></p> <p>Εξάσκηση στη χρήση χάρακα σε Braille.</p> <p>Εξάσκηση στην απτική αντίληψη με τη χρήση υφασμάτων από διαφορετικά υλικά.</p> <p>Επεξεργασία ανάγλυφων χαρτών και χαρτών πάνω στους οποίους υπάρχουν τεμάχια υφάσματος.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Bavli, Korumaz &amp; Akar (2020)/ Visually impaired mentally sighted: An inclusive education case.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος και αξιοποίηση των απαραίτητων εκπαιδευτικών μέσων για τη μάθηση των μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p>Γνωστική και ηθική προετοιμασία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στη γενική τάξη.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Δύο μαθητές με οπτική αναπηρία και δεκατρείς εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> 2 ημιδομημένες συνεντεύξεις με το διδακτικό προσωπικό.</p> <p>1 συνέντευξη σε ομάδα εστίασης με τους μαθητές.</p> <p>1 συνέντευξη με τον διευθυντή.</p> <p>Οι συνεντεύξεις αφορούσαν τη συμβολή του προγράμματος στη διδασκαλία και τις στάσεις εκπαιδευτικών και αντιλήψεις των μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p>Συμβολή των ειδικών υλικών στη διδασκαλία και τη μάθηση.</p> <p>Θεματική ανάλυση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:</b> Απόκτηση γνώσεων για τον τρόπο οργάνωσης της διδακτικής μεθοδολογίας και κατασκευής εκπαιδευτικών υλικών.</p> <p>Συνειδητοποίηση της σημασίας των κινητικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης.</p> <p>Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην αξιολόγηση.</p> <p>Καλλιέργεια ουσιαστικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και βελτίωση του όλου περιβάλλοντος.</p> <p>Επίγνωση για την αναπηρία και ευαισθητοποίηση προς τους μαθητές.</p> <p>Βελτίωση του επιπέδου προσβασιμότητας και της επίδοσης των μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p>Ανάπτυξη κινήτρων εκπαιδευτικών και μαθητών και συνειδητοποίηση της σημασίας της αυτονομίας στη μάθηση.</p> <p><b>Προϋπόθεση:</b></p> <p>Παρακολούθηση της εκπαίδευσης στη γενική τάξη σε σχολεία της Αγγλίας και της Ρουμανίας από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με οπτική αναπηρία.</p> <p>Συνειδητοποίηση της σημασίας των κινήτρων, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, του κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος και των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Dimitrova-Radojichikj &amp; Sterjadoska-Stojchevska (2016)/ The impact of training of typical students: knowledge and attitude towards students with blindness and visual impairments.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Η επίδραση της εκπαίδευσης τυπικών μαθητών ως προς την γνώση και την στάση τους απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 30 τυπικοί μαθητές (12 αγόρια και 18 κορίτσια), ηλικίας 11-12 ετών.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ερωτηματολόγιο πριν και μετά την εκπαίδευση και σύγκριση των διαφορών στα</p>

<p>δεδομένα των γνώσεων και των στάσεων απέναντι στα άτομα με οπτική αναπηρία.  <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Αύξηση μετά το σεμινάριο του επιπέδου γνώσεων και βελτίωση των στάσεων απέναντι στα άτομα με οπτική αναπηρία.  <b>Προϋπόθεση:</b>          Η βελτίωση της γνώσης περί των ατόμων με οπτική αναπηρία προς επίτευξη θετικότερων στάσεων απέναντί τους.          Εκπαίδευση σε σεμινάριο τεσσάρων ημερών και συνολικής διάρκειας διδασκαλίας τις 6 ώρες ως προς τα άτομα με οπτική αναπηρία.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Falanga, De Caroli &amp; Sagone, 2020 (2020)/ Is it possible to enhance positive attitudes towards people with disabilities? A training with Italian university students.  <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στις αντιλήψεις των φοιτητών χωρίς αναπηρία για τα άτομα με αναπηρία και στην εικόνα που έχει σχηματιστεί για τα άτομα με αναπηρία.  <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 131 φοιτητές ψυχολογίας, 21-30 ετών.  <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ερωτηματολόγιο σε κλίμακα Likert επτά σημείων σχετικά με τις κοινωνικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία (κοινωνική και εργασιακή ένταξη, ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία πολιτικοποίηση.          Βαθμός θεώρησης των ατόμων με αναπηρία ως φορτία και ως άτομα με λιγότερες ικανότητες.          Κλίμακα για την εικόνα ενός ατόμου με αναπηρία.          Semantic Differential.  <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:</b> Συνειδητοποίηση της ανεξαρτησίας των ατόμων με αναπηρία.          Θετικά συναισθήματα για τα άτομα με αναπηρία.          Εικόνα ατόμου με αναπηρία ισοδύναμη με την υγεία και την ενέργεια.          Όχι οίκτος.  <b>Προϋπόθεση:</b>          Πρόγραμμα παρέμβασης ενός μήνα/ τριώρες συναντήσεις κάθε δύο εβδομάδες.          Παρουσίαση των ζώων των ατόμων με νοητική και οπτική αναπηρία.          Εναλλαγή απόψεων μεταξύ συμμετεχόντων.          Παρουσίαση συνεντεύξεων των ατόμων με αναπηρία.          Βίωση καθημερινών συνθηκών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με οπτική αναπηρία.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Fleer &amp; March (2015)/ Conceptualizing science learning as a collective social practice: changing the social pedagogical compass for a child with visual impairment.  <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των πρακτικών τις οποίες επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για τη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία.          Εξέταση των υλικών τα οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη τάξη.  <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένας μαθητής με αλβινισμό.          Οι συμμαθητές του παιδιού.          Οι γονείς του παιδιού.          Οι εκπαιδευτικοί του μαθητή.  <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Βιντεοσκόπηση του μαθητή με οπτική αναπηρία και των υπόλοιπων παιδιών.          Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς.  <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Βελτίωση ακαδημαϊκού επιπέδου.          Κατανόηση επιστημονικών εννοιών.  <b>Προϋπόθεση:</b>          Χειροτεχνίες και δραματοποίηση πάνω στο παραμύθι του Τζακ και της Φασολιάς για τη κατανόηση των εννοιών της ανάπτυξης του φυτού και του ήχου.          Διασάφηση των καθημερινών εννοιών και σύνδεση με τις επιστημονικές έννοιες.          Παρακολούθηση μέσω λογισμικού της σταδιακής καλλιέργειας του φυτού.          Εξάσκηση στην απτική αντίληψη.          Φαντασία του ηλιακού συστήματος και της σύνδεσης του βάρους με τον ήχο.          Εμπλοκή στη διαδικασία του φυτέματος.          Αναπαράσταση με πλαστελίνη των φυσικών φαινομένων.          Ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.          Εξάσκηση στο σπίτι των εννοιών και των τεχνικών του σχολείου.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Foley, Santarossa, Tindall &amp; Lieberman (2020)/ The impact of a summer sports camp for children with visual impairments on the self-efficacy of Physical Education pre-Service teachers: A pilot study.  <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Διερεύνηση των επιδράσεων στην αυτεπάρκεια προ-υπηρεσιακών εκπαιδευτικών μετά την συμμετοχή τους σε μία κατασκήνωση αθλητικού χαρακτήρα με άτομα με οπτική αναπηρία.</p>

<p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Προ-υπηρεσιακοί εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες επί μία εβδομάδα σε αθλητική κατασκήνωση με άτομα με οπτική αναπηρία, 9-19 ετών.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Χρήση κλίμακας αυτεπάρκειας προσαρμοσμένης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών προορισμένων για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε ΑΜΕΑ (SE-PETE-D), πριν και μετά την κατασκήνωση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> Διαπιστώθηκε πως μετά την συμμετοχή τους στην κατασκήνωση αυξήθηκε η αυτεπάρκεια τους και βελτιώθηκε η στάση τους προς τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>Προϋπόθεση:</b> Για να οικοδομηθεί ένας ικανοποιητικός βαθμός αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών χρειάζονται βασικές γνώσεις σχετικά με την οπτική αναπηρία, εξοικείωση με τις προσαρμογές του εξοπλισμού στη γυμναστική, εκτέλεση δραστηριοτήτων χωρίς τη βοήθεια της όρασης (προσομοίωση).</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Gray &amp; Morley Wilkins (2005)/ “A psychology core graphics resource pack” for HE: The development of a resource to support blind and visually impaired students in higher education.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Σχεδιασμός ενός συνόλου απτικών διαγραμμάτων και λεκτικών περιγραφών σε βασικά μαθήματα της ψυχολογίας για τη διευκόλυνση της μάθησης των φοιτητών με οπτική αναπηρία στο πανεπιστήμιο.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 7 φοιτητές ψυχολογίας και πέντε απόφοιτοι από τους οποίους δύο είχαν χαμηλή όραση, 4 ήταν εκ γενετής τυφλοί και πέντε με επίκτητη τύφλωση. 4 καθηγητές, οι οποίοι είχαν διδάξει σε ακροατήριο, το οποίο συμπεριλάμβανε φοιτητές με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> συνέντευξη και ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθούν τα μαθήματα της ψυχολογίας στα οποία απαιτούνταν η χρήση απτικών διαγραμμάτων. Συνέντευξη και ερωτηματολόγιο μετά τη κατασκευή των διαγραμμάτων για την εξέταση των αποτελεσμάτων αυτών στη μάθηση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> Κατανόηση του μαθήματος από τους φοιτητές. Ενίσχυση της ανεξαρτησίας στη μελέτη. Χρησιμότητα των απτικών διαγραμμάτων.</p> <p><b>Προϋπόθεση:</b> Επιλογή ερευνητικών αντικειμένων στα οποία χρειάζονται τα διαγράμματα και το υποστηρικτικό υλικό. Κατασκευή των διαγραμμάτων χωρίς υπερβολικές πληροφορίες. Επιλογή του κατάλληλου σημείου τοποθέτησης των απτικών διαγραμμάτων στο βιβλίο. 33 απτικά διαγράμματα, λεκτικές περιγραφές των διαγραμμάτων αυτών και 21 λεκτικές περιγραφές άλλων ειδών διαγραμμάτων.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b>Hewett, Douglas, McLinden &amp; Keil (2018)/ Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom.</p> <p><b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Διερεύνηση των μεθόδων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και των προσαρμογών. Επίδραση της προσωπικής ευθύνης και της αυτενέργειας των φοιτητών. Αλληλοεπίδραση των μελών του πανεπιστημίου με κάθε φοιτητή οπτική αναπηρία.</p> <p><b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Στη συνολική έρευνα: 80 άτομα 14-16 ετών μαζί με τα μέλη του πανεπιστημίου και τα μέλη από τις υπεύθυνες υπηρεσίες για τα άτομα με αναπηρία. Στο παρόν μέρος της έρευνας, 32 φοιτητές με οπτική αναπηρία στο πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου.</p> <p><b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Για επτά συμμετέχοντες μελέτη περίπτωσης. Βασική στατιστική και θεματική ανάλυση.</p> <p><b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Η έλλειψη διακρίσεων και οι ισότιμες υπηρεσίες για όλους ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στο Πανεπιστήμιο και την τάξη της συμπερίληψης. Διευκόλυνση της συμμετοχής στο μάθημα. Αποφυγή απώλειας μαθημάτων και απουσιών. Εξασφάλιση πολύτιμου χρόνου για μελέτη.</p> <p><b>Προϋπόθεση:</b> Συνεργασία των φοιτητών με οπτική αναπηρία με τους καθηγητές για τη χρήση εναλλακτικών λογισμικών. Σημειώσεις σε προσβάσιμη μορφή πριν τις διαλέξεις. Συμπληρωματική εφαρμογή της οπτικής μεθόδου διδασκαλίας με τη προφορική μέθοδο. Απτικό περιβάλλον, ρύθμιση της εκπομπής φωτός. Υπηρεσίες στήριξης στη κίνηση.</p>

<p>Κατανομή των αιθουσών διδασκαλίας. Λίστες ανάγνωσης από τη Βιβλιοθήκη. Επιπλέον χρόνος στις εξετάσεις/ βοηθός ανάγνωσης.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Johnston, Mackintosh, Alcock, Conlon-Leard &amp; Manson (2016)/ Reconsidering inherent requirements: a contribution to the debate from the clinical placement experience of a physiotherapy student with visual impairment. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Εξέταση των προϋποθέσεων και των συνθηκών συμπερίληψης. Πρώιμη προτάσεων σχετικά με τη συμπερίληψη. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> Ένας φοιτητής με νομική τύφλωση και λειτουργική όραση 5%. Ο εκπαιδευτής. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ημιδομημένες συνεντεύξεις. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> Βελτίωση στην επίδοση του συμμετέχοντα, αναζήτηση της βοήθειας του σε κρίσιμα γεγονότα. <b>Προϋπόθεση:</b> Επαφή του φοιτητή με οπτική αναπηρία με τις υπεύθυνες για την αναπηρία υπηρεσίες του πανεπιστημίου Παροχή υποστηρικτικής τεχνολογίας και προσβάσιμων εγχειριδίων. Κατάλληλη επιλογή της τοποθεσίας της πρακτικής άσκησης. Στήριξη για την εξοικείωση στο χώρο. Πρόσληψη βοηθού. Παροχή ειδικών μεγεθυντών, απαλλαγή από τη πίεση του χρόνου. Επαγγελματισμός του φοιτητή. Υψηλό γνωστικό υπόβαθρο και θέληση εκμάθησης.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Jones, Rudinger Williams &amp; Witcher (2019)/ Training of preservice general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Καλλιέργεια στους φοιτητές εκπαιδευτικούς μίας σειράς ικανοτήτων σχετικών με υποστηρικτική τεχνολογία, οι οποίες είναι χρήσιμες στη διδασκαλία στη συμπεριληπτική τάξη. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 35 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων στις Η.Π.Α. 30 γυναίκες και 5 άνδρες- 26 ετών, μέσος όρος ηλικίας <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Πριν και μετά το πρόγραμμα: Συντομευμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου των Smith et al (2009). Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:</b> Κατανομασία των συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας. επιλογή της κατάλληλης συσκευής για κάθε περίπτωση μαθητή με οπτική αναπηρία. Κατανόηση των χαρακτηριστικών των μαθητών με οπτική αναπηρία. <b>Προϋπόθεση:</b> Περιήγηση στο εργαστήριο με διάφορες συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας /ορισμός ΥΤ. Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Ιστορία της ΥΤ και σχέση με τον Παγκόσμιο Σχεδιασμό για τη μάθηση. Προσαρμογή των εγγράφων.</p>
<p><b>ΜΕΛΕΤΗ:</b> Maher, Williams&amp; Sparkes (2019)/ Teaching non-normative bodies: simulating visual impairments as embodied pedagogy in action. <b>ΣΤΟΧΟΣ:</b> Βίωση από τους φοιτητές εκπαιδευτικούς της οπτικής αναπηρίας και εκπαίδευσης των μαθητών με οπτική αναπηρία ως πραγματική κατάσταση με στόχο την κατανόηση των προβλημάτων των εν λόγω μαθητών και το σχεδιασμό μίας διδασκαλίας με προσαρμογή προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. <b>ΔΕΙΓΜΑ:</b> 90 φοιτητές εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που παρακολουθούν μάθημα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία. <b>ΣΥΛΛΟΓΗ:</b> Ομαδικές συζητήσεις και ημιδομημένες παρατηρήσεις. <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> Κατανόηση της αξίας των προσαρμογών (του ήχου και της αφής). Κατανόηση των εμποδίων των μαθητών με οπτική αναπηρία και σεβασμός στη διαφορετικότητα. <b>Προϋπόθεση:</b> 1° στάδιο: Χωρισμός των συμμετεχόντων σε 4 ομάδες. Κάλυψη των ματιών για τη βίωση των δυσκολιών των μαθητών με οπτική αναπηρία, βλέποντας οδηγός και περιήγηση τους χώρους. 2° στάδιο: Χωρισμός σε ομάδες, ο ένας στο ρόλο του μαθητή με οπτική αναπηρία. Οργάνωση της διδασκαλίας μίας δραστηριότητας. στη φυσική αγωγή με τις απαραίτητες προσαρμογές στη μεθοδολογία και τα υλικά.</p>



Εικονική διδασκαλία του goalball.

**ΜΕΛΕΤΗ:** McDonald, Bryan, Lieberman & Foley (2020)/ “You think differently after playing this sport”: Experiences of collegiate goalball players.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Εξέταση των αντιλήψεων των φοιτητών χωρίς αναπηρία και των φοιτητών με οπτική αναπηρία σχετικά με την αντίστροφη συμπερίληψη και ειδικότερα με τη συνεργασία τους στο παιχνίδι goalball.

Πεποιθήσεις για το παιχνίδι goalball.

**ΔΕΙΓΜΑ:** Έξι φοιτητές μέλη αθλητικής ομάδας goalball στο πλαίσιο της σχολής.

Μέση ηλικία 25.6 έτη.

4 από αυτούς ήταν φοιτητές χωρίς αναπηρία.

2 φοιτητές έχουν οπτική αναπηρία.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ημιδομημένες συνεντεύξεις.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ** Οι συμμετέχοντες χωρίς αναπηρία δυσκολεύονται στη προσαρμογή σε νέους κανόνες.

Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών με οπτική αναπηρία.

Υποστήριξη και συνεργασία.

Ανακάλυψη των ικανοτήτων και της ανεξαρτησίας των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Αίσθημα αποδοχής και ισότητας.

για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία.

Διασκέδαση.

**Προϋπόθεση:**

Δραστηριότητες goalballστη σχολή.

Συμμετοχή σε αγώνες εκπροσώπησης της σχολής.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Mesas, González-Víllora & Contreras - Jordán (2018)/ The design and efficiency of a physical education program to promote attitudinal changes towards people with visual impairments

**ΣΤΟΧΟΣ:** Ανίχνευση των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Περιγραφή περιεχομένου προγράμματος το οποίο στόχευε στη διαμόρφωση θετικών στάσεων.

Εξέταση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία.

**ΔΕΙΓΜΑ:** 910 μαθητές, 9-13 ετών από 15 διαφορετικά σχολεία σε αστικές και επαρχιακές περιοχές της Castilla-LaMancha.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ποσοτική έρευνα με ημι-πειραματικές μεθόδους.

Questionnaire to evaluate schoolchildren’s attitudes toward visual impairment.

Children’s attitudes toward integrated physical education-revised.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Η πόλη διαμονής, το φύλο και το σχολείο δεν επηρεάζει το είδος της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Εξομάλυνση της αρνητικής στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Οι μαθητές χωρίς αναπηρία πιστεύουν στην ισότητα των ευκαιριών των μαθητών με οπτική αναπηρία.

**Προϋπόθεση:**

Παρέμβαση 4 εβδομάδων και οκτώ μαθήματα από τους εκπαιδευτικούς.

Κύρια στοιχεία:

Αξιοποίηση άλλων αισθήσεων πέραν της όρασης.

Τεχνική του βλέποντα οδηγού στο βάδισμα, τη διάσχιση στενών περασμάτων, στο ανέβασμα σκάλας, στο κάθισμα.

Εφαρμογή προσαρμοσμένων παιχνιδιών.

Καλλιέργεια των δεξιοτήτων προσανατολισμού και της κίνησης.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Reina, Lopez, Jimenez, Garcia-Calvo & Hutzler (2011)/ Effects of awareness interventions on children’s attitudes toward peers with a visual impairment.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Επίδραση δύο ειδών παρεμβάσεων στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τους συμμαθητές με οπτική αναπηρία.

**ΔΕΙΓΜΑ:** 344 παιδιά 10-15 ετών από 3 σχολεία στα νότια της Ισπανίας.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ερωτηματολόγιο ATDQ (Lopez&Ramos, 2005).

3 υποκλίμακες= 3 διαστάσεις των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Στάσεις προκατάληψης.

Συναισθήματα.

Προθυμία κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με οπτική αναπηρία.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Αλλαγή των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Κατάρριψη προκαταλήψεων των μαθητών με τη παρέμβαση των έξι ημερών.

Σημαντική επίδραση στη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική υποκλίμακα.

**Προϋπόθεση:**

Διαμόρφωση δύο ομάδων τάξεων, η μία με μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης και η άλλη με μαθητές της έβδομης και της όγδοης τάξης.

Σε κάθε ομάδα πραγματοποιήθηκε διαφορετική παρέμβαση.

1<sup>η</sup> παρέμβαση:

Έξι μαθήματα σε έξι ημέρες.

Ενημέρωση για την οπτική αναπηρία και παρουσίαση ενός παιχνιδιού το οποίο παίζεται από άτομα με οπτική αναπηρία.

Κάλυψη ματιών και περιήγηση στους χώρους, συμμετοχή στο κοινό για την οπτική αναπηρία παιχνίδι.

Παρακολούθηση του παιχνιδιού με αθλητές με οπτική αναπηρία και συζήτηση μαζί τους.

2<sup>η</sup> παρέμβαση:

Ενσωμάτωση μόνο του τελικού σταδίου.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Szubielska, Wojtasiński, Paternak, Szymańska & Wójtowicz (2020)/ Does art activism affect pre-school children's attitudes towards individuals with blindness.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Επίδραση της περιήγησης των μαθητών χωρίς αναπηρία στο χώρο έκθεσης έργων τέχνης από άτομα με οπτική αναπηρία είτε με τη βοήθεια ξεναγού είτε χωρίς τη βοήθεια του ξεναγού στις στάσεις των μαθητών προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία.

Επίδραση της βοήθειας από το ξεναγό, της ύπαρξης ατόμου με τύφλωση στο οικογενειακό δίκτυο, του φύλου και της ικανοποίησης από τα έργα τέχνης στις στάσεις των λοιπών μαθητών.

**ΔΕΙΓΜΑ:** 226 παιδιά 4-6 ετών.

108 παιδιά δεν είχαν έρθει σε επαφή με έργα τέχνης καλλιτεχνών με οπτική αναπηρία.

63 περιηγήθηκαν στα έργα τέχνης με τη βοήθεια ενός ξεναγού.

55 περιηγήθηκαν στο χώρο χωρίς κάποια εξωτερική στήριξη.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Κλίμακα στο ένα άκρο το εικονίδιο του ήλιου για θετικές στάσεις και στο άλλο άκρο το εικονίδιο του πάγου για αρνητικές στάσεις.

Κλίμακα που αξιολογεί την ικανοποίηση από την έκθεση.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ** Η επαφή του παιδιού με άτομο με τύφλωση και το φύλο καθόρισαν το βαθμό αποδοχής του ατόμου με τύφλωση.

Ο βαθμός ικανοποίησης από τα έργα τέχνης δε καθόρισε τη στάση προς τα άτομα με τύφλωση.

Η ανεξάρτητη επαφή των παιδιών με τα έργα τέχνης δημιουργεί θετικά συναισθήματα για την οπτική αναπηρία.

Η αξιοποίηση του ξεναγού δε καθορίζει τα συναισθήματα προς το άτομο με οπτική αναπηρία.

**Προϋπόθεση:**

Απτική επαφή χωρίς βοήθεια της όρασης με δώδεκα σχέδια, δώδεκα φωτογραφίες, οκτώ γλυπτά και ένα απτικό βιβλίο τα οποία δημιουργήθηκαν από καλλιτέχνες με οπτική αναπηρία.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Teke & Sozibilir (2019)/ teaching energy in living systems to a blind student in an inclusive classroom environment

**ΣΤΟΧΟΣ:** Εξέταση του προφίλ του μαθητή με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη για τη κατασκευή απτικών υλικών στη χημεία.

**ΔΕΙΓΜΑ:** Εκ γενετής τυφλός με ρετινοβλάστωμα.

μαθητής της δέκατης τάξης.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Ημιδομημένες συνεντεύξεις με 21 ερωτήσεις για να ελεγχθούν οι δυνάμεις και οι αδυναμίες του μαθητή και για να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά των απτικών υλικών.

Παρατηρήσεις.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Στο πρώτο στάδιο δυσκολία του μαθητή με την επεξεργασία των συνδέσεων στις μοριακές δομές και στην αντιστοίχιση των χαντρών με τα χημικά στοιχεία.

Στο δεύτερο στάδιο κατανόηση των εννοιών του μαθήματος.

**Προϋπόθεση:**

Κατανόηση των αναγκών του μαθητή.

Ειδική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Σε πρώτη φάση χορήγηση των φύλλων πληροφοριών για τη θεωρητική γνώση.

Σε δεύτερη φάση χρήση εννέα αναπαραστάσεων ατόμων στη χημεία με διαφορετικές χάντρες και δώδεκα αναπαραστάσεων δύο διαστάσεων.

Επεξεργασία των απτικών αναπαραστάσεων από το μαθητή.

**ΜΕΛΕΤΗ:** Yalçın & Kamali (2020)/ Mentoring inservice teachers to support their inclusive science teaching practices for students with visual impairments.

**ΣΤΟΧΟΣ:** Συμβολή ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου στην ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών για συμπερίληψη.

**ΔΕΙΓΜΑ:** Δύο μέλη του διδακτικού προσωπικού στο πανεπιστήμιο Aksaray.

Εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε σχολεία συμπερίληψης.

**ΣΥΛΛΟΓΗ:** Συνέντευξη των εκπαιδευτικών σε ομάδα εστίασης σχετικά με τις συνολικές αντιλήψεις για το πρόγραμμα επιμόρφωσης και την εικόνα τους για το πανεπιστημιακό διδακτικό προσωπικό.

Συνέντευξη του διδακτικού προσωπικού.

Οργανωμένες παρατηρήσεις στις δραστηριότητες κατασκευής ειδικών εκπαιδευτικών υλικών.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Κατάκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων κατασκευής ειδικών διδακτικών υλικών.

Αντίληψη της διαδικασίας προσδιορισμού χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή με οπτική αναπηρία.

Οργάνωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Αντίληψη της σημασίας της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη τάξη.

Εξάσκηση στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων στη γενική τάξη.

**Προϋπόθεση:**

1<sup>ο</sup> στάδιο επιμόρφωσης:

Διασάφηση του περιεχομένου του προγράμματος και των προσαρμογών για το μαθητή με οπτική αναπηρία.

Προσδιορισμός των διδακτικών κεφαλαίων στα οποία θα χρησιμοποιηθούν ειδικά υλικά και συζήτηση σχετικά με τα ειδικά υλικά που θα κατασκευάζονταν.

2<sup>ο</sup> στάδιο επιμόρφωσης:

Χωρισμός των εκπαιδευτικών σε ομάδες για τη κατασκευή των ειδικών υλικών και έλεγχος των κατασκευών και σχόλια βελτίωσης.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι συχνότατα οι ανοιχτοί χώροι του σχολείου και του πανεπιστημίου και οι διαδρομές τους σχεδιάστηκαν χωρίς να έχουν ληφθεί ουσιαστικά υπόψη οι μαθητές και φοιτητές με οπτική αναπηρία (έλλειψη σημάτων σε Braille, έλλειψη επαρκούς φωτισμού). Συχνά οι διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά στο πανεπιστήμιο, βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους (Lourens & Swartz, 2016α· Bishop & Rhind, 2011· Bualar, 2017· Ralejoe, 2021). Ο σχεδιασμός των πανεπιστημιακών χώρων και των δικτύων πρόσβασης σε αυτούς αποτελεί σημαντικότερα παράγοντα για μια πραγματική συμπερίληψη. Ανάλογα οι σχολικές τάξεις θα πρέπει να κατασκευάζονται σε σημεία στα οποία οι μαθητές με οπτική αναπηρία έχουν πρόσβαση, όπως στις εισόδους των κτιρίων (Lewis & Taylor, 2011: 316).

Διαστάσεις του ζητήματος αποτελούν και ζητήματα όπως η επιλογή των χρωμάτων των αιθουσών διδασκαλίας και η ύπαρξη ασφαλών και άνετων χώρων για τα άτομα με οπτική αναπηρία (Ackah-Jnr & Danso, 2019). Όχι αμελητέα πτυχή συνιστούν τα εξογκώματα στο περιβάλλον, τα οποία εμποδίζουν το μαθητή με οπτική αναπηρία, ενώ η εκπομπή φωτός πρέπει να ελέγχεται τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας όσο και στους χώρους, όπου κινείται καθημερινά ο μαθητής (Lewis & Taylor, 2011: 317 και 323). Οι μαθητές με οπτική αναπηρία έχουν ανάγκη να αναφέρεται πάνω σε κάθε αντικείμενο στο χώρο το όνομα του με τη μορφή Braille (Χιουρέα, 2011: 233). Τα προβλήματα των μαθητών με αναπηρία σχετικά με τη πρόσβαση στο περιβάλλον έχουν αναφερθεί και από άλλες έρευνες και μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την συμπερίληψη αλλά και την κοινωνική αλληλοεπίδραση των ατόμων με οπτική αναπηρία (Shevlin et al., 2002). Επίσης, οι αίθουσες διδασκαλίας που δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένες εμποδίζουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη πρόσβαση στις προσαρμογές των εξετάσεων (Braun & Naami, 2019). Η έλλειψη φωτός και οι μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των αιθουσών διδασκαλίας είναι επίσης σημαντικά ζητήματα και για τους μαθητές και τους φοιτητές με κινητική αναπηρία (Mosia & Phasa, 2020).

Ένας δεύτερος παράγοντας, ο οποίος διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τις εμπειρίες των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία είναι η έλλειψη προσαρμοσμένου διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού είτε σε γραφή Braille είτε σε μεγεθυσμένη μορφή και η ακατάλληλη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Giese et

al, 2021· Bayram et al, 2015· Opie et al., 2017· Bualar, 2017· Frank et al., 2020· Simui et al., 2019· Kisanga & Richards 2018· Sakız & Saricali, 2017· Ralejoe, 2021).

Από πλευράς των αναπτυχθέντων εργαλείων για την μάθηση, η εφαρμογή UDL (Παγκόσμιος Σχεδιασμός για την Μάθηση) υποστηρίζει τον σχεδιασμό των αναγκαίων τροποποιήσεων στα κτίρια, την οργάνωση των αιθουσών διδασκαλίας, την επιλογή του είδους των δραστηριοτήτων οι οποίες προορίζονται για το μαθητή με αναπηρία καθώς και τη παροχή ειδικών υπηρεσιών, οι οποίες συμβάλλουν στη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ο Παγκόσμιος Σχεδιασμός για τη μάθηση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή με οπτική αναπηρία να έχει πρόσβαση στο κείμενο το οποίο πρέπει να μελετήσει με τη βοήθεια ψηφιακών ομιλούντων βιβλίων και λογισμικών που μετατρέπουν το κείμενο σε ομιλία (Wehmeyer, 2006). Πέρα από αυτές τις συσκευές, η παροχή του υλικού στη γραφή Braille είναι σημαντική συνεισφορά για την συμπερίληψη ενός τυφλού παιδιού (Roe, 2011: 232) ενώ οι απτικές αναπαραστάσεις διευκολύνουν το μαθητή με οπτική αναπηρία να κατανοήσει καλύτερα τις έννοιες (Ιωαννίδη & Καρβέλας, 2018). Ο μαθητής με πρόβλημα όρασης έχει ανάγκη να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τη σημασία της καθαρής γραμματοσειράς, των εγχειριδίων σε A4, της χρήσης της γραφικής ύλης με σκούρο χρώμα που τονίζει τα γράμματα που σχηματίζονται (Χιουρέα, 2011: 237) και των σαφών και όχι εκτενών επεξηγήσεων σε στοιχεία της διδασκαλίας που μπορούν να γίνουν κατανοητά με τη βοήθεια της όρασης (Ευσταθίου, 2016: 55).

Οι φοιτητές με αναπηρία δεν έχουν πρόσβαση στις παρουσιάσεις των διαλέξεων και δε μπορούν να μελετήσουν το υλικό της βιβλιοθήκης (Braun & Naami, 2019). Οι μαθητές με αναπηρία θεωρούν ότι δεν υπάρχει ρύθμιση που να διασφαλίζει τη παροχή προσαρμοσμένου υλικού στους μαθητές με αναπηρία πριν την έναρξη του μαθήματος εξαιτίας της πεποίθησης των καθηγητών ότι η παροχή έτοιμων σημειώσεων πριν από τις διαλέξεις δε θα καλλιεργούσε στους μαθητές με αναπηρία την διάθεση προσωπικής αναζήτησης και επισταμένης μελέτης του επιστημονικού αντικειμένου (Majoko, 2018). Ειδικά στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών δεν επιτρέπει στο διδακτικό προσωπικό να λάβει υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά (Kendall, 2016).

Ένας τρίτος παράγοντας που καθορίζει το είδος των εμπειριών των μαθητών με οπτική αναπηρία είναι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο είτε δεν έχει πάντα το γνωστικό υπόβαθρο να ρυθμίσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρέχει στο μαθητή με οπτική αναπηρία είτε ξεπερνά τα όρια της προβλεπόμενης στήριξης (Giese et al., 2021· Opie et al., 2017).

Το πρόβλημα σχετικά με την επίδραση της στήριξης, που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, στους μαθητές συμφωνεί και με άλλες έρευνες που διαπιστώνουν τον παρεμβατικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο κοινωνικό τομέα (Gray, 2011: 412). Υπάρχει σύγχυση των ρόλων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που παρέχουν ειδικές υπηρεσίες (Giangreco & Doyle, 2007).

Δε γίνεται από κοινού σχεδιασμός από τους δύο εκπαιδευτικούς του διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος που ακολουθούν οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin&Russell, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ο αποκλειστικά υπεύθυνος των μαθητών αυτών, οι οποίοι σταματούν να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης και να ακολουθούν το πρόγραμμα που ακολουθούν οι υπόλοιποι μαθητές (Webster et al., 2010). Το μοντέλο στήριξης ένας εκπαιδευτικός για ένα μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμποδίζει τη συμπερίληψη του τελευταίου (Suter & Giangreco, 2009).

Ένας τέταρτος παράγοντας που διαπιστώθηκε ότι σχηματίζει τις εμπειρίες των μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι οι γνώσεις και η θέληση του εκπαιδευτικού προσωπικού να τροποποιήσει το υλικό για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και να τους παράσχει περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις. Αναδείχθηκαν οι μειωμένες ειδικές γνώσεις, αδιαφορία παροχής προσαρμογών και προκαταλήψεις από τους εκπαιδευτικούς (Giese et al, 2021· Bayram et al., 2015· Haegele & Buckley, 2019· Opie et al., 2017· Bualar, 2017· Frank et al., 2020· Kisanga & Richards, 2018). Ενώ θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αναθεώρησης του αναλυτικού προγράμματος στη πράξη αρνούνται να το μεταβάλουν γιατί θεωρούν ότι αυτό δεν υπόκειται στη δική τους ευθύνη αλλά στην ευθύνη των ειδικών υπηρεσιών (Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2011: 261).

Το γεγονός ότι οι μαθητές με πρόβλημα όρασης διδάσκονται για κάποιες ώρες από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε ξεχωριστή αίθουσα μακριά από τους συμμαθητές τους είναι η αιτία που μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό της τάξης στη μετάθεση των ευθυνών στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής για να αναλάβει αυτός το παιδί με πρόβλημα όρασης (Lomas, 2011: 626). Επίσης οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο να ανταποκριθούν και στους μαθητές χωρίς αναπηρία και στους μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι μπορεί να μη παρουσιάζουν όμοια χαρακτηριστικά (Bengt, 2012: 167). Οι μειωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών επάνω στις αρχές της συμπερίληψης και

η περιορισμένη σχολική στήριξη μπορεί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, να αποτρέψουν τη κατάλληλη εκπαίδευση του κάθε μαθητή με αναπηρία (Scott, Vitale & Masten, 1998). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις ίδιες συνθήκες με τους συμμαθητές τους στις μαθησιακές απαιτήσεις του γενικού αναλυτικού προγράμματος χωρίς καμία στήριξη και χωρίς το εκπαιδευτικό ίδρυμα να λάβει τα αναγκαία μέτρα (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι για την εγκυρότητα των αιτήσεων στήριξης των φοιτητών με αναπηρία, δηλαδή για το αν ισχύει η αναπηρία που δηλώνουν οι μαθητές (Abed & Shackelford, 2020).

Πέμπτος παράγοντας, ο οποίος διαπιστώθηκε ότι διαμορφώνει τα βιώματα των μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία. Διαπιστώθηκαν δισταγμοί παροχής βοήθειας από τους συμμαθητές (Haegle & Buckley, 2019· Johnston et al, 2016· Simui et al., 2019· Ralejoe, 2021). Ωστόσο υπήρξαν δύο έρευνες, στις οποίες διαπιστώθηκε κοινωνική στήριξη από τους συμμαθητές χωρίς αναπηρία προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία (Bayram et al., 2015· Frank et al., 2020). Η φιλοσοφία ενός σχολείου που δεν έχει εξεταστοκεντρικό σύστημα και δεν εστιάζει στη σχολική επίδοση βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει λόγος διαχωρισμού των μαθητών με αναπηρία (McDougall, DeWit, King, Miller & Killip, 2004). Επίσης οι εξωσχολικές επαφές των μαθητών χωρίς αναπηρία με άτομα με αναπηρία διαμορφώνουν τις στάσεις προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία (Gonen & Grinberg, 2016), όπως και η τάξη στην οποία πηγαίνει ο μαθητής, η ηλικία του, η τοποθεσία του σχολείου, η ενημέρωση από τις σχολικές αρχές, η ενημέρωση από τους ψυχαγωγικούς φορείς (Μιχαηλίδης, 2009: 244). Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι η τύφλωση λόγω των προσαρμογών που απαιτεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δε γίνεται δεκτή από τους συνομηλίκους (Μιχαηλίδης, 2009: 118). Γενικότερα, οι μαθητές χωρίς αναπηρία είναι περισσότερο πρόθυμοι να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές με αναπηρία παρά φιλίες (Corby, Taggart & Cousins, 2018).

Ένας άλλος παράγοντας που διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει το βαθμό που οι μαθητές και οι φοιτητές με οπτική αναπηρία αισθάνονται ότι αποτελούν οργανικά μέλη του σχολείου είναι η χρήση των συσκευών της υποστηρικτικής τεχνολογίας στις γενικές τάξεις, η οποία κάποιες φορές δε λειτουργεί θετικά και εμποδίζει την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών (Opie et al., 2017· Bishop & Rhind, 2011). Συγκεκριμένα, η υποστηρικτική τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να επιφέρει βελτίωση στη σχολική επίδοση και την αυτοεκτίμηση του μαθητή και την ανάπτυξη κοινωνικών

σχέσεων. Ωστόσο, η έλλειψη γνώσης των χρηστών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των διαθέσιμων συσκευών, η έλλειψη ενός διδακτικού προσωπικού, το οποίο επιλύει τα όποια ζητήματα ανακύπτουν σχετικά με τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας και η δυσκολία των μαθητών να χειρίζονται την υποστηρικτική τεχνολογία και ταυτόχρονα να παρακολουθούν τις παρουσιάσεις και τις παραδόσεις των μαθημάτων από τον εκπαιδευτικό εμποδίζουν την ενσωμάτωση του μαθητή με αναπηρία στην γενική τάξη (Mc Nicholl et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δεξιότητες χρήσης των διαθέσιμων συσκευών, δεν οργανώνουν τη διδασκαλία συμπεριλαμβάνοντας σε αυτήν τεχνολογικά μέσα για να έχει πρόσβαση ο μαθητής με αναπηρία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναζητούν οι μαθητές με αναπηρία συνεχώς τη στήριξη από τους συνομηλίκους (Perera-Rodríguez & Morriña-Díez, 2017).

Η μέριμνα της οικογένειας για την εκπαίδευση του μαθητή με αναπηρία είναι σημαντική για τη βελτίωση των συνθηκών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης του τελευταίου. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι οικογένειες των μαθητών με οπτική αναπηρία είτε δεν επισκέπτονται συχνά το γενικό σχολείο είτε βρίσκονται σε συχνή επαφή με αυτό (Bishop & Rhind, 2011· Ralejoe, 2021). Οι περισσότερες οικογένειες των μαθητών με αναπηρία επικοινωνούν με το σχολείο καθημερινά (Spann, Kohler & Soenksen, 2003). Η ηλικία των μαθητών με αναπηρία έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τη συχνότητα της επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι γονείς με μικρότερα ηλικιακά παιδιά με αναπηρία έχουν συχνότερες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Spann et al., 2003). Σε άλλες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η εμπλοκή της οικογένειας στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μέτρια (Spann et al, 2003).

Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα εμπόδιο το οποίο αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με οπτική αναπηρία είναι η έλλειψη μέριμνας από το πανεπιστήμιο να αντιστοιχίσει ένα δωμάτιο για κάθε φοιτητή με οπτική αναπηρία (Wudmatas, 2020) καθώς και η λανθασμένη διαρρύθμιση των δωματίων (Ali & Hameed, 2015). Ωστόσο είναι δύσκολο για τις υπηρεσίες στο πανεπιστήμιο να καλύψουν από τη μία πλευρά τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία και από την άλλη πλευρά τις ανάγκες των υπόλοιπων φοιτητών (Vaccaro & Kimball, 2019). Πέρα από το ζήτημα της εξισορρόπησης των αναγκών μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών, οι υπηρεσίες στο πανεπιστήμιο δε διαθέτουν τις απαιτούμενες οικονομικές πηγές, ώστε να παρέχουν σε όλους τους φοιτητές μονά δωμάτια (Vaccaro & Kimball, 2019).



Επιπλέον, τρία ακόμη σημαντικά ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι φοιτητές με οπτική αναπηρία αποδείχθηκαν πώς είναι οι δυσκολίες στα γραφειοκρατικά ζητήματα στην αρχή του εξαμήνου (Bualar, 2017), η κοπιώδης διαδικασία της μελέτης στο πλαίσιο του περιορισμένου χρόνου (Lourens & Swartz, 2016α) καθώς και το ζήτημα των μέσων μεταφοράς (Whitburn, 2014β).

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποδείχθηκε ότι στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν κάποιοι θετικοί παράγοντες οι οποίοι ευνοούν την ανάπτυξη της συμπερίληψης για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, η παροχή ιδιωτικών χώρων στη βιβλιοθήκη εξασφάλισε ησυχία για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία, ώστε να συγκεντρωθούν στη μελέτη τους (Bodaghi & Zainab, 2013). Επίσης σημαντική στήριξη για τους φοιτητές με οπτική αναπηρία ήταν η προθυμία της βιβλιοθήκης να τους εξυπηρετήσει κατά την αναζήτηση των επιστημονικών πηγών (Bodaghi et al., 2016). Η εικόνα η οποία σχηματίστηκε σχετικά με τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης στους φοιτητές με οπτική αναπηρία ήταν θετική. Φαίνεται ότι οι βιβλιοθηκονόμοι κινητοποιούνται να καλύψουν τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, αυτοί αξιοποιούν ένα πρόγραμμα στον υπολογιστή με το οποίο δανείζονται τα εγχειρίδια τα οποία ενδιαφέρουν τους φοιτητές με αναπηρία και είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά υλικά στις μορφές που εξυπηρετούν τους φοιτητές (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013). Ωστόσο παρά τη προθυμία των βιβλιοθηκονόμων, η προσβασιμότητα στα υλικά της βιβλιοθήκης για τους φοιτητές με αναπηρία είναι αδύνατο να επιτευχθεί εξαιτίας της έλλειψης βιβλίων με απτικές εικόνες και ομιλούντων βιβλίων στη βιβλιοθήκη και της υποστελέχωσης του προσωπικού της βιβλιοθήκης (Phukubje & Ngoepe, 2016). Επίσης οι οικονομικοί περιορισμοί του πανεπιστημίου, (Subramaniam et al., 2013), οι μειωμένες ώρες λειτουργίας της βιβλιοθήκης, η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο στους χώρους της και η ανεπαρκής εκπαίδευση των φοιτητών με αναπηρία στην αξιοποίηση των υπηρεσιών της βιβλιοθήκης καθιστούν αδύνατη την μελέτη των φοιτητών με αναπηρία στους χώρους της βιβλιοθήκης (Phukubje & Ngoepe, 2016).

Ως προς τις συνέπειες από τις αρνητικές εμπειρίες κατά την συμπερίληψη των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία, αρχικά πρέπει να αναφερθεί πως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ότι οι μαθητές και οι φοιτητές με οπτική αναπηρία βιώνουν αρνητικά συναισθήματα στο γενικό σχολείο (Brydges & Mkandawire, 2016· Thurston, 2014· Jessup et al, 2018· Manyumwa, 2018). Ωστόσο το γεγονός αυτό δεν επιβεβαιώθηκε σε δύο άρθρα (Bodaghi, Cheong, Zainab & Riahikia,

2016· Bodaghi & Zainab, 2013). Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που ευνοούν το διαχωρισμό στη σχολική τάξη κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται μόνοι και διαφορετικοί (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Οι μαθητές με αναπηρία αποδέχονται την αρνητική θέση των εκπαιδευτικών προς αυτούς και πιστεύουν ότι δεν έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τη κατάσταση, με αποτέλεσμα να μην εκφράζουν τις ανάγκες τους και να αναπτύσσουν συναισθήματα χαμηλής αυτοαξίας (Blackman, Conrad & Philip, 2017).

Επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία δεν έχουν επίγνωση των χαρακτηριστικών των αναπηριών οδηγεί στη καλλιέργεια και διάδοση από μέρους τους προκαταλήψεων και αρνητικών χαρακτηρισμών για τους μαθητές με αναπηρία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ψυχολογική κατάσταση των τελευταίων (Blackman et al., 2017). Και άλλες έρευνες έχουν καταλήξει ότι ο βαθμός αποδοχής από τους συμμαθητές καθορίζει τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με αναπηρία (Pijl & Frostad, 2010).

Ακόμη, το γενικό σχολείο τονίζει την αναπηρία του μαθητή, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η αυτοεκτίμησή του τελευταίου. Αυτή η διάκριση δε παρατηρείται στο ειδικό σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη διδασκαλία στην οποία οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να ανταποκριθούν ενώ κατανοούν και τη συναισθηματική κατάσταση των τελευταίων (Nalavany, Carawan & Brown, 2011).

Ένα σημαντικό εύρημα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές-φοιτητές με οπτική αναπηρία έχουν σχολικές αποτυχίες λόγω των εμποδίων που αντιμετωπίζουν (Ali&Hameed, 2015· Jessup et al., 2018) ενώ άλλοι μαθητές και φοιτητές με οπτική αναπηρία σε άλλες έρευνες αντιμετωπίζουν τα εμπόδια ως πρόκληση για να προσπαθήσουν να βελτιώσουν την εικόνα τους όσον αφορά τα μαθησιακά τους επιτεύγματα (Wudmatas, 2020· De Verdier, 2016). Η δεύτερη εκδοχή, δηλαδή αυτή της προσπάθειας για τη βελτίωση της σχολικής προόδου ονομάζεται στρατηγική της αποφασιστικότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι δεν υστερούν σε κάτι σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και για αυτό το λόγο αξιοποιούν όλο το διαθέσιμο φάσμα των προσαρμογών και αγωνίζονται με όλες τις δυνάμεις για να κατακτήσουν τα όνειρά τους (Givon & Court, 2010). Βλέπουν δηλαδή την αναπηρία τους ως ένα θετικό χαρακτηριστικό του εαυτού τους και επιδιώκουν να προστατέψουν τον εαυτό τους, και να τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τα εμπόδια και να επιτύχει (Vaccaro, Moore, Kimball, Troiano & Newman, 2019). Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν τη τάση να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους μαθητές χωρίς αναπηρία όσον

αφορά τη σχολική επίδοση και το επίτευγμα της υψηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ευχαριστεί (Lithari, 2018). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με αναπηρία συναγωνίζονται με τους συμμαθητές τους, έχουν κίνητρα και προσπαθούν να βελτιωθούν ακαδημαϊκά.

Πέρα από τη προσπάθειά τους να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση προκειμένου να αποδείξουν την αξία τους και ότι δεν έχουν διαφορετική ταυτότητα από τους συμμαθητές τους, οι μαθητές και οι φοιτητές με οπτική αναπηρία αναπτύσσουν και άλλες στρατηγικές θετικής αντιμετώπισης των εμποδίων που συναντούν στη συμπερίληψη, αφού διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα κυρίως με άλλους μαθητές με αναπηρία (Wudmatas, 2020· Ali & Hameed, 2015· Vik & Lassen, 2010· Opie & Southcott, 2015· Jessup et al., 2018) και ασχολούνται με δραστηριότητες που αγαπούν (Jessup et al., 2018· Vik & Lassen, 2010). Αυτό τους βοηθά να μην εσωτερικεύουν τα αρνητικά μηνύματα που τους μεταφέρονται. Η αυτοσυνηγορία, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών με αναπηρία να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους και η αυτοπεποίθηση είναι δύο στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία που τους ενδυναμώνουν να ασχοληθούν με αγαπημένες σε αυτούς δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιτυγχάνουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους (Martin & Bat-Chava, 2003). Η οικογένεια των μαθητών με αναπηρία μπορεί να συμβάλει σημαντικά ώστε αυτοί οι μαθητές να αισθανθούν δυνατοί για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του γενικού σχολείου (Das & Kattumuri, 2011).

Μία άλλη στρατηγική θετικής αντιμετώπισης που επιστρατεύουν κυρίως οι φοιτητές με οπτική αναπηρία είναι η εργασία στις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης για τη μετάφραση των κειμένων σε Braille, κατά την οποία οι φοιτητές με οπτική αναπηρία κερδίζουν οικονομική ανεξαρτησία και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, χάρη στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της μελέτης (Ali & Hameed, 2015).

Πέρα από τους θετικούς τρόπους αντιμετώπισης υπήρχαν και κάποιοι αρνητικοί τρόποι αντιμετώπισης της κατάστασης από τους μαθητές και τους φοιτητές με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι δεν επιθυμούσαν να συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους και για αυτό το λόγο αργοπορούσαν στο σχολείο, ενώ η πίστη τους ότι είναι διαφορετικοί από τους υπόλοιπους τους έκανε να σκεφθούν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Southcott & Opie, 2016· Ali & Hameed, 2015· De Verdier, 2016). Οι μαθητές σε αυτή τη κατηγορία έχουν πάντα στο νου τους ότι δε θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο και για αυτό το λόγο αποφεύγουν να προσπαθήσουν. Αυτή η στρατηγική αντιμετώπισης ονομάζεται στρατηγική της αποφυγής

και τα άτομα που την υιοθετούν, δε φαίνονται επιμελή και τυπικά στην ώρα προσέλευσης στο σχολείο (Givon & Court, 2010). Η απόφαση των μαθητών και των φοιτητών να σταματήσουν τη φοίτησή τους έχει συσχετιστεί με το βαθμό στήριξης που οι μαθητές και οι φοιτητές αντιλαμβάνονται από τις ομάδες εμπλοκής στο σχολείο (Schwab, 2018). Επίσης, η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας ωθεί τους μαθητές και τους φοιτητές με αναπηρία στο συμπεριληπτικό συγκείμενο να αισθανθούν ότι αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε σχέση με τους υπόλοιπους και τους οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου (Schwab, 2018).

Σε μία έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές με οπτική αναπηρία βρίσκονται στο δίλημμα της αποκάλυψης ή της μη αποκάλυψης της αναπηρίας (Lourens & Swartz, 2016β). Οι φοιτητές που αποφεύγουν να αποκαλύψουν την αναπηρία τους φοβούνται ότι η αναπηρία τους μπορεί να αποκλείσει την αποδοχή τους από τη κοινότητα (Dangoisse, deClercq, van Meenen, Chartier & Nils, 2019). Επίσης οι φοιτητές που δεν επιθυμούν να αποκαλύψουν την αναπηρία τους πιστεύουν ότι η αναπηρία είναι ένα πρόβλημα που αφορά μόνο τους ίδιους και θεωρούν ότι αυτή μπορεί να είναι εμπόδιο στην εργασιακή τους ένταξη (Grimes, Southgate, Scevak & Buchanan, 2019). Οι φοιτητές με αναπηρία που αποφασίζουν να φανερώσουν την αναπηρία τους πιστεύουν ότι αυτό το βήμα θα συμβάλει στην αποφοίτησή τους και τη κοινωνική τους συμπερίληψη (Thompson-Ebanks & Jarman, 2017).

Ως προς τους τρόπους βελτίωσης της συμπερίληψης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αρχικά φανέρωσε πως η κατασκευή απτικών αναπαραστάσεων και διαγραμμάτων και η παροχή μεγεθυμένου εντύπου ή εντύπου σε Braille ήταν σημαντικοί παράγοντες για την ενίσχυση της συμπερίληψης (Argyropoulos & Stamouli, 2006· Teke & Sozibilir, 2019· Gray&Morley-Wilkins, 2005· Fleeer & March, 2015). Με αυτές τις προσαρμογές, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lee, Wehmeyer, Soukup & Palmer, 2010). Ωστόσο, κατά την κατασκευή των αναπαραστάσεων πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ορισμένες έννοιες δε μπορούν να κατανοηθούν πολύ εύκολα με την αφή. Επίσης η αναπαράσταση θα πρέπει να μπορεί να υποβληθεί στην αναγκαία επεξεργασία από το μαθητή, ώστε αυτός να αντιληφθεί το αντικείμενο που αναπαρίσταται (Downing & Chen, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ή οι εκπαιδευτικοί της τάξης που αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν αυτές τις αναπαραστάσεις χρειάζεται να σκεφθούν αν οι μαθητές με οπτική αναπηρία έχουν την αντοχή να αναλωθούν στην επεξεργασία πολλών απτικών αναπαραστάσεων και στη λήψη των μηνυμάτων που αυτά μεταφέρουν (Downing & Chen, 2003). Στο πλαίσιο της

συμβολής των απτικών αναπαραστάσεων κρίσιμη βοήθεια για τους μαθητές με οπτική αναπηρία θεωρήθηκε πως είναι η προσβασιμότητα σε επίπεδο περιβάλλοντος και σε επίπεδο εγχειριδίων, ώστε αυτοί να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Johnston et al., 2016· Hewett et al., 2018). Η προσβασιμότητα προωθείται μέσα από το Παγκόσμιο Σχεδιασμό για τη μάθηση, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή με οπτική αναπηρία να διαβάζει το κείμενο στο κατάλληλο για αυτόν μέγεθος και να αξιοποιεί τις συσκευές που μετατρέπουν το κείμενο σε ομιλία (Wehmeyer, 2006). Επίσης μέσω του Παγκόσμιου Σχεδιασμού για τη μάθηση, ο μαθητής με αναπηρία έχει τη δυνατότητα να επιλύει τις ασκήσεις σε επιπλέον χρόνο ενώ δέχεται τη στήριξη των υπόλοιπων συμμαθητών του και εκπαιδευτικών μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο έχει σχεδιαστεί για τον ίδιο. Σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον, οι μαθητές με αναπηρία συνειδητοποιούν ότι έχουν ικανότητες και ότι αποτελούν ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Wehmeyer, 2006).

Επίσης, διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι ένας σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση των συνθηκών συμπερίληψης των μαθητών με οπτική αναπηρία είναι η παροχή υπηρεσιών βοηθού ανάγνωσης και η εκπαίδευσή των μαθητών στις δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας μέσα στο σχολικό/πανεπιστημιακό περιβάλλον (Hewett et al., 2018). Αυτή η εκπαίδευση προσανατολισμού και κινητικότητας κάνει το μαθητή με οπτική αναπηρία να πιστέψει στις δυνατότητες του και να κινητοποιηθεί για την επίλυση των προβλημάτων που αυτός αντιμετωπίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mutele, & Odeku, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των συνθηκών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αποδείχθηκε η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τη κατασκευή προσαρμοσμένων υλικών για τους μαθητές με οπτική αναπηρία, την οργάνωση της διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς και τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας αλλά και η επίδραση των προγραμμάτων επιμόρφωσης που αξιοποιούσαν την τεχνική της προσομοίωσης της αναπηρίας (Yalcin & Kamali, 2020· Jones et al., 2019· Foley et al., 2020· Bavli et al., 2020). Συγκεκριμένα, η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην κατασκευή προσαρμοσμένων υλικών για τους μαθητές με οπτική αναπηρία μπορεί να συνδεθεί με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μέριμνα από το Υπουργείο Παιδείας να παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για αυτούς τους μαθητές. Ακόμη η οικονομική επιβάρυνση για την αγορά τέτοιων υλικών είναι τεράστια και το σχολείο δε μπορεί να καλύψει τα έξοδα (Coşkun, Tosun & Macaroğlu, 2009). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να

είναι ενήμεροι για τον τρόπο οργάνωσης της διδακτικής μεθοδολογίας τους. Επεξηγηματικά είναι ανάγκη να σχηματίζουν τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και να επιλέγουν τα κατάλληλα διδακτικά υλικά, τα οποία αναπαριστούν τη πληροφορία με πολλαπλούς τρόπους, προκειμένου αυτή να κατανοηθεί από το κάθε μαθητή χωριστά. Επίσης στο πλαίσιο αυτό, το διδακτικό προσωπικό μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Basham & Marino, 2013). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο το οποίο χρειάζεται να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η σημασία επιλογής των μέσων αξιολόγησης τα οποία διευκολύνουν την έκφραση όλων των μαθητών (Basham & Marino, 2013). Ακόμη, ο συνδυασμός της χρήσης των απαραίτητων συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας και της εφαρμογής των αρχών του Παγκόσμιου Σχεδιασμού για τη μάθηση από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Kraglund-Gauthier, Young & Kell, 2014). Προκειμένου όμως να εκπαιδευθούν οι εκπαιδευτικοί στην επιλογή των συσκευών που μπορούν να ικανοποιήσουν το κάθε μαθητή χρειάζεται να γίνει προσεκτικός σχεδιασμός του προγράμματος κατάρτισης πάνω στην υποστηρικτική τεχνολογία που αυτοί θα λάβουν. Συγκεκριμένα, όπως αποδείχθηκε, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευσή τους να παρακολουθήσουν τα χαρακτηριστικά της κάθε συσκευής υποστηρικτικής τεχνολογίας και να αντιστοιχίζουν τη τελευταία με τη κάθε περίπτωση μαθητή με αναπηρία, ώστε αυτός να συμμετέχει στο πρόγραμμα. Έπειτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξασκηθούν στη πράξη με τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία που εντάσσει τις συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας. Η επαφή των εκπαιδευτικών με την νομοθεσία της υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως παρατηρήθηκε, μπορεί να συμβάλει ώστε αυτοί να αντιληφθούν τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. (Bryant, Erin, Lock, Allan & Resta, 1998).

Επίσης, τα προγράμματα προσομοίωσης της αναπηρίας που περιλαμβάνονταν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είχαν θετικά αποτελέσματα (Maher et al., 2019· Foley et al., 2020). Τα επιτυχημένα προγράμματα προσομοίωσης δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διαπιστώσουν ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους, ώστε αυτό να ικανοποιήσει τα δικαιώμα των ατόμων με αναπηρία να έχουν πρόσβαση στο περιβάλλον (Burgstahler & Doe, 2014). Τα επιτυχημένα προγράμματα προσομοίωσης αναδεικνύουν τη σημασία εφαρμογής των αρχών του

παγκόσμιου σχεδιασμού για τη μάθηση. Μέσω των προγραμμάτων αυτών γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνική και θεσμική οργάνωση προωθεί την αίσθηση ότι τα άτομα με αναπηρία είναι διαφορετικά, οπότε η αλλαγή σε αυτή την οργάνωση μπορεί να οδηγήσει σε θετική αλλαγή της θεώρησης του ατόμου με αναπηρία (Burgstahler & Doe, 2014).

Οι παρεμβάσεις επίγνωσης που είχαν στόχο να αλλάξουν τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία είχαν και αυτές το χαρακτήρα προσομοιώσεων, όπως αυτές που στόχευαν στην επίγνωση των εκπαιδευτικών για την αναπηρία (Reina et al., 2011· Mesas et al., 2018· Falanga et al., 2020· MacDonald et al., 2020). Μέσα από τα προγράμματα προσομοιώσεων, τα συναισθήματα των μαθητών χωρίς αναπηρία για τους μαθητές με αναπηρία δεν περιλαμβάνουν τον οίκτο αλλά την ενσυναίσθηση, αφού οι πρώτοι εισέρχονται στη κατάσταση των μαθητών με αναπηρία και συμβάλλουν με τις δικές τους πρωτοβουλίες στη κατάρριψη των παραγόντων που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στη κοινωνία (Mc Kenney, 2018).

Τέλος πέρα από το πρόγραμμα προσομοιώσεων, το οποίο περιλήφθηκε στη παρέμβαση για την αλλαγή των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τους μαθητές με αναπηρία, παρατηρήθηκε η σημασία της αντίστροφης συμπερίληψης, δηλαδή οι μαθητές χωρίς αναπηρία ήρθαν σε επαφή με μία αθλητική δραστηριότητα, η οποία εκτελείται μόνο από τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Οι μαθητές χωρίς αναπηρία κατά την εκτέλεση αυτής της δραστηριότητας, καταρρίπτουν την αρνητική εικόνα που είχαν δημιουργήσει για τους μαθητές με αναπηρία, ενώ οι τελευταίοι αρχίζουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να εκφράζουν τα ελλείμματα και τις ανάγκες τους (Mac Donald et al., 2020).

## **ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

Είναι καλό οι μαθητές με οπτική αναπηρία να περιηγηθούν στους χώρους του σχολείου ή του πανεπιστημίου προκειμένου να προσανατολιστούν σε αυτούς και να μη στηρίζονται σε εξωτερικούς παράγοντες για να εκπληρώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές με οπτική αναπηρία στις δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας, χρειάζεται να προσληφθεί κάποιος ειδικός, ο οποίος γνωρίζει πώς θα αναπτύξει στους μαθητές τις δεξιότητες αυτές (Lourens & Swartz, 2016α). Με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία είναι σημαντικό να μην υπάρχουν εμπόδια στους χώρους όπου αυτοί κινούνται στα πλαίσια του σχολείου και

του πανεπιστημίου (Bualar, 2017). Ακόμη οι πινακίδες Braille είναι χρήσιμες, ώστε να προσανατολίζονται οι μαθητές με οπτική αναπηρία, όπως και η λειτουργία μίας υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η οποία θα παρέχει στους μαθητές με οπτική αναπηρία τα κείμενα σε Braille (Bualar, 2017). Δηλαδή, η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα μπορούσε να βοηθήσει τη κυβέρνηση, τους διευθυντές των σχολείων και τις αρχές των πανεπιστημίων να προχωρήσουν στην παροχή υπηρεσιών προσανατολισμού και κινητικότητας για τους μαθητές και τους φοιτητές με οπτική αναπηρία, το σχεδιασμό ενός προσβάσιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικών υλικών.

Επίσης είναι ορθό να υπάρχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία (Ali&Hameed, 2015). Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να πάψει να θέτει σε προτεραιότητα τη κάλυψη της ύλης, ώστε να δοθεί περισσότερη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και στους μαθητές χωρίς αναπηρία να γνωριστούν με τους συμμαθητές τους με αναπηρία (Jessup et al., 2018). Με την ευελιξία αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος και με τη βοήθεια του διδακτικού προσωπικού, μπορούν να ενισχυθούν οι αμφίδρομες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και χωρίς αναπηρία (Ralejoe, 2021). Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, οι σχεδιαστές των γενικών αναλυτικών προγραμμάτων μπορούν να κατανοήσουν τη δική τους ευθύνη για ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη τόσο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και της κοινωνικοποίησής τους.

Είναι καλό να αρχίσει μία εκστρατεία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην διδασκαλία (Opie, 2018). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις επιπτώσεις μίας διδασκαλίας, η οποία δε λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία (Giese et al., 2021) και να γνωρίσουν τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του διευρυμένου αναλυτικού προγράμματος (Opie et al., 2017). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι σημαντικό να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, προκειμένου να σχεδιάσουν μαζί μία ποιοτική διδασκαλία για τους μαθητές με οπτική αναπηρία (Baygam et al., 2015). Για το λόγο αυτό, η βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση είναι χρήσιμη για όσους εμπλέκονται στην διαδικασία σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να εντάξουν τα συστατικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, του διευρυμένου αναλυτικού προγράμματος, της



αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδασκαλία και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στα εν λόγω προγράμματα.

Σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει και το προσωπικό της βιβλιοθήκης στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, το τελευταίο χρειάζεται να έχει γνώσεις σχετικά με την αναπηρία και δεξιότητες, που θα το βοηθήσουν να αλληλοεπιδράσει με τους μαθητές με αναπηρία (Bodaghi et al., 2016). Έτσι όσοι είναι υπεύθυνοι για την διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να οργανώσουν έναν κύκλο κατάρτισης και για το προσωπικό της βιβλιοθήκης με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό σημείο, το οποίο πρέπει να εξετάζεται σε κάθε περίπτωση μαθητή με αναπηρία είναι αν η παρουσία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μπορεί να συμβάλει στη συμμετοχή του μαθητή στη γενική τάξη (Harris, 2011). Οι αρμόδιοι φορείς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό κύκλο των σπουδών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικό να διασαφηνίσουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής το ρόλο τους στη γενική τάξη και τα καθήκοντά τους σε σχέση με το μαθητή με αναπηρία.

## **ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Είναι σημαντικό να σχεδιαστούν έρευνες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν στο δείγμα τους μαθητές, οι οποίοι έχουν οπτική αναπηρία και άλλες πρόσθετες αναπηρίες, ώστε να διαπιστωθεί αν οι πρόσθετες αναπηρίες επηρεάζουν τις εμπειρίες αυτών των μαθητών (Giese et al., 2021). Πέρα από τους παράγοντες, οι οποίοι διερευνήθηκαν, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδρασή τους στις εμπειρίες των μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο χρειάζεται να διερευνηθεί και η επίδραση των μεγάλων αιθουσών διδασκαλίας στις εμπειρίες αυτών των μαθητών (Ralejoe, 2021). Ακόμη, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα με την υποστηρικτική τεχνολογία είτε λόγω του όγκου που αυτή καταλαμβάνει είτε λόγω του γεγονότος ότι το διδακτικό προσωπικό δεν διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τη χρήση της. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθούν πιο βαθιές έρευνες, προκειμένου να διαπιστωθεί η αιτία της μη χρησιμοποίησης συγκεκριμένων συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας από τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Επίσης, η έρευνα θα

πρέπει να εστιάσει στις εμπειρίες των πρωτοετών φοιτητών, ώστε να διαφανούν λεπτομερέστερα τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν κατά το πρώτο διάστημα φοίτησής τους (Reed & Curtis, 2012).

Μία άλλη πτυχή των εμπειριών των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία θα πρέπει να εξεταστεί, αυτή της επίδρασης των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις εμπειρίες των μαθητών με οπτική αναπηρία από την εκπαίδευσή τους (Wudmatas, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, οι έρευνες μπορούν να εστιάσουν και στις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται από τους ερευνητές στο πανεπιστήμιο στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο που μπορούν οι τελευταίοι να οργανώσουν μία διδασκαλία προσαρμοσμένη σε όλους τους μαθητές ( Yalcin & Kamali, 2020).

Είναι κρίσιμο μέσα από τις έρευνες να προτείνεται συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και να κατασκευάζονται από τους ερευνητές μαθησιακά υλικά, των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει εγκριθεί, ώστε το διδακτικό προσωπικό να επιλέγει κάθε φορά το υλικό που συστήνεται σε κάθε περίπτωση (Teke & Sozbilir, 2019).

Ένα κρίσιμο εύρημα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσω των προσομοιώσεων της αναπηρίας να κατανοήσουν τα ζητήματα που οι μαθητές με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν και να είναι διαφορετικά διατεθειμένοι προς αυτούς. Ωστόσο, η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να εστιάσει στις αντιλήψεις των μαθητών με οπτική αναπηρία σχετικά με τις προσομοιώσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Maher et al., 2019).

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν ότι στα περισσότερα άρθρα υπήρχε εστίαση στις αρνητικές εμπειρίες των μαθητών από τη συμπερίληψη. Θα ήταν καλό να ανιχνευθούν και οι θετικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι μαθητές με οπτική αναπηρία από την εκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο και ποιους τομείς αυτές αφορούν.

Ένα μειονέκτημα που θα μπορούσε να παρατηρηθεί από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι σχετικά με τους παράγοντες των εμπειριών των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία κατά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τονίσθηκαν λιγότερο οι δυσκολίες στις καθημερινές μεταβάσεις στο σχολείο, ο ρόλος της οικογένειας και οι δυσκολίες στα γραφειοκρατικά ζητήματα. Σχετικά με τις συνέπειες των εμπειριών των μαθητών και των φοιτητών με οπτική αναπηρία τονίσθηκαν λιγότερο η σχολική αποτυχία

και τα μειωμένα κίνητρα για μελέτη, το δίλημμα αποκάλυψης και απόκρυψης της αναπηρίας, η προσπάθεια για οικονομική ανεξαρτησία, η εγκατάλειψη σπουδών και η χρήση στρατηγικών, όπως αυτή της αργοπορίας.

Επίσης, κατά την αναζήτηση των ερευνών για το ερώτημα των προϋποθέσεων για την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης εντοπίστηκαν περιορισμένες έρευνες, οι οποίες είχαν τη μορφή παρεμβάσεων με δείγμα μαθητή ή φοιτητή με οπτική αναπηρία και στόχευαν στη βελτίωση των συμπεριληπτικών συνθηκών για το συγκεκριμένο μαθητή.

Τέλος, στη πλειονότητα των άρθρων που ανταποκρίνονταν στο πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υπήρχε ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών με οπτική αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα.



## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής- Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκ-παιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 15-19.

Αγγελίδης, Π. και Αβραμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασιάδου, Α. και Ζούμα, Δ. (2014-2015). *Σχεδιασμός, οργάνωση, σύνταξη συνεκτικού πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης για ΑμεΑ: Απώλεια όρασης*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. και Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.

Ευσταθίου, Α. (2016). Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με προβλήματα όρασης: Αγγλικά Α' και Β' Δημοτικού. Στο Γ. Παπαδάτος κ.ά. (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015* (σσ. 51-60). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 31-52). Αθήνα: Πεδίο.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2011). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ. 253-267). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Α. και Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61-76.
- Ηλιοπούλου, Ε. (2018). *Δυσκολίες μάθησης, συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο Γενικό Σχολείο. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 28-54). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Ιωαννίδη, Β. και Καρβέλας, Μ. (2018). Αισθητηριακές αναπηρίες: η περίπτωση διαταραχών όρασης, καλές πρακτικές ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης. *e-Journal of Science & Technology*, 13(2), 61-70.
- Κατσούλης, Φ. και Χαλικιά, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2014). *Διακρίσεις και εμπόδια στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία αποφοίτων ΑΕΙ*. Αθήνα: ΚΕΣΔ / Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.
- Κίτσου, Γ. (2015). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο - Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις*. Αθήνα: ι.ε.
- Κουλικούρδη, Α. (χ. χ). *Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες και Φοιτητές με αναπηρία*. Αθήνα: Athens Information Technology Institute /Βιβλιοθήκη.
- Λουάρη, Μ. (2016). Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία. Στο Γ. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου και Α. Μπαστέα (Επιμ.), 5ο

- Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 19-21 Ιουνίου 2015, Πρακτικά Συνεδρίου*(σσ. 764-776). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μαγιολαδίτης, Μ. (2013). *Εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης*. Κέρκυρα: ι.ε.
- Μαρκαντώνη, Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62, 92-103.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρούσου, Π., Συριοπούλου - Δελλή, Χ. και Αγαλιώτης, Ι. (2016). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Γ. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου και Αγ. Μπαστέρα (Επιμ), *4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (σσ. 800-814). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Σαββάκης, Μ. και Μοσχίδου, Ευ. (2018). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 31-47.
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα: ι.ε.
- Χαρουπιάς, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Χιουρέα, Ρ. (2011). Προβλήματα όρασης: Πληροφορίες για τη φύση των ιδιαιτεροτήτων και υποστηρικτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 226-247). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:**

Abed, M. G. & Shackelford, T. K. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in Higher Education. *Learning Disabilities Research and Practice*, 35(1), 36-44. DOI:10.1111/ldrp.12214

Ackah-Jnr, F, R. & Danso, J. B. (2019). Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 188-208. DOI: 10.1080/13603116.2018.1427808

Ali, R. & Hameed, H. (2015). Dealing with 'visual impairment: Experiences of youth in Tertiary Education. *Social Sciences Review*, 3(1), 1-24.

Almog, N. (2018). "Everyone is normal and everyone has a disability: Narratives of university students with visual impairment. *Social Inclusion*, 6(4), 218-229. DOI: 10.17645/si.v6i4.1697

Argyropoulos, V. & Stamouli, M. (2006). A collaborative action research project in an inclusive setting: Assisting a blind student. *The British Journal of Visual Impairment*, 24(3), 128-134. DOI: 10.1177/026461960606066187

Armstrong, D. (2005). Reinventing "inclusion": New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 135-151.

Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (Επιμ), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 49-64). Αθήνα: Πεδίο.

Arter, Ch. (2011). Το παιδί του Δημοτικού Σχολείου. Στο H. Mason & S. Mc Call (Επιμ.), *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 171-188). Αθήνα: Πεδίο.

Ballard, S. L. & Dymond, S. K. (2018). Inclusive education for secondary age students with severe disabilities and complex health care needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 427-441. DOI: 10.1352/1934-9556-56.6.427



- Banerji, M. & Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522. DOI: 10.1177/002221949502800806
- Bashman, J. D. & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 8-15.
- Bavli, B., Korumaz, M. & Akar, E. (2020). Visually impaired mentally sighted: An inclusive education case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 1-14. DOI: 10.29329/ijpe.2020.280.1
- Bayram, G. İ., Corlu, M. S, Aydın, E., Ortaçtepe, D. & Alapala, B. (2015). An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education. *British Journal of Visual Impairment*, 33(3), 212-219. DOI: 10.1177/0264619615591865
- Belay, M. A. & Yihun, S. G. (2020). The challenges and opportunities of visually impaired students in inclusive education: The case of Bedlu. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 112-124. DOI: 10.33902/JPR.2020060437
- Benett, D. (2011). Συσκευές μειωμένης όρασης για παιδιά και νέους με οπτική αναπηρία. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με πρόβλημα όρασης. Η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση* (σσ. 125-140). Αθήνα: Πεδίο.
- Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής Ειδικής Αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (Επιμ), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 153-177). Αθήνα: Πεδίο.
- Biewer, G., Buchner, T., Káňová, Š., Rodríguez, S., Shevlin, M., Smyth, F., Šiška, J., Toboso-Martin, M. & Vázquez, M. Á. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *Alter - European Journal of Disability*, 9(4), 278-279. DOI: 10.1016/j.alter.2015.02.001
- Bishop, D. & Rhind, D. J. A. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *The British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 177-195. DOI: 10.1177/0264619611415329
- Blackman, S., Conrad, D. A. & Philip, L. (2017). The Pre-University Experiences of Students with Disabilities in Barbados and Trinidad. *International Journal of Special Education*, 32(2), 238-270.

- Bodaghi, N. B. & Zainab, A. N. (2013). My carrel, my second home: Inclusion and the sense of belonging among visually impaired students in an academic library. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 18(1), 39-54.
- Bodaghi, N. B., Cheong, L. S., Zainab, A. N. & Riahikia, M. (2016). Friendly Librarians: The culture of caring and inclusion experiences of visually impaired students in an academic library. *Information Development*, 33(3), 229-242. DOI: 10.1177/0266666916641178
- Braun, A. M. B. & Naami, A. (2019). Access to Higher Education in Ghana: Examining experiences through the lens of students with mobility disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 68(1), 95-115. DOI:10.1080/1034912X.2019.1651833
- Bryant, D. P., Erin, J., Lock, R., Allan, J. M. & Resta, P. E. (1998). Infusing a teacher preparation program in learning disabilities with assistive technology. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 55-66. DOI: 10.1177/002221949803100106
- 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), 1-15. DOI: 10.1080/1034912X.2016.1183768
- Bualar, Th. (2017). Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind student. *Asia Pacific Education Review*, 19(2), 469-477. DOI: 10.1007/s12564-017-9512-7
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Burgstahler, S. & Doe, T. (2014). Disability-related simulations: If, when, and how to use them in professional development. *The Review of Disability Studies*, 1(2), 8-18.
- Chapman, El. K. (2011). Πρόλογος. Στο H. Mason & S. Mc Call (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με πρόβλημα όρασης. Η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση* (σσ. 17-19). Αθήνα: Πεδίο.
- Clamp, S. (2011). Μαθηματικά. Στο H. Mason & S. Mc Call (Επιμ.), *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα όρασης. Η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 349-372). Αθήνα: Πεδίο.
- Cook, B. G., Gerber, M. M. & Murphy, J. (2000). Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education. *Work*, 14(1), 31-40.
- Corby, D., Taggart, L. & Cousins, W. (2018). The lived experience of people with intellectual disabilities in post-secondary or higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(3), 339-357. DOI: 10.1177/1744629518805603

- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü. & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.489
- Dangoisse, F., de Clercq, M., van Meenen, F., Chartier, L. & Nils, F. (2019). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 513-528. DOI: 10.1080/08856257.2019.1708642
- Darrow, A. A. (2017). Meaningful collaboration in the inclusive music classroom: Students with severe intellectual disabilities. *General Music Today*, 0(0), 1-4. DOI: 10.1177/1048371317716960
- Das, A. & Kattumuri, R. (2011). Children with disabilities in private inclusive schools in Mumbai: Experiences and challenges. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(8), 1-51.
- De Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 132-142. DOI: 10.1177/0264619615625428
- Dimitrova-Radojichikj, D. & Sterjadaska - Stojchevska, B. (2016). The impact of training of typical students: knowledge and attitude towards students with blindness and visual impairments. *Journal Plus Education*, 16(1), 243-251.
- Downing, J. E. & Chen, D. (2003). Using tactile strategies with students who are blind and have severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 56-60.
- Falanga, R., De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2020). Is it possible to enhance positive attitudes towards people with disability? A training with Italian university students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 27-33.
- Felder, F. (2019). Celebrating diversity in education and the special case of disability. *Educational Review*, 73(2), 137-152. DOI: 10.1080/00131911.2019.1576590
- Fleer, M. & March, S. (2015). Conceptualizing science learning as a collective social practice: changing the social pedagogical compass for a child with visual impairment. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 803-831. DOI: 10.1007/s11422-014-9616-x
- Foley, J. T., Santarossa, S., Tindall, D. W. & Lieberman, L. J. (2020). The impact of a summer sports camp for children with visual impairments on the self-efficacy of Physical Education pre-Service teachers: A pilot study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(1), 1-9. DOI:10.5507/euj.2019.011

- Frank, H., Mc Linden, M. & Douglas, G. (2020). Accessing the curriculum; university based learning experiences of visually impaired physiotherapy students. *Nurse Education in Practice*, 42, 1-8. DOI: 10.1016/j.nepr.2019.102620
- Gargiulo, R. M. (2006). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionally* (2nd ed.). USA: Thomson Learning, Inc.
- Getzel, E. E. & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. DOI: 10.1177/0885728808317658
- Giangreco, M. F. & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. Στο *The SAGE Handbook of special education* (σσ. 429-439). London: Sage.
- Giangreco, M. F. & Doyle, M. B. (2000). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. Στο S. Wade (Επιμ.), *Inclusive Education: A case book of readings for prospective and practicing teachers*, Volume 1 (σσ. 51-69). Hisdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giangreco, M. F., Baumgart, D. M. J. & Doyle, M. B. (1995). How Inclusion Can Facilitate Teaching and Learning. *Intervention in School and Clinic*, 30(5), 273-278. DOI: 10.1177/105345129503000504
- Giese, M., Greisbach, M., Meier, M., Neusser, T. & Wetekam, N. (2021). 'I usually never got involved': understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 0(0), 1-14. DOI: 10.1080/08856257.2021.1872997
- Giffing, M. D., Warnick, B. K., Tarpley, R. S., & Williams, N. A. (2010). Perceptions of agriculture teachers toward including students with disabilities in physical education. *Journal of Agricultural Education*, 51(2), 102-114.
- Givon, S. & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: a longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(3), 283-303. DOI: 10.1080/0951830903352343
- Gonen, A. & Grinberg, K. (2016). Academic students' attitudes toward students with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 240-246.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.

- Gray, C. (2011). Ξένες Γλώσσες. Στο H. Mason & S. Mc Call (Επιμ.), *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα όρασης. Η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 399-414). Αθήνα: Πεδίο.
- Gray, G. & Morley-Wilkins, S. (2005). A 'psychology core graphics resource pack' for HE: The development of a resource to support blind and visually impaired students in higher education. *The British Journal of Visual Impairment*, 23(1), 31-36. DOI: 10.1177/0264619605051721
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. & Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655. DOI: 10.1080/13603116.2018.1442507
- Haegle, J. A. & Buckley, M. (2019). Physical education experiences of Alaskan youths with visual impairments: A qualitative inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(1), 57-67. DOI: 10.1177/0145482X18818614
- Harris, B. A. (2011). Effects of the proximity of paraeducators on the interactions of braille readers in inclusive settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(8), 467-478. DOI: 10.1177/0145482X1110500803
- Hassan, N. J., Bari, S., Salleh, N. M. & Abdullah, N. A. (2014). Mathematics for special needs education students with visual impairment: Issues and strategies for teaching and learning. *International Conference on Education, 2014*, 1-8.
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education*, 79-93.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. & Keil, S. (2018). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 754-770. DOI: 10.1080/13603116.2018.1492637
- Janiga, S. J. & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college degree coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 463-470.
- Jessup, G.M., Bundy, A. C., 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. DOI: 10.1177/0264619616686396

- Johnston, K. N., Mackintosh, S., Alcock, M., Conlon-Leard, A. & Manson, S. (2016). Reconsidering inherent requirements: a contribution to the debate from the clinical placement experience of a physiotherapy student with vision impairment. *BMC Medical Education*, *16*(74), 1-7. DOI 10.1186/s12909-016-0598-0
- Jones, A. B., Rudinger, B., Williams, N. & Witcher, S. (2019). Training pre-service general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, *37*(1), 29-3. DOI: 10.1177/0264619618814066
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities. A review of the literature. *Education Sciences*, *11*(16). DOI: 103390/educsci11010016
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, *3*(1), 1-12. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1256142
- Khalifa, B., Nasser, R., & Alkhateeb, H. (2018). A comparison of students with and without disabilities on their perception of services in Qatar's public higher education system. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *10*(4), 493-513. DOI: 10.1108/JARHE-01-2017-0003
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *37*(2), 67-76.
- Kisanga, S. E. & Richards, G. (2018). Teaching pedagogies in Tanzanian inclusive educational settings: Do they respond to diverse needs? Voices from students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, *36*(3), 216-226. DOI: 10.1177/0264619618780914
- Kiuppis, F (2016). From special education, via integration, to inclusion: continuity and change in UNESCO's agenda setting. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *39*(3), 28-33.
- Kraglund-Gauthier, W. L., Young, D. C. & Kell, E. (2014). Teaching students with disabilities in post-secondary landscapes: Navigating elements of inclusion, differentiation, universal design for learning, and technology. *Transformative Dialogues*, *7*(3), 1-9.
- Kreider, C. M., Medina, S. & Koedam, H. M. (2020). (Dis)ability informed mentors support occupational performance for college students with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorders through problem solving and a focus on strengths. *British Journal of Occupational Therapy*, *0*(0), 1-8. DOI: 10.1177/0308022620937636

- Kreider, C. M., Medina, S., Lan, M. F., Wu, Ch-Yu, Percival, S.S., Byrd, C. E., Delislie, A., Schoenfelder, D. & Mann, W. C. (2018). Beyond academics: A model for simultaneously advancing campus-based supports for learning disabilities, STEM students' skills for self-regulation and mentors' knowledge for co-regulating and guiding. *Frontiers in Psychology*, 9(1466). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01466
- Laframboise, K. L., Epanchin, B., Colucci, K. & Hocutt, A. (2004). Working together: Emerging roles of special and general education teachers in inclusive settings. *Action in Teacher Education*, 26(3). 29-43, DOI: 10.1080/01626620.2004.10463330
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27. DOI: 10.1080/09687599.2012.692028
- Lawson, A. (2007). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: New Era or False Dawn? *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 34(2), 563-619.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the General Education Curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233. DOI: 10.1177/001440291007600205
- Lewis, Ch. & Taylor, H. (2011). Το μαθησιακό περιβάλλον. Στο H. Mason & S. Mc Call (Επιμ.), *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα όρασης. Η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 315-331). Αθήνα: Πεδίο.
- Limbach-Reich, A. (2015). Reviewing the evidence on educational inclusion of students with disabilities: Differentiating ideology from evidence. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(3), 358-378.
- Lithari, E. (2018). Fractured academic identities: dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280-296. DOI: 10.1080/13603116.2018.1433242
- Lomas, J. (2011). Η υποστήριξη των μαθητών στα γενικά-ενταξιακά σχολεία. Στο H. Mason & S. Mc Call (Επιμ.), *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα όρασης. Η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 623-630). Αθήνα: Πεδίο.
- Lourens, H. & Swartz, L. (2016α). Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. *Disability & Society*, 31(2), 240-251. DOI: 10.1080/09687599.2016.1158092

- Lourens, H. & Swartz, L. (2016β). 'It's better if someone can see me for who I am': stories of (in) visibility for students with a visual impairment within South African Universities. *Disability & Society*, 31(2), 210-222. DOI: 10.1080/09687599.2016.1152950
- Mac Donald, C., Bryan, R., Lieberman, L. J. & Foley, J. T. (2020). "You think differently after playing this sport": Experiences of collegiate goalball players. *Recreational Sports Journal*, 44(2), 139-148. DOI: 10.1177/1558866120964812
- Maher, A. J., Williams, D. & Sparkes, A. C. (2019). Teaching non-normative bodies: simulating visual impairments as embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 25(5), 530-543. DOI: 10.1080/13573322.2019.1617127
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. DOI:10.1080/2331186X.2018.1542761
- Manyumwa, E. (2018). Inclusion and the psychosocial experiences of students with visual impairments in a Zimbabwe state university. *African Educational Research Journal*, 6(3), 190-196. DOI: 10.30918/AERJ.63.18.072
- Martin, D. & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: health, care and development*, 29(6), 511-521.
- Mask, P. R. & De Pountis, V. (2018). The impact of transition services in facilitating college degree completion for students with visual impairments: Post-Bachelor's degree perspectives. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 5-15.
- McDougall, J., De Wit, D. J., King, G., Miller, L. T. & Killip, St. (2004). High School-Aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. DOI: 10.1080/1034912042000259242
- Mc Hatton, P. A. & Mc Cray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 23(3), 25-32. DOI: 10.1080-01626620.2007.10463457
- Mc Kenney, A. (2018). Attitude changes following participation in disability simulation activities. *Therapeutic Recreation Journal*, 52(3), 215-236.
- Mc Nicholl, A., Casey, H., Desmond, D. & Gallagher, P. (2019). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-14. DOI: 10.1080/17483107.2019.1642395



- Mesas, D. C., González-Víllora, S. & Contreras – Jordán, O. R. (2018). The design and efficiency of a physical education program to promote attitudinal changes towards people with visual impairments. *Special Education*, 2(37), 79-133. DOI:10.21277/se.v2i37.326
- Morina, A., López-Gavira, R. & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626. DOI: 10.1080/09687599.2017.1361812
- Mosia, P. A. & Phasha, T. N. (2020). Student experience and quality of tertiary education for students with disabilities in Lesotho. *Journal of Student Affairs in Africa*, 8(1), 13-28. DOI: 10.24085/jsaa.v8i1.3824.
- Mutele, N. P. & Odeku, K. O. (2013). The Role of an instructor in managing orientation and mobility of students with visual impairments at the University of Limpopo, South Africa. *Journal of Social Sciences*, 36(2), 165-173. DOI: 10.1080/09718923.2013.11893185
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W. & Brown, L. J. (2011). Considering the role of traditional and specialist schools: do school experiences impact the emotional well-being and self-esteem of adults with dyslexia? *British Journal of Special Education*, 38(4), 191-200. DOI:10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- O' Brien, T. (2020). Has inclusion become a barrier to inclusion? *Support for Learning*, 0(0), 1-13. DOI: 101111/1467-9604.123311
- Opie, J. & Southcott, J. (2015). Schooling through the eyes of a student with vision impairment. *International Journal on School Disaffection*, 11(2), 67-80. DOI: 10.18546/IJSD.11.2.04
- Opie, J. (2018). Technology Today: Inclusive or Exclusionary for Students with Vision Impairment? *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 1-15. DOI: 10.1080/1034912X.2018.1433294
- Opie, J. L. & Southcott, J. (2018). Inclusion for a Student with Vision Impairment: “They accept me, like, as in I am there, but they just won’t talk to me.” *The Qualitative Report*, 23(8), 1889-1904.
- 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 for Learning*, 32(3), 267-287. DOI: 10.1111/1467-9604.12169

- Perera-Rodríguez, V. H. & Moraña - Díez, A. (2017). Technological challenges and students with disabilities in Higher Education. *Exceptionality* 0(0), 1-12. DOI: 10.1080/09362835.2017.1409117
- Peters, J. (1999). What is inclusion? *The Review: A Journal of Undergraduate Student Research*, 2(5), 15-21.
- Phukubje, J. & Ngoepe, M. (2016). Convenience and accessibility of library services to students with disabilities at the University of Limpopo. *Journal of Librarianship and Information Science*, 1-11. DOI: 10.1177/0961000616654959
- Pijl, S. J. & Frostad, Per (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. DOI: 10.1080/08856250903450947
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Ralejoe, M. (2021). A study to understand the inclusion of learners with and without visual impairment in a secondary school in Lesotho. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-12.
- Reed, M. & Curtis, K. (2012). Experiences of students with visual impairments in Canadian Higher Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(7), 414-425. DOI: 10.1177/0145482X1210600704
- Reina, R., Lopez, V., Jiménez, M., García-Calvo, T. & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. DOI: 10.1097/MRR.0b013e3283487f49
- Roe, J. (2011). Η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης με τη χρήση της μεθόδου Braille σε ενταξιακά πλαίσια. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ. 221-235). Αθήνα: Πεδίο.
- Sailor, W. (1991). Special education in the Restructured School. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.
- Sakız, H. & Saricali, M. (2017). Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps. *Exceptionality*, 26(4), 266-282. DOI: 10.1080/09362835.2017.1283627

- Salend, S. J., Laurel, M., & Duhaney, G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126. DOI: 10.1177/074193259902000209
- Salleh, N. M. & Manisah, M. A. (2010). Students with visual impairments and additional disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 7*(3), 714–719. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.10.097
- Sayed, Y. & Soudien, C. (2003). (Re)framing education exclusion and inclusion discourses: Limits and possibilities. *IDS Bulletin, 34*(1), 9-19.
- Scanlon, D. & Mellard, D. F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Council for Exceptional Children, 68*(2), 239-258. DOI: 10.1177/001440290206800206
- Schwab, S. (2018). Who intends to learn and who intends to leave? The intention to leave education early among students from inclusive and regular classes in primary and secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(4), 573-589. DOI: 10.1080/09243453.2018.1481871
- Scott, B. J., Vitale, M. R. & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 19*(2), 106-119. DOI: 10.1177/074193259801900205
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education, 26*(1), 5-18. DOI: 10.1080/0305764960260101
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education, 41* (8), 118-134. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n8.7
- Shevlin, M., Kenny, M. & Mc Neela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish experience. *Disability & Society, 17*(2), 159-169. DOI: 10.1080/09687590120122314.
- Simui, F., Kasonde Ngandu, S., Cheyeka, A. M. & Makoe, M. (2019). Lived Experiences to Academic Success of the Visually Impaired at the University of Zambia, Sub-Saharan Africa. *Journal of Student Affairs in Africa, 7*(2), 41-56. DOI: 10.24085/jsaa.v7i2.3824

- Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ. 40-56). Αθήνα: Πεδίο.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. DOI: 10.1002/pits
- Southcott, J. & Opie, J. (2016). Establishing equity and quality: The experience of schooling from the perspective of a student with vision impairment. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 19-35.
- Spann, S. J., Kohler, F. W. & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other development disabilities*, 18(4), 228-237. DOI: 10.1177/10883576030180040401
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. & Tragoulia, E. (2018). Differentiated instruction for students with disabilities in early co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443-461. DOI: 10.1080/13603116.2018.1466928
- Strogilos, V., Tragoulia, E. & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40. DOI: 10.1179/2047387713Y.0000000031
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A. & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238. DOI: 10.1080/09687599.2017.1352488
- Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. DOI: 10.1080/08856257.2016.11415112
- Subramanian, M., Oxley, R. & Kodama, Ch. (2013). School librarians as ambassadors of inclusive information access for students with disabilities. *Research Journal of American Association of School Librarians*, 16, 1-34.

- Summers, J. A., White, G. W., Zhang, E. & Gordon, J. M. (2014). Providing support to postsecondary students with disabilities to request accommodations: A framework for intervention. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 245-260.
- Suter, J. C. & Giangreco, M. F. (2009). Numbers that count exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented Schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 81-93. DOI: 10.1177/0022466907313353
- Szubielska, M., Wojtasiński, M., Pasternak, K., Szymańska, A. & Wójtowicz, M. (2020). Does art activism affect Pre-school children's attitudes towards individuals with blindness? *International Journal of Disability, Development and Education*, 0(0), 1-11. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1735624
- Teke, D. & Sozbilir, M. (2019). Teaching energy in living systems to a blind student in an inclusive classroom environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(4), 890-901. DOI: 10.1039/c9rp00002j
- Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757-773. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2007.00589.x
- Thompson-Ebanks, V. & Jarman, M. (2017). Undergraduate students with non apparent disabilities identify factors that contribute to disclosure decisions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(3), 286-303. DOI: 10.1080/1034912X.2017.138017
- Thurston, M. (2014). "They think they know what's best for me": An interpretative phenomenological analysis of the experience of inclusion and support in High School for vision-impaired students with albinism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 108-118. DOI: 10.1080/1034912X.2014.905054
- UNESCO (United National Educational Scientific and Cultural Organization). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vaccaro, A. & Kimball, E. (2019). Navigating disability in campus housing: An ecological analysis of student affairs work. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(2), 168-180. DOI: 10.1080/19496591.2018.1490307
- Vaccaro, A., Moore, A., Kimball, E., Troiano, P. F. & Newman, B. M. (2019). "Not gonna hold me back": Coping and resilience in students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(2), 181-193. DOI: 10.1080/19496591.2018.1506793

- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included-experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190-1204. DOI: 10.1080/13603116.2019.1603329
- Vik, A. K. & Lassen, L. M. (2010). How pupils with severe visual impairment describe coping with reading activities in the Norwegian Inclusive School. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(3), 279-298. DOI: 10.1080/1034912X.2010.501188
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *Eur. J. of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. DOI: 10.1080/088562508000042294
- Vlachou, A. (2006). Role of special/ support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. DOI: 10.1080/1360311050021586
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistants support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal Design for Learning, Access to the General Education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14(4), 225-235. DOI: 10.1207/s15327035ex1404\_4
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social justice*, 1(2), 157-174.
- Whitburn, B. (2014 $\alpha$ ). Accessibility and autonomy preconditions to 'our' inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 3-15. DOI: 10.1111/1471-3802.12014
- Whitburn, B. (2014 $\beta$ ). The "inclusion" of students with vision impairments: generational perspectives in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 10(1), 1-18. DOI: 10.1080/13603108.2021.1986166
- Wudmatas, D. (2020). Undaunted souls: The experiences of blind students at Bahir Dar University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 0(0), 1-28. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1843140

Yalcin, G. & Kamali A. T. (2020). Mentoring inservice teachers to support their inclusive science teaching practices for students with visual impairment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 112-131. DOI: 10.33200/ijcer.741436