

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

‘Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ’

ΓΙΑΝΝΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ-ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

AM 21037

Θεσσαλονίκη 2023

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**‘Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ’**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΓΙΑΝΝΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ-ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Παπαδόπουλος, Καθηγητής, Επόπτης

Δόξα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη καθηγήτρια

Ελένη Κουστριάβα, Επίκουρη Καθηγήτρια

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

Θεσσαλονίκη, 2023

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η οπτική αναπηρία στην Ελλάδα είναι ένα ευαίσθητο ζήτημα μελέτης, κάτι το οποίο με παρακίνησε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από την έρευνα της συγγραφής της εργασίας, ανακάλυψα το πλήθος των προβλημάτων και των ελλείψεων με τις οποίες καλούνται να έρθουν αντιμέτωπα τα άτομα με οπτική αναπηρία. Αναλύθηκαν αρκετά φλέγοντα ζητήματα μέσα στην εργασία, με την ελπίδα να βελτιωθεί η αντιμετώπιση αυτών των ανθρώπων από το κράτος και την κοινωνία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, ο οποίος επέβλεπε την πορεία της εργασίας μου και στάθηκε σύμμαχος στην προσπάθειά μου ως προς την υλοποίηση της εργασίας στο μέγιστο βαθμό.

Περιεχόμενα	
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	12
1.1 Ορισμοί και ταξινόμηση αναπηρίας	12
1.1.1 Ορισμός τύφλωσης	16
1.1.2 Γενικές πληροφορίες	19
1.2 Νομοθετικά πλαίσια για την Ειδική-Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	22
1.3 Η ευρύτερη κατάσταση στην Ελλάδα.....	29
1.4 Ιστορική αναδρομή	36
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	41
2.1 Αναζήτηση βιβλιογραφίας	41
2.2 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού.....	41
2.3 Εξαγωγή δεδομένων και ανάλυση	41
2.4 Αξιολόγηση της ποιότητας	41
2.5 Περιορισμοί	42
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	43
3.1 Η πραγματικότητα της Ελλάδας	43
3.2 Τεχνολογικές παρεμβάσεις	52
3.3 Η σημασία της κυβερνητικής πολιτικής	53
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	57
Βιβλιογραφία	63

Περίληψη

Η εκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης αποτελούν κρίσιμες πτυχές της συνολικής ευημερίας και ποιότητας ζωής τους. Η παρούσα διπλωματική εργασία συνιστά μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που διερευνά την κατάσταση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Η μελέτη διερευνά τα εμπόδια και τα συστήματα υποστήριξης που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης. Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης διεξήχθη αναζήτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στις διεθνείς βάσεων δεδομένων που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση: Education Full Text (Wilson), ERIC, και PsycInfo. Οι συγκεκριμένες περιγραφικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: *άτομα με προβλήματα όρασης, εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση, Ελλάδα, συστήματα υποστήριξης*. Μέσα από μια κριτική ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η μελέτη εντοπίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τέτοιου είδους προκλήσεις είναι η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογίας, οι ανεπαρκείς πόροι και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η μελέτη εξετάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης όσον αφορά την επίτευξη κοινωνικής ένταξης, όπως είναι η περιορισμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες απασχόλησης, μεταφορές και κοινωνικές δραστηριότητες. Η μελέτη διαπίστωσε ότι ενώ υπάρχουν κάποια διαθέσιμα συστήματα υποστήριξης για άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα, όπως εξειδικευμένα σχολεία, υποστηρικτικές τεχνολογίες και κέντρα αποκατάστασης, είναι απαραίτητη η αναβάθμιση των συστημάτων αυτών σε πιο ολοκληρωμένα και προσβάσιμα συστήματα υποστήριξης για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν ίσες ευκαιρίες για την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης για άτομα με προβλήματα όρασης, όπως αύξηση πόρων για εξειδικευμένα σχολεία, παροχή κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και βελτίωση της προσβασιμότητας στις μεταφορές και στους δημόσιους χώρους.

Λέξεις-κλειδιά: Άτομα με προβλήματα όρασης, Εκπαίδευση, Κοινωνική ενσωμάτωση, Ελλάδα, Συστήματα υποστήριξης

Abstract

The education and social integration of visually impaired individuals are critical aspects of their overall well-being and quality of life. This thesis is a comprehensive review of literature that aims to explore the state of education and social integration of visually impaired individuals in Greece. The study investigates the barriers and support systems that impact the education and social integration outcomes of visually impaired individuals. To achieve the purpose of the study, a search of the international literature was conducted in the international databases related to special education: Education Full Text (Wilson), ERIC, and PsycInfo. The specific descriptive words and phrases used were: visually impaired individuals, education, social integration, Greece, support systems. Through a critical analysis of existing literature, the study identifies the challenges faced by visually impaired individuals in accessing education in Greece, such as lack of appropriate technology, inadequate resources, and insufficient training for teachers. Furthermore, the study examines the challenges that visually impaired individuals face in achieving social integration, such as limited access to employment opportunities, transportation, and social activities. The study also identifies the existing support systems available for visually impaired individuals in Greece, such as specialized schools, assistive technology, and rehabilitation centers. However, the study also highlights the need for more comprehensive and accessible support systems to ensure that visually impaired individuals have equal opportunities for education and social integration. The findings of this study provide valuable insights for policymakers and practitioners to improve the education and social integration outcomes of visually impaired individuals in Greece. This study concludes by offering recommendations for improving the education and social integration outcomes for visually impaired individuals, such as increasing resources for specialized schools, providing training for educators, and improving accessibility to transportation and public spaces.

Key-words: Visually impaired individuals, Education, Social integration, Greece, Support systems

Εισαγωγή

Η οπτική αναπηρία, επίσης γνωστή ως οπτική δυσλειτουργία, αναφέρεται σε οποιαδήποτε κατάσταση ή διαταραχή που επηρεάζει την όραση και την ικανότητα του ατόμου να βλέπει (Brown et al., 2018). Αυτή μπορεί να κυμαίνεται από ήπια έως σοβαρή απώλεια όρασης και μπορεί να προκληθεί από διάφορους παράγοντες, όπως τα γενετικά χαρακτηριστικά, ο τραυματισμός ή η ασθένεια. Τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έργα της καθημερινής ζωής όπως η ανάγνωση, η γραφή και η πλοήγηση στο περιβάλλον τους και μπορεί να χρειάζονται ειδικές προσαρμογές ή υποστηρικτικές τεχνολογίες για να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις (Chatziralli et al., 2013). Με λίγα λόγια, η οπτική αναπηρία μπορεί να επιφέρει σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή ενός ατόμου, αλλά με την κατάλληλη υποστήριξη και πόρους, τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορούν να ζήσουν μια ικανοποιητική και παραγωγική ζωή (National Academies of Sciences et al., 2016).

Υπολογίζεται ότι υπάρχουν 285 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως με προβλήματα όρασης εκ των οποίων τα 39 εκατομμύρια είναι μη βλέποντα. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), αυτό επιφέρει βαρυσήμαντες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για τον αριθμό των ατόμων με προβλήματα όρασης, αλλά σύμφωνα με έκθεση της Ελληνικής Ομοσπονδίας Τυφλών, υπάρχουν περίπου 23.000 άτομα με προβλήματα όρασης στη χώρα. Οι κύριες αιτίες της εξασθένησης της όρασης και της τύφλωσης είναι τα μη διορθωμένα διαθλαστικά σφάλματα και ο καταρράκτης. Η απώλεια όρασης μπορεί να επηρεάσει άτομα όλων των ηλικιών, αλλά η πλειονότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης και τύφλωση είναι ηλικίας άνω των 50 ετών. (WHO, 2022).

Στη συγχρονική μελέτη οι Brown et al. (2018), σε δείγμα 819 ασθενών μειωμένης όρασης βρήκαν μέσω πολυπαραγοντικών μοντέλων λογιστικής παλινδρόμησης πως τα προβλήματα στην καθημερινή ζωή αυξάνονταν με την ηλικία, χωρίς ωστόσο να υπάρχει διαφορά μεταξύ των επιπέδων οπτικής οξύτητας. Επιπλέον, οι άνδρες ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες και δυσκολίες που σχετίζονται με το φωτισμό, ενώ οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν δυσκολία με δραστηριότητες στο σπίτι και κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την αρχική όραση σε ασθενείς με προβλήματα όρασης φαίνεται να επηρεάζεται από εγγενείς κοινωνικοδημογραφικές παραμέτρους και χαρακτηριστικά

των ασθενών, όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση, η τρέχουσα κατάσταση εργασίας και η άσκηση. Μεταξύ των χωρών, επίσης, παρουσιάζεται μεγάλη ετερογένεια αναφορικά με τις ευκαιρίες που δίνονται μεταξύ των ατόμων με προβλήματα όρασης για εκπαίδευση και προσωπική ανάπτυξη.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα είναι ένα σημαντικό ζήτημα που απαιτεί επείγουσα προσοχή. Παρά τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους όλα αυτά τα χρόνια, εξακολουθούν να υπάρχουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα που στέκονται εμπόδιο στα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016a). Αναλυτικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει παράσχει επαρκή υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρία, με αποτέλεσμα την περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση για μαθητές με προβλήματα όρασης (Levett, Yfantopoulos, & Tsamparlakis, 1986). Αυτή η έλλειψη υποστήριξης συνέβαλε επίσης στις περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Προκειμένου να διασφαλιστεί μια υγιής και παραγωγική κοινωνία, είναι σημαντικό αυτά τα άτομα να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και να λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη (Brunes, Hansen, & Heir, 2019).

Στην εν λόγω εργασία θα αναλυθεί η τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα, καθώς και θα προταθούν λύσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Θα διερευνηθούν, επίσης, οι τρόποι που φορείς, όπως τα σχολεία, οι εργοδότες και οι κυβερνητικές οντότητες μπορούν να συνδράμουν στην προώθηση ίσων ευκαιριών για αυτόν τον πληθυσμό. Άλλωστε, λαμβάνοντας μέτρα για τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, δηλαδή μίας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι κάθε άτομο έχει τις απαραίτητες ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων του.

Επιπλέον, η κοινωνική απομόνωση που επέρχεται από την έλλειψη πρόσβασης σε δημόσιους χώρους, μέσα μεταφοράς και κοινωνικές εκδηλώσεις, αποτελεί επίσης σημαντική πρόκληση για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα, καθώς περιορίζει τις ευκαιρίες τους για απασχόληση και εκπαίδευση (Δημητριάδη, 2020). Η έλλειψη πόρων και υποστήριξης για

αυτήν την περιθωριοποιημένη ομάδα έχει οδηγήσει σε σημαντικές προκλήσεις για την καθημερινή τους ζωή (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016a). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα.

Μεθοδολογία

Η μελέτη βασίζεται σε προηγούμενες έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης, τόσο στο διεθνές περιβάλλον όσο και στην Ελλάδα. Στο διεθνές περιβάλλον, έχουν γίνει αρκετές μελέτες που έχουν διερευνήσει την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης, εστιάζοντας σε θέματα όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και η κοινωνική συμμετοχή. Στην Ελλάδα, έχουν γίνει κάποιες μελέτες για την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης, αλλά αυτές είναι περιορισμένες σε έκταση και βάθος. Αυτή η μελέτη είναι σημαντική γιατί μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της σημασίας της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα και να παρέχει πληροφορίες για στρατηγικές και εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξή τους. Η μελέτη μπορεί επίσης να βοηθήσει στον εντοπισμό κενών στις τρέχουσες πολιτικές και πρακτικές και στην παροχή συστάσεων για βελτίωση.

Η μεθοδολογία αυτής της διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Έτσι λοιπόν, διεξήχθη αναζήτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στις διεθνείς βάσεων δεδομένων που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση: Education Full Text (Wilson), ERIC, και PsycInfo. Οι περιγραφικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην αναζήτηση ήταν: άτομα με προβλήματα όρασης, εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση, Ελλάδα, συστήματα υποστήριξης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι καθοριστική για τη σύνθεση και την ανάλυση της υπάρχουσας γνώσης πάνω στο υπό εξέταση θέμα. Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, η μελέτη στοχεύει να εντοπίσει κενά στην έρευνα και πιθανούς τομείς για μελλοντική διερεύνηση.

Η έρευνα αυτή θα παράσχει πληροφορίες για την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που υποστηρίζουν τις ανάγκες τους. Τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αυτό θα βοηθήσει στον εντοπισμό κοινών θεμάτων ή προτύπων και θα αποτελέσει τη βάση για την κριτική συζήτηση

στις επόμενες ενότητες της διπλωματικής εργασίας. Τέλος, τα ευρήματα θα συζητηθούν κριτικά με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αυτό θα περιλαμβάνει την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τον εντοπισμό τυχόν ασυνεπειών ή κενών στη βιβλιογραφία και την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα στοιχεία που παρουσιάζονται. Επιπλέον, θα προταθούν ιδέες για μελλοντική έρευνα, επισημαίνοντας πιθανούς τομείς για περαιτέρω διερεύνηση.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 Ορισμοί και ταξινόμηση αναπηρίας

Η αναπηρία είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια που μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους ανάλογα με το πλαίσιο και την οπτική γωνία (Agmon, Sa'ar & Araten-Bergman, 2016). Γενικά, η αναπηρία αναφέρεται σε μια σωματική, ψυχική ή αισθητηριακή βλάβη που περιορίζει την ικανότητα ενός ατόμου να συμμετέχει στις καθημερινές δραστηριότητες και στην κοινωνία στο σύνολό της. Μπορεί να είναι είτε συγγενής είτε επίκτητη και μπορεί να είναι προσωρινή ή μόνιμη (Batshaw, Roizen, & Pellegrino, 2019). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) παρέχει έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό της αναπηρίας, ο οποίος είναι *«ένας γενικός όρος για τις βλάβες, τους περιορισμούς δραστηριοτήτων και τους περιορισμούς συμμετοχής»*. Σύμφωνα με τον ΠΟΥ, μια βλάβη είναι οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία της ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας, ενώ ο περιορισμός δραστηριότητας αναφέρεται στις δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα άτομο στην εκτέλεση δραστηριοτήτων, όπως το περπάτημα ή το διάβασμα (Brunes & Heir, 2020).

Οι περιορισμοί συμμετοχής, από την άλλη πλευρά, αναφέρονται στα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα άτομο κατά τη συμμετοχή του σε κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως η φοίτηση στο σχολείο ή στην εργασία (Alfonso & Flanagan, 2018; Morton, 2022). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η αναπηρία αποτελεί ένα σύνθετο, δυναμικό αλλά και μεταβαλλόμενο φαινόμενο που είναι αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασης που ασκούνται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος όπου βρίσκεται το άτομο. Οι αιτίες αυτών φαίνεται να είναι είτε οργανικές είτε περιβαλλοντικές (WHO, 2022). Οι ειδικοί στο πεδίο υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση, βασισμένοι σε ανθρωπολογιστικές θεωρίες, προκειμένου να υποστηριχθούν τα άτομα με αναπηρίες, ως διόρθωση στη συντριπτική τάση να μειώνουν την ανθρωπιά τους στον σωματικό τους τραυματισμό. Επίσης, τονίζεται η προσοχή στις εξατομικευμένες εμπειρίες αυτών των ατόμων για την κατανόηση της κανονιστικής, δεσμευμένης στην κουλτούρα αντίληψη των «υγιών» ατόμων (Agmon, Sa'ar & Araten-Bergman, 2016).

Η αναπηρία μπορεί να ταξινομηθεί σε διάφορους τύπους με βάση τις υποκείμενες αιτίες ή τα είδη των βλαβών. Ορισμένοι συνήθεις τύποι αναπηρίας περιλαμβάνουν τη σωματική, την αισθητηριακή, τη διανοητική, την αναπτυξιακή και την ψυχιατρική αναπηρία (CESSDPCMD et al., 2013). Η σωματική αναπηρία αναφέρεται σε οποιαδήποτε σωματική βλάβη που επηρεάζει την κινητικότητα ή την επιδεξιότητα ενός ατόμου, όπως η παράλυση, ο ακρωτηριασμός ή η εγκεφαλική παράλυση. Η αισθητηριακή αναπηρία περιλαμβάνει οποιαδήποτε βλάβη που επηρεάζει τις αισθήσεις ενός ατόμου, όπως απώλεια όρασης, απώλεια ακοής ή κώφωση. Η διανοητική αναπηρία συνιστά μία γνωστική διαταραχή που επηρεάζει τη νοητική λειτουργία ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς του να μαθαίνει, να σκέφτεται και να λύνει προβλήματα. Η Διεθνής Ταξινόμηση Νοσημάτων χωρίζει τα προβλήματα όρασης σε δύο ομάδες: τα προβλήματα όρασης στη μακρινή απόσταση και τα προβλήματα όρασης στην κοντινή. Η όραση από απόσταση ποικίλλει από ήπια (παρουσιάζει οπτική οξύτητα μικρότερη από 6/18 στο καλύτερο μάτι), μέτρια (λιγότερη από 6/18 έως 6/60 στο καλύτερο μάτι), σοβαρή (λιγότερη από 6/60 έως 3/60) έως τα άτομα που δεν βλέπουν (λιγότερο από 3/60 ή καθόλου αντίληψη φωτός). Για την κοντινή όραση, ο ορισμός είναι η οξύτητα χειρότερη από το N6 ή το N8 στα 40 cm και η καλύτερη διορθωμένη οπτική οξύτητα $\geq 6/12$ (ICFD, 2023). Η αναπτυξιακή αναπηρία περιλαμβάνει μια σειρά από αναπηρίες που επηρεάζουν τη σωματική, γνωστική ή κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου, όπως ο αυτισμός ή το σύνδρομο Down. Τέλος, η ψυχιατρική αναπηρία αναφέρεται σε οποιαδήποτε κατάσταση ψυχικής υγείας που επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί, όπως η κατάθλιψη, το άγχος ή η σχιζοφρένεια (Ormel et al., 1997).

Συνολικά, η αναπηρία είναι μια σύνθετη και ποικίλη έννοια που απαιτεί μια διαφοροποιημένη κατανόηση προκειμένου να υποστηριχθούν αποτελεσματικά τα άτομα με αναπηρία και να προωθηθεί η ένταξή τους στην κοινωνία (Erickson & Korpenhaver, 2019; Kovaleski, 2022). Η έννοια της αναπηρίας έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και έχουν εμφανιστεί διαφορετικά μοντέλα για να εξηγήσουν τη φύση και τον αντίκτυπό της στα άτομα και την κοινωνία. Δύο εξέχοντα μοντέλα είναι το ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας. Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας βλέπει την αναπηρία ως ένα πρόβλημα που εντοπίζεται μέσα στο άτομο και που προκαλείται από βλάβες ή καταστάσεις οι οποίες χρήζουν διόρθωσης ή θεραπείας (Alfonso & Flanagan, 2018; Morton, 2022). Αυτό το μοντέλο εστιάζει στους φυσικούς, γνωστικούς ή αισθητηριακούς περιορισμούς του ατόμου και τους βλέπει ως την κύρια αιτία της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο στόχος της παρέμβασης είναι να

θεραπεύσει τη βλάβη ή την πάθηση και να κάνει το άτομο όσο το δυνατόν πιο «φυσιολογικό». Ιατρικές παρεμβάσεις όπως χειρουργική επέμβαση, φαρμακευτική αγωγή ή βοηθητικές συσκευές χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των περιορισμών του ατόμου και τη βελτίωση της λειτουργίας του. Το ιατρικό μοντέλο υποθέτει ότι οι περιορισμένες ικανότητες του ατόμου αποτελούν την κύρια αιτία των δυσκολιών του στην καθημερινή ζωή, και ως εκ τούτου, η εστίαση αφορά στην ατομική αποκατάσταση και προσαρμογή (Kovaleski, 2022).

Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας έχει επικριθεί για την εστίασή του στις ατομικές αναπηρίες και αγνόηση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν στην αναπηρία. Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι αυτό το μοντέλο «παθολογεί» την αναπηρία του ατόμου και αγνοεί τον ρόλο των κοινωνικών φραγμών, των διακρίσεων και των προκαταλήψεων στην εμπειρία του ατόμου από αναπηρία. Αυτό το μοντέλο τείνει επίσης να βλέπει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία ή βάρος, που μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία (McAuley et al., 2006). Κατά το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία είναι πρόβλημα που βρίσκεται στα ίδια τα παιδιά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα μέσω αυτού του διαχωρισμού να γίνεται και η τοποθέτησή τους στα σχολεία. Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν αναδιαμορφώνεται με σκοπό την προσαρμογή στα παιδιά με αναπηρία, αλλά επικεντρώνεται μόνο στις διαδικασίες αξιολόγησης και επαναξιολόγησης των παιδιών αυτών (Alfonso & Flanagan, 2018).

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, από την άλλη, βλέπει την αναπηρία ως ένα κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Η βασική αρχή του μοντέλου είναι ότι υπάρχει μεταξύ της αναπηρίας (impairment) και της δυσκολίας στην καθημερινότητα (disability), προσδιορίζοντας την τελευταία ως μειονέκτημα που πηγάζει από την έλλειψη προσαρμογής μεταξύ ενός σώματος και του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Goering, 2015). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι αποκλειστικά θέμα ατομικών αναπηριών ή περιορισμών, αλλά διαμορφώνεται επίσης από τους φυσικούς, κοινωνικούς και συμπεριφορικούς φραγμούς που διέπουν την κοινωνία. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, το περιβάλλον μπορεί να παρακωλήσει την ελεύθερη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Παραδείγματα τέτοιων κωλυμάτων αποτελούν τα δυσπρόσιτα κτίρια, οι μη φιλικές προς ανάπηρα άτομα συγκοινωνίες και τα συστήματα επικοινωνίας. Αυτά τα εμπόδια μπορούν να δημιουργήσουν έναν κύκλο αποκλεισμού,

οδηγώντας σε κοινωνική απομόνωση, φτώχεια και μειωμένη ποιότητα ζωής για τα άτομα με αναπηρία (Lisi, 2005a). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας τονίζει τη σημασία της αντιμετώπισης των κοινωνικών και περιβαλλοντικών φραγμών για τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς για όλους. Προτείνει την άρση των φυσικών, επικοινωνιακών και συμπεριφορικών εμποδίων για τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία (Alfonso & Flanagan, 2018; Pappotas, Christofi & Ioannou, 2023). Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο, το κοινωνικό προωθεί την ενιαία εκπαίδευση και την αλλαγή νοοτροπίας των ατόμων που σχετίζονται με τα άτομα με αναπηρία. Ακόμα στοχεύει στην αναδιοργάνωση των συστημάτων εκπαίδευσης αλλά και στην παροχή δίκαιων ευκαιριών αυτής σε επίπεδο μάθησης και επιτυχίας. Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει επίσης την ποικιλομορφία εντός της κοινότητας αναπηρίας και σέβεται ότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν μοναδικές εμπειρίες και προοπτικές (Wong, 2020).

Στη μελέτη των Pappotas, Christofi & Ioannou (2023) διερευνήθηκαν οι διαφορές στην προσαρμογή και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία και εξετάστηκαν περαιτέρω αυτές οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με αναπηρία. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε ο ρόλος της ακαδημαϊκής υποστήριξης για την προσαρμογή και τις ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με αναπηρίες, καθώς και τις αντιλήψεις τους για ένα προτεινόμενο εξειδικευμένο πακέτο παρεμβάσεων συμβουλευτικής ψυχολογίας. Μεταξύ των 127 μαθητών με αναπηρία και 127 χωρίς αναπηρία, ηλικίας 18–24 ετών, βρέθηκε πως οι μαθητές με αναπηρίες ανέφεραν χαμηλότερες βαθμολογίες και χαμηλότερη προσαρμογή από τους μαθητές χωρίς αναπηρία. Επιπρόσθετα, διαφορές μεταξύ των μαθητών με αναπηρία παρατηρήθηκαν μόνο ως προς το βαθμολογία, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους, την ύπαρξη συννοσηρότητας και το είδος των εξεταστικών. Οι συγγραφείς υπογράμμισαν τη σημασία της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες, στοχεύοντας στην εφαρμογή της κοινωνικής προσέγγισης της αναπηρίας.

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια αυξανόμενη συναίνεση ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική κατανόηση της αναπηρίας από το ιατρικό μοντέλο (Batshaw et al., 2019). Πολλοί ακτιβιστές και υποστηρικτές των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία έχουν ζητήσει μια στροφή προς μια προσέγγιση κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία για να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και η ένταξη για όλα τα άτομα με αναπηρία. Συμπερασματικά, το ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο της

αναπηρίας παρέχουν δύο διαφορετικές οπτικές για τη φύση και τα αίτια της αναπηρίας. Ενώ το ιατρικό μοντέλο εστιάζει σε ατομικές αναπηρίες και επιδιώκει να τις διορθώσει ή να τις θεραπεύσει, το κοινωνικό μοντέλο τονίζει τη σημασία της αντιμετώπισης των κοινωνικών και περιβαλλοντικών φραγμών για την προώθηση της ένταξης και της ισότητας για τα άτομα με αναπηρίες (Kovaleski, 2022).

1.1.1. Ορισμός τύφλωσης

Η τύφλωση είναι μια διαταραχή της όρασης που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να δει. Οι μη βλέποντες άνθρωποι έχουν δυσκολία στην όραση ή δεν μπορούν να δουν, γεγονός που μπορεί να δυσχεράνει την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή και η πλοήγηση στο περιβάλλον τους (Sardegna, 2002; Jones, Bartlett & Cooke, 2019). Η τύφλωση μπορεί να προκληθεί από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων γενετικών, ασθενειών, τραυματισμών ή περιβαλλοντικών παραγόντων. Υπάρχουν διαφορετικοί βαθμοί τύφλωσης, που κυμαίνονται από εκείνους που γεννιούνται χωρίς όραση έως εκείνους που χάνουν σταδιακά την όρασή τους με την πάροδο του χρόνου. Οι επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει πως τα τελευταία 30 χρόνια, έχει σημειωθεί μείωση του ποσοστού των ατόμων με προβλήματα όρασης και τύφλωση παγκοσμίως. Ωστόσο, η αύξηση και η γήρανση του πληθυσμού έχει ως αποτέλεσμα η πρόκληση της εξάλειψης της τύφλωσης είναι μεγαλύτερη από ποτέ (Ackland, Resnikoff & Bourne, 2017). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) ορίζει την τύφλωση ως οπτική οξύτητα μικρότερη από 3/60 (0,05) ή αντίστοιχη απώλεια οπτικού πεδίου σε λιγότερο από 10 μοίρες στο καλύτερο μάτι με την καλύτερη δυνατή διόρθωση. Η όραση ορίζεται ως οπτική οξύτητα μικρότερη από 6/18 (0,3) αλλά ίση ή καλύτερη από 3/60 (0,05) ή αντίστοιχη απώλεια οπτικού πεδίου σε λιγότερο από 20 μοίρες στο καλύτερο μάτι με την καλύτερη δυνατή διόρθωση (Erickson & Korpenhaver, 2019). Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες αιτίες τύφλωσης μπορούν να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν, όπως οι λοιμώξεις και οι διατροφικές ανεπάρκειες, ενώ άλλες είναι μη αναστρέψιμες, όπως οι γενετικές διαταραχές και ορισμένες οφθαλμικές παθήσεις (Resnikoff, Lansingh, & Eckert, 2023; Sardegna, 2002).

Η τύφλωση μπορεί να προκαλέσει σοβαρότατες συνέπειες στη ζωή ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητάς του να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση, την απασχόληση και τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Glatz et al., 2022). Ωστόσο, με την κατάλληλη υποστήριξη και πόρους, τα μη βλέποντα άτομα μπορούν να ζήσουν πλήρη και ανεξάρτητη ζωή.

Τα τελευταία χρόνια, η τεχνολογία έχει βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα ζωής των τυφλών ατόμων. Για παράδειγμα, οι συσκευές ανάγνωσης οθόνης και οι οθόνες Braille επιτρέπουν σε άτομα με περιορισμένη ή καθόλου όραση να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές πληροφορίες, ενώ βοηθήματα κινητικότητας όπως λευκά μπαστούνια και σκύλοι-οδηγοί μπορούν να τους βοηθήσουν να περιηγηθούν στο περιβάλλον τους με ασφάλεια. Την τελευταία δεκαετία με την πρόοδο της ιατροτεχνολογίας, ιδιαίτερος λόγος γίνεται την υποστηρικτική τεχνολογία για τα άτομα χωρίς όραση. Η υποστηρικτική τεχνολογία, που συνήθως θεωρείται η τεχνολογία που είναι σχεδιασμένη για άτομα με κάποια μορφή αναπηρίας, αποτελεί ένα ζωτικό πεδίο που περιλαμβάνει τεχνολογίες, εξοπλισμό, συσκευές, υπηρεσίες, συστήματα, διαδικασίες και περιβαλλοντικές τροποποιήσεις, επιτρέποντας στα άτομα χωρίς όραση να ξεπεράσουν διάφορες φυσικές, κοινωνικές, υποδομές και εμπόδια προσβασιμότητας προσφέροντας ανεξαρτησία, παραγωγικότητα και ίσες ευκαιρίες (Bhowmick & Hazarika, 2017).

Η γραφή Braille είναι ένα σύστημα ανυψωμένων κουκκίδων που γίνονται αισθητές με τα ακροδάχτυλα, που χρησιμοποιείται από άτομα που είναι τυφλά ή με προβλήματα όρασης για ανάγνωση και γραφή. Εφευρέθηκε από τον Λουί Μπράιγ, έναν Γάλλο παιδαγωγό που ο ίδιος ήταν τυφλός, τον 19ο αιώνα. Το σύστημα Braille βασίζεται σε ένα πλέγμα έξι κουκκίδων, διατεταγμένων σε δύο στήλες των τριών κουκκίδων η καθεμία. Αυτές οι κουκκίδες μπορούν να συνδυαστούν για να αναπαραστήσουν γράμματα, αριθμούς, σημεία στίξης, ακόμη και μουσική σημειογραφία (Wong, 2020). Υπάρχουν επίσης σύμβολα Braille για κοινές λέξεις που μπορούν να βοηθήσουν στην επιτάχυνση της διαδικασίας ανάγνωσης και γραφής. Η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής στη γραφή Braille απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση, αλλά μόλις την κατακτήσει, μπορεί να προσφέρει στα τυφλά άτομα υψηλό βαθμό παιδείας και ανεξαρτησίας. Σήμερα, η γραφή Braille χρησιμοποιείται παγκοσμίως ως σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση και την ένταξη των τυφλών ατόμων στην κοινωνία. Στην πραγματικότητα, πολλές χώρες έχουν νόμους που ορίζουν ότι ορισμένα δημόσια υλικά, όπως πινακίδες, μενού και έγγραφα, πρέπει να είναι διαθέσιμα τόσο σε οπτική όσο και σε μορφή Braille για να διασφαλιστεί η ίση πρόσβαση σε άτομα με προβλήματα όρασης (Bourne et al., 2021).

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει για τους σκύλους-οδηγούς, οι οποίοι είναι ειδικά εκπαιδευμένοι σκύλοι που βοηθούν άτομα με προβλήματα όρασης. Αυτά τα σκυλιά παρέχουν μια ζωτική υπηρεσία στους ιδιοκτήτες τους βοηθώντας τους να περιηγηθούν στο περιβάλλον τους με

ασφάλεια και ανεξάρτητα. Οι σκύλοι-οδηγοί εκπαιδεύονται για να καθοδηγούν τους ιδιοκτήτες τους γύρω από εμπόδια, να πλοηγούνται στην κυκλοφορία, ακόμη και να τους βοηθούν να βρουν συγκεκριμένους προορισμούς (Pinguart & Pfeiffer, 2011). Η αυστηρή διαδικασία εκπαίδευσης για σκύλους-οδηγούς μπορεί να διαρκέσει έως και δύο χρόνια. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα σκυλιά κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται ώστε να ακολουθούν βασικές εντολές, αλλά και να αγνοούν τους περισπασμούς και να παραμένουν συγκεντρωμένοι στις ανάγκες των ιδιοκτητών τους. Επιπλέον, οι σκύλοι-οδηγοί εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν την όσφρηση και την ακοή τους για να βοηθήσουν τους ιδιοκτήτες τους να πλοηγηθούν, όπως σταματώντας σε κράσπεδα, σκάλες ή άλλα εμπόδια (Wong, 2020). Οι σκύλοι-οδηγοί εκτιμώνται ιδιαίτερα από τους ιδιοκτήτες τους τόσο για την πρακτική βοήθεια όσο και για τη συναισθηματική τους υποστήριξη. Για πολλά άτομα με προβλήματα όρασης, οι σκύλοι-οδηγοί είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό μέσο μεταφοράς. Αυτά τα άριστα εκπαιδευμένα σκυλιά όχι μόνο παρέχουν πρακτική βοήθεια αλλά προσφέρουν επίσης συναισθηματική υποστήριξη και συντροφιά στους ιδιοκτήτες τους. Αυξάνοντας την ευαισθητοποίηση για το ρόλο των σκύλων-οδηγών και διασφαλίζοντας ότι αντιμετωπίζονται με σεβασμό, μπορούμε να βοηθήσουμε να διασφαλίσουμε ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία και να απολαμβάνουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ελευθερία (Sardegna, 2002).

Οι Tomkins, Thomson & McGreevy (2011) διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά των σκύλων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από Οργανώσεις Σκύλων-Οδηγών για καθοδήγηση και υποστήριξη ατόμων χωρίς όραση. Οι δοκιμές ιδιοσυγκρασίας (παθητικός και θόρυβος, αιφνίδια εμφάνιση και δοκιμές διάσπασης προσοχής σκύλων) και αξιολογήσεις συμπεριφοράς (Επίπεδο δραστηριότητας, συγκέντρωση ανοσοσφαιρίνης A σάλιου A) αξιολογήθηκαν σε πιθανούς σκύλους-οδηγούς. Οι παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας του σκύλου-οδηγού που εντοπίστηκαν περιλαμβάνουν 4 συγκεκριμένες συμπεριφορικές αντιδράσεις (λαχάνιασμα, γλείψιμο αποτυχία στα τεστ θορύβου, μειωμένος χρόνος ανάπαυσης το βράδυ), αντικατοπτρίζοντας το άγχος και την ανησυχία και προβλέποντας χαμηλή καταλληλότητα των σκύλων για καθοδήγηση. Εν τούτοις, στη διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνεται πως η στάση απέναντι στην ιδιοκτησία σκύλου-οδηγού ποικίλλει μεταξύ των τυφλών ατόμων ενθαρρύνοντας την απόκτηση οδηγού – σκύλου για την αύξηση της ποιότητας ζωής των ατόμων χωρίς όραση (Glenk et al., 2019).

Ωστόσο, παρά τις εξελίξεις αυτές, οι τυφλοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις και εμπόδια στην κοινωνία, όπως για παράδειγμα φυσικά εμπόδια (απρόσιτα κτίρια και μεταφορές), καθώς και κοινωνικά εμπόδια όπως οι διακρίσεις και το στίγμα. Ως εκ τούτου, υπάρχει διαρκής ανάγκη για υπεράσπιση και ευαισθητοποίηση για να διασφαλιστεί ότι τα μη βλέποντα άτομα δεν στερούνται κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πάσης φύσης ευκαιρίες (Resnikoff et al., 2023).

1.1.2. Γενικές πληροφορίες

Η διαταραχή όρασης μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης μπορεί να παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους που βλέπουν, και επίσης φαίνεται να προτιμούν να περνούν τον περισσότερο χρόνο τους σε μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι μπορεί να παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές και φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες από τους βλέποντες συμμαθητές τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση (Xie, Yuan, & Zhang, 2022). Αυτό μπορεί να οφείλεται στους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στην αντίληψη τόσο των οπτικών ενδείξεων όσο και των μη λεκτικών κινήσεων των άλλων (Agran, Hong, & Blankenship, 2007). Χαρακτηριστικά, οι Rainey et al. (2016), σε ποιοτική μελέτη που διεξήγαγαν, βρήκαν πως η χαμηλή όραση επηρεάζει την αισθητηριακή ανάπτυξη καθώς και τη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ευημερία των παιδιών και των εφήβων, ενώ προσδιορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η εκπαίδευση, οι δραστηριότητες απασχόλησης και η γονική επιρροή, μπορούν είτε να διευκολύνουν είτε να εμποδίσουν τη συμμετοχή.

Συμπεράσματα: Το μοντέλο που αναπτύχθηκε δείχνει ποιες πτυχές της ζωής των παιδιών επηρεάζονται από τη χαμηλή όραση. Οι ανάγκες που εντοπίζονται από τα παιδιά και τους εφήβους δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην οπτική των γονέων και των επαγγελματιών με χαμηλή όραση. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και την επικύρωση ενός νέου ερωτηματολογίου με βάση το εννοιολογικό μοντέλο. Αυτό θα βοηθήσει τον καθορισμό στόχων, την παραπομπή αποκατάστασης και την επίτευξη αναπτυξιακών ορόσημων και μεταπτώσεων στη ζωή παιδιών και εφήβων με προβλήματα όρασης, βελτιώνοντας τελικά τη συμμετοχή και την ποιότητα ζωής τους.

Υπάρχουν, επίσης, στοιχεία ότι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο συναισθηματικών δυσκολιών, όπως άγχος, φόβο και κατάθλιψη. Οι έφηβοι με προβλήματα όρασης φαίνεται να εκφοβίζονται συχνότερα από τους βλέποντες συνομηλίκους τους στο σχολικό περιβάλλον και επιδεικνύουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους δεύτερους. Επίσης, είναι πολύ συχνό το φαινόμενο να βιώνουν σχολικό εκφοβισμό, ο οποίος συσχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας (Brunes, Nielsen & Heir, 2018). Όπως και με τα μικρότερα παιδιά, η μοναξιά μπορεί επίσης να είναι συχνή μεταξύ των εφήβων με προβλήματα όρασης. Τα υψηλά επίπεδα μοναξιάς μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία μπορεί να υποδηλώνουν ότι αυτοί οι μαθητές διατρέχουν κίνδυνο δια βίου κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων εάν δεν λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη (Yuan, Xie, Dong, & Yang, 2022). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι μπορεί να παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές και φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες από τους βλέποντες συμμαθητές τους, γεγονός που, επίσης, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση.

Στη συστηματική τους ανασκόπηση οι Demmin & Silverstein (2020) βρήκαν πως τα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους είναι αυξημένα μεταξύ των ατόμων με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, άτομα με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση μπορεί να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για έκπτωση της όρασης και επακόλουθα προβλήματα ψυχικής υγείας. Οι υπάρχουσες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας σε άτομα με προβλήματα όρασης δείχνουν κάποιες υποσχέσεις, αλλά περιορίζονται από τη χαμηλή συμμόρφωση και στερούνται γενίκευσης. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα πως προκειμένου να βελτιωθούν τα αποτελέσματα, απαιτείται καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που συνδέουν την οπτική αναπηρία και τη ψυχική υγεία.

Η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης στο σχολείο από τους δασκάλους, τους συνομηλίκους τους και τις υπηρεσίες υποστήριξης έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά τη μελλοντική τους ανεξάρτητη διαβίωση, την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι Yuan et al. (2023) βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης του δασκάλου, της υποστήριξης των συμμαθητών και της υποστήριξης των στενών φίλων και του επιπέδου αυτό-εκτίμησης και θετικής εικόνας εαυτού. Επιπλέον, η ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν και της αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται θεμελιώδες συστατικό της συνεκπαίδευσης για μαθητές με προβλήματα όρασης. Η ευαισθητοποίηση του κόσμου για τις

μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευσή τους και στη μελλοντική τους επιτυχία. Όταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές είναι ευρέως γνωστές, είναι πιο πιθανή η παροχή της απαραίτητης υποστήριξης για να αποκτήσουν αυτοί οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση (Wong, 2020).

Με τον τρόπο αυτόν οι μη βλέποντες μαθητές μπορούν να είναι καλύτερα εφοδιασμένοι για να επιτύχουν ακαδημαϊκά και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για μελλοντική επιτυχία (Senjam, 2019). Τα μέσα που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα δεν είναι άλλα από την παροχή πρόσβασης σε υποστηρικτικές τεχνολογίες, την διάθεση εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού και την πρόσληψη εκπαιδευτικών εκπαιδευμένων στη διδασκαλία μαθητών με προβλήματα όρασης. Όταν η κοινωνία γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης, είναι πιο πιθανό να παρέχουν ευκαιρίες σε αυτούς τους μαθητές να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με προβλήματα όρασης να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και αίσθηση του ανήκειν που μπορεί να τους βοηθήσει να επιτύχουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Morton, 2022). Τα άτομα επίσης, με προβλήματα όρασης έχουν μεγαλύτερη δυσκολία πρόσβασης στη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό, ενώ η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης συνδέεται επίσης με κίνδυνο αποκλεισμού. Τα προγράμματα άσκησης προσαρμοσμένα σε άτομα χωρίς όραση μπορούν να βελτιώσουν την αντίληψη των ατόμων, αυξάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την υγεία και αυξάνουν την κοινωνική σημασία των ατόμων στο κοινωνικό περιβάλλον (Alcaraz-Rodríguez et al., 2021).

Συμπερασματικά, η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση και τη μελλοντική τους ακαδημαϊκή επιτυχία. Με την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης και με την προαγωγή μιας ενταξιακής-συμπεριληπτικής κουλτούρας που δείχνει σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να επιτύχουν στην σχολική τους ζωή, κερδίζοντας τα κατάλληλα εφόδια για να προχωρήσουν στον επαγγελματικό τους βίο (Wong, 2020).

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο τα μη βλέποντα άτομα να έχουν ευκαιρίες απασχόλησης σε ποικίλες θέσεις εργασίας προκειμένου να μπορέσουν να αποδείξουν τις μοναδικές ικανότητες και

δυνατότητές και να αισθανθούν ότι συμπεριλαμβάνονται και αυτοί στον εργασιακό τομέα. Μάλιστα, οι φορείς απασχόλησης που λαμβάνουν γνώση των δυνάμεων και τα ταλέντων των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι πιο πιθανό να παρέχουν ευκαιρίες απασχόλησης και εύλογες διευκολύνσεις για να υποστηρίξουν την επιτυχία τους (Stevelink, Malcolm, & Fear, 2015).

1.2. Νομοθετικά πλαίσια για την Ειδική-Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως οι στάσεις και οι ιδέες που επικρατούν στον κοινωνικό περίγυρο, έχουν φωνή και στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στοχεύουν στην συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των ατόμων παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Ainscow, 2020). Περιστασιακά, γίνονται προσαρμογές στους νόμους της πολιτείας προκειμένου να ενσωματωθούν όλοι οι μαθητές, αλλά δεν επιτυγχάνεται πλήρης ένταξη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη σύγχρονη κοινωνία και πρέπει να αφορά όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, οικονομικών ευκαιριών, φυλής, φύλου, θρησκείας, εθνικότητας ή αναπηρίας. Άλλωστε τα σχολεία πλέον αποτελούν ένα μωσαϊκό υπερπλουραλισμού πολιτισμών, γλωσσών, εθνοτήτων, ικανοτήτων και άλλων χαρακτηριστικών (Hajisoteriou & Sorkos, 2023). Στις σύγχρονες κοινωνίες, άνθρωποι από με διαφορετικές καταβολές και με ικανότητες γίνονται μέλη του κράματος που απαρτίζει μία ποικιλόμορφη κοινωνία. Αυτή η τάση είναι εμφανής ακόμη και στην Ελλάδα, που είναι παραδοσιακά μια συντηρητική χώρα. Η σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια, με αύξηση του αριθμού των ατόμων από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με αναπηρίες και από διαφορετικές εθνοτικές και θρησκευτικές ομάδες (Tsikolatas, 2014). Η κοινωνική αυτή αλλαγή παρατηρείται, λοιπόν, ακόμα και μέσα στο ενδοσχολικό πλαίσιο.

Η αξία της ενταξιακής-ενιαίας εκπαίδευσης διαφαίνεται μέσα από τις αρχές που τη διέπουν. Αρχικά, στοχεύει στο να κρατήσουν όλοι οι μαθητές την ταυτότητά τους, καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή τοποθετεί στο επίκεντρο και της μαθησιακής διαδικασίας το άτομο και όχι την αναπηρία του. Επίσης, η εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιείται σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), αξιολόγησης αλλά και παιδαγωγικών πρακτικών που επιλέγονται προς εφαρμογή. Ο ορισμός της ένταξης σε σχέση με την αναπηρία διαμορφώνεται από εκείνους που «δημιουργούν» πολιτική σε κρατικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, των επαγγελματιών ειδικής αγωγής, των ακαδημαϊκών και

των ερευνητών. Αυτός ο ορισμός μπορεί να καταλήξει ακόμη και στην έννοια της αναπηρίας, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του πλαισίου για τη συνεκπαίδευση. Για παράδειγμα, στη Συρία τα αρτιμελή παιδιά παίζουν με παιδιά με ειδικές ανάγκες επειδή η εστίαση είναι στο παιδί και όχι στην αναπηρία. Ωστόσο, στην Ελλάδα τα παιδιά με αναπηρία συχνά παραμελούνται. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προσαρμοστεί στα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα για να μπορέσει να λάβει σάρκα και οστά το όρμα της «συνεκπαίδευσης». Αυτό σημαίνει ότι η ευθύνη για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης βαρύνει όλους τους φορείς, αλλά ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του εκπαιδευτικού συστήματος (Tsikolatas, 2014). Τέλος, οι προσωπικές αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών προσεγγίσεων επηρεάζοντας σημαντικά τον χαρακτήρα που παίζουν τα άτομα εντός της μαθησιακής τους κοινότητας και τελικά επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Gamage et al., 2021).

Ο αρχικός νόμος της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453/26-1-1937 «Ίδρυση σχολείου ανώμαλων και καθυστερημένων κ.λπ.», ΦΕΚ 28/Α/30-1-1937. Αργότερα αναθεωρήθηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 1049/22-1-1938 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του αναγκαστικού νόμου 453/1937», ΦΕΚ 24/Α/27-1-1938, ο οποίος εισήγαγε την έννοια των ιδιαίτερα καθυστερημένων τέκνων. Η εκπαιδευτική πολιτική και οι διατάξεις για τους τυφλούς ρυθμίστηκαν με τον Ν. 1904/28-7-1951 «Περί προστασίας και αποκατάστασης τυφλών», ΦΕΚ 212/Α/1-8-1951. Ο Ν. 1143/27-3-1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης, απασχόλησης και κοινωνικής πρόνοιας αποκλίνων ατόμων και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις», ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981, καθιέρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση και επαγγελματική ένταξη για «παρεκκλίνοντα πρόσωπα». Ο Ν. 1566/26-9-1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, αντικατέστησε τα «αποκλίνοντα άτομα» με «άτομα με ειδικές ανάγκες» και θεσμοθέτησε τη σχολική τους ένταξη. Η αρχή της ένταξης προωθήθηκε με τον Ν. 2817/14-3-2000 «Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία, Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000, ο οποίος αντικατέστησε τις «ειδικές ανάγκες» με τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Νόμος 369 (Δημητριάδη, 2020).

Μελετώντας την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική για άτομα με παραβατική συμπεριφορά και διάχυτες αναπτυξιακές ή/και άλλες ψυχολογικές διαταραχές στο ιστορικό φάσμα

θα δούμε πως έχουν ήδη γίνει πληθώρα αλλαγών και μεταρρυθμίσεων προς μία προοδευτική και πιο ενταξιακή κατεύθυνση. Τα άτομα με ψυχολογικές δυσκολίες και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές προσέλκυσα για πρώτη φορά το ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους και του ιδιωτικού τομέα στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Μέχρι αυτό το σημείο, τα άτομα αυτά παρέμεναν υπό την προστασία των οικογενειών τους ή σε ιδρύματα και άσυλα. Πριν από τη δεκαετία του 1950, το κράτος θεωρούσε τις ψυχολογικές διαταραχές, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την παραβατικότητα απειλή για την κοινωνική ασφάλεια και τα μέτρα που ίσχυαν εκείνη την εποχή είχαν κατασταλτικό χαρακτήρα. Αλλαγή στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές σημειώθηκε μετά τη θέσπιση του Ν. 2817/2000, ο οποίος εισήγαγε την κατάργηση της διακριτικής ορολογίας και την προώθηση του σεβασμού των ατομικών διαφορών. Σκοπός αυτού του νόμου ήταν η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη ανθρώπων που χαρακτηρίζονται ως «ειδικοί». Αξίζει να σημειωθεί πως στο Ελληνικό Σύνταγμα, αναπηρία ορίζεται «κάθε μορφή απόκλισης από τη σωματική ακεραιότητα και τις φυσιολογικές λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος και της ανθρώπινης ψυχής», συμπεριλαμβάνοντας τις έννοιες της σωματικής και ψυχικής αναπηρίας (Βενιζέλος, 2002). Ο νόμος 3699/2008 επεκτείνει αυτό και ενθαρρύνει μια πολιτική εκπαίδευσης και ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Sygiouroulou-Delli, 2010a).

Ο Νόμος 2817/2000 ψηφίστηκε την άνοιξη του 2000 από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο Νόμος θεσπίζει τα δικαιώματα των διαφορών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Αυτά τα άτομα περιλαμβάνουν διανοητικά ανεπαρκή ή ανώριμα, άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, άτομα με σοβαρά νευρολογικά, κινητικά ή προβλήματα υγείας, άτομα με προβλήματα ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσκολίες στα μαθηματικά και στην ανάγνωση και άτομα με σύνθετα γνωστικά προβλήματα, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Ο σύλλογος γονέων έπαιξε σημαντικό ρόλο στη συστηματική κρατική πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και στην ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων (Sygiouroulou-Delli, 2010b).

Ο νόμος του 2000 εισήγαγε την κατάργηση της ορολογίας των διακρίσεων και επίσης την προώθηση του σεβασμού των ατομικών διαφορών. Σκοπός του ήταν η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη ανθρώπων που χαρακτηρίζονταν ως «ειδικοί». Ο Νόμος 3699/2008 κινείται

προς την ίδια κατεύθυνση και ενθαρρύνει μια πολιτική εκπαίδευσης και ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Και οι δύο νόμοι τονίζουν τη σημασία των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, αναγνωρίζουν ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και αναπηριών που μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση και απαιτούν ειδική υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένων σωματικών, αισθητηριακών, γνωστικών, αναπτυξιακών και ψυχολογικών προβλημάτων, και σχετίζονται με την ειδική αγωγή και αποσκοπούν στην παροχή εκπαίδευσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Syriopoulou-Delli, 2010b).

Η Ελλάδα, με το νομοσχέδιο 2817 της 14/03/2000, αποφάσισε να προβλέψει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες με την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η νομοθεσία μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διαδικασία υπέρβασης των συνθηκών αναπηρίας (Magioladitis, 2013). Ωστόσο, η ανάλυσή του δείχνει ότι ο νόμος δεν μπόρεσε να προστατεύσει πλήρως τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ότι δεν αρκεί από μόνος του για να ανταποκριθεί στο όραμα μιας κοινωνίας χωρίς φραγμούς και παροχής εκπαίδευσης. Στην πράξη, η νομοθεσία δεν υποστηρίχθηκε και δεν υποστηρίζεται πλήρως από τη δημιουργία της κατάλληλης υποδομής και πόρων που θα βοηθούσαν στην εφαρμογή της (Zoniou-Sideri, 2000). Παραδοσιακά, η ειδική αγωγή θεωρείτο ένας προστατευτικός χώρος όπου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είχαν δωρεάν πρόσβαση σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης. Ωστόσο, αυτή η άποψη υποτίμησε τις αρνητικές συνέπειες του διαχωρισμού. Στην πραγματικότητα, ο διαχωρισμός αυτών των παιδιών από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμπόδιζε ουσιαστικά την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Megapanou, 2022. Politou, 2022).

Βάσει του νόμου αυτού η αξιολόγηση και η υποστήριξη των παιδιών καθιερώθηκε στα κεντρικά γραφεία κάθε νομού από τα Κέντρα Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) ενώ στο επόμενο νομικό πλαίσιο (2008) αυτή η αρμοδιότητα εμπίπτει πλέον στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης - Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Ο Νόμος 3699/2008 αντικατέστησε τον όρο Ειδική Αγωγή με τον όρο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθόρισε επίσης την έννοια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ο δημόσιος και υποχρεωτικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενισχύθηκε, το ίδιο και η εγγύηση των ίσων ευκαιριών για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ενώ διευρύνθηκαν οι ομάδες ατόμων που αφορά όπως

πχ τα άτομα με ΔΑΦ που στον πρώτο δεν υπήρχαν. Στον νόμο του 2008, για να δημιουργηθεί ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, ο γονέας είχε τη δυνατότητα να εκφέρει άποψη. Ο πρώτος νόμος επικεντρώνεται στη σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ενώ ο νόμος 3699/2008 ενισχύει την έννοια της κατάρτισης. Επίσης, ο δεύτερος νόμος (3699/2008) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και απαιτεί από το κράτος να παρέχει εκπαίδευση σε παιδιά προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, διαφέρουν στο ότι στο δεύτερο νόμο πραγματοποιείται συστηματική παρέμβαση στα Τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης από την προσχολική ηλικία (Sygiourou-Delli, 2010b).

Τόσο ο νόμος του 2000, όσο και αυτός του 2008 δέχτηκαν σφοδρή κριτική καθώς οι ελλείψεις και τα κακώς κείμενα ήταν σε πρώτο πλάνο. Και οι δύο νόμοι φαίνεται να δίνουν έμφαση στην αναπηρία υπό το ιατρικό μοντέλο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην δίνεται βάση σε θεραπευτική παρέμβαση, παιδεία αλλά και πρόνοια. Η έλλειψη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού γίνεται εμφανής και στους δύο νόμους. Στον 2817/2000 η εξειδίκευση και στον 3699/2008 η έλλειψη των εκπαιδευτικών που έχουν ειδικευτεί στην ειδική αγωγή φαίνεται να ταλανίζουν και να εμποδίζουν την ένταξη αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθηθεί για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια στο σύστημα αξιολόγησης και διάγνωσης των κέντρων ΚΕΔΔΥ φαίνεται να υπάρχει έλλειψη προσωπικού με αποτέλεσμα όσοι βρίσκονται σε χωριά και παραμεθόριους να μην έχουν εύκολη πρόσβαση στην υπηρεσία αυτή. Τέλος οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές δομές ήταν εμφανείς, παρόλο που και οι δύο νόμοι θεσμικά προέβλεπαν για αυτό (Ζωνιου-Σιδέρη, 2011α, Ζωνιου-Σιδέρη 2011β).

Το κίνημα της συνεκπαίδευσης δεν αφορά απλώς τη μετονομασία και την επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής αγωγής. Είναι σαφές ότι η ένταξη δεν σημαίνει απλώς την τοποθέτηση ή τη μετακίνηση ενός παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο ή την εγκατάλειψη των παιδιών σε ένα περιβάλλον χωρίς σωστό σχεδιασμό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «ένταξη» σε αυτό το πλαίσιο σημαίνει ότι οι μαθητές δεν θα χάσουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους, σε αντίθεση με την έννοια της «αφομοίωσης». Με το νόμο 3699/08, που αφορά την ειδική αγωγή, υπάρχει ειδική μέριμνα για τη συνεκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία των «τάξεων ένταξης». Το κίνημα της συνεκπαίδευσης αφορά όλους τους μαθητές (άπορους, αλλοδαπούς, αλλόγλωσσους, αλλόθρησκους με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες αναπηρίες), όχι μόνο μαθητές με σωματική αναπηρία. Ωστόσο, ο εν λόγω νόμος του 2008 στο άρθρο 3 δεν

περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, απλώς κατονομάζει όσους έχουν αναπηρία. Επιπλέον, ο νόμος περιέχει κατάλογο αναπηριών που εξαιρούνται. Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ακόμα και αυτό το συμπεριληπτικό μέτρο που λήφθηκε δεν είναι απαλλαγμένο από διακρίσεις διάκριση (Sygiouroulou-Delli, 2010a).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη την κυρίαρχη αρχιτεκτονική εγγραφής στην εκπαίδευση (πρόγραμμα σπουδών, παιδαγωγική αξιολόγηση). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την ειδική αγωγή και δεν θα υπάρχει νόημα να υιοθετηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής αγωγής. Ο νόμος για την ειδική αγωγή (2008) κάνει διάκριση μεταξύ ένταξης και γενικής εκπαίδευσης. Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται μαθητές που για όλη ή μια ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν σημαντικές σχολικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω σωματικών, νοητικών, γνωστικών ελλείψεων ή/και ψυχικών διαταραχών, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011b).

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία διερευνώνται και καταγράφονται από το ΚΕΔΔΥ (τωρινό ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης) και πιστοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας και άλλα Υπουργεία. Η Ειδική Επιτροπή Διαγνωστικής Αξιολόγησης εργάζεται σε ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Η Επιτροπή συγκροτείται, όπως προσδιορίζει ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, μετά από γνώμη του συλλόγου του προσωπικού του σχολείου και περιλαμβάνει ψυχολόγο, εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και κοινωνικό λειτουργό. Η ομάδα μπορεί να διευρυνθεί με την προσθήκη ατόμων άλλων ειδικοτήτων, σύμφωνα με τις περιπτώσεις αξιολόγησης, με απόφαση των μελών της. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής λαμβάνει την επιχορήγηση της ειδικής αγωγής, άρθρο 8 Ν. 3205/2003 (Tsikolatas, 2014).

Το κίνημα της συνεκπαίδευσης θέτει τη σχέση μεταξύ ειδικών επαγγελματιών και μαθητών με ειδικές ανάγκες σε νέα βάση, προωθώντας τη συνεργασία και εστιάζοντας στο άτομο, αντί για την αναπηρία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με συγκεκριμένα μέρη του περιεχομένου του Νόμου του 2008 όπου η γνώμη εμπειρογνομόνων (ΚΕΔΑΣΥ), μίας διεπιστημονικής επιτροπής που απαρτίζεται από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, είναι ισχυρότερη από αυτήν του γονέα ή του δασκάλου. Ο ρόλος της οικογένειας πρέπει να είναι εξίσου

ισχυρός και οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται από κοινού από όλα τα μέρη (γονείς, μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικούς) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011a).

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι, όμως, και οι μαθητές με ειδικές νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Ως μαθητές με ειδικές νοητικές ικανότητες και ταλέντα, θεωρούνται όσοι έχουν μία ή περισσότερες ικανότητες ανεπτυγμένες σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ αυτό που αναμένεται για την ηλικιακή τους ομάδα. Όσοι μαθητές αυξάνουν στατιστικά περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού, σχηματίζουν μια ετερογενή ομάδα με ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών δεξιοτήτων και ταλέντων. Επομένως, η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι πολύπλοκη και πολυεπίπεδη. Το Υπουργείο Παιδείας, με τη σειρά τους, δημιουργεί και αναθέτει υποδείγματα αξιολόγησης και ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ικανότητες και ταλέντα σε πανεπιστήμια που έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον κατόπιν πρόσκλησης (Tsikolatas, 2014).

Η ευθύνη για τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν βαραίνει το ΚΕΔΑΣΥ. Οι περιπτώσεις αυτές αξιολογούνται από τις διαγνωστικές υπηρεσίες ενηλίκων σε κέντρα ψυχικής υγείας και νοσοκομεία. Το ΚΕΔΑΣΥ είναι υπεύθυνο για τα ακόλουθα: α) τον εντοπισμό και την επιβεβαίωση του είδους και του βαθμού δυσκολίας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλα τα παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011a). β) την πρόταση καταγραφής, ταξινόμησης και μελέτης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ή πρόγραμμα ειδικής αγωγής και παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών, σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους και άλλο αρμόδιο προσωπικό, γ) την εισήγηση της συγκρότησης εξατομικευμένων ή ομαδικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την υποστήριξη μαθησιακών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με τους δασκάλους της τάξης και το λοιπό προσωπικό, δ) την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής και ενημέρωσης σε εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επαγγελματική κατάρτιση με τη μορφή ενημερωτικών συνεδριών, ε) τον προσδιορισμό του είδους των διδακτικών βοηθημάτων και των τεχνικών οργάνων που διευκολύνουν την πρόσβαση στον χώρο και τη μαθησιακή διαδικασία για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σχολείο ή στο σπίτι και προτείνοντας τρόπους βελτίωσης της πρόσβασης και της διατήρησης των μαθητών στην εκπαίδευση (Syriopoulou-Delli, 2010a. Tsikolatas, 2014).

Δυστυχώς πολλά από τα παραπάνω μένουν μόνο στα λόγια ή πραγματοποιούνται με τη μορφή μίας τυποποιημένης ρουτίνας. Για παράδειγμα, για την ανίχνευση της δυσκολίας ενός μαθητή, η διεπιστημονική ομάδα δίνει λιγότερη έμφαση στην εξέταση των δυνατοτήτων βελτίωσης του μαθητή και περισσότερο βάρος στον εντοπισμό και την καταγραφή των αδυναμιών του υπό εξέταση μαθητή έναντι της πλειοψηφίας που ορίζεται ως φυσιολογική. Στη συνέχεια, η ευθύνη μετακυλιέται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επηρεάζονται από τα ευρήματα και έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αυτών. Κατ'επέκταση, δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, οπότε το πρόβλημα των μαθητών είτε παραμένει είτε εντείνεται. Επίσης πολλές φορές, ακόμη και εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία, δεν έχουν τα εργαλεία ή την υποστήριξη για να συνεχίσουν τη δουλειά τους (Sygiouroulou-Delli, 2010a. Σούλης, 2013).

1.3. Η ευρύτερη κατάσταση στην Ελλάδα

Ο κάθε τύπος και ο βαθμός της σοβαρότητας της απώλειας όρασης του ατόμου επιδρά στις δυσκολίες μάθησης. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η όραση απουσιάζει ήδη από τη γέννηση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις χάνεται σταδιακά. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις η όραση είναι πλήρως απύσχα, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει μερική όραση, ευαισθησία στο φως ή περιορισμένη περιφερειακή όραση. Είναι, επίσης, πιθανό η όραση και η ευαισθησία στο φως να αλλάζουν από μέρα σε μέρα. Μερικοί μαθητές βασίζονται σε έναν σκύλο-οδηγό ή ένα μαστούνη για να τους βοηθήσει να κινηθούν, ενώ άλλοι έχουν επαρκή υπολειπόμενη όραση για να κινηθούν μόνοι τους. Οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται προσαρμογές ή βοηθητικές συσκευές για να διευκολύνουν την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Ο εξοπλισμός μπορεί να είναι τόσο απλός όσο ένα κάθισμα κοντά στο μπροστινό μέρος της τάξης, αλλά, μερικές φορές είναι αναγκαία και η βοηθητική τεχνολογία (καλωδιακή τηλεόραση, μεγέθυνση οθόνης, λογισμικό ανάγνωσης οθόνης κ.λπ.) για να διαβάσουν ή να αποκτήσουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Sardegna, 2002).

Βάσει στατιστικών δεδομένων, το 18,2% του ελληνικού πληθυσμού αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα υγείας ή αναπηρία, με τους μισούς από αυτούς να είναι άνω των 65 ετών. Τα άτομα με προβλήματα υγείας ή αναπηρίες είχαν χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας 8,9% το 2002 σε σύγκριση με το 9,6% του γενικού πληθυσμού. Ωστόσο, δεν συλλέχθηκαν στοιχεία το 2007 που να υποδεικνύουν κάποια πρόοδο στην απασχόληση ατόμων με αναπηρία. Η έρευνα διαπίστωσε

επίσης ότι το 84% των ατόμων με αναπηρία ή εκείνων με προβλήματα υγείας ήταν οικονομικά ανενεργά, με το 40% να πιστεύει ότι αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό λόγω ανεπαρκών επιδομάτων, ανεργίας και ανεπαρκών κοινωνικών υπηρεσιών. Περισσότεροι από τους μισούς από αυτούς που είναι οικονομικά ανενεργοί ισχυρίστηκαν ότι θα είχαν προβλήματα στην εργασία τους και το ένα τρίτο δήλωσε ότι θα χρειαζόταν βοήθεια. Η πιο κοινή βοήθεια που χρειαζόταν ήταν η υποστήριξη και η κατανόηση από τους συναδέλφους και τους ανωτέρους. Η έρευνα κατέγραψε επίσης τους τύπους βοήθειας που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της βοήθειας με το αντικείμενο της εργασίας τους, του όγκου του φόρτου εργασίας, της κινητικότητας και της υποστήριξης και κατανόησης. Ωστόσο, η έρευνα δεν παρείχε πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων/ανέργων/οικονομικά ανενεργών ομάδων ούτε περιέγραφε τους διαφορετικούς τύπους απασχόλησης που ασκούν τα άτομα με αναπηρία ή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (Strati & Evangelinou, 2007).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί, ότι το Academic Network of European Disability (ANED) διεξήγαγε μια ερευνητική μελέτη με 77.451 συμμετέχοντες από 30.057 νοικοκυριά, προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία στο εργατικό δυναμικό. Η μελέτη εξέτασε τα αίτια των αναπηριών τους, τον αντίκτυπο στην ικανότητα εργασίας τους, τα απαραίτητα βοηθήματα για την ένταξη στην αγορά εργασίας και τους λόγους κοινωνικού αποκλεισμού. Τα μισά από τα άτομα αντιμετωπίζουν επαγγελματικά προβλήματα και το 40% αντιμετωπίζουν θέματα κοινωνικού αποκλεισμού. Το ένα τρίτο των ανέργων ή οικονομικά ανενεργών ατόμων χρειαζόταν βοήθεια στο χώρο εργασίας. Οι άνδρες με αναπηρία αποτελούσαν το 16,8% έναντι 19,6% των γυναικών, με τα ποσοστά αναπηρίας να αυξάνονται με την ηλικία. Τα οικονομικά ανενεργά άτομα με αναπηρία αντιπροσώπευαν το 83% του πληθυσμού με αναπηρία. Οι αγρότες και οι κτηνοτρόφοι είχαν το υψηλότερο ποσοστό εργαζομένων με αναπηρία. Τα καρδιολογικά προβλήματα, η υπέρταση και η κυκλοφορία του αίματος ήταν οι πιο συχνές χρόνιες παθήσεις ή καταστάσεις αναπηρίας. 3,5% ήταν ανάπηροι από τη γέννηση, 1,2% από τραυματισμό στην εργασία, 0,9% από τραυματισμό που δεν σχετίζεται με την εργασία, 1,1% από τραυματισμό στο σπίτι ή κατά τη διάρκεια αθλημάτων/διακοπών, 3,6% από ασθένεια που σχετίζεται με την εργασία, 75,1% από ασθένεια που δεν σχετίζεται με εργασία, και το 14,6% δεν είχε απάντηση (Strati & Evangelinou, 2007).

Σύμφωνα με την τελευταία έρευνα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, η οποία επικεντρώθηκε σε άτομα με προβλήματα υγείας ή αναπηρίες κατά το 2ο τρίμηνο του 2002, το 18,2% του πληθυσμού της χώρας ανήκει σε αυτή την κατηγορία, με πάνω από τους μισούς από αυτούς να είναι άνω των 65 ετών. Είναι ενδιαφέρον ότι το ποσοστό ανεργίας για τα άτομα με αναπηρία είναι χαμηλότερο από το γενικό πληθυσμό (8,9% έναντι 9,6%). Επιπλέον, το 84% των ατόμων με αναπηρία είναι οικονομικά ανενεργά, ενώ μόνο το 58% του γενικού πληθυσμού ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Δυστυχώς, δεν υπάρχει επί του παρόντος διαθέσιμη ενημερωμένη έρευνα (Strati & Evangelinou, 2007).

Ο αντίκτυπος της διαταραχής της όρασης και της τύφλωσης στις μαθησιακές διαδικασίες μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την ατομική κατάσταση του μαθητή. Οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορεί να έχουν δυσκολία στην πρόσβαση σε πληροφορίες σε συμβατικές μορφές. Για τον λόγο αυτό θα τους βοηθούσε ιδιαίτερα η γραφή Braille, η ηχογράφηση ενός κειμένου ή μεγεθυμένες εκτυπώσεις υλικού. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να γεφυρώσουν τις δυσκολίες τους και να καταφέρουν να συμβαδίσουν με τους άλλους μαθητές της τάξης. Παρόλα αυτά, και πάλι είναι περισσότερο χρονοβόρο για αυτά τα παιδιά να διαβάσουν κείμενα και μπορεί να διστάζουν να συμμετάσχουν τόσο εύκολα σε συζητήσεις (Batshaw et al., 2019).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικό στίγμα και διακρίσεις, που μπορεί να οδηγήσουν σε απομόνωση και έλλειψη ευκαιριών. Ορισμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα περιλαμβάνουν δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση των πινακίδων, καθώς και στη διέλευση των δρόμων και άλλων κοινόχρηστων χώρων. Πολλοί δημόσιοι χώροι δεν έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα την προσβασιμότητα, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πλοήγηση και την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κοινωνική ζωή. Η περιορισμένη πρόσβαση σε πληροφορίες για άτομα με προβλήματα όρασης μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ηχητικών οδηγιών ή πληροφοριών Braille σε δημόσιους χώρους. Υπάρχει, επίσης, έλλειψη ευαισθητοποίησης του ευρύτερου κοινού σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης, γεγονός που μπορεί να διαιωνίσει τα στερεότυπα και τις διακρίσεις (Katsoulis, 2008).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, στις μέρες μας, όλο και περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες, χωρίς καμία κατάλληλη προετοιμασία από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Το

πρόγραμμα σπουδών, το περιβάλλον της τάξης, ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη, η αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία, το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης, οι άκαμπτες μέθοδοι διδασκαλίας, η διαδικασία αξιολόγησης που κυριαρχείται από το ιατρικό μοντέλο, η έλλειψη συμμετοχής γονέων και οι σαφείς εθνικές πολιτικές δεν έχουν αλλάξει. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής και ακόμη και της Ειδικής Αγωγής δεν είναι καλά ενημερωμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής. Η αυξημένη ανάγκη για εκπαίδευση αυτών των παιδιών και η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες για τα ίδια τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Ως αποτέλεσμα, ο σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής αμοιβαίας αποδοχής και μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός νέου προγράμματος σπουδών και η τακτοποίηση των σχολικών χώρων εξακολουθεί να κρίνεται απαραίτητη, παρά το περιεχόμενο του νόμου του 2000. Το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης αποτέλεσε τον ανασταλτικό παράγοντα της εξέλιξης και της βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Zoniou-Sideri, 2000).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδιασμένο με τρόπο που δεν λαμβάνει υπόψη τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτή η έλλειψη προσοχής οδηγεί σε μια σειρά προκλήσεων για τα παιδιά με αναπηρίες που προσπαθούν να προοδεύσουν μέσω του σχολείου. Οι τρέχουσες στρατηγικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη αυτές τις προκλήσεις, γεγονός που με τη σειρά του καθιστά δύσκολη την πρόοδο των παιδιών με αναπηρία (Calle, López, & Campillay, 2021). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ασχολείται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ένας από τους βασικούς στόχους της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει γίνει η προετοιμασία όλων των νέων για το δύσκολο έργο της αναγέννησης και της προόδου της χώρας (Δράκος, 2002). Ωστόσο, η ένταξη αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω της οργάνωσης και της δομής του σχολικού συστήματος, το οποίο δεν έχει σχεδιαστεί με γνώμονα την ένταξη και επιβάλλει μια ομοιομορφία στο πρόγραμμα σπουδών, τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό. Δυστυχώς, όπως παρουσιάζουν τα παρακάτω ευρήματα, τα παιδιά δεν μαθαίνουν για τη ζωή, μαθαίνουν για το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνες, η πλειονότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν εξυπηρετείται επαρκώς από το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι αρκετά ευέλικτο για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες αυτών των μαθητών, και ως εκ τούτου, δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η έλλειψη

πρόσβασης στην εκπαίδευση μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις μελλοντικές προοπτικές τους (Zoniou-Sideri, 2000).

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα δικαιούνται εξειδικευμένη εκπαίδευση και υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε υλικό Braille, ακουστικά βιβλία και εξειδικευμένο λογισμικό. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικά κενά στους πόρους και τις υποδομές, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές όπου οι πόροι είναι συχνά σπάνιοι. Επιπλέον, υπάρχει έλλειψη καταρτισμένων δασκάλων και ειδικών στον τομέα της ειδικής αγωγής για μαθητές με προβλήματα όρασης. Οι προσπάθειες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα συνεχίζονται, με ομάδες υπεράσπισης και κυβερνητικούς οργανισμούς να εργάζονται για την ευαισθητοποίηση και τη βελτίωση των πόρων και των υποδομών. Βέβαια, υπάρχει ακόμη πολλή δουλειά που πρέπει να γίνει για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (EBU, 2022).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το κομμάτι της κοινωνικής ένταξης των μη βλέπόντων ατόμων στην κοινωνία είναι άμεσα συνυφασμένο με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο μορφώνονται αυτά τα άτομα και διαπλάθονται ως πολίτες αυτής της χώρα. Όταν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται είναι άδικες και πενιχρές, είναι επακόλουθο οι προοπτικές επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης να είναι περιορισμένες και οι εργοδότες μπορεί να μην αναγνωρίζουν πλήρως τις δυνατότητες και την αξία των ατόμων με αναπηρία. Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολυάριθμες οργανώσεις και πρωτοβουλίες στην Ελλάδα που προσπαθούν να ενσωματώσουν άτομα με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων αυτών με προβλήματα όρασης. Τέτοιες προσπάθειες περιλαμβάνουν ομάδες συνηγορίας, υπηρεσίες υποστήριξης και εκστρατείες ευαισθητοποίησης, όλες με στόχο τη βελτίωση της προσβασιμότητας και την προώθηση της ένταξης για όλους (Magioladitis, 2013).

Η ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα είναι το αποτέλεσμα πολλών προσπαθειών τα τελευταία είκοσι χρόνια. Αυτή η σχετικά νέα εκπαιδευτική κατάσταση εφαρμόστηκε από ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το «Helios» I & II, με την υποστήριξη πρωτοπόρων δασκάλων. Σήμερα επεκτείνεται προοδευτικά σε κάθε τόπο της Ελλάδας όπου διαμένουν μαθητές με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Ο αριθμός των ειδικών σχολείων, που

μέχρι σήμερα αποτελούσε τον πυλώνα της ειδικής αγωγής, μειώνεται σταδιακά. Ωστόσο, οι μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι συχνά άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (Katsoulis, 2008). Στην Ελλάδα λειτουργούν πέντε ειδικά δημοτικά σχολεία για μαθητές με προβλήματα όρασης. Αυτά τα σχολεία βρίσκονται σε σχετικά μεγάλες πόλεις, επομένως οι μαθητές που ζουν σε αυτές τις πόλεις έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα γενικό σχολείο ή ένα ειδικό σχολείο. Ωστόσο, για τους μαθητές που ζουν σε άλλα μέρη της Ελλάδας, η ένταξη είναι ο μόνος τρόπος για να μορφωθούν. Τα δύο ειδικά σχολεία που βρίσκονται στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη είναι επίσης οικοτροφεία, οπότε κάποιοι μαθητές μένουν εκεί κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για όσους ζουν σε επαρχίες. Όταν οι συνθήκες ένταξης είναι κακές, οι οικογένειες και τα ίδια τα παιδιά απογοητεύονται και τελικά αποφασίζουν να μετακομίσουν σε μία από τις δύο πόλεις για να φοιτήσουν στο ειδικό σχολείο (Katsoulis, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να σχεδιαστεί για να υποστηρίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και να συμβάλλει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού για τα άτομα με αναπηρίες. Η εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να περιλαμβάνει μια πολιτική για την αντιμετώπιση όλων των πτυχών της αναπηρίας στην καθημερινή ζωή. Οι κύριες αδυναμίες του τρέχοντος εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι αποκλείει τα άτομα με αναπηρία από την πρόσβαση στην εκπαίδευση και ότι οι δομές και οι υπηρεσίες δεν είναι προσβάσιμες. Το θέμα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία είναι σημαντικό για τους διεθνείς οργανισμούς και αναφέρεται στο Σύνταγμα της Ελλάδας. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν την ανάγκη να διδάσκονται στα άτομα με αναπηρίες σημαντικές δεξιότητες ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης, προκειμένου να διευκολυνθεί η ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (Νάκα, 2019).

Αυτό απαιτεί περισσότερα από τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και διαφόρων βοηθημάτων. Απαιτεί επίσης την ετοιμότητα και την καταλληλότητα των εκπαιδευτών όσον αφορά τις δεξιότητες και την ευαισθητοποίηση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να συνδυάζεται με τα κατάλληλα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, όπως η εκμάθηση της γραφής Braille για την εξασφάλιση της βέλτιστης δυνατής ποιότητας μάθησης για τα μη βλέποντα παιδιά. Άλλωστε, όπως είναι ήδη γνωστό το Σύνταγμα της Ελλάδας αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση.

Με τον τρόπο αυτόν διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης και δια βίου μάθησης με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων κάθε ατόμου (Νάκα, 2019).

Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα αποτελεί θέμα ανησυχίας εδώ και πολλά χρόνια. Η Ελλάδα έχει σημειώσει κάποια πρόοδο όσον αφορά τη διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για τα άτομα με προβλήματα όρασης, αλλά υπάρχουν ακόμη πολλές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την απασχόληση (Argyropoulos & Stamouli, 2006). Πολλά σχολεία και χώροι εργασίας δεν είναι εξοπλισμένοι για να φιλοξενήσουν άτομα με προβλήματα όρασης, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Αν και υπάρχουν νόμοι για την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με προβλήματα όρασης, αυτοί οι νόμοι δεν επιβάλλονται πάντα και οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις παραμένουν πρόβλημα (Lisi, 2005b. Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016a). Σημαντικό είναι να αναφερθούμε στο άρθρο 16 του Ν. 3868 (ΦΕΚ Α 129/2010), που όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 32 του Ν. 4238 (ΦΕΚ Α 38/2014), ορίζει τα δικαιώματα των τυφλών ή μειονεκτούντων ατόμων να βοηθούνται από σκύλο βοηθό σε διάφορες συνθήκες. Ως βοηθός σκύλος ορίζεται ο εκπαιδευμένος τυφλός σκύλος-οδηγός ή ένας σκύλος βοηθός με ειδικές ανάγκες. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και του Υπουργού Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης ή οποιουδήποτε άλλου Υπουργού καθορίζονται οι ειδικοί όροι εκπαίδευσης και πιστοποίησης των σκύλων βοηθών (Government Gazette, 2022).

Υπήρξαν πρόσφατες προσπάθειες στην Ελλάδα για την αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τις ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης. Έχουν ιδρυθεί διάφοροι οργανισμοί για την παροχή υποστήριξης και υπεράσπισης των ατόμων με προβλήματα όρασης και έχουν ληφθεί πρωτοβουλίες για την αύξηση της προσβασιμότητας σε δημόσιους χώρους, όπως τα πεζοδρόμια και τα μέσα μαζικής μεταφοράς (Παπαζαφείρη, 2006). Ένας άλλος τομέας ανησυχίας είναι η έλλειψη διαθεσιμότητας υποβοηθητικής τεχνολογίας και συσκευών για άτομα με προβλήματα όρασης. Ενώ υπάρχουν ορισμένοι διαθέσιμοι πόροι, όπως προγράμματα ανάγνωσης οθόνης και οθόνες Braille, αυτοί μπορεί να είναι κοστοβόροι και να μην είναι πάντα άμεσα διαθέσιμοι (Doikou & Manitsa, 2022).

1.4. Ιστορική αναδρομή

Το 1906, στην Ελλάδα ιδρύθηκε ο «Οίκος Τυφλών», ένα κέντρο στέγασης που παρείχε φροντίδα και εκπαίδευση σε μη βλέποντα παιδιά ηλικίας 8-18 ετών. Το κέντρο άρχισε να προσφέρει μαθήματα κατάρτισης για άτομα με άλλες αναπηρίες, όπως νοητική υστέρηση και κώφωση, τη δεκαετία του 1940 και του 1950. Με το Προεδρικό Διάταγμα 265-1979 ο «Οίκος Τυφλών» μετατράπηκε σε «Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών» (ΚΕΑΤ), νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου. Κύριος στόχος του κέντρου είναι η παροχή εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε άτομα όλων των ηλικιών με ειδικές ανάγκες, με υπηρεσίες που περιλαμβάνουν τμήμα προνηπίων, υποστηρικτική διδασκαλία για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαίδευση προσανατολισμού-κινητικότητας, εκπαίδευση και πιστοποίηση στη γραφή Braille, δεξιότητες υπολογιστών και κατάρτιση σε νέες τεχνολογίες και αθλήματα. Το κέντρο εξυπηρετεί παιδιά, εφήβους και ενήλικες σε εθνικό επίπεδο και στοχεύει στην προώθηση της ανεξαρτησίας και της ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κοινωνία (Νάκα, 2019). Την ίδια χρονιά, στο Σύνταγμα ορίζεται για πρώτη φορά το άτομο με οπτική αναπηρία (Ν.958/1979, ΦΕΚ Α' 191), ως το άτομο το οποίο «στερείται παντελώς της αντιλήψεων του φωτός ή του οποίου η οπτική οξύτης είναι μικρότερη του 1/20 της φυσιολογικής τοιάτης» ((Παπακωνσταντίνου, 2012).

Το ΚΕΑΤ ιδρύθηκε από τους Γ. Δροσίνη και Δ. Βικέλα, με τη δωρεά των αδελφών Αμπέτ. Ο αρχικός σκοπός του ήταν η προστασία των τυφλών. Έως το 1979, ήταν μια φιλανθρωπική οργάνωση, με πρόεδρο τον τωρινό Αρχιεπίσκοπο Αθηνών. Το 1979, και μετά από τους σκληρούς αγώνες των τυφλών, έγινε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (με Προεδρικό Διάταγμα 265/04.17.79, 74 / 04.17.1979) και μετονομάστηκε σε Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών. Επιβλέπεται και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας (Προεδρικό Διάταγμα 85/2012, "Καθιερώνοντας και μετονομάζοντας υπουργεία, μεταφέροντας και ακυρώνοντας υπηρεσίες" άρθρο 4 "το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας 141 / 21.6.2012 τεύχος Α') (CERB, 2023). Το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών είναι ο μοναδικός δημόσιος οργανισμός στη χώρα που παρέχει υπηρεσίες σε άτομα με προβλήματα όρασης όλων των ηλικιών σχετικά με την εκπαίδευση και την αποκατάσταση σε εθνικό επίπεδο. Κύριος στόχος του Κέντρου είναι η πλήρης εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης σε όλα τα στάδια ανάπτυξης. Το Κέντρο στοχεύει επίσης στη

μείωση των συνεπειών της οπτικής αναπηρίας και στην επίτευξη κοινωνικής ένταξης μέσω ειδικών προγραμμάτων, συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης (CERB, 2022).

Έπειτα, ιδρύθηκε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Τυφλών (ΠΣΤ) στην Αθήνα το 1932. Ήταν η πρώτη αυτό-οργάνωση τυφλών και όλων των ατόμων με αναπηρία εν γένει στην Ελλάδα. Αριθμεί περίπου 5.000 τακτικά μέλη και αποτελεί τον επίσημο κοινωνικό-συνδικαλιστικό φορέα ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Πρωταρχικός στόχος του οργανισμού είναι η υπεράσπιση των δικαιωμάτων και της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με προβλήματα όρασης, στην Ελλάδα. Ο ΠΣΤ εκπροσωπείται αποκλειστικά από την Ελληνική Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμΕΑ), τη Διαβαλκανική Συνεργασία, την Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών και άλλους διεθνείς οργανισμούς για τους τυφλούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών (EBU) και η Παγκόσμια Ένωση Τυφλών (WBU). Ο ΠΣΤ παρέχει μια σειρά υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των τεχνολογικών εφαρμογών, των διεθνών σχέσεων, των κοινωνικών διοικητικών και οικονομικών υπηρεσιών και της έκθεσης τεχνικών βοηθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο Πανελλήνιος Σύλλογος Τυφλών λειτουργεί τις ακόλουθες υπηρεσίες: Διοικητικές και Οικονομικές, Κοινωνικές, Κινητικότητα, Προσανατολισμός και Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης, Ομιλούντα Βιβλία, Επαγγελματικός προσανατολισμός και αποκατάσταση, Πολιτιστικά προγράμματα (Χορωδία Βυζαντινής και Δημοτικής μουσικής, ομάδα ποικίλης νεανικής μουσικής κ.λπ.), Διεθνείς σχέσεις και ευρωπαϊκά προγράμματα, Αθλητικές δραστηριότητες κ.λπ. Αυτές οι υπηρεσίες είναι παρόμοιες με αυτές της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας Τυφλών και των Ευρωπαίων Τυφλών (Νάκα, 2019).

Εν συνεχεία ο Φάρος Τυφλών Ελλάδος ξεκίνησε να λειτουργεί από το 1946. Είναι Μη Κερδοσκοπικός Σύλλογος που είναι ειδικά αναγνωρισμένος ως Φιλανθρωπικός και πιστοποιημένος ως Πάροχος Υπηρεσιών Κοινωνικής Φροντίδας. Οι δραστηριότητές του εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και υποστηρίζεται οικονομικά από την Περιφέρεια Αττικής για λογαριασμό του ελληνικού κράτους. Η αποστολή και οι βασικοί στόχοι του συλλόγου όπως ορίζονται στα καταστατικά του είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής των μελών του. Ο οργανισμός «Φάρος» προσφέρει πολλές υπηρεσίες στην κοινότητα των τυφλών στην Ελλάδα (Μώραλη, 2017). Αυτές οι υπηρεσίες περιλαμβάνουν προστατευμένα εργαστήρια για την απασχόληση, μια υπηρεσία εκτύπωσης Braille, ένα στούντιο ηχογράφησης, μια δανειστική βιβλιοθήκη και δύο περιοδικά. Προσφέρουν επίσης καθοδήγηση

και υποστήριξη για τα πρόσφατα τυφλά άτομα και τις οικογένειές τους. Στόχος του προγράμματος είναι να υποστηρίξει την ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κοινωνία, να εξασφαλίσει την ανεξαρτησία τους και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν στο έπακρο τα ταλέντα τους. Στους μελλοντικούς στόχους του περιλαμβάνονται η λήψη ειδικών μέτρων για να βοηθήσουν τους τυφλούς να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της τύφλωσης και η βοήθεια προς αυτούς να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους σε όλους τους τομείς της ζωής, η παροχή υπηρεσιών σε τυφλούς και στις οικογένειές τους, για να τους βοηθήσουν να μάθουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να παρέχουν πληροφορίες και υποστήριξη στην κυβέρνηση, καθώς και η παροχή ευκαιριών για να αυξηθεί το πνευματικό και μορφωτικό επίπεδο των ατόμων με προβλήματα όρασης και να καταστούν τα προϊόντα τους πιο εμπορεύσιμα (Φάρος Τυφλών Ελλάδος, 2023).

Επιπλέον, το 1979, αποφασίζεται νόμος για την περίθαλψη των ατόμων με οπτική αναπηρία (Ν.958/79, ΦΕΚ Α΄ 191), σύμφωνα με τον οποίο ορίζεται: *«Εις τους τυφλούς παρέχεται ανάλογο περίθαλψις, δυνάμενη να χορηγείται υπό τη μορφήν χρηματικού βοηθήματος, εφ' όσον δεν λαμβάνουν οικονομική ενίσχυσιν, λόγω της τυφλότητάς των, εκ του δημοσίου ταμείου ή εξ' ετέρας οιασδήποτε πηγής της ημεδαπής ή αλλοδαπής μεγαλυτέραν του δια του παρόντος προβλεπόμενου χρηματικού βοηθήματος και εφόσον στερούνται των προς αντιμετώπισιν των βασικών βιοτικών των αναγκών απαραίτητων μέσων, μεταξύ των οποίων η ιατρική περίθαλψις και περιποιήσις»* (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Μια άλλη πρωτοβουλία στα πλαίσια κοινωνικής ένταξης των ανθρώπων με αναπηρία στην Ελλάδα είναι το Μουσείο Αφής. Το Μουσείο δημιουργήθηκε το 1984 χάρη στο υψηλό όραμα και τη σχετική πρωτοβουλία της τότε Προέδρου, Πρωτοπαπαδάκη Λαυρεδία και του Διευθυντή Κεφαλή Εμμανουήλ για τη δημιουργία συνθηκών ίσης πρόσβασης των ΑμΕΑ στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Βρίσκεται στην Καλλιθέα, στο ιστορικό δώροφο κτίριο του Φάρου των Τυφλών στην Ελλάδα, που δωρήθηκε από τους Γιώργο και Ευγενία Εμπειρικού στη δεκαετία του 50'. Με τα χρόνια οι εκθέσεις του - ακριβή αντίγραφα των αρχικών που εκτίθενται σε άλλα μουσεία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό - έχουν εμπλουτιστεί, ενώ παράλληλα υλοποιήθηκαν σημαντικά θεματικά-ενημερωτικά προγράμματα, έτσι το Μουσείο έχει εξελιχθεί σε ένα σύγχρονο πολιτιστικό προορισμό, πλήρως προσβάσιμο στον πληθυσμό-στόχο (Tactual Museum, 2022).

Την περίοδο 1990 – 2010 παρατηρείται μία έντονη δραστηριοποίηση για την εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με προβλήματα όρασης. Ο Ν. 2643/1998 εστιάζει στην «Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών», ενώ ο Ν.3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζεται πως *«Η Πολιτεία δεσμεύεται να διασφαλίσει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη»*, (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στις 26 Ιουλίου 2007 ο Πανελλήνιος Σύλλογος Τυφλών διοργάνωσε ημερίδα με θέμα «Εισαγωγή σε σκύλους-οδηγούς – Εκπαίδευση κινητικότητας σκύλων-οδηγών για άτομα με προβλήματα όρασης». Το συνέδριο αυτό έδωσε την ευκαιρία σε όλους τους ενδιαφερόμενους και φορείς, φίλους ζώων και εκπαιδευτές σκύλων να συναντηθούν και να ονειρευτούν τη δημιουργία της πρώτης σχολής σκύλων-οδηγών στην Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα, η πρώτη επίσημη συνεδρίαση της επιτροπής που ασχολείται με τους σκύλους-οδηγούς πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 25 Σεπτεμβρίου 2007. Στην επιτροπή αυτή συμμετείχαν εκπρόσωποι από όλες τις Οργανώσεις τυφλών και τυφλών. Η επιτροπή είχε πραγματοποιήσει επαφές με ευρωπαϊκές οργανώσεις και Σχολές Σκύλων Οδηγών στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Κροατία, τη Δανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι εργασίες της επιτροπής είχαν ως αποτέλεσμα την ολοκλήρωση και την υπογραφή του καταστατικού και την ίδρυση του Ελληνικού Κέντρου Κινητικότητας Σκύλων Οδηγών Τυφλών και Κέντρου Σκύλων Βοήθειας ΑμεΑ («Ελληνικοί Σκύλοι Οδηγοί») στις 25 Ιουλίου 2008 (Σκύλοι Οδηγοί Ελλάδας, 2023).

Το Διοικητικό Συμβούλιο του Κέντρου αποφάσισε τελικά τον Αύγουστο του 2010 να συνεργαστεί με τον κ. Peter Lasaroms, Senior Guide Dog Instructor, και Anita Lasaroms, Mobility and Orientation Instructor, από το Dogs for Care στην Ολλανδία, προκειμένου να ιδρύσει το πρώτο Κέντρο για σκύλους-οδηγούς στην Ελλάδα. Στόχος του Κέντρου είναι η εκπαίδευση σκύλων-οδηγών, καθώς και η παροχή πενταετούς εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκπαίδευση μιας ομάδας 4 Ελλήνων για να γίνουν Εκπαιδευτές Σκύλων Οδηγών, σύμφωνα με τα κριτήρια της Διεθνούς Ομοσπονδίας Σκύλων Οδηγών. Τον Αύγουστο του 2010, σε συνεργασία με το

Υπουργείο Υγείας, το Κέντρο κατάφερε να πάρει τον Νόμο Αρ. 3868/3.8.2010 υπογεγραμμένο. Ο νόμος αυτός δίνει στα άτομα με προβλήματα όρασης και στους σκύλους-οδηγούς τους πρόσβαση σε δημόσιους χώρους μαζικής συγκέντρωσης, πολιτιστικούς χώρους, αθλητικούς χώρους, χώρους διασκέδασης, ξενοδοχεία, κινηματογράφους, θέατρα κ.λπ. και τον Νόμο 4235/11.2.2014, που επιτρέπει σε όλους τους σκύλους εκπαίδευσης και οδηγούς να ταξιδεύουν χωρίς ρύγχος. Ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στην Αθήνα είναι η προσαρμογή των Σκύλων-Οδηγών, λόγω της έλλειψης μέτρων ευαισθητοποίησης και προσβασιμότητας του κοινού, όπως οδηγοί δρομολόγησης τυφλών, ράμπες και ηχητικά σήματα στα φανάρια (Σκύλοι Οδηγοί Ελλάδας, 2023).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Αναζήτηση βιβλιογραφίας

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε με την αναζήτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στις διεθνείς βάσεων δεδομένων που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση: Education Full Text (Wilson), ERIC, και PsycInfo. Οι περιγραφικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην αναζήτηση ήταν: άτομα με προβλήματα όρασης, εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση, Ελλάδα, συστήματα υποστήριξης. Η αναζήτηση διεξήχθη μεταξύ Φεβρουαρίου και Απριλίου 2023 και συμπεριλήφθηκαν βιβλία και άρθρα που εκδόθηκαν έως και το 2023.

2.2. Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού

Για να διασφαλιστεί η ποιότητα και η συνάφεια της βιβλιογραφίας που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα ανασκόπηση, καθορίστηκαν κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Συμπεριλήφθηκαν μελέτες που πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια: (1) επικεντρώνονταν στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στην Ελλάδα, (2) γράφτηκαν στα αγγλικά ή στα ελληνικά και (3) έτυχαν αξιολόγησης από ομοτίμους ή εκδόθηκαν από έγκριτους ακαδημαϊκούς εκδότες. Άρθρα που δεν πληρούσαν αυτά τα κριτήρια αποκλείστηκαν.

2.3. Εξαγωγή δεδομένων και ανάλυση

Εξήχθησαν δεδομένα από τα επιλεγμένα βιβλία, συμπεριλαμβανομένων των συγγραφέων, του έτους δημοσίευσης, των κύριων θεμάτων, των χαρακτηριστικών του πληθυσμού, των παρεμβάσεων, των αποτελεσμάτων και των περιορισμών. Τα δεδομένα που εξήχθησαν αναλύθηκαν θεματικά και εντοπίστηκαν κοινά θέματα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την οργάνωση των ευρημάτων της ανασκόπησης.

2.4. Αξιολόγηση της ποιότητας

Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της βιβλιογραφίας που συμπεριλήφθηκε στην ανασκόπηση, η ποιότητα των βιβλίων αξιολογήθηκε με βάση τη φήμη, το κύρος και την ακαδημαϊκή τους αυστηρότητα. Τα προσόντα και τα διαπιστευτήρια των

συγγραφέων ελήφθησαν επίσης υπόψη στη διαδικασία αξιολόγησης. Προτεραιότητα δόθηκε στα βιβλία που είχαν συγγράψει ή επιμεληθεί μελετητές, εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες στον τομέα των οπτικών αναπηριών και της εκπαίδευσης.

2.5. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιλαμβάνουν την πιθανότητα μεροληψίας κατά την επιλογή των βιβλίων και τον περιορισμένο αριθμό βιβλίων που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης. Επιπλέον, η αναζήτηση περιορίστηκε σε βιβλία γραμμένα στην αγγλική ή την ελληνική γλώσσα, γεγονός που ενδέχεται να απέκλεισε σχετική βιβλιογραφία που έχει εκδοθεί σε άλλες γλώσσες.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Η πραγματικότητα της Ελλάδας

Είναι εξαιρετικά σημαντικό για τα άτομα με προβλήματα όρασης να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν σωστά τη μητρική τους γλώσσα, καθώς αυτό διευκολύνει την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και αντισταθμίζει τις ελλείψεις τους σε άλλους τομείς, ιδιαίτερα στην όραση. Ως εκ τούτου, η συστηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων σε αυτά τα άτομα (Παπαδόπουλος & Κουστριάβα, 2015). Η αδυναμία των τυφλών να δουν και να μιμηθούν τις κινήσεις των χειρών, του στόματος και της γλώσσας, καθώς και οι χαρακτηριστικές κινήσεις των χεριών και του σώματος κατά τη διάρκεια της ομιλίας, καθιστά πιο δύσκολο για αυτούς να μάθουν και να χρησιμοποιούν σωστά την προφορική γλώσσα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν συχνότερα διαταραχές λόγου και ομιλίας. Ωστόσο, η γλώσσα των τυφλών δεν είναι από τη φύση της ελαττωματική, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της αποκτάται μέσω της ακοής (Κοντογιάννη, 2002). Οι τυφλοί μπορούν να ωφεληθούν πολύ από την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής Braille, ένα σύστημα ανυψωμένων κουκκίδων που είναι μοναδικό για τους τυφλούς. Αυτό τους επιτρέπει να έχουν τα δικά τους βιβλία ανά πάσα στιγμή και τους βοηθά να έχουν ίση πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, ανεξάρτητα από την όρασή τους. Επιπλέον, η γραφή Braille επιτρέπει στους τυφλούς να έχουν την ικανότητα να σκέφτονται πιο καθαρά, να επεξεργάζονται πληροφορίες πιο αποτελεσματικά και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά (Alfonso & Flanagan, 2018).

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση για τα άτομα με προβλήματα όρασης παρέχεται κατά κύριο λόγο από εξειδικευμένα σχολεία και ιδρύματα που καλύπτουν τις ανάγκες τους. Αυτά τα ιδρύματα προσφέρουν υπηρεσίες όπως εκπαίδευση, κατάρτιση και αποκατάσταση, καθώς και υποστήριξη για τη συμμετοχή των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες της κοινωνίας μας και αποτελεί ένα κλειδί για τη διαμόρφωση μιας ισότιμης και δίκαιης κοινωνίας. Ωστόσο, πολλοί άνθρωποι, όπως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, αντιμετωπίζουν εμπόδια και αποκλεισμό στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (Zoniou-Sideri, 2000). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επικεντρωθεί στην προσαρμογή και τη

βελτίωση των δομών του, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση σε μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή, την κοινωνική τους θέση και τις ειδικές ανάγκες τους. Στην Ελλάδα λειτουργούν αρκετά σχολεία τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης, όπως η Πανελλήνια Σχολή Τυφλών, το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών Θεσσαλονίκης και η Σχολή Τυφλών στην Αθήνα. Όλα αυτά τα σχολεία προσφέρουν εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής κατάρτισης (Κατσούλης, 2007).

Εκτός από την παραδοσιακή εκπαίδευση, τα τυφλά και τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν εξειδικευμένα σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για τα άτομα με προβλήματα όρασης για να ζήσουν μια ικανοποιητική ζωή και να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Massof et al., 2005). Η ελληνική κυβέρνηση έχει επίσης λάβει μέτρα για να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με προβλήματα όρασης. Για παράδειγμα, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει ιδρύσει Τμήμα Ειδικής Αγωγής για την επίβλεψη και την προώθηση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με προβλήματα όρασης (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016a).

Ένα από τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που απευθύνονται σε μη βλέποντα άτομα είναι το KEAT, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, το οποίο παρέχει εκπαίδευση σε τεχνικές Κινητικότητας – Προσανατολισμού (Κ-Π) και Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης (ΔΚΔ) σε μαθητές με αναπηρία όρασης. Η εκπαίδευση που προσφέρει το Τμήμα Ο-Μ & DLS είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της αυτονομίας σε άτομα με προβλήματα όρασης. Για έναν μαθητή με προβλήματα όρασης, οι δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας χρησιμοποιούνται κάθε στιγμή της ημέρας καθώς εξερευνούν το περιβάλλον τους και τελικά αλληλεπιδρούν με αυτό. Η χρήση ενός μπαστουιού βοηθά το άτομο να αναγνωρίσει πιθανούς κινδύνους και να μετακινηθεί με ασφάλεια. Εφόσον οι μαθητές με προβλήματα όρασης δεν μπορούν να αποκτήσουν οπτικές πληροφορίες για το περιβάλλον τους, πρέπει να βασίζονται στις άλλες αισθήσεις τους, όπως η ακοή, η αφή και η όσφρηση. Οι προαναφερθείσες θεμελιώδεις δεξιότητες όχι μόνο βοηθούν τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο σχολείο, αλλά και τους προετοιμάζουν να ζήσουν και να εργαστούν ανεξάρτητα μια μέρα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011b).

Οι σχολικές μονάδες του KEAT του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φιλοξενούνται σε μια εγκατάσταση που καλύπτει διάφορα έξοδα, όπως τα λειτουργικά έξοδα (ηλεκτρικό ρεύμα, θέρμανση, καθαριότητα κ.λπ.). Επιπλέον, το KEAT προσφέρει υπηρεσίες τροφοδοσίας σε μαθητές και παρέχει πρόσβαση σε εγκαταστάσεις όπως αίθουσα εκδηλώσεων και γυμναστήριο. Η Κοινωνική Υπηρεσία και το Τμήμα Μεταγραφής Βιβλίων Μπράιγ συνεργάζονται στενά με τις αρμόδιες υπηρεσίες των δημόσιων σχολείων. Υπάρχουν αρκετά σχολεία σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη που απευθύνονται ειδικά σε μαθητές που είναι τυφλοί ή έχουν άλλα προβλήματα όρασης. Αυτά τα σχολεία προσφέρουν εξειδικευμένα προγράμματα και υπηρεσίες για να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να επιτύχουν (KEAT, 2023).

Το KEAT παρέχει στους μαθητές με προβλήματα όρασης οδηγίες για τεχνικές προσανατολισμού και κινητικότητας, καθώς και δεξιότητες καθημερινής ζωής. Η εκπαίδευση εστιάζεται στο άτομο και ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, την οπτική οξύτητα, την αποδοχή μιας αναπηρίας και, κυρίως, τις δυνατότητες του ασκούμενου. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει τις ακόλουθες δεξιότητες: Το Τμήμα Προσανατολισμού και Κινητικότητας διοργανώνει εκστρατείες για να ευαισθητοποιήσει το ευρύ κοινό σχετικά με ζητήματα προσβασιμότητας σε δημόσιους χώρους και κτίρια και παρέχει απτικούς χάρτες και άλλους πόρους για να βοηθήσει τα άτομα με προβλήματα όρασης να περιηγηθούν στο περιβάλλον τους. Το πρόγραμμα του Τμήματος υλοποιείται σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, καθώς και στα Γραφεία των Περιφερειακών Σωματείων σε Πάτρα, Θεσσαλονίκη και Ηράκλειο Κρήτης. Το πρόγραμμα πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών. Το πρόγραμμα καλύπτει τις τοπικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων (Κοντογιάννη, 2002). Τέλος, ο σκοπός του μαθήματος Mobility Education, Orientation and Daily Living Skills είναι να βοηθήσει τα άτομα με προβλήματα όρασης να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να μετακινούνται ανεξάρτητα και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή. Το μάθημα στοχεύει επίσης να προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση για να βοηθήσει τα άτομα με προβλήματα όρασης να ανακτήσουν την ανεξαρτησία τους (Κοντογιάννη, 2002).

Επίσης από το KEAT παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη διδασκαλίας, με τη μορφή φροντιστηρίων, σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Αυτό το πρόγραμμα δεν απευθύνεται μόνο σε μαθητές οικοτροφείων, αλλά σε όλους τους μαθητές των δημόσιων σχολείων. Οι καθηγητές σε αυτό το τμήμα διδάσκουν ποικίλα μαθήματα, όπως Μαθηματικά, Φυσική, Ελληνικά, Αγγλική

Γλώσσα και Φυσική Αγωγή. Τα μαθήματα της Βιολογίας, της Φυσικής και της Γεωγραφίας διδάσκονται σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας που είναι εξοπλισμένες με τα κατάλληλα οπτικά βοηθήματα, όπως ζωικά μοντέλα, πέτρες, ορυκτά κ.λπ. Υπάρχουν όργανα για πειράματα Φυσικής και Χημείας, καθώς και απτική γεωγραφική, χάρτες κ.λπ. Υπάρχει μια ειδική τάξη Ιστορίας και Πολιτισμού, όπου οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν απτικούς χάρτες και ιστορικά εκμαγεία αρχαίας ελληνικής και βυζαντινής τέχνης για να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τον ελληνικό πολιτισμό μέσω της απτικής εμπειρίας. Στόχος αυτού του τμήματος είναι να βελτιώσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών και να διευρύνει τα ταλέντα τους. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι σε αυτό το τμήμα συνεργάζονται στενά με τους δασκάλους των δημόσιων σχολείων, για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές όχι μόνο λαμβάνουν πλήρη εκπαίδευση, αλλά έχουν και την ευκαιρία να επιτύχουν στη σχολική ζωή (KEAT, 2023).

Άλλο τμήμα του KEAT παρέχει εξειδικευμένη φροντίδα σε βρέφη με προβλήματα όρασης από τη γέννηση έως την ηλικία των πέντε ετών. Το Τμήμα Συμβουλευτικής παρέχει υποστήριξη σε οικογένειες με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, ξεκινώντας από τον πρώτο χρόνο της ζωής τους. Αυτή η υποστήριξη περιλαμβάνει αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών, αναφορά δυσκολιών και καθοδήγηση σχετικά με τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης της ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, το τμήμα εργάζεται για την ένταξη των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία μέσω διαδικασιών κοινωνικοποίησης. Το Τμήμα Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης προσφέρει εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά 3-5 ετών, το οποίο πραγματοποιείται στους χώρους του Κέντρου καθημερινά από τις 8 το πρωί έως τις 12 το μεσημέρι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους και περιλαμβάνει συνεδρίες που πραγματοποιούνται σε σπίτια παιδιών. Η συχνότητα των συνεδριών εξαρτάται από τις ανάγκες τους. Το τμήμα ασχολείται επίσης με την έρευνα για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών. Τα τελευταία 30 χρόνια, το Τμήμα έχει συνεργαστεί με περισσότερες από 200 οικογένειες παιδιών με προβλήματα όρασης και άλλες αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των νοητικών αναπηριών, της κώφωσης και του αυτισμού (KEAT, 2023).

Το Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητικών Δραστηριοτήτων του KEAT είναι αρμόδιο για την παροχή φυσικής αγωγής και αθλητικών δραστηριοτήτων εντός του σχολείου. Σκοπός αυτού του τμήματος είναι να συμβάλει στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις συνήθειες που χρειάζονται για να

συμμετέχουν παραγωγικά στην κοινωνία. Αυτό γίνεται μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες, που στοχεύουν στην προώθηση της αυτονομίας, της κοινωνικής αποδοχής και της καλλιέργειας ορισμένων σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων. Η Μονάδα Θεσσαλονίκης παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές και τρόφιμους του Οικοτροφείου να χρησιμοποιούν τους χώρους των αθλητικών συλλόγων «ΠΥΡΣΟΣ» και να συμμετέχουν και να ασκούνται (ΚΕΑΤ, 2023).

Το Τμήμα Διδασκαλίας Μπράιγ του ΚΕΑΤ προσφέρει ένα πρόγραμμα πιστοποίησης για όσους ενδιαφέρονται να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σε Μπράιγ. Αυτό το τμήμα προσφέρει δωρεάν διδασκαλία Braille σε βλέποντες επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων, φοιτητές, εκπαιδευτικούς και άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό υποστήριξης (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.λπ.) που επιθυμούν ή ήδη να εργαστούν με άτομα με προβλήματα όρασης. Στην Ελλάδα, το μοναδικό Πιστοποιημένο Εξεταστικό Κέντρο Συστήματος Μπράιγ, που είναι αναγνωρισμένο από την κυβέρνηση, είναι το ΚΕΑΤ. Οι εκπαιδευόμενοι του ΚΕΑΤ, καθώς και οι εκπαιδευόμενοι αρμόδιων ιδρυμάτων ή κυβερνητικών φορέων, μπορούν να δώσουν εξετάσεις για να λάβουν επίσημη πιστοποίηση (ΚΕΑΤ, 2023).

Το ΚΕΑΤ παράγει επίσης και διανέμει βιβλία για όλα τα επίπεδα της δημόσιας εκπαίδευσης, τόσο στα αγγλικά όσο και στα γαλλικά. Αυτά τα βιβλία περιλαμβάνουν σχολικά βιβλία, παιδική λογοτεχνία και βιβλία Μπράιγ. Το ΚΕΑΤ στέλνει αυτά τα βιβλία σε σχολεία και γονείς παιδιών με προβλήματα όρασης, δωρεάν, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Τα βιβλία Braille είναι σχεδιασμένα για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και γυμνασίου. Περιέχουν απτικές εικόνες και χάρτες, καθώς και εκδόσεις Μπράιγ μαθηματικών εξισώσεων και γεωμετρικών σχημάτων. Πολλά βιβλία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι διαθέσιμα σε μορφή ήχου (Mp3), η οποία μπορεί να είναι χρήσιμη για μαθητές με προβλήματα όρασης. Το Κέντρο παράγει επίσης ηχητικά βιβλία για μαθητές με πρόσθετες αναπηρίες όπως δυσλεξία, νοητική υστέρηση. Όλα τα ακαδημαϊκά εγχειρίδια είναι πλέον διαθέσιμα τόσο σε μορφή ήχου όσο και σε μορφή κειμένου, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από συσκευές ανάγνωσης οθόνης ή να εκτυπωθούν σε γραφή Braille εάν είναι απαραίτητο (ΚΕΑΤ, 2023).

Το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών εκτελεί και μουσικά προγράμματα. Η μελέτη μουσικών οργάνων (πιάνο, κιθάρα, μπουζούκι) βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες και να κατανοήσουν τη θεωρία πίσω από τη μουσική. Επιπλέον, το

τραγούδι βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν το φωνητικό τους εύρος και τον έλεγχο. Τέλος, η προετοιμασία των μαθητών με προβλήματα όρασης για να λάβουν μέρος στις εξετάσεις για τα μουσικά σχολεία βοηθά να διασφαλιστεί ότι θα έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν τα μουσικά τους πάθη. Ο μαθητής σίγουρα μπορεί να επωφεληθεί από τη μουσική με πολλούς τρόπους. Προάγει την ψυχική δραστηριότητα και την ψυχική υγεία, μειώνει το στρες και ανακουφίζει από τον πόνο, ενισχύει τη δημιουργικότητα, επηρεάζει θετικά τη μνήμη, δημιουργεί αίσθηση επιτυχίας και διασκεδάζει (KEAT, 2023).

Το «Εργαστήρι Ειδικού Οπτικού Υλικού» του KEAT ιδρύθηκε το 1999 σε συνεργασία με το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Πρωταρχικός στόχος του είναι η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για άτομα με προβλήματα όρασης και τυφλούς κωφούς μαθητές. Οι τομείς δραστηριοτήτων είναι: Η δημιουργία οπτικού υλικού (π.χ. απτικές εικόνες, χάρτες, μοντέλα) για χρήση στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της κατανόησης του προγράμματος σπουδών, του περιβάλλοντος και της κινητικότητας. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την αναζήτηση κατάλληλων υλικών και μεθόδων, την κατασκευή των υλικών και στη συνέχεια την αναπαραγωγή τους σε επαρκείς ποσότητες για όλους τους μαθητές (KEAT, 2023).

Τα τελευταία χρόνια, η τεχνολογία διαδραματίζει ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης. Οι βοηθητικές τεχνολογίες, όπως οι συσκευές ανάγνωσης οθόνης και οι οθόνες Braille, έχουν καταστήσει δυνατή σε μαθητές με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν σε διαδικτυακή μάθηση και άλλους ψηφιακούς πόρους. Συνολικά, ενώ υπάρχει ακόμη κάποια πρόοδος που πρέπει να γίνει, η εκπαίδευση για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα έχει βελτιωθεί πολύ και συνεχίζει να βελτιώνεται. Με την υποστήριξη εξειδικευμένων ιδρυμάτων, κυβερνητικών πρωτοβουλιών και τεχνολογικών προόδων, τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση σε εκπαίδευση και κατάρτιση που μπορούν να τους βοηθήσουν να ζήσουν ικανοποιητική ζωή και να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Κατσούλης, 2007). Το KEAT παρέχει Τμήματα Πληροφορικής και στις δύο Μονάδες (Αθήνα και Θεσσαλονίκη) που προσφέρουν εκπαίδευση σε άτομα με προβλήματα όρασης σε αίθουσα υπολογιστών που είναι εξοπλισμένη συσκευές τελευταίας τεχνολογίας. Αυτό το δωμάτιο πληροί όλες τις απαραίτητες απαιτήσεις, όπως σαρωτές, μεγεθυντικούς φακούς CCTV, οθόνες Μπράιγ, εκτυπωτή Μπράιγ, προγράμματα αναγνώρισης και μεγέθυνσης οθόνης,

αναγνώριση ομιλίας, πληκτρολόγηση ήχου, συνθέτης ομιλίας κ.λπ. Επίσης, η Μονάδα Θεσσαλονίκης διαθέτει Πιστοποιημένο Εξεταστικό Κέντρο ECDL, το οποίο είναι το μοναδικό Πιστοποιημένο Κέντρο για άτομα με προβλήματα όρασης. Το Τμήμα Παιδείας ικανοποιεί τις ανάγκες μαθητών και ενηλίκων παρέχοντάς τους πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση. (ΚΕΑΤ, 2023).

Επιπλέον, υπάρχει και το Ειδικό Σχολείο Τυφλών Αθηνών συνεργάζεται με δύο γειτονικά γενικά σχολεία για να προσφέρει σε ορισμένους μαθητές πρόσβαση στα κανονικά σχολικά μαθήματα με την υποστήριξη ενός δασκάλου ειδικής αγωγής, σύμφωνα με το μοντέλο της παράλληλης στήριξης. Μέχρι στιγμής, η εμπειρία έχει δείξει ότι η επίτευξη των στόχων ένταξης εξαρτάται από το πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα της όρασης, καθώς και από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου (Κατσούλης, 2007). Οι περισσότεροι μαθητές στα γενικά σχολεία τείνουν να είναι κοινωνικά απομονωμένοι. Για παράδειγμα, στα διαλείμματα στο σχολείο, οι μαθητές με προβλήματα όρασης συνήθως μένουν μόνοι χωρίς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κρυφτό κ.λπ. Ωστόσο, αυτή η κατάσταση δεν συμβαίνει μόνο στα δημοτικά σχολεία, αλλά και στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτός είναι ένας από τους λόγους, σύμφωνα με τον οποίο μαθητές με προβλήματα όρασης ζητούν την ίδρυση ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λυκείου τυφλών.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά βοηθήματα και την υποστηρικτική τεχνολογία, ο βοηθητικός εξοπλισμός είναι καλύτερος στα ειδικά σχολεία επειδή χρησιμοποιείται σε τακτική βάση. Αντίθετα, οι μαθητές με προβλήματα όρασης στα γενικά σχολεία δεν χρησιμοποιούν συχνά υποστηρικτική τεχνολογία. Αυτή η κατάσταση οδήγησε σε περιορισμό των δημόσιων πόρων για τον εξοπλισμό που χρειάζεται ένα κανονικό σχολείο για την υποστήριξη ενός μαθητή με προβλήματα όρασης. Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση των Ελλήνων τυφλών μαθητών είναι η έλλειψη σχολικών βιβλίων στη γραφή Braille. Όλα τα εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άλλαξαν πρόσφατα. Ωστόσο, δεν έχουν μεταφραστεί ακόμη στη γραφή Braille. Το πρόβλημα είναι περισσότερο για τους φοιτητές που σπουδάζουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς από ό,τι για μαθητές ειδικών σχολείων που μπορούν ακόμα να χρησιμοποιήσουν τα παλιά τους σχολικά βιβλία έως ότου τα νέα μετατραπούν σε Braille (Κατσούλης, 2007).

Αντιστοίχως, στη υπάρχει το "SUN" Σχολείο για Τυφλούς στη Βόρεια Ελλάδα (SBNG) (Σχολή τυφλών "Ο Ήλιος"). Πρόκειται για τη μοναδική ιδρυματική μονάδα στην περιοχή της Βόρειας Ελλάδας που φιλοξενεί και εκπαιδεύει ανθρώπους με προβλήματα όρασης. Διατίθενται υπηρεσίες όπως: Προσανατολισμός και Δεξιότητες Καθημερινής Ζωής, Βιβλιοθήκη Μιλούμενων Βιβλίων, Συμβουλευτική Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας, Υπηρεσία Κοινωνικών Λειτουργών και άλλες. Επίσης, το συγκεκριμένο σχολείο παρέχει μαθήματα για τον κώδικα Braille σε εκπαιδευτικούς και μαθητές από ειδική και γενική εκπαίδευση. Το Σχολείο Τυφλών «Ο ΗΛΙΟΣ» , λοιπόν, παρέχει στέγαση και διάφορα προγράμματα για άτομα ηλικίας 5-20 ετών που οι οικογένειες τους ζουν σε συνθήκες φτώχειας στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν μαθήματα ξένων γλωσσών, εκπαίδευση προσανατολισμού και χειρισμού, φυσική αγωγή, γλυπτική και μουσική. Τα εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης στο σχολείο διδάσκουν καλαθοπλεκτική, υφαντική, πλέξιμο, αγγειοπλαστική-γλυπτική και παρέχουν στους κρατούμενους την ευκαιρία να συμμετάσχουν στην παραγωγική διαδικασία μετά από ένα στάδιο εκπαίδευσης. Η Σχολή Τηλεφωνικών Χειριστών λειτουργεί από το 1968 στα πλαίσια του σχολείου και διδάσκει στους μαθητές τη γραφή Braille, τη γραφομηχανή, την αγγλική τηλεφωνική ορολογία και τη θεωρία της τηλεφωνίας. Προσφέρονται επίσης μαθήματα γενικού ενδιαφέροντος. Για να εγγραφούν στη σχολή οι μαθητές πρέπει να έχουν απολυτήριο Λυκείου ή ισότιμο απολυτήριο τεχνικής σχολής αναγνωρισμένο από το κράτος (ICEVI, 2023).

Η εκπαίδευση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των μη βλέπόντων, αποτελεί καίριο ζήτημα που αφορά σε μεγάλο βαθμό τους γονείς αυτών των παιδιών. Η Πανελλήνια Ένωση "AMIMONH" ιδρύθηκε το 1993 και μέσω αυτής οι γονείς και οι κηδεμόνες παιδιών με οπτική και άλλες πολλές αναπηρίες μπορούν να υπερασπιστούν καλύτερα τα δικαιώματα των παιδιών τους. Είναι μια μη κερδοσκοπική οργάνωση και ο κύριος στόχος της είναι η εκπαίδευση και η αποκατάσταση παιδιών με προβλήματα όρασης και πολλαπλών αναπηριών. Επίσης, η ένωση υποστηρίζει κοινωνικά και ψυχολογικά τις οικογένειες των παιδιών αυτών, δημιουργώντας εκπαιδευτικά προγράμματα για αυτά και ταυτόχρονα ευαισθητοποιώντας την κοινωνική γνώμη για την αξία και το δικαίωμα ίσων ευκαιριών για τα παιδιά (ICEVI, 2023).

Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε και το Ελληνικό Κέντρο Κινητικότητας και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΚΙ.ΠΡΟ.), ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που παρέχει μαθήματα και εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με προβλήματα όρασης από το 1993. Μερικά από τα μαθήματα που

προσφέρονται περιλαμβάνουν εκπαίδευση κινητικότητας και προσανατολισμού, κατασκευή απτικών χαρτών και εκπαίδευση δεξιοτήτων χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η οργάνωση προσφέρει επίσης υποστήριξη για οικογένειες τυφλών και εκπαίδευση για νέους που θέλουν να εξελιχθούν ως εκπαιδευτές κινητικότητας και προσανατολισμού (Κοντογιάννη, 2002).

Στη χώρα μας, λοιπόν, υπάρχουν κάποιες εκπαιδευτικές δομές αφιερωμένες στην εκπαίδευση, τη στήριξη και τη μέριμνα για τα μη βλέποντα άτομα. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι δομές αυτές αμβλύνουν τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα αυτά. Ωστόσο, παρά τις πολύ αξιόλογες αυτές προσπάθειες, στην ελληνική πραγματικότητα τα μη βλέποντα άτομα εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην καθημερινότητά τους που δυσχεραίνουν πληθώρα πτυχών στη ζωή τους.

Μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα είναι η έλλειψη προσβάσιμου ψηφιακού περιεχομένου. Παρόλο που υπάρχουν υποστηρικτικές τεχνολογίες που μπορούν να μετατρέψουν κείμενο σε ομιλία ή σε γραφή Braille, δεν είναι όλοι οι ιστότοποι ή οι ψηφιακές πλατφόρμες σχεδιασμένες έτσι ώστε να είναι προσβάσιμες. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει σημαντικά εμπόδια για τους φοιτητές με προβλήματα όρασης, οι οποίοι μπορεί να δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση στο υλικό των μαθημάτων ή να ολοκληρώσουν ηλεκτρονικές εργασίες. Εκτός από την εκπαίδευση, το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών παρέχει επίσης υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης και τοποθέτησης σε θέσεις εργασίας για άτομα με προβλήματα όρασης. Οι υπηρεσίες αυτές έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να εξασφαλίσουν ουσιαστική απασχόληση και να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Το Κέντρο προσφέρει επίσης υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής για να βοηθήσει τα άτομα με προβλήματα όρασης να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις που συχνά συνοδεύουν την οπτική αναπηρία (Zoniou-Sideri, 2000. Νάκα, 2019).

Μια άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα είναι η πρόσβαση σε μεταφορικά μέσα. Τα μέσα μαζικής μεταφοράς μπορεί να είναι δύσκολο για τα άτομα με προβλήματα όρασης να πλοηγηθούν ανεξάρτητα, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την ικανότητά τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, την εργασία και τις κοινωνικές δραστηριότητες. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, ορισμένοι οργανισμοί στην

Ελλάδα προσφέρουν υπηρεσίες μεταφοράς ειδικά σχεδιασμένες για άτομα με προβλήματα όρασης. Οι υπηρεσίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν εξειδικευμένα οχήματα, εκπαιδευμένους οδηγούς και εξατομικευμένη βοήθεια. Συνολικά, η εκπαίδευση για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα έχει διανύσει μεγάλη πρόοδο τα τελευταία χρόνια, χάρη στις προσπάθειες εξειδικευμένων φορέων, τις κυβερνητικές πρωτοβουλίες και την πρόοδο της τεχνολογίας. Ωστόσο, υπάρχει ακόμη δουλειά που πρέπει να γίνει για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, την απασχόληση και άλλες ευκαιρίες. Συνεχίζοντας να επενδύει στην εκπαίδευση και τις υπηρεσίες αποκατάστασης για τα άτομα με προβλήματα όρασης, η Ελλάδα μπορεί να βοηθήσει τα άτομα αυτά να ζήσουν μια ικανοποιητική ζωή και να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Δράκος, 2002)

3.2. Τεχνολογικές παρεμβάσεις

Σήμερα, η τεχνολογία έχει γίνει κοινός τόπος τόσο στις τάξεις γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης. Η διασφάλιση ίσης πρόσβασης στην τεχνολογία για μαθητές με διάφορες αναπηρίες αποτελεί καίριο ζήτημα που αφορά πολύ σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ελάχιστη ποιοτική έρευνα έχει γίνει για να τεκμηριωθεί η σημασία των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης (Wong, 2020). Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για να τεκμηριωθεί η συμβολή της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην απόδοση της τάξης, τον γενικό γραμματισμό, την τοποθέτηση και συντήρηση σε εργασία και τη συνολική ποιότητα ζωής, αλλά χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθούν τα εμπόδια πρόσβασης για αυτόν τον πληθυσμό. Επιπλέον, χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθεί πώς αυτά τα εμπόδια μπορούν να δημιουργήσουν ακόμη μεγαλύτερη ανισότητα για τους ανθρώπους χωρίς πρόσβαση σε υπολογιστές σε έναν όλο και πιο ψηφιακό κόσμο (Papadopoulos & Goudiras, 2005).

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες διευκολύνουν την πρόσβαση των μη βλεπόντων ατόμων στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους. Ένας τέτοιος τρόπος είναι η χρήση ηλεκτρονικής μεγέθυνσης για τη μεγέθυνση έντυπου υλικού, καθώς έχει βρεθεί ότι αυξάνει τα ποσοστά ανάγνωσης ατόμων με προβλήματα όρασης. Έχει παρατηρηθεί από εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά με χαμηλή όραση έρχονται συχνά αντιμέτωπα ακαδημαϊκές δυσκολίες εάν οι ταχύτητες ανάγνωσης τους δεν είναι παραπλήσιες με εκείνες των βλεπόντων συμμαθητών τους. Ωστόσο, η χρήση υπολογιστή μεταξύ των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι πολύ σπανιότερη από ότι

μεταξύ των ατόμων με προβλήματα όρασης. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης μεταξύ των επαγγελματιών υπολογιστών σχετικά με τις ανάγκες των χρηστών με προβλήματα όρασης (Batshaw et al., 2019). Υπάρχει επίσης ανάγκη για σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μαθητών με προβλήματα όρασης, προκειμένου να προωθηθεί η χρήση των νέων τεχνολογιών σε αυτόν τον πληθυσμό. Ωστόσο, ορισμένα ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνολογίας παραμένουν. Είναι σαφές ότι οι δάσκαλοι μαθητών με προβλήματα όρασης έχουν εξειδικευμένες διδακτικές ανάγκες, όπως έχουν εντοπιστεί από έρευνες σε χώρες όπως ο Καναδάς και οι ΗΠΑ (Alfonso & Flanagan, 2018).

Η εμπειρία μας δείχνει ότι υπάρχουν πολύ λίγοι δάσκαλοι που εργάζονται σε γενικές τάξεις και είναι εξοικειωμένοι με τη βοηθητική τεχνολογία για μαθητές με προβλήματα όρασης, ενώ μόνο ένας μικρός αριθμός γενικών σχολείων διαθέτει την κατάλληλη υποδομή τεχνολογίας βοηθού (Batshaw et al., 2019). Ένας άλλος παράγοντας που προκαλεί σημαντικά προβλήματα στους δασκάλους γενικής αγωγής που προσπαθούν να βοηθήσουν μαθητές με προβλήματα όρασης είναι η άγνοιά τους για τη φύση των προβλημάτων αυτών, τις μεθόδους διδασκαλίας και βοήθειας αυτών των μαθητών και την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού στην κατάλληλη μορφή (κείμενο μέγεθος, αντίθεση κ.λπ.). Σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου δεν υπάρχει διαθέσιμη υποστήριξη για τον κύριο δάσκαλο της τάξης από ειδικούς εκπαιδευτικούς που έχουν εκπαιδευτεί στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης, το πρόβλημα λαμβάνει εξαιρετικά σοβαρές διαστάσεις (Papadopoulos & Goudiras, 2005).

3.3. Η σημασία της κυβερνητικής πολιτικής

Η κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι ζωτικής σημασίας για τη συνολική ευημερία και την ποιότητα ζωής τους. Οι κυβερνήσεις μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης μέσω πρωτοβουλιών πολιτικής και κατανομής πόρων. Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να υποστηρίξουν οι κυβερνήσεις την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι η επένδυση σε εξειδικευμένα σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. Αυτά τα σχολεία μπορούν να παρέχουν εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών, εξοπλισμό και εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς που κατανοούν τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, οι κυβερνήσεις μπορούν να παρέχουν χρηματοδότηση για υποστηρικτική τεχνολογία και εξοπλισμό που βοηθά

τους μαθητές με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό (Van Munster, Van der Aa, Verstraten, & Van Nispen, 2021).

Η κυβέρνηση μπορεί να βοηθήσει κοινωνικά τα άτομα με προβλήματα όρασης επενδύοντας σε υποδομές μεταφορών που είναι προσβάσιμες σε αυτά. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει επιλογές δημόσιας μεταφοράς που είναι εξοπλισμένες με απτικές και ακουστικές ενδείξεις για να τους βοηθήσουν να πλοηγηθούν σε δημόσιους χώρους ανεξάρτητα. Επιπλέον, η κυβέρνηση μπορεί να συνεργαστεί με τις επιχειρήσεις για να διασφαλίσει ότι οι χώροι εργασίας είναι προσβάσιμοι σε άτομα με προβλήματα όρασης παρέχοντας εύλογες διευκολύνσεις και τεχνολογία, όπως συσκευές ανάγνωσης οθόνης, λογισμικό μεγέθυνσης και εκτυπωτές μπράιγ.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της κοινωνικής ένταξης, που μπορεί να προωθηθεί από κρατικά μέτρα, είναι η συμμετοχή και η βοήθεια της κοινότητας. Οι κυβερνήσεις μπορούν να συνεργαστούν με κοινοτικούς οργανισμούς για να παρέχουν ψυχαγωγικές δραστηριότητες και κοινωνικές ευκαιρίες που είναι προσβάσιμες σε άτομα με προβλήματα όρασης (Casserley, 2006). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως αθλήματα, τέχνες και πολιτιστικές εκδηλώσεις που έχουν σχεδιαστεί ώστε να περιλαμβάνουν αποκλεισμούς και να εξυπηρετούν όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Cbe, 2003). Τέλος, οι κυβερνήσεις μπορούν να συνεργαστούν με ομάδες και οργανισμούς υπεράσπισης για την ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν τις μοναδικές ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης. Αυτές οι πρωτοβουλίες μπορεί να περιλαμβάνουν πρότυπα προσβασιμότητας, κατάρτιση για εκπαιδευτικούς και εργοδότες και χρηματοδότηση για έρευνα και ανάπτυξη νέων τεχνολογιών που βελτιώνουν τη ζωή των ατόμων με προβλήματα όρασης (Casserley, 2006).

Το ελληνικό κράτος μπορεί επίσης να συνεργαστεί με ομάδες και οργανισμούς υπεράσπισης για την ανάπτυξη πρακτικών και προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψιν τις μοναδικές ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εφαρμογή προτύπων προσβασιμότητας σε δημόσιους χώρους, την παροχή εύλογων καταλυμάτων για άτομα με προβλήματα όρασης στο χώρο εργασίας και τη χρηματοδότηση έρευνας και ανάπτυξης νέων τεχνολογιών που βελτιώνουν τη ζωή των ατόμων με προβλήματα όρασης. Συνολικά, η ελληνική κυβέρνηση έχει την ευκαιρία να βελτιώσει σημαντικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης για τα άτομα με προβλήματα όρασης επενδύοντας σε εξειδικευμένη εκπαίδευση, προσβάσιμες μεταφορές και προγράμματα δέσμευσης της κοινότητας.

Με αυτόν τον τρόπο, η κυβέρνηση μπορεί να βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν και να ευδοκιμήσουν στις κοινότητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011b).

Αν και έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες από το κράτος και τις ομάδες υπεράσπισης, τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, στις ευκαιρίες απασχόλησης και στις κοινωνικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, υπάρχουν λίγα σχολεία που ειδικεύονται στην παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης που στοχεύει ειδικά στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης και υπάρχει έλλειψη τεχνολογίας ή πόρων που θα διευκόλυνε την πρόσβαση των μαθητών με προβλήματα όρασης στο εκπαιδευτικό υλικό. Ως αποτέλεσμα, πολλοί μαθητές με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν συχνά σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Ομοίως, τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση σε ευκαιρίες απασχόλησης λόγω της έλλειψης εύλογων καταλυμάτων και προσβασιμότητας στον χώρο εργασίας. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει τα άτομα με προβλήματα όρασης να βρουν εργασία και να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Tsikolatas, 2014).

Επιπλέον, η κοινωνική ένταξη εξακολουθεί να αποτελεί σημαντική πρόκληση για τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Η έλλειψη πρόσβασης σε μεταφορές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες περιορίζει την ικανότητά τους να συμμετέχουν στην κοινότητά τους και να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση και μείωση της ποιότητας ζωής τους. Συμπερασματικά, ενώ έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για την υποστήριξη της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα, υπάρχουν ακόμη σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης και παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες για επιτυχία και ευημερία, η κυβέρνηση και οι ομάδες υπεράσπισης μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και δικαιοσύνης για όλους.

Τέλος, ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να βελτιωθεί η ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στα μη βλέποντα παιδιά είναι η αύξηση της χρηματοδότησης για εξειδικευμένα σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης. Προτείνεται, επίσης, η συνεργασία με εκπαιδευτικά

ιδρύματα για τη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με την συνεργασία με μαθητές με προβλήματα όρασης και να τους παρέχει τους απαραίτητους πόρους και εξοπλισμό. Επιπρόσθετα, το κράτος μπορεί να επενδύσει σε υποδομές μεταφορών που είναι προσβάσιμες σε άτομα με προβλήματα όρασης, προκειμένου να διευκολυνθεί η κοινωνική ένταξη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εφαρμογή απτικών και ακουστικών ενδείξεων στα μέσα μαζικής μεταφοράς και τη διασφάλιση ότι τα πεζοδρόμια και οι δημόσιοι χώροι είναι απαλλαγμένοι από εμπόδια. Το κράτος μπορεί επίσης να συνεργαστεί με επιχειρήσεις και κοινοτικούς οργανισμούς για να παρέχει προσβάσιμες ψυχαγωγικές δραστηριότητες και κοινωνικές ευκαιρίες για άτομα με προβλήματα όρασης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011a).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι αναπηρίες όρασης είναι πολύπλοκες και πολύπλευρες, επηρεάζοντας εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Μπορούν να προκληθούν από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων γενετικών διαταραχών, τραυματισμών και ασθενειών. Μπορούν να εκδηλωθούν με διαφορετικούς τρόπους, από μερική έως πλήρη απώλεια της όρασης. Τα άτομα με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις στην καθημερινή τους ζωή, συμπεριλαμβανομένων δυσκολιών στην επικοινωνία, την πλοήγηση και την πρόσβαση σε πληροφορίες (Jessup, 2021). Αυτό μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία. Παρά τις προκλήσεις, τα άτομα με αναπηρία όρασης έχουν αποδείξει επανειλημμένα ότι μπορούν να ζήσουν γεμάτες και ικανοποιητικές ζωές. Η πρόοδος στην υποστηρικτική τεχνολογία, όπως οι συσκευές ανάγνωσης οθόνης, το λογισμικό μεγέθυνσης και οι οθόνες Braille, έχουν καταστήσει δυνατή για τα άτομα με αναπηρία στην όραση να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να επικοινωνούν με άλλους με τρόπους που κάποτε ήταν αδύνατοι. Επιπλέον, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης και απασχόλησης για άτομα με αναπηρία όρασης έχουν βελτιωθεί, χάρη σε πρωτοβουλίες που προάγουν την προσβασιμότητα και την ένταξη (Rajiv Khandekar, 2008; Urchurch, 2022).

Ωστόσο, πρέπει υπερκεραστούν πολλά εμπόδια για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία. Πολλές χώρες εξακολουθούν να στερούνται την απαραίτητη υποδομή, πολιτικές και νομοθεσία για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων όρασης. Επιπλέον, το κόστος της υποστηρικτικής τεχνολογίας και της υγειονομικής περίθαλψης μπορεί να είναι απαγορευτικό για πολλά άτομα με προβλήματα όρασης, καθιστώντας δύσκολη την πρόσβαση στους πόρους που χρειάζονται για να ζήσουν ανεξάρτητα (Oldham, 2010). Είναι σημαντικό για την κοινωνία να συνεχίσει να επενδύει στην έρευνα και την ανάπτυξη για τη δημιουργία νέων βοηθητικών συσκευών, θεραπειών και παρεμβάσεων που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρία στην όραση να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τους κρατικούς φορείς και τους οργανισμούς να δώσουν προτεραιότητα στην προσβασιμότητα και την ένταξη σε όλες τις πτυχές της ζωής, από την εκπαίδευση και την απασχόληση έως τις μεταφορές και τους δημόσιους χώρους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή προσβάσιμων πληροφοριών και επικοινωνίας, την προσφορά

καταλύματος στο χώρο εργασίας και την προώθηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία στην όραση (Journal et al., 2016. Massof et al., 2005).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη. Αν και έχει σημειωθεί κάποια πρόοδος τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ακόμη πολύς δρόμος για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές ευκαιρίες στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα υπάρχουν ειδικά σχολεία για μαθητές με προβλήματα όρασης, αλλά δεν είναι αρκετά για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών με προβλήματα όρασης (Κατσούλης, 2007). Η ενταξιακή εκπαίδευση, η οποία θα ενσωματώνει μαθητές με προβλήματα όρασης στα κανονικά σχολεία, δεν εφαρμόζεται πλήρως. Η πρόσβαση σε σχολικά βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό σε προσιτές μορφές όπως Braille, ήχος ή μεγάλα γράμματα είναι συχνά περιορισμένη. Οι δάσκαλοι μπορεί να μην λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη κατάρτιση για να εργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές με προβλήματα όρασης (Oldham, 2010). Αν και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι γενικά προσβάσιμη σε φοιτητές με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση σε υλικό μαθημάτων, εγκαταστάσεις πανεπιστημιούπολης και καταλύματα παραμένει πρόκληση (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016a).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικό αποκλεισμό και διακρίσεις, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες απασχόλησης και την πρόσβασή τους στα μέσα μαζικής μεταφοράς, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές. Η έλλειψη προσβάσιμης τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών μπορεί επίσης να περιορίσει την κοινωνική συμμετοχή και την πρόσβαση σε πληροφορίες (Hayes, 2020). Η ελληνική κυβέρνηση έχει υιοθετήσει νομοθεσία για την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και την παροχή υποστήριξης για την ένταξή τους στην κοινωνία. Επιπλέον, αρκετές μη κυβερνητικές οργανώσεις εργάζονται για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης. Ωστόσο, πρέπει να γίνουν περισσότερα για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με όλους τους άλλους (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016a).

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός πολιτιστικού πλαισίου στο οποίο οι σχολικές κοινότητες είναι ευπρόσδεκτες, αλληλοϋποστηρίζονται όσον αφορά την ποικιλομορφία και όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική

διαδικασία εργάζονται για την κοινωνική πρόοδο και την ένταξη όλων. Εάν όχι, απαιτείται παρέμβαση ή άλλες ολοκληρωμένες πρακτικές. Οι συμπεριληπτικές αξίες πρέπει να καθιερωθούν στο μυαλό και τις φιλοσοφίες όλων και οι δάσκαλοι πρέπει να είναι προσεκτικοί και υποστηρικτικοί (Naraine & Lindsay, 2011). Σκοπός είναι να τους κινητοποιήσει να συγκρουστούν με παγιωμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις προκειμένου να μάθουν, να προβληματιστούν και να αλλάξουν. Αυτό είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί. Προκειμένου να επέλθει κοινωνική αλλαγή στις αντιλήψεις για την αναπηρία, είναι πρωτίστως απαραίτητη μια αλλαγή στις αντιλήψεις για την αναπηρία και η απόκτηση γνώσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και όχι τις προσδοκίες που έχουμε για αυτήν. Οι οργανισμοί διδασκαλίας και οι δομημένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών είναι το κλειδί για την επίτευξη της ένταξης. Προτείνεται για τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές να επιδιώξουν την άρση όλων των περιορισμών που αντιμετωπίζουν και να προωθήσουν την ισότητα μεταξύ όλων των μελών. Επιπλέον, εντός των σχολικών μονάδων, πρέπει να επιβληθούν πολιτικές ένταξης που αφορούν την κτιριακή υποδομή ή την εργασία (Le Fanu, Schmidt, & Virendrakumar, 2022). Η προετοιμασία των τάξεων και των σχολείων είναι απαραίτητη για να φιλοξενήσει όλους εκείνους των οποίων οι ανάγκες ενδέχεται να συγκρούονται μεταξύ τους. Πράγματι, δεν υπάρχει συγκεκριμένη λίστα αλλαγών που πρέπει να γίνουν, καθώς αυτό εξαρτάται από τις ατομικές ανάγκες και περιστάσεις κάθε μαθητή. και λαμβάνεται υπόψη η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011a).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη. Για να διασφαλιστεί ότι τα δικαιώματα και οι ανάγκες τους προστατεύονται, είναι σημαντικό να επανεκτιμηθούν οι νόμοι και οι πολιτικές που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη. Αυτό θα βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, την απασχόληση και τις κοινωνικές ευκαιρίες. Η κυβέρνηση μπορεί να αναθεωρήσει τους νόμους που σχετίζονται με τα πρότυπα προσβασιμότητας σε δημόσιους χώρους για να διασφαλίσει ότι είναι κατάλληλοι και αποτελεσματικοί για την αντιμετώπιση των αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016b). Επιπλέον, οι νόμοι που σχετίζονται με την απασχόληση και τις εύλογες διευκολύνσεις μπορούν να αναθεωρηθούν για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν ίση πρόσβαση σε ευκαιρίες εργασίας και ότι τους παρέχονται οι απαραίτητες διευκολύνσεις για την αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας τους (Morton, 2022).

Επιπλέον, οι νόμοι που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης μπορούν να αναθεωρηθούν για να διασφαλιστεί ότι είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί για να τους παρέχουν τους απαραίτητους πόρους και υποστήριξη για να επιτύχουν. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει νόμους που διέπουν τη χρηματοδότηση και την οργάνωση εξειδικευμένων σχολείων, καθώς και νόμους που διέπουν την κατάρτιση και την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές με προβλήματα όρασης (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016b). Υπάρχει, σίγουρα, ανάγκη για ευαισθητοποίηση του κοινού για τα άτομα με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα, για ευαισθητοποίηση και κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα και για προώθηση μιας κουλτούρας ένταξης και προσβασιμότητας. Πολλοί άνθρωποι στην Ελλάδα μπορεί να μην γνωρίζουν τις μοναδικές ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης. Παρέχοντας εκστρατείες εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης, η κυβέρνηση και οι ομάδες υπεράσπισης μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της καλύτερης κατανόησης των προβλημάτων όρασης και στη βελτίωση της στάσης απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης στην κοινωνία (Morton, 2022).

Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων με προβλήματα όρασης μπορεί να βοηθήσει στην κατάρριψη στερεοτύπων και λανθασμένων αντιλήψεων και να ενθαρρύνει το κοινό να παρέχει ευκαιρίες σε αυτά να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία και να συνεισφέρουν ουσιαστικά. Οι εκπαιδευτικές εκστρατείες μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές, όπως η ευαισθητοποίηση μέσω εκδηλώσεων, ανακοινώσεων δημοσίων υπηρεσιών και εκστρατειών στα μέσα ενημέρωσης (S. S. Senjam, 2021). Μπορούν να εστιάσουν σε ποικίλα θέματα, όπως τα δικαιώματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης και πώς να αλληλεπιδρούν μαζί τους στην καθημερινή ζωή. Συμπερασματικά, οι εκστρατείες εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και ένταξης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα. Παρέχοντας στο κοινό καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων όρασης και προωθώντας μια κουλτούρα προσβασιμότητας και ένταξης, η κυβέρνηση και οι ομάδες υπεράσπισης μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και φιλόξενης κοινωνίας για τα άτομα με προβλήματα όρασης (Alfonso & Flanagan, 2018).

Υπάρχουν πολλοί πιθανοί τομείς για μελλοντική έρευνα σχετικά με την ένταξη και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Η προσβασιμότητα στα σχολεία είναι

ένας από αυτούς. Επί παραδείγματι, θα μπορούσε να διερευνηθεί η προσβασιμότητα των ελληνικών σχολείων για μαθητές με προβλήματα όρασης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει εξέταση της φυσικής προσβασιμότητας των σχολικών κτιρίων, καθώς και της διαθεσιμότητας υποστηρικτικών τεχνολογιών και άλλων πόρων. Επίσης, ένας ενδιαφέρων τομέας προς μελέτη είναι οι πολιτικές συνεκπαίδευσης. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να εξεταστούν οι πολιτικές και οι πρακτικές των ελληνικών σχολείων όσον αφορά τη συνεκπαίδευση για μαθητές με αναπηρία όρασης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ανάλυση υφιστάμενων πολιτικών και κανονισμών, καθώς και τη διεξαγωγή ερευνών ή συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και διαχειριστές. Επιπλέον, χρήζει μελέτης η κοινωνική ένταξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, συγκεκριμένα, η διερεύνηση των κοινωνικών εμπειριών των ατόμων με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση των τρόπων με τους οποίους περιλαμβάνονται (ή αποκλείονται) από διάφορα κοινωνικά πλαίσια, καθώς και οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις γύρω από την οπτική αναπηρία στην ελληνική κοινωνία (Χριστοδούλου & Χριστόπουλος, 2016b). Οι ευκαιρίες απασχόλησης αποτελούν κι αυτές με τη σειρά τους πεδίο προς διερεύνηση, όπως και οι φραγμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση των τύπων θέσεων εργασίας που είναι διαθέσιμες, καθώς και τις προκλήσεις και τις διευκολύνσεις που είναι απαραίτητες για τα άτομα με αναπηρία όρασης για να πετύχουν στον χώρο εργασίας. Εξαιρετικής σημασίας θα ήταν και ο σχεδιασμός έρευνας με θέμα τη διατομεακότητα και τις πολλαπλές ταυτότητες. Αναλυτικότερα, πρόκειται για τη διερεύνηση της διασταύρωσης της οπτικής αναπηρίας με άλλες πτυχές της ταυτότητας, όπως φύλο, φυλή και σεξουαλικότητα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση των τρόπων με τους οποίους αυτές οι διαφορετικές ταυτότητες διασταυρώνονται για να διαμορφώσουν τις εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Ακόμη, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί ο ρόλος της υπεράσπισης και του ακτιβισμού στην προώθηση των δικαιωμάτων και της ένταξης των ατόμων με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ανάλυση των στρατηγικών και των τακτικών που χρησιμοποιούνται από τις οργανώσεις υπεράσπισης, καθώς και τον αντίκτυπο αυτών των προσπαθειών στην πολιτική και την κοινή γνώμη (S. S. Senjam, 2021). Παράλληλα, θα είχε νόημα να πραγματοποιηθεί εξέταση των πολιτισμικών στάσεων και των στερεοτύπων γύρω από την οπτική αναπηρία στην Ελλάδα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ανάλυση της απεικόνισης των ατόμων με αναπηρία στην όραση στα δημοφιλή μέσα ενημέρωσης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι στάσεις

διαμορφώνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη δημόσια πολιτική. Τέλος, είναι μείζονος σημασίας η υλοποίηση ερευνών γύρω από τη στήριξη της οικογένειας και της κοινότητας στη ζωή των ατόμων με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι οικογένειες και οι κοινότητες παρέχουν υποστήριξη, καθώς και οι προκλήσεις και τα εμπόδια σε μια τέτοια υποστήριξη, αφενός, αλλά και μία ανάλυση του προγράμματος σπουδών και των προγραμμάτων κατάρτισης που είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς, καθώς και της αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων στην προώθηση της συνεκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία όρασης, αφετέρου (Kusumastuti, Pradanasari, & Ratnawati, 2014).

Συνολικά, υπάρχουν πολλοί σημαντικοί τομείς για μελλοντική έρευνα σχετικά με την ένταξη και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα. Αντιμετωπίζοντας αυτά τα ζητήματα, οι ερευνητές μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της μεγαλύτερης ένταξης και προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρία όρασης και στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας ζωής τους.

Βιβλιογραφία

Ackland, P., Resnikoff, S., & Bourne, R. (2017). World blindness and visual impairment: despite many successes, the problem is growing. *Community eye health*, 30(100), 71–73.

Agmon, M., Sa'ar, A. & Araten-Bergman, T. (2016). The person in the disabled body: a perspective on culture and personhood from the margins. *Int J Equity Health*, 15, 147. <https://doi.org/10.1186/s12939-016-0437-2>

Agran, M., Hong, S., & Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(8), 453–464. doi:10.1177/0145482X0710100802

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *PROSPECTS*. 49. 1-12. 10.1007/s11125-020-09506-w.

Alcaraz-Rodríguez, V., Medina-Rebollo, D., Muñoz-Llerena, A., & Fernández-Gavira, J. (2021). Influence of Physical Activity and Sport on the Inclusion of People with Visual Impairment: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(1), 443. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010443>

Alfonso, V. C., & Flanagan, D. P. (2018). *Essentials of specific learning disability identification* (2nd ed., Vol. 1). Boston: Wiley.

Argyropoulos, V., & Stamouli, M. (2006). A collaborative action research project in an inclusive setting: Assisting a blind student. *British Journal of Visual Impairment*, 24(3), 128–134. doi:10.1177/02646196060666187

Batshaw, M. L., Roizen, N. J., & Pellegrino, L. (2019). *Children with disabilities* (8th ed., Vol. 1). Boston: Brookes Publishing.

Bhowmick, A. & Hazarika, S. (2017). An insight into assistive technology for the visually impaired and blind people: state-of-the-art and future trends. *Journal on Multimodal User Interfaces*. 11. 1-24. 10.1007/s12193-016-0235-6.

Bourne, R. R. A., Steinmetz, J. D., Saylan, M., Mersha, A. M., Weldemariam, A. H., Wondmeneh, T. G., ... Vos, T. (2021). Causes of blindness and vision impairment in 2020

and trends over 30 years, and prevalence of avoidable blindness in relation to VISION 2020: The Right to Sight: An analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health*, 9(2), e144–e160. doi:10.1016/S2214-109X(20)30489-7

Brown, J. C., Goldstein, J. E., Chan, T. L., Massof, R., Ramulu, P., & Low Vision Research Network Study Group (2014). Characterizing functional complaints in patients seeking outpatient low-vision services in the United States. *Ophthalmology*, 121(8), 1655–62.e1. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2014.02.030>

Brunes, A., & Heir, T. (2020). Visual impairment and depression: Age-specific prevalence, associations with vision loss, and relation to life satisfaction. *World Journal of Psychiatry*, 10(6), 139–149. doi:10.5498/WJP.V10.I6.139

Brunes, A., Hansen, M. B., & Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: Prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health and Quality of Life Outcomes*, 17(1). doi:10.1186/s12955-019-1096-y

Brunes, A., Nielsen, M. B., & Heir, T. (2018). Bullying among people with visual impairment: Prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction. *World journal of psychiatry*, 8(1), 43–50. <https://doi.org/10.5498/wjp.v8.i1.43>

Calle, A., López, A., & Campillay, M. (2021). Social Inclusion of Persons with Vision Disability: A Qualitative Systematic Review. *New Trends in Qualitative Research*, 8, 617–629. doi:10.36367/NTQR.8.2021.617-629

Casserley, C. (2006). Disability, sight impairment, and the law. *The British Journal of Ophthalmology*, 90(10), 1220. doi:10.1136/BJO.2006.098616

Cbe, J. W. (2003). THE RIGHTS OF BLIND PEOPLE. *Community Eye Health*, 16(45), 1. Retrieved from [/pmc/articles/PMC1705870/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1705870/)

CERB. (2022). Center for Education and Rehabilitation for the Blind. Center for Education and Rehabilitation for the Blind, 1.

CERB. (2023). KEAT – Κέντρο Εκπαίδευσης & Αποκατάστασης Τυφλών. Retrieved 27 March 2023, from <https://keat.gr/?lang=en>

Chatziralli, I. P., Sergentanis, T. N., Peponis, V. G., Papazisis, L. E., & Moschos, M. M. (2013). Risk factors for poor vision-related quality of life among cataract patients. Evaluation of baseline data. *Graefe's archive for clinical and experimental ophthalmology = Albrecht von Graefes Archiv fur klinische und experimentelle Ophthalmologie*, 251(3), 783–789. <https://doi.org/10.1007/s00417-012-2194-2>

Committee to Evaluate the Supplemental Security Income Disability Program for Children with Mental Disorders; Board on the Health of Select Populations; Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Boat TF, Wu JT, editors. *Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children*. Washington (DC): National Academies Press (US); 2015 Oct 28. 9, Clinical Characteristics of Intellectual Disabilities. Διαθεσιμο στο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK332877/>

Demmin, D. L., & Silverstein, S. M. (2020). Visual Impairment and Mental Health: Unmet Needs and Treatment Options. *Clinical ophthalmology (Auckland, N.Z.)*, 14, 4229–4251. <https://doi.org/10.2147/OPTH.S258783>

Doikou, M., & Manitsa, I. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review . *British Journal of Visual Impairment*, 2022(1), 29–47. doi:10.1177/0264619620941885

EBU. (2022). European Blind Union | Greece . *The Voice of Blind and Partially Sighted People in Europe*, 1.

Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. (2019). *Comprehensive literacy for all : teaching students with significant disabilities to read and write* (1st ed., Vol. 1). New York: Brookes Publishing.

Fte. (2023). Φάρος Τυφλών της Ελλάδος. Retrieved 27 March 2023, from <https://fte.org.gr/en/>

Gamage, K. A. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behavioral sciences* (Basel, Switzerland), 11(7), 102. <https://doi.org/10.3390/bs11070102>

- Glatz, M., Riedl, R., Glatz, W., Schneider, M., Wedrich, A., Bolz, M., & Strauss, R. W. (2022). Blindness and visual impairment in Central Europe. *PLOS ONE*, 17(1), e0261897. doi:10.1371/JOURNAL.PONE.0261897
- Glenk, L. M., Příbylová, L., Stetina, B. U., Demirel, S., & Weissenbacher, K. (2019). Perceptions on Health Benefits of Guide Dog Ownership in an Austrian Population of Blind People with and without a Guide Dog. *Animals : an open access journal from MDPI*, 9(7), 428. <https://doi.org/10.3390/ani9070428>
- Goering S. (2015). Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. *Current reviews in musculoskeletal medicine*, 8(2), 134–138. <https://doi.org/10.1007/s12178-015-9273-z>
- Government Gazette. (2022). Νομοθεσία. Retrieved 27 March 2023, from <https://www.friendsforlife.gr/en/legislation/>
- Hajisoteriou, C. & Sorkos, G. (2022). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach, *Education Inquiry*, 14:4, 496-512, DOI: 10.1080/20004508.2022.2071016
- Handbook of Social Inclusion. (2020). Handbook of Social Inclusion. doi:10.1007/978-3-030-48277-0
- Hayes, K. (Editor of health information). (2020). *Visual impairment and rehabilitation* (1st ed., Vol. 1). Boston: Omnigraphics, Inc.
- ICEVI. (2023). ICEVI-Europe - National pages - Greece. Retrieved 27 March 2023, from <http://icevi-europe.org/greece.php>
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). (2023) Διαθέσιμο στο: [https://www.physio-pedia.com/International_Classification_of_Functioning,_Disability_and_Health_\(ICF\)](https://www.physio-pedia.com/International_Classification_of_Functioning,_Disability_and_Health_(ICF))
- Jessup, G. (2021). Social Inclusion and High School Students with Vision Impairment. *Handbook of Social Inclusion*, 1–19. doi:10.1007/978-3-030-48277-0_54-1/COVER

Jones, N., Bartlett, H. E., & Cooke, R. (2019). An analysis of the impact of visual impairment on activities of daily living and vision-related quality of life in a visually impaired adult population. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 50-63. <https://doi.org/10.1177/0264619618814071>

Journal, O., Khorrami-nejad, M., Sarabandi, A., Akbari, M.-R., & Askarizadeh, F. (2016). The Impact of Visual Impairment on Quality of Life. *Medical Hypothesis, Discovery and Innovation in Ophthalmology*, 5(3), 96.

Katsoulis, P. (2008). The current educational situation for students with visual impairment in Greece: Trends and prospects. 4th ICEVI Balkan Conference : “Recent Approaches & Future Challenges: Programs and Projects Regarding the VI & MDVI”. Istanbul – Turkiye, 22 – 26 October 2008.

Kovaleski, J. F. (2022). *The RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities* (1st ed., Vol. 1). Boston : NIELSEN BOOKDATA.

Kusumastuti, P., Pradanasari, R., & Ratnawati, A. (2014). The problems of people with disability in indonesia and what is being learned from the world report on disability. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 93(1 SUPPL.1). doi:10.1097/PHM.0000000000000025

Le Fanu, G., Schmidt, E., & Virendrakumar, B. (2022). Inclusive education for children with visual impairments in sub-Saharan Africa: Realising the promise of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Educational Development*, 91, 102574. doi:10.1016/J.IJEDUDEV.2022.102574

Levett, J., Yfantopoulos, J., & Tsampralakis, J. (1986). Visual Impairment in Greece: Health Service Organization, 201–211. doi:10.1007/978-94-009-4281-3_23

Lisi, F. (2005a). The visually impaired and their social integration in the field of work. *International Congress Series*, 1282, 1158–1162. doi:10.1016/J.ICS.2005.06.001

Lisi, F. (2005b). The visually impaired and their social integration in the field of work. Elsevier, 1. doi:10.1016/j.ics.2005.06.001

Magioladitis, M. (2013). Εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης. *Academia*.

- Massof, R. W., Hsu, C. T., Baker, F. H., Barnett, G. D., Park, W. L., Deremeik, J. T., ... Epstein, C. (2005). Visual Disability Variables. I: The Importance and Difficulty of Activity Goals for a Sample of Low-Vision Patients. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 86(5), 946–953. doi:10.1016/J.APMR.2004.09.016
- McAuley, E., Konopack, J. F., Motl, R. W., Morris, K. S., Doerksen, S. E., & Rosengren, K. R. (2006). Physical activity and quality of life in older adults: Influence of health status and self-efficacy. *Annals of Behavioral Medicine*, 31(1), 99–103. doi:10.1207/s15324796abm3101_14
- Megapanou, N. (2022). Preschool Teachers' Views on the Outcomes of Preschool Inclusive Education for Students with Special Educational Needs and Typically Developing Students. *OALib*, 09(03), 1–17. doi:10.4236/OALIB.1108472
- Morton, D. A. (2022). *Nolo's guide to social security disability : getting & keeping your benefits* (11th ed., Vol. 1). London: NOLO.
- Naraine, M. D., & Lindsay, P. H. (2011). Social inclusion of employees who are blind or low vision. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/09687599.2011.567790](http://Dx.Doi.Org/10.1080/09687599.2011.567790), 26(4), 389–403. doi:10.1080/09687599.2011.567790
- National Academies of Sciences, E. and M., Division, H. and M., Practice, B. on P. H. and P. H., Health, C. on P. H. A. to R. V. I. and P. E., Welp, A., Woodbury, R. B., ... Teutsch, S. M. (2016). *The Impact of Vision Loss*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK402367/>
- Oldham, Justin. (2010). *Being legally blind : observations for parents of visually impaired children* (1st ed., Vol. 1). London: Shadow Fusion.
- Ormel, J., Kempen, G. I. J. M., Penninx, B. W. J. H., Brilman, E. I., Beekman, A. T. F., & Van Sonderen, E. (1997). Chronic medical conditions and mental health in older people: Disability and psychosocial resources mediate specific mental health effects. *Psychological Medicine*, 27(5), 1065–1077. doi:10.1017/S0033291797005321

Papadopoulos, K. S., & Goudiras, D. B. (2005). Accessibility assistance for visually-impaired people in digital texts. *The British Journal of Visual Impairment*, 23(2), 75–83. doi:10.1177/0264619605054779

Parpottas, P., Christofi, Y., & Ioannou, I. (2023). Adaptation, Academic Performance and Support: Students with and without Disabilities and Future Considerations for Counselling Psychology. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(10), 862. <https://doi.org/10.3390/bs13100862>

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: a meta-analysis. *Br J Vis Impair*, 29(1), 27–45. doi:10.1177/0264619610389572

Politou, T. C. (2022). Investigation of the Feelings, Attitudes and Concerns of Special and General Education Teachers regarding the Inclusive Education of Students with ADHD. *OALib*, 09(09), 1–32. doi:10.4236/OALIB.1109211

Rainey, L., Elsman, E. B. M., van Nispen, R. M. A., van Leeuwen, L. M., & van Rens, G. H. M. B. (2016). Comprehending the impact of low vision on the lives of children and adolescents: a qualitative approach. *Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 25(10), 2633–2643. <https://doi.org/10.1007/s11136-016-1292-8>

Rajiv Khandekar, M. (Ophth), P. D. (Epi). (2008). Visual Disabilities in Children Including Childhood Blindness. *Middle East African Journal of Ophthalmology*, 15(3), 129. doi:10.4103/0974-9233.51988

Resnikoff, S., Lansingh, V. C., & Eckert, K. A. (2023). Blindness. *International Encyclopedia of Public Health*, 239–246. doi:10.1016/B978-0-12-803678-5.00036-9

Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 859–863. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.249

Sardegna, Jill. (2002). *The encyclopedia of blindness and vision impairment (1st ed., Vol. 1)*. Boston: Facts on File.

- Senjam, S. (2019). Assistive technology for students with visual disability: Classification matters. *Kerala Journal of Ophthalmology*, 31(2), 86. doi:10.4103/KJO.KJO_36_19
- Senjam, S. S. (2021). Developing a disability inclusive model for low vision service. *Indian Journal of Ophthalmology*, 69(2), 417–422. doi:10.4103/IJO.IJO_236_20
- Specialeducation. (2022). ATOMA με ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ . Retrieved 24 April 2023, from
- Stevelink, S. A. M., Malcolm, E. M., & Fear, N. T. (2015). Visual impairment, coping strategies and impact on daily life: A qualitative study among working-age UK ex-service personnel *Health behavior, health promotion and society*. *BMC Public Health*, 15(1), 1–7. doi:10.1186/S12889-015-2455-1/PEER-REVIEW
- Strati. Eleni, & Evangelinou, A. (2007). Report on the employment of disabled people in European countries. Academic Network of European Disability Experts (ANED) – VT/2007/005, 1(1).
- Syriopoulou-Delli, C. K. (2010a). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs. *Review of European Studies*, 2(1), p2. doi:10.5539/RES.V2N1P2
- Syriopoulou-Delli, C. K. (2010b). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs. *Review of European Studies*, 2(1), p2. doi:10.5539/RES.V2N1P2
- Tactual Museum. (2022). HISTORY AND VISION - Tactual Museum. Retrieved 27 March 2023, from <https://tactualmuseum.gr/en/history-and-vision/>
- Tomkins, L. & Thomson, Peter & McGreevy, Paul. (2011). Behavioral and physiological predictors of guide dog success. *Journal of Veterinary Behavior Clinical Applications and Research*. 6. 178-187. 10.1016/j.jveb.2010.12.002.
- Tsikolatas, A. (2014). *Inclusive Education in Greek Education System. Challenges and prospects*. Athens (1st ed., Vol. 1). Athens.

- Upchurch, P. (2022). Looking out for visual impairments. *Nature Reviews Earth & Environment* 2022 3:12, 3(12), 807–808. doi:10.1038/s43017-022-00372-y
- van Munster, E. P. J., van der Aa, H. P. A., Verstraten, P., & van Nispen, R. M. A. (2021). Barriers and facilitators to recognize and discuss depression and anxiety experienced by adults with vision impairment or blindness: a qualitative study. *BMC Health Services Research*, 21(1), 1–10. doi:10.1186/S12913-021-06682-Z/TABLES/2
- WHO. (2022). Blindness and vision impairment. *World Health Organization*, 1(1).
- Wong, A. (2020). *Disability visibility : first-person stories from the Twenty-first century* (1st ed., Vol. 1). Boston : Knopf Doubleday Publishing Group.
- Xie, Z., Yuan, W., & Zhang, L. fang. (2022). A cross-lagged study of psychosocial adaptation among students with visual impairments: Coping, self-esteem, and social integration. *Research in Developmental Disabilities*, 128, 104292. doi:10.1016/J.RIDD.2022.104292
- Yuan, W., Xie, Z., Dong, P., & Yang, Y. (2022). Linking perceived social support to self-esteem and social integration among adolescents with visual impairment: A cross-lagged study. *Frontiers in Psychology*, 13. doi:10.3389/FPSYG.2022.1054857
- Yuan, W., Xie, Z., Dong, P., & Yang, Y. (2023). Linking perceived social support to self-esteem and social integration among adolescents with visual impairment: A cross-lagged study. *Frontiers in psychology*, 13, 1054857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1054857>
- Zoniou-Sideri, Athina. (2000). *ΕΝΤΑΞΗ: ΟΥΤΟΠΙΑ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ; Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ* (1st ed., Vol. 1). Athens: Hellēnika Grammata.
- Βενιζέλος, Ε. (2002). *Το αναθεωρητικό Κεκτημένο. Το συνταγματικό φαινόμενο στον 21ο αιώνα και η εισφορά της αναθεώρησης του 2001*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Δημητριάδη, Ι.-Ε. (2020). *ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ*. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Δράκος, Γ. (2002). ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ (1st ed., Vol. 1). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011a). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους (1st ed., Vol. 1). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011b). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (1st ed., Vol. 1). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Κατσούλης, Φ. (2007). «Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης» (1st ed., Vol. 1). Αθήνα: ΤΕΛΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ: Φίλιππος Κατσούλης, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους.

ΚΕΑΤ. (2023). ΚΕΑΤ. Retrieved 28 March 2023, from <https://keat.gr/supporting-lessons/?lang=en>

Κοντογιάννη, Μ. (2002). Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας, Αθήνα.

Μώραλη, Μ. (2017). Όραση και οπτική Αναπηρία-προσανατολισμός, κινητικότητα και δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης.

Νάκα, Α. (2019). Άτομα με προβλήματα όρασης σε μία πορεία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, Thessaloniki.

Παπαδόπουλος, Κ., & Κουστριάβα, Ε. (2015). Δια βίου Μάθηση Ατόμων με Οπτική Αναπηρία - Παραγωγή απτικο-ακουστικού εκπαιδευτικού υλικού.

Παπαζαφείρη, Μ. (2006). Διερεύνηση κατάλληλων συνθηκών και προσαρμογών για την προσβασιμότητα μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Βόλος.

Παπακωνσταντίνου Δ. (2012). Η εργασιακή ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15083/2/PapakonstantinouDoxa_PhD2012.pdf

Παπακωνσταντίνου, Δ. (2012). Η εργασιακή ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία (36ο μέρος). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών), Μακεδονία.

Σκύλοι Οδηγοί Ελλάδας. (2023). Σκύλοι Οδηγοί Ελλάδας | Greek Guide Dogs | Ελληνικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Σκύλων Οδηγών. Retrieved 29 March 2023, from <https://www.greekguidedogs.gr/index.html>

Σούλης, Σ.-Γ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Ιωάννινα. Retrieved from <http://www.twc.gr>

Χριστοδούλου, Π. Κ., & Χριστόπουλος, Κ. Σ. (2016a). Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (1st ed., Vol. 1). Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Χριστοδούλου, Π. Κ., & Χριστόπουλος, Κ. Σ. (2016b). Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.