

**ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΙΣ «ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ
ΤΥΦΛΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ
ΜΕ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ ΙΩΑΝΝΑ-ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: ΜΠ15007

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Κος ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ
ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: Κα ΑΣΔΕΡΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΕΔΡΑ JEAN
MONNET ΣΤΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ
ΤΗΣ Ε.Ε. ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Κος ΓΚΟΥΣΙΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΙΕΘΝΩΝ
ΚΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΩΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΟΥ
ΠΜΣ ΣΤΙΣ «ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ
ΕΡΕΥΝΑ»

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή και κοσμήτορα της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κο. Γρηγορίου Παναγιώτη, κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση του, για την επίλυση διάφορων θεμάτων. Επίσης, απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους γονείς μου, οι οποίοι στήριξαν τις σπουδές μου με διάφορους τρόπους, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή καλλιέργειά μου και εξέλιξη της σταδιοδρομίας μου.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 5 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 6 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ..... | 18 |
| 2.1. Εννοιολογικός ορισμός για την αναπηρία | 18 |
| 2.2. Διεθνή Μοντέλα Ταξινόμησης και Κατηγοριοποίησης για την Αναπηρία | 21 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΟΡΑΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗΣ | 26 |
| 3.1. Η λειτουργία της όρασης: περιεχόμενο και πτυχές | 26 |
| 3.2. Προβλήματα όρασης, ορολογία και εννοιολογική διάσταση | 29 |
| 3.3. Ιατρικά και στατιστικά δεδομένα για την τύφλωση στην Ευρωπαϊκή Ένωση | 33 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ | 36 |
| 4.1. Ειδική Αγωγή: Ιστορική αναδρομή και πλαίσιο | 36 |
| 4.2. Πολιτική της ένταξης και της συμπερίληψης | 39 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΥΦΛΩΣΗ | 48 |
| 5.1. Ερμηνευτική προσέγγιση της τύφλωσης και κοινωνική διάσταση αναπηρίας..... | 48 |
| 5.2. Ένταξη των τυφλών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ιστορική αναδρομή | 51 |
| 5.3. Το απτικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille | 55 |
| 5.4. Ένταξη τυφλών στα συστήματα εκπαίδευσης: τα προγράμματα HELIOS II, TESTLAB και ACCELERATE | 64 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ | 67 |
| 6.1. Το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο | 67 |
| 6.1.1. Η Συνθήκη της ΕΕ και ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός χάρτης για τα δικαιώματα των τυφλών ατόμων στην εκπαίδευση..... | 67 |
| 6.1.2. Δευτερογενές Ευρωπαϊκό Δίκαιο για τα δικαιώματα των τυφλών στην Εκπαίδευση: Αποφάσεις Οδηγίες και Κανονισμοί ΕΕ | 70 |
| 6.1.3. Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία | 72 |
| 6.2. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο | 75 |
| 6.2.1. Το συνταγματικό θεσμικό πλαίσιο | 75 |
| 6.2.2. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία | 76 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 81 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 88 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του δικαιώματος των τυφλών ατόμων στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Θεσμικό πλαίσιο. Τα τυφλά άτομα εμφανίζουν μια αναπηρία, που τα οδηγεί σε περιορισμούς ως προς την προσβασιμότητα και δυσκολίες στην καθημερινότητά τους. Μέσα από τη μελέτη της τύφλωσης και τα χαρακτηριστικά των τυφλών ατόμων, φαίνεται πως απαιτούνται αλλαγές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η ένταξη αποτελεί ένα σημαντικό στόχο, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις αδυναμίες των ατόμων με τύφλωση και σέβεται το δικαίωμά τους για εκπαίδευση. Σε Ευρωπαϊκό και Ελληνικό επίπεδο, έχουν γίνει ορισμένες θεσμοθετημένες προσπάθειες για την ίση πρόσβαση των τυφλών ατόμων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ελλείψεις στον τομέα της εκπαίδευσης, που χρειάζονται περαιτέρω ενασχόληση, ώστε να έχουν όλοι ίσα δικαιώματα.

Λέξεις- κλειδιά: τύφλωση, τυφλά άτομα, εκπαίδευση, ένταξη, Ευρωπαϊκό Θεσμικό πλαίσιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία δίνεται έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εξετάζεται το δικαίωμα των τυφλών ατόμων στην ελληνική εκπαίδευση. Έμφαση δίνεται στις αρχές και το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία προβλέπει την προαγωγή της ειδικής εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία. Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο θα πρέπει τα τυφλά άτομα να παρακολουθούν το γενικό ή το ειδικό σχολείο. Βασικός στόχος για τα τυφλά άτομα είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους, ενώ απώτερος σκοπός είναι η εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού βιοτικού επιπέδου.

Η τύφλωση αποτελεί μια αισθητηριακή αναπηρία, η οποία πλήττει ένα μέρος του πληθυσμού, ενώ ένα μέρος των ατόμων με αναπηρία έχει γεννηθεί με κάποια διαταραχή, με αποτέλεσμα να έχει τύφλωση. Πρόκειται για μια αναπηρία, η οποία συνδέεται με ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, έχει κοινωνικές και προσωπικές προεκτάσεις, οι οποίες θα πρέπει να εξεταστούν και να ληφθούν υπόψη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων. Τα άτομα με αναπηρία, συχνά, βιώνουν κοινωνικές ανισότητες, στιγματισμό και κοινωνικό αποκλεισμό, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο στιγματισμός των ατόμων με τύφλωση έχει επιδράσεις στην προσαρμογή τους μέσα στην καθημερινότητα, καθώς και στην αποδοχή του εαυτού και της κατάστασής τους (Allen & Birse, 1991).

Η παρούσα εργασία, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που βιώνουν τα τυφλά άτομα, αντιμετωπίζει την τύφλωση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, που είναι μια χρόνια κατάσταση αναπηρίας, η οποία απαιτεί ειδική εκπαίδευση. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν ένα σύνολο από προκλήσεις, τόσο ως προς τα οργανικά και σωματικά χαρακτηριστικά όσο και ως προς την ακαταλληλότητα των κοινωνικών υπηρεσιών και την αντιμετώπιση κοινωνικών φραγμών. Οι προκλήσεις αυτές είναι εμφανείς και στα άτομα που εργάζονται με τα παιδιά με αναπηρία, για αυτό απαιτούνται πολυδιάστατες και δυναμικές παρεμβάσεις (Bricout et al., 2004· Heiman, 2002).

Οι επιπτώσεις που προκαλεί η συγκεκριμένη αναπηρία στα άτομα με τύφλωση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους ειδικούς που ασχολούνται με την εν λόγω αναπηρία, καθώς και από την πολιτεία, που μπορεί να προσφέρει ένα θεσμικό πλαίσιο που θα προστατεύει τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, καθώς και τον τρόπο διαβίωσης αυτών. Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, η οποία δέχεται στιγματισμό και θα πρέπει να διεκδικήσει τα δικαιώματά της, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, τα τυφλά άτομα βιώνουν αποκλεισμό και στιγματισμό σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, ενώ επηρεάζονται από τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα που επικρατούν μέσα στην κοινωνία για τα άτομα με τύφλωση. Ο στιγματισμός που βιώνουν τα άτομα με τύφλωση τα οδηγεί στην αντιμετώπιση κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων (Silverman, 2014).

Τα προβλήματα αυτά δείχνουν την ανάγκη για τήρηση των δικαιωμάτων των τυφλών ατόμων. Η ενασχόληση με τα ζητήματα της ύπαρξης κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η εύρεση τρόπων για την πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου προάγεται το ζήτημα της διαφορετικότητας και της μείωσης του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, τα τυφλά άτομα θα πρέπει να αποκτήσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην εργασία. Η εκπαίδευση παίζει κεντρικό ρόλο στην απόκτηση δικαιωμάτων από την πλευρά των ατόμων με τύφλωση και γενικότερα των ατόμων με αναπηρία (Σούλης, 2013).

Η παρούσα μελέτη, επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης ή τύφλωση και συνεπώς και εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή, καθώς και στον καίριο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο σχολείο, για την προώθηση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής αλλά και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών αυτών. Για την προάσπιση των δικαιωμάτων των τυφλών ατόμων σημαντικό ρόλο παίζει το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο, που εξετάζεται εκτενώς στην εργασία. Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια, όπου αναπτύσσονται ζητήματα σχετικά με την αναπηρία, την τύφλωση και την εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, καθορίζεται η έννοια της αναπηρίας και παρουσιάζονται τα διεθνή μοντέλα για την ταξινόμηση και την κατηγοριοποίηση της αναπηρίας. Στο τρίτο κεφάλαιο, προσεγγίζεται η λειτουργία της όρασης και τα προβλήματα της όρασης, ενώ απεικονίζονται τα βασικά στατιστικά δεδομένα για την τύφλωση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, ώστε να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία, ενώ εξετάζονται και οι πολιτικές της ένταξης και της συμπερίληψης. Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παροχή εκπαίδευσης σε άτομα με τύφλωση, δίνοντας έμφαση στην ένταξη των τυφλών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στη χρήση του συστήματος γραφής και ανάγνωσης Braille, καθώς και στην εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο καθορίζεται το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των τυφλών ατόμων, παρουσιάζοντας ευρωπαϊκούς κανονισμούς και τη Σύμβαση του ΟΗΕ.

Βασικός στόχος της εργασίας είναι να μελετηθεί το δικαίωμα των τυφλών ατόμων στην ελληνική εκπαίδευση, με βάση το Ευρωπαϊκό Θεσμικό Πλαίσιο. Είναι σημαντικό να καθοριστεί η έννοια της αναπηρίας και της τύφλωσης, καθώς και να καταγραφούν τα βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, που αποτελεί έναν κύριο στόχο για την επίτευξη της ίσης πρόσβασης στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά τον προσδιορισμό του υπό μελέτη ζητήματος, που συνδέεται με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα με τα οποία προτίθεται να ασχοληθεί ο ερευνητής επισταμένως στην έρευνά του, αρχίζει μια διαρκής αλληλεπίδραση, ανάμεσα στο ερευνούν υποκείμενο και το υπό έρευνα αντικείμενο.

Πρωταρχικό ρόλο στη διεξαγωγή της διαδικασίας, διαδραματίζει ο άρτιος και μεθοδολογικός εξοπλισμός του ερευνητή, καθώς η ποιότητα του ερευνητικού αποτελέσματος συναρτάται σε άμεση σχέση με την ποιότητα αλλά την καταλληλότητα των επιστημονικών μεθόδων και των ερευνητικών εργαλείων τα οποία επιλέγονται και τα οποία τίθενται σε εφαρμογή.

Ερευνητικοί σκοποί και στόχοι

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εκπαίδευση των μαθητών, οι οποίοι είναι τυφλοί ή αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης και συνεπώς και εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, θα αναλυθούν οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της τύφλωσης μέσα από την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, δηλαδή το κοινωνικό αναλυτικό θεωρητικό μοντέλο της τύφλωσης.

Επί της ουσίας, θα μελετηθεί το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των τυφλών μαθητών στην Ελλάδα, και το δικαίωμά τους στην ελληνική εκπαίδευση σύμφωνα και με το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο. Αναφορικά με την επιμέρους στοχοθέτηση της μελέτης θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και ορισμένοι στόχοι οι οποίοι είναι οι εξής:

- Εννοιολογικοί ορισμοί και καθορισμός του περιεχομένου της αναπηρίας γενικά και της τυφλότητας ως αναπηρίας ειδικότερα
- Διερεύνηση της κατάστασης που διαμορφώθηκε ιστορικά όσον αφορά την εκπαίδευση των τυφλών ατόμων

- Τα Διεθνή Μοντέλα Ταξινόμησης και Κατηγοριοποίησης για την Αναπηρία γενικά και της τυφλότητας ειδικότερα
- Λειτουργία της όρασης, και η σύνδεση της λειτουργίας της αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων
- Το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων και η εφαρμογή ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα
- Κριτική αξιολόγηση του ισχύοντος θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου, δυσλειτουργίες, ανάγκη αναπροσαρμογής και εναλλακτικές προτάσεις.

Ο βασικός σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης σε συνδυασμό με τους επιμέρους στόχους αποτελούν μια ενιαία ερευνητική διαδικασία, η οποία θα διενεργηθεί με τη χρήση της μεθόδου της βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Η ερευνητική μέθοδος

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί μια μελέτη και σύνθεση στοιχείων μέσω της καταγραφής και εξέτασης άρθρων από επιστημονικά περιοδικά, βιβλίων και κεφαλαίων από βιβλία, καθώς και άλλων κειμένων, η οποία περιγράφει την προηγούμενη και την παρούσα κατάσταση των πληροφοριών, οργανώνει τη βιβλιογραφία σε θέματα και στη συνέχεια οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων και συγκρίσεων μεταξύ των στοιχείων που παρουσιάστηκαν (Morse, 1991).

Η παρούσα μελέτη θα ακολουθήσει τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία αποτελείται από πέντε επιμέρους στάδια τα οποία είναι (Creswell, 2011: 115):

- ❖ Προσδιορισμός των όρων-κλειδιών που θα χρησιμοποιηθούν κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας
- ❖ Εντοπισμός της βιβλιογραφίας σχετικά με το βασικό θέμα όπου ερευνώνται διαφορετικά είδη υλικού και βάσεις δεδομένων
- ❖ Κριτική αξιολόγηση και επιλογή της τελικής βιβλιογραφίας που θα παρουσιαστεί στη μελέτη
- ❖ Οργάνωση βιβλιογραφίας με τη βοήθεια σημειώσεων πάνω στα

κείμενα προκειμένου να σχεδιαστεί ένα οπτικό διάγραμμα που ενισχύει την διεξαγωγή της έρευνας.

Συγγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Τα παραπάνω βήματα που αναλύθηκαν αποτελούν τις βασικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στην τρέχουσα εργασία, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία της μελέτης.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι εφόσον ολοκληρωθεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θα προκύψουν όλα τα απαραίτητα δεδομένα προκειμένου να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι και τα σχετικά συμπεράσματα. Ωστόσο, για την ολοκλήρωση της διαδικασίας απαιτείται η κριτική αξιολόγηση της ερευνήτριας, η οποία είναι καίριας σημασίας εφόσον σύμφωνα με αυτή θα καταγραφούν και τα τελικά συμπεράσματα της μελέτης.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ότι η υποκειμενική άποψη της ερευνήτριας, είναι ένα στοιχείο που μπορεί να διαμορφώσει τα τελικά συμπεράσματα ως προς την ερμηνεία τους γεγονός που θα γίνει προσπάθεια να συμβεί στο δυνατότερο ελάχιστο βαθμό.

Προσδιορισμός όρων-κλειδιών

Οι λέξεις-κλειδιά αποτελούν το αρχικό στάδιο της μεθοδολογίας στην παρούσα έρευνα και είναι ένα από τα σημαντικότερα σημεία προκειμένου να ανευρεθούν οι κατάλληλοι όροι με τους οποίους θα γίνει αποτελεσματική αναζήτηση των επιστημονικών πηγών που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της παρούσας μελέτης. Πριν την εύρεση των τελικών λέξεων-κλειδιών σκόπιμα διατυπώθηκε ένα αρχικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο βοήθησε στον εντοπισμό των κατάλληλων μελετών.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αρχικά ήταν:

Είναι επαρκές το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των τυφλών, ώστε να εξασφαλίζει ισότητα ευκαιριών για τους τυφλούς μαθητές; Επιτρέπει την πλήρη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και στην επίτευξη του μέγιστου βαθμού αυτονομίας τους;

Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στην εύρεση των κατάλληλων όρων-κλειδιών ενώ με τη σταδιακή προσθήκη κατάλληλων άρθρων προστέθηκαν και οι επιπλέον λέξεις κλειδιά, όπως θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθεί το βασικό θέμα της παρούσας μελέτης αλλά και οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων και βιβλίων με τη χρήση των παρακάτω λέξεων-κλειδιών στην ελληνική γλώσσα:

- Τυφλότητα
- Τυφλοί μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα
- Σεβασμός θεμελιωδών δικαιωμάτων
- Ειδικές ανάγκες
- Συμπεριληπτική εκπαίδευση
- Θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης τυφλών

Αντίστοιχη αναζήτηση πραγματοποιήθηκε και στην αγγλική γλώσσα με τις παρακάτω λέξεις-κλειδιά:

- The blindness
- Blind students in the educational system
- Fundamental rights
- Disabilities
- Inclusive education
- Legal system for blind students education

Με τη βοήθεια των παραπάνω λέξεων τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα πραγματοποιήθηκε ανεύρεση επιστημονικών άρθρων αλλά και αποσπασμάτων από βιβλία κυρίως μέσω του διαδικτύου το οποίο παρέχει μια σειρά από πλεονεκτήματα για τον ερευνητή που ακολουθεί τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Εντοπισμός της βιβλιογραφίας

Ο εντοπισμός της βιβλιογραφίας αποτελεί την πιο δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία της ερευνητικής μελέτης εφόσον πρέπει να ανευρεθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός επιστημονικών μελετών που να αναλύουν επαρκώς το περιεχόμενο του στόχου της παρούσας μελέτης. Οι μέθοδοι εντοπισμού και συλλογής της βιβλιογραφίας ποικίλουν ανάλογα με τους στόχους της έρευνας αλλά και το είδος της. Τα άρθρα και τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα καθώς και τα επίσημα έγγραφα καθώς και οι εκθέσεις από θεσμοθετημένους φορείς ανευρεθήκαν από το διαδίκτυο.

Θα πρέπει όμως να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι θα γίνει χρήση τόσο πρωτογενών όσο και δευτερογενών πηγών όπως συχνά παρατηρείται στις περισσότερες επιστημονικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Miles & Huberman, 1994). Ειδικότερα, η βιβλιογραφία από πρωτογενείς πηγές περιλαμβάνει βιβλιογραφία που αναφέρεται από το άτομο ή τα άτομα που διεξήγαγαν την έρευνα ή που διατύπωσαν την αρχική ιδέα. Για παράδειγμα, τα ερευνητικά άρθρα που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά αποτελούν πρωτογενείς πηγές βιβλιογραφίας. Αντίθετα, οι δευτερογενείς πηγές που θα χρησιμοποιηθούν αποτελούν μελέτες που συνοψίζουν το πρωτογενές υλικό.

Το διαδίκτυο διαθέτει ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών κι ως εκ τούτου κρίθηκε ότι είναι η καταλληλότερη πηγή για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα μελέτη. Εκτός του παραπάνω πλεονεκτήματος το διαδίκτυο είναι μια μη δαπανηρή επιλογή για τον ερευνητή, εφόσον εκτός από την οικονομία χρημάτων συντελεί και στην οικονομία του χρόνου. Ειδικότερα, η ερευνήτρια, μέσω της ελεύθερης πρόσβασης σε επιστημονικά ερευνητικά άρθρα και μελέτες συνέλεξε

όλα τα απαραίτητα επιστημονικά δεδομένα προκειμένου να συγγράψει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Πέρα από τα παραπάνω πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η μέθοδος συλλογής επιστημονικών μελετών μέσω του διαδικτύου είναι πολύ σημαντικό θετικό στοιχείο για τον ερευνητή το γεγονός ότι μπορούσε να συγκεντρώσει οποιαδήποτε χρονική στιγμή τα απαιτούμενα δεδομένα χωρίς να πρέπει να ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο ωράριο, όπως συμβαίνει σε άλλους φορείς πρόσβασης σε επιστημονικά δεδομένα. Για παράδειγμα, η συλλογή δεδομένων από βιβλιοθήκες ή από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα απαιτεί την τήρηση συγκεκριμένων ωραρίων τα οποία δημιουργούν την έλλειψη ευελιξίας στους ερευνητές εν γένει.

Ειδικότερα, οι βάσεις αυτές είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες όχι μόνο στους επιστημονικούς ερευνητές αλλά και στους κοινούς χρήστες του διαδικτύου (Patton, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι βάσεις αυτές είναι το Google Scholar, το Elsevier και το Taylor and Francis από όπου ανευρεθήκαν άρθρα σε περιοδικά τα οποία έχουν υψηλή βαθμολόγηση σύμφωνα με το ABS (Association of Business Schools) (ABS, 2015).

Το παραπάνω στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπόνηση της μελέτης διότι εάν έπρεπε να ανευρεθούν τα στοιχεία με μοναδικό κριτήριο τις λέξεις κλειδιά θα συλλεγόταν ένας μεγάλος αριθμός αρχείων που δεν θα μπορούσε να διαχωριστεί στην συνέχεια εύκολα ενώ παράλληλα δεν θα ήταν και απόλυτα πιστοποιημένο το περιεχόμενό του.

Με τη συμβολή του οδηγού «ABS Academic Journal Guide 2015» ανευρεθήκαν από την λίστα συγκεκριμένα επιστημονικά περιοδικά τα οποία είχαν βαθμολόγηση από τον βαθμό τρία (3) και πάνω, ενώ το περιεχόμενό τους ήταν σχετικό με τις λέξεις κλειδιά (ABS, 2015). Ορισμένη λοιπόν από την αρθρογραφία που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη προέρχεται από περιοδικά τα οποία είναι πιστοποιημένα από τον οδηγό του ABS.

Σαφώς, οι πηγές της ανασκόπησης δεν περιορίστηκαν μόνο στα περιοδικά του ABS αλλά προέρχονται και από επίσημες εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επιστημονικά άρθρα από πανεπιστημιακούς φορείς αλλά και βιβλία που έχουν

εκδοθεί κατά το παρελθόν και είναι σχετικά με το αντικείμενο της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στην αυστηρότερη μορφή έρευνας οι ερευνητές βασίζονται στην ανασκόπηση κυρίως σε έρευνες που αναφέρονται σε άρθρα επιστημονικών περιοδικών (Strauss & Corbin, 1998), ωστόσο όμως μια καλή ανασκόπηση μπορεί να περιλαμβάνει και άλλες πληροφορίες οι οποίες προέρχονται από παρουσιάσεις συνεδρίων, βιβλία και κυβερνητικά έγγραφα (Creswell, 2011).

Κριτική αξιολόγηση και επιλογή της τελικής βιβλιογραφίας

Η κριτική αξιολόγηση της βιβλιογραφίας που συλλέχθηκε αρχικά προϋπέθετε την ενδελεχή ανάγνωση των κειμένων και τη σημείωση επί αυτών των σημαντικότερων σημείων που θα έπρεπε να αναφερθούν και στην τελική παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης της βιβλιογραφίας που θα παρουσιαστεί αφορούσε στην εύρεση επιστημονικών ερευνών που έχουν δημοσιευθεί από έγκυρους και αξιόπιστους φορείς. Κατά το δεύτερο στάδιο, η ερευνήτρια, αξιολόγησε τα κείμενα ως προς την συνάφειά τους με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας μελέτης.

Η δύσκολη διαδικασία της κριτικής αξιολόγησης των επιστημονικών κειμένων που συλλέχθηκαν περιλαμβάνει επίσης και την επιλογή συγκεκριμένων στοιχείων και απόψεων περί των ζητημάτων της μελέτης, που στις περιπτώσεις όπου οι απόψεις συγκλίνουν είναι δύσκολο να επιλεγεί το κείμενο που θα ενισχύσει περισσότερο το περιεχόμενο της παρούσας μελέτης.

Καθώς το ζήτημα των ΤΠΕ, είναι ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο μελέτης για αρκετούς ερευνητές των οποίων οι απόψεις άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν, η δυσκολία στην κριτική αξιολόγηση των επιστημονικών άρθρων έγκειται και στην επιλογή των μελετών εκείνων που αντιμετωπίζουν αντικειμενικά την συνολική κατάσταση που είναι το αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αντικειμενικότητα είναι ένα ζήτημα αρκετά δύσκολο να τηρηθεί πλήρως εφόσον οι γραφές των ερευνητών πάντοτε υποκινούνται σε κάποιο βαθμό -μικρό ή μεγάλο- από τις προσωπικές τους απόψεις. Στόχος λοιπόν της ερευνήτριας κατά το στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας που αναλύεται στην ενότητα αυτή, ήταν εκτός από την αξιολόγηση ως προς την συνάφεια των ερευνητικών κειμένων που συλλέχθηκαν να επιλεγθούν και οι μελέτες εκείνες που παρουσίαζαν με πιο αντικειμενικό και ρεαλιστικό τρόπο τα δεδομένα που ανέλυαν.

Η επιλογή της τελικής βιβλιογραφίας λοιπόν συντελέστηκε με τους βασικούς παράγοντες της αντικειμενικότητας και της συνάφειας με το θέμα. Παρά το γεγονός ότι η κρίση της αντικειμενικότητας είναι μια δύσκολη -και ίσως αμφισβητούμενη διαδικασία- ο ερευνητής προσπάθησε να αποφύγει να συμπεριλάβει κείμενα που παρουσίαζαν υποκειμενικές απόψεις που δεν βασίζονταν σε ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα.

Οργάνωση βιβλιογραφίας

Μετά την τελική επιλογή της βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκε αποτελεσματική οργάνωση των επιστημονικών μελετών που συλλέχθηκαν. Επί της ουσίας η οργάνωση επιτεύχθηκε με τη βοήθεια σημειώσεων πάνω στα κείμενα προκειμένου να σχεδιαστεί ένα οπτικό διάγραμμα που ενισχύει την διεξαγωγή της έρευνας

Υπάρχουν ορισμένοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η οργάνωση της βιβλιογραφίας θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα το χρόνο κατά τον οποίο διενεργήθηκε η μελέτη ή ανάλογα με την χρονική περίοδο που διαπραγματεύεται στο κείμενο (Elliott, Fischer & Rennie, 1999). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της παρούσας μελέτης έχει ως βασικό γνώμονα τον χρόνο καθώς για το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης τυφλών, που αναλύεται ο παράγοντας του χρόνου είναι ίσης καθοριστικής σημασίας με τον παράγοντα του περιεχομένου του θεσμικού πλαισίου καθώς προέκυψε ακριβώς από την ανάγκη προσαρμογής στις εξελίξεις και τις ανάγκες που προέκυψαν στον τομέα των ΤΠΕ, προϊόντος του χρόνου.

Με τη βοήθεια της παραπάνω οργανωτικής διαδικασίας η ερευνητική μελέτη ενισχύθηκε τόσο χρονικά όσο και ποιοτικά. Η ερευνήτρια, με τον τρόπο αυτό κατάφερε να δημιουργήσει ένα οπτικό διάγραμμα στο οποίο θα μπορούσε να ανατρέχει κατά την συγγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Συγγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η συγγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δομημένης σε κεφάλαια, αποτελεί το τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας κατά το οποίο ακολουθείται μια συγκεκριμένη στρατηγική συγγραφής της ανασκόπησης. Η στρατηγική αυτή μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το στυλ της παραπομπής - εάν βρίσκεται στην αρχή ή στο τέλος- ή ανάλογα με το είδος της ανασκόπησης.

Στην παρούσα μελέτη οι πηγές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφέρονται στο τέλος ενώ ενδιάμεσα από τις ερευνητικές μελέτες παρατίθεται όπου είναι απαραίτητο και η κριτική αξιολόγηση της ερευνήτριας, προκειμένου το ερευνητικό μέρος να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Ως προς την μέθοδο της ανασκόπησης χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο η θεματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία η ερευνήτρια αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ενώ στην συνέχεια παραθέτει την βιβλιογραφία που το τεκμηριώνει.

Η παραπάνω στρατηγική εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας μελέτης εφόσον με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να αναδειχθούν όλες πτυχές του υπό εξέταση ζητήματος, της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων, ενώ παράλληλα θα μπορέσουν να διενεργηθούν και οι απαιτούμενες συγκρίσεις που είναι ιδιαίτερα σημαντικές έτσι ώστε να σημειωθεί το τι θα μπορούσε να έχει υιοθετηθεί νωρίτερα ή με διαφορετικό τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

2.1. Εννοιολογικός ορισμός για την αναπηρία

Ένα από τα βασικά σημεία αντιπαράθεσης, στον ακαδημαϊκό χώρο, για την οριοθέτηση του φαινομένου της αναπηρίας, αποτελεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός της. Ειδικότερα, ο ορισμός της αναπηρίας, παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, καθώς σε κάθε ιστορική εποχή η αναπηρία αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο, ενώ παράλληλα η ίδια μορφή αναπηρίας καταγράφεται να έχει διαφορετικές επιπτώσεις στο άτομο που τη φέρει.

Ο σαφής προσδιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου της αναπηρίας, συναντά ποικίλα εμπόδια, καθώς η αναπηρία συνιστά ένα πολυδιάστατο και σύνθετο φαινόμενο, του οποίου ο ορισμός διαφοροποιείται, ανάλογα με τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις που υιοθετούνται σε δεδομένη κοινωνική συνύπαρξη (Σούλης, 2008). Επομένως, η αναπηρία στηρίζεται στο κοινωνικό περιβάλλον και αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο κατασκευής του προβλήματος της αναπηρίας, η αναπηρία νοείται ως αδυναμία της κοινωνίας να κατανοήσει τις ανάγκες των μελών του. Η κοινωνία δείχνει την αδυναμία της θέτοντας περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς φραγμούς στην κοινωνική συμμετοχή και στη λήψη προνομίων για τα άτομα με αναπηρία. Η σύλληψη ενός γενικού σχεδίου σύμφωνα με το οποίο όλα τα άτομα θα έχουν ισότιμη μεταχείριση αντανακλά το κοινωνικό μοντέλο κατασκευής της (Reid-Cunningham & Fleming, 2009). Η εικόνα για την αναπηρία διαμορφώνεται μέσα από την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αντανακλώντας τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Currie & Kahn, 2012).

Φαίνεται πως δεν είναι εύκολη η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού, στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με την αναπηρία (Kershner, 2003), καθώς πρόκειται για ένα μέρος ή για το σύνολο των λειτουργιών του ατόμου, στο οποίο συμβάλλουν και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τον άνθρωπο, για την κοινωνική

θέση του ατόμου, για τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία, καθώς και στις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει το άτομο (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη, 2005). Η πολυπλοκότητα και η δυσχέρεια κατανόησης της αναπηρίας, αποτυπώνονται στην πληθώρα ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί στην σχετική βιβλιογραφία. Έτσι συχνά, η αναπηρία αναφέρεται ως αδυναμία ή σοβαρή δυσκολία εκτέλεσης μιας δραστηριότητας σύμφωνα με τον τρόπο που θεωρείται γενικά ως «φυσιολογικός», ενώ κάποιοι ορισμοί συνδέουν την αναπηρία με συγκεκριμένες δυσκολίες, ως προς τη σωματική ή την ψυχική και διανοητική λειτουργία του ατόμου. Άλλοι ορισμοί, περιγράφουν την κατάσταση της αναπηρίας προκρίνοντας ως βασικό κριτήριο τη μειονεξία στην οποία περιέρχεται το άτομο το οποίο η αναπηρία πλήττει. Η ανικανότητα του ατόμου αποτελεί μια σωματική ή ψυχική κατάσταση, ενώ η αναπηρία είναι μια νόσος, κοινωνικά προσδιορισμένη και κατασκευασμένη. Στη σύγχρονη κοινωνία, η αναπηρία είναι αρνητικά κοινωνικά κατασκευασμένη και θεωρείται το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κοινωνικής καταπίεσης και της σωματικής δυσλειτουργίας (Crawford & Ostrove, 2003).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η αναπηρία αποτελεί μια ομπρέλα όρων η οποία συμπεριλαμβάνει βλάβες, περιορισμό δραστηριοτήτων και περιορισμό ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής. Οι βλάβες αναφέρονται σε οργανικές δυσλειτουργίες. Οι περιορισμένες δυνατότητες αναφέρονται σε μια δυσκολία την οποία συναντά το άτομο σε μια εργασία ή δοκιμασία ενώ ο περιορισμός ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής είναι ένα πρόβλημα το οποίο συναντά το άτομο στην καθημερινότητά του. Είναι δύσκολο να καθοριστεί που ακριβώς τελειώνουν τα όρια της βλάβης και αρχίζουν τα όρια της αναπηρίας, η οποία οριοθετείται με βάση βιολογικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικο- πολιτικούς παράγοντες (Shakespeare & Watson, 2002).

Η αναπηρία, επομένως, δεν είναι απλά ένα πρόβλημα υγείας, που περιγράφει τη σωματική κατάσταση του ατόμου. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο αντανάκλα την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ιδιαιτερότητες του ανθρώπινου σώματος και στα χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία το άτομο ζει. Το να μπορέσει το άτομο να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που απορρέουν από την αναπηρία του ατόμου, εξαρτάται από την άρση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών

περιορισμών. Τα άτομα με αναπηρία έχουν ίδια δικαιώματα παροχών από το σύστημα υγείας (πχ για έλεγχο καρκινικών δεικτών, αντιμετώπιση θεμάτων του ανοσοποιητικού συστήματος κ.ο.κ.) όπως και τα μη – ανάπηρα άτομα. Μάλιστα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι συχνά εμφανίζουν περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασης στο σύστημα υγείας λόγω φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού, όπως επίσης και δευτερευόντων συνθηκών, όπως λοιμώξεις του ουροποιητικού συστήματος, ανάγκη για κατακλίσεις κ.α. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν φραγμούς στην πρόσβασή τους στο σύστημα υγείας και στις υπηρεσίες αποκατάστασης (Π.Ο.Υ., 2013, <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>).

Οι περισσότεροι από τους ορισμούς για την αναπηρία εκκινούσαν από το γεγονός ότι το άτομο είναι ένα κατεξοχήν βιολογικό ον. Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί και ορισμοί για την αναπηρία, με κριτήριο τις “συμπεριφορές” του ατόμου σε σχέση με τις κοινωνικά αποδεκτές προσδοκίες που δημιουργούνται ανάμεσα στο ανάπηρο άτομο και στον κοινωνικό χώρο που ζει και δραστηριοποιείται. Οι ορισμοί αυτοί είναι προσανατολισμένοι στο άτομο όχι ως βιολογικό αλλά ως κοινωνικό ον και στο πλέγμα των σχέσεων που το άτομο δημιουργεί στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με τους άλλους στον κοινωνικό χώρο όπως και σε μικρότερης κλίμακας χώρους, όπως η οικογένεια, το σχολείο ή το εργασιακό περιβάλλον. Επομένως, ο όρος αναπηρία καλύπτει τόσο τις σωματικές όσο και τις νοητικές βλάβες του ατόμου, περιλαμβάνοντας τις βλάβες που επηρεάζουν τις αισθήσεις, όπως όραση και ακοή, τις ασθένειες της καρδιάς, το διαβήτη, την επιληψία, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ψυχιατρικές διαταραχές. Βασικό στοιχείο για να αποδοθεί σε ένα άτομο ο χαρακτηρισμός της αναπηρίας είναι η διάρκεια και η ένταση των συμπτωμάτων καθώς και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζουν τις καθημερινές του δραστηριότητες και γενικότερα της ζωής του (Equality Commission for Northern Ireland, 1995).

Άλλοι ορισμοί, διατυπώνονται με κριτήριο την εκπαίδευση την οποία το ανάπηρο άτομο λαμβάνει, ή τον τύπο του σχολείου στο οποίο εκπαιδεύεται. Στην προκειμένη περίπτωση, η διατύπωση των σχετικών ορισμών, εδράζεται στην εκπαιδευτική κατάσταση και τις σχετικές ανάγκες του ατόμου (Pivik et al., 2002).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1995, όπως αναφ. στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), το άτομο με αναπηρία που εξαιτίας αυτής της ιδιότητάς του έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι το άτομο αυτό, το οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες

συμμετοχής σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα, να μην απολαμβάνει τα κοινωνικά αγαθά τα οποία προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη, η κοινωνία στην οποία ζει, στο βαθμό τουλάχιστον που όλα τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας μπορούν να τα απολαμβάνουν, εξαιτίας κάποιων σωματικών, ψυχολογικών ή διανοητικών χαρακτηριστικών τους.

Σε έναν ακόμη ορισμό του Χαρτοκόλλη (1982, όπως αναφ. στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), η αναπηρία συνιστά μια λειτουργική βλάβη, ανωμαλία ή έλλειψη, η οποία είναι συγγενής ή επίκτητη, βλάβη η οποία είναι ανίατη και είναι συνήθως απότοκος συγκεκριμένης νόσου ή κατάλοιπο ατυχήματος, εμποδίζοντας την απρόσκοπτη εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών όπως για παράδειγμα η κινητικότητα, η εργασία, η εκπαίδευση ή η συμμετοχή σε κοινωνικές και άλλες εκδηλώσεις στο ευρύτερο περιβάλλον του πάσχοντος, ανάπηρου ατόμου.

2.2. Διεθνή Μοντέλα Ταξινόμησης και Κατηγοριοποίησης για την Αναπηρία

Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός σήμερα για την αναπηρία είναι ο ορισμός που προτείνει, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), όπως έχει προκύψει μέσω της διεθνούς κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης για την αναπηρία, την υγεία και την λειτουργικότητα (WHO, 2017).

Μέσω του ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) οι ειδικοί και οι επαγγελματίες που ασχολούνται με τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρία, κατηγοριοποιούν τα άτομα με μειονεξίες, με βάση τον βαθμό της λειτουργικότητάς τους, με έναν αξιόπιστο επιστημονικά και δεοντολογικά τρόπο ο οποίος είναι αναλυτικός και συστηματικός. Το εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι το WHODAS 2.0, που στοχεύει στην αξιολόγηση της κατάστασης της υγείας και της αναπηρίας σε διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβάλλοντα (WHO, 2017).

Η εν λόγω ταξινόμηση μέσω του International Classification of Functioning, Disability and Health, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αναφοράς και

χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς, όπως στον τομέα της υγείας, της εκπαίδευσης, των κοινωνικών και ατομικών σχέσεων, καθώς και των εργασιακών χώρων (Cieza et al., 2009).

Η πρόσφατη έκδοση του International Classification of Functioning, Disability and Health, περιλαμβάνει όλα τα πεδία της υγείας του ανθρώπου, όπως το περπάτημα, την όραση, την ακοή, τη μάθηση και τη μνήμη, καθώς επίσης και σημαντικούς άλλους τομείς που σχετίζονται με την ευημερία και συνακόλουθα με την υγεία όπως είναι η εκπαίδευση, η μετακίνηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση (WHO, 2017).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ., οι παράμετροι της αναπηρίας οι οποίοι αναφέρονται σε βλάβες ή σωματικές δυσλειτουργίες καθώς και σε προβλήματα στην απρόσκοπτη διενέργεια δραστηριοτήτων και συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, όπως επίσης και σε περιβαλλοντικούς αλλά και προσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να έχουν επίδραση στην υγεία του ατόμου όπως επίσης και σε τομείς που σχετίζονται με την υγεία του είναι οι ακόλουθοι, χωρισμένοι σε μέρη:

Πρώτο μέρος:

Σωματικές λειτουργίες: Αφορά βλάβες στις φυσιολογικές λειτουργίες των συστημάτων του σώματος (συμπεριλαμβανομένων και των ψυχολογικών λειτουργιών). Οι βλάβες αναφέρονται σε προβλήματα ως προς τη σωματική λειτουργία, που προέρχονται από σημαντική απόκλιση ή απώλεια. Στις σωματικές λειτουργίες περιλαμβάνονται οι πνευματικές λειτουργίες (συνείδηση, προσανατολισμός, διάνοηση, κίνητρα, ύπνος, προσοχή, μνήμη, συναισθηματικές λειτουργίες, αντίληψη, ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και γλώσσα), οι αισθητηριακές λειτουργίες (όραση, ακοή, κινητικότητα, πόνος) και λειτουργίες του λόγου και της φωνής. Ακόμη, σε αυτές τις λειτουργίες, περιλαμβάνονται προβλήματα που αφορούν το καρδιαγγειακό, αιματολογικό, ανοσολογικό και αναπνευστικό σύστημα, καθώς και το μεταβολικό και ενδοκρινικό σύστημα, το γεννητικό και αναπαραγωγικό σύστημα, και το νευρομυοσκελετικό και κινητικό σύστημα (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008· WHO, 2003).

Σωματικές δομές: Αναφέρεται στα ανατομικά μέρη του σώματος, όπως τα όργανα, τα άκρα και τα συστατικά τους μέρη. Οι βλάβες αποτελούν προβλήματα στη δομή του σώματος, που είναι αποτέλεσμα σημαντικής απόκλισης ή απώλειας. Η διάκριση των βλαβών ως προς τις σωματικές δομές περιλαμβάνει την απουσία προβλημάτων και με μια διαβάθμιση φτάνει στις σοβαρές ή ολοκληρωτικές βλάβες. Οι βλάβες αυτές οφείλονται στη δομή του νευρικού συστήματος, στη δομή άλλων συστημάτων του σώματος και στη δομή που σχετίζεται με την κίνηση (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008· WHO, 2003).

Δεύτερο μέρος:

Περιορισμοί στη δραστηριότητα και τη συμμετοχή: Η δραστηριότητα αφορά την εκτέλεση ενός έργου ή μιας πράξης από ένα άτομο, όπως για παράδειγμα η αντιγραφή, ο υπολογισμός μιας μαθηματικής πράξης, η επικοινωνία, η μετακίνηση, η οδήγηση κ.λπ. Πρόκειται για μια παρατηρήσιμη επίδοση ενός ατόμου σε δράσεις που πραγματοποιεί μέσα στο πλαίσιο του περιβάλλοντός του. Ο περιορισμός της δραστηριότητας περιλαμβάνει τις δυσκολίες του ατόμου αναφορικά με τις εκτελεστικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή αναφέρεται στην εμπλοκή σε μια κατάσταση ζωής. Η εμπλοκή σύμφωνα με τους συγγραφείς της ταξινόμησης ερμηνεύεται ως η ένταξη του ατόμου σε διάφορες δραστηριότητες καθημερινής ζωής μέσα στο πλαίσιο στο οποίο ζει. Οι περιορισμοί ως προς τη συμμετοχή αφορούν τα προβλήματα που ένα άτομο μπορεί να βιώσει κατά την εμπλοκή του σε καταστάσεις ζωής. Οι περιορισμοί αυτοί συνδέονται με την ποιότητα της εκτέλεσης και την ποιότητα της ικανότητας. Όσον αφορά τις δραστηριότητες, περιλαμβάνονταν οι γνώσεις μάθησης και εφαρμογής αυτών, οι γενικές δεξιότητες, η επικοινωνία, η κινητικότητα, η αυτοεξυπηρέτηση, η ζωή στο σπίτι, οι διαπροσωπικές σχέσεις και χαρακτηριστικά της κοινωνικής και δημόσιας ζωής (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008· WHO, 2003).

Τρίτο μέρος:

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται στο φυσικό αλλά και στο κοινωνικό και συμπεριφορικό περιβάλλον του ατόμου, καθώς επίσης και στις κοινωνικές απόψεις, στάσεις και κοσμοθεωρίες μέσα στις οποίες τα άτομα αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν. Πρόκειται για εξωγενείς παράγοντες στο σύνολό

τους, οι οποίοι επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη σωματική λειτουργία, απόδοση και ικανότητα του ατόμου και ταξινομούνται σε τρία διακριτά επίπεδα: στο ατομικό επίπεδο, στο πολιτισμικό και νομικό επίπεδο καθώς και στο επίπεδο των υπηρεσιών, ενώ καθορίζονται κατά πόσο αποτελούν διευκολυντικούς ή επιβαρυντικούς παράγοντες (Salvador-Carulla & Gasca, 2010).

Το πρώτο επίπεδο, δηλαδή το ατομικό, είναι αυτό το οποίο είναι το πιο κρίσιμο από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς ασκεί τη μεγαλύτερη και σημαντικότερη επίδραση στο ανάπηρο άτομο, ενώ συντίθεται από επιρροές που εκπορεύονται από την οικογένεια, από τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο το ανάπηρο άτομο λαμβάνει την εκπαίδευσή του, όπως επίσης και από τον χώρο στον οποίο εργάζεται (Peterson, 2005). Οι προσωπικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής ενός ατόμου και ένα σύνολο γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών του ατόμου, χαρακτηριστικά ωστόσο που δεν αποτελούν μέρος της υγείας του με τη στενή έννοια. Μεταξύ των ερωτημάτων της λίστας περιλαμβάνονται τα προϊόντα και η σύνδεση με την τεχνολογία (προσωπική κατανάλωση, προσωπική χρήση στην καθημερινή διαβίωση, μέσα μετακίνησης, προϊόντα επικοινωνίας, χρήση τεχνολογίας), καθώς και οι αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον, η κοινωνική στήριξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι στάσεις για ποικίλα ζητήματα της καθημερινότητας (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008· WHO, 2003).

Τέλος, υπάρχουν ερωτήσεις για γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της υγείας του ατόμου, καθώς και ατομικά στοιχεία, που περιλαμβάνουν ένα σύνολο στοιχείων όπως το φύλο, την ηλικία, τις συνήθειες, τη φυλή, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τον τρόπο ζωής, το μορφωτικό υπόβαθρο, το επάγγελμα, παράγοντες οι οποίοι από κοινού στο σύνολό τους ή αποσπασματικά ο καθένας από αυτούς, τελούν σημαντικό ρόλο στην κατάσταση των ατόμων με αναπηρία (Salvador-Carulla & Gasca, 2010· WHO, 2003).

Το διεθνές ταξινομητικό μοντέλο, International Classification of Functioning, Disability and Health, χαρακτηρίζεται ως ένα μοντέλο βιο-ψυχοκοινωνικού προσανατολισμού, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία και η λειτουργικότητα συνυπάρχουν σε μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης, αφενός με τους προσωπικούς αλλά και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αφετέρου δε με τις συνθήκες υγείας του ανάπηρου ατόμου (WHO, 2003).

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε με επιρροές από το προηγούμενο σύστημα ταξινόμησης, που ήταν το «The international classification of impairments, disabilities and handicaps» (ICIDH) που είχε εκδοθεί το 1980 (WHO, 1980), όπως επίσης και στη βάση άλλων βιοϊατρικών μοντέλων ταξινόμησης όπως είναι το Nagi Model of Disablement και το Disability Creation Process Model. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα, τα δυο τελευταία ταξινομητικά μοντέλα, αποτελούν κατά κύριο λόγο κοινωνικού προσανατολισμού μοντέλα, καθώς βασική τους θεωρητική παραδοχή αποτελεί το ότι η αναπηρία πέρα από μια βιολογική μειονεξία, προκύπτει μέσα από τη σχέση αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, προσδίδοντάς της ανθρωπολογική και κοινωνιολογική διάσταση (Badley, 2008· Levasseur et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΟΡΑΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗΣ

3.1. Η λειτουργία της όρασης: περιεχόμενο και πτυχές

Η όραση αποτελεί μια από τις αισθητηριακές λειτουργίες, που είναι μια σημαντική διαδικασία στην ανάπτυξη και την απόδοση των παιδιών (Gesell, 1998). Είναι προφανές ότι ένα μεγάλο μέρος των πληροφοριών που δέχεται το άτομο και της γνώσης που αποκτά, προκύπτει μέσω της οπτικής πρόσληψης των πληροφοριών. Η όραση είναι ένας καθοδηγητικός μηχανισμός στην καθημερινότητα του παιδιού καθώς και στη συνολική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Getman, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η όραση είναι μια από τις αισθητηριακές λειτουργίες του ανθρώπου, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας του οπτικού συστήματος, ώστε να καθοδηγήσει το άτομο σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής του. Η όραση στα βρέφη συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων, που σχετίζονται με την ικανότητα του παιδιού να βλέπει και να καθοδηγεί το σώμα του ώστε να λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Η όραση είναι το μέσο που χρησιμοποιεί το παιδί ώστε να χειριστεί το άμεσο περιβάλλον του και τον κόσμο γύρω του. Η οπτική αντίληψη επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τις κινητικές, αλλά και τις γνωστικές τους λειτουργίες (Kalat, 2001).

Επιπλέον, η όραση συνδέεται με την ανάπτυξη των ειδικών κινήσεων. Αυτό το επίπεδο περικλείει τον συντονισμό ματιών-ποδιών και ματιών-χεριών, ο οποίος ενισχύει περαιτέρω την ικανότητα του παιδιού να βρίσκεται και να λειτουργεί στον χώρο του. Στην κατανόηση αυτού του χώρου των ειδικών κινήσεων, όσον αφορά τον συντονισμό ματιού-χεριού, φαίνεται πως είναι μια πολύ σημαντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργεί ικανοποιητικά στην τάξη και στον κόσμο γύρω του (Zaba, 1996). Η οπτική αντίληψη και ο συντονισμός, που συμβάλλει στην οπτική προσοχή αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και γενικότερα για την ανθρώπινη εξέλιξη (Yu & Smith, 2013).

Υπάρχουν δυο επιμέρους πτυχές στον συντονισμό ματιού-χεριού. Η πρώτη, είναι η πιο γενική πτυχή, η οποία αφορά την ικανότητα χρήσης από το παιδί των ματιών και των χεριών μαζί, ως μιας ομάδας, κατά την εκτέλεση λειτουργιών στο περιβάλλον γύρω του. Με απλά λόγια, αυτό σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να πιάσει μια μπάλα, ή να κρατήσει ένα μολύβι, ή να πάρει ένα μαχαίρι και πιρούνι και να ξεκινήσει να τα χρησιμοποιήσει. Ένα παιδί μπορεί να πάρει ένα κομμάτι χαρτιού, να το τοποθετήσει μπροστά του και να αρχίσει να εργάζεται πάνω σε αυτό. Το παιδί, μπορεί να φθάσει ένα ποτήρι νερού που είναι πάνω στο τραπέζι και να το πάρει, ή να φθάσει ένα αντικείμενο χωρίς να χτυπήσει πάνω σε ένα άλλο αντικείμενο που είναι τοποθετημένο μπροστά. Αυτά είναι όλα παραδείγματα ενός παιδιού, που χρησιμοποιεί την όρασή του ως καθοδηγητικό μηχανισμό (Suttle et al., 2011).

Η δεύτερη πτυχή του συντονισμού ματιού-χεριού, είναι η οπτική ενσωμάτωση της κίνησης. Αυτό είναι η ικανότητα ενός παιδιού να μεταφέρει και να αναπαράγει πολιτισμικά σύμβολα από ένα πλάνο σε ένα άλλο. Παραδείγματα αυτού του επιπέδου, είναι η δυνατότητα του παιδιού να αντιγράψει πληροφορίες από τον πίνακα (κατακόρυφο επίπεδο) επάνω σε ένα κομμάτι χαρτιού (οριζόντιο επίπεδο), η ικανότητα να αντιγράψει πληροφορίες από ένα κείμενο αναφοράς, η δυνατότητα να γνωρίζει τις πληροφορίες που αποθηκεύονται στις περιοχές του φλοιού του εγκεφάλου του και να τις γράφει στο χαρτί. Αυτός ο εκλεπτυσμένος συντονισμός ματιού-χεριού είναι μια ειδική και ανταποδοτική πτυχή των επιδόσεων του παιδιού στην τάξη (Kaiser et al., 2009· Yu & Smith, 2013).

Με βάση τα όσα είναι προς το παρόν γνωστά, δεν υπάρχει κάποιο γονίδιο, το οποίο να δίνει σε ένα παιδί τη δυνατότητα να αντιγράψει πολιτισμικά σύμβολα από ένα πλάνο σε ένα άλλο πλάνο, αλλά πρόκειται για μια οπτική ενέργεια η οποία είναι επίκτητη και μαθαίνεται. Συνήθως, θεωρούμε δεδομένο ότι κάθε παιδί έχει την ικανότητα να μαθαίνει και να εκτελεί αυτή την ενέργεια. Ωστόσο, σε κάποια παιδιά αυτή η ικανότητα θα πρέπει να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης και να αναπτυχθεί, κυρίως σε περιπτώσεις παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές ή γενετικά σύνδρομα (Kalat, 2001). Για παράδειγμα, δυσκολίες στον οπτικο-κινητικό συντονισμό αντιμετωπίζουν παιδιά, που εμφανίζουν εγκεφαλική παράλυση, παρουσιάζοντας τόσο κινητικές δυσκολίες, όσο και δυσκολίες στον συντονισμό χεριού-ματιού (Saavedra et al., 2009).

Η τρίτη πτυχή της απόδοσης περιλαμβάνει τη δυνατότητα της απόκτησης και εξέλιξης των οπτικών πληροφοριών. Αυτή περιλαμβάνει τις αντίστοιχες οπτικές κινητικές δεξιότητες: τη συλλογική δραστηριότητα (συνεργασία) των δυο ματιών, την κινητικότητα και την εστίαση. Η συλλογική δραστηριότητα ή συνεργασία των ματιών, απλώς σημαίνει ότι τα μάτια έχουν την ικανότητα να λειτουργήσουν μαζί. Πρώτον, ο εγκέφαλος λαμβάνει μια εικόνα από κάθε μάτι, και στη συνέχεια, τις συνθέτει με ασφαλή τρόπο, ώστε να παράγει μια οπτική εικόνα. Η κινητικότητα, είναι η ικανότητα των ματιών να κινηθούν ικανοποιητικά πάνω από μια έντυπη σελίδα, ή να παρακολουθήσουν ένα αντικείμενο ή να εξετάσουν άμεσα ένα αντικείμενο χωρίς τη χρήση κάποιου δείκτη ως βοήθημα (Kalat, 2001· Land, 2009).

Η εστίαση, είναι η ικανότητα των ματιών να βλέπουν ευκρινώς τα αντικείμενα από απόσταση καθώς και από το εγγύτατο σημείο εστίασης. Περιλαμβάνει την ικανότητα να στρέφουν την προσοχή από το εγγύτατο σημείο εστίασης του θρανίου στο ευρύτερο σημείο του πίνακα, για παράδειγμα, ή να επικεντρώνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, στην οθόνη του υπολογιστή. Η τέταρτη πτυχή είναι ο συνδυασμός της ακοής-ομιλίας και της σχέσης της με την όραση. Αυτή η λειτουργία είναι κρίσιμη γιατί μετά από την επιτυχή η αναγνώριση ενός αντικειμένου πρέπει να υπάρχει ένα κατάλληλο ταίριασμα της γλώσσας ή απάντηση σε αυτό το οπτικό ερέθισμα. Οι οπτικές πληροφορίες, πρέπει να ταιριάζουν στο οπτικό ερέθισμα, ώστε να μπορούν δημιουργηθούν κατάλληλες λεκτικές απαντήσεις (Kalat, 2001).

Αυτή ακριβώς η λειτουργία είναι που δίνει την δυνατότητα στο παιδί να επικοινωνεί με τους άλλους. Ενδεχόμενη δυσλειτουργία σε αυτό το επίπεδο απαιτεί την συνεργασία όλων των ειδικών που εμπλέκονται με το πρόβλημα για την λήψη όλων των σχετικών ενδεδειγμένων μέτρων. Το πέμπτο επίπεδο είναι το επίπεδο της οπτικής αντίληψης. Σε αυτό το επίπεδο, απαιτείται ένα παιδί να λαμβάνει τις οπτικές πληροφορίες σωστά και στη συνέχεια να είναι ικανό να κάνει την κατάλληλη ερμηνεία αυτών των πληροφοριών (Kalat, 2001).

Όλες οι πτυχές της οπτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης της λήψης και ολοκλήρωσης των οπτικών ερεθισμάτων, πρέπει να εκτελείται ικανοποιητικά προκειμένου να επιτευχθεί επαρκής οπτική νόηση και αντίληψη. Έτσι για παράδειγμα, ένα παιδί, λαμβάνει τα οπτικά δεδομένα, τα αναγνωρίζει και τελικώς

είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τους άλλους. Αυτά είναι τα επίπεδα επιδόσεων ενός παιδιού σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες. Μια δυσλειτουργία σε ένα ή περισσότερα από τα προηγούμενα επίπεδα σημαίνει ότι το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά στο περιβάλλον της τάξης στο σχολείο καθώς και σε δραστηριότητες στο σπίτι και στο παιχνίδι. Αυτό, ισχύει ανεξάρτητα από το παιδί βρίσκεται σε ένα σπίτι με υψηλότερη ή χαμηλότερη οικονομική κατάσταση, με έναν ή γονείς στο σπίτι, ή σε ένα αστικό ή προαστιακό περιβάλλον (Kalat, 2001· Rainey et al., 2016).

3.2. Προβλήματα όρασης, ορολογία και εννοιολογική διάσταση

Τα προβλήματα όρασης, συνιστούν μια κατάσταση η οποία μπορεί να κυμαίνεται ανάμεσα σε δυο εκ διαμέτρου αντίθετες καταστάσεις, και ειδικότερα, ανάμεσα στην όραση δίχως προβλήματα και στην τύφλωση. Ο Barraga (1983: 45), δίνει τον ορισμό της αναπηρίας των παιδιών με οπτικά προβλήματα ως ακολούθως: «Ένα παιδί θεωρείται οπτικά ανάπηρο όταν η οπτική του μειονεξία συντείνει στη μη μέγιστη απόδοση του στο μαθησιακό τομέα και απαιτούνται ειδικά προγράμματα, μέθοδοι και μέσα προκειμένου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις».

Οι μειονεξίες της οπτικής λειτουργίας έχουν κατηγοριοποιηθεί στην σχετική βιβλιογραφία με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που κάθε φορά χρησιμοποιούνται (Ganesh et al., 2013· Jose & Sachdeva, 2009). Από νομικής άποψης, και σε σχέση με τα κοινώς αποδεκτά τεστ οπτικής ικανότητας ή οξύτητας, ο ορισμός για τις οπτικές μειονεξίες προσδιορίζει δυο κατηγορίες παιδιών:

α. Τα τυφλά παιδιά

β. Τα μερικώς βλέποντα παιδιά

Ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως τυφλό όταν μπορεί να δει σε ποσοστό 20 στα 200 ή και λιγότερο, ακόμη και με μέσα ενίσχυσης της όρασής του. Σε πρακτικό επίπεδο, το παιδί αυτής της κατηγορίας, είναι σε θέση να δει ένα αντικείμενο χωρίς

πρόβλημα, το οποίο βρίσκεται στα 20 cm, ενώ ένα άλλο παιδί δίχως προβλήματα στην όραση, έχει την ικανότητα να το δει στα 200 cm. Πάντως, η τύφλωση, δεν σημαίνει την απουσία οποιασδήποτε οπτικής διέγερσης, καθώς το άτομο μπορεί να διακρίνει τουλάχιστον την κατάσταση σκότους από την κατάσταση φωτός, ενώ μπορεί να έχει ίσως κάποιες οπτικές εικόνες (Bhutto et al., 2016).

Ένα παιδί θεωρείται ότι έχει χαμηλή όραση (μερικά βλέπον) όταν με μέσα οπτικής ενίσχυσης, μπορεί να δει μεταξύ 20 στα 70 και 20 στα 200. Ο όρος μερικά βλέπον, αναφέρεται στα άτομα εκείνα τα οποία, με την βοήθεια οπτικών μέσων ενίσχυσης, έχουν την ικανότητα να διαβάσουν τυπωμένο κείμενο. Σήμερα πλέον η ταξινόμηση της οπτικής αναπηρίας και μειονεξίας, προσανατολίζεται όλο και περισσότερο στη χρήση όρων οι οποίοι προέρχονται από την εκπαίδευση (Bhutto et al., 2016· Jose & Sachdeva, 2009).

Υπό αυτή την έννοια, η εν λόγω ταξινόμηση, από άποψη ορολογίας, διαφέρει αρκετά σε σχέση με την νομική ταξινόμηση, η οποία είναι προσανατολισμένη κατά κύριο λόγο στην ικανότητα όρασης σε σχέση με την παράμετρο της απόστασης. Η εν λόγω ταξινόμηση, δεν βασίζεται σε τεστ οπτικής ικανότητας, αλλά στις εκπαιδευτικές ειδικές παρεμβάσεις που απαιτούνται, ώστε να παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης να εκπαιδευθούν σωστά.

Έτσι, η ταξινόμηση η οποία είναι βασισμένη σε εκπαιδευτικούς όρους, διακρίνει τρεις μορφές οπτικών μειονεξιών:

- α. Οπτική μειονεξία μέτριας μορφής
- β. Οπτική μειονεξία σοβαρής μορφής
- γ. Οπτική μειονεξία βαριάς μορφής

Σύμφωνα με τον Barraga (1983):

α. Ένα παιδί κατηγοριοποιείται ως μέτριας οπτικής μειονεξίας όταν με τη χρήση των κατάλληλων οπτικών βοηθημάτων, έχει την δυνατότητα να πετύχει σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ότι και οι συμμαθητές του οι οποίοι είναι βλέποντες, αφενός στη γενική αφετέρου δε, στην ειδική τάξη.

β. Ένα παιδί με οπτική μειονεξία σοβαρής μορφής ή με χαμηλή οπτική ικανότητα, οπτικών βοηθημάτων, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει την όρασή του ως μέσο προκειμένου να αντλήσει από το περιβάλλον του πληροφορίες με σκοπό την μάθηση και την εκπαίδευσή του.

γ. Ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως βαριάς οπτικής μειονεξίας αν δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει την όρασή του, ως δίαυλο άντλησης πληροφοριών και εργαλείο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων. Εν προκειμένω, η αφή και η ακοή υποκαθιστούν την όρασή του, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του.

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης, χρειάζονται ειδικό χειρισμό πρωτίστως από τους γονείς και δευτερευόντως από τους εκπαιδευτικούς. Εκτός βέβαια από τις ιατρικές οδηγίες τις οποίες θα πρέπει σχολαστικά να τηρούν, θα πρέπει επιπλέον να έχουν και κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις, σχετικά με τα βασικά προβλήματα της όρασης. Κυρίως όμως θα πρέπει να γνωρίζουν τους κινδύνους στους οποίους είναι εκτεθειμένα τα παιδιά με προβλήματα όρασης, στην εκτέλεση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Ganesh et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Kirk (1972), ένα τυφλό παιδί, μπορεί να αναγνωριστεί ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία του, καθώς η βλάβη στην όραση είναι εμφανής για παράδειγμα το βλέμμα του είναι απλανές κλπ. Στην μερική όραση ωστόσο, τα σχετικά προβλήματα, είναι πιο δύσκολο να αναγνωριστούν, με αποτέλεσμα αρκετά παιδιά να φθάνουν στις πρώτες τάξεις του σχολείου χωρίς να έχει διαπιστωθεί το πρόβλημα όρασης το οποίο αντιμετωπίζουν.

Μεταξύ άλλων, σύμφωνα με τον Kirk (1972), οι σαφείς ενδείξεις ύπαρξης προβλημάτων όρασης, για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, τα οποία είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτά, τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς είναι τα ακόλουθα:

Ο στραβισμός

Η σημαντική ευαισθησία σε συνθήκες έντονου φωτισμού.

Ο νυσταγμός δηλαδή ο σπασμός των οφθαλμικών μυών, ο οποίος προκαλεί ασυντόνιστες ταλαντεύσεις στον βολβό του οφθαλμού

Έντονος κνησμός και τρίψιμο στα μάτια

Έλλειψη του φυσιολογικού ενδιαφέροντος για επαφή αφής με τα αντικείμενα του χώρου

Παρατήρηση από πολύ κοντινή απόσταση των αντικειμένων

Έντονη απροσεξία σε δραστηριότητες στις οποίες είναι αναγκαία η οπτική προσοχή

Δυσκολία, μερική ή πλήρης στην ανάγνωση κειμένων ή πινακίδων κλπ

Η έντονη αδεξιότητα σε παιχνίδια και δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν παράλληλο συντονισμό ματιών και χεριών

Μη ενασχόληση με ενέργειες, οι οποίες απαιτούν οπτική προσοχή

Τα παιδιά παραπονούνται για την εμφάνιση πόνου στα μάτια ή για μη ικανοποιητική όραση (Bhutto et al., 2016· Ganesh et al., 2013).

Η διαπίστωση ενός ή περισσότερων από τα παραπάνω προβλήματα, υποδεικνύει την ανάγκη παραπομπής του παιδιού για περαιτέρω οφθαλμολογικό έλεγχο. Αν διαπιστωθεί η ύπαρξη οπτικού προβλήματος, για τα περιστατικά αυτά είναι δόκιμο να ενημερώνονται οι αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες, προκειμένου να τους παρασχεθεί εγκαίρως η ενδεδειγμένη υποστήριξη και πρόνοια σε ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Bhutto et al., 2016· Ganesh et al., 2013).

Η πρόληψη αλλά και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων όρασης, αποτελεί σε κάθε περίπτωση, υποχρέωση των γονιών, του ιατρικού προσωπικού, καθώς και των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά. Αποφασιστικό ρόλο στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων όρασης, διαδραματίζει ή παρέμβαση οφθαλμιάτρου. Έτσι είναι απαραίτητο να παρακολουθούνται σε περιοδική βάση τα παιδιά από ειδικό

οφθαλμίατρο, τόσο για προληπτικούς λόγους, ακόμη κι αν δεν έχουν διαγνωσθεί με προβλήματα όρασης, ή στις περιπτώσεις ομάδων υψηλού κινδύνου (π.χ κληρονομικότητα) καθώς και στην περίπτωση που έχουν εμφανίσει ήδη κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα όρασης (Bhutto et al., 2016· Rainey et al., 2016).

3.3. Ιατρικά και στατιστικά δεδομένα για την τύφλωση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Δεν υπάρχει κοινό πρότυπο στο πλαίσιο της ΕΕ για την καταμέτρηση του αριθμού των τυφλών και των ατόμων με προβλήματα όρασης. Ακόμα και στο βασικό επιδημιολογικό επίπεδο ταξινόμησης για τους σκοπούς των στατιστικών υγείας - τα διάφορα συστήματα δεν είναι συμβατά μεταξύ τους. Εκτιμάται ότι περισσότερα από 30 εκατομμύρια άτομα, που ζουν στην Ευρώπη είναι τυφλά ή μερικώς βλέποντα. Σύμφωνα με τα δεδομένα του 2010 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, όπως απεικονίζονται στο EBU (2017), υπολογίζεται ότι στην Ευρώπη υπάρχουν: 2.550.000 τυφλοί άνθρωποι, 23.800.000 άνθρωποι με χαμηλή όραση και 26.350.000 άνθρωποι με προβλήματα όρασης. Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η αύξηση του προσδόκιμου ζωής στην Ευρώπη, αυξάνει τον ηλικιωμένο πληθυσμό, με αποτέλεσμα να διευρύνεται ο αριθμός των ατόμων με προβλήματα όρασης. Σε παγκόσμιο επίπεδο εκτιμάται ότι περίπου 40 εκατομμύρια άνθρωποι είναι τυφλοί, όπως καθορίζεται η όραση με βάση την οπτική οξύτητα (μικρότερη από 3/60), (Potter, 1994).

Κατά μέσο όρο εκτιμάται ότι 1 στους 30 Ευρωπαίους έχει μια εμπειρία απώλειας της όρασης, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Επιπλέον, το 75% περίπου των ατόμων με χαμηλή όραση ή τύφλωση, που βρίσκεται σε ηλικία που μπορεί να εργαστεί είναι χωρίς εργασία, εξαιτίας των προβλημάτων. Οι γυναίκες φαίνεται πως βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να γίνουν τυφλές ή μερικώς βλέπουσες σε σύγκριση με τους άνδρες, ενώ η ηλικία, επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση των ποσοστών τύφλωσης ή μερικής όρασης (EBU, 2017).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι περισσότερες κατηγοριοποιήσεις, σχετικά με την οπτική δυσλειτουργία και τη μέτρηση της οπτικής οξύτητας, κινούνται σε ένα πλαίσιο το οποίο σε ένα θεωρητικό βέλτιστο εκφράζεται ως "20/20", όπου οι άνθρωποι βλέπουν στα 20 μέτρα «ό, τι θα έπρεπε να βλέπουν» στα 20 μέτρα. Ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν ως κατώτατο όριο το 6/60 να ορίσουν την "τύφλωση", ενώ άλλες, χρησιμοποιούν τη βαθμίδα 3/60 για να ορίσουν την τύφλωση. Ακόμα ένας τρόπος μέτρησης της όρασης είναι το εύρος του οπτικού πεδίου. Κάποιος θεωρείται "τυφλός" αν το πεδίο του είναι 15 μοίρες ή λιγότερο.

Όλοι οι ορισμοί της "τύφλωσης" και "όρασης" είναι «μετά από διόρθωση», ή η παροχή των κατάλληλων, απλών γυαλιών. Η λειτουργική ικανότητα ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό σε κάθε δεδομένο επίπεδο της όρασης και έτσι τα επιδημιολογικά δεδομένα δεν μπορούν να επεκταθούν ώστε να προκύψουν λειτουργικά δεδομένα. Αυτό είναι ένα ζωτικής σημασίας και ευρέως παρεξηγημένο θέμα, διότι τα δύο διακριτά σύνολα δεδομένων συχνά συγχέονται. Σε παγκόσμιο επίπεδο δεν είναι εφικτή η εύρεση και καταγραφή των αιτιών που προκαλούν χαμηλή όραση ή τύφλωση και της συχνότητας εμφάνισης της συγκεκριμένης διαταραχής. Οι κοινωνικο-οικονομικοί και οι ψυχολογικοί παράγοντες εμπλέκονται στις διαταραχές της όρασης. Η χαμηλή όραση και η τύφλωση φαίνεται πως είναι σε πιο σημαντικό ποσοστό στις αναπτυσσόμενες χώρες παρά στις αναπτυγμένες, αν και υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις χώρες ως προς τα αίτια και τις συνθήκες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών. Οι κληρονομικές και οι συγγενείς καταστάσεις αποτελούν τις πιο συχνές αιτίες για τη χαμηλή όραση και την τύφλωση σε όλο τον κόσμο (Oduntan, 2005).

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, ακόμη και με την έλλειψη επιδημιολογικών δεδομένων και λειτουργικής ανάλυσης, αυτά βασίζονται σε τυχαία δειγματοληπτικές έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι η δημογραφία της τύφλωσης και της όρασης είναι σαφής σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ΕΕ. Το ποσοστό της τύφλωσης αυξάνεται ολοένα και περισσότερο απότομα με την ηλικία. Όπου υπάρχει αύξηση του βιοτικού επιπέδου η οποία συνακόλουθα αυξάνει τη μακροζωία, μειώνεται η συχνότητα (το ποσοστό εμφάνισης) της τύφλωσης και της οπτικής απομείωσης (Stevens et al., 2013). Η συχνότητα αυξάνεται με την ηλικία, λόγω πχ ανίατων ασθενειών, αλλά περισσότερο από το ήμισυ του επιπολασμού (το συνολικό

ποσό σε μια δεδομένη στιγμή) προκαλείται από λειτουργικό καταρράκτη όπου ωστόσο τα αποτελέσματα έχουν βελτιωθεί σαφώς από την ανάπτυξη του ενδο-οφθαλμικού εμφυτεύματος φακού (Stevens et al., 2013).

Ανεξάρτητα από επίσημες ή ανεπίσημες πάντως ταξινομήσεις, είναι γενικά αποδεκτό ότι η πλειοψηφία αυτών που είναι τυφλοί, έχουν κάποια υπολειπόμενη όραση. Εξ ορισμού, όλοι όσοι έχουν "προβλήματα όρασης" ή οι "μερικώς βλέποντες" έχουν υπολειπόμενη όραση.

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρέχεται μια Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για τα άτομα με προβλήματα όρασης ώστε να μπορούν να γίνουν μέλη, να μοιράζονται απόψεις και ιδέες και να ανταλλάσσουν πληροφορίες. Πρόκειται για τον Οργανισμό EBU (European Blind Union, 2017), που αποτελεί τη φωνή των τυφλών και μερικώς βλέπόντων ατόμων στην Ευρώπη. Βασικός στόχος αυτής της αλληλεπίδρασης είναι τα μέλη του οργανισμού να εξασφαλίσουν ικανοποιητικά επίπεδα ευημερία μέσα στην καθημερινή τους ζωή. Ο Οργανισμός αποτελείται από πέντε υπεύθυνους και πάνω από οχτώ τακτικά μέλη, ενώ πραγματοποιεί τρεις με τέσσερις δια ζώσης συναντήσεις κάθε χρόνο.

Μεταξύ των προτεραιοτήτων του Οργανισμού EBU (2017) είναι κυρίως η βελτίωση της ζωής των τυφλών και μερικώς βλέπόντων ανθρώπων. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου προβλέπει μια σειρά από δράσεις που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να διδαχθούν τα άτομα τη γραφή Braille, ενώ είναι σημαντικό να αναδεχθεί ο ρόλος που μπορεί να παίξει η γνώση της εν λόγω γραφής. Επίσης, θεωρείται σημαντικό να γίνουν βίντεο που θα ενημερώνουν και θα πληροφορούν το ευρύ κοινό σχετικά με τα μέλη του EBU και τη στήριξη των δράσεων για τους μερικώς βλέποντες στην Ευρώπη. Μέσω του Οργανισμού, στόχος είναι, επίσης, να βρεθούν τρόποι για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των τυφλών και μερικώς βλέπόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1. Ειδική Αγωγή: Ιστορική αναδρομή και πλαίσιο

Ο 20ος αιώνας υπήρξε, σε διεθνές επίπεδο, ιδιαίτερος κρίσιμος για τον χώρο της ειδικής αγωγής. Αυτό γιατί, οι προκαταλήψεις που είχαν αναπτυχθεί από την κοινωνία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, άρχισαν σε σημαντικό βαθμό να κάμπτονται. Σε αυτή την αλλαγή ουσιαστικό ρόλο διαδραμάτισε η αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου, καθώς επίσης και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στις ατζέντες των κρατικών πολιτικών συμπεριλήφθηκαν πλέον προτεραιότητες όσον αφορά την προάσπιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση μέσα σε ένα ανοιχτό για όλα τα παιδιά σχολείο, ένα σχολείο που θα αποδέχεται και θα κατανοεί τις όποιες ιδιαιτερότητες τους αλλά και τις εξατομικευμένες τους ανάγκες για μάθηση.

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, γίνεται για πρώτη φορά αναφορά σε όρους όπως «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Μιχαηλίδης, 2009). Η παγκόσμια διάσκεψη που έγινε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας (Unesco, 1994) υπό την αιγίδα της UNESCO, έχει οδηγήσει σε μια διεθνή συζήτηση για τους δόκιμους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν τα σχολεία να παρέχουν εκπαίδευση στα πλαίσια της άρσης των οποιονδήποτε εμποδίων στη μάθηση.

Μετά τη διάσκεψη, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αναθεώρησαν τις πολιτικές, τις δράσεις και τις πρακτικές τους, ώστε να παρέχουν πιο ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά είτε έχουν ειδικές ανάγκες είτε όχι. Αυτές οι εξελίξεις αποτελούν αληθινή πρόκληση για όλους όσους συμμετέχουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στην εκπαίδευση (Vislie, 2003).

Η συζήτηση για τα εν λόγω ζητήματα, έχει πλέον μετατοπιστεί από την παραδοσιακή πρόταση της ενσωμάτωσης και της ένταξης (integration) των μαθητών με ειδικές ανάγκες, σε ένα νέο μοντέλο, που είναι το μοντέλο της συνεκπαίδευσης (inclusion) στο οποίο μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν ισότιμα και στους οποίους δίνονται οι ίδιες ακριβώς ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) το νέο πρότυπο εδράζεται στην ιδέα της ύπαρξης ενός «σχολείου για όλους» (Furlong & Christenson, 2008).

Η Ειδική Αγωγή μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, στην Ευρώπη, αλλάζει πλέον προσανατολισμό και προσέγγιση και γίνεται πιο επιστημονική. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αρχίσει η ειδική αγωγή να θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα και παράλληλα, χρέος της πολιτείας (Καλαντζής, 1976). Αρκετοί συγγραφείς αρχίζουν πλέον να ασχολούνται με το πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους, ξεχωριστή θέση κατέχει η Maria Montessori, η οποία ασχολείται με την εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών και διατυπώνει την άποψη ότι «η περίπτωση καθυστερημένων παιδιών είναι περισσότερο ζήτημα αγωγής παρά ιατρικής» (Κουτσουβάνου, 2012). Έτσι τίθεται ζήτημα εκπαίδευσης αυτών των παιδιών και όχι μόνο η παροχή της ιατρικής φροντίδας τους.

Επίσης, ο γιατρός Itard, στη Γαλλία το 1962, σχεδιάζει, παρεμβατικά ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τον Victora, ένα παιδί που είχε ζήσει στα δάση της Κεντρικής Γαλλίας από τη γέννησή του, ως τα είκοσί του χρόνια. Το βιβλίο του *The Wild Boy of Aveyron* (1962), αποτελεί σημείο ορόσημο για τον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς για πρώτη φορά δημιουργείται συγκεκριμένο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδί με νοητική καθυστέρηση και με αυτό τον τρόπο η ειδική αγωγή περνά σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Τζουριάδου, 1994).

Η ειδική εκπαίδευση πέρασε μέσα από διάφορα στάδια ανάπτυξης, όπως α) η χωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η μερική ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη και η ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή σχολείου ή ενισχυτικής διδασκαλίας, γ) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και δ) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του

εκπαιδευτικού από περιοδεύοντα δάσκαλο (Ξηρομερίτη, 1994· Πολυχρονοπούλου, 2003).

Οι προσπάθειες για συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ξεκινούν ήδη από τη δεκαετία του 1970 μέσω της συνεκπαίδευσης μαθητών οι οποίοι παρουσίαζαν ήπιου βαθμού γνωστικές δυσλειτουργίες (Τριλιανός, 1992). Μια σειρά νομοθετικών επίσης ρυθμίσεων ενίσχυσαν στη συνέχεια, την προσπάθεια αυτή και συγκεκριμένα ο Νόμος 94-142/1975 (Education for All Handicapped Children Act - EAHCA or EHA, or Public Law (PL) 94-142) των Η.Π.Α., το πόρισμα της Επιτροπής Warnock (1978) και ο Νόμος του 1983 στη Βρετανία (Τριλιανός, 1992).

Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (1993: 20-21) «η δεκαετία του 1980 υπήρξε η πλέον καθοριστική για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Η τάση του ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον το βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης».

Στην Ελλάδα ήδη από το 1900, καταγράφονται προσπάθειες για την εκπαίδευση των ατόμων τα οποία θεωρούνταν ως αποκλίνοντα από την «κανονικότητα». Έτσι το 1906, ιδρύεται το πρώτο ειδικό σχολείο, ο «Οίκος Τυφλών», ενώ το 1935 λειτουργεί το πρώτο δημόσιο σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, στην Αθήνα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Δυο χρόνια αργότερα, το 1937, ιδρύεται το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», με διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη και συνεργάτη της τον Κωνσταντίνο Καλαντζή, οι οποίοι εργάζονται άοκνα και στα πλαίσια μια καινοτόμου αντίληψης, εφαρμόζοντας πρωτοποριακά προγράμματα στον χώρο της Ειδικής αγωγής. Ο όρος «ειδική αγωγή» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από την Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία τον χρησιμοποιεί, για να περιγράψει αφενός την φροντίδα κι αφετέρου την εκπαίδευση και τη μόρφωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Γκοντέλα κ.ά., 1994).

Το 1969, σε μια απόπειρα προσέγγισης της ειδικής αγωγής μέσα από την δημόσια εκπαίδευση, ιδρύεται το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως, ενώ παράλληλα θεσμοθετείται με τον Νόμο υπ. αριθ. 227\21-11-1975 «Περί της παρά τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδύσεως μετεκπαιδύσεως εις την ειδικήν αγωγήν και

περί επαναμεταβιβάσεως περιουσιακών στοιχείων των δια του Ν. 156\1975 επανιδρυθεισών Παιδαγωγικών Ακαδημιών», ΦΕΚ 273\Α\4-12-1975, η δυνατότητα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, γίνονται οι πρώτες απόπειρες για τη σύνταξη αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία περιέχουν κάποιες αναφορές στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Στασινός, 1984, 2001).

Το 1975 συγκροτείται στο Υπουργείο Παιδείας η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής αγωγής, ενώ το 1980 ιδρύεται η Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος, η οποία προσφέρει προγράμματα κατάρτισης σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Στασινός, 1984, 2001).

Το 1980, η ειδική αγωγή, αρχίζει να αποστασιοποιείται πλέον από το ιατροκεντρικό μοντέλο, και βρίσκει τρόπους εφαρμογής μέσα από τις επιστήμες της Αγωγής. Στα πλαίσια αυτά, οι δυσκολίες μάθησης αποδίδονται κυρίως στην εκπαίδευση και όχι στα βιολογικά προβλήματα ή μειονεξίες που αντιμετωπίζει το κάθε άτομο Έτσι αρχίζει να διαφαίνεται η αναγκαιότητα συνύπαρξης και από κοινού εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μέσα στα πλαίσια της νέας εκπαιδευτική πολιτικής (Χρηστάκης, 2006).

4.2. Πολιτική της ένταξης και της συμπερίληψης

Μια από τις πλέον σημαντικές προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες σήμερα, είναι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και τα τυφλά άτομα καθώς και τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, με σκοπό την ομαλή και ολοκληρωμένη ένταξή τους και την ενεργητική συμμετοχή τους στην καθημερινή ζωή, τόσο κοινωνική, όσο οικονομική και πολιτιστική. Κύριος στόχος είναι η ένταξη των μαθητών στην εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, μειώνοντας ή εξαλείφοντας τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς. Δίνεται έμφαση στον τρόπο συμμετοχής όλων των παιδιών και στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, ενώ είναι σημαντική η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών

στην εκπαίδευση, που οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και σε μείωση των εμποδίων που προκαλεί η διαφορετικότητα (Booth & Ainscow, 2002).

Στα πλαίσια αυτά, οι παρεμβατικές δράσεις τόσο των διεθνών οργανισμών όσο και των ευρωπαϊκών αλλά διεθνών κινημάτων για την αναπηρία, τα οποία υπάρχουν διεθνώς, έχουν καταστήσει το ζήτημα της ένταξης σε κεφαλαιώδους σημασίας ζήτημα για την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική πολιτική των κυβερνήσεων των κρατών. Αυτό διότι, η ένταξη αποτελεί ένα ζήτημα παγκόσμιας τάξης, εμπέλειας και ενδιαφέροντος, καθώς σε διαφορετικές χώρες αναπτύσσονται πολιτικές οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη της ένταξης σε κάθε επίπεδο (Booth & Ainscow, 2002).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Tilstone (2000), σε όλες τις χώρες ευρωπαϊκές και μη, υπάρχει ένα πλαίσιο νομοθετημάτων, που έχουν ως βασικό στόχο την επίτευξη ενός λειτουργικού ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για το σύνολο των μαθητών καθώς επίσης και για τους μαθητές με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με τυφλότητα ή σοβαρά προβλήματα όρασης. Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου χωρίς διακρίσεις, που θα στηρίζει και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θα περιλαμβάνει υλικό που θα αφορά όλους τους μαθητές (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο, τα ατομικά δικαιώματα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αφορούν και πρέπει να είναι εξασφαλισμένα για όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της κοινότητας, καθώς αποτελούν ζήτημα αυξημένης σημασίας τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ωστόσο είναι γεγονός ότι αν και το ενδιαφέρον για ζητήματα ένταξης των ανθρώπων με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ιδιαίτερος αυξημένο, στο ίδιο αυτό διάστημα, κάνουν την εμφάνισή τους και πρακτικές που αντανακλούν ζητήματα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρίες.

Η ιδιαίτερη έμφαση και ενδιαφέρον που αποδίδεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, στα δικαιώματα όλων των ανθρώπων, και των αναπήρων τόσο στο επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής όσο και στο θεσμικό πλαίσιο, δεν αποκαλύπτει το

σύνολο των ανισοτήτων τις οποίες βιώνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, και ιδίως οι ανάπηροι, όσον αφορά την δυνατότητα πρόσβασής τους σε συστήματα λήψης αποφάσεων και σε εκπαιδευτικές δυνατότητες και ευκαιρίες.

Ενώ πολλά από τα νομοθετικά πλαίσια, σε διάφορες χώρες αναφορικά με τις πολιτικές της ένταξης, φαίνεται ότι εξαγγέλλουν διακηρυκτικά τους ενταξιακούς στόχους και τις προοπτικές, ωστόσο υπάρχουν ακόμη προβλήματα όσον αφορά την ένταξη των αναπήρων ατόμων σε μια σειρά από κοινωνικά πλαίσια.

Ένα από τα πλαίσια αυτά, είναι το πλαίσιο της εκπαίδευσης και της πρόσβασης σε αυτό παιδιών με αναπηρίες, μεταξύ των οποίων και τα τυφλά παιδιά όπως και τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης:

α. Είναι γεγονός, ότι η πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, είτε δεν είναι εφικτή, δηλαδή εμποδίζεται, είτε στην περίπτωση που παρέχεται, δεν είναι ίσης ποιότητας, με την εκπαίδευση η οποία παρέχεται σε μη ανάπηρους μαθητές (Fulcher, 1989).

β. Σε αρκετά από τα σχολεία στα οποία παρέχεται εκπαίδευση για ανάπηρους μαθητές, αυτοί είναι υποχρεωμένοι να «αποδείξουν» a priori, πριν ακόμα τοποθετηθούν σε γενικές τάξεις, ότι με την ένταξή τους σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης, μπορούν να ωφεληθούν και πως δεν θα παρακωλυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για τους υπόλοιπους μαθητές (Biklen, 2000).

γ. Το πλαίσιο πολιτικών αποφάσεων, αναφορικά με την εκπαίδευση των αναπήρων μαθητών και την τοποθέτησή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει συμβάλλει αναπόφευκτα στην δημιουργία ενός τμήματος του πληθυσμού το οποίο είναι έντονα περιθωριοποιημένο, ενός πληθυσμού με έντονα στοιχεία απομόνωσης και ιδρυματοποίησης, ενός πληθυσμού ο οποίος ως εκ τούτου έχει ελλιπή εκπαίδευση και μόρφωση, και βιώνει ανεργία, αποκλεισμό και κοινωνική απόρριψη (Carrington, 1999).

δ. Οι ανάπηροι και μεταξύ τους και ανάπηρα παιδιά βιώνουν συνεπώς απόρριψη και περιθωριοποίηση, ενώ αναπτύσσουν και άμυνες απομονωτισμού, προκειμένου να μπορέσουν να προφυλαχθούν από την αντιμετώπιση που βιώνουν

στα παραδοσιακού τύπου σχολεία, αντιμετώπιση η οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνει αρνητική στάση των υπόλοιπων μαθητών, λεκτική αγωγή και σωματική βία, ανεπαρκές εκπαιδευτικό πλαίσιο περιορισμένα και ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα κλπ. (Welsh & Brassart, 2002).

Τα εμπόδια στη μάθηση δεν συνιστούν στίγμα για τους ανθρώπους που τα αντιμετωπίζουν, σε αντίθεση με τις ειδικές ανάγκες οι οποίες αποτελούν σημαντικότερα εμπόδια για τους ανθρώπους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και περιθωριοποιούν στιγματίζοντας τα άτομα (Cigman, 2007). Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολεί το χώρο της Ειδικής Αγωγής όπως και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, είναι τα εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την ισότιμη πρόσβαση και ενσωμάτωσή τους στο χώρο του σχολείου.

Παράλληλα, τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχει αναπτυχθεί σημαντικό ενδιαφέρον βιβλιογραφικό και ερευνητικό για την άρση των εμποδίων τα οποία αποτρέπουν ή δυσκολεύουν τη δυνατότητα ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στο χώρο του σχολείου και στην εκπαίδευση γενικότερα. Το ενδιαφέρον αυτό προφανώς είναι δικαιολογημένο καθώς σε κοινωνίες οι οποίες θέλουν να χαρακτηρίζονται κοινωνίες ίσων ευκαιριών, το δικαίωμα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική διαδικασία είναι αυτονόητο και ζήτημα προτεραιότητας (Lindsay 2007).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2016, World Health Organization) ως αναπηρία ορίζεται η απώλεια ή η σημαντική απομείωση της λειτουργικής ικανότητας ενός ατόμου ή της ικανότητάς του να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα, λόγω κάποιας υφιστάμενης βλάβης. Συνεπώς, η αναπηρία εκφράζει κατά κύριο λόγο, την εγγενή αδυναμία ενός προσώπου να εκτελεί και να συμμετέχει σε καθημερινές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα, η ατομική του φροντίδα, η επαγγελματική του απασχόληση, η κοινωνικές σχέσεις και συναναστροφές, η μετακίνηση κλπ.

Σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία, περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού ζει με κάποια μορφή αναπηρίας, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 2-4% αντιμετωπίζουν σημαντικότερες λειτουργικές δυσκολίες. Τα ποσοστά της παγκόσμιας αναπηρίας,

είναι υψηλότερα από ό,τι στις προηγούμενες εκτιμήσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, που χρονολογούνται από τη δεκαετία του 1970 και πρότειναν ένα ποσοστό της τάξης του 10%. Αυτή η παγκόσμια εκτίμηση για την αναπηρία, αποδίδεται στην γήρανση του πληθυσμού και την ταχεία εξάπλωση των χρόνιων ασθενειών, καθώς και στις βελτιώσεις στις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αναπηρίας.

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται, αφενός στην κοινωνία, αφετέρου δε και στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, πολύ συχνά συντηρούν ή σε κάθε περίπτωση δεν αίρουν στερεότυπα, κατηγοριοποιήσεις και ελλείμματα, τα οποία συντηρούν την κατηγορική έννοια της μειονεξίας.

Υπό αυτή την έννοια, γίνεται αντιληπτό, ότι όσον αφορά το ρόλο που καλείται να παίξει η σύγχρονη Παιδαγωγική και το σύγχρονο σχολείο αυτός θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow et al., 2006). Με άλλα λόγια αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία για την εκπαιδευτική πράξη είναι όχι τόσο η κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με τις μειονεξίες που έχουν αλλά η αξιολόγησή τους βάσει των ατομικών τους δυνατοτήτων (Spielhofer et al., 2010).

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση, «inclusive education» εννοιολογικά σημαίνει την εκπαίδευση του μη αποκλεισμού, δηλαδή την εκπαίδευση εκείνη η οποία περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα όποια χαρακτηριστικά τους, η εκπαίδευση δηλαδή εκείνη, η οποία λαμβάνει υπόψη και σέβεται την διαφορετικότητα και τις ανάγκες των μαθητών (Farrell, 2010). Η συζήτηση για τη συμπερίληψη, ξεκίνησε ήδη από την δεκαετία του 1980, διάστημα κατά το οποίο, η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετώπισε θεσμικά τα ζητήματα της συμπερίληψης κι έθεσε ως προτεραιότητα την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση Warnock Report (1978), η οποία αφορούσε κατά κύριο λόγο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τα οποία παρουσίαζαν νοητική καθυστέρηση στο Ηνωμένο Βασίλειο (Warnock Report, 1982).

Η έκθεση όριζε τρεις τύπους εκπαιδευτικής ένταξης:

(α) Τη χωρική ένταξη, με βάση την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται από κοινού με τα παιδιά δίχως ειδικές ανάγκες. Ωστόσο στο μοντέλο αυτό ένταξης, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες, ενώ η επαφή μεταξύ των δύο ομάδων είναι πάρα πολύ περιορισμένη.

(β) Την κοινωνική ένταξη (social), στην οποία η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες παρέχεται ξεχωριστά από την εκπαίδευση παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, ωστόσο οι δυο ομάδες έρχονται σε επαφή σε κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες

(γ) Τη λειτουργική ένταξη (functional), με βάση την οποία οι μαθητές με ειδικές ανάγκες βρίσκονται από κοινού με τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες στον χώρο του σχολείου, συμμετέχουν από κοινού σε όλες ανεξαιρέτως τις δραστηριότητες του σχολείου, ωστόσο, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στην κοινή τάξη, παρακολουθούν και κάποια ειδικά προγράμματα τα οποία θα τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν και εξελιχθούν όπως και τα υπόλοιπα παιδιά.

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, η έννοια της ένταξης θεωρείται πλέον παρωχημένη, κι αυτό διότι πλέον οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται σε σχέση με τις αναπηρίες αλλά και με το πλαίσιο των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των εξωτερικών δεξιοτήτων των μαθητών. Δηλαδή, μετά το 1994, το σύγχρονο σχολείο, οφείλει να μεριμνά για τις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο του όρου «ειδικές ανάγκες» δεν αντλείται μόνο από κάποιες μορφές αναπηριών, αλλά από μια σειρά άλλων παραμέτρων, όπως διαφορές σε γλωσσικό, φυλετικό, ή πολιτισμικό επίπεδο. Υπό αυτή την έννοια, προέκυψε η μετάβαση από το πλαίσιο της ένταξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως συνέπεια των ανωτέρω θα μπορούσε να προκύψει η μετάβαση από την ένταξη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education).

Ωστόσο, προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχή τρόπο η συμπεριληπτική εκπαίδευση στα σχολεία, αυτό προϋποθέτει την μετατροπή των υφιστάμενων δομών. Ειδικότερα προϋποθέτει την μετάβαση από ένα μοντέλο προσανατολισμένο στην κοινωνική πρόνοια, σε ένα μοντέλο που δίνει προτεραιότητα στην παροχή ίσων

ευκαιριών, στην δημοκρατία των δικαιωμάτων, και ταυτόχρονα στην άρση των προκαταλήψεων και την άκριτη αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά, τις αδυναμίες ή τις δυνατότητές τους.

Θα πρέπει να επισημάνουμε πάντως, ότι ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση», δεν έχει περιεχόμενο την αφομοίωση, και δεν αγνοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία συνθέτουν τις προσωπικότητές τους. Περαιτέρω, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν αναφέρεται στην μετακίνηση ενός μαθητή από το ένα πλαίσιο στο άλλο, ούτε επίσης σημαίνει ότι ένα παιδί εντάσσεται στο περιβάλλον της συμπερίληψης, χωρίς πρώτα να έχει προηγηθεί προγραμματισμός, μελέτη και μετασχηματισμός των δομικής φύσης εμποδίων, τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά για την επιτυχή εφαρμογή του.

Πάντως, σε μια εποχή στην οποία η εκπαίδευση αποτελεί μέρος του γενικότερου συστήματος της ελεύθερης αγοράς και διαπνέεται από τους νόμους της, οποιαδήποτε προσπάθεια και δέσμευση έναντι των αιτημάτων και προτεραιοτήτων της ένταξης, ίσως θέσει σε επισφάλεια τα δικαιώματα των αναπήρων στην εκπαίδευση. Συχνά, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επισημανθεί το πρόβλημα, ότι η συνεχής έμφαση που δίνεται στον ανταγωνισμό της αγοράς καθώς και σε εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες εντάσσονται οργανικά και λειτουργικά στο πλαίσιο των πολιτικών της αγοράς, θα θέσουν σε ακόμη μεγαλύτερη διακινδύνευση, τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες αλλά και γενικότερα για όλους τους μαθητές. (Evans & Lunt, 2002· Lauder & Hughes, 1999· Welsh & Brassart, 2002).

Συνεπώς, είναι επιτακτική η αντιμετώπιση των τάσεων οι οποίες δημιουργούνται στην σχέση αλληλεπίδρασης η οποία δημιουργείται ανάμεσα στην προώθηση της εκπαίδευσης της ένταξης και της συμπερίληψης και των παγκόσμιων τάσεων της παγκοσμιοποίησης της αγοράς και των οικονομιών.

Και πάντως η εκπαίδευση της ένταξης, είναι κατανοητό ότι δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση ζητημάτων τεχνικής φύσης. Πολύ περισσότερο από αυτό οι ενταξιακές πολιτικές είναι πολυσύνθετες κατά κύριο λόγο διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν τη συμπερίληψη ενός συνόλου παραγόντων (κοινωνικών, οικονομικών, θεσμικών, πολιτισμικών και ατομικών) οι οποίοι λειτουργούν είτε ανασταλτικά είτε επιβοηθητικά και προωθητικά εξασφαλίζοντας την πλήρη

συμμετοχή των αναπήρων ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα τους εξασφαλίσει και εργασιακή, κοινοτική και πολιτισμική ένταξη στις κοινωνίες που ζουν και δραστηριοποιούνται. Ειδικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πολιτική της ένταξης αποτελεί ένα πλαίσιο για την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο σύνολο των δραστηριοτήτων της τάξης στην οποία εντάσσονται.

Ο ρόλος του σχολείου στην υλοποίηση της θεμελιώδους ιδέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ότι κάθε μαθητής, θα πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία σε κανονικά σχολεία, μαθαίνοντας και δουλεύοντας μαζί με άλλους, οι οποίοι έχουν είτε κοινό, είτε διαφορετικό υπόβαθρο, κρίνεται καθοριστικός (Bolt & Bezemer, 2009).

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, «Παιδαγωγική για ειδικές ανάγκες», η έννοια της ένταξης θεωρείται πλέον παρωχημένη, κι αυτό γιατί οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται πλέον μόνο αναφορικά με την αναπηρία, αλλά και με τις δεξιότητες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών (Ainscow & Cesar, 2006). Μέχρι τότε, γινόταν δεκτό, ότι η ένταξη αφορούσε μόνο τα άτομα με ειδικές ανάγκες, από το 1994 και μετά ωστόσο, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να βρίσκει συνεχώς τρόπους ώστε να προσανατολίζεται με γνώμονα τις ανάγκες όλων των μαθητών. Κι αυτό γιατί ο όρος ειδικές ανάγκες, δεν είναι πλέον ταυτόσημος με κάποιες συγκεκριμένες μειονεξίες ή αναπηρίες, αλλά με ένα πλαίσιο ευρύτερων διαφορών όπως γλωσσικές, πολιτισμικές, φυλετικές, κοινωνικές κλπ διαφορές, καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες και εμπόδια συμμετοχής που προκύπτουν εξαιτίας τους.

Σύμφωνα με τον Hornby (2010) βασική προϋπόθεση για να υπάρξουν ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση και να αρθούν τα εμπόδια τα οποία αποτελούν τροχοπέδη προς αυτή την κατεύθυνση, είναι ότι θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι έχουν θεσμοθετηθεί βασικά δικαιώματα όπως το δικαίωμα στην ατομική εξέλιξη και προαγωγή, το δικαίωμα του ατόμου να αποτελεί ισότιμο μέλος της κοινότητας, και το δικαίωμα της συμμετοχής ως συνθήκη για την ιδιότητα του πολίτη.

Με βάση αυτόν τον κατάλογο θεμελιωδών δικαιωμάτων, θα πρέπει κάθε φορά να αποτιμούμε τις παροχές της εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστώσουμε, αν όλοι οι μαθητές στο σύνολό τους, απολαμβάνουν τέτοια δικαιώματα ή αν υπάρχουν

εμπόδια στην συμμετοχή τους και άνιση κατανομή. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο μέσα στα πλαίσια της παραπάνω θεωρίας εκπαίδευσης, θα πρέπει να εργάζεται τόσο σε επίπεδο ηγεσίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών, προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης του δημοκρατικού σχολείου, και μιας εκπαιδευτικής τακτικής, που θα αποδέχεται την διαφορετικότητα και θα αίρει τα όποια εμπόδια συμμετοχής (Hornby 2010). Περαιτέρω η προώθηση της ιδέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα και με την προαγωγή της ισότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι γεγονός ότι σοβούν σοβαρές ανισότητες, οι οποίες θεμελιώνουν αναπότρεπτα και ανισότητες στο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης πολύ συχνά, οι ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τα κίνητρα, διαμορφώνονται στη βάση μη εκπαιδευτικών στοιχείων όπως είναι η κατανομή του πλούτου, τα ποσοστά ανεργίας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα και η ανοχή σε ότι είναι διαφορετικό από την κυρίαρχη τάση στις κοινωνίες (Voltz et. Al, 2010).

Ωστόσο, η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, σχετίζεται κατά κύριο λόγο, με την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς η διαφορετικότητα, συνεπάγεται διαφορετικές στρατηγικές εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες στις υφιστάμενες απαιτήσεις του καθενός. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία, δεν θα πρέπει να στηρίζεται σε πανομοιότυπους τρόπους, καθώς δεν υφίσταται καθολική, αντικειμενική γνώση και τρόποι δράσης (Dyson & Gallannaugh, 2008).

Έτσι, σε αρκετές χώρες όπως η Βρετανία, έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες με στόχο την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, έχουν αναπτύξει προγράμματα ενιαίας εκπαίδευσης και διδασκαλίας για μαθητές που έχουν μεικτές ικανότητες, όπως και προγράμματα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Graham & Jahnukainen, 2011). Παράλληλα όμως, έχουν θεσμοθετηθεί πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΥΦΛΩΣΗ

5.1. Ερμηνευτική προσέγγιση της τύφλωσης και κοινωνική διάσταση αναπηρίας

Η αναπηρία αποτελεί ένα φαινόμενο, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ενώ οδηγεί αναπόφευκτα στη διαφοροποίηση των διαφόρων θεωρητικών μοντέλων προσέγγισής της ως προς τη χρήση των όρων οι οποίοι χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό του περιεχομένου της (Βλάχου κ.ά., 2012).

Σε κάθε περίπτωση η προσέγγιση και ο ορισμός της αναπηρίας, συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα το οποίο συνδέεται με διαφορετικές αντιλήψεις, ιδεολογίες, πολιτικές στάσεις, κοσμοθεωρίες και κοινωνικά πρότυπα. Τα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα τα οποία προσεγγίζουν το θέμα της αναπηρίας δεν είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό συγκείμενο μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Πρόκειται για ζητήματα που δεν είναι ανεξάρτητα ούτε από την ιδεολογία, και την πολιτική πραγματικότητα. Αντίθετα, ακόμη και το κάθε θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι συνάρτηση των επιστημονικών εξελίξεων που συντελούνται σε κάθε κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου, Βλάχου, 2012).

Έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1960, το αποδεκτό θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας ήταν το ιατρικό, το οποίο ήταν κυρίαρχο ασκώντας σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική για δεκαετίες. Με βάση το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία γίνεται κατανοητή ως μια κατάσταση που προσομοιάζει με ασθένεια, η οποία περιορίζει λειτουργικά το άτομο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η αναπηρία, γίνεται αποδεκτή ως πάθηση και ως ασθένεια, η οποία επιδρά αρνητικά στην ομαλή λειτουργία του ατόμου, σωματική και ψυχολογική, και καθιστά ανέκδοτο το άτομο να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές του ανάγκες και υποχρεώσεις (Armstrong et al., 2010).

Έτσι, κατά το ιατρικό θεωρητικό μοντέλο, η τυφλότητα αποτελεί μια τραγωδία προσωπικής διάστασης για το τυφλό άτομο ή το άτομο με σοβαρά προβλήματα υγείας, καθώς μέσω της όρασης γίνεται η πρόσληψη των περισσότερων

πληροφοριών και μάλιστα σε συντομότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με την πρόσληψη μέσω των υπόλοιπων αισθήσεων. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες η τυφλότητα ή τα σοβαρά προβλήματα όρασης, περιορίζει σε πολύ σημαντικό βαθμό τις ευκαιρίες του ατόμου, για την άμεση εξερεύνηση του περιβάλλοντος καθώς και για αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον.

Συνεπώς, η περιορισμένη αυτή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον οδηγεί στην παράλληλη επιβράδυνση της ανάπτυξης του μυϊκού τόνου, του συντονισμού αισθήσεων και κίνησης καθώς και της κινητικότητας του ατόμου. Περαιτέρω, η απώλεια ή η σοβαρή μείωση της όρασης, περιορίζει σε πολύ σημαντικό βαθμό τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, τόσο στην οικογένεια όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, η τυφλότητα ή η σοβαρή μείωση της όρασης αποτελεί πηγή περιορισμών και προβλημάτων για το άτομο αλλά και για την οικογένειά του. Η ιατρική προσέγγιση της τύφλωσης, οδηγεί στην πρόταση για ιατρική και θεραπευτική αντιμετώπιση της τύφλωσης και των σοβαρών προβλημάτων όρασης. Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο επιβαρύνει αισθητά τα τυφλά άτομα, υποτιμώντας το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα και ως ανθρώπινη ύπαρξη. Ωστόσο, φαίνεται πως ακόμη και μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες επικρατεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, με αποτέλεσμα συχνά οι άνθρωποι με αναπηρία να εγκαταλείπονται, να μένουν απομονωμένοι σε ιδρύματα και να συνοδεύονται από αρνητικές κοινωνικές στάσεις. Με βάση το ιατρικό μοντέλο, οι άνθρωποι με αναπηρία απεικονίζονται ως μη φυσιολογικοί, εξαρτημένοι από τους άλλους και κατώτεροι, ως άτομα με λιγότερη αξία μέσα στην κοινωνία (Sullivan, 2011).

Στον αντίποδα του ιατρικοκεντρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο, αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως κατεξοχήν κοινωνικό κατασκεύασμα. Όπως επισημαίνει ο Oliver (1996), τα προβλήματα για τους ανάπηρους, προέρχονται από το ασφυκτικά πιεστικό, κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να επικεντρώνονται σε αλλαγές που θα αφορούν τον τρόπο αντιμετώπισης της αναπηρίας από την κοινωνία και τη διαφοροποίηση της εικόνας των αναπήρων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Oliver, 2013· Shakespeare & Watson, 2002).

Συνεπώς, υπό αυτή την έννοια, η αναπηρία, παύει να θεωρείται ως απλώς ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά θεωρείται ως κοινωνικός περιορισμός, ενώ είναι ουσιαστικά η κοινωνία η οποία τους καθιστά ανάπηρους, με το να τους αποκλείει από την πλήρη τους συμμετοχή στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Την αναπηρία δεν πρέπει να την θεωρούμε ως μια κατάσταση ασθένειας, και λειτουργικού περιορισμού, αλλά θα πρέπει να θεωρείται ως κοινωνικό πρόβλημα. Συνεπώς οι όποιες λύσεις δεν θα πρέπει να αναζητούνται μόνο σε θεραπευτικό-ιατρικό επίπεδο (Barnes, 2009· Barton, 2012).

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, διακρίνει ανάμεσα στη βλάβη (impairment) και στην αναπηρία (disability). Σύμφωνα με τον Barton (2012: 36-37), ως βλάβη ορίζεται «η έλλειψη μέρους ή ολόκληρου άκρου, οργάνου ή μηχανισμού σώματος, ενώ η αναπηρία, ορίζεται ως ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται επειδή η κοινωνία, δεν έχει λάβει καθόλου ή έχει λάβει ελάχιστη μέριμνα για τα άτομα αυτά, αποκλείοντάς τα έτσι από τις δραστηριότητές της».

Υπό αυτή την έννοια, τα ανάπηρα όπως και τα τυφλά άτομα, δεν μπορούν να αξιοποιήσουν όλο το εύρος των δυνατοτήτων τους, λόγω του καταπιεστικού κοινωνικού μηχανισμού μιας κοινωνίας, η οποία όντας η ίδια ανάπηρη, μετακυλύει τις δικές της ευθύνες λειτουργώντας με τους όρους του καπιταλισμού (Thomas, 2004). Ο Barton (2012), δίνει έμφαση επίσης στις εργασιακές σχέσεις και στον αποκλεισμό των αναπήρων, στη σύγχρονη κοινωνία στη δομή της οποίας αποδίδεται σε πολύ μεγάλο βαθμό η περιθωριοποίησή τους.

Οι επιρροές του σύγχρονου υλισμού στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας είναι σημαντικές. Έτσι τα ανάπηρα άτομα, στις σύγχρονες κοινωνίες του καπιταλισμού, έρχονται αντιμέτωπα με τον αποκλεισμό, και την περιθωριοποίηση, συνεπώς προκειμένου να υπάρξει ένα δίκαιο κοινωνικό σύστημα της ένταξης για τους ανάπηρους. Με βάση το κοινωνικό μοντέλο, τα εμπόδια και οι περιορισμοί με τους οποίους έρχονται αντιμέτωπα καθημερινά τα τυφλά άτομα, προέρχονται από τις ίδιες τις κοινωνικές συνθήκες, μιας και καθημερινά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως κακή οδήγηση, άσχημες συνθήκες στο δρόμο και στα πεζοδρόμια που κάνουν το βάδισμα για τα τυφλά άτομα δύσκολο, όπως επίσης και στο χώρο της εκπαίδευσης όπου δεν υπάρχουν δομές υποστήριξης σε όλα τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με

αποτέλεσμα η πρόσβαση στην εκπαίδευση των τυφλών να είναι ιδιαίτερα προβληματική (Oliver, 1999).

5.2. Ένταξη των τυφλών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ιστορική αναδρομή

Η ιδέα τα τυφλά παιδιά να φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων, δεν είναι καινούργια ιδέα (Cole, 1989). Ήδη από το 1859, στη Γαλλία αλλά και στη Γερμανία, πολλά από τα τυφλά παιδιά παρακολουθούσαν τμήματα σε γενικά σχολεία, μαζί με βλέποντες. Αν και πολλοί τάχθηκαν υπέρ της φοίτησης των τυφλών μαθητών σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης, ήταν πολλοί ωστόσο και αυτοί που αντιτάχθηκαν στην ιδέα, αμφισβητώντας το όφελος της φοίτησης των τυφλών σε γενικά σχολεία, και υποστήριζαν την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών σε ξεχωριστά, ειδικά σχολεία (Mushoriwa, 2001).

Το 1906, ιδρύθηκε στην Ελλάδα ο «Οίκος Τυφλών», ο οποίος φιλοξενούσε τυφλά παιδιά ηλικίας 8 έως 18 ετών, εγκαινιάζοντας την πρώτη προσπάθεια περίθαλψης και εκπαίδευσης τυφλών παιδιών. Αρχικά, ο «Οίκος Τυφλών», υπό την διεύθυνση της Ειρήνης Λασκαρίδου, ξεκίνησε να λειτουργεί ένα ειδικό νηπιαγωγείο για τυφλούς μαθητές, στο οποίο η φοίτηση ήταν διετής, ενώ αργότερα λειτούργησε και Δημοτικό Σχολείο. Αλλά και αργότερα, το 1946 λειτούργησαν και άλλα ειδικά σχολεία όπως ο «Φάρος Τυφλών» και η «Σχολή Τυφλών» στη Θεσσαλονίκη (Κρουσταλάκης, 2000).

Στον «Οίκο Τυφλών» ιδρύθηκαν από την δεκαετία του 1940 και κυρίως το 1950 τμήματα εκπαίδευσης τυφλών, οι οποίοι έπασχαν και από άλλου είδους αναπηρίες, όπως νοητική καθυστέρηση και κώφωση. Το Προεδρικό διάταγμα 265/1979, μετέτρεψε τον «Οίκο Τυφλών» σε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, μετονομάζοντάς τον σε ΚΕΑΤ-Κέντρο Αποκατάστασης και Εκπαίδευσης Τυφλών.

Βασική αποστολή του ΚΕΑΤ, όπως εξάλλου και της Σχολής Τυφλών της Θεσσαλονίκης, ήταν σύμφωνα με το ΠΔ 265/1979, η κάλυψη και αντιμετώπιση των

ειδικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αναγκών όλων των τυφλών ατόμων ανεξαρτήτου ηλικίας, με σκοπό να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, αποκτώντας την ανεξαρτησία τους και όντας παραγωγικά, καθώς και να αμβλύνουν τις δυσκολίες για τα παιδιά αυτά, οι οποίες προέρχονται λόγω της τύφλωσης, μέσω της χρήσης μεθόδων, ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και οργάνων.

Σκοπός των προγραμμάτων αυτών, ήταν σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα, να αποκατασταθούν οι επιπτώσεις της τύφλωσης καθώς επίσης και να επιχειρηθεί η κατάρριψη κάποιων εμποδίων, τόσο νομικών, όσο και κοινωνικών, τα οποία επηρέαζαν τη συμμετοχή των τυφλών ατόμων σε διάφορους τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής. Για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών σήμερα, συνεχίζουν να λειτουργούν πέντε στο σύνολο ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία σε μεγάλες πόλεις όπως στην Αθήνα, στην Θεσσαλονίκη, στην Ξάνθη, στην Πάτρα και στα Ιωάννινα, ενώ ειδικά σχολεία για τους τυφλούς μαθητές δεν υπάρχουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών Το είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ), λειτουργεί στην Αθήνα ως Κεντρική Υπηρεσία και στη Θεσσαλονίκη ως Περιφερειακή Διεύθυνση-Παράρτημα και καλύπτει τις ανάγκες των νέων και ενήλικων ατόμων με αναπηρία όρασης σε εθνικό επίπεδο. Κύριος και πρωταρχικός στόχος του Κέντρου είναι η ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία όρασης και η πλήρης ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση και στήριξη των μαθητών. Προωθείται η πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική τους καλλιέργεια σε ένα περιβάλλον σεβασμού προς το άτομο. Με την αμοιβαία συνεργασία, την εξειδικευμένη εκπαίδευση και την πρόσβαση στις νέες Τεχνολογίες, τα παιδιά μας μπορούν να πετύχουν ό,τι θέλουν στη ζωή τους.

Οι στόχοι του ΚΕΑΤ είναι οι εξής (Πηγή: ΚΕΑΤ, 2017):

- i. Ενημέρωση, στήριξη και εκπαίδευση των οικογενειών από τις πρώτες μέρες γέννησης του παιδιού.
- ii. Κάλυψη και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και πνευματικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία όρασης.

iii. Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων και προγραμμάτων εκπαίδευσης - χρήση και χορήγηση υποστηρικτικής τεχνολογίας.

iv. Ίδρυση κατάλληλων δομών μόνιμης περίθαλψης για άτομα που λόγω πολλαπλής αναπηρίας ή ηλικίας δεν μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα αποκατάστασης.

v. Επιστημονική αντιμετώπιση των οικογενειακών και κοινωνικών επιπτώσεων της τυφλότητας.

vi. Έρευνα για τη βελτίωση των μεθόδων αποκατάστασης.

Καταπολέμηση προκαταλήψεων και κατάργηση κοινωνικών και νομικών κωλυμάτων με σκοπό την αναγνώριση ίσων ευκαιριών και της συμμετοχής του τυφλού ατόμου σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής.

Παρέχεται ένα πλήρες πρόγραμμα εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία όρασης, από την προσχολική ηλικία μέχρι το Πανεπιστήμιο με στόχο να παρακολουθούν χωρίς δυσκολίες τα προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Παράλληλα λειτουργούν τμήματα που βοηθούν τα άτομα με αναπηρία όρασης να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, που θα συμβάλλουν στην κοινωνική και επαγγελματική τους αποκατάσταση. Επιπλέον παρέχεται εκπαίδευση σε βλέποντες επιστήμονες που ασχολούνται ή πρόκειται να ασχοληθούν με το χώρο.

Στο ΚΕΑΤ, λειτουργούν τμήματα:

i. Προνηπιακού σταθμού για παιδιά έως 5 ετών.

ii. Υποστηρικτικής διδασκαλίας σε μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου.

iii. Προσανατολισμού- κινητικότητας και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης.

iv. Φυσικής αγωγής και αθλητικών δραστηριοτήτων.

v. Εκπαίδευσης στις νέες τεχνολογίες.

vi. Πιστοποίησης επάρκειας χειρισμού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και προγραμμάτων (ECDL).

vii. Εκπαίδευσης και πιστοποίησης στη γραφή braille.

Η εκπαίδευση στο KEAT παρέχεται εξατομικευμένα, ανάλογα την ηλικία, την οπτική οξύτητα, την αποδοχή της αναπηρίας και εν γένει τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου. Η εκπαίδευση Κ-Π & ΔΚΔ περιλαμβάνει ενδεικτικά τις ακόλουθες εννέα δεξιότητες:

- i. Προκινητικότητα.
- ii. Προσανατολισμός.
- iii. Οργάνωσης της σκέψης.
- iv. Γνώση εννοιών του χώρου.
- v. Κινητικότητα.
- vi. Κοινωνική αγωγή.
- vii. Προσωπική υγιεινή.
- viii. Ένδυση.
- ix. Νοικοκυριό.

(Πηγή: KEAT, 2017)

Οι μη βλέποντες μαθητές που φοιτούν σε τάξεις του Δημοτικού σχολείου, παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα στο σχολείο μαζί με τους βλέποντες μαθητές, έχοντας την βοήθεια και την καθοδήγηση ειδικού εκπαιδευτικού, είτε μέσα στην τάξη με διακριτικό τρόπο, στο μάθημα συνήθως της γλώσσας, ή σε όποιο μάθημα δυσκολεύονται οι μη βλέποντες μαθητές, είτε σε ξεχωριστή αίθουσα.

Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής, ο εκπαιδευτικός της τάξης, συνεργάζεται με τον ειδικό εκπαιδευτικό της ένταξης, με στόχο να προετοιμάζει στη γραφή braille, οποιοδήποτε υλικό ή έντυπο είναι απαραίτητο και κρίνεται ότι βοηθάει τον μη βλέποντα μαθητή. Πέρα από αυτό όμως τα παιδιά εκπαιδεύονται και σε μια σειρά εξειδικευμένων μαθημάτων και δεξιοτήτων όπως: Κινητικότητα και προσανατολισμός, χρήση ειδικών υπολογιστών και εργοθεραπεία.

Προκειμένου να στηριχθούν τα τυφλά παιδιά στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπάρχουν ειδικά διδακτικά και εποπτικά μέσα, όπως για παράδειγμα, βιβλία μεταγεγραμμένα σε ανάγλυφη γραφή braille και γραφομηχανές braille, ηλεκτρονικοί υπολογιστές με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάγλυφοι χάρτες και γεωμετρικά όργανα με ανάγλυφες ενδείξεις, ανάγλυφα εποπτικά υλικά

κλπ. Οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, διαβάζουν όπως και όλοι οι τυφλοί στον υπόλοιπο κόσμο, με το λεγόμενο «σύστημα braille» (μπράιγ ή μπρέιλ).

5.3. Το απτικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille

Το σύστημα braille, αποτελεί ένα απτικό σύστημα ανάγνωσης και γραφής για τυφλούς. Αποτελείται από ένα σύνολο ανάγλυφων κουκίδων οι οποίες αντικαθιστούν τα γράμματα της αλφαβήτου και έλαβε το όνομά του από τον Louis Braille, ο οποίος το δημιούργησε. Βάση του συστήματος Braille αποτελεί το «εξάστιγμο» στίγμα: ειδικότερα, έξι ανάγλυφες κουκκίδες, τοποθετούνται σε δυο στήλες ανά τρεις. Με τις έξι αυτές κουκκίδες μπορούν να σχηματιστούν συνολικά, εξήντα τρεις συνδυασμοί.

Για παράδειγμα, η ακόλουθη κωδικοποίηση αποτελεί τον ελληνικό κώδικα Braille:

| <i>ASCII code</i> | <i>Greek letter</i> | <i>Braille code</i> | <i>comment</i> |
|-------------------|---------------------|---------------------|-----------------|
| 128 | Α | (4,6)(1) | capital alpha |
| 129 | Β | (4,6)(1,2) | capital beta |
| 130 | Γ | (4,6)(1,2,4,5) | capital gamma |
| 131 | Δ | (4,6)(1,4,5) | capital delta |
| 132 | Ε | (4,6)(1,5) | capital epsilon |
| 133 | Ζ | (4,6)(1,3,5,6) | capital zita |
| 134 | Η | (4,6)(3,4,5) | capital ita |
| 135 | Θ | (4,6)(3,4,5,6) | capital theta |
| 136 | Ι | (4,6)(2,4) | capital giota |
| 137 | Κ | (4,6)(1,3) | capital kappa |
| 138 | Λ | (4,6)(1,2,3) | capital lamda |

| | | | |
|-----|---|------------------|-----------------|
| 139 | M | (4,6)(1,3,4) | capital me |
| 140 | N | (4,6)(1,3,4,5) | capital ne |
| 141 | Ξ | (4,6)(1,3,4,6) | capital ksi |
| 142 | O | (4,6)(1,3,5) | capital omicron |
| 143 | Π | (4,6)(1,2,3,4) | capital pi |
| 144 | P | (4,6)(1,2,3,5) | capital ro |
| 145 | Σ | (4,6)(2,3,4) | capital sigma |
| 146 | T | (4,6)(2,3,4,5) | capital taf |
| 147 | Υ | (4,6)(1,3,4,5,6) | capital ypsilon |
| 148 | Φ | (4,6)(1,2,4) | capital phi |
| 149 | X | (4,6)(1,2,5) | capital he |
| 150 | Ψ | (4,6)(1,2,3,4,6) | capital psi |
| 151 | Ω | (4,6)(2,4,5) | capital omega |
| 152 | A | (1) | alpha |
| 153 | B | (1,2) | beta |
| 154 | Γ | (1,2,4,5) | gamma |
| 155 | Δ | (1,4,5) | delta |
| 156 | E | (1,5) | epsilon |
| 157 | Z | (1,3,5,6) | zeta |
| 158 | H | (3,4,5) | ita |
| 159 | Θ | (1,4,5,6) | theta |
| 160 | I | (2,4) | giota |
| 161 | K | (1,3) | kappa |
| 162 | Λ | (1,2,3) | lamda |
| 163 | M | (1,3,4) | me |
| 164 | N | (1,3,4,5) | ne |
| 165 | O | (1,3,5) | omicron |
| 166 | P | (1,2,3,5) | ro |
| 167 | Σ | (2,3,4) | sigma |
| 168 | T | (2,3,4,5) | taf |
| 169 | Υ | (1,3,4,5,6) | ypsilon |

| | | | |
|-----|---|---------------------|---------------------------|
| 170 | Φ | (1,2,4) | phi |
| 171 | X | (1,2,5) | he |
| 172 | Ψ | (1,2,3,4,6) | psi |
| 224 | ω | (2,4,5) | omega |
| 225 | ά | (5)(1) | accent alfa |
| 226 | έ | (5)(1,5) | accent epsilon |
| 227 | ή | (5)(3,4,5) | accent ita |
| 228 | ί | (5)(2,4) | accent giota |
| 229 | ϊ | (2,4) | giota diairesis |
| 230 | ό | (5)(1,3,5) | accent omecron |
| 231 | ύ | (5)(1,3,4,5,6) | accent ypsilon |
| 232 | ϋ | (1,3,4,5,6) | ypsilon diairesis |
| 233 | ώ | (5)(2,4,5) | accent omega |
| 234 | Α | (4,6)(5)(1) | accent capital alfa |
| 235 | Ε | (4,6)(5)(1,5) | accent capital epsilon |
| 236 | Η | (4,6)(5)(3,4,5) | accent capital ita |
| 237 | Ι | (4,6)(5)(2,4) | accent capital giota |
| 238 | Ο | (4,6)(5)(1,3,5) | accent capital omecron |
| 239 | Υ | (4,6)(5)(1,3,4,5,6) | accent capital ypsilon |
| 240 | Ω | (4,6)(5)(2,4,5) | accent capital omega |

Το σύστημα braille όπως εξάλλου και η κοινή γραφή για τους βλέποντες, διαβάζεται από αριστερά προς τα δεξιά και από επάνω προς τα κάτω. Προκειμένου να μάθει κάποιος να διαβάζει με το σύστημα braille, χρειάζεται να εξασκηθεί σε σημαντικό βαθμό, ώστε να αποκτήσει τον έλεγχο της ορθής κίνησης των χεριών του, και κυρίως να αναπτύξει και να εκπαιδευθεί στην αφή του (Χιουρέα, 1998).

Βασικός στόχος, της Προσχολικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι, οι τυφλοί μαθητές καθώς και οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, να αναπτύξουν δεξιότητες σε προσωπικό επίπεδο, οι οποίες κρίνονται ως θεμελιώδεις ώστε να μπορέσουν να υπάρξουν και να δραστηριοποιηθούν στην κοινωνία.

Ανάμεσα στις δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται ως κρίσιμες για την κοινωνική εξέλιξη και την εκπαίδευση του τυφλού μαθητή, σημαντική θέση κατέχει η ανάπτυξη δεξιοτήτων στον γραπτό και τον προφορικό λόγο (Curto et al., 1993). Για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, οι μέθοδοι και οι χρησιμοποιούμενες στρατηγικές οι οποίες εφαρμόζονται στους βλέποντες μαθητές, είναι δυνατό σε γενικές γραμμές να εφαρμοστούν και στους τυφλούς μαθητές. Ωστόσο, αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, υπάρχει σημαντική διαφορά, λόγω του διαφοροποιημένου κώδικα γραμματικών στοιχείων τα οποία χρησιμοποιούν οι τυφλοί μαθητές στα πλαίσια του απτικού συστήματος ανάγνωσης.

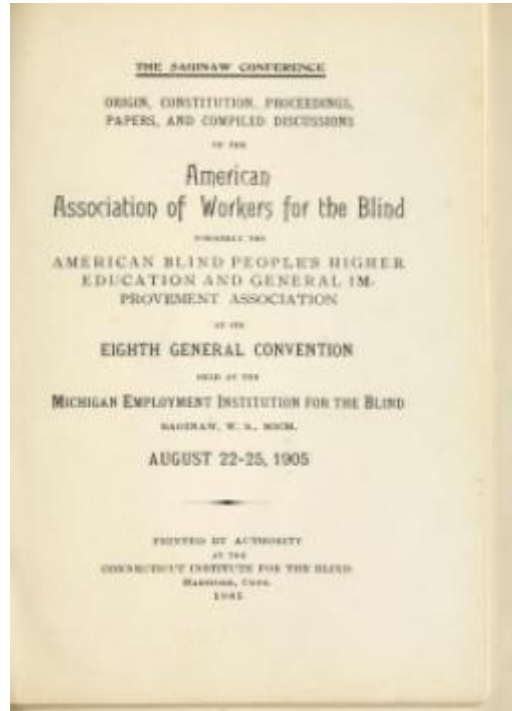
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ικανότητα ανάγνωσης, είναι πολύ σημαντική ικανότητα, η οποία έχει γίνει αποδεκτή γενικά ως σημαντικός παράγοντας για την διαδικασία μάθησης των παιδιών. Το να αποκτήσει κάποιος την αναγνωστική ικανότητα, συνιστά ένα αρκετά περίπλοκο θέμα, και μάλιστα ανεξάρτητα από τις συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο η συγκεκριμένη ικανότητα ως εμπειρία, αποκτάται (Ζώνιου Σιδέρη 2011· Bradley, 1988).

Ενώ για την οπτική ανάγνωση, είναι διαθέσιμη πλούσια διεθνής βιβλιογραφία, δεν ισχύει το ίδιο για την «απτική» ανάγνωση. Το πρόβλημα αυτό δε, είναι ακόμη μεγαλύτερο όσον αφορά ιδιαίτερα την Ελλάδα, όπου δεν υπάρχει ανεπτυγμένη έρευνα στο πεδίο της τυφλότητας εν γένει ενώ είναι σχεδόν ανύπαρκτη και η σχετική βιβλιογραφία.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν διαθέσιμες μελέτες στην αγγλική γλώσσα, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων ενώ υπάρχουν και κάποιες μελέτες στη γαλλική γλώσσα σχετικά με την εκμάθηση της ανάγνωσης από τους τυφλούς μαθητές (Lewi-Dumont, 1997).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι η ανάγνωση δια του συστήματος Braille, αποτέλεσε αντικείμενο των ερευνητών εδώ και πάνω από εκατό

χρόνια. Ενδιαφέρουσες μελέτες στο αντικείμενο προήλθαν από το 1908 έως και το 1915 από την Uniform Type Committee (Uniform Type Committee Collection). Αλλά και ακόμη νωρίτερα η Αμερικανική Ένωση American Association of Workers for the Blind (AAWB) η οποία δημιουργήθηκε το 1905 και αποτελούνταν κυρίως από εργαζόμενους σε εργαστήρια έκανε σειρά μελετών για την τυφλότητα.



Εικόνα 1 American Blind Peoples Higher Education and General Improvement Association

Πηγή: Museum of the American Printing House for the Blind,
<https://www.aph.org/museum/collections/featured/aawb-reports/>

Αργότερα κι άλλοι επαγγελματίες που δραστηριοποιούνταν στο χώρο της τύφλωσης (ιδιαίτερα αυτοί από προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης) προσχώρησαν στην AAWB. Η AAIB (εκπαιδευτές) και το AAWB (εργαζόμενοι) ενώθηκαν το 1984 για να γίνει η Ένωση Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών για άτομα με προβλήματα όρασης (AER- Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired, 2016).

Στο πλαίσιο της γραφής Braille, μελέτες, που έχουν διεξαχθεί, είχαν ως αντικείμενο, τις ψυχολογικές παραμέτρους, της ανάγνωσης μέσω συστήματος braille, ενώ άλλες μελέτες εξέτασαν τον τρόπο εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής του συστήματος (Lewi-Dumont, 1997· Lowenfeld & Abel, 1969· Lusk & Corn, 2006), αλλά και την ταχύτητα εκμάθησης ανάγνωσης (Olson, 1976· Trent & Truan, 1997) και τις αντικειμενικές συνθήκες που μπορούν να ασκήσουν επιδράσεις, όπως η απτική ικανότητα αλλά και οι κινήσεις των χεριών (Wormsley, 1981· Wright et al., 2009), καθώς και οι λόγοι σχετικά με την εμφάνιση αναγνωστικών λαθών (Johnson, 1986).

Αναφορικά με τον τρόπο ανάγνωσης δια της μεθόδου braille, σε γενικές γραμμές, οι τυφλοί διαβάζουν χρησιμοποιώντας και τους δυο δείκτες, παρ' όλα αυτά συχνό είναι και το φαινόμενο χρήσης και άλλων δακτύλων (Foulke, 1982). Κάποιες άλλες μελέτες ανέδειξαν κι άλλους τρόπους ανάγνωσης, όπως «παράλληλη» ανάγνωση, όπου ο τυφλός με το αριστερό του χέρι, επεξεργάζεται το κείμενο εννοιολογικά, αφού έχει προηγηθεί εξερεύνηση με τον δεξιό δείκτη. Συνήθως, στην πράξη οι χρήστες του συστήματος braille, διαβάζουν χρησιμοποιώντας μια συνθετική διαδικασία προκειμένου να κερδίσουν χρόνο. Ενώ αρχικά με τα δυο χέρια ο αναγνώστης διαβάζει το κεντρικό τμήμα της σειράς, στη συνέχεια, αφήνει το δεξί του χέρι στην ίδια σειρά να το τελειώσει, ενώ τοποθετεί το αριστερό του χέρι στη σειρά που ακολουθεί (Emerson et al., 2009· Χιουρέα, 1998)

Αν και σχετικά με τη μέθοδο braille, έχουν γίνει αρκετές μελέτες αναφορικά με τη δυνατότητα αναγνώρισης των χαρακτήρων από τα μη βλέποντα παιδιά, ωστόσο οι έρευνες αυτές, αφορούν κατά κύριο λόγο την ακρίβεια της αναγνώρισης και όχι τον τρόπο επεξεργασίας (εσωτερικής ή εξωτερικής) της πληροφορίας.

Εν μέρει αυτό μπορεί να οφείλεται και σε κάποιες σημαντικές δυσκολίες οι οποίες εμφανίζονται στον κώδικα braille. Για παράδειγμα ένας χαρακτήρας braille, ενδέχεται να συνδέεται με ένα απλό γράμμα, όπως επίσης και με έναν συνδυασμό γραμμάτων ή ακόμα και μια ολόκληρη λέξη. Επίσης, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος ανάγνωσης των χαρακτήρων του συστήματος braille.

Δηλαδή, οι ίδιοι χαρακτήρες braille, χρησιμοποιούμενοι στα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και σε άλλα κείμενα όπως μαθηματικά ή μουσική, μπορούν να

προσλάβουν διαφορετικές ερμηνείες, με αποτέλεσμα ένα σύμβολο να μπορεί να διαβαστεί ανάλογα με το κείμενο στο οποίο είναι τοποθετημένο, άλλοτε ως γράμμα, άλλοτε ως μουσική νότα κι άλλοτε ως σύμβολο μαθηματικών. Συνεπώς, πριν την διαδικασία ανάγνωσης ενός κειμένου, θα πρέπει ο αναγνώστης να γνωρίζει για το είδος του κειμένου, το οποίο καλείται να αναγνώσει ώστε να έχει την ικανότητα να προχωρήσει στην ορθή αποκωδικοποίηση των συμβόλων braille.

Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ορθή αποκωδικοποίηση των συμβόλων braille, έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών. Το 1913 μια έρευνα της Uniform Type Committee, σχετικά με την ταξινόμηση των χαρακτήρων braille, σε σχέση με το βαθμό αναγνωσιμότητάς του, έδειξε ότι η αναγνώριση των χαρακτήρων, επηρεάζεται σημαντικά από τον αριθμό των κουκκίδων τον οποίο περιλαμβάνει κάθε χαρακτήρας.

Η έρευνα έδειξε ότι σε αντίθεση με τους χαρακτήρες που περιέχουν μικρό αριθμό κουκκίδων και διαβάζονται γρήγορα, οι χαρακτήρες με μεγαλύτερο αριθμό κουκκίδων διαβάζονται λιγότερο γρήγορα και παρουσιάζεται σημαντική καθυστέρηση (Knowlton & Wetzel, 1996).

Όσον αφορά τις αντιληπτικές διεργασίες, ο αναγνώστης του συστήματος braille, προχωρά διαρθρωτικά στο κείμενο, από τον ένα χαρακτήρα στον επόμενο για κάθε λέξη. Κατά την διαδικασία αυτή, συγκρατεί στη μνήμη του, τους χαρακτήρες ώστε να δημιουργήσει τις λέξεις (Lamb, 1996). Σχετικά με τις αντιληπτικές διεργασίες της ανάγνωσης braille, έχουν υπάρξει σειρά μελετών (Barraga, 1983· Lewi-Dumont, 1997).

Εξετάζοντας τις διεργασίες σε αντιληπτικό επίπεδο, οι οποίες συμβάλλουν στην διαδικασία της ανάγνωσης των μη βλέπόντων μαθητών, μπορούν να εντοπιστούν αρκετές διαφορές σε σχέση με τις αντίστοιχες διεργασίες των βλέπόντων. Παρά την ύπαρξη σημαντικών ομοιοτήτων ανάμεσα στα δυο είδη μάθησης (απτικής και οπτικής) και στον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται σχετικά, τόσο τα βλέποντα όσο και τα τυφλά παιδιά, τα δεύτερα λόγω της τύφλωσης, δεν έχουν την ικανότητα να μάθουν μέσω μίμησης, όσων βλέπουν. Συνεπώς, οι εμπειρίες τους είναι σαφώς περιορισμένες, όπως επίσης και οι ευκαιρίες τους, σε σχέση με τα βλέποντα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις (Lederman, 1982)

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν υπάρχει κάποια αποδεκτά μεθοδολογική προσέγγιση η οποία να θεωρείται, ως η καταλληλότερη για την εκμάθηση της ανάγνωσης, σε μικρά μη βλέποντα παιδιά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, εφαρμόζουν στους μη βλέποντες μαθητές, τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν στους βλέποντες (Lewi-Dumont, 1997). Παρ' όλα αυτά, πληθώρα ερευνών έχουν ασχοληθεί με τις μεθόδους ανάγνωσης braille, καθώς και για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την διαδικασία ανάγνωσης (Olson, 1976· McBride, 1974· Χιουρέα, 1998).

Αναφορικά με την αναγνώριση των λέξεων, κατά την διαδικασία ανάγνωσης, σειρά μελετών με αντικείμενο την ανίχνευση των παραγόντων οι οποίοι συντελούν στην αντίληψη των συμβόλων braille, καθώς και στην αναγνώριση των λέξεων του κειμένου, επισημαίνουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική ιδίως κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας της ανάγνωσης, η αναγνώριση των χαρακτήρων όπως επίσης και η συνολική αναγνώριση της λέξης (Nolan & Kederis, 1969).

Σύμφωνα, με τις έρευνες, ως μονάδα αντιληπτικής δυνατότητας στο σύστημα braille νοείται ο χαρακτήρας, ενώ η διαδικασία αναγνώρισης της λέξης συντελείται μέσω της αφομοίωσης των πληροφοριών, όπως αυτή συντελείται διαδοχικά μέσω των χαρακτήρων.

Η φωνολογία, και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στη διαδικασία της αναγνώρισης των λέξεων, αποτέλεσε κατά την δεκαετία του 1960, αντικείμενο σημαντικών ερευνών. Ο Adams, προχωρώντας σε μια ανασύνθεση των ερευνών στο πεδίο της ανάγνωσης και των συνδεδόμενων με αυτή ψυχολογικών παραγόντων, συμπέρανε ότι σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση, διαδραματίζει η φωνολογία καθώς υπάρχει αντιστοίχιση μεταξύ ήχων και χαρακτήρων.

Η αγγλική γλώσσα, διαθέτει έναν κατά βάση αυθαίρετο χαρακτήρα, καθώς ο ίδιος χαρακτήρας δεν διαβάζεται με τον ίδιο πάντοτε τρόπο. Το γεγονός αυτό, καθιστά τον ρόλο της φωνολογίας, λιγότερο αποτελεσματικό για τους αρχάριους. Τέλος, η φωνολογία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο και θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα ολοκληρωμένο προγραμματιστικό πλαίσιο για την ανάγνωση, το οποίο συνδυάζει αφενός την φωνητική λειτουργία της ανάγνωσης και αφετέρου τη λέξη.

Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία, δεν έχει προκύψει κάποια αποδεκτή μεθοδολογική ανάλυση, η οποία να κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη, για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, στα μη βλέποντα μικρά παιδιά. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί μη βλέπόντων μαθητών, εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες είναι πανομοιότυπες με τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους στους βλέποντες μαθητές (Caton, 1979).

Παρ' όλα αυτά, πληθώρα μελετών έχουν γίνει αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές στην ανάγνωση με τη μέθοδο braille (McBride, 1974) για τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας (Umsted, 1972· Tobin, 1971) όπως επίσης και για τις τεχνικές διδασκαλίας για διευκόλυνση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω της Braille μπορεί να γίνει αποτελεσματικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, και πιο συγκεκριμένα μέσα από προγράμματα που στηρίζονται στον υπολογιστή και στοχεύουν στην αντιστοιχία ανάμεσα στους χαρακτήρες της Braille και στα γράμματα της Αγγλικής γλώσσας (Scheithauer & Tiger, 2012).

Ανάμεσα σε αυτές τις μελέτες, κάποιες αυτές έχουν ως αντικείμενο το αν η διδασκαλία στο πεδίο της ανάγνωσης, θα πρέπει να εκκινεί από μεμονωμένα γράμματα ή με λέξεις. Έχει βρεθεί ότι στη μάθηση της ανάγνωσης της Braille, προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται όχι στη μάθηση των επιμέρους συμβόλων, αλλά ολόκληρων των λέξεων (Argyropoulos & Martos, 2006).

Επίσης σημαντική ήταν και η συνεισφορά της μεθόδου του Lippincott, η οποία επικεντρώνεται συνήθως στην προσέγγιση, διαμέσου φωνολογίας Τέλος, οι Lowenfeld και Abel σε μια έρευνά τους το 1969, σε εκπαιδευτικούς σχολείων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα 2/3 αυτών των εκπαιδευτικών, έκαναν χρήση της μεθόδου διδασκαλίας της ανάγνωσης του με την εκμάθηση ολόκληρων λέξεων, την ίδια στιγμή που μόνο το 1/3 είχαν υιοθετήσει τη μέθοδο εκμάθησης των χαρακτήρων του αλφάβητου.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί πάντως οι οποίοι υιοθέτησαν αρχικά την μέθοδο εκμάθησης ανάγνωσης μέσω γραμμάτων, συνέχισαν με τη μέθοδο εκμάθησης των λέξεων, κι ένας λόγος γι' αυτή την αλλαγή ήταν ότι αυτή η μέθοδος εφαρμοζόταν και στην περίπτωση των βλέπόντων μαθητών. Σύμφωνα με τους Barlow-Brown και

Connelly (2002), τα τυφλά παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει γνώση των γραπτών γραμμμάτων ή των γραπτών λέξεων δεν έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν τη φωνολογική ενημερότητα, ενώ τα παιδιά που έχουν αναπτύξει τη γνώση για τα γραπτά γράμματα, αλλά όχι για τις γραπτές λέξεις, έχουν αυξημένες ικανότητες για ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Η εκμάθηση των γραμμμάτων έχει βρεθεί πως αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα τυφλά παιδιά. Επίσης, με βάση μια σειρά πειραμάτων της Crawford (2009), η χρήση των φωνολογικών μεθόδων συμβάλλει στην αποτελεσματική εκμάθηση της ανάγνωσης της γραφής Braille. Η καθοδήγηση των παιδιών να διαβάζουν στο σύστημα Braille τα γράμματα των λέξεων, ξεχωριστά το κάθε φώνημα, φαίνεται πως είναι πιο αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης ανάγνωσης σε σύγκριση με την καθοδήγηση να διαβάζουν ολόκληρες τις λέξεις.

5.4. Ένταξη τυφλών στα συστήματα εκπαίδευσης: τα προγράμματα HELIOS II, TESTLAB και ACCELERATE

Το θέμα της εκπαίδευσης των τυφλών μαθητών και της ένταξής τους σε τάξεις γενικών σχολείων στην Ελλάδα, και του βαθμού σύγκλισης των υφιστάμενων δομών σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, άρχισε να συζητείται πολύ αργότερα, όταν άρχισαν να εφαρμόζονται κάποια προγράμματα σε πολύ περιορισμένη έκταση, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα HELIOS, και με σκοπό την τοποθέτηση των τυφλών παιδιών σε τάξεις γενικών σχολείων (Λιοδάκης, 1991).

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σύστημα εκπαίδευσης, απαιτεί πράγματι πολύ περισσότερο από την τοποθέτηση απλώς ενός παιδιού με εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις κανονικού σχολείου. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία στον μαθητή προσφέρονται ευκαιρίες προόδου και ανάπτυξης σε ζητήματα εκπαίδευσης, αποκτώντας τα εφόδια και τις ικανότητες για την αυτονομία του σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Η διαδικασία ένταξης, αποτελεί μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές μονάδες θα πρέπει να επιδιώξουν την αλλαγή κουλτούρας, στόχων και

προσανατολισμού ώστε να πετύχουν την ανάπτυξή τους και να παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλής ποιοτικής στάθμης και περιεχομένου, για όλους τους μαθητές τους, και παράλληλα για την επίτευξη της μέγιστης προσβασιμότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεγάλη η συνεισφορά σε ζητήματα εκπαίδευσης τυφλών ατόμων, αποκομίσθηκε από το πρόγραμμα HELIOS II. Στις 2 Οκτωβρίου 1991, η Επιτροπή ενέκρινε την πρόταση του Συμβουλίου για τη λήψη απόφασης, σχετικά με τη θέσπιση τρίτου κοινοτικού προγράμματος δράσης για άτομα με ειδικές ανάγκες - HELIOS II (1992-1996).

Αυτό που η Επιτροπή επεδίωξε να επιτύχει μέσω του HELIOS II είναι να ενισχύσει την οικονομική και κοινωνική συνοχή των λαών της Ευρώπης και να δηλώσει εκ νέου τη σταθερή προσήλωση και βούλησή της να συνεχίσει και να εντείνει τις εργασίες σχετικά με μια ολοκληρωμένη και συνεκτική πολιτική για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Ήταν μια αναπόδραστη προσπάθεια, καθώς ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) τοποθετεί το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία στο 10% του συνολικού πληθυσμού, δηλαδή πάνω από 30 εκατομμύρια άνθρωποι μόνο στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

Οι ανάπηροι, είναι μια από τις πλέον μειονεκτούσες και περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες και πλήττονται δυσανάλογα από τις οικονομικές, διαρθρωτικές και κοινωνικές αλλαγές. Το πρόγραμμα HELIOS II συνέχισε το επιτυχημένο έργο που αναλήφθηκε στο πλαίσιο του HELIOS I και επέκτεινε το πεδίο εφαρμογής του σε νέους τομείς, κάνοντας χρήση των εμπειριών του παρελθόντος.

Ο HELIOS II κάλυψε νέους τομείς, όπως η πρόληψη και η έγκαιρη βοήθεια, η λειτουργική αποκατάσταση, η ένταξη στα νηπιαγωγεία και στις ψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η συνεχής κατάρτιση και πρόσβαση σε δημιουργικές δραστηριότητες, αθλητικές και τουριστικές.

Σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη για το έργο TESTLAB (Testing Electronic Systems using Telematics for Library Access for the Blind), το 1997, στην

Ελλάδα, οι υπηρεσίες βιβλιοθήκης δεν παρέχονται σε άτομα με προβλήματα όρασης. Μετά τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, ως διάδοχος του TESTLAB ήρθε το πρόγραμμα ACCELERATE να αντιμετωπίσει το θέμα της έλλειψης πληροφόρησης και της παροχής υπηρεσιών σε άτομα με προβλήματα όρασης από τις ελληνικές βιβλιοθήκες (Tucker, 1997).

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης του προγράμματος ACCELERATE το οποίο υπήρξε το αποτέλεσμα έρευνας δύο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Ελλάδα) και του Πανεπιστημίου της Κύπρου, εξοπλίστηκαν με σκοπό να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε φοιτητές με προβλήματα όρασης.

Το έργο σχεδιάστηκε προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη νέων εξειδικευμένων υπηρεσιών σε μια ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη. Η υπάρχουσα εμπειρία στην παροχή υπηρεσιών βιβλιοθήκης προς τους τυφλούς και μερικώς βλέποντες ανθρώπους μεταφέρθηκε από τους αυστριακούς και τους ολλανδούς εταίρους συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου.

Ο εξοπλισμός των δυο βιβλιοθηκών, με σύγχρονα εργαλεία για χρήση από τους χρήστες των βιβλιοθηκών με προβλήματα όρασης, ήταν ένα από τα ορόσημα του έργου. Ωστόσο, εισήχθησαν προς εφαρμογή και δύο ακόμη συμπληρωματικά μέτρα για τις αναπτυσσόμενες υπηρεσίες. Το πρώτο μέτρο ήταν η έκδοση ενός εγχειριδίου (Train the Trainers) με στόχο να βοηθήσει τους βιβλιοθηκονόμους να οργανώσουν με επιτυχία τις υπηρεσίες πληροφοριών σε άτομα με προβλήματα όρασης και το δεύτερο ήταν η έκδοση ενός άλλου εγχειριδίου (εκπαίδευση των χρηστών) με στόχο την εισαγωγή της χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας για τους χρήστες με προβλήματα όρασης.

Το εγχειρίδιο «Train the Trainers» περιείχε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την εισαγωγή υπηρεσιών βιβλιοθήκης σε τυφλούς και μερικώς βλέποντες ανθρώπους. Το εγχειρίδιο απευθυνόταν κυρίως σε Έλληνες και Κύπριους βιβλιοθηκονόμους, αλλά μπορούσε να προσαρμοστεί με κάποιες αλλαγές και σε άλλες περιπτώσεις κατά την ανάπτυξη των υπηρεσιών προς τα άτομα με προβλήματα όρασης, για πρώτη φορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ

6.1. Το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο

6.1.1. Η Συνθήκη της ΕΕ και ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός χάρτης για τα δικαιώματα των τυφλών ατόμων στην εκπαίδευση

Η Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και η ΣΛΕΕ, συνιστούν ένα ικανοποιητικό εξασφαλιστικό πρότυπο για τα δικαιώματα εν γένει καθώς και για τα δικαιώματα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και των τυφλών ατόμων. Για παράδειγμα, η Συνθήκη του Άμστερνταμ¹ η οποία υπογράφηκε το 1997 και τέθηκε σε εφαρμογή το 1999, αποτελεί σημείο ορόσημο στην ιστορία της αναπηρίας. Αυτό γιατί ήταν η πρώτη φορά που ένα καταστατικό κείμενο της ΕΕ, συμπεριέλαβε διατάξεις για τα άτομα με αναπηρία.

Ειδικότερα, στο άρθρο 13 ορίζεται ότι «Με την επιφύλαξη των άλλων διατάξεων της παρούσας Συνθήκης και εντός των ορίων των αρμοδιοτήτων που παρέχει αυτή στην Κοινότητα, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα, μετά από πρόταση της Επιτροπής και διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, μπορεί να αναλάβει κατάλληλη δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» (Σούλης, 2013: 77).

Παράλληλα, ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, ο οποίος υπογράφηκε το 1961, στα πλαίσια του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτελεί κεφαλαίωδες διακηρυκτικό κείμενο δεσμεύσεων και αρχών για τα δικαιώματα των αναπήρων και τυφλών ατόμων, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στο κείμενο, οι Κυβερνήσεις των κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης δεσμεύτηκαν σχετικά με τα δικαιώματα των αναπήρων ατόμων στο άρθρο 1 ότι «Τα

¹ European Union, Amsterdam Treaty. https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_el.pdf, date accessed 23/12/2016.

ανάπηρα άτομα θα απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα που προβάλλονται σ' αυτή τη Διακήρυξη. Αυτά τα δικαιώματα θα αποδοθούν σε όλα τα ανάπηρα άτομα, χωρίς οποιαδήποτε εξαίρεση (...) Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική μεταχείριση, συμπεριλαμβανομένων προσθετικών και υποβοηθητικών συσκευών, για ιατρική και κοινωνική αποκατάσταση, για εκπαίδευση, για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση για βοήθεια, για συμβουλευτική, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους 81 στο ανώτατο όριο και θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης ή επανενσωμάτωσής τους» (Σούλης, 2013: 79-80).

Στο πλαίσιο της Ε.Ε., προβλέπεται η σύσταση επιτροπής υπουργών για την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία, στην Ευρώπη. Το σχέδιο δράσης REC στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων, την ισότητα των ευκαιριών, την πλήρη συμμετοχή των ΑμεΑ στην κοινωνία, τον σεβασμό της διαφοράς και την αποδοχή της αναπηρίας, την ισότητα των δύο φύλων, την εξασφάλιση της αξιοπρέπειας και της ατομικής αυτονομίας, καθώς και τη συμμετοχή των ΑμεΑ σε όλες τις αποφάσεις σχετικά με τη ζωή τους. Οι δράσεις του προγράμματος αφορούν τη συμμετοχή στην πολιτική και δημόσια ζωή, καθώς και στην πολιτιστική ζωή, την ενημέρωση και επικοινωνία, την εκπαίδευση, την απασχόληση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, το δομημένο περιβάλλον, τα μέσα μεταφοράς, την κοινοτική διαβίωση, την υγειονομική περίθαλψη, την αποκατάσταση, την κοινωνική και νομική προστασία, την προστασία κατά της βίας και της κακοποίησης, την έρευνα και ανάπτυξη, καθώς και την ευαισθητοποίηση (Σούλης, 2013).

Σημαντικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση, που συμβάλλει στη διασφάλιση της κοινωνικής ένταξης και της ανεξαρτησίας για όλους τους ανθρώπους, είτε έχουν είτε δεν έχουν κάποια αναπηρία. Για την ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση απαιτείται η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλα τα άτομα, που εξαρτάται από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές δομές. Για να επιτευχθεί το σχέδιο δράσης REC θα πρέπει τα κράτη- μέλη να προάγουν νομοθεσία, πολιτικές και προγραμματισμό με στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων, καθώς και να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα

απευθύνεται σε όλους. Ακόμη, είναι σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα έγκαιρης και κατάλληλης αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία, ώστε να παρασχεθούν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές παροχές. Κύριος στόχος είναι η παροχή μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης, που θα δώσει τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη. Για να εξασφαλιστεί αυτό θα πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και να περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη της σχολικής πολιτικής εκπαίδευσης ζητήματα σχετικά με τα άτομα με αναπηρία (Σούλης, 2013).

Από το Μάρτιο του 2000 τέθηκε σε ισχύ η στρατηγική της Λισσαβόνας, και κυρίως τα σχέδια δράσης eEurope 2002, eEurope 2005 και i2010, τα οποία στόχευαν στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, ενώ συμβάλλουν στην αξιολόγηση της πορείας μιας χώρας προς την Κοινωνία της Πληροφορίας. Βασικοί άξονες, στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, είναι η κοινωνική συνοχή και η προσβασιμότητα. Στόχος είναι η αξιοποίηση των ευκαιριών της Κοινωνίας της Πληροφορίας ώστε να ενταχθούν κοινωνικά τα ΑΜΕΑ. Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση ή εξάλειψη των εμποδίων και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των τεχνολογιών. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέδωσε ψήφισμα, τον Οκτώβριο του 2001 (Ψήφισμα 2001/C 292/02), (ΚΕΔΚΕ, 2007).

Η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στα άτομα με αναπηρίες, μεταξύ των οποίων είναι και τα άτομα με τύφλωση. Συγκεκριμένα, επιτρέπει τα άτομα με αναπηρίες να έχουν ισότιμη πρόσβαση με τους υπόλοιπους χρήστες στις παρεχόμενες τηλεφωνικές υπηρεσίες. Επίσης, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινωνίας της Πληροφορίας, το 2006 υπογράφηκε στη Ρίγα, η συμμετοχή όλων των Ευρωπαίων στην Κοινωνία της Πληροφορίας, ώστε να μειωθεί το χάσμα ως προς τη χρήση του διαδικτύου, κυρίως για πληθυσμιακές ομάδες με υψηλό κίνδυνο αποκλεισμού από την ηλεκτρονική συμμετοχή, όπως είναι τα άτομα με αναπηρίες. Μεταξύ των βασικών προτεραιοτήτων της διακήρυξης προβλέπονταν η ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της προσβασιμότητας, καθώς και η συμμετοχή στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση (ΚΕΔΚΕ, 2007).

6.1.2. Δευτερογενές Ευρωπαϊκό Δίκαιο για τα δικαιώματα των τυφλών στην Εκπαίδευση: Αποφάσεις Οδηγίες και Κανονισμοί ΕΕ

Εκτός από το πρωτογενές δίκαιο της ΕΕ, δηλαδή τις ιδρυτικές Συνθήκες και την ΣΛΛΕ, η Ε.Ε. με μια σειρά Οδηγιών, Κανονισμών, έχει αναπτύξει ένα προστατευτικό πλαίσιο για την προστασία του δικαιώματος των τυφλών ατόμων στην Εκπαίδευση. Για παράδειγμα η Απόφαση 2014/221/ΕΕ του Συμβουλίου, της 14ης Απριλίου 2014², ρύθμισε τα σχετικά με την υπογραφή, εξ ονόματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Συνθήκης του Μαρακές για τη διευκόλυνση της πρόσβασης τυφλών, αμβλυώπων ή ατόμων με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων σε δημοσιευμένα έργα.

Στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μαρακές, ρυθμίστηκαν ζητήματα για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε δημοσιευμένα έργα για τα άτομα που είναι τυφλά, τα άτομα με μειωμένη όραση ή με πρόβλημα ανάγνωσης εντύπων με άλλο τρόπο. Η Συνθήκη του Μαρακές εγκρίθηκε το 2013 από την Παγκόσμια Οργάνωση Διανοητικής Ιδιοκτησίας (ΠΟΔΙ) με στόχο τη διευκόλυνση της διαθεσιμότητας και της διασυννοριακής ανταλλαγής βιβλίων και άλλου έντυπου υλικού σε προσβάσιμο μορφότυπο σε όλο τον κόσμο. Η σύμβαση υπεγράφη από την Ένωση τον Απρίλιο του 2014³.

Ειδικότερα, η Συνθήκη του Μαρακές, απαιτεί από τα συμβαλλόμενα μέρη να προβλέπουν εξαιρέσεις ή περιορισμούς στα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας και στα συγγενικά δικαιώματα προς όφελος των τυφλών, των αμβλυώπων και των ατόμων με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων, και επιτρέπει τη διασυννοριακή ανταλλαγή αντιγράφων βιβλίων σε ειδικό μορφότυπο, συμπεριλαμβανομένων των ηχογραφημένων βιβλίων, και άλλου έντυπου υλικού μεταξύ των χωρών που είναι

² Απόφαση 2014/221/ΕΕ του Συμβουλίου, της 14ης Απριλίου 2014, για την υπογραφή, εξ ονόματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της συνθήκης του Μαρακές για τη διευκόλυνση της πρόσβασης τυφλών, αμβλυώπων ή ατόμων με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων σε δημοσιευμένα έργα. (ΕΕ L 115 της 17.4.2014, σ. 1).

³ Απόφαση 2014/221/ΕΕ του Συμβουλίου, της 14ης Απριλίου 2014, για την υπογραφή, εξ ονόματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Συνθήκης του Μαρακές για τη διευκόλυνση της πρόσβασης τυφλών, αμβλυώπων ή ατόμων με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων σε δημοσιευμένα έργα (ΕΕ L115 της 17.4.2014, σ. 1.)

συμβαλλόμενα μέρη της Συνθήκης. Αυτό διότι οι δικαιούχοι της Συνθήκης του Μαρακές, δηλαδή οι τυφλοί, οι αμβλύωπες ή τα άτομα με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων αντιμετωπίζουν πολλούς φραγμούς στην πρόσβαση σε προστατευόμενα βιβλία και άλλο προστατευόμενο έντυπο υλικό δυνάμει δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και συγγενικών δικαιωμάτων.

Στη συνέχεια έγινε πρόταση της Επιτροπής για Έκδοση Οδηγίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και του Κοινοβουλίου, η οποία θα εναρμονίσει τη νομοθεσία της Ένωσης με τις διεθνείς υποχρεώσεις της ΕΕ στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μαρακές για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε δημοσιευμένα έργα για τα άτομα που είναι τυφλά, τα άτομα με μειωμένη όραση ή με πρόβλημα ανάγνωσης εντύπων με άλλο τρόπο⁴.

Είναι γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των θεσμικών της οργάνων έχει αναπτύξει ένα σημαντικό θεσμικό πλαίσιο προστατευτικό των κοινωνικών δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων μεταξύ των οποίων και τα δικαιώματα των τυφλών ατόμων και ειδικότερα το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, καθώς συνιστά ένα κατεξοχήν κοινωνικό δικαίωμα.

Τα κοινωνικά δικαιώματα εν γένει αποτελούν σε κάθε περίπτωση μία σημαντική κατάκτηση σε κοινωνικό επίπεδο και ένα κύριο στοιχείο της φιλοσοφίας και του πνεύματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα οποία έχει δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα προκειμένου να επιτευχθεί η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης⁵. Ούτε δικαιοσύνη ούτε δημοκρατικό πολίτευμα νοούνται δίχως την εξασφάλιση των κοινωνικών δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων σε μια

⁴ Πρόταση ΟΔΗΓΙΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ σχετικά με ορισμένες επιτρεπόμενες χρήσεις προστατευόμενων έργων και άλλου προστατευόμενου υλικού δυνάμει δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και συγγενικών δικαιωμάτων προς όφελος των τυφλών, των αμβλύωπων και των ατόμων με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων και για την τροποποίηση της οδηγίας 2001/29/ΕΚ για την εναρμόνιση ορισμένων πτυχών του δικαιώματος του δημιουργού και συγγενικών δικαιωμάτων στην κοινωνία της πληροφορίας, <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EL/1-2016-596-EL-F1-1.PDF>, ημερομηνία προσπέλασης 23/12/2016

⁵ Για μια διεξοδική ανάλυση του ζητήματος των Κοινωνικών Δικαιωμάτων και της προστασίας τους σε επίπεδο ΕΕ, βλ. Τσουκαρέλης Παναγιώτης Χριστόφας, «Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων του ευρωπαϊκού πολίτη: οι περιπτώσεις προστασίας των κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία», Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας, 2014.

οργανωμένα ευνοούμενη και συντεταγμένη Πολιτεία, της οποίας δικαιολογητικός λόγος ύπαρξης είναι να τίθεται στην υπηρεσία της ευημερίας των ανθρώπων πάνω στη βάση της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Στα πλαίσια αυτά, το νομοπαραγωγικό έργο της ΕΕ, όπως ενδεικτικά αναλύθηκε παραπάνω, εντάσσεται στη φιλοσοφία του Κράτους Πρόνοιας, μέσα από μια σειρά δεσμευτικών και μη δεσμευτικών πράξεων οι οποίες προστατεύουν τα Κοινωνικά Δικαιώματα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, στα πλαίσια του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη, όσον αφορά στις περιπτώσεις των Ατόμων με Αναπηρία και των τυφλών ατόμων ειδικότερα.

6.1.3. Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Η Σύμβαση του ΟΗΕ σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στους οποίους περιλαμβάνονται και οι τυφλοί ή τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, αποτελεί δίχως αμφιβολία ορόσημο στην παγκόσμια ιστορία της αναπηρίας. Αυτό διότι περιγράφει διεξοδικά και πλήρως το πλαίσιο δικαιωμάτων ατόμων με αναπηρίας, ενώ ταυτόχρονα θέτει τις αρχές οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται ώστε τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία να προστατεύονται πλήρως. Παράλληλα καθορίζει τις υποχρεώσεις όλων των κρατών μελών του ΟΗΕ σε σχέση με τα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας, και των τυφλών, με προεξάρχουσα την αντίληψη ότι τα άτομα αυτά είναι ισότιμοι πολίτες της ευρωπαϊκής Κοινότητας. Η ΕΕ, έχει καθεστώς μόνιμου παρατηρητή στη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ ήδη από το 1974, καθώς επίσης και καθεστώς παρατηρητή στις περισσότερες εξειδικευμένες οργανώσεις του ΟΗΕ. Επίσης είναι πλήρες μέλος με δικαίωμα ψήφου σε 3 όργανα του ΟΗΕ καθώς και το μοναδικό συμβαλλόμενο μέρος σε περισσότερες από 50 συμβάσεις του ΟΗΕ το οποίο δεν είναι κράτος (Σούλης, 2013).

Συγκεκριμένα, τα Κράτη Μέρη (μεταξύ των οποίων και η ΕΕ) στη Σύμβαση αυτή συνομολόγησαν ότι «σκοπός της παρούσας Σύμβασης είναι η προαγωγή, προστασία και διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης απόλαυσης όλων των

δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών από όλα τα ΑμεΑ και η προώθηση του σεβασμού της εγγενούς αξιοπρέπειας⁶»

Στο άρθρο 24 της Σύμβασης ειδικότερα, προστατεύεται το δικαίωμα για την εκπαίδευση των ΑμεΑ, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και τα τυφλά άτομα ή τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ειδικότερα το άρθρο αναφέρει τα εξής:

«1. Τα Κράτη Μέρη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση. Με σκοπό να πραγματοποιήσουν το δικαίωμα αυτό χωρίς διάκριση και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα Κράτη Μέρη εξασφαλίζουν ένα σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπεί: (α) στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και την αίσθηση αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, και την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρώπινη ποικιλομορφία, (β) την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και της δημιουργικότητας των ΑμεΑ, όπως επίσης και των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων, στο μέγιστο βαθμό, (γ) στη διευκόλυνση των ΑμεΑ προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία.

2. Για την πραγματοποίηση αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέρη εξασφαλίζουν ότι: (α) τα ΑμεΑ δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας, και ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν αποκλείονται από τη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της αναπηρίας, (β) τα ΑμεΑ μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν, (γ) παρέχεται εύλογη προσαρμογή των αναγκών του ατόμου, (δ) τα ΑμεΑ θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολύνουν την αποτελεσματική τους εκπαίδευση, (ε) αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης παρέχονται σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της πλήρους ένταξης.

⁶ ΟΗΕ, Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο, https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46, ημερομηνία προσπέλασης 23/12/2016.

3. Τα Κράτη Μέρη διευκολύνουν τα ΑμεΑ να αποκτήσουν δεξιότητες τόσο ως προς το πώς θα διάγουν τη ζωή τους, όσον και ως προς την κοινωνική ανάπτυξη τους για να διευκολύνουν την πλήρη και ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και ως μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό, τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένων: (α) διευκόλυνση της εκμάθησης Braille, των εναλλακτικών κειμένων, βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας και προσανατολισμού και κινητικών δεξιοτήτων, και διευκόλυνσης της υποστήριξης και της καθοδήγησης από / προς άτομα / ομάδες σχετικές με την αναπηρία, (β) διευκόλυνση της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προώθησης της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών, (γ) διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των ατόμων και συγκεκριμένα των παιδιών που είναι τυφλά, κωφά ή κωφο-τυφλά, παρέχεται στις πιο κατάλληλες γλώσσες και μεθόδους και μέσα επικοινωνίας για το άτομο, και σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη.

4. Για να βοηθήσουν στη διασφάλιση της πραγματοποίησης αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα για την πρόσληψη δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων και δασκάλων με αναπηρία, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι στην νοηματική γλώσσα και / ή στη γλώσσα Braille, και για την εκπαίδευση επαγγελματιών και προσωπικού, οι οποίοι εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

5. Τα Κράτη Μέρη διασφαλίζουν ότι τα ΑμεΑ έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, στην ενήλικη εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση χωρίς διάκριση και σε ίση βάση με τους άλλους».

Επίσης, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, του ΟΗΕ (1966), ψηφίστηκε έτσι ώστε όλα τα συμβαλλόμενα κράτη να αναγνωρίζουν το δικαίωμα μόρφωσης όλων των ατόμων. Η βασική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται σε όλους δωρεάν, ενώ η μέση εκπαίδευση έχει διάφορες μορφές και θα πρέπει να γενικεύεται. Η ανώτερη εκπαίδευση θα πρέπει, επίσης, να είναι ισότιμη προς όλους, με βάση τις ικανότητες του καθενός (Σούλης, 2013). Επιπλέον, το 1981 εκδόθηκε η Διακήρυξη Sundberg για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ, στην Ισπανία, στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου

Δράσης και Στρατηγικής για την Εκπαίδευση, την Πρόληψη και την Ενσωμάτωση (Σούλης, 2013).

6.2. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

6.2.1. Το συνταγματικό θεσμικό πλαίσιο

Το άρθρο 4 του Συντάγματος ορίζει ότι οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου και ότι οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Με τον τρόπο αυτό, το ελληνικό Σύνταγμα, καθιερώνει την αρχή της ισότητας έναντι του νόμου, των ατόμων που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας, καθώς επίσης και την αρχή της ισότητας των φύλων (Σούλης, 2013: 43).

Ειδικότερα στο ελληνικό σύνταγμα έχουν κατοχυρωθεί τα ακόλουθα δικαιώματα:

- Άρθρο 2, παρ1. κατοχυρώνει την προστασία της αξίας του ανθρώπου, η οποία αποτελεί μια από τις πλέον θεμελιώδεις συνταγματικά προστατευόμενες αρχές και υποχρέωση του κράτους.

- Άρθρο 5, παρ.1: το οποίο προστατεύει την ελευθερία ανάπτυξης της προσωπικότητας, ορίζοντας ότι «καθένας έχει δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη.»

- Άρθρο 5, παρ.2 το οποίο προστατεύει το απόλυτο δικαίωμα της ζωής, ορίζοντας ότι «όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων. Εξαιρέσεις επιτρέπονται στις περιπτώσεις που προβλέπει το διεθνές δίκαιο».

- Άρθρο 21, παρ. 3 το οποίο προστατεύει το δικαίωμα της υγείας, αναφέροντας ότι το κράτος υποχρεούται να φροντίζει για την υγεία των πολιτών και οφείλει στα πλαίσια αυτά, να λαμβάνει ειδικά μέτρα μέσα από ένα πλαίσιο διατάξεων κοινωνικού κράτους, για την προστασία της νεότητας, της αναπηρίας, του γήρατος και της απορίας.

- Άρθρο 22 το οποίο προστατεύει το δικαίωμα των αναπήρων στην εργασία. Ανάμεσα σε άλλα, το άρθρο 22 προστατεύει ζητήματα όπως οι εργασιακές συνθήκες, το ύψος των αμοιβών και τα ελάχιστα όρια, το σύστημα προαγωγών κλπ., και προστατεύει από ενδεχόμενες διακρίσεις σε βάρος των αναπήρων σε εργασιακά θέματα.

- Άρθρο 25, το οποίο προστατεύει τα ανάπηρα άτομα ορίζοντας ότι τελούν υπό την προστασία του κράτους το οποίο είναι εγγυητής των δικαιωμάτων τους, ώστε να μπορούν ανεμπόδιστα να συμμετάσχουν σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής (Σούλης, 2013: 43-44).

6.2.2. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Ο πρώτος νόμος που αναφέρεται στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453\26-1-1937 «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών κτλ.», ΦΕΚ 28\Α\30-1-1937, όπως τροποποιήθηκε από τον Αναγκαστικό Νόμο 1049\22-1-1938 «Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης του αναγκαστικού νόμου 453\1937», ΦΕΚ 24\Α\27-1-1938, ο οποίος προσδιορίζει την έννοια του ειδικά καθυστερημένου παιδιού. Ακολουθεί ο Νόμος υπ. αριθ. 1904\28-7-1951 «Περί προστασίας και αποκαταστάσεως των τυφλών», ΦΕΚ 212\Α\1-8-1951, που ρυθμίζει την εκπαίδευση των τυφλών αλλά και την επιδοματική πολιτική.

Με το Νόμο υπ. αριθ. 1143\27-3-1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». ΦΕΚ 80\Α\31-3-1981, οριοθετείται για πρώτη φορά εννοιολογικά η

έννοια «αποκλίνοντα άτομα», ορίζεται η ειδική εκπαίδευση και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, ενώ παράλληλα θεσπίζεται η υποχρεωτική φοίτηση αυτών των ατόμων καθώς και η επαγγελματική τους ένταξη.

Με το Νόμο υπ. αριθ. 1566\26-9-1985 «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167\Α\30-9-1985, αντικαθίσταται ο όρος «αποκλίνοντα άτομα» από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», καθορίζονται οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης και θεσμοθετείται η σχολική ένταξη για τα παιδιά αυτά. Με το ίδιο νομοθέτημα, μεταβιβάζονται στο ΥΠΕΠΘ όλες οι αρμοδιότητες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν τα ειδικά σχολεία, προβλέπεται η ίδρυση Πανεπιστημιακού τμήματος λογοθεραπείας, και εκτυπώνονται βιβλία για τυφλούς με το σύστημα Braille.

Με τον Νόμο υπ. αριθ. 2817/14-3-2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78\Α\14.03.2000, ο όρος ειδικές ανάγκες αντικαθίσταται για μια ακόμη φορά, από τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», και προωθείται περαιτέρω, η αρχή της ένταξης. Επίσης, ορίζεται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως αποκλειστικός φορέας θεμάτων ειδικής εκπαιδευτικής αγωγής, ενώ επίσης ιδρύεται το τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με τον ίδιο Νόμο, θεσμοθετούνται τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) για τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία επίσης επιφορτίζονται με αρμοδιότητες ανάπτυξης δραστηριοτήτων υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Επίσης, δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού ειδικής αγωγής, ενώ εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στην ειδική αγωγή, νέων προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και μέτρων βελτίωσης των συνθηκών επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Με τον Νόμο υπ. αριθ. 3699\26-9-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ 199\Α\2-10-2008, αντικαθίσταται ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και

εκπαίδευση», ενώ επιπλέον, προστίθεται ο όρος «διάγνωση» που αφορά την αξιολόγηση με στόχο τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης. Στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σήμερα, επιδιώκεται η πολύπλευρη προσέγγιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της βελτίωσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο (Σούλης, 2013).

Κατά τις διατάξεις του νόμου, το κράτος, είναι υποχρεωμένο να κατοχυρώνει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής, η οποία πρέπει να παρέχεται ως αναπόσπαστο τμήμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα οφείλει δε, να μεριμνά ώστε η δωρεάν ειδική αγωγή και εκπαίδευση να παρέχεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες για τους ανάπηρους όλων των ηλικιών. Οι δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης και αγωγής περιλαμβάνει:

- σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης σε κατάλληλες κτιριακές υποδομές
- προγράμματα διδασκαλίας κατ' οίκον, προγράμματα συνεκπαίδευσης και υποστηρικτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Σούλης, 2013).

Ο Νόμος εισαγάγει το διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή τα Ειδικά Σχολεία αναγνωρίζονται, ως ξεχωριστό σύστημα εκπαίδευσης παράλληλο με το γενικό.

Έτσι, στην Ελλάδα, οι δομές που υποστηρίζουν, σήμερα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ειδικά ημερήσια σχολεία (ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) τα οποία είναι αυτόνομα σχολεία και εξυπηρετούν περιπτώσεις παιδιών με πολύπλευρες και βαριές αναπηρίες, τα Τ.Ε.Ε. Ε.Α. (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής) τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ειδικής αγωγής (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) καθώς και τα Τμήματα Ένταξης στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις παραπάνω σχολικές δομές, η προσπάθεια συνεκπαίδευσης και ένταξης γίνεται στα τμήματα ένταξης με στόχο την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη (Λιοδάκης, 1991· Σούλης, 2008).

Μέσω των υπηρεσιών ειδικής Εκπαίδευσης και αγωγής επιδιώκεται κατά κύριο λόγο:

α) η αρμονική και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία καθώς και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

β) η βελτίωση των γνωστικών τους δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, με στόχο να είναι δυνατή η ένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν,

γ) την ένταξή τους με βάση τις δυνατότητές τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή

δ) την αποδοχή των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο κοινωνικό σύνολο και την αρμονική δραστηριοποίησή τους και συμβίωσή τους, η οποία θα έχει ως στόχο την κοινωνική τους εξέλιξη σε ισότιμη βάση, καθώς επίσης και την προσβασιμότητα σε όλες τις υποδομές (κτιριακές κλπ) και στις υπηρεσίες που διατίθενται μέσω αυτών των υπηρεσιών (Σούλης, 2013).

Επίσης, στην Ελλάδα, από το 1989 δραστηριοποιείται η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.), που στοχεύει στην «καταπολέμηση των διακρίσεων που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, την κατοχύρωση των δικαιωμάτων αυτών και των οικογενειών τους, την προώθηση πολιτικών που συμβάλλουν στην πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας και τη δημιουργία ενός εθνικού πολιτικού πλαισίου για την αναπηρία με έμφαση στην ανάδειξη της κοινωνικοπολιτικής διάστασης αυτής» (Σούλης, 2013: 95). Η προαναφερθείσα συνομοσπονδία αποτελεί το τριτοβάθμιο όργανο εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία, ενώ οι Ομοσπονδίες Σωματείων Ατόμων με Αναπηρία αποτελούν τα δευτεροβάθμια όργανα, που εκπροσωπούν συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, υπάρχουν Πανελλήνιοι Σύνδεσμοι και Σωματεία Ατόμων με Αναπηρία, που αφορούν συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας (Σούλης, 2013).

Σύμφωνα με τον Σούλη (2013: 98), «η κατάσταση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας, παραμένει εξαιρετικά ελλιπής και σε μεγάλο βαθμό

αποκαρδιωτική. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι σήμερα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, ενώ η μέριμνα για επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη». Το Εθνικό Αναπηρικό Κίνημα υποστηρίζει την ανάγκη για νομοθετική κατοχύρωση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με αναπηρία σε όλες τις σχολικές δομές, συνεκπαίδευση των μαθητών στη γενική τάξη με την παροχή της κατάλληλης στήριξης, αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους και ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Σούλης, 2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας σκιαγραφείται η κατάσταση που επικρατεί στην τρέχουσα ελληνική πραγματικότητα σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Όπως περιγράφηκε στο τελευταίο κεφάλαιο μέσα από τη μελέτη του Σούλη (2013) σχετικά με την ελληνική εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία, φαίνεται πως τα βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί είναι ελάχιστα. Η αναγνώριση του δικαιώματος της εκπαίδευσης των ατόμων με τύφλωση καθιστά εφικτή τη μείωση των στερεοτύπων σχετικά με την αναπηρία. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα παρατηρείται ότι η κοινωνία χαρακτηρίζεται από στερεότυπα και διακρίσεις, με αποτέλεσμα τα άτομα με τύφλωση να βιώνουν αποκλεισμούς και εμπόδια ως προς την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη για συνεκπαίδευση, που στηρίζεται στη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους, που στοχεύει στην παροχή δυνατοτήτων και ενός πλαισίου για κοινή εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία (Σούλης, 2008). Υπάρχει μια γενικευμένη τάση, οι τυφλοί και οι μερικώς βλέποντες μαθητές να εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία εκπαίδευσης (Ahlberg & Csocsán, 1994). Παρατηρείται μια στροφή προς την πολιτική της ένταξης στην εκπαίδευση, για τους τυφλούς μαθητές καθώς και για τους μερικώς βλέποντες, είναι ενθαρρυντική και σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με τις εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στην εκπαίδευση που παρέχεται στους τυφλούς μαθητές.

Είναι γεγονός ότι η ειδική αγωγή αναφορικά με την εκπαίδευση των τυφλών, ιστορικά, ανέπτυξε ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε γενικά πλαίσια, και αν κάτι τέτοιο ήταν από τις συνθήκες εφικτό. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, δεν υπήρξαν ποτέ ούτε ακόμη υπάρχουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γυμνάσια και λύκεια ειδικά για τυφλούς μαθητές ή για μερικώς βλέποντες μαθητές, με αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές ανέκαθεν να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έρχονται συχνά αντιμέτωποι με δυσκολίες και προβλήματα λόγω

της διαταραχής, καθώς δεν προβλέπονταν τρόποι προσέγγισης και παρέμβασης στα τυφλά παιδιά στο πλαίσιο του σχολείου.

Παρ' όλα αυτά, τα σύγχρονα πρότυπα και οι θεωρίες της ένταξης, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή και ένταξη των τυφλών και μερικώς βλεπόντων μαθητών στη γενική εκπαίδευση, όχι ως την εξαίρεση αλλά ως τον κανόνα. Υπό αυτή την έννοια, το γενικό σχολείο οφείλει να μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στον προσδοκώμενο ρόλο του και να αποτελεί τον φυσικό για την εκπαίδευση τυφλών και μερικώς βλεπόντων μαθητών. Ωστόσο, η ένταξη των τυφλών μαθητών δεν γίνεται μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών αυτών.

Είναι γεγονός ότι και στην Ελλάδα όπως και στην Ευρώπη αλλά και παγκοσμίως έχουν αναληφθεί προσπάθειες και έχει θεσμοθετηθεί ένα ικανοποιητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των τυφλών. Αν και οι εν λόγω προσπάθειες είναι ικανοποιητικές, ωστόσο, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης της ένταξης, δεν μπορεί απλώς και μόνο να γίνεται αντιληπτή ως πανάκεια. Πολύ περισσότερο, η επιτυχημένη υλοποίηση των πολιτικών της εκπαιδευτικής ένταξης, απαιτεί τη συνδρομή και πλήρωση σειράς προϋποθέσεων, οι οποίες είναι τόσο θεωρητικές και παιδαγωγικές όσο και υλικοτεχνικές. Αυτό όμως το οποίο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη υλοποίηση της εκπαίδευσης της ένταξης, είναι η πραγματοποίηση ουσιαστικών αλλαγών τόσο στις πρακτικές όσο και στις υλικοτεχνικές δομές των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να αναδειχθούν σε πρωταρχικές αρχές, οι αρχές της ισότιμης, δίχως αποκλεισμούς, συμμετοχής στην εκπαίδευση όλων των μαθητών και των τυφλών μαθητών.

Τα επιτεύγματα και οι πρόοδοι που έχουν σημειωθεί στο ζήτημα της εκπαίδευσης των τυφλών και των μερικώς βλεπόντων μαθητών αποτελούν ένα στοιχείο που επιβεβαιώνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Έχει πράγματι υπάρξει πρόοδος, συχνά αξιοσημείωτη, σε μια σειρά παραμέτρων, όπως στην τάση προς την πολιτική της ένταξης στην εκπαίδευση, στην τεχνολογική πρόοδος που διευκολύνει σημαντικά την πρόσβαση στην εκπαίδευση, στις προσπάθειες για συστηματοποίηση και διεύρυνση της διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, έως και στη συνεργασία και τη διεπιστημονική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Όλα τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι πράγματι οι εμπειρίες του

παρελθόντος έχουν οδηγήσει στην αποκόμιση γνώσεων, τεχνικών και εργαλείων τα οποία μπορούν να συντελέσουν αποφασιστικά προς την κατεύθυνση της επίτευξης εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου και αξιώσεων για τους τυφλούς και στους μερικώς βλέποντες μαθητές.

Μια ακόμη παραδοχή είναι ότι τα κεκτημένα στην ένταξη και στην εκπαίδευση των τυφλών και μερικώς βλέπόντων μαθητών, έχουν προκύψει μέσα από τον αγώνα και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, των γονιών τους αλλά και των ίδιων των τυφλών ατόμων. Πρόκειται για έναν αγώνα ο οποίος έχει δοθεί ως σήμερα με συνέπεια, και ο οποίος συνεχίζεται ως σήμερα και πρέπει να συνεχιστεί και στο μέλλον με μεγαλύτερη ένταση.

Οι περισσότεροι που ασχολούνται με τον χώρο της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων, δίνουν έμφαση στις συνθήκες οι οποίες ανεξάρτητα από το είδος των προβλημάτων της όρασης, τον τόπο διαμονής των τυφλών και των μερικώς βλέπόντων μαθητών, και ανεξάρτητα από τις ανάγκες τους σε υποστήριξη υλικοτεχνική, μπορούν να συμβάλλουν στην παροχή των βέλτιστων εκπαιδευτικών προοπτικών για τους τυφλούς και τους μερικώς βλέποντες μαθητές.

Κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ της κοινής εκπαίδευσης της ένταξης και της εξατομικευμένης εκπαίδευσης της ένταξης. Έτσι, οι τυφλοί μαθητές είναι απαραίτητο να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αποκτήσουν ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική και στη διδακτική διαδικασία.

Το σύνολο αυτών των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, εντάσσεται σε αυτό που ονομάζεται διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια του οποίου συμπληρώνεται το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει επιπλέον και εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης συστήματος Braille, γνώσεις και εκπαίδευση κινητικότητας, προσανατολισμού, χρήσης των νέων τεχνολογιών και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης.

Τα γενικά σχολεία, έχουν τη δυνατότητα και μπορούν να προσφέρουν σημαντικά προς την κατεύθυνση της αποκόμισης των παραπάνω δεξιοτήτων και

γνώσεων, μέσω της παροχής του εξειδικευμένου προσωπικού όπως επίσης και μέσω της ανάπτυξης των κατάλληλων υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Παράλληλα, το διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε εντασσόμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα να προωθεί επί της ουσίας την ένταξη των τυφλών και των μερικώς βλεπόντων μαθητών. Δηλαδή το διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί, να εντάσσεται λειτουργικά στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, και να αποτελεί συνεπώς το κλειδί για την ισότιμη συμμετοχή των τυφλών και μερικώς βλεπόντων μαθητών στη γενική εκπαίδευση και να μην συντηρεί την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους.

Τα παραδείγματα από την επιτυχή εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων διεθνώς είναι ενθαρρυντικά για τον χώρο της ένταξης των τυφλών μαθητών. Για παράδειγμα ο Slee (2001) περιγράφει το παράδειγμα του Queensland στην Αυστραλία, όπου εφαρμόστηκε μια επιτυχής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία προέκυψε μετά από έναν ευρύ κοινωνικό διάλογο, στον οποίο συμμετείχαν οι εμπλεκόμενοι στην ειδική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των τυφλών μαθητών ειδικότερα. Ο Armstrong (2000), συνδέει τα ζητήματα της ένταξης με τους αγώνες για εδραίωση της δημοκρατίας και της συμμετοχής στις κοινωνίες, και πως δεν θα πρέπει να εξετάζεται με περιοριστικό τρόπο, ως ένα απλώς τεχνικό ζήτημα. Έτσι, για την υλοποίηση της ένταξης, θα πρέπει να αναγνωριστεί το δικαίωμα στην ετερότητα.

Η σημασία της διαμόρφωσης πολιτικών πρώιμης παρέμβασης είναι κρίσιμη και θα πρέπει να ειπωθεί ότι αν και η σημασία της πρώιμης παρέμβασης για τα τυφλά παιδιά αλλά και για τα παιδιά με αναπηρίες γενικότερα, είναι αναγνωρισμένη, ωστόσο τουλάχιστον όσον αφορά την Ελλάδα οι παρεχόμενες σχετικές υπηρεσίες, δεν κρίνονται ως επαρκείς για την κάλυψη των υπαρχουσών αναγκών.

Η εκπαιδευτική μέριμνα για τα τυφλά και τα μερικώς βλέποντα παιδιά θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να αποτελέσει στην Ελλάδα, ζήτημα προτεραιότητας στην ατζέντα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Στα πλαίσια αυτά, θα πρέπει να δοθεί έμφαση ιδιαίτερος στην εκπαιδευτική νομοθεσία, στις παρεχόμενες υπηρεσίες για τους τυφλούς μαθητές, καθώς και στους τρόπους οργάνωσης των σχολείων ώστε να

λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως προς την ένταξη των τυφλών μαθητών καθώς και οι οποίες θα πρέπει επιπλέον να αναπτύξουν και ενταξιακή δραστηριότητα.

Ιδιαίτερος κρίσιμη παράμετρο για την ένταξη των τυφλών και των μερικώς βλεπόντων μαθητών στην εκπαίδευση αποτελεί το διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο συμπληρώνει το αναλυτικό πρόγραμμα για τυφλούς και μερικώς βλέποντες μαθητές. Την ανάπτυξη των σχετικών προγραμμάτων, η οποία πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες εξελίξεις, έχουν επισημάνει αρκετοί ερευνητές όπως για παράδειγμα η Roe (1997) η οποία ασχολείται με ζητήματα γραφής Braille εντάσσοντάς την σε ενταξιακή λογική, καθώς και οι Vlachou et al. (2015).

Κυρίως θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι είναι απαραίτητος τόσο ο κατάλληλος σχεδιασμός, όσο και η εξασφάλιση της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών όπως επίσης και η εξασφάλιση των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην επιτυχή εκπαίδευση των τυφλών και των μερικώς βλεπόντων μαθητών στην εκπαίδευση της ένταξης, είναι καίριος.

Οι εξελίξεις στο χώρο των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να αποτελέσουν επίσης σημαντικό σύμμαχο και εργαλείο στον χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης των τυφλών μαθητών (Scheithauer & Tiger, 2012). Προφανώς η δημοσιονομική στένωση και τα οικονομικά προβλήματα της χώρας λειτουργούν ανασταλτικά προς την κατεύθυνση αυτή, ωστόσο θα πρέπει τα σχετικά προγράμματα να χρηματοδοτηθούν ώστε να εξασφαλιστεί ο κατάλληλος εξοπλισμός και τα λογισμικά για την ανάγνωση οθόνης, καθώς και για τη γραφή σε κείμενα ηλεκτρονικής μορφής. Τέλος, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί η προσπελασιμότητα των υποδομών και των κτιριακών εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων από τους τυφλούς μαθητές καθώς και από όλους τους μαθητές με αναπηρίες.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η σημασία θέσπισης εκπαιδευτικών πολιτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης και της ακόλουθης άρσης των αποκλεισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους τυφλούς μαθητές αποτελεί ένα ζήτημα αιχμής για το σύγχρονο σχολείο. Συνεπώς, η κινητοποίηση προς την επίτευξη της άρσης του αποκλεισμού και της παροχής ίσων ευκαιριών στους τυφλούς, αλλά

και σε όλους τους ανάπηρους μαθητές, μέσω της κατάργησης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να είναι καθολική και θα πρέπει να αφορά όλους όσους εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ηγεσία, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, πολιτική ηγεσία.

Μια τέτοια προσπάθεια, όμως, η οποία θα βασίζεται στις παραπάνω αρχές δημοκρατίας και ισότητας, θα πρέπει να είναι μια σοβαρή διαδικασία και όχι μια επιτόλαιη αποσπασματική ανάληψη δράσεων. Μια διαδικασία η οποία αφενός θα απαιτήσει και χρόνο και δημιουργική σκέψη, προκειμένου να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις οι οποίες θα βασίζονται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην εμπιστοσύνη και στον σεβασμό του ανθρώπου.

Φαίνεται πως απαιτείται μια διαρκή διαδικασία και όχι απλώς ένα στάδιο παρέμβασης, για την ένταξη των τυφλών ατόμων, καθώς δεν πρόκειται για ένα τελικό αποτέλεσμα, αλλά για μια συνεχόμενη διαδικασία που χρειάζεται προσήλωση στον στόχο και δουλειά με πρόγραμμα και συμμετοχή όλων. Για να προαχθούν, συνεπώς, αποτελεσματικές διαδικασίες, η ενταξιακή εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει αντιληπτή όχι ως μια απλή παροχή προς τους τυφλούς μαθητές αλλά και όλους τους μαθητές με αναπηρίες, για την πρόσβασή τους στο σχολείο και την εκπαίδευση, αλλά ως κάτι ευρύτερο που σχετίζεται με την ανάγκη προαγωγής αξιών όπως η δημοκρατία και η ισότητα. Τέλος, απαιτείται αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, μεταρρύθμιση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και ενεργητική συμμετοχή όλων των κοινωνικών φορέων. Είναι, δηλαδή, σημαντικό το ζήτημα της αναπηρίας να αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης όλων των κοινωνικών φορέων. Οι επίσημοι κοινωνικοί φορείς, καθώς και οι πολίτες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η αναπηρία αποτελεί ένα θέμα που αφορά όλους, είτε το αντιμετωπίζουν είτε όχι.

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση τυφλών, αλλά και μερικώς βλεπόντων μαθητών είναι σημαντικές, ωστόσο η ανάγκη περαιτέρω γνώσης και εμπειρίας μέσω της έρευνας κρίνεται απαραίτητη. Η βελτίωση της ενταξιακής εκπαίδευσης για τους τυφλούς και τους μερικώς βλέποντες μαθητές, όπως επίσης και τους ανάπηρους μαθητές συνολικά είναι καίρια. Οι εκπαιδευτικοί του χώρου της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να διαμορφώσουν την αντίληψη ότι μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενταξιακή διαδικασία.

Θα πρέπει πάνω από όλα να γίνει αντιληπτό πως η τυφλότητα, όπως εξάλλου και η κάθε είδους αναπηρία, αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια κοινωνική κατασκευή, η οποία λειτουργεί ως τροχοπέδη περιορίζοντας τη δράση των τυφλών ατόμων και των αναπήρων ατόμων γενικότερα καθώς και την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική τους ένταξη. Οι σύγχρονες κοινωνίες οφείλουν να αναλάβουν συνεπώς δράση και να δραστηριοποιηθούν για την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών. Το οφείλουν στον εαυτό τους, στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στις μελλοντικές γενιές ως ύψιστη υποχρέωση ανθρωπιστικής έκφρασης και υλοποίησης αρχών δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Επομένως, το δικαίωμα των τυφλών ατόμων στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και κατ' επέκταση στη ζωή αποτελεί ένα ανοιχτό ζήτημα, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και προσπάθειας ώστε να επιτευχθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στους Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 65-93). Αθήνα: Πεδίο.
- Γκοντέλα, Ε., Ρηγοπούλου, Τ. & Τράντου, Κ. (1994). Το Πρότυπον Ειδικών Σχολείων Αθηνών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 35-40.
- Δια βίου μάθηση και αναπηρία. (2008). Στο πλαίσιο του έργου «*Εκπαιδευτική Ενδυνάμωση των Ατόμων με Αναπηρία και των Στελεχών των Αναπηρικών Οργανώσεων*». (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), Μέτρο 2.5 «Δια Βίου Εκπαίδευση», Κατηγορία Πράξεων 2.5.1.α: «Ανάπτυξη των ΙΔΒΕ και λειτουργία προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης», Ενέργεια 2.5.1 «Εναλλακτικές μορφές δια βίου εκπαίδευσης», <http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>. Προσπελάστηκε στις 11/11/2016.
- Ζαϊμάκης, Γ. & Κανδυλάκη, Α. (2005). *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας: Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. & Βλάχου Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλαντζής, Κ.Γ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΚΕΑΤ. (2017). Ανακτήθηκε στις 3/6/2017 από <http://www.keat.gr/index.php/gr/>.
- ΚΕΔΚΕ. (2007). *Θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση και ηλεκτρονικές υπηρεσίες για την αξιοποίηση των ευκαιριών της κοινωνίας της*

- πληροφορίας από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Αθήνα: Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας. Ανακτήθηκε στις 14/6/2017 από http://www.kedke.gr/uploads2007/Meleti_AMEA_e_Services_27_03_07.pdf.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2012). *Η Μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση. Σύγχρονες προοπτικές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κρουσταλάκης, Γ.Σ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ξηρομερίτη, Α. (1994). *Ειδική Αγωγή: Τα επόμενα 15 χρόνια*. Στον Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΟΗΕ. *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Ανακτήθηκε στις 25/5/2017 από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και υποστήριξης* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Π.Ο.Υ. (2013). Προσπελάστηκε στις 12/5/2017: <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Στασινός, Δ. (1984). Ο «Αντί-309» και η Ειδική Αγωγή. *Αντί, περίοδος Β'*. 262, 36-37.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τσιναρέλη, Γ.Σ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. *Διαφορά*, 46-17, 18-29.
- Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Λύχνος.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

ABS, A. (2015). *Academic Journal Guide 2015*. USA: ABS.

Ahlberg, A. & Csocsán, E. (1994). *Grasping numerosity among blind children*. Report no. 1994, 04. Department of Education and Educational Research. Göteborg University.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-243.

Allen, M. & Birse, E. (1991). Stigma and blindness. *Journal of Ophthalmic Nursing & Technology*, 10 (4), 147-152.

Argyropoulos, V.S. & Martos, A.C. (2006). Braille literacy skills: An analysis of the concept of spelling. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (11), 676-686.

Armstrong, F. (2000). *Space, Place: the production of the other. A study of difference, disability and policymaking in England and France*. PhD Thesis, University of Sheffield.

Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage Publications.

Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired. Retrieved in 1/11/22016 by <https://aerbvi.org/>.

Badley, E.M. (2008). Enhancing the conceptual clarity of the activity and participation components of the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Social Science & Medicine*, 66 (11), 2335-2345.

Barlow-Brown, F. & Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young Braille readers. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 259-270.

Barnes, C. (2009). *Understanding the social model of disability*. Background notes to a verbal presentation at Fran forskningsobjekt till medaktör. Retrieved in

5/6/2017

by

<http://www.hso.se/Global/Projekt/Fr%C3%A5n%20forskningsobjekt/Forskning/Anteckningar%20Colin%20Barnes%20091118.pdf>.

- Barraga, N. (1983). *Visual handicaps and learning*. Austin, Texas: Exceptional Resources.
- Bhutto, I.A., Bukhari, S., Shaikh, A.R., Siddique, M. & Fahim, M.F. (2016). Causes of blindness & low vision in paediatric age group 4-15 years, at a tertiary eye care hospital. *Ophthalmology Update*, 14 (1), 33-36.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion lesson from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337-353.
- Bolt, J. & Bezemer, D. (2009). Understanding long-run African growth: Colonial institutions or colonial education? *Journal of Developmental Studies*, 45 (1), 24-54.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bradley, L. (1988). Making connections in learning to read and to spell. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3-18.
- Bricout, J., Porterfield, S., Tracey, C. & Howard, M. O. (2004). Linking models of disability for children with developmental disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 3, 45-67.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- Caton, H.R. (1979). A Primary Reading Program for Beginning Braille Readers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 73, 8, 309-313.
- Cieza, A., Hilfiker, R., Chatterji, S., Kostanjsek, N., Ustun, B. T. & Stucki, G. (2009). The International Classification of Functioning, Disability, and Health could be used to measure functioning. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62, 899-911.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded: The challenge of the mainstream for some SEN children*. London: Routledge.
- Cole, T. (1989). *Apart or A Part? Integration and the Growth of British Special Education*. Milton Keynes: Open University Press.

- Crawford, S. (2009). *Braille analysis of phonemes, graphemes, onset & rimes, and words in young children and adults*. Doctoral Studies Completed Theses- 2009 Archive. Sydney: The University of Sydney.
- Crawford, D. & Ostrove, J.M. (2003). Representations of Disability and the Interpersonal Relationships of Women with Disabilities. *Women and Therapy*, 26(3), 179-194.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Currie, J. & Kahn, R. (2012). Children with disabilities: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22 (1), 3-11.
- Curto, L.M., Morillo, M.M. & Teixido, M.M. (1993). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση* (Μτφρ. Μ. Παναγιωτίδου). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 36-46.
- EBU. (European Blind Union). (2017). *EBU Organisation*. Retrieved in 2/6/2017 by <http://www.euroblind.org/about-ebu/the-organization/nr/11>.
- Elliot, R., Fisher, C.T. & Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Emerson, R.W., Hobbrook, C.M. & D' Andrea, F.M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, October-November 2009, 610-624.
- Equality Commission for Northern Ireland. (1995). *Disability Discrimination Act*. Retrieved in 15/5/2017 by http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga_19950050_en_2#pt1-11g1.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1-14.
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. London: Routledge.
- Foulke, E. (1982). Reading braille. In W. Schiff & F. Foulke (Eds.), *Tactual perception: A sourcebook* (pp. 168-208). New York: Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: The Falmer Press.

- Furlong, M.J. & Christenson, S.L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 365-368.
- Ganesh, S., Sethi, S., Srivastav, S., Chaudhary, A. & Arora, P. (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of visual impairment. *Oman Journal of Ophthalmology*, 6 (3), 170-174.
- Gesell, A. (1998). *Vision: Its Development in Infant and Child*. Santa Ana: Optometric Extension Program Foundation, Inc.
- Getman, G. (2000). *How to develop your child's intelligence*. Santa Ana: Optometric Extension Program Foundation, Inc.
- Graham, L.J. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263-288.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
- Hornby, G. (2010). Inclusion: Theory and practice for ex-students of special schools. In M.A.T. Burton, (Ed.), *Special education in the 21st century* (pp.119-135). Hauppauge NY: Nova Science Publishers.
- Johnson, B. (1986). *Braille reading trends in Australia: A report for the National Library of Australia*. Canberra: National Library of Australia.
- Jose, R. & Sachdeva, S. (2009). School eye screening and the National Program for Control of Blindness. *Indian Pediatrics*, 46, 205-208.
- Kaiser, M.L., Albaret, J.M. & Doudin, P.A. (2009). Relationship between visual-motor integration, eye-hand coordination, and quality of handwriting. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 2 (2), 87-95.
- Kalat, J.W. (2001). *Βιολογική ψυχολογία*. (Τόμ. Α'), (Επιμ. Α.Α. Καστελάκης & Δ.Α. Χρηστίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Kershner, R. (2003). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs*. Unpublished briefing paper, University of Cambridge.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children* (2nd edit.). Boston, MA: Houghton-Mifflin.

- Knowlton, M. & Wetzel, R. (1996). Braille Reading Rates as a Function of Reading Tasks. *Journal of Visual Impairment & Blindness: Special edition on Literacy*, 90 (3), 227-236.
- Lamb, G. (1996). Beginning braille: A whole language based strategy. *Journal of visual impairment & blindness*, 90 (3), 184-189.
- Land, M.F. (2009). Vision, eye movements, and natural behavior. *Visual Neuroscience*, 26 (1), 51-62.
- Lauder, H. & Hughes, D. (1999). *Trading Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Lederman, S.J. (1982). The perception of texture by touch. In W. Schiff & E. Foulke (Eds.), *Tactual perceptions: a sourcebook* (pp. 130-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levasseur, M., Desrosiers, J. & St-Cyr Tribble, D. (2007). Comparing the Disability Creation Process and International Classification of Functioning, Disability and Health Models. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74 (5), 233-242.
- Lewi-Dumont, N. (1997). *L'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lowenfeld, B., Abel, C.L. & Hatlen, P.H. (1969). *Blind children learn to read*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Lusk, K.E. & Corn, A.L. (2006). Learning and using print and Braille: A study of dual-media learners, Part 1. *JVIB*, 100 (10), 1-21.
- McBride, V.G. (1974). Explanation in rapid reading in braille. *New Outlook for the Blind*, 68, 8-12.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data analysis: A source book for new methods*. Sage: Thousand Oaks.
- Morse, M. (1991). Approaches to qualitative and quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Mushoriwa, T. (2001). Research Section: A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28 (3), 142-147.

- Nagi Model of Disablement. (2016). Retrieved in 13/5/2017 by <http://m4.wyanokecdn.com/f27d9eaa197111147adb78618122037d.pdf>, date accessed 11/11/2016.
- Nolan, C.Y. & Kederis, C.J. (1969). *Perceptual factors in braille word recognition*. N. York: American Foundation for the Blind Research Series No. 20.
- Oduntan, A.O. (2005). Prevalence and causes of low vision and blindness worldwide. *African Vision and Eye Health, South African Optometrist*, 64 (2), 44-57.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke: MacMillan.
- Oliver, M. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the normalization principle. In R.J. Flynn & R.A. Lemay (Eds.), *A quarter-century of normalization and social role*. Valorization: Evolution and Impact.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28 (7), 1024-1026.
- Olson, M.R. (1976). Faster braille reading: Preparation at the reading readiness level. *New Outlook*, 70, 341-343.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative Research*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Peterson, D. B. (2005). International Classification of Functioning, Disability and Health: An Introduction For Rehabilitation Psychologists. *Rehabilitation Psychology*, 50 (2), 105-112.
- Pivik, J., Mccomas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to inclusive Education. *Exceptional Children*, 69 (1), 97-107.
- Potter, A.R. (1994). Preventing blindness worldwide. *BMJ*, 309 (6956), 682-683.
- Rainey, L., Elsmann, 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*, 25 (10), 2633-2643.
- Reid-Cunningham, A. & Fleming, V. (2009). Theories of Disability: Findings From an Analysis of Textbooks on Human Behavior and the Social Environment. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19 (1), 10-25.
- Roe, J. (1997). *Peer Relationships, Play and Language of Visually Impaired Children*. PhD thesis, University of Bristol.

- Saavedra, S., Joshi, A., Woollacott, M. & van Donkelaar, P. (2009). Eye hand coordination in children with cerebral palsy. *Experimental Brain Research*, 192 (2), 155-165.
- Salvador-Carulla, L. & Gasca, V. (2010). Defining disability, functioning, autonomy and dependency in person-centered medicine and integrated care. *International Journal of Integrated Care*, 10, 69-72.
- Scheithauer, M.C. & Tiger, J.H. (2012). A computed-based program to teach Braille reading to sighted individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (2), 315-327.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9- 28.
- Silverman, A.M. (2014). *Social-psychological insights on improving people's employment outcomes*. Psychology and Neuroscience Graduate Theses & Dissertations, 67, Retrieved in 5/6/2017 by http://scholar.colorado.edu/psyc_gradetds/67?utm_source=scholar.colorado.edu%2Fpsyc_gradetds%2F67&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages/.
- Slee, R. (2001). *The Inclusive School*. London: Falmer Press.
- Spielhofer, T., Golden S., Evans K., Marshall, H., Mundy, E., Pomati, M. & Styles, B. (2010). *National Foundation for Educational Research of Britain, Barriers to participation in education and training*. Retrieved in 2/12/2006 by https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182518/DFE-RR009.pdf.
- Stevens, G.A., White, R.A., Flaxman, S.R., Price, H., Jonas, J.B., Keeffe, J., Leasher, J. & Naidoo, K. (2013). Global prevalence of vision impairment and blindness: Magnitude and temporal trends, 1990-2010. *Ophthalmology*, 120 (12), 2377-2384.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Sullivan, K. (2011). *The prevalence of the medical model of disability in society*. AHS Capstone Projects, Ollin College of Engineering. Retrieved in 2/6/2017 by http://digitalcommons.olin.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=ahs_capstone_2011.

- Suttle, C.M., Melmoth, D.R., Finlay, A.L., Sloper, J.J. & Grant, S. (2011). Eye-hand coordination skills in children with and without amblyopia. *Eye Movements, Strabismus, Amblyopia and Neuro-ophthalmology*, 52 (3), 1851-1864.
- Thomas, C. (2004). Developing the social relational in the social model of disability: A theoretical agenda. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 32-47). Leeds: The Disability Press.
- Tilstone, C. (2000). Editorial. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 58.
- Tobin, M.J. (1971). *Programmed instruction and braille learning. Study 4. Teaching methods and ergonomic variables in the learning of braille: an experimental and correlational study*. Research Centre for the Education of the Visually Handicapped, School of Education, University of Birmingham.
- Trent, S.D. & Truan, M.B. (1997). Speed, accuracy and comprehension of adolescent Braille readers in a specialized school. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (5), 494-500.
- Tucker, R. (1997). TESTLAB — Testing Electronic Systems using Telematics for Library Access for the Blind: a project under the TAP Libraries Programme. *VINE*, 27 (2), 29-33.
- Umsted, R.C. (1972). Improvement of braille reading through code recognition training. *New Outlook for the Blind*, 66, 169-177.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Spain, Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 7-10 June 1994.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
- Vlachou, A., Karadimou, S. & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Journal of Educational Research*, 58 (4), 384-399.
- Voltz, L.D., Sims, M.J. & Nelson, B. (2010). *Connecting Teachers, Students, and Standards: Strategies for Success in Diverse and Inclusive Classrooms*. ASCD.
- Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

- Warnock Report. (1982). *Report of the Committee of inquiry into human fertilization and embryology*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Welsh, P.J. & Brassart, J. (2002). Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2), 127-141.
- WHO (1980). *The international classification of impairments, disabilities and handicaps*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- WHO. (2003). ICF Checklist (Version 2.1a, Clinician Form for International Classification of Functioning, Disability and Health). Retrieved in 14/5/2017 by <http://www.who.int/classifications/icf/icfchecklist.pdf?ua=1>.
- WHO (2016). World Report on Disability Retrieved in 2/12/2006 by http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/.
- WHO. (2017). International Classification of Functioning, Disability and Health. Retrieved in 12/5/2017 by <http://www.who.int/classifications/icf/en/>.
- Wormsley, D.R. (1981). Hand movement training in braille reading. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75, 327-331.
- Wright, T., Wormsley, D.P. & Kamei-Hannan, C. (2009). Hand movements and Braille reading efficiency: Data from the alphabetic Braille and contracted Braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103 (10), 649-661.
- Yu, C. & Smith, L.B. (2013). Joint attention without gaze following: Human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand coordination. *PloS One*, 8 (11), e79659.
- Zaba, J. (1996). Solving the mystery of learning problems. *Review of Optometry*, 132 (7),42-48.