



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Διερεύνηση κατάλληλων συνθηκών και προσαρμογών για την  
προσβασιμότητα μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης στο  
Αναλυτικό Πρόγραμμα**

**Φοιτήτρια : Παπαζαφείρη Μαρία**

**Υπεύθυνοι καθηγητές: κ. Αργυρόπουλος Βασίλης  
κ. Νικολαραϊζη Μάγδα**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4828/1  
Ημερ. Εισ.: 04-06-2007  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ  
2006  
ΠΑΠ

Σε εκείνους, που μπορούν  
να κρατούν στο χέρι τους  
ένα κοχύλι και να  
ονειρεύονται το πέλαγος...

Θέλω να ευχαριστήσω καταρχήν τον υπεύθυνο καθηγητή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τον κ. Αργυρόπουλο, ο οποίος πίστεψε σε μένα και ήταν κοντά μου καθόλη την διάρκεια της με πολλή υπομονή, χιούμορ και πολλά χαμόγελα.

Επίσης, το σχολείο το οποίο μας φιλοξένησε για αρκετούς μήνες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και την ειδική παιδαγωγό η οποία συνεργάστηκε μαζί μας με όρεξη και υπομονή.

Την Κυβέλη, που συνεργάστηκε μαζί μας με υπομονή. Ένα ξεχωριστό παιδί που με έκανε να αναθεωρήσω για το τι θεωρούσα μέχρι τώρα δεδομένο και με έμαθε να απολαμβάνω κάθε στιγμή και να χαμογελάω περισσότερο.

Όλους εκείνους που ήταν δίπλα μου και με υποστήριξαν και πίστεψαν σε μένα και με σύμμαχο τη μουσική κατάφεραν να μου απαλείψουν κάθε απογοήτευση και μου έδιναν κίνητρο να συνεχίσω.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην γυναίκα εκείνη που μου έβαλε τα χρώματα στην ψυχή μου και δεν με συμβούλεψε τι να τα κάνω, που με άφησε να βάψω κόκκινες τις θάλασσές μου, πορτοκαλί τους ουραμούς μου και μπλε τους ήλιους μου.

## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	7
<b>Κεφάλαιο 1: Απώλεια όρασης χαρακτηριστικά και συνέπειες...</b>	<b>10</b>
1.1 Εισαγωγή.....	11
1.2 Λίγα λόγια για τα προβλήματα όρασης.....	12
1.3 Ιατρική ταξινόμηση.....	13
1.4 Εκπαιδευτική ταξινόμηση.....	13
1.5 Ιατρικά και στατιστικά δεδομένα για την τύφλωση στην Ελλάδα.....	14
1.6 Αιτίες τύφλωσης.....	15
1.7 Πληθυσμός των τυφλών.....	17
1.8 Χαρακτηριστικά των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης.....	18
1.9 Η εκπαίδευση των τυφλών και των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα.....	19
1.10 Οι επιπτώσεις της απώλειας της όρασης στη ζωή ενός ατόμου.....	21
1.10.1 Γνωστικός και γλωσσικός τομέας.....	21
1.10.2 Ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη παιδιού.....	22
1.10.3 Κινητική ανάπτυξη.....	25
1.10.4 Ανεξαρτησία και αυτόνομη διαβίωση.....	27
1.11 Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη.....	29

<b>Κεφάλαιο 2: Αναλυτικά προγράμματα και μαθητές με απώλεια όρασης.....</b>	<b>41</b>
2.1 Εισαγωγή.....	42
2.2 Τι είναι προγραμματισμός και αναλυτικό πρόγραμμα.....	43
2.3 Εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών.....	51
<b>Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογικά ζητήματα.....</b>	<b>61</b>
3.1 Εισαγωγή.....	62
3.2 Περί έρευνας.....	63
3.3 Εκπαιδευτική έρευνα.....	65
3.4 Μελέτη περίπτωσης.....	68
3.5 Έρευνα δράση.....	68
<b>Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων.....</b>	<b>76</b>
Εισαγωγή.....	77
4.2 Προκαταρκτικές ενέργειες.....	79
4.3 Αρχικές παρατηρήσεις.....	81
4.4 1 <sup>ος</sup> κύκλος έρευνας.....	90
4.5 2 <sup>ος</sup> κύκλος έρευνας.....	97
4.6 1 <sup>ος</sup> παράλληλος κύκλος έρευνας.....	105
4.7 2 <sup>ος</sup> παράλληλος κύκλος έρευνας.....	109

<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Συζήτηση.....</b>	<b>116</b>
5.1 Ζητήματα Ένταξης.....	117
5.1.1 Ζητήματα πρόσβασης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	118
5.1.2 Εκπαιδευτικό υλικό.....	119
5.1.3 Στρατηγικές διδασκαλίας.....	121
5.1.4 Διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με τους καθηγητές της.....	122
5.1.5 Διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με την ειδική παιδαγωγό.....	123
5.1.6. Διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με τους συμμαθητές της .....	124
5.1.7 Άλλοι παράγοντες.....	125
5.2 Ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας δράσης.....	128
5.3 Προτάσεις.....	130
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>135</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>140</b>

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία γίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής.

Αναφέρεται στην εκπαίδευση ενός τυφλού παιδιού στην βαθμίδα του γυμνασίου σε ενταξιακό πλαίσιο. Μέσα από τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, χαρτογραφούνται και αντιμετωπίζονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες, που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί με προβλήματα όρασης στο γυμνάσιο, εξαιτίας της έλλειψης ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογένειας και κοινωνίας), εξαιτίας ψυχολογικών παραγόντων (π.χ εκείνων της προεφηβικής ηλικίας) και τέλος του ιδιαίτερου τρόπου εφαρμογής της ένταξης στη χώρα μας. Η έρευνα αυτή είχε ως έναρξη της την στιγμή που το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο φοιτούσε η τυφλή μαθήτρια, ζήτησε την αρωγή του πανεπιστημίου για την αντιμετώπιση δυσκολιών, που εμφανίστηκαν κατά την εκπαίδευση της τυφλής μαθήτριας. Έτσι, αποφασίστηκε μεταξύ των σχετικών φορέων (σχολείο, οικογένεια, πανεπιστήμιο) η ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας για την ολιστική αντιμετώπιση των δυσκολιών, που αντιμετώπιζε μαθήτρια. Κατά συνέπεια, ο κύριος τόπος διεξαγωγής της παρέμβασης ήταν το σχολείο κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων.

Η παρούσα διπλωματική εργασία πλαισιώθηκε από το μεθοδολογικό σχήμα της Έρευνας Δράσης και η ομάδα δράσης και αξιολόγησης συντάθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή, την φοιτήτρια ερευνήτρια και την ειδική παιδαγωγό παράλληλης στήριξης της τυφλής μαθήτριας μέσα στην τάξη. Η ομάδα επικεντρώθηκε στην επίλυση κάποιων προβλημάτων, που υπήρχαν κατά την εκπαίδευση της τυφλής μαθήτριας, αλλά και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των καθηγητών και των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Τέλος, η ομάδα ασχολήθηκε και με την ενίσχυση της διδασκαλίας καθηγητών, στην οποία, όπως και οι ίδιοι έκριναν, συναντούσαν τροχοπέδη με την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, προσβάσιμου σε άτομα με προβλήματα όρασης.



Οι λόγοι διεξαγωγής αυτής της έρευνας ήταν τόσο ερευνητικοί, όσο και προσωπικοί. Το θέμα προς μελέτη ήταν αρκετά ενδιαφέρον και ελκυστικό, όσο και αρκετά προκλητικό, δεδομένου ότι θα υπήρχε συχνή αλληλεπίδραση με μια τυφλή μαθήτριά, η οποία αλληλεπίδραση θα ήταν μια μοναδική εμπειρία που θα με γέμιζε γνώσεις, θα προκαλούσε την εγρήγορση και την φαντασία μου.

Είναι μια εργασία που ασχολείται με το σημαντικό τομέα της **εκπαίδευσης** και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διεξαγωγή της καλύτερης δυνατής διδασκαλίας αλλά και της μάθησης.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα προβλήματα όρασης και οι αιτίες τους. Καθώς και αποσαφηνίζονται σχετικοί όροι. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο υπάρχουν πληροφορίες για την ταξινόμηση των προβλημάτων όρασης (εκπαιδευτική και ιατρική) καθώς και στατιστικά δεδομένα για τον πληθυσμό των ατόμων με απώλεια όρασης στην Ελλάδα. Αναλύονται επίσης και τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και δίνεται και ιδιαίτερη έμφαση στην γνωστική και γλωσσική εξέλιξη του ατόμου, αφού όπως προαναφέραμε η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία μελετά την διαδικασία της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετούνται οι έννοιες του αναλυτικού προγράμματος και του εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος καθώς και ο σχεδιασμός τους και η εφαρμογή τους και οι ανάλογες πολιτικές και κοινωνικές επιδράσεις σε αυτούς τους δύο τομείς.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαιδευτική έρευνα και στα είδη που περιλαμβάνει αυτός ο όρος, καθώς γίνεται και επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα δεδομένα από τις αρχικές παρατηρήσεις μας, καθώς και οι κύκλοι έρευνας που ακολουθήθηκαν. Επίσης, περιγράφονται αναλυτικά και οι παράλληλοι κύκλοι έρευνας (spin off), που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία των παρεμβάσεων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα που βγήκαν από την έρευνα καθώς και προτάσεις για την βελτίωση της εκπαίδευσης τυφλών μαθητών, που φοιτούν σε ενταξιακά πλαίσια. Κλείνει την παρούσα πτυχιακή εργασία κάνοντας μια συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων και προτείνοντας κάποιες ιδέες για μετέπειτα έρευνα και για την αποτελεσματικότερη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια όρασης.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Απώλεια όρασης χαρακτηριστικά και συνέπειες



## 1.1 Εισαγωγή

Στο παρακάτω κεφάλαιο μελετούνται θέματα σχετικά με την απώλεια όρασης. Αποσαφηνίζονται όροι και επισημαίνονται ποια είναι τα σοβαρά **προβλήματα** όρασης, τα **είδη ταξινόμησης** της απώλειας όρασης (ιατρική και εκπαιδευτική ταξινόμηση), οι **αιτίες** της τύφλωσης, τα **χαρακτηριστικά** των ατόμων με προβλήματα όρασης και οι **επιπτώσεις** της απώλειας της όρασης σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου (κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό, γλωσσικό, κινητικότητα και προσανατολισμού καθώς και στον τομέα της αυτόνομης διαβίωσης και εξυπηρέτησης του ατόμου). Επίσης παρατίθενται και στατιστικά δεδομένα για τον **πληθυσμό** των ατόμων με απώλεια όρασης στη χώρα μας καθώς και στοιχεία για την **εκπαίδευση** των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης.

## 1.2 Λίγα λόγια για τα προβλήματα όρασης..

Κάθε παιδί που έρχεται στον κόσμο είναι εφοδιασμένο με ένα οπτικό σύστημα για τη λήψη, τη μεταφορά και την αναγνώριση των οπτικών πληροφοριών του περιβάλλοντος κόσμου. Αυτό αποτελείται από τους οφθαλμούς, τα οπτικά νεύρα, και τον οπτικό φλοιό του εγκεφάλου.

Όταν το παιδί γεννιέται το οπτικό σύστημα είναι ανώριμο, αλλά τελειοποιείται και αναπτύσσεται με την χρήση του στην πάροδο του χρόνου. Μεγαλώνοντας, δηλαδή, το παιδί, μεγαλώνει και η ικανότητά του να προσλαμβάνει και να αναγνωρίζει όλο και περισσότερα και πολυπλοκότερα οπτικά ερεθίσματα και έτσι τελειοποιείται η όρασή του (Κοϊδου- Τσιλιγιάννη, 2003) .

Οι παθήσεις των οφθαλμών στα παιδιά μπορεί να παρουσιαστούν, είτε από την γέννησή τους, είτε αργότερα κατά την διάρκεια της βρεφικής και παιδικής ηλικίας. Ο χρόνος που θα παρουσιαστεί μία νόσος στον οφθαλμό, όπως και η εντόπισή της, έχουν καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη της φυσιολογικής όρασης, καθώς και για την πρόκληση μόνιμων και ανεπανόρθωτων βλαβών στη συνολική λειτουργία της όρασης του ατόμου.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε συνοπτικά μερικές από τις πιο συνηθισμένες **παθήσεις των οφθαλμών** που μπορεί να εμφανίσει ένα παιδί:

A. Παθήσεις των βλεφάρων

B. Παθήσεις του δακρυϊκού συστήματος

Γ. Παθήσεις του επιπεφυκότα

Δ. Παθήσεις του Κερατοειδή

Ε. Παθήσεις του Φακού

ΣΤ. Παθήσεις του Αμφιβληστροειδή και του Οπτικού Νεύρου

Τα άτομα με προβλήματα όρασης ταξινομούνται με βάση:

- το βαθμό οπτικής οξύτητας ή καθαρότητας της όρασης, το πλάτος και τη στενότητα του οπτικού τους πεδίου (ιατρική ταξινόμηση)
- τη χρήση της όρασης που γίνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (εκπαιδευτική ταξινόμηση)

### 1.3 Ιατρική ταξινόμηση

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την τυφλότητα ως την ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη των 10 πόδων. Η μερική τύφλωση δεν είναι εύκολο να οριστεί, αλλά ο ΠΟΥ αναφέρεται σε αυτή ορίζοντας την, ως την αδυναμία που έχουν οι μερικώς βλέποντες να μετρήσουν τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη ή ίση των 20 ποδών (Πολυχρονοπούλου, 1995). Τα άτομα που έχουν οπτική οξύτητα μεταξύ 6/18 και 3/60 θεωρούνται μερικώς βλέποντα και αυτά που έχουν οπτική οξύτητα κάτω από 3/60 θεωρούνται «εγγεγραμμένοι τυφλοί» (Αργυρόπουλος, 2005).

Στη χώρα μας, ισχύει ο ακόλουθος νόμος: «*Τυφλός κατά την έννοια του παρόντος νόμου, νοείται παν πρόσωπον, το οποίον στερείται παντελώς και της ελλείψεως του φωτός ή του οποίου η οπτική οξύτης είναι μικροτέρα του ενός εικοστού (1/20) της φυσιολογικής τοιαύτης*» (Ν. 958/ ΦΕΚ191/ τ. Α' / 14-8-1979, άρθρο 1)

### 1.4 Εκπαιδευτική ταξινόμηση

Σύμφωνα με την ορολογία που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, τα άτομα με προβλήματα όρασης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στα **τυφλά** και τα **αμβλύωπα** (Kirk, 1972· Schlegel, 1995):

- **Τυφλά** είναι τα άτομα, τα οποία ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική διορθωτική παρέμβαση αδυνατούν μεν να διαβάσουν έντυπα με συμβατική γραφή, μπορούν όμως να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν και γενικότερα να εκπαιδευτούν με το ανάγλυφο σύστημα γραφής Braille.
- **Αμβλύωπα ή μερικώς βλέποντα** είναι τα άτομα, τα οποία ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική διορθωτική παρέμβαση, αν και έχουν σοβαρή βλάβη στην όραση μπορούν να μάθουν:
  - i. Να διαβάζουν κοινά έντυπα με μεγεθυσμένα τυπογραφικά στοιχεία ή/και με τη βοήθεια μεγεθυντικών οργάνων και συσκευών
  - ii. Να γράφουν με συμβατική γραφή.

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι δυνατό να εμφανίζουν και πρόσθετες ή πολλαπλές ειδικές ανάγκες.

## **1.5 Ιατρικά και στατιστικά δεδομένα για την τύφλωση στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) τυφλό νοείται κάθε άτομο με οπτική οξύτητα λιγότερη από 1/20 της όρασης στο καλύτερο μάτι. Επίσης, κάθε άτομο, που αν και μπορεί να παρουσιάζει ικανοποιητική οπτική οξύτητα, η περιφερική του όραση είναι περιορισμένη στις 10 μοίρες κεντρικά ή λιγότερο, θεωρείται τυφλό.

Οι κατηγορίες που όρισε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας σχετικά με τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι:

- Κατηγορία 1: Οπτική οξύτητα μεταξύ 3/10 και 1/10 (μερικώς βλέπων)
- Κατηγορία 2: Οπτική οξύτητα μεταξύ 1/10 και 1/20 (μερικώς βλέπων)
- Κατηγορία 3: Οπτική οξύτητα μεταξύ 1/20 και μέτρηση δακτύλων από 1 μέτρο ή 1/30 (τυφλός)
- Κατηγορία 4: Οπτική οξύτητα μεταξύ μέτρησης δακτύλων από 1 μέτρο και αντίληψη φωτός (τυφλός)
- Κατηγορία 5: Οπτική οξύτητα μη αντίληψης φωτός (τυφλός)

Σύμφωνα με την Ελληνική Νομοθεσία (Ν. 958/1979) τυφλό νοείται κάθε άτομο του οποίου η οπτική οξύτητα είναι μικρότερη από το 1/20 της φυσιολογικής στον οφθαλμό που βλέπει καλύτερα και με την καλύτερη δυνατή διόρθωση. Επίσης τυφλό θεωρείται το άτομο που, ακόμα κι αν έχει ικανοποιητική οπτική οξύτητα, η περιφερική του όραση είναι περιορισμένη στις 10 μοίρες κεντρικά ή λιγότερο.

## 1.6 Αιτίες τύφλωσης

Τα αίτια της τύφλωσης είναι πολλά και διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία εμφάνισης της μειονεκτικής όρασης και με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο μιας χώρας. Ακολουθούν **οι πιο συχνές οφθαλμικές νόσοι**, όπως έχουν διερευνηθεί στους τυφλούς, του Δυτικού κόσμου:

- \* Αμφιβληστροειδοπάθεια της προωρότητας
- \* Ανωμαλίες του βολβού
- \* Ατροφία του οπτικού νεύρου
- \* Συγγενής καταρράκτης
- \* Νυσταγμός
- \* Αμβλυωπία
- \* Συγγενείς παθήσεις και ανωμαλίες του κερατοειδούς χιτώνα
- \* Τραύματα
- \* Η ερυθρά κατά την κύηση και άλλες μολυσματικές ασθένειες της μητέρας, όπως η rubella (Κουτάντος, 2005)
- \* Θυρεοειδής μυοπάθεια
- \* Μηνιγγίτιδα
- \* Αγγειακή διαταραχή και ενδοκρανιακός όγκος, που μπορεί να καταλήξουν σε σοβαρά προβλήματα όρασης
- \* Βλάβες στον οπτικό φλοιό, που οδηγούν σε οπτική αγνωσία (Πολυχρονοπούλου, 1995)



Τα αίτια της μειονεκτικής όρασης είναι πολλά και διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία εμφάνισής της και με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο μιας χώρας. Στις βιομηχανοποιημένες χώρες τα αίτια αυτά οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι ακόμα πιο συχνοί στην Ευρώπη. Η επισήμανση των αιτιών τύφλωσης είναι όμως εντελώς διαφορετική στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπως Νοτιοανατολική Ασία, Τροπική Αφρική, Κεντρική και Ν. Αμερική. Η κακή διατροφή, η κακή υγιεινή και η προσβολή από ιλαρά συντελούν στην ανάπτυξη εξελκώσεων του κερατοειδούς από αβιταμίνωση Α, γι' αυτό και η χορήγηση βιταμίνης Α κρίνεται απαραίτητη. Τα 4/5 των τυφλών όλου του κόσμου βρίσκονται στις χώρες που ενδημούν αυτά τα νοσήματα και κυρίως στην Αφρική, όπου ο δείκτης τύφλωσης είναι 10 φορές μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο δείκτη της Ευρώπης (Franzens, 2003).

Παρατηρήθηκε ότι, τα περιγεννητικά αίτια για την ταξινόμηση των αιτιολογικών παραγόντων της απώλειας της όρασης κυμαίνονται σε ποσοστό 20- 25% των τοκετών, ποσοστό που αυξάνεται κατά τους πρόωρους ή παρατεταμένους τοκετούς (Κυπριωτάκης, 1989). Επίσης, τα τραύματα στο χώρο του σπιτιού, της γειτονιάς και του σχολείου κυμαίνονται στο 20- 30% των οφθαλμολογικών τραυμάτων και από αυτά το 45% οφείλεται σε αυτοτραυματισμούς (Παπαδημητρίου, 1991). Εξίσου αξιοσημείωτο, είναι το ποσοστό των προβλημάτων όρασης που προκαλούνται από οδικά ατυχήματα, τα οποία αυξάνονται συνεχώς, αλλά και των τραυματισμών από αθλήματα που οδηγούν στην μερική ή ολική απώλεια όρασης (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Στα μεταγεννητικά αίτια συμπεριλαμβάνονται και οι παιδικές ασθένειες, όπως και κάποιες γενικές νευρολογικές διαταραχές που προκαλούν οπτική δυσλειτουργία (Κουτάντος, 2005).

Ανάμεσα σ' αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται και οι κληρονομικοί. Πρέπει να σημειωθεί ότι, όσο πιο κοινωνικό-οικονομικά αναπτυγμένη είναι μια χώρα τόσο τα κληρονομικά αίτια τύφλωσης είναι συχνότερα.

Την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε μείωση του αριθμού των περιστατικών τύφλωσης στη χώρα μας, όπως και σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου. Μεγάλο ρόλο έπαιξαν τα προγράμματα μαζικού εμβολιασμού και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου.

Η γνώση των αιτιών της μειονεκτικής όρασης θέτει τις βάσεις για την καλύτερη πρόληψη μιας τόσο σοβαρής αναπηρίας. Η περίφημη τυφλή και κωφή Helen Keller έγραφε: *«αν προσφερόταν για την πρόληψη της τύφλωσης το 1/10 του ποσού που δαπανάται για τη συντήρηση τυφλών, η κοινωνία θα είχε απαλλαγεί από τεράστιες δαπάνες και η ευτυχία που θα παρείχετο στην ανθρωπότητα θα ήταν ανυπολόγιστη.»*

## 1.7 Πληθυσμός των τυφλών

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) έχει προσπαθήσει να εκτιμήσει τον συνολικό αριθμό των τυφλών παγκοσμίως. Το 1990 αναφέρει ότι, θα πρέπει να υπήρχαν περί τα 38 εκατομμύρια τυφλοί στον κόσμο από τους οποίους το 75% διαμένει στην Αφρική και την Ασία. Ο αριθμός των ατόμων με χαμηλή όραση έχει εκτιμηθεί σε 110 εκατομμύρια (Franzens, 2001).

Στην Ελλάδα, η εκτίμηση είναι 21.000 τυφλοί για το 1990, ενώ οι τυφλοί που έχουν καταγραφεί στον νομό Θεσσαλονίκης είναι 1031 (περίπου 1% του συνολικού πληθυσμού). Είναι πολύ πιθανόν όμως, ο πραγματικός αριθμός να είναι διαφορετικός λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός, ότι πολλοί τυφλοί ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές και ότι πολλές οικογένειες αποφεύγουν να δηλώσουν την αναπηρία του παιδιού τους (Franzens, 2001).

## 1.8 Χαρακτηριστικά των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης

Λόγω του πολλαπλού επιστημονικού ενδιαφέροντος, οι διάφορες κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν γίνει αντικείμενο, μακρών επιστημονικών ερευνών. Όσον αφορά βέβαια στα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στη σωματική, νοητική, εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Η μερική ή ολική απώλεια όρασης δεν συνεπάγεται και χαμηλή νοημοσύνη, όπως έχει αποδειχτεί από τις έρευνες στο διεθνή χώρο (Πολυχρονοπούλου, 1995). Δηλαδή υποστηρίζεται πως το τυφλό παιδί έχει φυσιολογική νοημοσύνη.

Αντίθετα όμως, παρατηρείται χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη της όρασης, η οποία όπως έχει αποδειχτεί, οδηγεί στην αργή εννοιολογική ανάπτυξη (Piaget) που παρουσιάζεται με συχνή αιτία την χρήση ακατάλληλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Το τυφλό παιδί έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του και αποκτά τις σχετικές εμπειρίες με τις υπόλοιπες αισθήσεις πλην της όρασης, η οποία αποτελεί κυρίαρχη αίσθηση.

Η έννοια του χώρου αποδεικνύεται μία πολύ δύσκολη έννοια για το τυφλό παιδί, την οποία τελικά θα κατακτήσει μέσω **αντισταθμιστικών διαδικασιών** ανάπτυξης των υπόλοιπων αισθήσεων. Η γνώση των χωρικών χαρακτηριστικών αποκτάται μέσω της **κιναίσθησης** (Hallahan & Kauffman, 1988).

Σε ότι αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη του τυφλού παιδιού, έχει υποστηριχτεί από την διεθνή έρευνα, ότι η απώλεια όρασης δεν επηρεάζει την γλωσσική κατάκτηση, την κατανόηση και την καλή χρήση της γλώσσας (Matsuda, 1984).

Η τύφλωση επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο παρουσιάζει φτώχεια εμπειριών, δυσχέρεια στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, δυσκολίες στην επικοινωνία με τους άλλους κ.ο.κ. Όπως είναι φυσικό, τα προβλήματα αυτά μειώνονται σημαντικά στα αμβλύωπα

παιδιά, ανάλογα βέβαια με το ποσοστό και τη λειτουργικότητα της όρασης που διαθέτουν (Λιοδάκης, 2000).

Είναι πολύ δύσκολο να καθοριστούν ακριβώς οι διαφορές των βλεπόντων και εκείνων που έχουν προβλήματα όρασης, λόγω της πολυπλοκότητας των προβλημάτων αυτών, αλλά και του διαφορετικού τρόπου και βαθμού που επηρεάζουν το κάθε άτομο. Έτσι, στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των σχετικών επιστημονικών ευρημάτων και ερμηνειών, που οφείλονται σε διάφορους λόγους όπως είναι: τα αίτια της τύφλωσης, ο χρόνος εμφάνισης της τύφλωσης, τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια (Λιοδάκης, 2000).

## **1.9 Η εκπαίδευση των τυφλών και των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα υπάρχουν 4 ειδικά δημοτικά σχολεία για μαθητές με προβλήματα όρασης: στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, στην Πάτρα και στα Ιωάννινα. Το ειδικό σχολείο των Αθηνών λειτουργεί στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) και της Θεσσαλονίκης στον «ΗΛΙΟ». Τα άλλα δύο ξεκίνησαν μόλις πρόσφατα από τοπικές πρωτοβουλίες. Ειδικά σχολεία υπάρχουν μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όχι στη δευτεροβάθμια. Οι μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου πηγαίνουν στα κοινά σχολεία για βλέποντες. Οι οργανισμοί από/ για τους τυφλούς ΦΑΡΟΣ και ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΤΥΦΛΩΝ προσφέρουν κάποιες μορφές εκπαιδευτικών παροχών και επαγγελματικής κατάρτισης όπως μαθήματα χειροτεχνίας (γλυπτική, κεραμική), σεμινάρια για τηλεφωνητές και πρόσφατα σεμινάρια χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η έρευνα που το Polyplano διεξήγαγε το 1997-1998 στα πλαίσια του έργου TESTLAB σε 121 τυφλούς έδειξε ότι το 41% από αυτούς είχαν απολυτήριο λυκείου ενώ περίπου το 20% είχε αποκτήσει κάποιον πανεπιστημιακό τίτλο. Μόνο το 5% των τυφλών δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα καμιάς εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των τυφλών μαθητών που φοίτησαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα κατά τη χρονική περίοδο 1986-1995. Τα στοιχεία αφορούν συνολικά φοίτηση σε

νηπιαγωγεία, δημοτικά, ειδικές τάξεις, επαγγελματικές τάξεις και άλλες εκπαιδευτικές μονάδες. (Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας)

πίνακας 1

Ειδική εκπαίδευση τυφλών και με διαταραχές ώρασης	Ομάδες ηλικιών				
	Μέχρι 6ετών	6-12 ετών	13-18 ετών	19 + ετών	Σύνολο
1986-87	46	86	27	57	216
1987-88	44	68	30	31	173
1988-89	9	69	21	26	125
1989-90	8	61	15	34	118
1990-91	5	110	58	45	218
1991-92	4	78	14	30	126
1992-93	-	-	-	-	-
1993-94					121
1994-95					100

(Franzens, 2001)

## 1.10 Οι επιπτώσεις της απώλειας της όρασης στη ζωή ενός ατόμου

Το κύριο ερώτημα που κάνει την εμφάνιση του στο σημερινό κόσμο είναι, γιατί το άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης δεν γίνεται αυτόματα μέλος ενός κοινωνικού συνόλου. Αυτό το ερώτημα είναι πολύ δύσκολο να απαντηθεί, διότι εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στην λειτουργική ένταξη του παιδιού μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο και θα αναλυθούν στην ενότητα αυτή.

Τα σοβαρά προβλήματα όρασης μπορούν να έχουν επιπτώσεις σε διάφορους τομείς του ατόμου, που φέρει κάποιο τέτοιο πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα αποδεικνύει, ότι οι επιπτώσεις των προβλημάτων όρασης εντοπίζονται στον **γνωστικό**, στο **γλωσσικό**, στο **συναισθηματικό** και στον **κοινωνικό τομέα** και στον τομέα της **κινητικότητας** και του **προσανατολισμού**.

### 1.10.1 Γνωστικός και γλωσσικός τομέας

Στον γνωστικό τομέα η ανάπτυξη του παιδιού με προβλήματα όρασης γίνεται μέσω διαφορετικών οργάνων και αισθητήριων πορειών (Rodney, 2003). Οι αναπτυξιακές αυτές πορείες μπορεί να εμφανιστούν ή και να δημιουργηθούν και να είναι πολύ ή λίγο προσιτές στο παιδί. Η μορφή της γνωστικής ανάπτυξης εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων που θα αναλυθούν στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας (βλ. κεφ. 1.11) .

Στον γλωσσικό τομέα έρευνες έχουν παρατηρήσει, ότι στην ανάπτυξη του υπάρχουν κάποιες αξιοσημείωτες διαφορές σε σύγκριση με την ανάπτυξη αυτού του τομέα στους βλέποντες. Αυτές οι διαφορές, συνοπτικά, εντοπίζονται στην επίγνωση του φωνητικού συστήματος και στη σωστή συντακτική χρήση των λέξεων (Kingsley, 1997). Οι αιτίες των αντιληπτών από την έρευνα διαφορών μεταξύ βλέπόντων και τυφλών παιδιών στην γλωσσική ανάπτυξη θα μελετηθεί στο κεφάλαιο της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης (βλ. κεφ. 1.11).

### 1.10.2 Ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη παιδιού

Η απώλεια όρασης μπορεί να επηρεάσει την φυσιολογική πορεία του πρώιμου δεσμού ανάμεσα στο μωρό και στους γονείς του. Αυτό οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες, με κυρίαρχο τον παράγοντα της έλλειψης οπτικής επαφής. Η έλλειψη αυτή θα πρέπει να αντικατασταθεί από συχνή σωματική επαφή και σωματικό παιχνίδι, για να δοθεί η μητρική αγάπη και να αναπτυχθεί η αυτοεικόνα του παιδιού. Επίσης, ένα μωρό με απώλεια όρασης μπορεί να μην δείχνει κινητικά την προσδοκία του για τους γονείς του, γιατί προσηλώνεται και ακινητοποιείται όταν το πλησιάζουν για να τους ακούσει. Έτσι, πολλοί γονείς το μεταφράζουν ως απόρριψη αυτό και είναι κάτι που κοστίζει στον ισχυρό δεσμό με τους γονείς. Παρερμηνεύουν το ανέκφραστο πρόσωπο του παιδιού, θεωρώντας πως δείχνει απόρριψη ή έλλειψη ενδιαφέροντος. Το παιδί και το περιβάλλον του επικοινωνούν σε «**διαφορετικά μήκη κύματος**» (Wills, 1978· Elstner, 1983). Ορισμένοι γονείς νιώθουν θλίψη αρχικά και απογοήτευση για την αποστέρωση του «τέλειου» παιδιού που δεν κατάφεραν να αποκτήσουν (Αποστολόπουλος, 1985). Ερευνητικά έχει αποδειχτεί ότι, οι συναισθηματικές αντιδράσεις του γονέα στο παιδί του με κάποια σημαντική αναπηρία, μπορεί να αμβλύνονται, επειδή ο γονέας συνειδητοποιεί την «ατέλεια» του παιδιού του (Warren, 2004). Στο σημείο αυτό, η οικογένεια θα χρειαστεί υποστήριξη για να συνειδητοποιήσει, ότι η κατάσταση δεν είναι τόσο ζοφερή. Τα στάδια αυτά της θλίψης, από όπου συνήθως διέρχονται οι γονείς, χαρακτηρίζονται από **άρνηση** του προβλήματος και **θυμό**. Το «**πένθος**» είναι κοινό χαρακτηριστικό των γονέων παιδιών με αναπηρία. Η επόμενη φάση είναι η **αποδοχή** και η συνθηκολόγηση με την πραγματικότητα ή η **μη αποδοχή** της κατάστασης όπου θα περάσουν έτσι, το υπόλοιπο της ζωής τους. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο περιπτώσεις υπάρχει και μια ομάδα γονέων, οι οποίοι θα αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στις δύο καταστάσεις. Σύμφωνα με την έρευνα του Sommers (1944), οι γονείς κατατάχτηκαν σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με τις αντιδράσεις τους ως προς τα παιδιά τους με σοβαρή αναπηρία:

- **Αποδοχή (18%).** Οι γονείς φαίνεται να αποδέχονται ειλικρινά την αναπηρία του παιδιού.
- **Άρνηση (8%).** Οι γονείς εθελουφλούν στις επιρροές της αναπηρίας στην καθημερινότητα τους, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εκδήλωναν τα συναισθήματα τους προς το παιδί.
- **Υπερπροστατευτικότητα (26%).** Οι γονείς φαίνονται να δρουν ιδανικά αλλά υποβόσκει η απόρριψη του παιδιού.
- **Ανοιχτή απόρριψη (16%).** Οι γονείς δεν δείχνουν καμία τρυφερότητα προς το παιδί, υπάρχει ένας έντονος εκνευρισμός και κατακρίνουν την κατάσταση του παιδιού τους αλλά και τη δική τους.

Οι συναισθηματικές διακυμάνσεις, από τις οποίες περνούν οι γονείς, επηρεάζουν την σχέση τους με το παιδί τους και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει τη συναισθηματική και την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Kingsley, 1997). Επίσης, ο βαθμός στον οποίο κατανοεί ο γονέας το πρόβλημα του παιδιού του, επηρεάζει την σχέση του με το παιδί του. Όλες αυτές οι δυσκολίες φέρουν εμπόδια στους γονείς στη δημιουργία ισχυρού δεσμού με το παιδί τους. Αλλά, οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν την ανάγκη του παιδιού με απώλεια όρασης να επιτύχει το πρώτο βήμα για την συναισθηματική του εξέλιξη, δηλαδή το βήμα της προσκόλλησης σε έναν άνθρωπο. Αν δεν το καταφέρει αυτό τότε μειώνεται το αίσθημα ασφάλειας του όταν έρχεται σε επαφή με κάποιον άλλο. Η οικογένεια προσφέρει το κύριο περιβάλλον για κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Mc Call & Mason, 2005).

Οι αντιδράσεις δηλαδή των γονέων παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μπορούμε να διακρίνουμε τις αντιδράσεις σε μη ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του παιδιού με απώλεια όρασης. Έτσι, πολλές φορές **υπερεκτιμούν ή υποτιμούν** τις δυνατότητες των παιδιών και θεωρούν ότι έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη φροντίδα, έτσι προκύπτουν ζητήματα υπερπροστατευτικότητας των παιδιών από την οικογένεια. Οι αντιδράσεις τείνουν προς την ιδεώδη αποδοχή του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης, τον υπερβολικό οίκτο και την υπερπροστασία, κάτι που εμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Τα παραπάνω μπορεί να προκαλέσουν στα παιδιά



αισθήματα φόβου και ανεπάρκειας, όπου το παιδί δεν νιώθει ποτέ ευχαριστημένο από τις προσπάθειες του. Μπορεί να προκαλέσει ανασφάλεια και εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, έλλειψη της δεξιότητας της ενσυναίσθησης καθώς και το να είναι παθητικός παρατηρητής των δρωμένων στο περιβάλλον του, όπως και εκδήλωση επιθετικότητας προς τους γύρω του, γιατί θεωρεί ότι φταίνε οι άλλοι για την κατάσταση του (Λιοδάκης, 2000· Rodney, 2003). Η γενικότερη προσαρμογή του παιδιού σχετίζεται με την αποδοχή του από τους γονείς του και με την ποιότητα του συναισθηματικού περιβάλλοντος της οικογένειας (Warren, 2004). Οι αντιδράσεις των έφηβων με σοβαρά προβλήματα όρασης όσον αφορά στην προσαρμογή τους χωρίζονται από τον Sommers στις εξής μορφές:

- **Αντισταθμιστική αντίδραση.** Σε αυτή τη μορφή οι έφηβοι με προβλήματα όρασης αποδέχονται τους περιορισμούς και εστιάζουν περισσότερο στις ικανότητες τους παρά στις αδυναμίες τους.
- **Αντίδραση άρνησης.** Οι έφηβοι δεν αποδέχονται την αναπηρία τους και φαίνεται να έχουν *υπεραναπληρωτική αυτοπεποίθηση* π.χ «Δεν ανησυχώ για τίποτα».
- **Αμυντικές αντιδράσεις.** Σε αυτό το μοτίβο αντίδρασης οι έφηβοι κατακρίνουν ανοιχτά την αναπηρία τους, ενισχύουν την προκατάληψη της κοινωνίας ενάντια στους τυφλούς αφού και οι ίδιοι την ενστερνίζονται.
- **Αντίδραση απόσυρσης.** Οι σκέψεις των εφήβων επικεντρώνονται στην αναπηρία τους, αποφεύγουν τις κοινωνικές επαφές και επιλέγουν μοναχικές δραστηριότητες.
- **Αντιδράσεις μη προσαρμοσμένης συμπεριφοράς.** Σε αυτή τη μορφή αντίδρασης, οι έφηβοι είναι εμφανώς *δυσλειτουργικοί* πηγαίνοντας «από τη μία ατυχή εμπειρία στην άλλη, και παρουσιάζουν *δυσλειτουργική κλινική εικόνα*»

Η απώλεια όρασης ενδέχεται να έχει επιπτώσεις και στην κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες που έχουν ως σκοπό τη δημιουργία και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων. Τα τυφλά παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν τις εκφράσεις του προσώπου του συνομιλητή τους ή τη γλώσσα του σώματος του. Αυτές οι λεπτές αποχρώσεις του σώματος, που

παρατηρούν και μιμούνται τα βλέποντα παιδιά, έρχονται σε αντίθεση με την συχνά αδέξια γλώσσα του σώματος των τυφλών παιδιών. Μάλιστα μερικοί έφηβοι με σοβαρά προβλήματα όρασης δυσκολεύονται να αποβάλλουν ανάρμοστες χαρακτηριστικές κινήσεις των τυφλών παιδιών π.χ. το «ζούληγμα» και το στριφογύρισμα των ματιών (Mc Call & Mason, 2005). Τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης δεν γνωρίζουν πότε συμπεριφέρονται εσφαλμένα και δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις αντιδράσεις των γύρω τους, εκτός αν κάποιος τους το πει για να αλλάξουν συμπεριφορά ( Fraiberg, 1977· Warren, 1984). Όλα αυτά, όπως είναι κατανοητό, εμποδίζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης.

### **1.10.3 Κινητική ανάπτυξη**

Η απώλεια της όρασης ενδέχεται να μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την κινητική εξέλιξη του παιδιού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να επηρεάσει με δύο τρόπους την κινητική εξέλιξη του παιδιού (Mc Call & Mason, 2005). Πρώτον, να επηρεάσει το **εσωτερικό κίνητρο** του παιδιού για κίνηση. Κάτι που γίνεται κατανοητό αν αναλογιστούμε ότι, το βλέπον νήπιο προσπαθεί να πιάσει κάτι που βλέπει στο περιβάλλον του και του τραβάει την προσοχή, ενώ το τυφλό νήπιο δεν είναι σε θέση να το κάνει. Στα τυφλά νήπια αυτό το εσωτερικό κίνητρο είναι είτε περιορισμένο είτε ανύπαρκτο. Δεύτερον, το παιδί με προβλήματα όρασης, μπορεί να νιώθει **ανασφάλεια** στο περιβάλλον του και **αβεβαιότητα**, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζει την ασφάλεια του μέσω της ακινησίας του. Είναι εμφανές, ότι η αντίληψη της ύπαρξης των ερεθισμάτων στο περιβάλλον είναι καθοριστική για την έναρξη των δραστηριοτήτων, όπως το μπουσούλημα και το περπάτημα. Επομένως, είναι αντιληπτό ότι, τα νήπια με προβλήματα όρασης εμφανίζουν μια καθυστέρηση στην εμφάνιση της εκούσιας κίνησης όλου του σώματος.

Ο βασικός παράγοντας καθυστέρησης της ανάπτυξης της ικανότητας των νηπίων με προβλήματα όρασης να μετακινούν το σώμα τους είναι ο περιορισμός των κατάλληλων ευκαιριών. Η μη παροχή κατάλληλων ευκαιριών προέρχεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την υπερπροστασία των γονέων (Warren, 1984). Επίσης, το περιβάλλον, το σχολικό και το κοινωνικό, συμβάλλουν καταλυτικά στην ανάπτυξη της κινητικότητας και του προσανατολισμού. Πολλά σχολεία δεν διαθέτουν επαρκή

προγράμματα αγωγής για μαθητές με προβλήματα όρασης, των οποίων η φυσική κατάσταση ενδέχεται να τους επιτρέπει να φοιτούν σε σχολείο ενσωμάτωσης. Είναι σαφές ότι, τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του επιπέδου της σωματικής δραστηριότητας των παιδιών με προβλήματα όρασης ακριβώς όπως γίνεται και με τα βλέποντα παιδιά. Για την επίτευξη των παραπάνω μια πολύ σημαντική μέθοδος είναι το παιχνίδι, μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και η ανάπτυξη της αυτοεικόνας και η αντίληψη του σώματος του παιδιού και του περιβάλλοντος γύρω του (Μπαλή, 2004).

Η αδυναμία κίνησης μέσα στο περιβάλλον οδηγεί το άτομο στην ανάπτυξη συναισθηματικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και σωματικών δυσκολιών καθώς και δυσκολιών στην αυτόνομη καθημερινή διαβίωση (Stone, 1997· Κουτάντος 2005). Οι ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του ατόμου (Scholl, 1986).

Χωρίς την κατάλληλη εξάσκηση των δεξιοτήτων κινητικότητας, ένα άτομο μπορεί να έχει περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με πολύ σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παραπάνω αναπτυξιακών περιοχών (Κουτάντος, 1999), με αποτέλεσμα το άτομο να οδηγείται σε απομόνωση (Locket, 1997). Τα τυφλά παιδιά έχουν περιορισμένο φάσμα εμπειριών, λόγω της περιορισμένης ανάπτυξης της κινητικότητας, με αποτέλεσμα οι γνώσεις των παιδιών για τον κόσμο να είναι από «δεύτερο» χέρι, δηλαδή από όσα διαβάζουν και όσα ακούνε απ' τους άλλους και όχι από εκείνα που ανακαλύπτουν μόνα τους. Όταν τα παιδιά κινούνται ανεξάρτητα και μαθαίνουν τον κόσμο γύρω τους, βιώνουν περισσότερες εμπειρίες και αυτό υποβοηθάει την όλη τους εξέλιξη και την μάθηση της γλώσσας, της γραφής, της ανάγνωσης και την κατανόηση εννοιών.

Επίσης, η αυτόνομη κίνηση συνεπάγεται και την επίλυση προβλημάτων, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων. Η κατανόηση των κινδύνων, η αξιολόγηση της διακινδύνευσης και η ανάληψη ευθυνών, αποτελούν σημαντικό τμήμα της ατομικής εξέλιξης (Mason&McCall, 2004).

#### **1.10.4 Ανεξαρτησία και αυτόνομη διαβίωση**

Πορίσματα σχετικών ερευνών δείχνουν ότι, τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης δεν πετυχαίνουν απόλυτα την ανεξαρτησία στην αυτόνομη διαβίωση, όπως οι συνομήλικοί τους και για αυτό χρειάζονται καθοδήγηση από τους δασκάλους τους (Lewis & Iselin, 2002). Για τα βλέποντα παιδιά, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης προκύπτουν φυσικά μέσω της διαδικασίας της **μίμησης** και όχι μέσω κάποιας ιδιαίτερης εκπαίδευσης. Αντιθέτως, τα τυφλά παιδιά χρειάζονται την διαδικασία **διδασκαλίας** αυτών των δεξιοτήτων για να κατευθυνθούν και να κατακτήσουν την αυτοεξυπηρέτηση (Lewis & Iselin, 2002). Οι σωματικές συνέπειες αναφέρονται στην στάση του σώματος και στην ανάπτυξη των μυών των ποδιών.

Τα παιδιά που γεννιούνται με τύφλωση έχουν μεγάλη δυσκολία στη δημιουργία εννοιών σχετικών με το σώμα τους και ο νοητικός τους χάρτης για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν ενδέχεται να είναι πολύ περιορισμένος. Έννοιες, όπως η απόσταση είναι απόλυτα δυσνόητες για αυτά. Επίσης, οι δυσκολίες στη γλώσσα του σώματος και η έλλειψη των εκφράσεων προσώπου δυσκολεύουν την επικοινωνία με τους γύρω τους. Τέλος, η έλλειψη ευκαιριών για κίνηση εξαιτίας της υπερπροστασίας των γονέων, περιορίζει τη σωματική ανάπτυξη των τυφλών παιδιών.

Οι επιπτώσεις στον οικονομικό τομέα μπορούν να είναι δύο ειδών. Αρχικά, με το να κινείται κάποιος, του παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες εξεύρεσης εργασίας. Υπάρχουν παραδείγματα πολλών τυφλών ατόμων που έχουν αποφοιτήσει από ανώτερες σχολές, αλλά δεν έχουν κατορθώσει να βρουν εργασία ή κάποιοι εργάζονται στο σπίτι σε δουλειές που είναι μονότονες, ανιαρές και κακοπληρωμένες, με αποτέλεσμα να μην προάγεται και η κοινωνικοποίησή τους (Mason & McCall, 2004). Όταν αναφερόμαστε στις **δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης**, εννοούμε την υγιεινή, το ντύσιμο, τη φροντίδα των ρούχων, τη φροντίδα του σπιτιού, την προετοιμασία φαγητού και τις δεξιότητες κατανάλωσης φαγητού, τη διαχείριση χρημάτων, τη χρήση τηλεφώνου, τη γραπτή επικοινωνία, την ικανότητα κατανόησης της έννοιας του χρόνου και την οργάνωση του (Hazekamp & Huebner, 1989· Lewis & Iselin, 2002).

Επομένως, για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης, είναι αναγκαία η πρόσβαση τους σε ένα «**ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών**», το οποίο περιλαμβάνει μαθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας, εξειδικευμένες δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοεξυπηρέτηση, δεξιότητες κοινωνικής και ανεξάρτητης διαβίωσης. Επίσης, θα πρέπει να στηρίζεται το παιδί καθώς και η οικογένεια από ειδικό προσωπικό (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κ.α), έτσι, ώστε να καλύπτονται ποικίλες ανάγκες του παιδιού με προβλήματα όρασης.

## 1.11 Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα συζητήσουμε για ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα. Είναι το θέμα της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα εκείνων των παιδιών που έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλύσουμε την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και θα μελετήσουμε κατά πόσο τα παιδιά με σοβαρή απώλεια όρασης παρουσιάζουν κάποιες καθυστερήσεις στην γνωστική τους ανάπτυξη.

Ο όρος «**γνωστική ανάπτυξη**» του παιδιού αναφέρεται στην ανάπτυξη πέντε συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών. Αυτές οι λειτουργίες είναι: η **αντίληψη**, η **προσοχή**, η **μνήμη**, η **σκέψη** και η **γλώσσα**. Αυτές οι πέντε γνωστικές λειτουργίες επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω του, να λύνει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο περιβάλλον του, που προκύπτουν από αυτό και έχουν σχέση με αυτό, και τέλος, να προσαρμόζει σε διάφορες καταστάσεις τις γνώσεις που έχει κατακτήσει και να λαμβάνει αποφάσεις (Δερμιτζάκη, 2004).

Ο όρος «**αντίληψη**» αναφέρεται στο πώς προσλαμβάνει το άτομο πληροφορίες δια μέσου των αισθήσεων, το πώς τις διακρίνει, τις οργανώνει και τις ερμηνεύει με κύριο στόχο την κατανόηση του περιβάλλοντος του. Το αντιληπτικό σύστημα γενικά περιλαμβάνει γενετικά προσδιορισμένα νευρικά «μονοπάτια» και ευαίσθητες περιόδους για την ανάπτυξη συγκεκριμένων λειτουργιών. Οι σύνθετες όμως, αισθητηριακές λειτουργίες ενεργοποιούνται μέσω της μάθησης. Η αντίληψη είναι μια λειτουργία *ενεργή* και όχι παθητική. Αλληλεπιδρά με τις άλλες γνωστικές λειτουργίες αλλά και με την προϋπάρχουσα γνώση και με παράγοντες του θυμικού (ελπίδες, φόβους, επιθυμίες κτλ). Αυτό, δηλαδή, που αντιλαμβάνεται το άτομο, επηρεάζεται από αυτά που ήδη γνωρίζει, σκέφτεται και αισθάνεται. Κατά συνέπεια, όπως είναι αντιληπτό, η λειτουργία της αντίληψης είναι μια ανώτερη, *συνδεδετική* διαδικασία, αφού εμπλέκονται πολλοί μεσολαβητές (Παρασκευόπουλος, 1998).

Η γνωστική λειτουργία της **προσοχής** αναφέρεται στην εστίαση των γνωστικών δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένο ερεθισμό. Η προσοχή συνδέεται άμεσα με την αντίληψη. Ποικιλία ερευνών έχει αποδείξει ότι, το άτομο αντιλαμβάνεται με

σαφήνεια μόνο αυτά που προσέχει και προσέχει αυτά που αντιλαμβάνεται. Η προσοχή, λοιπόν, εξυπηρετεί τη γρήγορη και εύκολη πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών (Δερμιτζάκη, 2004).

Με τον όρο «**μνήμη**» αναφερόμαστε στη συγκράτηση και ανάκληση της εμπειρίας. Η μνήμη του ανθρώπου περιλαμβάνει την **αισθητήρια μνήμη**, δηλαδή τη σύντομη διατήρηση της πληροφορίας μετά το πέρας του ερεθισμού, **τη μακρόχρονη**, που αναφέρεται στη μεγάλη αποθήκευση πληροφοριών για μεγάλο χρονικό διάστημα και **τη βραχύχρονη**, η οποία είναι μικρής διάρκειας μνήμη, διαρκεί από λίγα δευτερόλεπτα μέχρι μερικά λεπτά, εκτός και αν μετατραπεί σε μνήμη μακράς διάρκειας (Βλάχος, 2004). Η λειτουργία της μνήμης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως τα συναισθήματα (Παρασκευόπουλος, 1998 · Δερμιτζάκη, 2004).

Η **γλώσσα** είναι ένα σύστημα συμβόλων με πρωταρχικό στόχο την επικοινωνία. Η ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας είναι γενετικά προσδιορισμένη στο άτομο και υπάρχουν κρίσιμοι περίοδοι για τη κατάκτηση της,. Η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και οργάνωση της σκέψης. Σαν λειτουργία επηρεάζεται από τις δεξιότητες του ατόμου και τις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον. Ένας σημαντικός και μάλλον παραμελημένος παράγοντας στην ανάπτυξη της γλώσσας είναι το φαινόμενο της μίμησης στα νήπια. Η έμφυτη δυνατότητα να διαμορφωθούν οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες, δηλαδή το μη λεκτικό μέρος της επικοινωνίας, καθώς και οι ήχοι στα νεογνά, προέκυψε ως ένας από τους θεμελιώδεις μηχανισμούς της ενσωμάτωσης του ακουστικού φωνητικού συστήματος. Η επικοινωνία δεν εξαρτάται μόνο από την ομιλία και τις γνωστικές διαδικασίες. Και οι συναισθηματικές εμπειρίες και η κίνηση του σώματος περιλαμβάνονται στα θεμέλια για την κατάκτηση της γλώσσας (Warren, 1984· Παρασκευόπουλος, 1998· Δερμιτζάκη, 2004).

**Σκέψη** είναι η έννοια που αναφέρεται στους συλλογισμούς, στη λύση προβλημάτων και στη δημιουργικότητα (Δερμιτζάκη, 2004). Στα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού σύμφωνα με τον Piaget το παιδί είναι απόλυτα εγωκεντρικό. Όταν

αναφέρουμε τον όρο «**εγωκεντρικό**» εννοούμε ότι το παιδί δεν γνωρίζει πώς είναι ο κόσμος γύρω του. Η ανάπτυξη του σχήματος του σώματος είναι το πρώτο στάδιο μείωσης του εγωκεντρισμού. Ο εγωκεντρισμός μειώνεται σταδιακά κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία του ατόμου μέχρι που το παιδί είναι ικανό για ανεξάρτητη αντικειμενική, αφαιρετική σκέψη (Παρασκευόπουλος, 1998). Η διαδικασία της σκέψης κατά τον Piaget βασίζεται στη χρήση σχημάτων, που αναπτύσσονται μέσω της αφομοίωσης (η διαδικασία με την οποία το άτομο ενσωματώνει τα νέα δεδομένα στις προϋπάρχουσες δομές) και της συμμόρφωσης (η λειτουργία με την οποία το άτομο τροποποιεί τις υπάρχουσες δομές για να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα).

Ένας από τους κύριους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ήταν ο Piaget. Σύμφωνα με τον Piaget, η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία.

Συγκεκριμένα, το άτομο μέχρι τα δύο πρώτα έτη της ζωής του, βρίσκεται στο **αισθητήριο-κινητικό στάδιο**, κατά το οποίο το βρέφος δημιουργεί τα πρώτα του σχήματα, με πρωταρχικό το σχήμα του σώματος και μαθαίνει να ερμηνεύει τις πληροφορίες των αισθήσεων αναπτύσσοντας παράλληλα και κινητικό συντονισμό. Μαθαίνει να ελέγχει το περιβάλλον του και αντιλαμβάνεται πως τα αντικείμενα γύρω του είναι ανεξάρτητα από τον εαυτό του. Γιατί μέχρι τότε, το παιδί δεν μπορεί να ξεχωρίσει εύκολα τον εαυτό του από τα αντικείμενα γύρω του, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του εγωκεντρισμού του, αφού το σώμα του λειτουργεί ως σημείο αναφοράς. Η σκέψη του είναι εγωκεντρική και αναπτύσσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων. Το παιδί αντιδρά στους ανθρώπους γύρω του χρησιμοποιώντας τη μιμητική συμπεριφορά. Επίσης, σε αυτό το στάδιο γίνονται τα πρώτα βήματα για την κατάκτηση της λεκτικής επικοινωνίας (Bloom & Lahey, 1978· Molfese & Carell, 1982· Urley, 1982· Whitehurst, 1982· Wilkinson & Saywitz, 1982).

Από το δεύτερο μέχρι και το έβδομο έτος της ηλικίας του το άτομο εισάγεται στο **προσυλλογιστικό στάδιο**, που είναι το επίπεδο της συμβολικής φάσης, κατακτά την γλώσσα, τις έννοιες και δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις της γλώσσας και εξερευνεί τον κόσμο γύρω του. Η σκέψη του είναι ακόμα εγωκεντρική και δεν έχει την ικανότητα ακόμα να διακρίνει φυσικά μεγέθη (μήκος, όγκο, ποσότητα). Στην ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου το παιδί εισάγεται στη φάση της **δαισθητικής**



σκέψης ή οποία ονομάζεται και **προ- λειτουργικό επίπεδο**. Η γλώσσα χρησιμοποιείται ως επανάληψη και μονόλογος και περιγράφεται από τον Piaget ως εγωκεντρική φάση, γιατί το παιδί δεν προσέχει, ούτε ενδιαφέρεται για αυτά που λέει ο άλλος. Παρόλα αυτά, η επικοινωνία είναι βασισμένη στην αλληλεπίδραση με άλλους.

Στην ηλικία των επτά με έντεκα ετών, το άτομο εφαρμόζει την **λογική** και λύνει συγκεκριμένα προβλήματα της απτής πραγματικότητας. Αποκτά λοιπόν, την ικανότητα να οργανώνει τις εμπειρίες του σε ένα οργανωμένο όλον. Αναπτύσσει συστήματα ταξινόμησης και οδηγείται από την επαγωγική σκέψη στην παραγωγική σκέψη.

Τέλος, στην εφηβεία, η σκέψη του ατόμου διακατέχεται από μια **επιστημονικότητα** και κατακτά πλέον **αφηρημένες** έννοιες. Εισάγεται στον κόσμο των ιδεών, κατανοεί τον κόσμο και προσαρμόζεται σε αυτόν (Παρασκευόπουλος, 1998).

Οι περισσότερες μελέτες, που ασχολήθηκαν με το θέμα της γνωστικής ανάπτυξης των τυφλών παιδιών, βασίστηκαν σε συγκριτικές μελέτες των γνωστικών ικανοτήτων μεταξύ τυφλών και βλέπόντων πληθυσμών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«οι γνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται πιο αργά ή με διαφορετικό τρόπο στα τυφλά παιδιά από ότι στα βλέποντα»* (Warren, 1984· Αργυρόπουλος, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η στέρηση της αίσθησης της όρασης έχει σοβαρές επιπτώσεις στα επιτεύγματα των αισθητηριακών διαδικασιών και στην αντιπροσωπευτική σκέψη, που με τη σειρά τους επιφέρουν αρνητικές συνθήκες στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Παρόλα αυτά, ο Warren (1976) υποστηρίζει, ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν εξασφαλίζει μια ικανοποιητική εικόνα της σύγκρισης ανάμεσα στη γνωστική ανάπτυξη των τυφλών και των βλέπόντων. Αυτό, γιατί οι περισσότερες έρευνες περιορίζονται στην περιγραφή των ικανοτήτων και της συμπεριφοράς των τυφλών σε σύγκριση με τους βλέποντες συνομήλικους τους και δεν δίνουν βαρύτητα στην εξέταση των παραγόντων που προκαλούν τις όποιες διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ομάδων. Ο Piaget εξάλλου συχνά κατακρίθηκε για την έλλειψη προσοχής στις διαδικασίες που σχετίζονται με την εξέλιξη από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Σήμερα σύμφωνα λοιπόν με την διεθνή έρευνα συμπεραίνουμε, ότι το παιδί εξαιτίας της ολικής ή μερικής απώλειας της όρασης, αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στη γνωστική ανάπτυξη και ιδιαίτερα στις περιοχές της αισθητηριακής ενεργοποίησης, της ανάπτυξης της σκέψης και της επικοινωνίας. Η Lowenfeld (1981) ανέφερε επιγραμματικά τρεις περιορισμούς, ως συνέπεια της τύφλωσης στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού:

- περιορισμός στην ποικιλία και την ευρύτητα των πληροφοριών που λαμβάνουν από το περιβάλλον τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης
- περιορισμός στη ελεύθερη κίνηση στο περιβάλλον
- και τέλος έλλειψη ελέγχου του περιβάλλοντος τους

Ο Foulke (1962) με την σειρά του επισήμανε, ότι τα τυφλά παιδιά έχουν **περιορισμένη ποικιλία εμπειριών** και γι αυτό το λόγο δυσκολεύονται να κατακτήσουν έννοιες. Επίσης τόνισε, ότι υπάρχουν περιορισμοί στην αίσθηση της αφής, που δεν της επιτρέπουν να προσφέρει ακριβώς ότι μπορεί να προσφέρει η όραση, επειδή κάποια πράγματα είναι απρόσιτα, μεγάλα ή επικίνδυνα (π.χ. βουνό) . Όπως, και ότι τα τυφλά παιδιά χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης στις πληροφορίες, που τους μεταβιβάζονται μέσω άλλων ανθρώπων του περιβάλλοντος τους (Αργυρόπουλος, 2005).

Παράλληλα ο Willis (1965) τόνισε ότι:

- τα τυφλά παιδιά δεν έχουν πολλές φορές τη δυνατότητα να καθορίσουν τα όρια μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού
- παρουσιάζουν μια «καθυστέρηση» στη συλλογή δεδομένων από το περιβάλλον τους
- έχουν την τάση να συσχετίζουν τα πάντα με το σώμα τους για να τα κατανοήσουν, αφού για αυτούς το σώμα τους είναι το κέντρο του κόσμου τους.

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε τα παιδιά με απώλεια όρασης κατανοούν τον κόσμο γύρω τους έχοντας ως κέντρο αναφοράς πάντα το σώμα τους, έρευνες έχουν δείξει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον εντοπισμό και καθορισμό του εαυτού τους και του

μη-εαυτού (Warren, 1984). Σύμφωνα με την Fothergill (1980) το βλέπον βρέφος στην ηλικία των τριών ετών βρίσκεται στο στάδιο της ανάπτυξης της έννοιας του «Εγώ» και του «Εσύ», δηλαδή στο στάδιο της ανάπτυξης του **ετεροκαθορισμού**. Είναι αξιοσημείωτο, ότι στα τυφλά παιδιά παρατηρείται μια καθυστέρηση περίπου δύο χρόνων σε αυτό το στάδιο.

Οι πληροφορίες που λαμβάνονται μέσω των αισθήσεων είναι το άμεσο αποτέλεσμα της σωματικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, μέσω της αφής και της κίνησης. Οι πληροφορίες από τις αισθήσεις βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τις ιδιότητες του περιβάλλοντος και να κατανοήσει τις σχετικές έννοιες. Το τυφλό παιδί, όπως είναι αντιληπτό λαμβάνει τις πληροφορίες μέσω των αισθήσεων της αφής και της ακοής.

Αρκετές μελέτες έγιναν για να εξερευνηθούν, αν υπάρχουν τυχόν διαφορές στην αισθητηριακή ανάπτυξη μεταξύ βλέπόντων και τυφλών νηπίων. Όσον αφορά λοιπόν τα ακουστικά και τα απτικά ερεθίσματα έχει βρεθεί, ότι στο σύνολο των νηπίων, προσλαμβάνονται και επεξεργάζονται σε τρία επίπεδα: το επίπεδο της **απλής αντίδρασης**, όπου σε αυτό το στάδιο το νήπιο είναι ικανό να αντιληφθεί το ακουστικό ερέθισμα και το απτικό, από την αντίληψη του χαμόγελου της μητέρας μέσω της αφής μέχρι το γράψωμα των αντικειμένων που έρχονται σε επαφή με το χέρι του. Το δεύτερο επίπεδο της **διαχωριστικής αντίδρασης**, στο οποίο το σύστημα ακοής του νηπίου είναι σε θέση να αντιληφθεί το ερέθισμα, δηλαδή από τον 2<sup>ο</sup> κιάλας μήνα ζωής, το χαμόγελο αρχίζει να διαφοροποιείται ως ανταπόκριση στη φωνή της μητέρας ή του πατέρα, ενώ στις ξένες φωνές δεν αντιδρά χαμογελώντας. Όσον αφορά στην ετοιμότητα του απτικού συστήματος για διαχωρισμό των ερεθισμάτων, η έρευνα δεν είναι επαρκής. Τέλος, το τρίτο επίπεδο είναι η **αλληλεπιδραστική αντίδραση**, στο οποίο στάδιο το νήπιο αντιδρά με σκοπό την αποφυγή του ερεθίσματος ή την ενασχόληση μαζί του π.χ. στροφή του κεφαλιού, κίνηση χεριών στο άκουσμα της φωνής της μητέρας, κατά τον 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> μήνα τέντωμα και γράψωμα ενός αντικειμένου που θερυβεί (Burlingham, 1964). Όπως και ότι, τα νεότερα νήπια επιζητούν την απτική επαφή με την μητέρα τους και τον 4<sup>ο</sup> μήνα μπορούν να αναγνωρίσουν το πρόσωπο της μητέρας τους μέσω της αφής.

Θα μπορούσαμε λοιπόν, σύμφωνα με τα παραπάνω να υποστηρίξουμε ότι, δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά ανάπτυξης των υπόλοιπων αισθήσεων μεταξύ των τυφλών νηπίων και των βλεπόντων.

Το βασικό όμως, ερώτημα είναι ο τρόπος και ο βαθμός συνεργασίας των αισθήσεων προκειμένου να σχηματιστούν αντιληπτικά και γνωστικά σχήματα.

Η όραση σε ένα βλέπον νηπιο παίζει ουσιαστικό ρόλο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των αισθήσεων (Wertheimer, 1961· Muir, 1982). Κάθε δευτερόλεπτο σε έναν υγιή οφθαλμό εισέρχονται περίπου ενάμισι εκατομμύριο ερεθίσματα από τα οποία ελάχιστα συγκρατούνται στη μνήμη μας και επεξεργάζονται. Ο Bower (1974) ανέφερε την θεωρία της «*αρχέγονης ενότητας*» των αισθήσεων. Δηλαδή, υποστήριξε ότι, κατά τη γέννηση η όραση και η ακοή είναι ισότιμες και ότι ουσιαστικά αυτές οι αισθήσεις δεν είναι διαχωρίσιμες ως ξεχωριστές δίοδοι εισροής πληροφοριών και το κινητικό σύστημα εξαρτάται από το ενιαίο οπτικοακουστικό. Μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε ότι, οι πληροφορίες που λαμβάνονται από την ακοή και την αφή είναι επαρκείς για να αναπληρώσουν πλήρως την έλλειψη λήψης πληροφοριών από την οπτική οδό; Σύμφωνα με την διεθνή έρευνα, σε πολλές καταστάσεις οι αισθήσεις της αφής και της ακοής δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν, γιατί είναι λιγότερο ακριβείς σε σχέση με την όραση (Caron et al., 1988· Stenberg et al, 1997· Ingsholt, 1999).

Έχουν γίνει αρκετά συγκριτικά πειράματα μεταξύ βλεπόντων (με κλειστά τα μάτια) και τυφλών. Αποτέλεσμα αυτών των πειραμάτων είναι ότι, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ισοδυναμία των απτικών και των οπτικών ερεθισμάτων, αφενός γιατί η αφή είναι μια πολύ καλλιεργημένη αίσθηση στον τυφλό πληθυσμό, όσον αφορά στην αναγνώριση και στην ερμηνεία των ερεθισμάτων και αφετέρου γιατί οι βλέποντες έχουν οπτικές εικόνες στη μνήμη τους, έχουν οπτικούς νοητικούς χάρτες, οι οποίοι εμποδίζουν την ανεξάρτητη δράση της αφής για την αναγνώριση και την ερμηνεία των ερεθισμάτων. Επομένως, παρόλο που το απτικό και ακουστικό σύστημα υπάρχουν για να βοηθήσουν την οργάνωση του κόσμου του τυφλού παιδιού (Fraiberg, κ. α., 1966) δεν επιτελούν την ίδια λειτουργία που επιτελεί η όραση στο βλέπον παιδί, επομένως δεν επαρκούν για να την αντικαταστήσουν (Warren 1984).

Είναι λοιπόν αντιληπτό, ότι η αίσθηση της αφής δεν είναι τέτοιας εμβέλειας όσον αφορά τον αριθμό της πρόσληψης των ερεθισμάτων από το περιβάλλον σε σχέση με

την αίσθηση της όρασης. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η ισοδυναμία αυτών των αισθήσεων δε μπορεί να στηριχτεί σε ποσοτική βάση (Αργυρόπουλος, 2005) :

- i. η αφή πρέπει να καλλιεργηθεί πάρα πολύ στον τυφλό για να φτάσει στο σημείο να αναγνωρίζει και να κατανοεί αντικείμενα στο περιβάλλον του.
- ii. δεν υπάρχει σύνδεση με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από την όραση

Οι Piaget & Inhelder (1948) υποστήριξαν ότι, οι γνωστικές δυνατότητες αναπτύσσονται όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον. Τότε το παιδί, με κυρίαρχη την αίσθηση της όρασης αρχίζει να συγκρίνει, να εξισώνει, να ομαδοποιεί και να υπολογίζει και αναπτύσσει τις διαστημικές σχέσεις, όπου η οπτική δραστηριότητα παίζει σημαντικό ρόλο. Τα εκ γενετής τυφλά παιδιά, όμως, έχουν συχνά περιορισμένη ποικιλία εμπειριών περιορίζοντας στη συνέχεια και το βαθμό ανάπτυξης των γνωστικών τους δεξιοτήτων (Lowenfeld, 1948, 1981). Ο Harman (1967) υποστήριξε ότι, τα εκ γενετής τυφλά παιδιά παρουσιάζουν ελλειμματική γνώση του περιβάλλοντος τους και στις βασικές έννοιες που σχετίζονται με αυτό, όπως οι έννοιες της απόστασης, της κατεύθυνσης και των περιβαλλοντικών αλλαγών. Ο Piaget (1960) υποστήριξε μια ιεραρχική συνέχεια επιπέδων και εννοιών, μέσα από τα οποία τα παιδιά εξελίσσονται κατά τη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης. Αυτά τα επίπεδα είναι αισθητήριο- κινητικά, προ- λειτουργικά, ειδικοί χειρισμοί και τυπικοί χειρισμοί. Φαίνεται ότι, τα παιδιά με ελλειμματική όραση περνούν τα ίδια επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης με τα βλέποντα παιδιά αλλά με πιο αργούς ρυθμούς. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα τυφλά παιδιά καθυστερούν 4-8 χρόνια στα αναπτυξιακά επίπεδα που πρότεινε ο Piaget (Simpkins & Stephens, 1974). Τα τυφλά βρέφη μπορεί να μην έχουν ακριβώς καθυστέρηση στην πρώτη φάση του αισθητήριο-κινητικού επιπέδου, αλλά το παιδί αποστερείται μια πολύτιμη πηγή πρόσληψης πληροφοριών, με αποτέλεσμα η ανάπτυξη να είναι βραδύτερη και ασυνεχής σε ειδικές διανοητικές ικανότητες (Warren, 1984).

Έρευνες έχουν δείξει ότι, τα άτομα, που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης, παρουσιάζουν και προβλήματα στην κατάκτηση και ανάπτυξη του λεξιλογίου τους συγκριτικά με τους βλέποντες. Όπως υποστηρίζει και η Preisler

(1995), ο μιμητικός μηχανισμός στα βλέποντα νήπια είναι αυτός που προωθεί την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων, και στα τυφλά νήπια είναι περιορισμένος. Η άποψη όμως, αυτή όπως την κρίνει η Millar (1997) είναι τουλάχιστον ανώριμη και επιπόλαιη (Αργυρόπουλος, 2005).

Από την άλλη μεριά, υπάρχει μια μερίδα ερευνητών που υποστηρίζουν ότι, η απώλεια της όρασης δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη και κατάκτηση της γλώσσας. Υποστηρίζουν ότι, αρχικά είναι εμφανής ένα είδος καθυστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά μετά φτάνουν στο ίδιο επίπεδο με τους βλέποντες ομηλικούς τους (Millar, 1983· Tobin, 1992). Ο Tobin (1992), υποστήριξε ότι η διαφορά μεταξύ των βλέπόντων και των τυφλών είναι στο τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών και η αιτία της καθυστέρησης είναι η έλλειψη ικανοποιητικής πληροφόρησης (Αργυρόπουλος, 2005).

Για τα τυφλά παιδιά χωρίς συγγενείς αναπηρίες δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να πιστοποιούν την αναπτυξιακή διαφορά σε σχέση με τους βλέποντες σε περιοχές της γλωσσικής ανάπτυξης. Η παραγωγή των ήχων, η κατάκτηση πρώιμου λεξιλογίου και η κατάκτηση των γραμματικών κανόνων δεν φαίνεται να έχουν διαφορές. Η χρήση της γλώσσας από τα τυφλά παιδιά ως επί το πλείστον δεν παρουσιάζει ελλείμματα, γιατί το μεγαλύτερο τμήμα της αποκτάται μέσω της αίσθησης της ακοής. Η διεθνής έρευνα έδειξε ότι (Kirk, 1972· Schlegel, 1995· Πολυχρονοπούλου, 1995):

- Η μερική ή ολική απώλεια όρασης δεν επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης και χρήσης της γλώσσας και δε παρατηρείται καμία διαφορά επίδοσης σε λεκτικές δοκιμασίες μεταξύ τυφλών και βλέπόντων. Παρόλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι, εμφανίζουν συχνότερα από τα βλέποντα παιδιά δυσκολίες στη ρύθμιση του τόνου της ομιλίας. Έχουν την τάση να μιλούν με μεγαλύτερη ένταση από ότι τα βλέποντα παιδιά.
- Αν και οι συνηθισμένοι δρόμοι επικοινωνίας είναι ποιοτικά και ποσοτικά περιορισμένοι λόγω μειωμένης κινητικότητας και έλλειψης οπτικής επαφής, οι τυφλοί υστερούν σε μερικές πλευρές της επικοινωνίας όπως στη μίμηση εξωτερικών εκφραστικών κινήσεων. Κάνουν λίγες χειρονομίες και κινήσεις του σώματος, και λίγες κινήσεις των χειλιών κατά την άρθρωση

- Τα τυφλά παιδιά εμφανίζουν το φαινόμενο του βερμπαλισμού, δηλαδή χρήση λέξεων που δεν επιβεβαιώνονται από συγκεκριμένες εμπειρίες.
- Παρατηρείται ότι, το τυφλό παιδί δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και χρήση της γλώσσας, αφού αποτελεί το κύριο κανάλι επικοινωνίας με το περιβάλλον του.

Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι, τέτοιου είδους διαφορές δεν παράγουν λειτουργικά ελλείμματα στην αντιληπτικότητα του λόγου των τυφλών (Brieland, 1950).

Στον γλωσσικό τομέα έρευνες έχουν αποδείξει, ότι στην ανάπτυξη του υπάρχουν κάποιες αξιοσημείωτες διαφορές σε σύγκριση με την ανάπτυξη αυτού του τομέα στους βλέποντες. Αυτές οι διαφορές, συνοπτικά, εντοπίζονται στην επίγνωση του φωνητικού συστήματος και στη σωστή συντακτική χρήση των λέξεων (Kingsley, 1997).

Ο Illingworth (1972) υποστηρίζει ότι, το παιδί με σοβαρά προβλήματα όρασης στην αρχή ακολουθεί την ίδια πορεία της γλωσσικής εξέλιξης και τους ίδιους ρυθμούς με το βλέπον παιδί, αλλά αργότερα υπάρχει μια μικρή χρονική καθυστέρηση στην εξέλιξη. Υποστηρίζεται ότι, η καθυστέρηση αυτή αιτιολογείται από το γεγονός, ότι τα τυφλά παιδιά δεν μπορούν να καταγράψουν ταυτόχρονα και οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Elstner, 1983). Στην αιτιολογία που δίνει ο Elstner βασίζεται και η Fraiberg (1974) για να δικαιολογήσει το γεγονός του ότι τα τυφλά νήπια δεν παίρνουν την πρωτοβουλία να δημιουργήσουν «ηχητικούς» διαλόγους με το περιβάλλον τους. Επίσης, τα προβλήματα όρασης έχουν επιπτώσεις και στην πρόσκτηση εννοιών σύμφωνα με τον Elstner (1983). Το παιδί με πρόβλημα όρασης χρησιμοποιεί τη γλώσσα μόνο για να επικοινωνήσει και όχι για να κατακτήσει διάφορες έννοιες. Έτσι, η Mills (1983) υποστηρίζει, ότι εξαιτίας του παραπάνω φαινομένου τα παιδιά με προβλήματα όρασης παραμένουν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα στο επίπεδο της ηχολαλίας και του βερμπαλισμού, δηλαδή στη στερεότυπη επανάληψη λέξεων.

Ερευνητές υποστηρίζουν, ότι ενώ αρχικά μπορεί να σημειωθεί κάποια καθυστέρηση στην εξελικτική πορεία της γλώσσας, αργότερα φτάνουν στο ίδιο επίπεδο με τους βλέποντες (Tobin, 1992).

Παρόλο που υπάρχει κάποια διαφωνία ανάμεσα στους μελετητές για προσωρινές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του τυφλού παιδιού, δεν υπάρχουν σημαντικά ευρήματα που να αναφέρουν τέτοιου είδους καθυστερήσεις (Burlingham, 1961, 1965). Σε γενικές γραμμές κάθε φορά που υπήρξαν αναφορές για μια καθυστερημένη απόκτηση του λεξιλογίου, συνοδεύονταν από κριτικές παρατηρήσεις που εστίαζαν στις εμπειρικές ή άλλες συνθήκες της κατάστασης του παιδιού. Η οποιαδήποτε καθυστέρηση δεν αποδίδεται κατά κανόνα στην έλλειψη της όρασης (Norris κ.α. 1957). Μια διαφορά στο λεξιλόγιο των τυφλών παιδιών με αυτό των βλεπόντων είναι, ότι τα τυφλά παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν λέξεις για να περιγράψουν τις προσωπικές τους πράξεις. Τα βλέποντα παιδιά το κάνουν αυτό όταν είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες λέξεις δράσης, ενώ τα τυφλά διατηρούν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα την αυτοαναφορική δράση στη χρήση της γλώσσας (Urwin, 1978· Dunlea, 1984· Mulford, 1988). Αυτό δεν πρέπει να χαρακτηριστεί ως περίεργο φαινόμενο, αφού το τυφλό παιδί έχει λιγότερες πιθανότητες να αντιληφθεί τις πράξεις των άλλων, εκτός και αν αυτές απευθύνονται στο ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με την Burlingham (1965) τα τυφλά παιδιά διαμορφώνουν ένα λεξιλόγιο που στηρίζεται στη δική τους εμπειρία ως επί το πλείστον, αλλά εν μέρει στηρίζεται και στην εμπειρία των βλεπόντων συνομηλίκων τους. Αυτό κάνει αισθητή την εμφάνιση του φαινομένου του βερμπαλισμού ή της ηχολαλίας, δηλαδή την άσκοπη χρήση λέξεων που δεν έχουν γίνει κατανοητές από το παιδί πλήρως. Αυτό οφείλεται στην ενθάρρυνση των παιδιών από τους γονείς τους να δανείζονται στο λόγο τους λέξεις από το λεξιλόγιο των βλεπόντων καθαρά για επικοινωνιακούς λόγους και για την ένταξη τους (Αργυρόπουλος, 2005). Το λεξιλόγιο, που δημιουργούν τα παιδιά με σοβαρή απώλεια όρασης, είναι ένα «ιδιοσυγκρασιακό λεξιλόγιο», αλλά καθώς το παιδί μεγαλώνει αυτό γίνεται τμήμα της γλώσσας του και είναι δύσκολο να ξεχωρίσει ποιες από αυτές τις λέξεις χρησιμοποιεί καθαρά επικοινωνιακά χωρίς να τις έχει κατανοήσει και ποιες από αυτές έχει κάνει κτήμα του.

Ένα βασικό πρόβλημα είναι η περιορισμένη ικανότητα των τυφλών παιδιών να δημιουργούν έννοιες και αυτό φαίνεται από τη σπάνια χρήση των γενικών γλωσσικών χαρακτηρισμών (Andersen κ.α. 1984). Η Landau (1983) υποστήριξε ότι «όπου λείπει η σχετική εμπειρία, δεν μπορούν να αναπτυχθούν έννοιες. Και όπου λείπουν οι έννοιες δεν είναι εφικτή η μάθηση των σημασιών των λέξεων». Ο Cutsforth (1932) σημείωσε



ότι τα τυφλά παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις για τις οποίες δεν θα μπορούσαν να έχουν άμεσες αισθητηριακές εμπειρίες.

Γενικά, έχει προκύψει από συγκριτικές μελέτες μεταξύ βλεπόντων και τυφλών πληθυσμών, ότι οι γλωσσολογικές αποδόσεις μεταξύ οπτικών και απτικών εμπειριών είναι ισοδύναμες. Οι μελέτες που έγιναν ήταν σχεδόν όλες συγκριτικές μεταξύ βλεπόντων και τυφλών, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να χάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τυφλού πληθυσμού και γι αυτό και οι έρευνες συνήθως κατέληγαν σε διαπίστωση μιας «αναπτυξιακής καθυστέρησης». Συνεπώς, ο λόγος των τυφλών δεν στερείται περιεχομένου και η ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων εξαρτάται από την έλλειψη πληροφοριών και γνώσεων (Millar, 1997).

Παρόλα αυτά, που συζητήθηκαν παραπάνω, η βασική δυναμική της ανάπτυξης είναι πλήρως η ίδια για τα παιδιά με και χωρίς οπτικά προβλήματα (Αργυρόπουλος, 2004).

Βάσει λοιπόν όλων των παραπάνω, θα πρέπει να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, με σκοπό την ψυχο- κοινωνική τους ανάπτυξη και την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, που θα σέβεται τη διαφορετικότητα τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Αναλυτικά προγράμματα και μαθητές με απώλεια όρασης



## 2. 1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο μελετάται μέσα από μια κριτική οπτική η ύπαρξη ή η μη ύπαρξη και ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και η εφαρμογή τους ή η μη εφαρμογή τους στις διάφορες περιπτώσεις αναπηρίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό διαπραγματεύονται τα ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών ή των συμπληρωματικών προγραμμάτων σπουδών. Διευκρινίζονται αρχικά οι όροι και στη συνέχεια αναλύονται οι τρόποι σχεδιασμού και εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και οι κοινωνικό- πολιτικές επιρροές πάνω σε αυτά. Διευκρινίζεται επίσης, ο όρος εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και συμπληρωματικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος, επισημαίνεται η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής των συμπληρωματικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στην περίπτωση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, καθόλη την σχολική τους πορεία.

## 2.2 Τι είναι προγραμματισμός και αναλυτικό πρόγραμμα;

Με τον όρο **προγραμματισμός** αναφερόμαστε σε όλες τις προδιδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, που έχουν ως σκοπό να εξασφαλίσουν, ότι θα πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης και ότι η πραγματοποίησή τους θα γίνει απρόσκοπτα και με κάθε οικονομία χρόνου και πνευματικού μόχθου.

Αναλυτικότερα, ανάλογα με το επίπεδο γενίκευσης και συγκεκριμενοποίησης, διακρίνουμε τέσσερα επίπεδα προγραμματισμού:

1. το *μακροπρόθεσμο* προγραμματισμό (ετήσιος)
2. το *μεσοπρόθεσμο* προγραμματισμό (τριμηνιαίος)
3. τον *εβδομαδιαίο* προγραμματισμό και
4. τον *ωριαίο* προγραμματισμό (Ματσαγγούρας, 1994).

Σε κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά, ο προγραμματισμός περιλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες και επιτελεί διαφορετικούς σκοπούς.

Ο κάθε εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και θεωρεί αναγκαίο τον προγραμματισμό, γιατί πιστεύει ότι τον βοηθάει αφού :

- α) του δημιουργεί αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας και αυτοπεποίθησης
- β) τον καθιστά ικανό να προβλέπει και να προλαμβάνει έγκαιρα τα προβλήματα,
- γ) του δίνει τη δυνατότητα έγκαιρης προετοιμασίας πληροφοριών και διδακτικού υλικού,
- δ) συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και πνευματικής ενέργειας,
- ε) καθιστά ευκολότερο τον αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού και αντικειμενικότερη την αξιολόγηση της διδασκαλίας και
- στ) αποκαλύπτει τις παιδευτικές δυνατότητες του περιεχομένου της ενότητας που θα διδαχθεί (Ματσαγγούρας, 1994).

Με όλα αυτά, ο προγραμματισμός εξασφαλίζει στη διδασκαλία στέρεα παιδαγωγική και διδακτική υποδομή. Έτσι με στέρεα βάση, η διδασκαλία διασφαλίζει την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και στις δυνατότητες όλων των μαθητών και, τέλος, την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Αποτέλεσμα δε της εξασφάλισης όλων αυτών των στοιχείων της διδασκαλίας, είναι να μεγιστοποιείται και να ενεργοποιείται η συμμετοχή όλων των μαθητών και κατά συνέπεια να μεγιστοποιείται και η μάθηση.

Στην διαδικασία της αγωγής τίθενται τρία πολύπλοκα και βασικά ερωτήματα. *Τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές, για ποιο σκοπό και με ποιο τρόπο.* Ο εκπαιδευτικός απαντάει από μόνος του με τον προγραμματισμό στο τρίτο ερώτημα, που αφορά τις τεχνικές και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει για να μεταδώσει στα παιδιά τη γνώση. Όμως, τα άλλα δύο ερωτήματα τα απαντούν άλλοι για το εκπαιδευτικό και πριν από αυτόν, δηλαδή οι αρμόδιοι κεντρικοί φορείς, δημιουργούν τα λεγόμενα αναλυτικά προγράμματα τα οποία καθορίζουν το τι θα πρέπει να διδαχτεί ο μαθητής και για ποιο σκοπό.

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, ο όρος «*Αναλυτικό Πρόγραμμα*» βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων και των διαφωνιών γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα (Πετρίτης 1966). Στο ρόλο του αναλυτικού προγράμματος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να δίνεται προσοχή από το 1980 και μετά (Ξωχέλλης 1981), με προβληματισμούς πάνω στις δυσαρμονίες και αναντιστοιχίες που παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε σκοπούς, περιεχόμενα και μεθόδους (Φλουρής 1995). Όμως, παρόλο που μια αποσαφήνιση του όρου «Αναλυτικό πρόγραμμα» είναι αναγκαία, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός.

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος «Αναλυτικό πρόγραμμα» είναι η μετάφραση της λέξης «Curriculum» και σημαίνει κύκλο σε στάδιο, προφανώς σχετίζεται με την αγγλική λέξη «course» που σημαίνει «πορεία». Ο ορισμός του «*Curriculum*», όπως υπάρχει στα λεξικά, είναι αντιληπτό, ότι είναι πολύ γενικός και είναι μόνο για χρήση από τους μη ειδικούς.

Για να αντιληφθούμε σε βάθος την έννοια του «Curriculum», πρέπει να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά του και τη δομή του. Αυτό μπορούμε να το κάνουμε αναλύοντας

τον όρο και τα χαρακτηριστικά, που θα βρεθούν μπορούμε να τα συγκρίνουμε με τους ορισμούς των ειδικών.

Άρα, παίρνοντας τον ελληνικό όρο «Αναλυτικό πρόγραμμα» αμέσως κατανοούμε ότι, δεν αναφερόμαστε στο ωρολόγιο πρόγραμμα εξαιτίας της λέξης «αναλυτικό». Μιλάμε για ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οδηγιών και μαθημάτων. Ο σκοπός της δημιουργίας του εμπεριέχει το στοιχείο της μάθησης. Επίσης, είναι προφανές ότι έχει δομή και οργάνωση.

Επομένως, εντοπίσαμε κάποια χαρακτηριστικά: *σχεδιασμός, οργάνωση, περιεχόμενο, μάθηση, σκοπός* (παιδαγωγικός)

Ο Βρετανός φιλόσοφος P. Hirst συζητά τρία βασικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος: το περιεχόμενο, δηλαδή τη διδακτέα ύλη, τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τη μέθοδο.

Από τη άλλη πλευρά ο Tyler εντοπίζει τέσσερα στοιχεία: τους σκοπούς, το περιεχόμενο, την οργάνωση (μέθοδο) και την αξιολόγηση.

Παραθέτουμε λοιπόν, διάφορους ορισμούς του αναλυτικού προγράμματος από διάφορους ειδικούς:

- ❖ Αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας κύκλος μελέτης, που πραγματοποιείται στο σχολείο και ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο (Dewey 1902).
- ❖ Α) Όλες οι εμπειρίες, καθοδηγούμενες και μη, που αφορούν την ανάπτυξη ικανοτήτων του ατόμου.  
Β) Μια σειρά από συνειδητά καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιούν τα σχολεία για να φέρουν εις πέρας και να τελειοποιήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης (Bobbitt 1918).
- ❖ Πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να επιτύχουν επιθυμητούς σκοπούς, οποιοδήποτε κι αν είναι αυτοί ( Hirst & Peters 1970).
- ❖ Μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για ένα ή περισσότερους μαθητές (Eisner 1985).

Παρά τις διάφορες ασάφειες στους διαφόρους ορισμούς, αντιλαμβανόμαστε ότι ο ορισμός του αναλυτικού προγράμματος υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο παιδαγωγικό σκοπό.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι αναλυτικών προγραμμάτων ανάλογα με την φιλοσοφία και την ιδεολογία στην οποία στηρίζονται. Έτσι, διακρίνουμε:

- i. **Ιδανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους ποικίλους σχετικούς φορείς.
- ii. **Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα:** αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιείται στα σχολεία.
- iii. **Αντιληπτό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** αυτό που ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς.
- iv. **Βιωματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρηση αυτών (Goodlad 1979).

Ωστόσο, οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν, αφορούν:

- i. Την δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στο αναλυτικό πρόγραμμα, οπότε μιλάμε για **ανοιχτά και κλειστά** αναλυτικά προγράμματα,
- ii. Την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, οπότε μιλάμε για **γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής** αναλυτικά προγράμματα και,
- iii. Τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο, δηλαδή το τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, οπότε αναφερόμαστε για το **επίσημο** και το **κρυφό** αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα αναλυτικά προγράμματα σχεδιάζονται λοιπόν βάσει πέντε αρχών κατά τον Westphalen (1982). Η πρώτη αρχή αναφέρεται στην ανάγκη για προσανατολισμό στους στόχους της μάθησης, η δεύτερη αναφέρεται στον εκσυγχρονισμό των περιεχομένων, η τρίτη στην βελτίωση της διδασκαλίας, η τέταρτη στον επιστημονικό τρόπο σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων και η πέμπτη αρχή στον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών, που ακολουθούνται για τη σύνταξη των προγραμμάτων.

Αυτές οι αρχές είναι:

- Ο σχεδιασμός κάθε διδασκαλίας, πρέπει να γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους μάθησης.
- Τα περιεχόμενα της μάθησης, πρέπει, σε αντιστοιχία με τους στόχους, να ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Πρέπει ακόμη να βρίσκονται σε συσχέτιση με τις μεταβολές της εποχής.
- Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, πρέπει να συμπεριληφθούν όλες οι διδακτικές και μεθοδολογικές καινοτομίες, που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία.
- Κατά την σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, πρέπει να αξιοποιηθούν όλες οι σχετικές επιστημονικές γνώσεις που υπάρχουν, δηλαδή η ειδική επιστήμη για κάθε μάθημα, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γενική εκπαίδευση και η έρευνα πάνω στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων.
- Η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων για το μέλλον δεν μπορεί να γίνεται μόνο από λίγους αρμόδιους, αλλά πρέπει να εκπονούνται μετά από υπεύθυνο διάλογο ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Όταν συζητάμε για τη διαδικασία σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος γίνονται τρία βασικά ερωτήματα που συνδέονται άμεσα:

- Τι θα συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Για ποιο σκοπό
- Και τέλος πώς θα διδαχθεί

Παρατηρείται ότι το ερώτημα του σκοπού μονοπωλεί τις συζητήσεις, γιατί εμπεριέχει τις ανθρωπιστικές αξίες, τις σχετικές αξίες με τη γνώση και την κοινωνία. Χωρίς σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους είναι αδύνατο να αποφασίσει κάποιος ποια εκπαιδευτικά προγράμματα οδηγούν στην επίτευξη στόχων γενικής σημασίας και ποια διδάσκουν περιστασιακά γεγονότα και συμπεριφορές αμφίβολης αξίας (Kohlberg & Mayer, 1972).



Όμως, εύλογα γεννάται το ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι σκοποί και πώς γίνεται να εξασφαλίσουμε την «αντικειμενικότητα» στην επιλογή τους.

Αρχικά λοιπόν, θα πρέπει να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι επιθυμητές για την κοινωνία καταστάσεις και να γραφτούν στη συνέχεια οι αντίστοιχοι στόχοι. Αναμφίβολα, θα προκληθούν ποικίλες διαφωνίες σχετικά με τη σειρά προτεραιότητας των στόχων. Όμως, είναι αξιοσημείωτο ότι, οι άνθρωποι μιας συγκεκριμένης κοινωνίας εμπνέονται ως επί το πλείστον και λειτουργούν βάση συγκεκριμένων ιδανικών και αξιών (Χατζηγεωργίου, 1998).

Φυσικά θα πρέπει να διαχωριστούν οι σκοποί από τους στόχους. Αυτός ο διαχωρισμός γίνεται, όπως υποστηρίζεται, γιατί ο σκοπός είναι η αφορμή και ο στόχος είναι το αποτέλεσμα (Χατζηγεωργίου, 1998). Με αφορμή αυτό αναφέρουμε το μοντέλο σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος που εισηγήθηκε η Moller, το οποίο έχει τρία επίπεδα και εξυπηρετεί και τον σχεδιαστή και τον εκπαιδευτικό (Βρεττός & Καψάλης, 1994) :

- **Κατευθυντήριος Σκοπός:** ο οποίος χρησιμεύει σα γραμμή πλεύσης πχ. μια αξία θα μπορούσε να χαράζει την πορεία να δώσει την κατεύθυνση για το σχεδιασμό
- **Γενικός Σκοπός**
- **Ειδικός Στόχος**

Από την άλλη πλευρά οι Βρεττός και Καψάλης (1994) προτείνουν το εξής μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 1998):

- i. **Σκοπός μαθήματος**
- ii. **Στόχος διδασκαλίας**
- iii. **Στόχος μάθησης**

Τον εκπαιδευτικό κυρίως αυτό που τον αφορά είναι ο στόχος της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι γενικοί σκοποί έχουν σημασία για τον σχεδιαστή κυρίως επειδή επιτελούν τρεις βασικές λειτουργίες (Βρεττός & Καψάλης, 1994) :

- i. **Συνοπτική λειτουργία:** βοηθούν στην επίτευξη της συμφωνίας για τους στόχους
- ii. **Συνθηματική λειτουργία:** δημιουργούν το κίνητρο για την παρακίνηση του ατόμου να δράσει
- iii. **Κανονιστική λειτουργία:** έγκριση εγκυρότητας των ειδικών στόχων

Τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι τον επηρεάζουν η ύπαρξη των διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων και η εμπλοκή της πολιτικής εξουσίας.

Το ερώτημα για το τι θα πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές απασχολεί αδιάκοπα στο πέρασμα των χρόνων τους ερευνητές. Όμως, είναι αντιληπτό ότι το περιεχόμενο θα ποικίλει ανάλογα με τη φιλοσοφική βάση του αναλυτικού προγράμματος. Είναι ωστόσο, προφανές ότι ένα αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσανατολίζεται και στην κοινωνία και στη γνώση αλλά και στο άτομο (Χατζηγεωργίου, 1998).

Διερωτόμαστε όμως, για τα κριτήρια επιλογής του προσανατολισμού. Αυτά σύμφωνα με τους ερευνητές είναι:

- **Φιλοσοφικά:** όπως αξίες, ιδανικά και αντιλήψεις
- **Ψυχολογικά:** κίνητρα μάθησης, νοητική ανάπτυξη και μάθηση
- **Τεχνολογικά:** η επιλογή των δραστηριοτήτων γίνεται βάσει των απόψεων αυτών που ασχολήθηκαν με την τεχνολογία, και αφορούν την αποτελεσματικότητα, την απόδοση και τα τεχνολογικά μέσα
- **Πολιτικά:** γιατί μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζονται τα δύο φύλα σε διάφορους ρόλους, οι εθνικές, φυλετικές μειονότητες, η θρησκευτική ποικιλομορφία και τα διάφορα κοινωνικά θέματα
- **Πρακτικά :** θέματα κόστους, προσαρμοστικότητας, συνθήκες χρήσης (Χατζηγεωργίου, 1998).

Η οργάνωση του περιεχομένου γίνεται με βάση τις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές ή με βάση τις ομάδες γνωστικών περιοχών για οργάνωση βάσει των θεματικών ενοτήτων ή δραστηριοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1998). Η πιο γνωστή οργάνωση

γίνεται με βάση: τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία, τις επιστήμες του ανθρώπου, τη λογοτεχνία, τις καλές τέχνες, την ηθική, την φιλοσοφία και τη θρησκεία (Hirst, 1974). Υπήρξαν σαφέστατα και άλλοι τρόποι οργάνωσης του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος. Ενδεικτικά, μία εναλλακτική πρόταση είναι αυτή που υποστήριξε ότι η οργάνωση του περιεχομένου πρέπει να βασίζεται στο ενδιαφέρον και στη φροντίδα του ανθρώπου για τον εαυτό του, το φυσικό περιβάλλον, τις κοντινές σχέσεις και τους μακρινούς άλλους (Noddings, 1992).

Επομένως, ευνόητη είναι η απορία για το πότε θα πρέπει να εισαχθεί μια συγκεκριμένη έννοια, δεξιότητα κλπ (Χατζηγεωργίου, 1998). Η ομαλή μετάβαση από το ένα στοιχείο στο άλλο αποτελεί πάντα ένα πρόβλημα. Οι έννοιες της «συνέχειας», της «ακολουθίας» ή της «αλληλουχίας» και της «ολοκλήρωσης» αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος (Wheeler, 1967· Olivia, 1988).

Κλείνοντας, το κεφάλαιο για τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να τονιστεί ότι τα μοντέλα αυτά δεν πρέπει να τα δούμε ως «συνταγές». Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα συνίσταται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πολλούς δυναμικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η διδακτέα ύλη, το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου και οι αποφάσεις σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα (Schwab 1970).

## 2.3 Εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών

Οι διάφορες κοινωνίες αντιμετώπιζαν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με διαφορετικό τρόπο σε κάθε εποχή. Ο σκοπός αυτής της αντιμετώπισης ήταν κάθε φορά κοινός και αφορούσε, είτε στην αναδιάπλαση (δηλαδή η φυσική, φυσιολογική και η ψυχολογική αναδιαμόρφωση τους, έτσι ώστε να μην αποκλίνουν από τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες), είτε στην περιθωριοποίηση και στην κοινωνική απομόνωση, (απαγόρευαν στα άτομα με ειδικές ανάγκες να συμβιώνουν με τα «φυσιολογικά» άτομα και τα οδηγούσαν στην εγκατάλειψη ή ακόμα και στο θάνατο) (Τριλιανός, 2003).

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα ξεπεράστηκε αυτή η εικόνα και τα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν να τοποθετούνται σε ιδρύματα, και αν ανήκαν στην κατηγορία των εκπαιδευσίμων σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (Τριλιανός, 2003). Όμως, αυτή η πολιτική δεν παύει να είναι ακόμα μια πολιτική διάκρισης, η οποία δηλώνει την μη ύπαρξη του δικαιώματος της συμμετοχής των ατόμων αυτών στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινή ζωή.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, από την δεκαετία του 1950 σε όλη την Ευρώπη ξεκίνησαν οι προσπάθειες αποφυγής του διαχωρισμού των παιδιών, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τις ιδιαιτερότητες τους, και προώθησης της ιδέας της *ενσωμάτωσης* (Χατζηγεωργίου, 2001). Με τον όρο ενσωμάτωση, εννοούμε την αμοιβαία ανταλλαγή ατόμων με ή και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να επιτύχουν μια αρμονική κοινωνική συμβίωση (Γκότοβος, 1985· Eberwein, 1994). Η ενσωμάτωση επηρεάζει την κοινωνία ως σύνολο και είναι αντίθετη προς κάθε διαχωρισμό (Λιοδάκης, 2001). Είναι μια διαλεκτική σχέση, όπου το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η κοινωνία κάνουν προσπάθειες να προσαρμοστούν αμοιβαία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε πλευράς.

Το 1981 η Ειδική Αγωγή αντιμετωπίζεται νομοθετικά (ν. 1143/81). Το 1985 με ένα νέο νόμο η ειδική αγωγή εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικής παιδαγωγικής (ν. 1566/85). Με αυτόν τον τρόπο, φαίνεται μια κίνηση της πολιτείας προς την ένταξη των ΑΜΕΑ (άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996). Όμως δεν ακολουθήθηκαν πολιτικές, που θα

ενεργοποιούσαν το «μηχανισμό» της ένταξης των ΑΜΕΑ. Το 2000 με ένα νέο νόμο παύει να υπάρχει ο διαχωρισμός της ειδικής αγωγής από την γενική παιδαγωγική (ν. 2817/2000). Με την ψήφιση αυτού του νόμου το σχολείο στελεχώνεται καλύτερα με ειδικευμένο προσωπικό για την εκπαίδευση των ΑΜΕΑ, αλλά και προωθούνται τα θέματα παροχής κατάλληλου εποπτικού υλικού στα σχολεία. Επίσης, ο εν λόγω νόμος προτείνει την φοίτηση των μαθητών σε ειδικό σχολείο μόνο αν αυτοί έχουν διαγνωστεί να έχουν σοβαρές δυσκολίες. Έτσι, όπως είναι αντιληπτό, δίνεται η ευκαιρία στα ΑΜΕΑ να συμπεριληφθούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα τους στα γενικά σχολεία. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των αλλαγών στους νόμους το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει, είναι αυτό που θεσπίστηκε με το Π.Δ 583/82 και το οποίο, όπως είναι κατανοητό, αφού προηγείται όλων των αλλαγών δεν συμβαδίζει και δεν υποστηρίζει τις παραπάνω προσπάθειες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Επομένως, αντί να προωθηθεί η ιδέα της ένταξης, παρακολλήθηκε από την εφαρμογή του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος (Χαραμής, 2000).

Αντίθετα, στην Ευρώπη υπάρχει μια πολιτική ένταξης, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα του αντιμετωπίζεται ως ένα όλον και η ειδική αγωγή ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής παιδαγωγικής. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι κοινά σε όλες τις σχολικές μονάδες και για όλους τους μαθητές, αλλά προσαρμόζονται ανάλογα και κατά περίπτωση για την ικανοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή (ΥΠΕΠΘ, 1986, 1988) και για την προστασία του δικαιώματος της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή.

Το 1994 με το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ αναγνωρίζεται το δικαίωμα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτές οι ευκαιρίες θα τους παρέχονταν μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης με «εσωτερική εσωσχολική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όταν και όσο χρειάζεται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους» (αρθ. 16 παρ. 4 του Συντάγματος). Όμως, με την παρακολούθηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως ορίζει το ΥΠΕΠΘ προωθείται η πολιτική της ενσωμάτωσης και όχι της ένταξης των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Όπως είναι κατανοητό, οι συζητήσεις για την ένταξη των ΑΜΕΑ στην γενική παιδαγωγική καταλήγουν πάντα στη δημιουργία ξεχωριστών ειδικών εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο. Όμως, η έννοια της λειτουργικής ένταξης των ΑΜΕΑ αναφέρεται στην δημιουργία ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα καθιστά ένα σχολείο ικανό και έτοιμο να δεχτεί όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που θα μπορεί να απευθυνθεί σε όλους τους μαθητές και θα είναι ευέλικτο για να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Για πρώτη φορά στην Ελλάδα το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το νόμο 2817/2000. Έρχεται στο προσκήνιο των συζητήσεων η αναγκαιότητα διαφοροποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών.

Η έννοια της διαφοροποίησης, όπως υπάρχει σήμερα, φέρει ποικίλες παρεξηγήσεις. Μέχρι τώρα οι προσπάθειες «διαφοροποίησης» των αναλυτικών προγραμμάτων είχαν ως συνέπεια την υπεραπλούστευση των υλικών που χρησιμοποιούνται σε μια τάξη, και των στιγματισμό των ΑΜΕΑ. Όμως, η έννοια της διαφοροποίησης αναφέρεται στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Αναφέρεται στην χρήση διαφορετικών ευέλικτων μορφών διδασκαλίας, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, στην αναδιαμόρφωση των στόχων της διδασκαλίας, της θεματολογίας, στη αξιολόγηση της επιτυχίας (Byers & Rose, 1996).

Από την βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι, έγιναν λίγες αλλαγές, ή τροποποιήσεις και προσθήκες στα αναλυτικά προγράμματα, ή και σε κάποια μέρη δεν έγινε καμία αλλαγή, για να ενσωματωθούν οι μαθητές με σοβαρή απώλεια όρασης στις κοινές σχολικές τάξεις. Μάλιστα, κάποιες φορές υπήρξαν προσπάθειες προώθησης και υποστήριξης του δικαιώματος της ισότητας, όμως παράλληλα δεν αναγνωριζόταν το δικαίωμα της διαφορετικότητας (Hatlen, 1996).

Υπάρχει η πιθανότητα οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, που βρίσκονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης να μην κατακτούν τις έννοιες που διδάσκονται, ακριβώς γιατί απουσιάζει το «πώς» και το «γιατί» από το στόχο των μαθημάτων και

των δραστηριοτήτων (Lampert, 2002), γιατί δεν αναγνωρίζεται ο διαφορετικός τρόπος μάθησης και κατάκτησης δεξιοτήτων των τυφλών, και δεν εξασφαλίζεται το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ενδιαφέρον των ερευνητών και των σχεδιαστών αναλυτικών προγραμμάτων έχει επικεντρωθεί στο σχεδιασμό ενός κατάλληλου, εύκαμπτου και εφαρμόσιμου αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αντιλαμβανόμαστε, εξαιτίας της πολυπλοκότητας του θέματος υπάρχουν ποικίλες απόψεις για το σχεδιασμό και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος για τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Ενδεικτική είναι η άποψη του Crawford (1980), που πρότεινε μια «κλειστή» προσέγγιση προγράμματος, η οποία ως συμπεριφοριστική προσέγγιση στρεφόταν σε αυτό που μπορούσε να κάνει το παιδί δίνοντας του μια οδηγία για κάτι. Απώτερος στόχος αυτής της προσέγγισης ήταν η ενσωμάτωση όλων των παιδιών δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία της αυτοεξυπηρέτησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η Doll (1993) πρότεινε την «ανοιχτή» προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος ή αλλιώς, όπως ονομάστηκε, την «expressive» προσέγγιση, η οποία έδινε έμφαση σε εκείνες τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους (Αργυρόπουλος, 2005).

Αποτέλεσμα είναι ο σχεδιασμός διαφόρων αναλυτικών προγραμμάτων και η δυσκολία λήψης της απόφασης για το ποιο αναλυτικό πρόγραμμα είναι το καταλληλότερο για να εφαρμοστεί.

Είναι κατανοητό από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ότι για να είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό πρέπει να ικανοποιεί συγχρόνως τις ανάγκες όλων των μαθητών και τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Hussey, 1997). Βασική αρχή κάθε αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να είναι η εφαρμογή της αρχής της ισότητας και ταυτόχρονα να αναγνωρίζεται το δικαίωμα της διαφορετικότητας των μαθητών.

Κατά βάση τα αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης είναι τα ίδια με αυτά των βλεπόντων μαθητών, αλλά με κάποιες τροποποιήσεις (Λιοδάκης, 2000). Οι σκοποί είναι κοινοί για όλους τους μαθητές και πρέπει να υπάρχει μόνο ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο με θεματικές ενότητες και

δραστηριότητες για την εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Αργυρόπουλος, 2004). Οι τροποποιήσεις και οι προσαρμογές αφορούν τους στόχους διδασκαλίας, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, με κύριο σκοπό να μετριαστούν ή να εξουδετερωθούν οι δυσκολίες που προκαλούνται από την έλλειψη μιας τόσο σημαντικής αίσθησης, όπως η όραση. Το ολοκληρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, που θα εφαρμοστεί στην εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης, πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα της κινητικότητας, του προσανατολισμού και της απτικής αντίληψης, στη δημιουργία αντισταθμιστικών ή λειτουργικών ακαδημαϊκών ικανοτήτων και ικανοτήτων οπτικής αποδοτικότητας και λειτουργικής όρασης, στις ικανότητες χρήσης της τεχνολογίας, στις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην εκμάθηση εκμετάλλευσης του ελεύθερου χρόνου (Hatlen 1996). Επίσης, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα εμπειρίες και έννοιες που τα βλέποντα παιδιά μαθαίνουν με μεγάλη ευκολία κυρίως από την καθημερινή τους δραστηριότητα πρέπει να διδαχτούν συστηματικά στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Επομένως, για να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο και εφαρμόσιμο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (Gallagher, 1975), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τροποποιήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, τη διαδικασία (δηλαδή τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και τον τρόπο σκέψης που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές) και το μαθησιακό περιβάλλον. Οι διαφοροποιήσεις αναφέρονται κυρίως (Λιοδάκης, 2000):

- Στη *χρήση εξειδικευμένων μεθόδων διδασκαλίας*. Τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα δεν βασίζονται στη χρήση των πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων, που βοηθούν τα παιδιά να ενεργοποιηθούν για να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να «επεκτείνουν» την αίσθηση της αφής.
- Στην διδασκαλία της *ανάγνωσης και της γραφής με το σύστημα Braille*. Η απτική προσέγγιση είναι απαραίτητη, γιατί δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να



ψηλαφίσει υλικά και αυξάνεται η κατανόηση του περιβάλλοντος από την πλευρά του παιδιού (Barraga, 1986· Chapman & Stone, 1988).

Για να κατακτηθεί όμως η ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής με το σύστημα Braille, πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της **απτικής αντίληψης** του παιδιού. Η απτική αντίληψη αποτελεί ένα πολυδιάστατο σύστημα που οδηγεί στη δημιουργία γνωστικών χαρτών στους τυφλούς. Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή με σοβαρά προβλήματα όρασης να εξερευνήσει το περιβάλλον του και να προχωρήσει μέσω της αφής στη δημιουργία των εννοιολογικών χαρτών. Όμως, αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει την έννοια της απτικής αντίληψης διότι -όπως έχει αναφερθεί- και σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με την αντίληψη μέσω αφής, αναδεικνύουν την απτική αντίληψη ως ένα πολυπαραγοντικό σύστημα. Η απτική αντίληψη είναι ένα θέμα που δεν αφορά μόνο την αφή. Πρέπει να κατανοηθεί ως μια «**πολυαισθητηριακή**» διαδικασία. Στην απτική αντίληψη κυρίαρχο ρόλο παίζουν η αφή, η κίνηση και η στάση του σώματος. Επίσης, το είδος του αντικειμένου, η προϋπάρχουσα γνώση, τα γλωσσικά θέματα αλλά και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η διαδικασία (Millar, 1997). Όλα αυτά τα στοιχεία αλληλοσυμπληρώνονται συνθέτοντας τον μηχανισμό της απτικής αντίληψης. Στο σύνολο του, το απτικό σύστημα είναι η κατανόηση του κόσμου από το άτομο με τη χρήση του σώματος του (Gibson, 1966). Επομένως, αυτή η πολυπλοκότητα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους φορείς, για να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρέχει μια ποικιλία εμπειριών στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

- Στη χρήση **ειδικού εποπτικού υλικού και ειδικής εκπαιδευτικής τεχνολογίας**, μηχανών και προσαρμογή των ήδη υπαρχόντων μέσων που χρησιμοποιούν οι βλέποντες. Όταν αναφερόμαστε στον όρο ειδική εκπαιδευτική τεχνολογία, εννοούμε ένα μεγάλο φάσμα εξοπλισμού, από μικροϋπολογιστές και πολυαισθητηριακές αίθουσες μέχρι τηλεοράσεις κλειστού κυκλώματος.

- *Συμπληρωματικό πρόγραμμα σπουδών.* Δηλαδή διδασκαλία πρόσθετων μαθημάτων όπως η διδασκαλία *κινητικότητας* και *προσανατολισμού* από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα ζητήματα της *κινητικότητας* και του *προσανατολισμού* είναι κρίσιμα, γιατί καθορίζουν την ανεξαρτησία των παιδιών στο περιβάλλον τους και στην ευρύτερη κοινωνία. Όπως είπε και ο Koesler (1976): **«η απώλεια δυνατότητας να κινούμαστε ελεύθερα και με ασφάλεια είναι σίγουρα η μεγαλύτερη αποστέρηση που επιφέρει η τύφλωση»**. Το σημερινό σχολείο ακόμα δεν έχει εξοικειωθεί με κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών με σοβαρά ελλείμματα όρασης και μάλλον δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα των δεξιοτήτων *κινητικότητας* και *προσανατολισμού* (Pavey κ.α, 2003).

Οι όροι της *κινητικότητας* και του *προσανατολισμού* μπορεί αρκετές φορές να συγχέονται όμως, είναι διαφορετικοί. Η *κινητικότητα* είναι η ικανότητα του ατόμου να ταξιδεύει στο περιβάλλον του (Best,1992:155). Συνήθως ορίζεται ως :

«η σωματική ικανότητα να κινηθούμε από το ένα μέρος στο άλλο»  
(Hill & Ponder, 1976· Hill & Long, 1997)

Ο *προσανατολισμός* αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου των διαστημικών σχέσεων και στην κατανόηση του περιβάλλοντος και του σώματος του μέσα σε αυτό (Stone, 1992b:159). Προσδιορίζεται συνήθως ως

«η γνωστική διαδικασία της χρήσης των υπόλοιπων αισθήσεων προκειμένου να εδραιώσει κάποιος τη θέση του στο χώρο» ( Hill & Ponder, 1976· Hill & Long, 1997).

Μπορεί να μην είναι ταυτόσημες έννοιες, αλλά αλληλεξαρτώνται. Πρέπει να διδαχτούν τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης την χρήση των ακουστικών και των απτικών πληροφοριών και να τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες σε όλο και πιο πολύπλοκα περιβάλλοντα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι αυτά τα θέματα

πρέπει να έχουν μια σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα παιδιά με προβλήματα όρασης πρέπει να διδαχθούν μια ποικιλία ικανοτήτων πριν διδαχθούν αυτές τις δυο δεξιότητες όπως: η χωρική συνειδητοποίηση, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η επικοινωνία και η σωματογνωσία (Αργυρόπουλος, 2005).

- Στη διδασκαλία **δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης**. Όταν αναφερόμαστε στις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης εννοούμε την προσωπική υγιεινή, το ντύσιμο, τη φροντίδα του σπιτιού, τη προετοιμασία φαγητού, τη διαχείριση χρημάτων, τη χρήση τηλεφώνου, τη γραπτή επικοινωνία, την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης του χρόνου (Hazekamp & Huebner, 1989). Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι, τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης δεν κατακτούν απόλυτα την ανεξαρτησία τους και χρειάζονται συχνά την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς τους (Lewis & Iselin, 2002). Σε αντίθεση με τα βλέποντα παιδιά, που κατακτούν τις ικανότητες αυτόνομης διαβίωσης μέσω του μηχανισμού της μίμησης και του δραματικού παιχνιδιού, τα τυφλά παιδιά χρειάζεται να διδαχτούν αυτές τις ικανότητες και μέσα από την καθοδήγηση να τις κατακτήσουν (Lewis & Iselin, 2002).
- Στην παροχή στήριξης από **ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό**. Η συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων όπως ο λογοθεραπευτής, ο σχολικός ψυχολόγος, ο φυσιοθεραπευτής, ο δάσκαλος κινητικότητας και ο ειδικός εκπαιδευτικός με γνώσεις στη εφαρμογή και διδασκαλία της γραφής Braille παρέχει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση του παιδιού.

Για να είναι αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια όρασης, οι σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να λάβουν υπόψη (Kirk, 1972· Λιοδάκης, 1992· Πολυχρονοπούλου, 1995· Schlegel, 1995· Αργυρόπουλος, 2005), ότι τα τυφλά παιδιά για να κατανοήσουν το περιβάλλον πρέπει να έρθουν σε άμεση επαφή με αυτό και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους, να το κατανοήσουν και να αποκτήσουν γνώσεις. Οι τυφλοί μαθητές έχουν στη διάθεση τους μόνο ακουστικές και απτικές πληροφορίες, οι οποίες δεν μπορούν να αποκαταστήσουν

πλήρως το έλλειμμα που δημιουργήθηκε από την έλλειψη της αίσθησης της όρασης (κεφάλαιο γνωστικής ανάπτυξης στα τυφλά παιδιά). Πρέπει να γίνεται συνεχή ενθάρρυνση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και συστηματική παροχή πρόσθετων ερεθισμάτων για να δραστηριοποιηθούν και να νιώσουν τη χαρά της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, κάτι που οδηγεί στην αυτό-δραστηριοποίηση και την ομαλή ψυχο-πνευματική ανάπτυξη. Οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν την υπολειπόμενη όραση τους, παρόλο που η περιφερειακή όραση δεν βελτιώνεται με την εκπαίδευση, διότι οι διεργασίες της οπτικής αντίληψης γίνονται λειτουργικότερες σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα (Mason & McCall, 2005). Επίσης, πρέπει να δίνεται έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία λόγω των ατομικών διαφορών των μαθητών. Επίσης, οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι χρονοβόρες και συχνά γίνονται κουραστικές. Επομένως, πρέπει να δίνονται με σαφήνεια οι αναγκαίες προφορικές επεξηγήσεις, και οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν ορθολογικά την εργασία και το υλικό τους, και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους.

Είναι μια σειρά από απαραίτητες εκπαιδευτικές παροχές, ώστε να καλυφθούν οι διάφορες ανάγκες των παιδιών με προβλήματα όρασης και οι γονείς να έχουν το δικαίωμα ανάμεσα σε ειδικές και ενταξιακές παροχές. Απαιτούνται επίσης καθορισμένες δεξιότητες από τους δασκάλους που ασχολούνται με παιδιά και νέους με προβλήματα όρασης (Mason & McCall, 2005).

Όπως κατανοούμε, είναι πολύπλοκο το θέμα του σχεδιασμού ενός κατάλληλου και εφαρμόσιμου αναλυτικού προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών με οπτικά ελλείμματα. Για να εκφραστεί αυτή η πολυπλοκότητα, χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι ορισμοί όπως *«εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα»*, *«μοναδικό αναλυτικό πρόγραμμα»*, *«διπλό αναλυτικό πρόγραμμα»* κ.α (Hatlen, 2000).

Η φράση που συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα για τα τυφλά παιδιά είναι ότι, *«το αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι ποιοτικά διαφορετικό από το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθητών»* (Λιοδάκης, 2000). Αυτό υποδηλώνει ότι, το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και οι αλλαγές ή οι τροποποιήσεις που θα γίνουν να είναι ποιοτικές παρά ποσοτικές, και πρέπει να

γίνονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με προβλήματα όρασης, που τα διαφοροποιούν από τα άλλα παιδιά .

Βασικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος, που εφαρμόζεται στα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης, σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι η εξασφάλιση του δικαιώματος του κάθε παιδιού να διαφέρει και η ικανοποίηση όλων των αναγκών του ατόμου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mason et al.,1997· Koenig 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Μεθοδολογικά Ζητήματα



### 3.1 Εισαγωγή

Αυτό το κεφάλαιο διαπραγματεύεται το ζήτημα της μεθοδολογίας, που πρόκειται να ακολουθήσουμε στην παρούσα έρευνα. Θα συζητηθούν θέματα ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας, καθώς και σχετικές μεθοδολογίες που εντάσσονται στις δύο παραπάνω προσεγγίσεις. Με αυτόν τον τρόπο μέσα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών τους και τη σύγκριση τους, θα οδηγηθούμε στην επιλογή μιας μεθοδολογίας, που θα αιτιολογείται από το σκοπό της και τα ερευνητικά της ευρήματα.

Το υποκείμενο της έρευνας είναι μια τυφλή μαθήτρια, όπου για λόγους εμπιστευτικότητας θα την ονομάσουμε Κυβέλη. Η Κυβέλη παρακολουθεί τα μαθήματα της στην Α' γυμνασίου, σε ενταξιακό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η Κυβέλη βρίσκεται σε μια γενική τάξη, όπου οι υπόλοιποι συμμαθητές της δεν έχουν καμία ιδιαίτερη εκπαιδευτική ανάγκη, ούτε κάποια αισθητηριακή απώλεια.

Όπως είναι γνωστό, στη βαθμίδα του γυμνασίου διδάσκουν διάφοροι καθηγητές, ο καθένας υπεύθυνος για ένα διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο. Στην τάξη της Κυβέλης πάντα υπάρχει και μια φιλόλογος, με γνώσεις στη γραφή Braille, και βρίσκεται εκεί υποστηρικτικά για την Κυβέλη. Αυτή η δυνατότητα δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας σε όλα τα παιδιά με αισθητηριακή απώλεια, όπου υπάρχει μια ειδική παιδαγωγός και υλοποιείται ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη. Αυτό γίνεται, γιατί συχνά παρουσιάζονται προβλήματα σχετικά με την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης και γιατί κανένας άλλος δεν γνωρίζει τη γραφή τυφλών (κώδικα Braille) στο σχολείο, αλλά και διότι παρουσιάζονται προβλήματα σχετικά με την ένταξη και την ομαλή φοίτηση των παιδιών στις διάφορες σχολικές μονάδες.

## 3.2 Περί έρευνας

Με τον όρο «**έρευνα**», νοείται κάθε ενέργεια που έχει ως σκοπό της την σκόπιμη συλλογή δεδομένων, πληροφοριών (Βάμβουκας, 2002). Πιο συγκεκριμένα όταν αναφέρουμε τον όρο «**επιστημονική έρευνα**» εννοούμε:

«τη συστηματική προσπάθεια κατανόησης, που υποκινείται από κάποια ανάγκη ή κάποια συνειδητή δυσκολία και η οποία στρέφεται προς τη μελέτη ενός πολύπλοκου φαινομένου, το ενδιαφέρον του οποίου ξεπερνά τις άμεσες και προσωπικές ανησυχίες του ερευνητή. Το πρόβλημα της επιστημονικής έρευνας τίθενται με μορφή υπόθεσης ή υποθέσεων» (Landsheere, 1979).

Οι *ταξινομήσεις* της έρευνας είναι διάφορες και ποικίλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η πρόθεση, η μέθοδος, η φύση του προβλήματος, το δείγμα, το είδος των δεδομένων και άλλα πολλά. Έτσι, μπορούμε να έχουμε τις παρακάτω ταξινομήσεις:

- Έρευνα *απλή* και *σύνθετη*
- Έρευνες «*στοχαστικές*» και έρευνες *αντικειμενικές*
- Έρευνες *στατικές* και έρευνες *δυναμικές*
- Έρευνες *συλλογικές* και έρευνες *ατομικές*
- Έρευνα *βασική, εφαρμοσμένη* και *τεχνολογική*
- Έρευνες *προκαταρκτικές ή ανιχνευτικές, περιγραφικές* και *πειραματικές*
- *Ποσοτικές* και *ποιοτικές* έρευνες
- *Επιχειρησιακή* έρευνα και *έρευνα δράση* (Βάμβουκας, 2002).

Η έρευνα είναι μια διαδικασία, μια πορεία που εξελίσσεται μέχρι να υλοποιήσει κάποιον στόχο. Ολοκληρώνεται από κάποια ορισμένα στάδια, τα οποία είναι στενά συνδεδεμένα και αλληλοκαλυπτόμενα. Στα πρώτα στάδια της έρευνας μπορούμε να πούμε, ότι ο ερευνητής σχεδιάζει μια στρατηγική, που θα ακολουθήσει για να συγκεντρώσει τις πληροφορίες του, οι οποίες θα επιβεβαιώσουν ή θα διαψεύσουν την υπόθεση του. Η αρχή κάθε έρευνας είναι ένα ερώτημα, που εμφανίζεται μια



δεδομένη στιγμή. Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας μπορούν να περιγραφούν ως εξής (Βάμβουκας, 2002):

- **Τα κίνητρα του ερευνητή για τη διεξαγωγή της έρευνας :** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος του ερευνητή μπορεί να προέρχονται από πολλές διαφορετικές πηγές. Μπορεί να είναι λόγοι οικονομικοί, οικογενειακοί, ψυχοκοινωνικοί, προσωπικοί, επαγγελματικοί, επιστημονικοί. Δηλαδή μπορεί να είναι η ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και φιλοδοξιών του ερευνητή. Η έμφυτη διάθεση κάθε ζωντανού οργανισμού να εξερευνήσει το περιβάλλον του. Η συνειδητοποίηση της αντίθεσης μεταξύ της πραγματικότητας και της θεωρίας. Όπως είναι κατανοητό, η πρωτοβουλία της έρευνας είναι προσωπικό θέμα του κάθε ερευνητή. Αυτό όμως, που έχει μεγάλη σημασία είναι όχι οι λόγοι που παρώθησαν κάποιον να διεξάγει μια έρευνα αλλά τα αποτελέσματα του να είναι αντικειμενικά.
- **Ο καθορισμός του προβλήματος :** Είναι ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της διαδικασίας της έρευνας. Περιλαμβάνει τον ορισμό του προβλήματος, τη διασαφήνιση των όρων, που προσδιορίζουν το πρόβλημα και το σκοπό της έρευνας.
- **Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το πρόβλημα :** Ο ερευνητής θα αναζητήσει σχετική βιβλιογραφία με το πρόβλημα που τον απασχολεί, θα την μελετήσει και θα τη συμβουλευτεί.
- **Η διατύπωση των υποθέσεων :** Είναι από τα πιο ουσιώδη στάδια της έρευνας, όπου γίνεται η διατύπωση των υποθέσεων, οι οποίες είτε θα επαληθευτούν είτε θα ανατραπούν από τα δεδομένα.
- **Ο σχεδιασμός της έρευνας:** Ο ερευνητής σχεδιάζει, επιλέγει ή κατασκευάζει τα όργανα που θα χρησιμοποιήσει για τη συλλογή δεδομένων. Να σχεδιάσει τη διαδικασία, που θα ακολουθήσει και να οργανώσει τον προϋπολογισμό για το πέρας της έρευνας αλλά και το χρονοδιάγραμμα.
- **Κριτήρια και όργανα που θα χρησιμοποιηθούν**
- **Δειγματοληψία:** Σαν διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει πολλούς τρόπους. Χρειάζεται πολύ καλή οργάνωση και κριτήρια. Το δείγμα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, τυχαίο, μεγάλου μεγέθους, ανεξάρτητο έτσι, ώστε να μπορεί ο ερευνητής να γενικεύσει τα αποτελέσματα του.

- **Επιλογή μεθόδου και τεχνικών συλλογής πληροφοριών**
- **Η συλλογή, η επεξεργασία και η ερμηνεία των πληροφοριών**
- **Συμπεράσματα και προτάσεις**

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με το σχολικό πλαίσιο, αλλά και όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως καθηγητής, μαθητής και μαθησιακό περιβάλλον. Επομένως, εφόσον θα δράσουμε σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρούμε εύλογη την εστίαση μας στην εκπαιδευτική έρευνα (βλ. κεφάλαιο 3.0 εισαγωγή).

### **3.3 Εκπαιδευτική έρευνα**

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα άργησε να ευδοκιμήσει σε σχέση με την Ευρώπη και τις ΗΠΑ, όπου οι κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες ευνοούσαν την ανάπτυξη της. Ενώ λοιπόν στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ εξαπλώνεται το κίνημα της Πειραματικής Παιδαγωγικής, στην Ελλάδα αδυνατεί να βρει πρόσφορο έδαφος. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά υπάρχει κάποια αξιοσημείωτη κίνηση προς την πειραματική παιδαγωγική στην Ελλάδα και ενισχύεται το 1965 από το νόμο 4379/1965 (ΦΕΚ 183), ο οποίος καταργείται με τη δικτατορία. Η κίνηση προς την πειραματική παιδαγωγική ξανά ενισχύεται στη μεταπολίτευση, από το 1976 και μετά (Βάμβουκας, 2002). Μέχρι σήμερα η παιδαγωγική έρευνα προχωρούσε με βραδείς ρυθμούς εξαιτίας αρκετών παραγόντων και εμποδίων, όπως το ότι η χρήση της πειραματικής μεθόδου και η χρήση του μέτρου ως μέσο για τη λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων προκαλεί την αντίδραση εκείνων που αρνούνται την ιδέα ότι ο άνθρωπος είναι μετρήσιμος, γιατί η πειραματική παιδαγωγική «υλοποιεί» ιδέες και μετράει τα «πνευματικά» όντα (Βάμβουκας, 2002). Επίσης, αρκετές φορές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι φιλικά προσκεύμενοι προς την παιδαγωγική έρευνα εξαιτίας της κατάρτισης τους (Βάμβουκας, 1982), η οποία περιορίζεται στην μετάδοση γνώσεων. Δεν εκπαιδεύονται στην πιθανότητα του να αμφισβητήσουν πληροφορίες, γνώσεις και μεθόδους.

Η εκπαιδευτική έρευνα περιλαμβάνει όλους τους ιδιαίτερους παράγοντες που καθορίζουν την διδασκαλία, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, το σχολικό περιβάλλον, τις μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εποπτικά υλικά. Η εκπαιδευτική έρευνα εφαρμόζεται σε αυτούς τους παράγοντες και μελετάει τις επιδράσεις τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και σχεδιάζει παρεμβάσεις με σκοπό την καλύτερη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε αρχικά (βλ. 3.2), η έρευνα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες χωρίς να αποκλείει η μία την άλλη, στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται ανάλογα με το είδος των δεδομένων, ποσοτικών ή ποιοτικών. Σήμερα επικρατεί η τάση να γίνεται ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω τύπων δεδομένων (Ηλίου, 1986· Γκότοβος, 1986). Στην ποσοτική έρευνα, η συλλογή δεδομένων γίνεται μέσω της διαρκούς παρακολούθησης της κατάστασης και της καταγραφής της, της ταξινόμησης και μέτρησης των δεδομένων, και η εξέταση γίνεται μέσω της πειραματικής μεθόδου. Οι υποθέσεις τίθενται από την αρχή της έρευνας, και η διάκριση των μεταβλητών σε όλη τη διάρκεια της οποίας πρέπει να ακολουθούνται πιστά. Κατά τη διάρκεια της ποσοτικής έρευνας γίνεται σύγκριση των δεδομένων και έλεγχος του τι συμβαίνει. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας μπορούν και έχουν σκοπό να γενικευτούν (Αργυρόπουλος, 2004). Η ποσοτική έρευνα (Τοράκη, 2005) χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τις φυσικές επιστήμες για την μελέτη των φυσικών φαινομένων (έρευνες, πειραματικές μετρήσεις, οικονομετρία, μαθηματικά μοντέλα κ.α.).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα **ποσοτικών μεθόδων** είναι :

- Η **επιχειρησιακή έρευνα** ( operational research), η οποία είναι μια «συστηματική εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων στην μελέτη προβλημάτων διαχείρισης των επιχειρήσεων και των πολιτικών υποθέσεων» (Landsheere, 1982).
- **Επισκόπηση** (survey)
- **Πειραματική**

Από την άλλη πλευρά η ποιοτική έρευνα παρατηρεί μια κατάσταση, την περιγράφει και την ερμηνεύει. Στηρίζεται για να κατανοήσει την κατάσταση στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων παραγόντων σε αυτή. Ανάλογα με την εξέλιξη της, τροποποιεί τους αρχικούς της ορισμούς και συγκρίνει τα ευρήματα με την κατανόηση της πραγματικότητας, όπως αυτή βιώνεται από αυτούς που συμμετέχουν στην έρευνα. Εμβαθύνει στη μελέτη της κάθε περίπτωσης, ερμηνεύει τα δεδομένα της και προσπαθεί να κατανοήσει και να προβλέψει το τι μπορεί να συμβεί (Αργυρόπουλος, 2004). Χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως μεθοδολογία από τις κοινωνικές επιστήμες για την μελέτη κοινωνικών φαινομένων. Χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που ήδη υπάρχει ένα γνωστό πρόβλημα και χρειάζεται η διευκρίνηση των λόγων της ύπαρξής του και στις περιπτώσεις που μια κατάσταση δεν είναι κατανοητή και κρίνεται απαραίτητη η συγκέντρωση πληροφοριών για την κατανόηση της. Η ποιοτική έρευνα εφαρμόζεται σε μικρά δείγματα και χρησιμεύει για την ανάλυση πολύπλοκων προβλημάτων σε βάθος. Συνήθως απαντά στο ερώτημα «γιατί» παρά στο ερώτημα «πόσο συχνά» (Τοράκη, 2005). Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιεί η ποιοτική έρευνα είναι οι συνεντεύξεις, συναντήσεις ομάδων, συγκέντρωση προτάσεων, παρατηρήσεις, ημερολόγια και εξέταση εγγράφων.

Οι σκοποί που καθορίζουν για το αν μια έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ποιοτική είναι οι εξής (Maxwell, 1996):

- Η ανάγκη κατανόησης μιας κατάστασης που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα
- Η ανάγκη κατανόησης του τρόπου που οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν αυτή την κατάσταση και πώς αυτή η οπτική τους επηρεάζει σε όλους τους τομείς εμπλοκής τους στην κατάσταση
- Η ανάγκη κατανόησης όλων των παραγόντων και των αναμενόμενων που επηρεάζουν την συγκεκριμένη κατάσταση
- Η εστίαση στην διαδικασία παρά στα αποτελέσματα της έρευνας (Merriam, 1988). Εμβάθυνση στα κίνητρα και απόδειξη του «φαίνεσθαι» και του «είναι».
- Κατανόηση της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών (Αργυρόπουλος, 2004).

Αντιπροσωπευτικοί τύποι της **ποιοτικής έρευνας** είναι οι **μελέτες περίπτωσης** (case studies) και η **έρευνα δράση** (action research) τα οποία θα μελετήσουμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Η μεθοδολογία σε μια έρευνα θα πρέπει να καθορίζεται και η ομαδοποίηση των παραπάνω αναγκών αποσαφηνίζει το πότε η έρευνα είναι ποιοτική. Εξαιτίας λοιπόν, των παραπάνω αναγκών που προκύπτουν η παρούσα έρευνα θα ακολουθήσει την κατεύθυνση της ποιοτικής έρευνας.

### **3.4 Μελέτη περίπτωσης (case study)**

Στην μελέτη περίπτωσης (case study) η έρευνα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια συνεχόμενη και συστηματική μελέτη. Ο ερευνητής παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, (ενός παιδιού, μιας ομάδας). Σκοπός του είναι να εξερευνήσει τα φαινόμενα στη ζωή της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (Cohen & Manion, 1997). Η κύρια τεχνική που χρησιμοποιείται στη μελέτη περίπτωσης είναι η παρατήρηση. Σημειώνονται δύο είδη παρατήρησης. Η συμμετοχική παρατήρηση, όπου οι ερευνητές εμπλέκονται στην ομάδα που παρατηρούν και δρουν ως ισοδύναμα μέλη της ομάδας. Η μη συμμετοχική παρατήρηση, όπου οι ερευνητές δεν εμπλέκονται στην ομάδα που παρατηρούν. Στην εκπαιδευτική έρευνα συνήθως εφαρμόζεται ο πρώτος τύπος παρατήρησης.

### **3.5 Έρευνα δράση (action research)**

Είναι ένα είδος έρευνας που κατά τη διάρκεια ετών έλαβε μεγάλη δημοσιότητα και για αυτό ίσως να ευθύνεται η ένταση που υπάρχει στο χαρακτηρισμό της ως έρευνα-δράση. Η **δράση** και η **έρευνα** σε ένα κοινό πλαίσιο, έχουν ξεχωριστό τρόπο λειτουργίας ως δύο διαφορετικές έννοιες. Δεν μπορούμε να δώσουμε έναν περιεκτικό ορισμό της έρευνας δράσης, γιατί η χρήση της ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο και τον τόπο (Cohen, 1994).

Την έρευνα δράση θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε, ως μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου. Μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, όπου έχει ως κύριο σκοπό της να βελτιώσει τη ποιότητα μιας κατάστασης (Αργυρόπουλος, 2004). Η έρευνα δράση είναι μια επιτόπου έρευνα, που έχει ως σκοπό την ψυχοκοινωνική αλλαγή. Ξεκίνησε κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήθελαν να βελτιώσουν τον τρόπο της καθημερινής εκπαιδευτικής διδασκαλίας τους και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με τους Feldman & Minstrell (2000) η έρευνα δράση είναι:

Η έρευνα που υλοποιείται από εκπαιδευτικούς με κεντρικό άξονα τη μελέτη και ανάλυση του τρόπου διδασκαλίας τους μέσα σε τάξεις με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα

Ως μεθοδολογία εξετάζει μέσω της συμμετοχικής συνεργασίας αντιδράσεις, στάσεις και συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών, έχοντας σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Αργυρόπουλος, 2004). Αποβλέπει κυρίως στη λύση πρακτικών ανησυχιών των προσώπων που βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, στην διάγνωση των παραγόντων που προκαλούν αυτή την κατάσταση, στη συνεργασία των μελών που συμμετέχουν στην κατάσταση, για να λύσουν τα προβλήματα και στην εκτέλεση αναγκαίων πειραματισμών (Βαμβούκας, 1982). Η έρευνα δράση, είναι μία σύνθεση διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε ζωντανή, πραγματική κατάσταση με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς. Τα υποκείμενα συνειδητοποιούν τις στάσεις τους, τους ρόλους και τις προτιμήσεις τους και έτσι τροποποιούν τη συμπεριφορά τους.

Η έρευνα δράση θέτει κάποιους στόχους, όμως δεν ακολουθεί αυστηρά ένα προκαθορισμένο σχέδιο, αλλά επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο την ενεργοποίηση της ομάδας, ώστε να δώσει λύσεις οι οποίες μπορεί και να γενικευτούν. Ο ερευνητής παίζει ένα διπλό ρόλο. Ενεργεί σαν υποκείμενο αλλά και σαν αντικείμενο, δηλαδή αξιολογεί και αξιολογείται, γιατί είναι υπεύθυνος για το αποτέλεσμα, αλλά και για την διεξαγωγή της διαδικασίας.

Η έρευνα δράση καθιστά τα άτομα, που συμμετέχουν, ικανά να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, να λαμβάνουν αποφάσεις γρήγορα και ευέλικτα σε κρίσιμες καταστάσεις, να κρατούν κριτική στάση απέναντι στα γεγονότα, να είναι ικανά να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, αλλά και τους μαθητές τους, με σκοπό την αυτοβελτίωση τους αλλά και την βελτίωση της όλης κατάστασης, στην οποία συμμετέχουν, καθώς και την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Συμπερασματικά, η έρευνα δράση είναι καλό να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, γιατί είναι έρευνα που βασίζεται και επιτρέπει στους δασκάλους να ερευνήσουν τις τεχνικές τους καθώς και τις αδυναμίες τους, οδηγεί στη σκόπιμη και προγραμματισμένη δράση, για να βελτιωθούν οι όροι της διδασκαλίας και της εκμάθησης στα σχολεία.

#### **Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης ( Cohen, 1994):**

- **Είναι εμπειριστατωμένη :** επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και πραγματοποιείται σε ορισμένο πλαίσιο.
- **Συνεργατική:** δομείται από ομάδα η οποία αποτελείται τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές που δουλεύουν πάνω σε μια συγκεκριμένη κατάσταση
- **Συμμετοχική:** τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα και εφαρμόζουν το σχεδιασμό στην πράξη
- **Αυτό-αξιολογική:** γίνονται στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας συνεχής αξιολογήσεις και αναστοχασμός πάνω στα γεγονότα
- **Ευέλικτη:** υπάρχουν αλλαγές μετά από συλλογικές αποφάσεις, ακόμα και στις αρχικές υποθέσεις
- **Προσαρμόσιμη:** κάθε αλλαγή προσαρμόζεται
- **Εμπειρική:** γίνεται συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης των ερευνητών / δασκάλων

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, η έρευνα δράση είναι ίδια με την εφαρμοσμένη έρευνα. Όμως, μπορεί αυτές οι δύο μορφές έρευνας να έχουν κοινά χαρακτηριστικά, αλλά έχουν και πολύ σημαντικές διαφορές. Παρόλο που και οι δύο χρησιμοποιούν την επιστημονική μέθοδο, η εφαρμοσμένη είναι πολύ πιο αυστηρή στην εφαρμογή των συνθηκών αυτής της μεθόδου, διότι ασχολείται κυρίως με τον καθορισμό των σχέσεων και τον έλεγχο των θεωριών. Έτσι, μελετά ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, ελέγχει τις μεταβλητές της και επιμένει στον καθορισμό της δειγματοληψίας επιδιώκοντας την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα δράση χρησιμοποιεί ένα πιο ελεύθερο τρόπο για να ερμηνεύσει την επιστημονική μέθοδο, γιατί επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η έρευνα δράση έχει ως σκοπό της την αλλαγή. Μια αλλαγή στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιδρά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση σε ορισμένο πλαίσιο (Kemmis & Mc Taggart, 1988). Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή, πρέπει οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο να έχουν συνειδητοποιήσει την ύπαρξη προβλημάτων –είτε μέσα στην τάξη τους, είτε γενικότερα στο σχολείο- και να επιθυμούν τη λύση τους. Αυτό αυτόματα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια εσωτερική αναζήτηση, γιατί είναι γνωστό, ότι τα προβλήματα που υπάρχουν μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια εμπλέκουν ενεργά εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για αυτό το λόγο η έρευνα δράση σχετίζεται και με ζητήματα ηθικής (Αργυρόπουλος, 2002α).

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης που μελετήθηκαν παραπάνω, θεωρούμε ότι είναι η καταλληλότερη μέθοδος κάλυψης των αναγκών και των στόχων της παρούσας έρευνας. Επειδή –όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή (βλ. 3.1)- η συγκεκριμένη έρευνα θα διεξαχθεί σε ένα ενταξιακό πλαίσιο όπου φοιτά μια τυφλή μαθήτρια και θα ασχοληθεί με την ένταξη και την ομαλή φοίτηση της μαθήτριας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



## Περιγραφή των φάσεων της έρευνας δράσης

Με την επιλογή της έρευνας δράσης (action research) ως μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί στην παρούσα έρευνα, θεωρούμε εύλογο να παραθέσουμε αναλυτικά τα στάδια που θα ακολουθήσει η έρευνα. Μια γενική περιγραφή των σταδίων/ φάσεων υλοποίησης της έρευνας δράσης είναι η ακόλουθη:

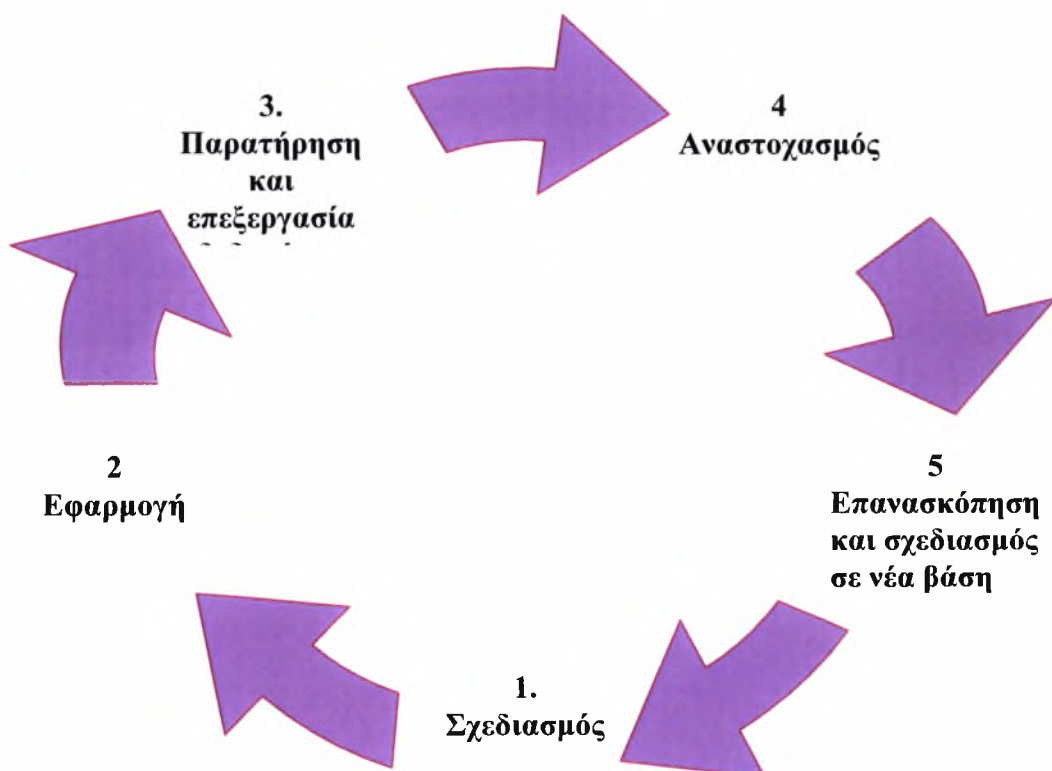
- **Παρατήρηση:** σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής μαζί με ολόκληρη την ομάδα που εμπλέκεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση παρατηρεί, συλλέγει δεδομένα, κάνει τις πρώτες του διαπιστώσεις και διατυπώνει το πρόβλημα. Η δράση παρατηρείται συστηματικά
- **Στο δεύτερο αυτό στάδιο γίνονται οι πρώτες συζητήσεις και συνεννοήσεις**
- **Στο τρίτο στάδιο γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας** όπου ο ερευνητής ανατρέχει στη βιβλιογραφία για να συμβουλευτεί θεωρίες και διάφορες έρευνες σχετικές με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί στην συγκεκριμένη κατάσταση
- **Σε αυτό το στάδιο αν η ομάδα κρίνει απαραίτητο επαναπροσδιορίζει τους αρχικούς της στόχους**
- **Εδώ καθορίζεται το δείγμα και οι μέθοδοι**
- **Αξιολόγηση**
- **Συναντήσεις, εκθέσεις, αξιολογήσεις της κατάστασης και αυτό-αξιολογήσεις**
- **Ερμηνεία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων**

Μια πιο σύντομη παρουσίαση των παραπάνω σταδίων/ φάσεων είναι η παρακάτω. Η έρευνα δράση διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις/ στάδια:

- Η *πρώτη φάση* αφορά στον **σχεδιασμό (planning)**, όπου συντίθεται ένα σχέδιο δράσης
- Η *δεύτερη φάση* αφορά στην **δράση (acting)**, την εφαρμογή δηλαδή του σχεδίου

- Η *τρίτη φάση* συμπεριλαμβάνει την **παρατήρηση της πορείας της εφαρμογής** του σχεδίου που δημιουργήθηκε συλλογικά στην αρχή
- Η *τέταρτη φάση (reflecting)* αφορά στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την επιτυχία ή την αποτυχία του εφαρμοσμένου σχεδίου. Γίνεται αναστοχασμός και επαναπροσδιορισμός των αρχικών υποθέσεων της ομάδας. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της εφαρμογής του αρχικού μας σταδίου δεν είναι ικανοποιητικά ακολουθούμε την ίδια διαδικασία. Έτσι, με αυτό τον τρόπο νοητά σχηματίζονται κύκλοι της διαδικασίας. Οι κύκλοι αυτοί μπορούν να απεικονιστούν γραφικά σύμφωνα με τους Kemmis και Mc Taggart (1988) ως εξής :

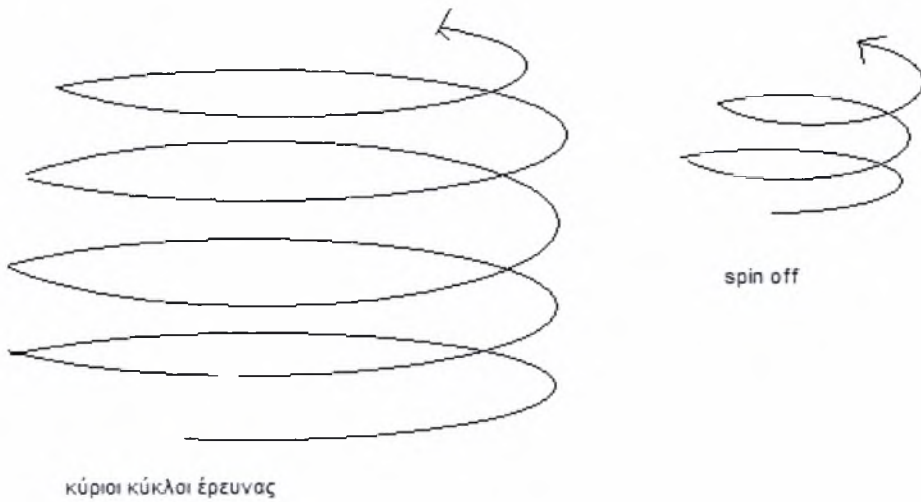
**Σχήμα 1: Στάδια έρευνας δράσης**



Επίσης πέρα από τους κύριους κύκλους έρευνας υπάρχουν και οι παράλληλοι κύκλοι έρευνας τα λεγόμενα **spin off** (κύκλοι έρευνας εκτός των κύριων κύκλων). Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα οι σπείρες του προγραμματισμού, της δράσης της παρατήρησης, της παρατήρησης και επεξεργασίας, του αναστοχασμού, της

επανασκόπησης και του σε νέα βάση σχεδιασμού είναι σε θέση να εξετάζουν μόνο ένα πρόβλημα τη φορά. Η έρευνα δράση προσφέρει την ικανότητα να εξεταστούν διάφορα προβλήματα συγχρόνως, τα οποία εμποδίζουν τον ερευνητή να εστιάσει στο κύριο πρόβλημα. Έτσι, παρουσιάζονται οι παράλληλοι κύκλοι έρευνας όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.

**Σχήμα 2: Παράλληλοι κύκλοι έρευνας**



## **Συμπεράσματα**

Η έρευνα που υλοποιήθηκε και περιγράφεται σε αυτή τη διπλωματική εργασία έλαβε χώρα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (γυμνάσιο) και σε ένα συγκεκριμένο μαθητή (μια τυφλή μαθήτρια). Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ομαλή φοίτηση της μαθήτριας στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και η ένταξη της, αλλά και η αιτιώδης σχέση των παραγόντων αυτών. Ένας ακόμα στόχος αυτής της διπλωματικής εργασίας ήταν και η καταγραφή συμπεριφορών και απόψεων όλων των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και πώς αυτές επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση πάντοτε με την εκπαίδευση της τυφλής μαθήτριας.

Επομένως, η έρευνα μας θα είναι εκπαιδευτική έρευνα εφόσον, πραγματοποιείται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο και θα χαρακτηρίζεται ως ποιοτική έρευνα με την μεθοδολογία την έρευνα δράση, επειδή τα χαρακτηριστικά της συγκλίνουν στα χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης, όπως αυτά αναλύθηκαν στην 3.4 ενότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων



## 4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα περιγραφούν διεξοδικά, τόσο τα δεδομένα των κύριων κύκλων υλοποίησης της παρούσας έρευνας, όσο και παρατίθενται τα δεδομένα των αρχικών παρατηρήσεων, οι παρεμβάσεις, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων καθώς και οι παράλληλοι κύκλοι έρευνας (spin off cycles), οι οποίοι τράβηξαν το ενδιαφέρον της ομάδας δράσης και αξιολόγησης (βλ. κεφάλαιο 3)

Το ΥΠΕΠΘ, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. 3.1), δίνει τη δυνατότητα παράλληλης στήριξης στα παιδιά με προβλήματα όρασης, τα οποία παρακολουθούν τα μαθήματα τους στο γενικό σχολείο. Έτσι, από πέρυσι κιόλας που η Κυβέλη ήταν στο δημοτικό, είχε εφαρμοστεί το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης με μια ειδική παιδαγωγό. Στην εκπαίδευση της Κυβέλης ενεπλάκησαν ο υπεύθυνος καθηγητής και μια φοιτήτρια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της διαδικασίας της στήριξης της Κυβέλης στο δημοτικό από την περσινή χρονιά, που η συγκεκριμένη μαθήτρια φοιτούσε στην ΣΤ' δημοτικού.

Για να ξεκινήσει και φέτος ένα πρόγραμμα στήριξης της Κυβέλης σε ένα καινούριο για αυτήν περιβάλλον, με μεγαλύτερες απαιτήσεις, χρειάστηκε η διευθύντρια του δημοτικού σχολείου, όπου φοιτούσε η Κυβέλη, να ενημερώσει τον διευθυντή του γυμνασίου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η Κυβέλη, καθώς και για την δυνατότητα αρωγής από το πανεπιστήμιο. Ο διευθυντής του γυμνασίου επικοινωνήσε με το πανεπιστήμιο και ξεκίνησε η συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο φορέων.

Πριν την έναρξη της έρευνας έγιναν, οι προαπαιτούμενες συναντήσεις μεταξύ των εμπλεκομένων, για να γνωριστούν και φυσικά να καθορίσουν τα πλαίσια στα οποία θα κινηθούν. Στην παρούσα έρευνα, η ομάδα δράσης αποτελείται από τρία άτομα, την ειδική παιδαγωγό, τον επιβλέποντα καθηγητή και τη φοιτήτρια ερευνήτρια.

Η ειδική παιδαγωγός, είναι εκείνη που στηρίζει την Κυβέλη γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά. Αποτελεί τον σύνδεσμο των υπολοίπων συμμετεχόντων με το σύλλογο των καθηγητών του σχολείου, αλλά και με την οικογένεια της Κυβέλης.

Ο επιβλέπων καθηγητής, είναι εκείνος που θα φέρει σε επαφή την φοιτήτρια-ερευνήτρια με την ειδική παιδαγωγό και το σχολείο και που θα ενημερώσει το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου σχετικά με τα σοβαρά προβλήματα όρασης, αλλά και για θέματα λειτουργικής ένταξης. Επιβλέπει την έρευνα και μαζί του γίνεται ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση των παρεμβάσεων.

Η φοιτήτρια-ερευνήτρια, στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, παρατηρεί τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες η τυφλή μαθήτρια παρακολουθεί τα μαθήματα της σε ένα ενταξιακό πλαίσιο, συζητάει με την μαθήτρια τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, συζητά με την ειδική παιδαγωγό τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς της και σχεδιάζει και υλοποιεί μαζί της τις παρεμβάσεις. Επίσης, είναι διαθέσιμη να συζητήσει με τους καθηγητές της τυφλής μαθήτριας για τους προβληματισμούς τους και τυχόν αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων.

Βασικός στόχος των εμπλεκόμενων ήταν η αύξηση της προσβασιμότητας της Κυβέλης στην πληροφορία, στο αναλυτικό πρόγραμμα και γενικά η αντιμετώπιση όλων εκείνων των προβλημάτων, που θα δυσκόλευαν την υλοποίηση μιας ενταξιακής διαδικασίας στο Γυμνάσιο, όπου θα πρέπει να σημειωθεί, ότι πρώτη φορά θα είχε την εμπειρία αυτού του χώρου εκπαίδευσης και ως τέτοιου πολύ πιθανά να δημιουργούσε κάποιες ανασφάλειες στην Κυβέλη.

## 4.2 ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ

Πριν την έναρξη της παρούσας έρευνας, έγιναν ενέργειες με σκοπό την προετοιμασία του εδάφους, στο οποίο επρόκειτο να λάβει χώρα η έρευνα. Αρχικά, λοιπόν έγιναν συναντήσεις των εμπλεκομένων, οι οποίοι είναι ο **επιβλέπων καθηγητής** (εξωτερικός συνεργάτης), η **φοιτήτρια-ερευνήτρια** και η **ειδική παιδαγωγός** (βλ. κεφάλαιο 4.1). Συνολικά έγιναν τρεις συναντήσεις προτού αρχίσει η έρευνα. Επίσης, ο επιβλέπων καθηγητής είχε μια τηλεφωνική συνομιλία με τον διευθυντή του σχολείου, κατά την οποία καθορίστηκε μια επίσκεψη του καθηγητή στο σχολείο για να μιλήσει με το σύλλογο καθηγητών του σχολείου, με σκοπό να τους ενημερώσει σχετικά με τα προβλήματα όρασης αλλά και να προετοιμάσει το έδαφος, για την πιλοτική διάσταση του προγράμματος, που θα προτεινόταν να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα στην τάξη της Κυβέλης.

**1<sup>η</sup> συνάντηση:** Σε αυτή τη συνάντηση παρευρέθηκαν, η ειδική παιδαγωγός και ο επιβλέπων καθηγητής. Συζητήθηκε το θέμα της Κυβέλης και της στήριξης της στην τάξη, διότι η ίδια δεν είχε εμπειρία εκπαίδευσης τυφλών παιδιών. Επίσης, έγινε και η τηλεφωνική επικοινωνία του επιβλέποντα καθηγητή με τον διευθυντή του σχολείου που φοιτά η Κυβέλη, και προτάθηκε από τον καθηγητή η συνάντηση του με το σύλλογο διδασκόντων στο χώρο του σχολείου.

**2<sup>η</sup> συνάντηση:** Στις 29/11/2005 ο επιβλέπων καθηγητής επισκέφτηκε το σχολείο της Κυβέλης και μίλησε με το σύλλογο διδασκόντων. Έγινε ενημέρωση για την εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Αναδείχτηκαν τα προβλήματα που αφορούσαν τη σωστή ένταξη της Κυβέλης. Έγιναν ερωτήσεις από την πλευρά των καθηγητών για τη στάση τους απέναντι στην Κυβέλη και πραγματοποιήθηκε ο συντονισμός των ενεργειών για μια πιο ουσιαστική συμμετοχή της Κυβέλης στην τάξη, τροποποιώντας τη συμπεριφορά των υπεύθυνων καθηγητών και της ειδικής παιδαγωγού.

Έγιναν αλλαγές στη θέση του θρανίου της Κυβέλης, το οποίο αρχικά βρισκόταν στο τέλος της τάξης απομονωμένο από την υπόλοιπη τάξη. Τοποθετήθηκε έτσι, ώστε να είναι ανάμεσα στα άλλα θρανία για να γίνεται αλληλεπίδραση της Κυβέλης με τους συμμαθητές της. Συζητήθηκε η εναλλαγή ρόλων της υπεύθυνης καθηγήτριας και της



ειδικής παιδαγωγού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Έτσι, ώστε να μην αποτελέσει η ειδική παιδαγωγός μόνιμο σημείο αναφοράς για την Κυβέλη. Ακόμα αποφασίστηκε να γίνουν προσπάθειες αποκόλλησης της Κυβέλης από την ειδική παιδαγωγό, βάζοντας τη Κυβέλη να καθίσει με κάποια συμμαθήτρια της σε ορισμένα μαθήματα και η ειδική παιδαγωγός να βοηθάει τον υπεύθυνο καθηγητή ή ακόμα και να λείπει από την τάξη σε κάποια θεωρητικά μαθήματα. Τέλος, ο σύλλογος διδασκόντων αποδέχτηκε την παρουσία της φοιτήτριας- ερευνήτριας μέσα στις ώρες παράλληλης στήριξης της Κυβέλης.

**3<sup>η</sup> συνάντηση:** Πραγματοποιήθηκε την 1/12/2005 ανάμεσα στον επιβλέποντα καθηγητή, την ειδική παιδαγωγό και την φοιτήτρια- ερευνήτρια. Σχεδιάστηκε η πρώτη επίσκεψη της φοιτήτριας στο σχολείο. Αρχικά η φοιτήτρια- ερευνήτρια θα χαρτογραφούσε το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης της Κυβέλης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα γνωστικά προβλήματα της Κυβέλης, την αλληλεπίδραση της Κυβέλης με τους συμμαθητές της, με τους καθηγητές της, την ειδική παιδαγωγό και τη φοιτήτρια- ερευνήτρια.

Η ειδική παιδαγωγός επίσης, ενημέρωσε την ομάδα για τα θετικά συναισθήματα της Κυβέλης, που το θρανίο της βρίσκεται πια ανάμεσα στα άλλα θρανία και για την αύξηση της αυτοπεποίθησης της, που έφερε ως αποτέλεσμα την έναρξη της αλληλεπίδρασης της Κυβέλης με τους συμμαθητές της, αφού πια νιώθει μέλος της ομάδας.

Συγκεκριμένα η ειδική παιδαγωγός ανέφερε *«Αρχικά καθόμασταν με τη Κυβέλη σε ξεχωριστό θρανίο, σε ξεχωριστή σειρά από τα άλλα παιδιά. Σταδιακά, η ίδια η Κυβέλη ζήτησε να ενταχθούμε σε σειρά και έτσι μεταφερθήκαμε. Μετά εξέφρασε το παράπονο «γιατί εγώ να κάθομαι πάντα με καθηγητές και ποτέ με παιδιά», οπότε σε θεωρητικά μαθήματα κάθεται με κάποιο συμμαθητή της και εγώ κάθομαι δίπλα της ή στο πίσω μέρος της τάξης. Χαίρεται να νιώθει ένα με το σύνολο».*

### 4.3 Αρχικές παρατηρήσεις

Η διαδικασία των αρχικών παρατηρήσεων άρχισε στις 2/12/2005 και τελείωσε στις 10/2/2006. Η φοιτήτρια επισκεπτόταν τρεις ημέρες την εβδομάδα το σχολείο και παρατηρούσε τους τομείς που προαναφέρθηκαν (βλ. 4.2) σε όλα τα μαθήματα, συζητούσε με την Κυβέλη για τα προβλήματα που αντιμετώπιζε, με την ειδική παιδαγωγό για τους προβληματισμούς της και τις δυσκολίες της και εναλλακτικές ιδέες για την αρωγή της Κυβέλης στα μαθήματα. Οι αρχικές παρατηρήσεις αφορούν στα εξής ζητήματα:

- i. Οι γνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η Κυβέλη στο σχολείο
- ii. Η σχέση της Κυβέλης με τους καθηγητές της
- iii. Η σχέση της Κυβέλης με την ειδική παιδαγωγό
- iv. Η σχέση της Κυβέλης με τους συμμαθητές της
- v. Η σχέση της ειδικού παιδαγωγού με τους συναδέλφους της
- vi. Η σχέση της φοιτήτριας- ερευνήτριας με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου
- vii. Η σχέση της Κυβέλης με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια

#### *i. Γνωστικές δυσκολίες*

Από το σύνολο των παρατηρήσεων της φοιτήτριας-ερευνήτριας διαπιστώθηκε ότι η Κυβέλη αντιμετώπιζε δυσκολίες στους γνωστικούς τομείς των μαθηματικών και της γεωγραφίας. Στα μαθηματικά δεν μπορούσε να κατανοήσει έννοιες όπως η σειρά των πράξεων, οι έννοιες των τρισδιάστατων γεωμετρικών σχημάτων και τις ιδιότητες τους (π.χ. όγκος).

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του υπεύθυνου καθηγητή των μαθηματικών στο σχολείο « Δεν μπορώ να βρω τρόπο να μεταδώσω στα παιδιά τις σχέσεις μεταξύ των μονάδων μέτρησης του μήκους, τις έννοιες των κλασμάτων αλλά και των αρνητικών αριθμών. Όμως αυτά είναι ακόμα μικρά και θα τα ξαναδιδάχτούν αργότερα σε

μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου και ιδιαίτερα στο λύκειο, οπότε δεν αγχώνομαι ιδιαίτερα. Ας τα μάθουν τώρα παπαγαλία...».

Εξάλλου, στο σχολείο δεν υπήρχε ανάλογο εποπτικό υλικό και αυτό που υπήρχε - κυρίως στο μάθημα της γεωγραφίας- δεν ήταν προσβάσιμο για ένα παιδί με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει και η ίδια η Κυβέλη « *Εκνευρίζομαι και βαριέμαι όταν στην Τεχνολογία, ο καθηγητής κάνει επίδειξη κατασκευών και εγώ δεν μπορώ να παρακολουθήσω τι δείχνει*».

## **ii. Σχέση Κυβέλης με τους καθηγητές της**

Η παρατήρηση του τομέα της αλληλεπίδρασης της Κυβέλης με τους καθηγητές της έδειξε ότι ελάχιστοι ήταν αυτοί οι οποίοι αλληλεπιδρούσαν με την Κυβέλη την ώρα του μαθήματος αλλά και γενικότερα κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

Οι ίδιοι μόλις γνώρισαν τη φοιτήτρια- ερευνήτρια είπαν « *Η Κυβέλη χρειάζεται βοήθεια. Πρέπει να τη βοηθήσεις, να τις φτιάξεις χάρτες και ότι άλλο θελήσει...* ».

Η ειδική παιδαγωγός μας φέρνει ένα παράδειγμα καλής σχέσης της Κυβέλης με καθηγήτρια «*Στη Βιολογία για παράδειγμα, πολλές φορές η Κυβέλη παραπονιέται που το δικό της βιβλίο δεν έχει εικόνες, για το ανθρώπινο σώμα. Η καθηγήτρια τη σηκώνει όρθια και της δείχνει το κάθε μέλος στο δικό της σώμα, ονοματίζοντας το, ανάλογα με το μάθημα που έχουν κάθε φορά. Η Κυβέλη το χαίρεται όταν η καθηγήτρια χρησιμοποιεί εκείνη για να δείξει στην υπόλοιπη τάξη το μάθημα, επίσης υπάρχουν καθηγητές, κυρίως θεωρητικών μαθημάτων, με τους οποίους η Κυβέλη έχει πολύ καλή αλληλεπίδραση. Αυτοί οι καθηγητές της απευθύνουν πολλές φορές το λόγο, της εξηγούν, την περιμένουν να βρει τη σελίδα στα δικά της βιβλία*».

Η πλειοψηφία των καθηγητών του σχολείου δεν αλληλεπιδρούσαν καθόλου με την Κυβέλη. Κάποιοι αλληλεπιδρούσαν με αυτή αλλά με λάθος τρόπο, ο οποίος όπως φάνηκε στη συνέχεια είχε αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία της Κυβέλης και στην

διάθεση της να παρακολουθήσει και να διαβάσει τα αντίστοιχα μαθήματα. Για παράδειγμα αρκετοί δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις δυνατότητες της Κυβέλης αλλά και τις ανάγκες της και πάντα απεύθυναν το λόγο στο συνοδό της Κυβέλης, είτε αυτός ήταν η ειδική παιδαγωγός, είτε κάποια μαθήτρια είτε η φοιτήτρια, για να πουν κάτι στην Κυβέλη το οποίο μπορεί να ήταν κάτι πολύ απλό, όπως το να καθίσει σε μια καρέκλα δίπλα της.

Η ίδια η ειδική παιδαγωγός μας αναφέρει «Πολλές φορές η Κυβέλη παραπονιέται όταν κάποιοι καθηγητές την αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιείκεια από ότι τους συμμαθητές της. Όταν κάνει φασαρία στην τάξη κάνουν στους άλλους παρατηρήσεις και ποτέ σε αυτή. Όταν απεύθυνα εγώ το λόγο σε ολόκληρη την τάξη, η Κυβέλη έκανε φασαρία και εγώ της έκανα παρατήρηση. Αργότερα μου εξομολογήθηκε πως το έκανε επίτηδες για να δει πως θα αντιδράσω... Υπάρχουν καθηγητές που θεωρούν ότι εγώ είμαι τα μάτια της Κυβέλης. Υποτιμούν τις δυνατότητες του παιδιού και την αντιμετωπίζουν ως κατώτερη. Κάποιος καθηγητής μου είπε «Βάλτη να κάτσει εδώ....», κάποια καθηγήτρια είπε στην τάξη «κάντε ησυχία, δεν καταλαβαίνετε ότι έχουμε και ένα παιδάκι με πρόβλημα, ένα τυφλό κοριτσάκι που το ενοχλείτε με τη φασαρία που κάνετε;». Γενικά με τους καθηγητές η Κυβέλη έχει μια σταθερή σχέση. Με τους περισσότερους τα πάει καλά. Απλά με 1-2 δεν έχει αλληλεπίδραση και δε δείχνει προθυμία να σηκώσει χέρι. Όταν την παροτρύνω να σηκώνει χέρι μου λέει ότι τους ντρέπεται. Η αλήθεια είναι ότι τα συγκεκριμένα άτομα δεν την έχουν προσεγγίσει ιδιαίτερα, όχι από κακή πρόθεση – κατά τη γνώμη μου- αλλά επειδή νιώθουν αμηχανία να προσεγγίσουν ένα τυφλό παιδί. Μάλιστα όταν στο μάθημά τους η Κυβέλη τύχει να απαντήσει μια ερώτηση λάθος, νιώθουν άσχημα που 'στεναχώρησαν το παιδί' και προτιμούν να μην τη ρωτούν τίποτα, μη τυχόν και η Κυβέλη απαντήσει λάθος και νιώσει άσχημα. Μίλησα αρκετά με αυτούς τους ανθρώπους και νομίζω ότι ως ένα βαθμό διορθώθηκε η συμπεριφορά τους αλλά όχι εντελώς».

Από τη διαδικασία της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει βέβαια και η αντίθετη συμπεριφορά. Καθηγητής που θεωρώντας της πολύ ικανή τη ζορίζει πολύ στο μάθημα. Τη ρωτάει συνέχεια ακόμα και όταν δε σηκώνει χέρι, κάτι που εκνευρίζει τη Κυβέλη και την κάνει ακόμα και να μη θέλει να μπει στην τάξη γιατί θα τη ρωτάει ακόμα και αυτά που δεν ξέρει.

Από τις παρατηρήσεις της φοιτήτριας- ερευνήτριας προκύπτει ότι την περισσότερη διάρκεια των μαθημάτων οι διδάσκοντες δεν απευθύνουν ποτέ το λόγο στην Κυβέλη, παρόλο που τους το ζητάει η ίδια.

Όπως αναφέρει και η ειδική παιδαγωγός *«Υπάρχουν καθηγητές, οι οποίοι δεν απευθύνουν ποτέ το λόγο στην Κυβέλη. Στα αρχαία για παράδειγμα, μια φορά η καθηγήτρια ζήτησε από την Κυβέλη να διαβάσει το αρχαίο κείμενο. Η Κυβέλη δυσκολευόταν πάρα πολύ λόγω των «νέων», ακόμα για αυτή, συμβόλων στη γραφή Braille που συμβολίζουν τους τόνους της αρχαίας Ελληνικής. Η καθηγήτρια ένωσε πολύ αμήχανα, θεώρησε ότι τη ζορίζει για κάτι που δε θα τα καταφέρει. Από τότε δεν τολμά να τη ρωτά πολλά πράγματα. Η Κυβέλη έχει καταλάβει την αμηχανία της καθηγήτριας και πολλές φορές έχει ξεσπάσματα μέσα στην τάξη, λέγοντας σε μένα «γιατί ποτέ δε με σηκώνει; Με θεωρεί χαζή; Γιατί λέει όλο τους άλλους;»*

Αυτό πληγώνει την Κυβέλη, η οποία δεν νιώθει μέλος της ομάδας. Όπως μας αναφέρει και η ίδια η Κυβέλη *«Ποτέ δεν έχω φύγει από το σχολείο και να πω ότι πέρασα μια κανονική μέρα. Κάθε φορά φεύγω λυπημένη. Δεν έχω ευχαριστηθεί τίποτα από το σχολείο φέτος».*

Αποτέλεσμα, αυτής της κατάστασης είναι η προσκόλληση της Κυβέλης στην ειδική παιδαγωγό.

### ***iii. Σχέση της Κυβέλης με την ειδική παιδαγωγό***

Η σχέση της Κυβέλης με την ειδική παιδαγωγό είναι πολύ καλή. Η Κυβέλη συνηθισμένη από πέρις να έχει κάποιον μαζί της στο θρανίο και αυτός να μην είναι κάποιος από τους συμμαθητές της αποδέχτηκε αρχικά με προθυμία την διαδικασία της παράλληλης στήριξης. Καθώς όμως, συνήθιζε όλο και περισσότερο στις διαδικασίες του γυμνασίου, τους νέους της συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, η σχέση της με την ειδική καθηγήτρια παρουσίαζε συχνές διακυμάνσεις.

Από την μία πλευρά υπήρχε όλο και μεγαλύτερη προσκόλληση της Κυβέλης στην ειδική παιδαγωγό, ζητώντας να εξεταστεί από εκείνη στα διαγωνίσματα αλλά και να αξιολογηθεί το γραπτό της από την ειδική παιδαγωγό. Αυτό γίνεται σε ορισμένα

μαθήματα, όπου η Κυβέλη συναντά δυσκολίες στην αλληλεπίδραση της με τους καθηγητές.

Από την άλλη όλο και πιο συχνά την κατηγορούσε ότι δημιουργεί εμπόδια στην ένταξη της στην ομάδα της τάξης, «Όλοι οι συμμαθητές μου με ρωτάνε γιατί εγώ κάθομαι με καθηγήτρια και όχι με άλλο παιδί. Ρωτάνε συνέχεια για τη γραφή μου και με κοροϊδεύουν, γιατί τα γράμματα μου διαφέρουν... Δεν με θέλουν στην τάξη και φταίει η ειδική παιδαγωγός...».

Γενικότερα, και η Κυβέλη δεν έχει κατανοήσει απόλυτα το ρόλο της ειδικής παιδαγωγού στην τάξη και θεωρεί ότι τα καθήκοντα και τα δικαιώματα της καθηγήτριας ξεκινούν και τελειώνουν στην Κυβέλη.

Αυτό είναι κάτι που φαίνεται και από τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού «Κάποιες φορές η Κυβέλη εκνευρίζεται όταν γυρνάω και κάνω παρατήρηση σε άλλο συμμαθητή της. Αυτό συμβαίνει γιατί η ίδια δε θέλει να της λένε «η κυρία σου μας μάλωσε». Θεωρεί ότι θα πρέπει να ασχολούμαι αποκλειστικά με αυτή και με τραβάει ότι πάω να πω κάτι σε άλλα παιδιά».

#### ***iv. Σχέση της Κυβέλης με τους συμμαθητές της***

Η σχέση της Κυβέλης με τους συμμαθητές είναι αρκετά καλή, κυρίως με αυτούς που ήταν συμμαθητές και στο δημοτικό. Όμως, με τα παιδιά που δεν την γνώριζαν πιο πριν, συναντά δυσκολία, διότι δεν έχουν αποδεκτεί ακόμα την Κυβέλη ως ένα παιδί, όπως όλα τα άλλα και έχουν μεγάλη περιέργεια για το πρόβλημα της, όμως φοβούνται να την πλησιάσουν και να τη γνωρίσουν.

Όπως υποστηρίζει και η ίδια η Κυβέλη « Νιώθουν συνεχώς υπεύθυνοι για μένα. Για παράδειγμα όταν με βλέπουν ότι πάω να κατέβω ή να ανέβω τα σκαλιά αμέσως μου φωνάζουν να μην το κάνω για να μην πέσω και με παίρνουν αγκαλιά για να με κατεβάσουν, κάτι το οποίο δυσκολεύει την κίνηση μου και νευριάζω γιατί δεν είμαι μωρό... Μπορώ να κινηθώ. Ξέρω τους χώρους. Το καλοκαίρι ερχόμουν συνέχεια στο σχολείο για να το μάθω. Τους το λέω και δεν το καταλαβαίνουν και κάποιοι με

κοροϊδεύουν γιατί δεν πιστεύουν ότι μπορώ να κινηθώ άνετα στους χώρους του σχολείου...».

Αυτό το υποστηρίζει και η ειδική παιδαγωγός λέγοντας «*Η Κυβέλη δυσανασχετεί με την υπερπροστασία που δείχνουν κάποια παιδιά απέναντί της. Πολλά παιδιά την κρατούν ασφουκτικά από τη μέση όταν κινείται στις σκάλες και της λένε «έχουμε την ευθύνη σου, μην πέσεις».* Η Κυβέλη αναρωτιέται ποιος τους ανέθεσε αυτή την ευθύνη. Οι φοβίες τους την πνίγουν».

#### **ν. Σχέση της ειδικού παιδαγωγού με τους συναδέλφους της**

Η σχέση της ειδικής παιδαγωγού με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου έχει διάφορες διακυμάνσεις. Με κάποιους είναι αρκετά καλή και συζητάει μαζί τους αλλαγές που θα έπρεπε να κάνουν στην παράδοση του μαθήματος για να κατανοήσει και για να συμμετέχει και η Κυβέλη στο μάθημα. Με κάποιους άλλους δεν μιλάει για την Κυβέλη καθόλου, αφού παρόλο που το έχει επιδιώξει αυτοί δεν δείχνουν προθυμία.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού «*Η δική μου σχέση με τους καθηγητές της τάξης έχει πολλά σκαμπανεβάσματα. Πολλές φορές ξεχνούν να μου δώσουν τις φωτοτυπίες που θα μοιράσουν στην τάξη, από την προηγούμενη με αποτέλεσμα η Κυβέλη να κάθεται την ώρα που τα παιδιά της τάξης συμπληρώνουν τη φωτοτυπία. Φυσικά μέρα με τη μέρα η κατάσταση βελτιώνεται κυρίως γιατί εγώ πηγαίνω και τους ρωτάω τι θα κάνουν παρακάτω και έτσι το θυμούνται εγκαίρως να με ενημερώσουν. Άλλοτε πάλι, λειτουργούν τελείως αυθαίρετα, και με αιφνιδιάζουν, πολλές φορές δε συνειδητοποιούν ότι χρειάζομαι και εγώ προετοιμασία».*

Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό πολλοί συνάδελφοι της δεν έχουν κατανοήσει το ρόλο της και το χειρότερο είναι ότι δεν έχουν αποδεχτεί την αναγκαιότητα της.

Χαρακτηριστικά αναφέρει η ειδική παιδαγωγός «*Κάποιοι καθηγητές με κάθε τρόπο θέλουν να μου πουν ότι η Κυβέλη δε με χρειάζεται στο μάθημά τους, τα καταφέρνει μια χαρά και μου δείχνουν με τον τρόπο τους ότι δε θέλουν να είμαι παρούσα στην τάξη*

τους, όταν εκείνοι κάνουν μάθημα. Δυσανασχετούν φανερά όταν είμαι μέσα, κάτι που το παρατήρησαν και κάποια παιδιά και μου το επισήμαναν. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι καθηγητές που δειλά δειλά, 1-2 φορές άρχισαν να μου απευθύνουν το λόγο μπροστά σε όλη την τάξη, για θέμα που δεν αφορούσε αποκλειστικά τη Κυβέλη. Άλλη μια φορά, πήρα εγώ μόνη μου την πρωτοβουλία και διέκοψα τον καθηγητή για να κάνω μια επισήμανση. Ο συγκεκριμένος καθηγητής το δέχτηκε θετικά, αν και δε μου απηύθυνε ξανά το λόγο ενώπιον της τάξης».

Οι διδάσκοντες καθηγητές μετά από συζήτηση που έγινε με την φοιτήτρια-ερευνήτρια φάνηκε ότι δεν είχαν ενημερωθεί για την έννοια της συνεκπαίδευσης και όταν αυτό έγινε δεν έδειξαν πρόθυμοι να το κατανοήσουν και να το προωθήσουν.

Για παράδειγμα όταν ένας καθηγητής έπρεπε να συστήσει την ειδική παιδαγωγό και τη φοιτήτρια σε ένα τμήμα είπε « Παιδιά από εδώ η φίλη της Κυβέλη που όλοι την έχετε δει και από εκεί μια φοιτήτρια που ήρθε να μάθει από εμάς».

Αυτή η θέση ενισχύεται και από το παράδειγμα που φέρει η ειδική παιδαγωγός «Κάποια καθηγήτρια σχολίασε με τρόπο στο διάλειμμα, ότι έκανα εγώ μια παρατήρηση σε 2 παιδιά στην τάξη που έκαναν φασαρία. Φάνηκε κάπως ενοχλημένη από αυτήν την κίνηση γιατί το εξέλαβε ως αδυναμία της να λύσει μόνη της τα προβλήματα της δικής της τάξης. Προσπάθησα να της εξηγήσω ότι η παρατήρηση δεν έγινε με πρόθεση να την μειώσω».

#### **vi. Σχέση της φοιτήτριας- ερευνήτριας με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου**

Την φοιτήτρια γενικά οι καθηγητές την αποδέχτηκαν γρήγορα. Όμως, δεν την πλησίαζαν εύκολα.

Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της φοιτήτριας- ερευνήτριας «Όλη την πρώτη εβδομάδα που βρισκόμουν στο σχολείο δεν με είχε πλησιάσει κανείς από τους καθηγητές της Κυβέλης, παρόλο που με καλοδέχτηκαν στην τάξη τους. Μετά την πρώτη εβδομάδα με ρώτησαν για το ρόλο μου στο σχολείο, και μου έδωσαν συμβουλές σχετικά



με τα παιδιά και πιο συγκεκριμένα για τη Κυβέλη. Μου έκανε τρομερή εντύπωση ότι μόνο δύο από όλους τους καθηγητές της Κυβέλης κατάλαβαν το ρόλο μου και μου εξέφρασαν τις απορίες τους σχετικά με την παράδοση του μαθήματος τους.»

#### **vii. Σχέση της Κυβέλης με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια**

Η σχέση της φοιτήτριας με την Κυβέλη ήταν καλή και όσο περνούσε ο καιρός ωρίμαζε ολοένα και περισσότερο.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της φοιτήτριας «*Αρχικά η Κυβέλη ούσα ντροπαλή με πλησίασε ελάχιστα. Η αλήθεια είναι ότι και εγώ ήμουν αρκετά αγχωμένη διότι δεν είχα ξανά επαφή με μαθήτρια με προβλήματα όρασης. Μετά όμως από τρεις ώρες παρακολούθησης μου στην τάξη, η Κυβέλη με πλησίασε, με άγγιξε στο πρόσωπο και μου είπε ότι με συμπαθεί τελικά. Από τότε και μετά η σχέση μου με την Κυβέλη καλυτέρευε διαρκώς. Με ζητούσε όπου και αν πήγαινε και μου ζήτησε να κάτσω και εγώ δίπλα της στο θρανίο μαζί με την ειδική καθηγήτρια. Ότι πρόβλημα και αν αντιμετώπιζε ζητούσε να συναντηθεί μαζί μου για να μιλήσουμε και να ηρεμήσει, όπως η ίδια έλεγε. Περνάμε αρκετές ώρες μαζί και εκτός σχολικού πλαισίου και κάνουμε διάφορες ευχάριστες για αυτήν δραστηριότητες.»*

Όπως υποστηρίζει και η ειδική παιδαγωγός «*Με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια, η Κυβέλη έχει πολύ καλές σχέσεις. Την ένιωσε κοντά της από την πρώτη στιγμή. Πολλές φορές με ρωτάει « πού είναι η φοιτήτρια; Πότε θα έρθει;» Αρχικά (τις πρώτες μέρες της γνωριμίας της Κυβέλης με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια) κάναμε το λάθος να βάλουμε μια καρέκλα από αριστερά της Κυβέλης (που καθόμουν εγώ) και μια καρέκλα από δεξιά της (που καθόταν η φοιτήτρια). Η Κυβέλη έδειχνε θυμωμένη. Μου είπε « έχετε κάτσει η μια δεξιά μου και η άλλη αριστερά μου και με σκάσατε. Νιώθω σα φυλακισμένη!» Αλλάξαμε τη διάταξη και τότε, άλλοτε καθόμουν εγώ στα αριστερά της και η φοιτήτρια πιο πίσω, και άλλοτε το αντίστροφο... Η φοιτήτρια-ερευνήτρια κέρδισε την εμπιστοσύνη της Κυβέλης. Πολλές φορές της μιλάει ανοιχτά και τη θεωρεί άτομο που θα μπορεί να μιλήσει».*

Σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις της φοιτήτριας- ερευνήτριας αλλά και σύμφωνα με τις επισημάνσεις της ειδική παιδαγωγού, η Κυβέλη αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής καθημερινότητας της.

Πιο συγκεκριμένα στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της γεωγραφίας. Εξαιτίας, της αδυναμίας του καθηγητή να μεταδώσει συγκεκριμένες έννοιες αλλά και εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσβάσιμου στην Κυβέλη (βλ. α.).

Επίσης, άλλος ένας τομέας στον οποίο σημειώθηκαν δυσκολίες που διατάραζαν την ομαλή φοίτηση της Κυβέλης στο σχολείο ήταν η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις κάποιων καθηγητών ως προς την Κυβέλη αλλά και ως προς την ειδική παιδαγωγό (βλ. β . & ε.). Επίσης, η έλλειψη αλληλεπίδρασης των καθηγητών με την Κυβέλη και έλλειψη κατανόησης του ρόλου των θεσμών της ένταξης και της συνεκπαίδευσης από την πλευρά τους, καθώς και η έλλειψη γνώσεων γύρω από τα θέματα των προβλημάτων όρασης και γενικότερα των ΑΜΕΑ (βλ. β. & ε.).

Διακυμάνσεις επίσης, διαπιστώθηκαν και στη σχέση της Κυβέλης με τους συμμαθητές της, που επηρέαζαν την Κυβέλη ψυχολογικά αλλά και επιδρούσαν στην επίδοση της στο σχολείο ( βλ. δ).

Μετά από αξιολόγηση των αρχικών παρατηρήσεων της φοιτήτριας- ερευνήτριας, που αναφέρονται παραπάνω, η ομάδα δράσης έκρινε σωστότερο να ασχοληθεί με τα θέματα της πρόσβασης της Κυβέλης στο αναλυτικό πρόγραμμα και με τα θέματα της λειτουργικής της ένταξης στην ομάδα του συγκεκριμένου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα δράσης θα δώσει βαρύτητα σε δύο άξονες:

- A. Γνωστικές δυσκολίες και
- B. Θέματα λειτουργικής ένταξης

## 4.4 1<sup>ος</sup> κύκλος έρευνας

### *Γνωστικά θέματα*

#### Σχεδιασμός

Όπως προαναφέρθηκε μέσα από τις αρχικές μας παρατηρήσεις διαπιστώθηκαν κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπιζε η Κυβέλη στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα, η Κυβέλη παρουσίασε δυσκολίες στον τομέα της σειράς των πράξεων, στην κατανόηση των μονάδων μέτρησης μήκους και στις μετατροπές τους και στα ζητήματα του όγκου των τρισδιάστατων γεωμετρικών σχημάτων. Έτσι, έγινε συνάντηση μεταξύ των μελών της ομάδας και αποφασίστηκε ο σχεδιασμός των παρακάτω παρεμβάσεων. Αρχικά, η ομάδα δράσης και αξιολόγησης αποφάσισε να επικεντρωθεί στο ζήτημα της σειράς των πράξεων. Έτσι, αποφασίστηκε να ενισχυθεί η βραχύχρονη μνήμη της Κυβέλης με αρκτικόλεξα ή αλλιώς κατασκευαστικές φράσεις που οδηγούν στην απομνημόνευση κάποιου αλγόριθμου. Για παράδειγμα : Πάρε Δύναμη Πολλαπλασίασε Διείρεσε και Προαφαίρεσε, που αφορά την σειρά των πράξεων (Παρένθεση, Δυνάμεις, Πολλαπλασιασμός, Διείρεση, Πρόσθεση και Αφαίρεση).

Απώτερος σκοπός αυτής της ενέργειας της ομάδας δράσης είναι να αποθηκευτεί η πληροφορία στην μακρόχρονη μνήμη και να έχει τη δυνατότητα να ανακληθεί όταν κρίνεται απαραίτητο.

Στο δεύτερο θέμα που απασχόλησε την ομάδα δράσης και αξιολόγησης, που αφορούσε την κατανόηση των μονάδων μήκους και τις μετατροπές τους, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί μια βιωματική μέθοδος. Το μέσο, το οποίο θα χρησιμοποιούταν για την παράδοση του συγκεκριμένου μαθήματος θα ήταν οι σκάλες του σχολείου.

Το τρίτο θέμα το οποίο απασχόλησε την ομάδα ήταν οι όγκοι των γεωμετρικών σχημάτων. Αποφασίστηκε η κατασκευή γεωμετρικών σχημάτων και η βιωματική μέθοδος για την παράδοση του συγκεκριμένου μαθήματος.

## Εφαρμογή

Μετά το στάδιο του σχεδιασμού, η ειδική παιδαγωγός μαζί με τη φοιτήτρια ερευνήτρια προχώρησαν στο στάδιο της εφαρμογής των παραπάνω δραστηριοτήτων. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και η ειδική παιδαγωγός έμαθαν στην Κυβέλη το παραπάνω αρκτικόλεξο. Το απομνημόνευσε πολύ γρήγορα και τα αποτελέσματα δεν άργησαν να φανούν αφού την ίδια μέρα στο διαγώνισμα που έγραψε πάνω στον συγκεκριμένο τομέα, είχε επιτυχία. Η Κυβέλη ήταν πολύ ευχαριστημένη με το αρκτικόλεξο γιατί ήταν πολύ εύκολο να το μάθει και δεν ξεχνούσε τη σειρά των πράξεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γράψει πολύ καλά στο διαγώνισμα, και αυτή τη φορά χωρίς να βγει έξω από την τάξη της, όπως συνηθιζόταν να γίνεται την ώρα των διαγωνισμάτων.

Όσον αφορά την εφαρμογή της δεύτερης δραστηριότητας, ο χρόνος ήταν λίγος αφού μετά από δύο μέρες από την παράδοση του μαθήματος η Κυβέλη θα έγραφε διαγώνισμα σε αυτό τον τομέα των μαθηματικών. Η ίδια είχε εκνευριστεί αρκετά μιας και ο υπεύθυνος καθηγητής των μαθηματικών στην τάξη της Κυβέλης δεν μπορούσε να απαντήσει με σαφήνεια στις ερωτήσεις της Κυβέλης και των συμμαθητών της. Παρά τις προσπάθειες της ειδικής καθηγήτριας να βοηθήσει την Κυβέλη να καταλάβει τις σχέσεις μεταξύ των μονάδων μέτρησης με δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου, στάθηκε αδύνατον η Κυβέλη να τις κατακτήσει. Άλλωστε, και οι συμμαθητές της δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν τις σχέσεις, αλλά διευκολύνθηκαν λίγο από τα σχεδιαγράμματα που έκανε ο υπεύθυνος καθηγητής στον πίνακα, στα οποία όπως είναι κατανοητό η Κυβέλη δεν είχε πρόσβαση. Την πρώτη ώρα της επόμενης μέρας, στο μάθημα των μαθηματικών, πήραμε την Κυβέλη, η ειδική παιδαγωγός και η φοιτήτρια, εκτός αίθουσας για λίγη ώρα. Πήγαν στο κλιμακοστάσιο του σχολείου και εξήγησαν στην Κυβέλη την δραστηριότητα που θα ακολουθούσε. Κάθε σκαλοπάτι θα ήταν και μια μονάδα μέτρησης. Το πιο χαμηλό σκαλοπάτι θα ήταν η μικρότερη μονάδα μέτρησης και το υψηλότερο σκαλοπάτι η μεγαλύτερη. Έτσι, ανέβηκαν και κατέβηκαν αρκετές φορές τα σκαλιά μέχρι η Κυβέλη να κατανοήσει την ακολουθία των μονάδων μέτρησης μήκους. Έπειτα, πέρασαν στις πράξεις μεταξύ των μονάδων μέτρησης για να κατανοήσει η Κυβέλη τις σχέσεις μεταξύ τους αλλά και τη μετατροπή της μιας μονάδας σε άλλη. Συμφώνησαν με την Κυβέλη ότι στο ανέβασμα της σκάλας θα γινόταν η πράξη του πολλαπλασιασμού ενώ, αντίθετα στο κατέβασμα της σκάλας η πράξη της διαίρεσης. Για κάθε σκαλί που

θα ανέβαινε ή θα κατέβαινε θα πολλαπλασίαζε ή θα διαιρούσε αντίστοιχα με το 10. έτσι, συνεχίσαμε να ανεβαίνουμε και να κατεβαίνουμε τη σκάλα κάνοντας διάφορους συνδυασμούς των σχέσεων των μονάδων μέτρησης. Μετά άφησαν μόνη της την Κυβέλη να κάνει συνδυασμούς των μονάδων μέτρησης ανεβαίνοντας και κατεβαίνοντας τη σκάλα.

*Σύμφωνα με τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού «Με τη φοιτήτρια εφαρμόσαμε στα μαθηματικά τη βιωματική αναπαράσταση της κλίμακας των αριθμών με μια σκάλα. Δηλαδή για να αντιληφθεί η Κυβέλη τις σχέσεις του μέτρου με τις υποδιαίρέσεις του, βγήκαμε στην αυλή του σχολείου και συμβολίσαμε το κάθε σκαλοπάτι με μια υποδιαίρεση του μέτρου. Έτσι αντιλήφθηκε τη σειρά αλλά και τις σχέσεις των αριθμών. Στη Κυβέλη άρεσε πολύ αυτό το παιχνίδι και αντιλήφθηκε το μάθημα, κάτι που φάνηκε από την ευκολία της στην επίλυση ασκήσεων. Το θυμόταν και τις επόμενες φορές που έλυναν παρόμοιες ασκήσεις. Και με αυτόν τον τρόπο δουλέψαμε και στα κυβικά μέτρα με τις υποδιαίρέσεις τους και στα τετραγωνικά μέτρα με τις υποδιαίρέσεις τους».*

Επίσης η φοιτήτρια και η ειδική παιδαγωγός σχεδίασαν σε ειδικό χαρτί τα σχεδιαγράμματα που είχε σχεδιάσει ο μαθηματικός στον πίνακα, ώστε να είναι ανάγλυφα και να είναι προσβάσιμα στην Κυβέλη.

Για τον τρίτο τομέα που απασχόλησε την ομάδα δράσης και αξιολόγησης αποφασίστηκε η κατασκευή τρισδιάστατων γεωμετρικών σχημάτων (βλ. παράρτημα), με δυνατότητα να κατανοεί η μαθήτρια την έννοια του όγκου. Επίσης, χρήση μεγάλων κιβωτίων έτσι, ώστε να μπορεί να αισθανθεί η μαθήτρια ένα γεωμετρικό σχήμα από μέσα για να αντιληφθεί τις τρεις του διαστάσεις και από την εσωτερική πλευρά.

## **Θέματα ένταξης**

### Σχεδιασμός

Από την παρατήρηση η φοιτήτρια- ερευνήτρια διαπίστωσε την προσκόλληση της Κυβέλης στην ειδική παιδαγωγό, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω. Στην συνάντηση του επιβλέποντα καθηγητή, της ειδικής παιδαγωγού και της φοιτήτριας επισημάνθηκε αυτός ο ανασταλτικός παράγοντας για την ένταξη της Κυβέλης. Έτσι, έγινε σχεδιασμός δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της ένταξης της Κυβέλης.

Σαν πρώτη δραστηριότητα αποφασίστηκε η Κυβέλη σε κάποια θεωρητικά μαθήματα να κάθεται στο θρανίο με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια και η ειδική παιδαγωγός να κάθεται στο πίσω μέρος της τάξης παρατηρώντας την αλληλεπίδραση της Κυβέλης με τη φοιτήτρια και αργότερα να γίνει προσπάθεια εναλλαγής ρόλων της ειδικής παιδαγωγού με τον υπεύθυνο καθηγητή στην τάξη.

Ως δεύτερη παρέμβαση ορίστηκε το να κάθεται η Κυβέλη στο θρανίο με κάποια συμμαθήτρια της σε ορισμένα μαθήματα, ενώ η φοιτήτρια- ερευνήτρια και η ειδική παιδαγωγός να κάθονται στο πίσω μέρος της τάξης αρχικά, και αργότερα ανάλογα με την αποτελεσματικότητα να απουσιάζουν εντελώς από την τάξη στα συγκεκριμένα μαθήματα.

Η τρίτη δραστηριότητα ορίστηκε ως ενημέρωση των συμμαθητών της Κυβέλης για τα προβλήματα όρασης και για τις δεξιότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η Κυβέλη στην καθημερινότητα της και γενικότερα για την ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης και των ΑΜΕΑ.

### Εφαρμογή- Παρατήρηση

Μετά η φοιτήτρια-ερευνήτρια μαζί με την ειδική παιδαγωγό πέρασαν στη φάση της εφαρμογής των παρεμβάσεων.

Στην πρώτη παρέμβαση η Κυβέλη δέχτηκε με προθυμία να καθίσει μαζί με την φοιτήτρια στο ίδιο θρανίο. Μάλιστα, έλεγε ότι της αρέσει πολύ, διότι δεν κάθεται πια με καθηγήτρια. Δεν υπήρξε καμία δυσκολία καθόλη την διάρκεια αυτής της

διαδικασίας, ούτε στην διεξαγωγή του μαθήματος. Η φοιτήτρια αφού είχε συμβουλευτεί αρχικά την ειδική παιδαγωγό στήριξε την Κυβέλη όπως έκανε η ίδια. Την δεύτερη παρέμβαση η Κυβέλη την δέχτηκε με ακόμη μεγαλύτερη χαρά. Αρκετές συμμαθήτριες της δέχτηκαν να καθίσουν με την Κυβέλη με μεγάλη χαρά. Αφέθηκε η Κυβέλη αν διαλέξει τη συμμαθήτρια με την οποία θα καθόταν. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και η ειδική παιδαγωγός κάθισαν στο πίσω μέρος της τάξης και παρατηρούσαν τις αντιδράσεις της Κυβέλης. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Δεν επιτεύχθηκε η εναλλαγή των ρόλων της ειδικής παιδαγωγού και της υπεύθυνης καθηγήτριας καθώς όπως προαναφέρθηκε, ο σύλλογος διδασκόντων είχε αρκετές ανασφάλειες με την παρουσία της ειδικής παιδαγωγού μέσα στην τάξη και δεν γνώριζαν τίποτα σχετικά με τα θέματα της συνεκπαίδευσης.

Η τελευταία δραστηριότητα αφορούσε –όπως προαναφέρθηκε- την ενημέρωση των συμμαθητών της Κυβέλης για τα προβλήματα όρασης και γενικά για την ένταξη. Η ειδική παιδαγωγός και η φοιτήτρια-ερευνήτρια έκαναν ενημέρωση σε κάποια τμήματα του σχολείου που είχαν κενή ώρα. Συζήτησαν με τα παιδιά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επικεντρώθηκαν κυρίως στους μαθητές και ενήλικες με σοβαρά προβλήματα όρασης. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και εξέφρασαν διάφορες απορίες τους για τα άτομα με προβλήματα όρασης και συγκεκριμένα για την Κυβέλη. Έπαιξαν με μεγάλη προθυμία παιχνίδια με τη γραφή Braille και έδωσαν πολλές εναλλακτικές ιδέες για το περιβάλλον μιας κοινωνίας για να διευκολυνθούν τα άτομα με προβλήματα όρασης στην κίνηση τους και στην πληροφορία. Σε μία από τις επισκέψεις μας μάλιστα συμμετείχε και η ίδια η Κυβέλη, η οποία μας ζήτησε να μιλήσει στους συμμαθητές της για το πρόβλημα της και τι μέσα χρησιμοποιεί. Μίλησε για την απτική αντίληψη, για την μηχανή Braille και τη γραφή της και τι δυσκολίες συναντά στο κοινωνικό της περιβάλλον για την πρόσβαση της στην κοινωνική ζωή που έχουν οι βλέποντες. Όλοι μαζί έπαιξαν παιχνίδια με κλειστά μάτια, όπου προσπαθούσαν να αντιληφθούν διάφορα αντικείμενα, νομίσματα και χαρτονομίσματα μόνο με την αφή. Προσπάθησαν να αποκωδικοποιήσουν λέξεις που είχε γράψει η Κυβέλη στη γραφή Braille αφού τους δόθηκε το αλφάβητο.

## **Γνωστικά θέματα**

Σύμφωνα με την παρατήρηση μας οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών ήταν αποτελεσματικές.

Αυτό φαίνεται και από τα λόγια της ίδιας της Κυβέλης *«Είμαι πολύ ευχαριστημένη που κατανόησα τις σχέσεις των μονάδων μέτρησης και τώρα μπορώ να κάνω και εγώ τις πράξεις όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές μου. Και θυμήθηκα και τα γεωμετρικά σχήματα και τις ιδιότητες τους. Έγραψα και άριστα στο διαγώνισμα...Να φτιάξεις και άλλο υλικό».*

Στην επόμενη συνάντηση του επιβλέποντα καθηγητή, της ειδικής παιδαγωγού και της φοιτήτριας ερευνήτριας εκφράστηκε και η άποψη της ειδικής παιδαγωγού, η οποία είναι *« Η Κυβέλη είναι πολύ ευχαριστημένη με την κατασκευή υλικού, αλλά και με την εύρεση έξυπνων τρόπων ενίσχυσης της μνήμης της. Αν είναι δυνατόν να την βοηθήσουμε και σε άλλα μαθήματα...»*

Κατά τη διάρκεια της πρώτης παρέμβασης η φοιτήτρια καθόταν στο ίδιο θρανίο με την Κυβέλη ενώ η ειδική παιδαγωγός καθόταν στο τέλος της αίθουσας και παρατηρούσε τις αντιδράσεις της Κυβέλης. Η Κυβέλη φαινόταν ικανοποιημένη αφού μάλιστα ζήτησε από τη φοιτήτρια- ερευνήτρια να κάθεται πιο συχνά μαζί της στο θρανίο. Αποφασίστηκε λοιπόν, από την ομάδα αξιολόγησης η συνέχιση αυτής της παρέμβασης.

## **Θέματα ένταξης**

Σε αυτή την συνάντηση συζητήθηκαν και τα θέματα των παρεμβάσεων, των σχετικών με την ένταξη της Κυβέλης. Αποφασίστηκε να συνεχιστεί η δεύτερη και η τρίτη παρέμβαση. Δηλαδή το να κάθεται η Κυβέλη με κάποια συμμαθήτρια της σε συγκεκριμένα μαθήματα, ενώ η ειδική παιδαγωγός και η φοιτήτρια-ερευνήτρια να



απουσιάζουν από την τάξη. Και η ενημέρωση των συμμαθητών της Κυβέλης για τα προβλήματα όρασης και γενικά για τα ΑΜΕΑ όποτε το επιτρέπει το σχολικό πρόγραμμα.

Η Κυβέλη όπως φαίνεται από τα λεγόμενα της είναι πολύ ευχαριστημένη από αυτή την δραστηριότητα *«Ήταν μια πολύ καλή εμπειρία το να μου δοθεί η ευκαιρία να μιλήσω με τους συμμαθητές μου για τις δυσκολίες μου, αλλά κυρίως να τους δείξω ότι μπορώ να κάνω και εγώ πολλά πράγματα που κάνουν και εκείνοι. Ήθελα πολύ να τους δείξω το πώς βλέπω εγώ, αλλά και τη γραφή μου για να μην τους φαίνονται τα γράμματα μου γελοία και εγώ να μην ντρέπομαι για αυτά...»*.

Δεν επιτεύχθηκε η υλοποίηση της προσπάθειας για συνεκπαίδευση, λόγω της μη προθυμίας των καθηγητών.

Λόγω του ότι η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων για τα μαθηματικά ήταν αποτελεσματική αποφασίστηκε η συνέχιση του προγράμματος στήριξης της Κυβέλης, και μια επέκταση των γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η επέκταση αφορούσε το γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας όπου όπως έχει ήδη προαναφερθεί –στην εισαγωγή- η Κυβέλη συναντούσε κάποιες δυσκολίες.

## 4.5 2<sup>ος</sup> κύκλος έρευνας

Όπως έγινε αντιληπτό από τις αρχικές μας παρατηρήσεις και μετά από συζητήσεις με την ειδική παιδαγωγό αλλά και με την Κυβέλη, η Κυβέλη αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες στο γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας. Αυτό προφανώς οφειλόταν στο γεγονός ότι το βιβλίο της Κυβέλης που ήταν γραμμένο στη γραφή Braille δεν συμπεριλάμβανε εικόνες και χάρτες, κάτι που δυσκόλευε πολύ την ίδια να διαβάσει και να κατανοήσει αυτά που διαβάζει. Σε συνάντηση της ομάδας δράσης αποφασίστηκε η κατασκευή ενός παγκόσμιου ανάγλυφου χάρτη, ο οποίος θα περιείχε όλα τα κράτη, τις πρωτεύουσες των κρατών, τα βασικότερα ποτάμια, λίμνες και βουνά.

### Γνωστικά θέματα

#### Σχεδιασμός

Όπως προαναφέρθηκε αποφασίστηκε η κατασκευή ενός ανάγλυφου χάρτη. Ο χάρτης θα κατασκευαζόταν από χαρτί μακέτας. Δηλαδή, θα σχεδιάστηκαν και κόπηκαν οι ήπειροι, η κάθε μία ξεχωριστά (βλ. παράρτημα). Μετά σχεδιάστηκαν τα κράτη και στα σύνορα των κάθε κρατών τοποθετήθηκε για το διαχωρισμό τους άμμος (άλατα μάνιου) για να γίνει αντιληπτός ο διαχωρισμός από τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσω της απτικής διαδικασίας. Η άμμος αυτή είχε έντονο χρώμα για να κάνει αντίθεση με το χαρτί μακέτας και έντονη μυρωδιά για να διεγείρει και την αίσθηση της όσφρησης πέρα από την αφή (βλ. παράρτημα). Τα ποτάμια κατασκευάστηκαν με πλαστικό κορδόνι και οι λίμνες με αφρώδες χαρτί. Τα βουνά κατασκευάστηκαν από πηλό. Οι πρωτεύουσες απεικονιζόταν με πινέζες (βλ. παράρτημα). Σκοπός μας ήταν να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά υλικά με ιδιαίτερη υφή το καθένα για να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτά αυτά τα οποία θα κατασκευαζόταν. Γράφτηκαν και καρτελάκια με τα ονόματα των κρατών, των πρωτευουσών, των βουνών, των λιμνών, των ποταμιών σε γραφή Braille.

## Εφαρμογή

Αποφασίστηκε η διαδικασία της εφαρμογής να γινόταν σε τέσσερις φάσεις.

### ➤ Πρώτη φάση

Στην πρώτη φάση δόθηκε στην Κυβέλη ο χάρτης με τις ηπείρους, χωρίς τις πρωτεύουσες, τα ποτάμια, τις λίμνες και τα βουνά. Σκοπός μας ήταν η αντίληψη των περιγραμμάτων των ηπείρων από την Κυβέλη. Έτσι, στο σχολείο στην ώρα της γυμναστικής όπου η Κυβέλη δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες πήραν την Κυβέλη η ειδική παιδαγωγός και η φοιτήτρια-ερευνήτρια στην τάξη ένταξης. Εκεί, αφού συζήτησαν με την Κυβέλη για το τι θα επακολουθήσει και αν θα μπορέσουν να τη βιντεοσκοπήσουν ξεκίνησε η διαδικασία. Δόθηκαν στην Κυβέλη σταδιακά οι χάρτες όλων των ηπείρων. Αρχικά η Κυβέλη καθοδηγούταν από την ειδική παιδαγωγό και τη φοιτήτρια για την αντίληψη της ηπείρου. Αργότερα, όμως η Κυβέλη έβαλε τα «σημάδια» της σε κάθε ήπειρο και την αναγνώριζε. Αυτό έγινε αντιληπτό από μια μεταγνωστική άσκηση που έγινε στο τέλος της διαδικασίας όπου δόθηκαν στην Κυβέλη όλοι οι ήπειροι μαζί και της ζητήθηκε να τις αναγνωρίσει. Σε κάθε ήπειρο η Κυβέλη ανέφερε και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόταν το σχήμα της ηπείρου και με τι το συνδύαζε, τι νοητικά σχήματα δηλαδή δημιουργούσε.

### ➤ Δεύτερη φάση

Επειδή είχαν προκύψει κάποια προβλήματα ένταξης της Κυβέλης, τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω στην ενότητα των θεμάτων ένταξης η δεύτερη φάση του σταδίου της εφαρμογής της δραστηριότητας με τους χάρτες διεκπεραιώθηκε στο σπίτι της φοιτήτριας. Σε αυτή τη φάση δόθηκαν στη Κυβέλη οι χάρτες των ηπείρων οι οποίοι συμπεριελάμβαναν τα διαχωρισμένα κράτη και τις σημαντικότερες πρωτεύουσες. Πρωτεύουσες. Η Κυβέλη ενθουσιώδης ξεκίνησε να αναφέρει μια- μια τις ηπείρους και να εξηγεί τα «σημάδια» που είχε βάλει. Μετά με την καθοδήγηση της φοιτήτριας με την αφή προσέγγισε τα κράτη κάθε ηπείρου ξεχωριστά και παράλληλα η καθοδήγηση της σχετικά με τις πρωτεύουσες των κρατών. Η Κυβέλη

και πάλι έβαλε τα δικά της σημάδια και στο τέλος της διαδικασίας ανέφερε κάποια κράτη δείχνοντας τα στο χάρτη.

### ➤ Τρίτη φάση

Στην τρίτη φάση τοποθετήθηκαν πάνω στους χάρτες και τα ποτάμια, τα βουνά και οι λίμνες. Η τρίτη φάση και αυτή όπως και η δεύτερη, διεκπεραιώθηκε στο σπίτι της φοιτήτριας. Η Κυβέλη ήταν πιο ευδιάθετη και δέχτηκε τη βιντεοσκόπηση σε αντίθεση με την δεύτερη φάση της διαδικασίας της εφαρμογής. Σε κάθε μια από τις ηπείρους ξεχωριστά η φοιτήτρια καθοδήγησε την Κυβέλη πάνω στο χάρτη για να αντιληφθεί και να μάθει τα βασικότερα βουνά, ποτάμια και λίμνες σταδιακά. Η Κυβέλη τα απομνημόνευσε και στο τέλος της διαδικασίας της έγιναν ερωτήσεις για την τοποθεσία κάποιων βουνών, λιμνών και ποταμών και η Κυβέλη τις εντόπιζε στους χάρτες.

### ➤ Τέταρτη φάση

Σκοπός της τέταρτης φάσης ήταν η παρουσίαση και χρήση των χαρτών μέσα στην τάξη της Κυβέλης και η μελέτη των αντιδράσεων των συμμαθητών της και του υπεύθυνου για το μάθημα καθηγητή. Οι χάρτες παρουσιάστηκαν στην τάξη, η Κυβέλη τους χρησιμοποίησε πρώτη και αργότερα και οι συμμαθητές της.

Με την έναρξη της σχολικής ημέρας ο καθηγητής του μαθήματος της γεωγραφίας πλησίασε την φοιτήτρια-ερευνήτρια και την ρώτησε αν μπορεί να δει τους χάρτες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται : *«Καλημέρα! Θα μπορούσα να δω τους χάρτες που κατασκεύασες για να δω αν αξίζει να τους δείξουμε και σε άλλα παιδιά, σε άλλα τμήματα στο μάθημα μου, να τους χρησιμοποιήσουν τα παιδιά;»*. Όταν είδε τους χάρτες είπε *«Δεν έχουν χρώματα...πως τους έφτιαξες; Μπορείς να μου εξηγήσεις τη λογική των συγκεκριμένων υλικών; Νομίζεις ότι θα κερδίσουν κάτι τα υπόλοιπα παιδιά αν χρησιμοποιήσουν τους χάρτες; Άστο καλύτερα να τα χρησιμοποιήσει κατευθείαν η Κυβέλη»*.

Όταν ήρθε η ώρα του μαθήματος της γεωγραφίας στην αίθουσα μπήκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια με την Κυβέλη, χωρίς την ειδική παιδαγωγό. Ο καθηγητής ζήτησε από τη

φοιτήτρια να δείξει τους χάρτες στην τάξη και να τους εξηγήσει. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια ξεκίνησε να εξηγεί τους λόγους, που την ώθησαν στην κατασκευή του χάρτη, για την έλλειψη εικόνων και χαρτών από τα βιβλία της Κυβέλης. Εξήγησε η λογική της χρήσης των συγκεκριμένων υλικών. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν και είχαν αρκετές απορίες πάνω στην κατασκευή των χαρτών. Ήθελαν να τους πιάσουν και να τους μυρίσουν. Στην συνέχεια ο καθηγητής πήρε ένα χάρτη μιας ηπείρου και τον έβαλε στον πίνακα, σήκωσε την Κυβέλη, για πρώτη φορά, στον πίνακα να εξηγήσει την ήπειρο. Η Κυβέλη ενθουσιασμένη σηκώθηκε και ο καθηγητής της ζήτησε να πιάσει την περίμετρο της ηπείρου και να βρει ποια ήπειρος είναι. Η Κυβέλη με το που άγγιξε την ήπειρο είπε ότι ήταν η Ευρώπη. Τότε ο καθηγητής της είπε : *«Εντάξει Κυβέλη κάτσε κάτω. Να μάθεις και το τι έχει κάθε ήπειρος και να μας το δείξεις»*. Τότε η Κυβέλη απάντησε *«Μα ξέρω να σας πω. Εδώ είναι η Ιταλία, η Ελλάδα....ο Δούναβης. Εδώ είναι οι Άλπεις»*. Μιλούσε η Κυβέλη ασταμάτητα για το τι αντιλαμβάνονταν στο χάρτη και του έλεγε και διάφορες άλλες πληροφορίες σχετικά με την κάθε χώρα, το κάθε βουνό και τον κάθε ποταμό. Έπειτα πήρε και άλλη μια ήπειρο την Αφρική και εξήγησε αναλυτικά στην τάξη το τι ακριβώς αντιλαμβάνονταν. Ο καθηγητής όση ώρα μιλούσε η Κυβέλη είχε μείνει άναυδος. Δεν περίμενε να γνωρίζει η Κυβέλη να αναλύει έναν χάρτη. Στο τέλος κάθισε στο θρανίο της με πολύ μεγάλη όρεξη. Εκείνη την ώρα περνούσε και ο γυμνασιάρχης έξω από την τάξη και ο καθηγητής τον φώναξε λέγοντας του *«Ελάτε να δείτε κάτι πολύ ωραίο. Η φοιτήτρια μας έφτιαξε χάρτες. Είναι καταπληκτικοί και η Κυβέλη αναλύει κάθε ήπειρο ξεχωριστά»*.

## **Θέματα ένταξης**

### Σχεδιασμός

Όπως έχει προαναφερθεί ασχοληθήκαμε και με την ένταξη της Κυβέλης στο σχολικό πλαίσιο αφού είναι ένας ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση. Με την ομάδα αξιολόγησης και δράσης αποφασίστηκε η συνέχιση της προηγούμενης δραστηριότητας για την ένταξη της Κυβέλης. Αυτή η δραστηριότητα όπως έχει προαναφερθεί στον 1<sup>ο</sup> κύκλο της παρούσας έρευνας, περιλάμβανε την αυτονόμηση της Κυβέλης και την αποκκόληση της από την ειδική παιδαγωγό κατά τη διάρκεια της

σχολικής ημέρας. Αποφασίστηκε λοιπόν, η εντατικοποίηση της απουσίας της ειδικής παιδαγωγού από την σχολική αίθουσα σε περισσότερα μαθήματα. Η Κυβέλη σε κάποια μαθήματα που χρειάζεται την παράλληλη στήριξη να κάθεται στο ίδιο θρανίο με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια και στα υπόλοιπα μαθήματα με συμμαθητές της. Αυτό αρχικά χαροποίησε ιδιαίτερα την Κυβέλη.

Επίσης αποφασίστηκε και η διεξαγωγή μιας συζήτησης της ειδικού παιδαγωγού με τον κάθε καθηγητή της Κυβέλης ξεχωριστά για το ρόλο της μέσα στην τάξη αλλά και για την ενημέρωση της για το επόμενο μάθημα για να μπορεί η Κυβέλη να έχει μαζί της το κατάλληλο βιβλίο, αφού ο όγκος των βιβλίων της δεν της επιτρέπει να παίρνει μαζί της όλα τα βιβλία, και το σχολείο δεν διαθέτει κάποιο ποσό για να αγοράσει ένα ντουλάπι για να αποθηκεύει στο σχολείο της όλα τα βιβλία για να τα χρησιμοποιεί ανά πάσα στιγμή και την μηχανή Braille.

### Εφαρμογή

Συνεχίστηκε λοιπόν, η πολιτική της ανεξαρτοποίησης της Κυβέλης από την ειδική παιδαγωγό. Έτσι, η Κυβέλη στα μαθήματα που κρινόταν απαραίτητη η παράλληλη στήριξη καθόταν με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια στο θρανίο της, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα με κάποια συμμαθήτρια της.

Επίσης, έγινε και η συζήτηση της ειδικού παιδαγωγού με τους καθηγητές της Κυβέλης όπως είχε αποφασιστεί στο στάδιο του σχεδιασμού από την ομάδα δράσης και αξιολόγησης.

### Αξιολόγηση

#### **Γνωστικά θέματα**

Η Κυβέλη χάρηκε πολύ με την κατασκευή των χαρτών. Όταν τους αντίκρισε άρχισε αμέσως να τους ψηλαφίζει και να τους μυρίζει. Όταν ακολούθησαν και οι δραστηριότητες συμμετείχε με ιδιαίτερο ζήλο.

Αποφασίστηκε από την ομάδα δράσης να συνεχίσει την παρέμβαση με τους χάρτες και να ενημερώσει και τους διδάσκοντες του σχολείου για αυτούς και να τους δώσει

να καταλάβουν ότι με απλά υλικά μπορεί κανείς να φτιάξει εποπτικό υλικό για το μάθημα του.

Όσον αφορά στην δεύτερη φάση της παρέμβασης η Κυβέλη ενθουσιασμένη προσπαθούσε να βάλει σημάδια για να θυμάται τις πρωτεύουσες των διαφόρων κρατών των ηπείρων. Φανταζόταν κάθε φορά ένα ταξίδι σε κάποια από αυτές τις πρωτεύουσες.

Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Κυβέλης *«Είμαι πολύ χαρούμενη που τώρα έχω ένα παγκόσμιο χάρτη και μπορώ να βλέπω τις ηπείρους καθώς και τα κράτη τους και τις πρωτεύουσες. Ταξιδεύω μόνη μου με τη φαντασία μου κάθε φορά και φυσικά με βοηθάει πολύ στο μάθημα της γεωγραφίας όπου ο καθηγητής μου κάνει συνέχεια ερωτήσεις, και δεν ξέρω να απαντήσω γιατί δεν είχα χάρτη».*

Όσον αφορά την τρίτη φάση της παρέμβασης η Κυβέλη αναγνώριζε τις ηπείρους και τα πιο σημαντικά κράτη καθώς και τις πρωτεύουσες τους. Έτσι, πέρασε στην αναγνώριση των σημαντικών ποταμών και λιμνών των ηπείρων. Φαινόταν πολύ ικανοποιημένη.

Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού *«Η φοιτήτρια μας κατασκεύασε χάρτες για όλες τις ηπείρους στη γεωγραφία. Η Κυβέλη τους περίμενε με αγωνία. Όταν τους της δείξαμε χάρηκε πολύ. Έβαλε τα δικά της σημάδια για να ξεχωρίσει την κάθε ήπειρο. Η Ιταλία της έμοιαζε σα μπότα, η Ινδία σαν τρίγωνο, η Αφρική σαν παγωτό. Μύρισε τα άλατα μάνιου που η φοιτήτρια είχε χρησιμοποιήσει για να δηλώσει τα σύνορα των κρατών. Όταν μετά, σαν παιχνίδι της ζητήσαμε να ξεχωρίσει τις ηπείρους, τα κατάφερε πολύ καλά. Πιστεύω ότι οι χάρτες αυτοί θα μας είναι πολύ χρήσιμοι».*

Όσον αφορά στη τελευταία φάση της παρέμβασης με την κατασκευή των χαρτών των ηπείρων, που παρουσιάστηκαν στην τάξη της Κυβέλης και χρησιμοποιήθηκαν από την Κυβέλη την ώρα του μαθήματος φάνηκε να ήταν αποτελεσματικοί. Οι συμμαθητές της Κυβέλης εντυπωσιάστηκαν από τους χάρτες και επεδίωξαν να τους αγγίξουν και να τους μυρίσουν. Ο καθηγητής, ενώ αρχικά δεν έδειχνε και μεγάλο

ενδιαφέρον προς τους χάρτες, μάλλον έδειξε ότι δεν του άρεσαν, όταν η Κυβέλη τους χρησιμοποίησε και έδειξε ότι είναι αποτελεσματικοί εκείνος ενθουσιάστηκε. Μάλιστα, φώναξε και τον γυμνασιάρχη για να του δείξει τους χάρτες. Ο γυμνασιάρχης ζήτησε από τη φοιτήτρια- ερευνήτρια να κατασκευάσουν το καλοκαίρι με την Κυβέλη εποπτικό υλικό που θα χρειαστεί για οποιοδήποτε μάθημα της επόμενης χρονιάς. Η ίδια η Κυβέλη ήταν πολύ ικανοποιημένη.

*Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια της «Επιτέλους με σήκωσε στον πίνακα και μπόρεσα και εγώ να πω στους συμμαθητές μου και τον καθηγητή τι αντιλαμβάνομαι σε ένα χάρτη. Απέδειξα πως είμαι και εγώ καλή μαθήτρια, αλλά μέχρι τώρα δεν είχα πρόσβαση σε χάρτη και όσο και να διάβαζα δεν είχε νόημα».*

### **Θέματα ένταξης**

Αρχικά η Κυβέλη φαινόταν ενθουσιασμένη και είχε προσαρμοστεί πλήρως μέσα στην ομάδα της τάξης. Συμμετείχε στο μάθημα με μεγάλο ζήλο και ευχαρίστηση.

*Σύμφωνα με τα λεγόμενα της φοιτήτριας « Η Κυβέλη δεν είχε κανένα πρόβλημα κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο θρανίο της. Ίσα – ίσα με αντιμετώπιζε όπως και την ειδική παιδαγωγό. Όταν χρειαζόταν βοήθεια μου τη ζητούσε. Πάντα στην αρχή του μαθήματος ρωτούσε το πού βρισκόταν η ειδική παιδαγωγός. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος όμως δεν φαινόταν να την απασχολεί ιδιαίτερα.».*

Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της ίδιας της Κυβέλης « Είμαι πολύ χαρούμενη που δεν κάθομαι στο ίδιο θρανίο με την ειδική παιδαγωγό σε όλα τα μαθήματα. Κάθομαι με κάποια φίλη μου σε πολλά μαθήματα, και όλα τα παιδιά της τάξης θέλουν να κάτσουν μαζί μου σε κάποιο μάθημα. Με την φοιτήτρια δεν έχω πρόβλημα, με βοηθάει όταν το χρειάζομαι. Τώρα τα παιδιά δεν με ρωτάν γιατί κάθομαι στο θρανίο με μια καθηγήτρια».

Η συζήτηση της ειδικού παιδαγωγού δεν φάνηκε να αλλάζει την υπάρχουσα κατάσταση και τον τρόπο αντιμετώπισης τους των δυσκολιών της Κυβέλης.



Όπως και η ειδική παιδαγωγός αναφέρει «Η δική μου η σχέση με τους καθηγητές είναι επίσης σταθερή. Δείχνουν να με εμπιστεύονται, δείχνουν να έχουν καλές προθέσεις. Βέβαια εξακολουθούν να μη θυμούνται να μου δίνουν τις φωτοτυπίες από την προηγούμενη μέρα για να τις ετοιμάσω για την Κυβέλη. Το πρόβλημα αυτό λύνεται ως ένα βαθμό, με το να τους ρωτάω εγώ από την προηγούμενη (αν και πολλές φορές αντιλαμβάνομαι ότι γίνομαι φορτική με το να ζητάω να βιαστούν να οργανώσουν τις φωτοτυπίες νωρίτερα). Κάποιες φορές μου λένε ότι το σκέφτηκαν μόλις τώρα να βάλουν στα παιδιά αυτήν την άσκηση και γι αυτό δεν μου το είπαν από την προηγούμενη... Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι καθηγητές (στο μάθημα των οποίων δε μπαίνω) που δε μου δίνουν να ετοιμάσω τις φωτοτυπίες τους για την Κυβέλη για «να μη με κουράσουν», αν και τους έχω εξηγήσει ότι αυτή είναι η δουλειά μου και ότι η Κυβέλη πρέπει να έχει ότι υλικό έχουν και τα άλλα παιδιά»

#### 4.6 1<sup>ο</sup> SPIN OFF ( παράλληλος κύκλος έρευνας)

Όμως, με το πέρας των ημερών από την παρατήρηση της Κυβέλης και του σχολικού πλαισίου αλλά και από συζητήσεις με την ίδια διαπιστώσαμε ότι η ψυχολογική κατάσταση της Κυβέλης μέρα με τη μέρα γινόταν όλο και χειρότερη. Αρχικά, παρατηρήθηκε η Κυβέλη επίμονα να επιθυμεί να αποχωρήσει από την αίθουσα την ώρα της διδασκαλίας.

Όπως λέει και η ειδική παιδαγωγός *«Παρόλαυτά, πρόσφατα, αντιμετώπισε μια έντονη κρίση άγχους, με πολύ κλάμα και κατήφεια. Για περισσότερες από 5 εβδομάδες, λέει συνέχεια ότι «το μάτι θέλει να κλαίει» και ζητά να αποσυρθεί από την τάξη και να πάει στην τάξη ένταξης όπου θα μπορεί να κλαίει μόνη της. Αρχικά, δεν εξέφραζε ανοιχτά τους λόγους της στεναχώριας της και περιοριζόταν σε επαναλαμβανόμενες εκφράσεις τύπου: «δε θέλω, δε θέλω, δε μπορώ, δε μπορώ», χωρίς να προσδιορίζει τι είναι αυτό που της προκαλεί το κλάμα. Μιλούσε σε γ' πρόσωπο και πολλές φορές μιλούσε με παιδιάστικο τόνο φωνής. («το μάτι θέλει κλαίει», «λαγουδάκι δε μπορεί», «να φύγει»...))».*

Όταν αποχωρούσε από την αίθουσα ξεσπούσε σε κλάματα. Αργότερα όμως αυτή η κατάσταση ήταν όλο και πιο συχνή και αυτού του είδους οι «κρίσεις» όλο και πιο έντονες.

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει η ειδική παιδαγωγός *«Είναι αξιοπρόσεχτο το γεγονός ότι απέφευγε να έχει τέτοιου είδους ξεσπάσματα μπροστά σε άλλους. Όταν ήταν μέσα στην τάξη απλά κατέβασε το κεφάλι ακουμπώντας το πάνω στο θρανίο και δε συμμετείχε σε καμιά δραστηριότητα της τάξης, ή όταν πια την έπνιγαν όσα είχε μέσα της μου τραβούσε το χέρι και μου ζητούσε επίμονα «πάμε κάτω», για να κλάψει».*

Προσπαθήσαμε μέσω της παρατήρησης να κατανοήσουμε τι ήταν αυτό που την έκανε να κλαίει. Μιλήσαμε και μαζί της και βγήκε το αρχικό συμπέρασμα. Τις περισσότερες φορές που η Κυβέλη ζητούσε επίμονα να βγει από την τάξη ήταν στο μάθημα της γεωγραφίας. Ο καθηγητής αυτού του μαθήματος όπως διαπιστώσαμε από

τις παρατηρήσεις μας φερόταν στην Κυβέλη με τέτοιο τρόπο που έντονα την ξεχώριζε από τα άλλα παιδιά.

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του σε μια από τις διδασκαλίες του όταν ανέθετε στους μαθητές εργασίες για το σπίτι *«Παιδιά να τις κάνετε αυτές τις δραστηριότητες γιατί είναι σημαντικές. Εσύ Κυβέλη αν θες μπορείς να μην τις κάνεις αν νιώθεις ότι δεν μπορείς...»*.

Κάτι το οποίο πλήγωσε την Κυβέλη, όπως ήταν επόμενο. Μετά από αυτό με την παραίνεση της Κυβέλης, η ειδική παιδαγωγός προσπάθησε να μιλήσει με τον συγκεκριμένο καθηγητή και να του επισημάνει ότι δεν χρειάζεται να συμπεριφέρεται στην Κυβέλη σαν να διαφέρει από τους άλλους μαθητές και να μην της φέρεται με επιείκεια. Μετά από αυτή τη συζήτηση οι καθηγητής πέρασε στο άλλο άκρο. Άρχισε να εξετάζει την Κυβέλη στο μάθημα κάνοντας της και ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις δεν υπήρχαν στο βιβλίο. Συχνές ήταν οι ερωτήσεις, στις οποίες οι απαντήσεις ήταν πάνω στο χάρτη. Όμως, το βιβλίο της Κυβέλης δεν συμπεριλάμβανε και ανάγλυφους χάρτες και ο καθηγητής δεν πίστευε ότι δεν υπάρχουν. Έκανε επίμονες ερωτήσεις στην Κυβέλη, της φώναζε που αυτή δεν μπορούσε να του απαντήσει και με αυστηρό ύφος έκανε ερωτήσεις στη φοιτήτρια για το αν η Κυβέλη έλεγε την αλήθεια.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της φοιτήτριας *«Κάθε φορά στο μάθημα του έκανε επίμονες ερωτήσεις στην Κυβέλη σχετικές με κάτι που απεικόνιζε ο χάρτης. Δεν πίστευε ότι το βιβλίο της Κυβέλης δεν είχε ανάγλυφο χάρτη. Με έφερνε συνεχώς σε δύσκολη θέση, ρωτώντας με μπροστά σε όλη την τάξη με αυστηρό ύφος αν η Κυβέλη λέει αλήθεια ή απλά είναι αδιάβαστη. Κάποια φορά του εξήγησα ότι εγώ δεν είμαι εκεί για να δικαιολογήσω την Κυβέλη σε περίπτωση που είναι αδιάβαστη, αλλά να τη βοηθήσω με εποπτικό υλικό και συγκεκριμένα με την κατασκευή ενός ανάγλυφου χάρτη μιας και δεν έχει το βιβλίο της. Από τότε δεν με ζαναρώτησε αλλά έβαζε τις φωνές στη Κυβέλη, γιατί θεωρούσε ότι ήταν αδιάβαστη..»*

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της ειδικής παιδαγωγού *«Υπάρχει ένας καθηγητής που θεωρώντας της πολύ ικανή τη ζορίζει πολύ στο μάθημα. Τη ρωτάει συνέχεια ακόμα και όταν δε σηκώνει χέρι, κάτι που εκνευρίζει τη Κυβέλη και την κάνει ακόμα και να μη*

θέλει να μπει στην τάξη γιατί θα τη ρωτάει ακόμα και αυτά που δεν ξέρει. Ο συγκεκριμένος καθηγητής όταν η Κυβέλη λέει ότι το κομμάτι που παραδίδει δε βρίσκεται στο δικό της βιβλίο, τη ρωτάει με ύφος αν όντως δεν υπάρχει στο βιβλίο ή αν απλά θέλει να αποφύγει το μάθημα. Κατά τη γνώμη μου το λέει με παιγνιώδες ύφος και όχι ότι θεωρεί τη Κυβέλη τεμπέλα. Όμως η Κυβέλη εκνευρίζεται με αποτέλεσμα να έχει πολύ κακή διάθεση στο μάθημά του και να αναπτύσσει ακόμα και φοβία να μπει στην τάξη. «δε μ αφήνει ήσυχη. Είναι κακός.» Σκέφτομαι ότι έως ένα σημείο τη συμπεριφορά του την προκάλεσα εγώ γιατί ήταν ο καθηγητής που στην αρχή όταν πρωτογνώρισε τη Κυβέλη έλεγε «δε πειράζει μωρέ το παιδάκι, ας του βάλουμε ένα 18 το καημένο». Εγώ τότε του είχα εξηγήσει ότι δεν είναι καημένο και ότι μπορεί πολλά να καταφέρει και ότι πρέπει να βαθμολογείται δίκαια γιατί αλλιώς δεν έχει νόημα. Από τότε η στάση του άλλαξε. Άλλωστε γνώρισε και τη Κυβέλη και είδε το δυναμικό της χαρακτήρα οπότε την πειράζει αρκετά. Τελευταία, όταν είδα ότι η στάση του αυτή επηρεάζει αρνητικά τη Κυβέλη και την επιβαρύνει στην προσωπική της ψυχολογική κρίση...».

### Σχεδιασμός

Στην συνάντηση της ειδικής παιδαγωγού με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια και τον υπεύθυνο καθηγητή, συζητήθηκε το θέμα των κρίσεων της Κυβέλης. Αποφασίστηκε η ειδική παιδαγωγός να μιλήσει στον καθηγητή της γεωγραφίας, που στο μάθημα του παρουσιάζονταν οι κρίσεις της Κυβέλης. Θα του έθιγε τα θέματα των κρίσεων της Κυβέλης αλλά και το θέμα της τροποποίησης της συμπεριφοράς του γιατί η εκδηλωμένη ως τότε συμπεριφορά επηρέαζε αρνητικά τη Κυβέλη.

### Εφαρμογή

Η ειδική παιδαγωγός μια από τις επόμενες μέρες μίλησε στον καθηγητή της γεωγραφίας και του έθιξε τα προαναφερθέντα ζητήματα που είχαν συναποφασίσει μαζί με τον υπεύθυνο καθηγητή και την φοιτήτρια- ερευνήτρια.

Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού «*του μίλησα ανοιχτά. Φάνηκε να καταλαβαίνει. Ο καθηγητής υποστήριξε ότι απλά πείραζε την Κυβέλη και ότι δεν ήθελε να της προξενήσει τέτοιου είδους συναισθήματα*».

### Αξιολόγηση

Μετά την συζήτηση της ειδικού παιδαγωγού και του καθηγητή της γεωγραφίας η Κυβέλη, παρόλο που ενημερώθηκε για τη συζήτηση, και ενώ η κατάσταση άλλαζε με πολύ μικρά βήματα προς το καλύτερο από την πλευρά του καθηγητή, εκείνη δεν σταμάτησε να έχει τις ίδιες αντιδράσεις.

## 4.7 2<sup>ο</sup> SPIN OFF (2<sup>ο</sup><sup>s</sup> παράλληλος κύκλος έρευνας)

Η κρίση της Κυβέλης όσο περνούσε ο καιρός γινόταν όλο και πιο έντονη. Από ένα σημείο και έπειτα δεν ήθελε να περνάει καθόλου χρόνο σπίτι της και ζητούσε επίμονα να μένει ή στο σπίτι της ειδικής δασκάλας ή της φοιτήτριας -ερευνήτριας. Η υπόθεση της ομάδας δράσης και αξιολόγησης ήταν ότι μια κύρια αιτία των κρίσεων της Κυβέλης ήταν η έναρξη της εφηβείας της. Η εφηβεία είναι μια περίοδος αναστάτωσης και αλλαγής, που πολλές φορές χαρακτηρίζεται από βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά γεγονότα που στιγματίζουν την μετάβαση του παιδιού στη ενήλικη ζωή (McCall & Mason, 2005). Η εφηβεία γίνεται δυσκολότερη στα παιδιά με προβλήματα όρασης ιδιαίτερα στον τομέα της ανάπτυξης της ταυτότητας και του αυτοσυναισθήματος ( Kirkwood, 2005). Ένας τομέας που εξαρτάται πολύ κατά το μεγαλύτερο μέρος του από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον περίγυρο του. Οι νέοι με προβλήματα όρασης δεν έχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες να ασκήσουν τον έλεγχο στη ζωή τους και να αποφασίσουν για τον εαυτό τους. Έχουν ανάγκη να τους ξεχωρίζουν και να τους εκτιμούν, και χρειάζονται και τις ευκαιρίες για να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν ευθύνες ( Kirkwood, 2005).

Έτσι, την πρώτη φορά έμεινε στο σπίτι της ειδικής δασκάλας, όπου όλη την ημέρα και ιδιαίτερα το βράδυ έκλαιγε και είχε και άλλες αντιδράσεις (όπως το ότι κλωτσούσε αντικείμενα). Έκλαιγε χωρίς να εκφράζει τις σκέψεις της και τους λόγους που την οδήγησαν σε αυτή την ψυχολογική κατάσταση. Εκείνη την ημέρα η Κυβέλη καλούσε συνεχώς τη φοιτήτρια- ερευνήτρια στο τηλέφωνο για να της μιλήσει και πάλι χωρίς να εκφράζει κανένα λόγο για την κρίση της. Την επόμενη μέρα η Κυβέλη δεν πήγε στο σχολείο να παρακολουθήσει τα μαθήματα της. Πήγε στο σπίτι της φοιτήτριας ερευνήτριας. Όλη την ημέρα η Κυβέλη ήταν σε καλή ψυχολογική κατάσταση αφού η φοιτήτρια- ερευνήτρια την κράτησε απασχολημένη με διάφορες δραστηριότητες. Μάλιστα ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένη επειδή έπαιξε bowling, κάτι που δεν της είχε ξαναδοθεί η ευκαιρία να κάνει. Το βράδυ η Κυβέλη εξέφρασε την επιθυμία να κάνει δουλειές στο σπίτι όπως το να πλύνει πιάτα με την καθοδήγηση της φοιτήτριας – ερευνήτριας. Μετά από αυτή τη δραστηριότητα η Κυβέλη ξέσπασε σε κλάματα. Και τότε ξεκίνησε μια συζήτηση ανάμεσα στην Κυβέλη και τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, η οποία κράτησε όλο το βράδυ. Η Κυβέλη εξέφρασε αρχικά την επιθυμία

της να φύγει από την πόλη στην οποία ζει και να μεταφερθεί στο οικοτροφείο του ΚΕΑΤ, για να βρει ανάμεσα σε όμοιους της όπως υποστήριξε. Ήθελε έναν άνθρωπο, ο οποίος να αντιμετωπίζει τις ίδιες δυσκολίες με την Κυβέλη στην καθημερινότητα του για να μιλήσουν και να την καταλάβει. Μετά άρχισε να αναρωτιέται αν είναι όμορφη και αν θα μπορέσει ποτέ να την ερωτευτεί κάποιος παρά την απώλεια όρασης της.

Όπως αναφέρει και η ίδια *«Εμένα άραγε θα με θέλει κανένα αγόρι; Σιγά μη με θέλει έτσι που είμαι; Μου λέτε ότι είμαι όμορφη για να με παρηγορείτε».*

Ήταν η έναρξη της εξωτερίκευσης σκέψεων και συναισθημάτων της Κυβέλης προς τη φοιτήτρια- ερευνήτρια και την ειδική παιδαγωγό.

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει η φοιτήτρια –ερευνήτρια *«Η Κυβέλη για πρώτη φορά μετά από πέντε εβδομάδες μου μίλησε για σκέψεις της που την απασχολούσαν εδώ και πολύ καιρό. Νομίζω ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας αυτής της κατάστασης είναι η εφηβεία. Τώρα η Κυβέλη συνειδητοποιεί την αναπηρία της κάτι που την κάνει να ζει όλο και πιο έντονα οποιαδήποτε μικρή δυσκολία συναντά στην καθημερινότητα της».*

Η ειδική παιδαγωγός υποστηρίζει ότι *«Μετά από πολλές πολλές συνεχόμενες προσπάθειες, άνοιξε την καρδιά της και εξήγησε ότι τη στεναχωρεί που δε βλέπει, που είναι διαφορετική από τα άλλα παιδιά, που την αντιμετωπίζουν διαφορετικά, που η ζωή της είναι πιο πολύπλοκη από τη δική μας. Την ώρα της κρίσης έκλαιγε με λυγμό που έβγαινε πολύ έντονα από μέσα της και κάποιες φορές ήθελε να κλωτσήσει ότι έβρισκε μπροστά της (θρανία , καρέκλες, άλλα αντικείμενα)».*

Με το πέρας των εβδομάδων και αφού η Κυβέλη έμενε σχεδόν κάθε Σαββατοκύριακο στο σπίτι της φοιτήτριας – ερευνήτριας ή της ειδικής παιδαγωγού και μετά από πολλές συζητήσεις μεταξύ τους αλλά και με την ειδική παιδαγωγό η Κυβέλη έφερνε στο προσκήνιο και άλλους παράγοντες που επηρέαζαν την ψυχολογική της κατάσταση. Όπως το ότι στο σπίτι δεν είχε τον δικό της χώρο και ότι δεν μπορούν να την καταλάβουν οι γονείς της αφού της στερούν την ευκαιρία για λήψη πρωτοβουλιών όσον αφορά την προσωπική της υγιεινή αλλά και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αυτοσυντήρησης. Στο σπίτι της φοιτήτριας- ερευνήτριας και της ειδικής παιδαγωγού η Κυβέλη ενασχολούνταν με δραστηριότητες που αφορούσαν

την καθημερινή διαβίωση και την προσωπική υγιεινή όπως πλύσιμο πιάτων, ντύσιμο κτλ. Η Κυβέλη κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων φαινόταν πολύ ευχαριστημένη και στο τέλος εκδήλωνε την χαρά της και την επιθυμία της να συνεχίσει να κάνει τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Η ειδική παιδαγωγός αναφέρει «Πολλές φορές η Κυβέλη επιδιώκει να περνάει κάποια απογεύματα με μένα ή με τη φοιτήτρια ερευνήτρια στο σπίτι μας γιατί την αφήνουμε να κάνει διάφορες δουλειές μόνη της. Μαγειρεύουμε μαζί ή φτιάχνουμε γλυκά. Η Κυβέλη χαίρεται πολύ όταν μόνη της δημιουργεί. Πολλές φορές όταν έχοντας τα υλικά φτιάχνει κάτι, λέει με χαρά: «αυτό παινεύομαι ότι το κατάφερα τελείως μόνη μου!»

Χαρακτηριστικά η Κυβέλη αναφέρει «Θέλω να φύγω από δω, εδώ τα παιδιά και οι καθηγητές είναι κακοί, κανείς δε με καταλαβαίνει. Αν υπήρχε τουλάχιστον άλλο ένα παιδί σαν και μένα θα ήταν διαφορετικά. Θέλω να πάω στο KEAT. Θέλω να φύγω από την πόλη μου. Δε θέλω να ζαναπάω σπίτι μου, εκεί δε με καταλαβαίνουν και μου φέρονται σα μωρό. Το σπίτι μου έχει κακά πνεύματα. Οι αδερφές μου είναι κακές και δε θέλουν να με πάρουν στα παιχνίδια τους όταν παίζω. Η γιαγιά μου φέρεται σα να είμαι ανίκανη. Μόνο ο μπαμπάς με αγαπά αλλά δεν θέλω να του λέω γιατί κλαίω γιατί θα τον στεναχωρώ. Και έτσι εγώ τα μαζεύω μέσα όλα όσα με κάνουν να κλαίω, τα μαζεύω τα μαζεύω τα μαζεύω από το δημοτικό, αλλά δεν μπορώ άλλο, τώρα έγιναν τόσα πολλά που με πνίγουν, και θα σκάσω.... Από το δημοτικό δεν είχα κάποιον να μιλήσω και κανένας δεν καταλάβαινε. Δεν με αφήνουν να ντυθώ μόνη μου και να κάνω μπάνιο μόνη μου. Εγώ θέλω να πλένω τα πιάτα και η μαμά δεν με αφήνει, γιατί μπορεί να τα σπάσω ή να μην τα πλύνω καλά. Δεν έχω που να κλαίω στο σπίτι μου. Θέλω να έχω τον χώρο μου και να μένω λίγο μόνη μου όποτε μπορώ αλλά δεν έχω που να το κάνω αυτό μέσα στο σπίτι. Είμαι στεναχωρημένη και όλοι έρχονται πάνω από το κεφάλι μου και λένε, τι έχεις Κυβέλη, και δε μ αφήνουν ήσυχη...».

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει και η ειδική παιδαγωγός «Ένας από τους βασικούς λόγους που στεναχωρούσε την Κυβέλη ήταν η συμπεριφορά της οικογένειάς της. Θεωρεί ότι της φέρονται σα μωρό, ότι δεν την αφήνουν να πάρει πρωτοβουλίες και ότι δεν την αντιμετωπίζουν ίσα με τα άλλα παιδιά της οικογένειας. Η οικογένεια παραδέχτηκε ότι – παρόλο που θεωρεί τη Κυβέλη ικανή να κάνει όλες της δουλειές- πολλές φορές την απαλλάσσει από αυτές της δραστηριότητες. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί



*η Κυβέλη αργεί πολύ να ολοκληρώσει μια εργασία είτε γιατί οι γονείς ανησυχούν ότι δεν θα κάνει κάτι σωστά».*

Οι κρίσεις αυτές της Κυβέλης όπως παρατηρήσαμε επηρέασαν αρνητικά και τη σχέση της με τους συμμαθητές της. Δεν ήθελε να κάνει με κανέναν παρέα γιατί πίστευε ότι κανένας δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για εκείνη.

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει η ειδική παιδαγωγός *«Με τους συμμαθητές της καθόλη την περίοδο της κρίσης της είχε ελάχιστες επαφές. Ήθελε να μένει μόνη της, είχε αποκοπεί από γνωστούς και φίλους. Τα παιδιά την έβλεπαν στεναχωρημένη και έρχονταν και μου έλεγαν: «κυρία, η Κυβέλη είναι πάλι στεναχωρημένη, δε μας μιλάει, δε θέλει να κατεβαίνει κάτω στην αυλή να παίζουμε». Με αποτέλεσμα, αφού η ίδια αποκοβόταν από τα παιδιά, να αποκόβονται και τα παιδιά από εκείνη και όταν σε κάποιες στιγμές ήθελε παρέα, οι συμμαθητές δεν ήταν διαθέσιμοι, κάτι που έκανε τη Κυβέλη να νιώθει ακόμα χειρότερα και να βγάζει συμπεράσματα « εγώ δεν έχω φίλους, θέλω να φύγω από δω, όλοι είναι κακοί». Αποψή μου είναι ότι τα παιδιά εξακολουθούν να τη θαυμάζουν».*

### Σχεδιασμός

Στην συνάντηση της ομάδας δράσης και αξιολόγησης μετά από την παρατήρηση και την αξιολόγηση των δεδομένων αποφασίστηκε να αντιμετωπιστούν οι κρίσεις της Κυβέλης σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την συνέχιση των επισκέψεων της Κυβέλης στο σπίτι της φοιτήτριας- ερευνήτριας και η μείωση των επισκέψεων στο σπίτι της ειδικής παιδαγωγού. Η δεύτερη φάση περιλάμβανε την συνέχιση των επισκέψεων της Κυβέλης στο σπίτι της φοιτήτριας- ερευνήτριας καθώς και κάποιες συζητήσεις της φοιτήτριας- ερευνήτριας και της ειδικής παιδαγωγού με τους γονείς της Κυβέλης, για την παροχή ευκαιριών στην Κυβέλη να αναλάβει ευθύνες και να παίρνει πρωτοβουλίες. Επίσης, συστήθηκε στους γονείς να επισκεφτούν με την Κυβέλη έναν ψυχολόγο.

Η τρίτη φάση παρέμβασης περιλάμβανε την συνάντηση των γονέων της Κυβέλης με την ομάδα δράσης και αξιολόγησης για τη διεξαγωγή ενός προγράμματος δεξιοτήτων αυτοσυντήρησης και αυτόνομης διαβίωσης.

## Εφαρμογή

### Πρώτη φάση

Η Κυβέλη συνέχισε να επισκέπτεται το σπίτι της φοιτήτριας- ερευνήτριας και να μένει σε αυτό σχεδόν κάθε Σαββατοκύριακό, όπου και έκανε διάφορες δραστηριότητες με σκοπό την εκμάθηση των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και αυτοσυντήρησης. Τέθηκε ως στόχος η κατάκτηση των δεξιοτήτων προετοιμασίας φαγητού, ντυσίματος καθώς και προσωπικής υγιεινής.

### Δεύτερη φάση

Οι επισκέψεις της Κυβέλης συνεχιζόταν και δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες συζήτησης με τους γονείς της Κυβέλης. Συζητήθηκε λοιπόν, με τους γονείς της Κυβέλης και τη φοιτήτρια- ερευνήτρια αρκετές φορές το θέμα της παροχής ευκαιριών για ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από την πλευρά της Κυβέλης.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονιών «Δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε τι ακριβώς έχει η Κυβέλη. Δεν μας λέει ποτέ τι έχει. Ξέρουμε ότι το παιδί μας έχει πολλές δυνατότητες και θέλει να κάνει πολλά πράγματα στη ζωή του, όμως εμείς φοβόμασταν να την αφήσουμε ελεύθερη να κάνει ότι θέλει».

## Αξιολόγηση

Όσον αφορά την πρώτη φάση της παρέμβασης η Κυβέλη ήταν πολύ ικανοποιημένη με τις δραστηριότητες που έκανε στο σπίτι της φοιτήτριας- ερευνήτριας.

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της φοιτήτριας «Η Κυβέλη δείχνει μεγάλη ευχαρίστηση όταν ασχολείται με δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης. Όταν καταπιάνεται με τέτοιες δραστηριότητες, δείχνει ιδιαίτερο ζήλο και παθιάζεται με αυτό που κάνει. Πάντα όταν φέρει εις πέρας μια δραστηριότητα γελάει και χοροπηδάει ασταμάτητα λέγοντας σε όλους ότι εκείνη τα κατάφερε μόνη της».

Όσον αφορά στη δεύτερη φάση της παρέμβασης έγιναν οι προσχεδιασμένες συζητήσεις από την ομάδα αξιολόγησης μεταξύ της φοιτήτριας- ερευνήτριας ή της ειδικής παιδαγωγού με τους γονείς της Κυβέλης. Έτσι, η κατάσταση στο σπίτι βελτιώθηκε. Δόθηκαν κάποιες ευκαιρίες για ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από την πλευρά της Κυβέλης και η κρίσεις της μειώθηκαν.

*Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει η ειδική παιδαγωγός «Έπειτα από αρκετή συζήτηση και με μένα αλλά και με τη φοιτήτρια- ερευνήτρια, οι γονείς υποσχέθηκαν να αλλάξουν. Η μαμά άρχισε να αφήνει την Κυβέλη να κάνει μπάνιο μόνη της, παρακολουθώντας την από μακριά. Επίσης, πολλές φορές μαγειρεύουν μαζί. Τέλος, η Κυβέλη είναι υπεύθυνη για το στρώσιμο του κρεβατιού, το δίπλωμα των ρούχων και την τακτοποίηση των βιβλίων».*

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης παρέμβασης η Κυβέλη συμμετέχοντας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έκανε ένα ταξίδι –κάτι που φανταζόταν πολύ καιρό- με τους συμμαθητές της και τον καθηγητή της γεωγραφίας σε κάποια πόλη της Ελλάδας. Όπως φάνηκε το συγκεκριμένο ταξίδι αύξησε το αυτοσυναίσθημα της Κυβέλης, αφού ένιωσε ότι ακόμα και ένα μακρινό ταξίδι μπορεί να κάνει χωρίς τους γονείς της μαζί. Σε αυτό το ταξίδι γνώρισε καινούρια συνομήλικα άτομα, τα οποία την αποδέχτηκαν και προσπάθησαν να την προσεγγίσουν κάνοντας της ερωτήσεις για τον εαυτό της και το πρόβλημα της και εκείνη απαντούσε με μεγάλη ευχαρίστηση.

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει και η ειδική παιδαγωγός που συνόδευσε την Κυβέλη στην εκδρομή της *«Με τον καθηγητή που αρχικά προκαλούσε στην Κυβέλη αρνητικά συναισθήματα λόγω της συμπεριφοράς του όπως ήταν αναμενόμενο ήρθε πιο κοντά λόγω της κοινής συμμετοχής τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής. Στο πρόγραμμα «Ηχος και Φύση», η Κυβέλη συμμετείχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες των 2 ατόμων, ο ένας έκλεινε τα μάτια με ειδικό μαντήλι και ο άλλος τον οδηγούσε. Η Κυβέλη κινούνταν άνετα. Φώναζε στα παιδιά «έλα μωρέ, τι παθαίνετε όλοι; Εγώ πώς μπορώ;». Ανακάλυψα ότι η Κυβέλη όταν είναι σε περιβάλλον που δε γνωρίζει κάνει έναν θόρυβο με το στόμα και τη γλώσσα της « κλο...κλο...». Όταν τη ρώτησα γιατί το κάνει αυτό μου είπε ότι με αυτό ακούει αν μπροστά της έχει τοίχο. Αν έχει τοίχο , ο θόρυβος γυρίζει διαφορετικά από το αν δεν υπάρχει τίποτα μπροστά. Κάναμε πολλές*

δοκιμές και φαίνεται να το πετυχαίνει και να καταλαβαίνει τα εμπόδια μπροστά της. Όταν ο υπεύθυνος της περιβαλλοντικής ομάδας οδήγησε τα παιδιά σε αίθουσα ηχομονωμένη για να ακούσουν τους ηχογραφημένους ήχους της φύσης και να τους αναγνωρίσουν, είπε.... «κλείστε όλοι τα μάτια και ακούστε....»..... η Κυβέλη πετάχτηκε απορημένη και είπε... «μα γιατί τους λέει να κλείσουν τα μάτια για να ακούσουν; Αφού με τα αφτιά ακούνε....» της εξήγησα ότι αν κλείσουν τα μάτια μπορούν να ακούνε με μεγαλύτερη προσοχή, της φάνηκε περίεργο.... Στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής συμμετείχε και ένα σχολείο από την Αθήνα με 16 παιδάκια. Πολλά από αυτά έρχονταν και με ρωτούσαν για τη Κυβέλη, πώς το έπαθε, πώς γράφει , πώς διαβάζει, πώς κινείται.... Την πλαισίωσαν με αρκετό ενθουσιασμό και την έβαλαν στην παρέα τους. Μου έκανε εντύπωση που στις διάφορες δραστηριότητες, τα ίδια τα παιδιά, χωρίς να τους το εξηγήσω ή να τους το ζητήσω εγώ , ενήργησαν πολύ ζεστά, τρυφερά και με υπομονή. Εξηγούσαν στην Κυβέλη τα όσα έβλεπαν στο χώρο. Η Κυβέλη ενθουσιάστηκε από την ομαδικότητα και την παρέα. Στα παιδιά έκανε εντύπωση που η Κυβέλη η ίδια τους ζητούσε να βγει φωτογραφία. «Μα αφού δε βλέπει....» Εκείνη έλεγε ότι θέλει να του έχει όλους φωτογραφία για να τους θυμάται....».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Συζήτηση



## 5.1 Ζητήματα ένταξης

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και εξάγονται τα ανάλογα συμπεράσματα. Αναλύονται τα ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας δράσης καθώς και ο τρόπος παρέμβασης και η αποτελεσματικότητα της. Επίσης, κατατίθενται κάποιες προτάσεις για την εκπαίδευση τυφλών μαθητών μέσα σε ενταξιακά πλαίσια.

Το ζήτημα της ένταξης είναι ο βασικός τομέας που απασχόλησε την παρούσα έρευνα. Η ένταξη αναπτύσσεται σε δύο διαφορετικές αλλά αλληλοκαλυπτόμενες μορφές. Υπάρχει η μαθησιακή ένταξη που επηρεάζεται από τους παράγοντες όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό (εποπτικό υλικό και τεχνολογία) και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Υπάρχει και η κοινωνική ένταξη την οποία επηρεάζουν οι παράγοντες των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον της ομάδας, όπου συμμετέχει το άτομο με ειδικές ανάγκες και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον.

### 5.1.1 Ζητήματα πρόσβασης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Μέσα από την υλοποίηση της έρευνας μας επιβεβαιώθηκε για ακόμη μια φορά η άποψη, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο βασικός πυρήνας της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002 :Τριλιανός, 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται και διαμορφώνεται από τους αρμόδιους φορείς (βλ. ενότητα 2.2) για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Scholl, 1986· Koenig, & Cay, 2000· Λιοδάκης 2000· Χατζηγεωργίου, 2001· Mason, & McCall,2005· Παπαδόπουλος, 2005).

Όπως είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία (Scholl, 1986· Koenig, & Cay, 2000· Mason & McCall,2005), ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των τυφλών μαθητών, περιλαμβάνει τη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό, την εκμάθηση του κώδικα γραφής Braille και δεξιοτήτων ανεξάρτητης καθημερινής διαβίωσης. Επίσης, προβλέπει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που να δίνει πλούσιες απτικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να υπάρχει η δυνατότητα για πρόσβαση στην γνώση και στην πληροφορία γενικότερα.

Στην έρευνα μας αρκετές φορές υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες για την Κυβέλη όσον αφορά στην πρόσβαση της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ειδικότερα, η τυφλή μαθήτρια συναντούσε δυσκολίες στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της γεωγραφίας. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι αυτά τα δύο γνωστικά αντικείμενα είναι δύο τομείς, στους οποίους σχεδόν όλοι οι τυφλοί μαθητές συναντούν προβλήματα, (Αργυρόπουλος, 2005· Mason, & McCall, 2005). Τα προβλήματα που συναντούν οι τυφλοί μαθητές στα γνωστικά αυτά αντικείμενα δεν αιτιολογούνται με το επιχείρημα της χαμηλής νοημοσύνης. Η απώλεια όρασης δεν συνεπάγεται και απαραίτητα χαμηλή νοημοσύνη (Πολυχρονοπούλου, 1995). Η γνωστική ανάπτυξη των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, (όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο το σχετικό με την γνωστική ανάπτυξη των τυφλών παιδιών), δεν διαφέρει από την αντίστοιχη ανάπτυξη στα βλέποντα άτομα (Warren, 1976· Αργυρόπουλος, 2005· Mason, & McCall,2005).

Η διαφορά εντοπίζεται στον τρόπο πρόσκτησης των πληροφοριών αλλά και στην δόμηση των γνώσεων, και στη δομή των στρατηγικών που χρησιμοποιούν (Αργυρόπουλος, 2005).

Στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, οι τυφλοί μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες, εξαιτίας της έλλειψης φυσικών μαθηματικών οπτικών ερεθισμάτων, της δυσκολίας ανάπτυξης συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών, της απώλειας σχετικής εμπειρίας, της πολυπλοκότητας και της καθυστέρησης παραγωγής του κατάλληλου εκπαιδευτικού και απτικού υλικού (Clamp, 1997).

Σύμφωνα με την έρευνα μας, οι δυσκολίες αυτές απορρέουν από την έλλειψη **προσβάσιμου στους τυφλούς μαθητές εκπαιδευτικού υλικού** και την εφαρμογή ακατάλληλων **στρατηγικών διδασκαλίας**.

### 5.1.2 Εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scholl, 1986· Koenig, & Cay, 2000· Ματσαγγούρας, 2002· Τριλιανός, 2003· Mason, & McCall, 2005). Συνεπώς, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αποκλείσει από το σχεδιασμό της διδασκαλίας του τη χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα διευκολύνει την πρόσβαση όλων των μαθητών σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί τα διαθέσιμα μέσα για τις ανάγκες της διδασκαλίας του και να επιλέγει να χρησιμοποιήσει τα πιο κατάλληλα. *«Η τυχαία επιλογή εποπτικών υλικών που στηρίζεται στην ατομική προτίμηση ή στη δικαιολογία ότι αυτά υπάρχουν στο σχολείο, αποκαλύπτει ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δεν αντιμετωπίζεται με την αρμόζουσα σοβαρότητα».* (Τριλιανός, 2003).

Μέσα από την έρευνα δράση που διεξήχθη σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (βλ. κεφάλαιο 4.1) διαπιστώθηκε ότι η δυσκολία της Κυβέλης στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της γεωγραφίας, δεν ήταν απόρροια δική της αδυναμίας, αλλά ήταν απόρροια της έλλειψης εκπαιδευτικού και ειδικά απτικού υλικού. Επίσης, το ελάχιστο εκπαιδευτικό υλικό που υπήρχε δεν ήταν προσβάσιμο για την τυφλή μαθήτριά. Παρόλες τις προσπάθειες της ειδικού παιδαγωγού να έρθει σε επαφή με



φορείς που θα μπορούσαν να τη βοηθήσουν στην παραγγελία ειδικού εποπτικού υλικού, το σχολείο δεν μπορούσε να στηρίξει οικονομικά αυτή την προσπάθεια. Επομένως, όπως διαπιστώθηκε η έλλειψη προσβάσιμου εποπτικού υλικού, δημιούργησε αρκετές δυσκολίες στην Κυβέλη, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ιδιαίτερα στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της γεωγραφίας όπως περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (βλ. 4.3).

Αντίθετα όταν δόθηκε η δυνατότητα χρήσης εκπαιδευτικού υλικού προσβάσιμου στην τυφλή μαθήτριά μέσα από την κατασκευή χαρτών, διαγραμμάτων και γεωμετρικών σχημάτων, η Κυβέλη σημείωσε πρόοδο στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, και ενισχύθηκε τόσο το αυτοσυναίσθημα της όσο και η ένταξη της, αφού βελτιώθηκαν οι ευκαιρίες πρόσβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα με τους συνομηλίκους της.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στον τομέα των μαθηματικών, μετά την κατασκευή των γεωμετρικών σχημάτων (βλ. ενότητα 4.4) , και ανάγλυφων διαγραμμάτων, η τυφλή μαθήτριά κατάφερε να κατακτήσει τις απαιτούμενες έννοιες και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του υπεύθυνου καθηγητή. Όσον αφορά στον τομέα της γεωγραφίας ο κύριος περιορισμός της πρόσβασης της Κυβέλης στο μάθημα ήταν η έλλειψη απτικών χαρτών. Μέσα από την παρατήρηση μας και από την παρέμβαση μας, διαπιστώσαμε ότι ένας ανάγλυφος χάρτης, με την κατάλληλη χρήση αυτού του υλικού μπορεί να έχει πολύ καλή απόδοση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Αργυρόπουλος, 2005· Mason, & McCall, 2005). Είναι σημαντικό να δίνονται πολλά απτικά ερεθίσματα και στα δύο παραπάνω γνωστικά αντικείμενα. Η Γεωγραφία ως μάθημα απαιτεί πολλές οπτικοποιημένες πληροφορίες, γι αυτό και η απτική αναπαράσταση αυτών θεωρείται απαραίτητη για την ενημέρωση του τυφλού παιδιού, όπως συνέβη στην Κυβέλη. Από τους ερευνητές τονίζεται συχνά η σημασία των ανάγλυφων εικόνων γιατί διευκολύνει την κατανόηση για τα τυφλά άτομα, κάνοντας δυνατή τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο (Dewey, 1952· Bruner, 1968· Piaget, 1972).

Σημαντικό λοιπόν, όπως φαίνεται είναι το κατάλληλο εποπτικό υλικό που ενισχύει την απτική αντίληψη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Με τον όρο απτική αντίληψη εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να συλλαμβάνει πληροφορίες

μέσα από την αφή, να τις αναγνωρίζει, να τις διαφοροποιεί, να τις ερμηνεύει, να τις συγκρίνει και να τις ταξινομεί με άλλες εμπειρίες που είχε προηγουμένως. Είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που δεν αφορά μόνο την αφή, αλλά είναι μια «πολυαισθητηριακή διαδικασία». Κυρίαρχο ρόλο παίζουν η αφή, η κίνηση και η στάση του σώματος. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το είδος του αντικειμένου, η προϋπάρχουσα γνώση, τα γλωσσικά θέματα αλλά και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η διαδικασία (Millar, 1997· Αργυρόπουλος, 2005· Mason, & McCall, 2005· Παπαδόπουλος, 2005).

Η έρευνα μας συνεπώς, έδειξε ότι οι προσαρμογές στο διαθέσιμο εποπτικό υλικό, αλλά και η κατασκευή εποπτικού υλικού που ενισχύει την απτική προσέγγιση του τυφλού παιδιού, ήταν αναγκαίες για την πρόσβαση του στα γνωστικά αντικείμενα και γενικότερα στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως έχει υποστηριχτεί και από άλλους ερευνητές (Αργυρόπουλος, 2005· Koenig, & Cay, 2000· Λιοδάκης, 2000· Κουτάντος, 2005· Mason, & McCall, 2005).

### 5.1.3 Στρατηγικές διδασκαλίας

Όσον αφορά στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας θα πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσουμε την σημασία της έννοιας στρατηγικής διδασκαλίας. Ως στρατηγική διδασκαλίας ορίζεται το «πώς» σχεδιάζεται, οργανώνεται και εφαρμόζεται ένα σχέδιο διδασκαλίας στην τάξη. *«Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να οργανώνει σχέδια διδασκαλίας πριν μπει στην τάξη, επειδή η διδακτική μέθοδος που ακολουθεί σε κάθε μάθημα παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών»* (Τριλιανός, 2003). Όπως, φαίνεται από τις παρατηρήσεις μας στο ενταξιακό πλαίσιο που μας φιλοξένησε, η διδασκαλία ήταν κυρίως **δασκαλοκεντρική**, καθώς λίγοι καθηγητές άφηναν κάποια περιθώρια αλληλεπίδρασης μαθητή- καθηγητή ή των μαθητών μεταξύ τους. Επίσης, σε κανένα μάθημα δεν χρησιμοποιούταν η **βιοματική μέθοδος** για την διδασκαλία του (βλ. κεφάλαιο 4.0). Θεωρούμε ιδιαίτερα βοηθητική την συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας όχι μόνο για τη τυφλή μαθήτριά αλλά και για όλους τους μαθητές, αφού όπως υποστηρίζει ο Κουλαϊδής (1994) *«Απώτερος στόχος μιας τέτοιας προσέγγισης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να άρουν τα κενά και τις*

αντιφάσεις στην καθημερινή τους γνώση και να την καταστήσουν περισσότερο συνεκτική και συνεπή».

Όσον αφορά στον τομέα των μαθηματικών χρησιμοποιήθηκε έντονα η βιωματική μέθοδος, για παράδειγμα στον τομέα των σχέσεων μεταξύ των μονάδων μέτρησης μήκους (βλ. ενότητα 4.4). Μετά τη εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου η τυφλή μαθήτρια πέτυχε τους στόχους που είχε θέσει ο καθηγητής για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, και αυξήθηκε το αυτοσυναίσθημα της.

#### **5.1.4 Διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με τους καθηγητές της**

Όπως βλέπουμε και στο σχεδιάγραμμα ( βλ. σχήμα 3), η ένταξη εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως, αυτοί των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή με τους καθηγητές αλλά και με την ειδική παιδαγωγό παράλληλης στήριξης. Όπως υποστηρίζει και ο Τριλιανός (2000 pp. 228) *«η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση της διδακτικής πράξης»*. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μας, η τυφλή μαθήτρια είχε αρκετές διακυμάνσεις στη σχέση της με τους καθηγητές της (βλ. 4.3 ii). Από τη μία υπήρχαν καθηγητές που δεν αλληλεπιδρούσαν σχεδόν καθόλου με την Κυβέλη, ίσως γιατί φοβούνταν να προσεγγίσουν ένα τυφλό παιδί, ίσως γιατί δεν ήξεραν να αντιδράσουν. Από την άλλη υπήρχαν και καθηγητές που αλληλεπιδρούσαν με την Κυβέλη αλλά με λανθασμένο τρόπο και συχνά υποτιμώντας την λεκτικά (βλ. ενότητα 4.3 ii), ίσως επειδή δεν ήταν ενημερωμένοι για τα άτομα με προβλήματα όρασης (βλ. ενότητα 4.2). Οι καθηγητές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου φάνηκαν να μην κατανοούν το περιεχόμενο και την έννοια της ένταξης, με αποτέλεσμα να μην ενισχύεται η ένταξη της τυφλής μαθήτριας, μέσα στη γενική τάξη. Η τυφλή μαθήτρια ήταν προσκολλημένη στην ειδική παιδαγωγό, κάτι που εμπόδιζε την ένταξη της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ως σημείο αναφοράς της διδασκαλίας για τη μαθήτρια ήταν η ειδική παιδαγωγός και όχι ο υπεύθυνος καθηγητής (βλ. 4.3 iii).

Η απλή ύπαρξη ενός τυφλού παιδιού μέσα στην γενική τάξη και η διαφοροποίηση του από τους συνομηθικούς του σε όλα τα θέματα μιας διδασκαλίας, στις ασκήσεις, στην πιο απλή συζήτηση μέσα στην τάξη σαφώς και δεν αποτελεί ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Βλάχου, 2006).

Το θέμα είναι ευρύτερα κοινωνικό, διότι μετά τη θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε ο κατάλληλος σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής που θα είχε στόχο την αλληλοαποδοχή αλλά και θα αφορούσε την ενημέρωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, νέων αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και διαμόρφωσης των σχολικών χώρων (Χαρτζηγεωργίου, 2001· Ζώνιου- Σιδέρη, 2004· Βλάχου, 2006).

### **5.1.5 Διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με την ειδική παιδαγωγό**

Η ειδική παιδαγωγός όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 4.3 ήταν εκείνη η οποία ως κύριο ρόλο της είχε την στήριξη της Κυβέλης στα μαθήματα μέσα στην γενική τάξη. Ήταν εκείνη που στήριζε την Κυβέλη και γνωστικά και συναισθηματικά. Η ίδια δεν είχε δουλέψει ξανά με μαθητές με προβλήματα όρασης, αλλά προσπαθούσε να κάνει ότι θεωρούσε καλύτερο δυνατό. Όμως, όπως προαναφέρθηκε η έλλειψη ενημέρωσης των υπολοίπων καθηγητών για τα προβλήματα όρασης, έκαναν την Κυβέλη να θεωρεί ως σημείο αναφοράς της διδασκαλίας την ειδική παιδαγωγό και όχι τον υπεύθυνο καθηγητή. Υπήρχε, όπως αντιληφθήκαμε μέσα από την παρατήρηση μας (βλ. ενότητα 4.3) μια έντονη προσκόλληση της τυφλής μαθήτριας στην ειδική παιδαγωγό. Αυτή η προσκόλληση αποτελούσε τροχοπέδη για την ένταξη της τυφλής μαθήτριας στην ομάδα της τάξης. Καταρχήν, φάνηκε ότι η Κυβέλη διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους συμμαθητές της, αφού ήταν η μόνη που καθόταν με κάποιον ενήλικα στο ίδιο θρανίο (βλ. ενότητα). Επίσης, η Κυβέλη λαμβάνοντας την ειδική παιδαγωγό ως σημείο αναφοράς της διδασκαλίας δεν συμμετείχε στις συζητήσεις της τάξης, αφού τις απαντήσεις της, τις ανακοίνωνε στην ειδική παιδαγωγό. Επομένως, παρατηρήθηκε ελλιπής αλληλεπίδραση της τυφλής μαθήτριας με τον υπεύθυνο καθηγητή και τους συμμαθητές της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από τις παρεμβάσεις μας προσπαθήσαμε να «σπάσουμε» αυτή την τόσο έντονη προσκόλληση. Ξεκίνησε λοιπόν, ένα πρόγραμμα ανεξαρτητοποίησης της Κυβέλης από την ειδική παιδαγωγό. Αρχικά, στο θρανίο καθόταν η Κυβέλη με την φοιτήτρια-ερευνήτρια και σιγά- σιγά ξεκίνησε να κάθεται με κάποιον από τους συμμαθητές της. Αποτέλεσμα αυτού του προγράμματος ήταν η Κυβέλη να συμμετέχει έντονα στο μάθημα και να αλληλεπιδρά περισσότερο και με τον υπεύθυνο καθηγητή αλλά και με

τους συμμαθητές της. Αυτό βοήθησε και στην αλληλεπίδραση της με τους συμμαθητές της εκτός της σχολικής τάξης. Το αυτοσυναίσθημα της αυξήθηκε, καθώς και η αυτοπεποίθησή της, αφού μπόρεσε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές και τους καθηγητές της τάξης της.

#### **5.1.6. Διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με τους συμμαθητές της**

Επίσης σημαντικός παράγοντας που επηρέασε την ένταξη είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις της μαθήτριας με τους συμμαθητές της. Η σχέση της Κυβέλης με τους συμμαθητές της ήταν γενικά καλή, παρόλα αυτά υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στην «ιδιαιτερότητά» της, διότι οι συνομήλικοί της δεν γνώριζαν για τα άτομα με προβλήματα όρασης και κάποιες φορές την καταπίεζαν. Για παράδειγμα οι συμμαθητές της Κυβέλης ένιωθαν υπεύθυνοι στα διαλείμματα για κάθε κίνηση της Κυβέλης, με αποτέλεσμα να μην την αφήνουν να κινηθεί ανεξάρτητα στο χώρο του σχολείου (βλ. 4.3 iv). Μια από τις παρεμβάσεις μας περιλάμβανε και την ενημέρωση των συμμαθητών της Κυβέλης για την αναπηρία γενικότερα και πιο συγκεκριμένα για τα προβλήματα όρασης, καθώς και η εφαρμογή κάποιων βιωματικών παιχνιδιών (βλ. 4.4 θέματα ένταξης). Αποτέλεσμα αυτής της παρέμβασης ήταν η βελτίωση των σχέσεων της Κυβέλης με τους συμμαθητές της, αφού αργότερα αρκετοί την προσέγγισαν και άρχισαν να αλληλεπιδρούν μαζί της, μαθαίνοντας από την ίδια για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών μέσα στην τάξη, δημιουργεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και φιλικό κλίμα, που διευκολύνει την αλληλοαποδοχή και δίνει προτεραιότητα στην διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996· Μπαλή, 2004· Κουτάντος, 2005).

### 5.1.7 Άλλοι παράγοντες

Σε συνδυασμό με τους παραπάνω παράγοντες, όπως διαπιστώσαμε στην έρευνα μας υπάρχουν και διάφοροι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη ενός μαθητή με προβλήματα όρασης. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η τυφλή μαθήτρια εξέφρασε μια έντονη ανάγκη για την αναζήτηση της ταυτότητας της και αυτόπροσδιορισμού λόγω της απαρχής της εφηβείας της, τα οποία έκαναν την συγκεκριμένη περίοδο αρκετά έντονη, ώστε να παρουσιάζει, η ίδια κάποιες συμπεριφορές λίγο εκρηκτικές. Αυτές οι ανάγκες της Κυβέλης έφεραν κάποιες δυσκολίες όσον αφορά στην ένταξη της.

Η εφηβεία, γενικότερα, είναι για όλους μια περίοδος προβληματισμών και αναζητήσεων της ταυτότητας. Για ένα τυφλό παιδί όμως, είναι ακόμη πιο δύσκολη ιδιαίτερα στον τομέα της ανάπτυξης του αυτοσυναίσθηματος (Kirkwood, 2005). Οι συγκρούσεις ή οι έντονες αντιδράσεις ήταν συνδεδεμένες με την επιθυμία της τυφλής μαθήτριας να ασκήσει έλεγχο στην ζωή της, να παίρνει πρωτοβουλίες όσον αφορά την καθημερινή διαβίωση και να αναλαμβάνει ευθύνες. Η ομάδα σχεδιασμού συναντήθηκε με την οικογένεια της τυφλής μαθήτριας, αλλά και με την ίδια και μετά από συζήτηση, διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος που μεταχειριζόταν η οικογένεια της Κυβέλης ορισμένα ζητήματα, όπως το να παίρνει πρωτοβουλίες ειδικά στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (βλ. 4.7 2<sup>ο</sup> spin off), δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα στην Κυβέλη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται η προσαρμογή της μέσα στην τάξη, η ένταξη της και η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στα γνωστικά αντικείμενα που έκανε η ομάδα δράσης και αξιολόγησης. Οι ίδιοι οι γονείς δεν είχαν κάποιον ειδικό να απευθυνθούν και ούτε υπήρχαν και σχετικές δραστηριότητες στο σχολείο, όπου θα μπορούσε η Κυβέλη να ασκήσει τέτοιες δεξιότητες (βλ. ζητήματα αναλυτικού προγράμματος).

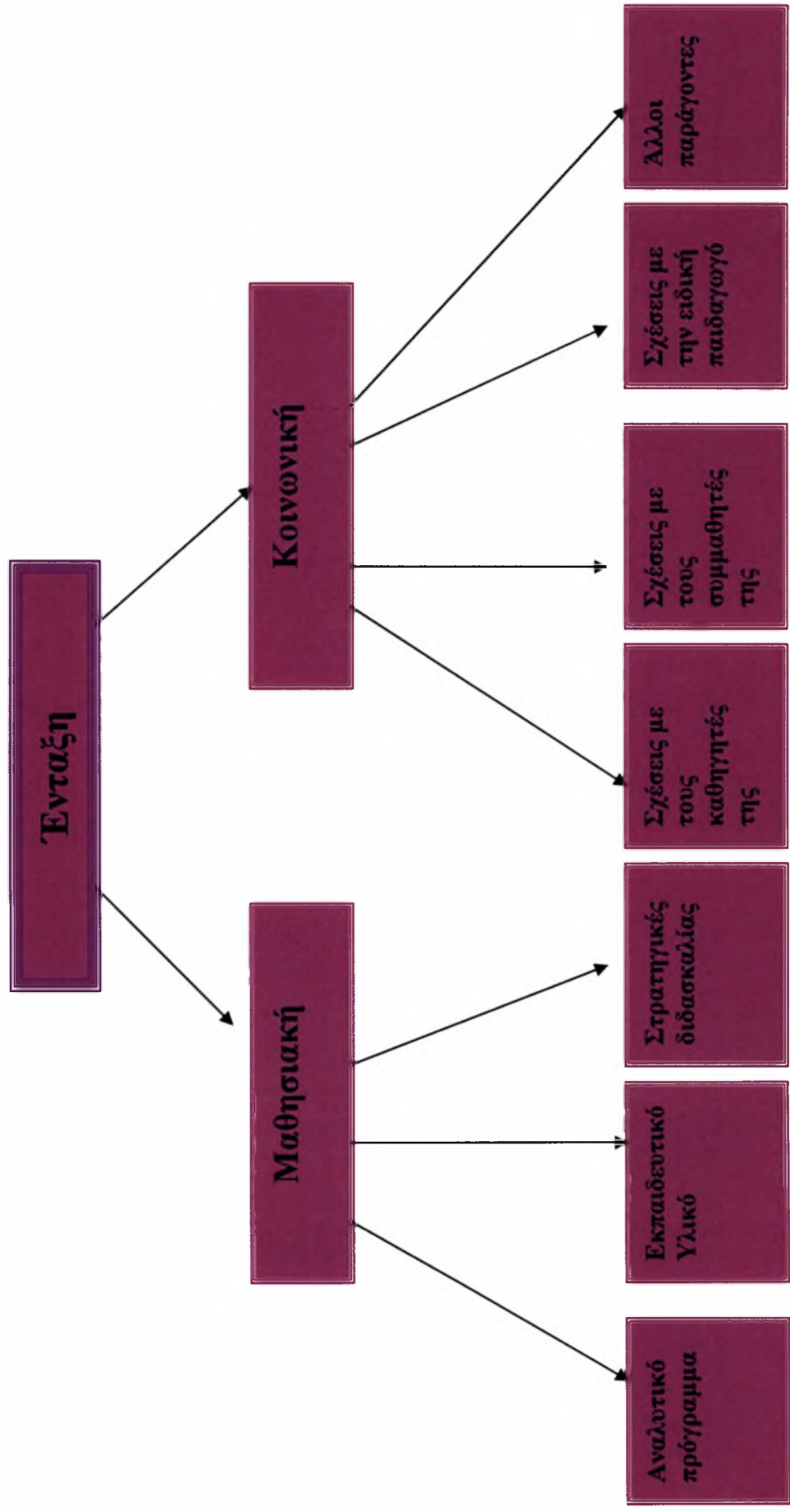
Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης θα πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για την ίση πρόσβαση στην γνώση και την πληροφορία με τους συνομηλίκους τους. Στο πλαίσιο της ένταξης είναι σημαντικό οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το πέρας των χρόνων, ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεκπαιδεύονται με συνομηλίκους τους

σε γενικές τάξεις, επομένως τα προγράμματα εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν ως στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το έργο της ένταξης (Βλάχου, 2006). Όλες αυτές οι τροποποιήσεις και οι διαφοροποιήσεις που προαναφέρθηκαν είναι κατανοητό πως δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμες, και προϋποθέτουν την εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την λήψη ευθυνών από την πλευρά τους για την καθοδήγηση, το πέρας και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια τάξη που θα σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών της, είτε αυτοί έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι.

Αν υπήρχαν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις στην εκπαίδευση τότε το αναλυτικό πρόγραμμα που θα εφαρμοζόταν στους βλέποντες μαθητές θα ήταν σε θέση να εξασφαλίσει την ευκαιρία για ισότητα και στους μαθητές με οπτικά προβλήματα. Όταν λέμε βασικές προϋποθέσεις εννοούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα προωθεί την εμπειρική μάθηση, και που θα υπάρχουν τα κατάλληλα εποπτικά υλικά και οι απαραίτητες ειδικές υπηρεσίες στήριξης των μαθητών και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε άλλωστε πως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων είναι θέμα πολιτικής βούλησης. Από τη δεκαετία του 70 κάποιοι εκπαιδευτικοί και κοινωνιολόγοι προσπάθησαν να αφυπνίσουν τη συνείδηση των ατόμων της κοινωνίας και κυρίως των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του σχολείου. Η λειτουργία του σχολείου και η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων διαμορφώνουν την κοινωνική συνείδηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθρεπτίζει τις κοινωνικές στάσεις και ανασφάλειες απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τα παραπάνω θα είναι αποτέλεσμα πολιτικής βούλησης αλλά και ωρίμανσης της κοινωνίας όσον αφορά το θέμα της ουσιαστικής ένταξης και ενσωμάτωσης των διαφορετικών ομάδων από την κυρίαρχη (Χατζηγεωργίου, 1999).

Σχήμα 3 : Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη





## 5.2 Ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας δράσης

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται τα ζητήματα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που αφορούν στην παρούσα έρευνα δράση. Επιπλέον, αναλύονται παρακάτω και ορισμένες προτάσεις που αφορούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο καθώς και για περαιτέρω έρευνα των θεμάτων που αναπτύχθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία.

Το ζήτημα της εγκυρότητας μιας έρευνας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αφορά στο βαθμό αντιστοίχισης των ερωτημάτων της έρευνας με τα δεδομένα της. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό θέμα, ιδιαίτερα για την ποιοτική έρευνα, για την οποία έχουν εκφραστεί κατά καιρούς διάφορες «αμφισβητήσεις» από τους επιστημονικούς κύκλους (Αργυρόπουλος, 2004). Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρείται ότι στις ποσοτικές έρευνες, τα ευρήματα είναι αντικειμενικά αφού τίθενται σε αυστηρή στατιστική ανάλυση. Ενώ στις ποιοτικές έρευνες θεωρείται ότι υπάρχει κατά την ερευνητική διαδικασία υποκειμενικότητα και η ύπαρξη των προκαταλήψεων του ερευνητή.

Σύμφωνα με την Johnson (1999) μια ποιοτική έρευνα έρχεται αντιμέτωπη με την έννοια της αποσπασματικότητας, δηλαδή ότι κάθε περιγραφή ορισμένου φαινομένου είναι αλληλεξαρτώμενη με το συγκεκριμένο πλαίσιο ή και το χρονικό διάστημα στο οποίο εμφανίζεται. Με την έννοια της ολοκληρωσιμότητας, δηλαδή ότι οι αναφορές που συγγράφονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας πάντα μπορούν να συμπληρωθούν αφού τα κοινωνικά φαινόμενα αλλάζουν διαρκώς. Και τέλος, με τις προσωπικές απόψεις και την υποκειμενικότητα του ερευνητή που μπορεί να εμπλεχτούν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Γενικά τα κριτήρια που καθορίζουν την εγκυρότητα μιας έρευνας είναι όπως υποστηρίζει και ο Βάμβουκας (2000) «η αντικειμενικότητα, η μεθοδικότητα, η εμπειρικότητα και η δημοσιότητα» (pp 359).

Η έννοια της αντικειμενικότητας αναφέρεται στην μη ύπαρξη όλων των υποκειμενικών στοιχείων από την πλευρά του ερευνητή όπως τα «πιστεύω» του, οι προκαταλήψεις του, οι προσδοκίες του και τα συναισθήματα του. Για να εξασφαλίσουμε την αντικειμενικότητα της παρούσας έρευνας συστήθηκε μια ομάδα δράσης και αξιολόγησης, μια ομάδα αξιοπιστίας (validation group). Η ομάδα αυτή

αποτελούνταν από τον επιβλέποντα καθηγητή, την ειδική παιδαγωγό την φοιτήτρια-ερευνήτρια, καθώς και τη τυφλή μαθήτρια (βλ. ενότητα 4.1). Η ομάδα συστήθηκε με τη λογική ότι όταν εμπλέκονται αρκετά άτομα, μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης υποκειμενικών στοιχείων κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η ομάδα αυτή σχεδίασε και εφάρμοσε ένα συγκεκριμένο σχέδιο, το οποίο χωριζόταν σε διάφορα στάδια (βλ. κεφάλαιο 4) για να αποφεύγονται λάθη και παραλήψεις.

Το στοιχείο της επαναληπτικότητας αναφέρεται στο γεγονός ότι μια έρευνα μπορεί να επαναληφθεί όταν δίνονται τα ίδια ή έστω παρόμοια δεδομένα. Όμως, αυτό το κριτήριο δεν θα μπορούσε να ισχύσει στην παρούσα έρευνα, αφού διεξάγεται σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Το στοιχείο της εμπειρικότητας αναφέρεται στην εμπειρία. Δηλαδή τα δεδομένα θα πρέπει να είναι παρατηρήσιμα. Κάτι που ισχύει στη παρούσα έρευνα εφόσον, τα δεδομένα αρχικά αλλά και κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο της παρατήρησης. Επομένως, αυξάνεται η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

Με την έννοια της δημοσιότητας αναφερόμαστε στο κατά πόσο τα δεδομένα της έρευνας είναι προσιτά στα άτομα που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για αυτή την έρευνα. Η έρευνα γενικά, πρέπει να δημοσιευτεί για να προσφέρει νέα γνώση ή πληροφορία στον κόσμο. Η παρούσα έρευνα θα είναι διαθέσιμη σε όποιον εκδηλώνει ενδιαφέρον για τον συγκεκριμένο τομέα.

Επίσης η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας μπορεί να εξασφαλιστεί και από διαφορετικές πηγές πληροφοριών όπως:

- Της φοιτήτριας- ερευνήτριας
- Της ειδικής παιδαγωγού
- Της τυφλής μαθήτριας
- Των υπεύθυνων καθηγητών των γνωστικών αντικειμένων

Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα της διασταύρωσης των πληροφοριών (triangulation), συνεπώς αυξάνει τη εγκυρότητα της παρούσας έρευνας (Cohen & Manion, 1994)

### 5.3 Προτάσεις

Μετά το πέρας της παρούσας έρευνας θεωρούμε εύλογη την παράθεση προτάσεων για την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης, αλλά και προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

Μετά την υλοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, αντιληφθήκαμε πόσο δύσκολη είναι η κατάλληλη εφαρμογή της ένταξης ενός τυφλού παιδιού σε μια γενική τάξη. Αυτό γιατί η ένταξη εξαρτάται από πάρα πολλούς παράγοντες, οι οποίοι προαναφέρθηκαν στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων. Θα μπορούσε λοιπόν, να μελετηθεί περαιτέρω η επιρροή αυτών των παραγόντων στην διαδικασία της ένταξης ενός τυφλού παιδιού. Δηλαδή, να μελετηθεί η εφαρμογή του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και πώς αυτό επηρεάζει την πρόσβαση του τυφλού παιδιού στη γνώση. Να μελετηθεί η συχνότητα χρήσης εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και κατά πόσο είναι προσβάσιμο αυτό το υλικό σε ένα τυφλό μαθητή. Ενδιαφέρον θα ήταν επίσης, η μελέτη των γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την κατασκευή και χρήση απτικού υλικού, που να ενισχύει την απτική αντίληψη, στην διδασκαλία ατόμων με προβλήματα όρασης.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στο ζήτημα της ένταξης του τυφλού παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να έχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση με τους συνομηλίκους του. Όπως αναφέρθηκε και στα συμπεράσματα μας, η ένταξη του τυφλού παιδιού εξαρτάται από μια ποικιλία παραγόντων που περιλαμβάνονται στην μαθησιακή και κοινωνική ένταξη του.

Όσον αφορά στη μαθησιακή ένταξη του σπουδαίο ρόλο παίζει η πρόσβαση του τυφλού ατόμου στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτό τον τομέα το τυφλό παιδί αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες που απορρέουν από την εφαρμογή μη κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας αλλά και στη χρήση μη κατάλληλου εποπτικού υλικού.

Πιο συγκεκριμένα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας πάνω στην κατάκτηση διαφόρων δεξιοτήτων του κάθε γνωστικού αντικειμένου θα πρέπει να

εφαρμόζονται κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερο βάρος στην μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει για να μεταδώσει τις έννοιες. Θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι το τυφλό παιδί έχει να αντιμετωπίσει τον περιορισμό μια πολύ βασικής αίσθησης, όπως η όραση. Επομένως, θα πρέπει να μεταδώσει τις έννοιες μέσω της βιωματικής μεθόδου. Πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στο τυφλό παιδί να εφαρμόζει τις γνώσεις που μαθαίνει σε παραδείγματα καθημερινής ζωής. Αυτό γιατί, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της γνωστική ανάπτυξης, το βλέπον παιδί μπορεί να μάθει μέσω της οπτικής παρατήρησης και της μίμησης. Αντίθετα, το τυφλό παιδί λόγω του περιορισμού της απώλειας όρασης, δεν μπορεί να ακολουθήσει τη διαδικασία της μίμησης. Επομένως, θα πρέπει να του διδάσκονται οι δεξιότητες με άμεσο τρόπο, σχετικό με τα γεγονότα της καθημερινής πραγματικότητας.

Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το κατάλληλο εποπτικό υλικό. Οι βλέποντες μαθητές έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία εποπτικού υλικού (π.χ χάρτες και διαγράμματα). Όμως, οι μαθητές με προβλήματα όρασης δεν έχουν πρόσβαση σε αυτού του είδους το εποπτικό υλικό. Επομένως, ο εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη το μέσο με το οποίο θα μεταδώσει τις γνώσεις στους μαθητές του. Οπότε, πρέπει να σχεδιάσει την τροποποίηση του ήδη υπάρχοντος στο σχολείο εποπτικού υλικού ή την κατασκευή καινούριου εποπτικού υλικού, το οποίο θα ενισχύει την απτική αντίληψη του τυφλού μαθητή. Από τη βιβλιογραφία προτείνεται και η παροχή πραγματικών αντικειμένων του περιβάλλοντος στον τυφλό μαθητή. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την διδασκαλία των μαθηματικών, ένα γνωστικό αντικείμενο δύσκολα προσβάσιμο για τους τυφλούς μαθητές πρέπει να γίνεται με:

- Επεξηγήσεις του υπεύθυνου για το γνωστικό αντικείμενο εκπαιδευτικού
- Συζήτηση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους
- Κατάλληλη πρακτική εργασία
- Επίλυση προβλημάτων σχετικών με καθημερινές καταστάσεις

Ο μαθητής με σοβαρά προβλήματα όρασης πρέπει να έχει πρόσβαση σε όλα τα παραπάνω. Ο ειδικός παιδαγωγός από την άλλη πλευρά πρέπει να του προσφέρει ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Όπως:

- Σχεδιασμό και διαφοροποίηση της προς ανάθεση εργασίας.
- Εφαρμογή εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας των μαθηματικών ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.
- Η διδασκαλία να γίνεται βάσει ενοτήτων για να διδάσκεται ολιστικά κάθε τομέας.
- Η πολλή συζήτηση προκειμένου να αντισταθμιστεί η έλλειψη της φυσικής οπτικής μαθηματικής πρόσληψης από το περιβάλλον, θεωρείται αναγκαία.
- Σημαντική είναι, επίσης, η διαφοροποίηση των διαγραμμάτων που υπάρχουν στα βιβλία των βλεπόντων (Clamp, 1997).

Επίσης, μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια «μαγική συνταγή», κάποια συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας ώστε να έχει ο μαθητής την καλύτερη δυνατή απόδοση. Οι στρατηγικές μάθησης είναι πολλές και αλληλοκαλυπτόμενες για να διευκολύνουν τη μάθηση. Απαντούν σε ερωτήματα όπως ποια στρατηγική είναι αναγκαία και εφαρμόσιμη για την ενίσχυση της μνήμης των παιδιών, ποια στρατηγική θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να επιτύχουν την επίλυση του (Αργυρόπουλος, 2005).

Επίσης, σημαντικό είναι ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων να λαμβάνει υπόψη του και κάποια επιπρόσθετα μαθήματα, που είναι αναγκαίο να παρακολουθήσει ένας μαθητής με σοβαρά προβλήματα όρασης. Το σημερινό σχολείο ακόμα δεν έχει εξοικειωθεί με κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών με σοβαρά ελλείμματα όρασης και μάλλον δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα των δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού (McLinden, McCall, 2003). Το σχολείο θα πρέπει να συνεργαστεί με όλους τους σχετικούς φορείς για να κατακτήσει και να αναπτύξει μια πολιτική για την εκπαίδευση της κινητικότητας και του προσανατολισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο πολιτικής που θα αναπτύξει το σχολείο θα πρέπει να δρουν ο δάσκαλος κινητικότητας, ο υπεύθυνος δάσκαλος της τάξης, το βοηθητικό προσωπικό του σχολικού πλαισίου, ο ειδικός παιδαγωγός, οι γονείς και οι συνομήλικοι.

Βασικές δεξιότητες που πρέπει να μάθουν τα παιδιά μέσα από αυτό το πλαίσιο είναι :

- Η κινητικότητα και ο προσανατολισμός
- Η επικοινωνία: στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου
- Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σωματικής ανεξαρτησίας
- Η βιωματική μάθηση μέσα από τη χρήση απτικών, ηχητικών , οσφρητικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων.

Οι παραπάνω δεξιότητες θα πρέπει να διδαχθούν στο παιδί με προβλήματα όρασης για συγκεκριμένους σκοπούς:

- να αναγνωρίσει το παιδί τη σημαντικότητα της κίνησης.
- να εισαχθεί από νωρίς η έννοια της κίνησης γεμάτης νόημα
- να εκμεταλλευτούν οι εκπαιδευτικοί τις φυσιολογικές ευκαιρίες για κίνηση
- να διδαχτούν τα παιδιά αυτοπροστατευτικές ικανότητες
- να ενθαρρύνεται ο μαθητής να κινείται και να εξερευνά
- να βοηθηθεί ο μαθητής να μάθει να κάνει επιλογές

Τέλος πρέπει να συμπεριληφθεί και η οικογένεια στην κινητική καθοδήγηση και θα πρέπει να δοθούν στο παιδί κίνητρα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για να έχει επιτυχία η προσπάθεια κινητικής ανάπτυξης.

Συνεπώς, απαραίτητη προϋπόθεση μιας «επιτυχημένης» ένταξης είναι ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, ευέλικτων που θα δημιουργηθούν με βασικό κριτήριο τη διαφορετική υπόσταση του κάθε μαθητή και όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων (Βλάχου, 2006).

Όσον αφορά την κοινωνική ένταξη της τυφλής μαθήτριας, διαπιστώσαμε ότι, υπήρχε σοβαρή έλλειψη ενημέρωσης των καθηγητών, των μαθητών, αλλά και των γονέων, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και πιο συγκεκριμένα για τα άτομα με σοβαρή απώλεια όρασης. Είναι πολύ σημαντικό, να μπορέσουν να γίνουν προγράμματα ευαισθητοποίησης, κυρίως με την πρωτοβουλία της γενικής εκπαίδευσης. Διότι από αυτή θα ξεκινήσει η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των αυριανών πολιτών. Αναφορές για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στα πλαίσια των

διαφόρων μαθημάτων, αλλά και σχετικές δραστηριότητες, είναι ανάγκη να συμπεριληφθούν στα αναλυτικά προγράμματα, αν θέλουμε να αλλάξουμε και να βελτιώσουμε τη σημερινή κατάσταση. Επίσης, είναι σημαντικό σε κάθε παιδί με σοβαρά προβλήματα όρασης και στην οικογένεια του να παρέχεται η δυνατότητα στήριξης από διάφορες ειδικότητες, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Η οικογένεια χρειάζεται στήριξη όχι μόνο για να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με αναπηρία, αλλά και για να το βοηθήσουν να αναπτύξει το δυναμικό του, όταν ενηλικιωθεί. Εξάλλου, όπως είπε και ο Mittler (1979 pp 617) *«η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και την εκπαίδευση, η οποία θεωρείται πολύ σημαντική για τα φυσιολογικά παιδιά, είναι πιθανότατα σημαντικότερη όσον αφορά στα ανάπηρα παιδιά»*.

Είναι αναγκαία η χάραξη μιας νέας σχολικής πολιτικής που θα συμπεριλαμβάνει αναδιάρθρωση και αναδιοργάνωση των σχολείων, της διοίκησης των σχολείων, των αναλυτικών προγραμμάτων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα της διαφορετικότητας, της ποικιλότητας και της ένταξης. Μια πολιτική που θα διέπεται από την αρχή ότι όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων που είναι «διαφορετικοί», θεωρούνται αξιосέβαστα μέλη της σχολικής κοινότητας. Και ως μέλη της συμβάλλουν στις δομές του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να διδάξουν στα παιδιά. Η ευκαιρία για συμμετοχή υποδηλώνει ενεργή εμπλοκή. Η ευκαιρία για διαφοροποίηση απαιτεί αναδιάρθρωση και αναδιοργάνωση των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων με σκοπό ένα μη περιορισμένο περιβάλλον (Βλάχου, 2006). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, άτομα με ειδικές ανάγκες υπάρχουν, όταν η κοινωνία δεν έχει την υποδομή και την ευαισθησία να δεχτεί τις ιδιαιτερότητες κάποιων μελών της.

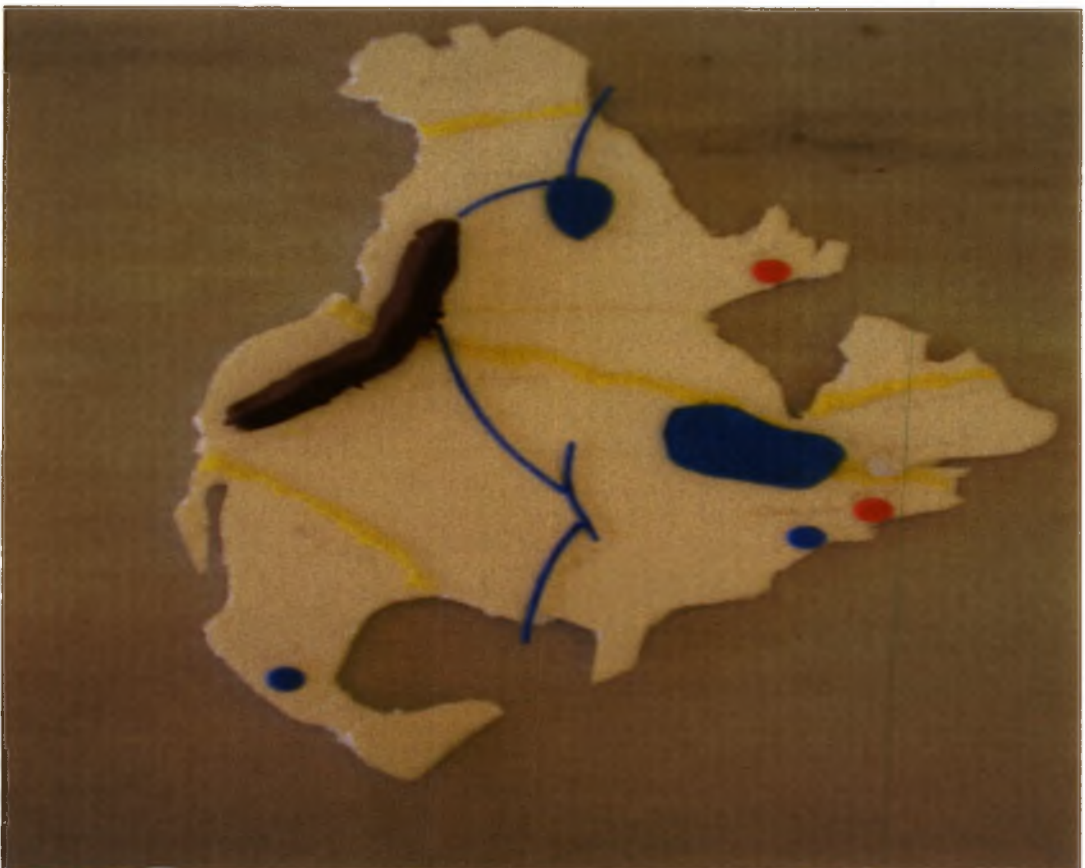
## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



**Εικόνα 1: Η Ευρώπη**



**Εικόνα 2: Η Βόρειος Αμερική**



**Εικόνα 3: Η Νότιος Αμερική**



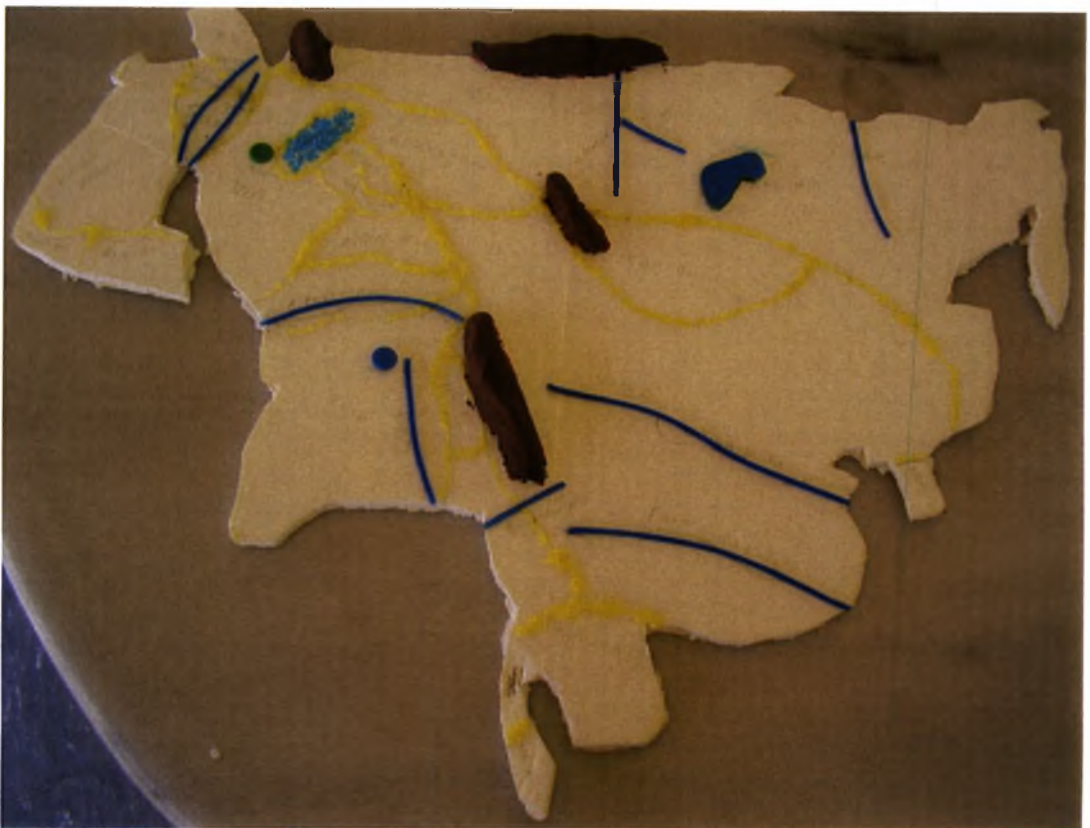
**Εικόνα 4: Ωκεανία**



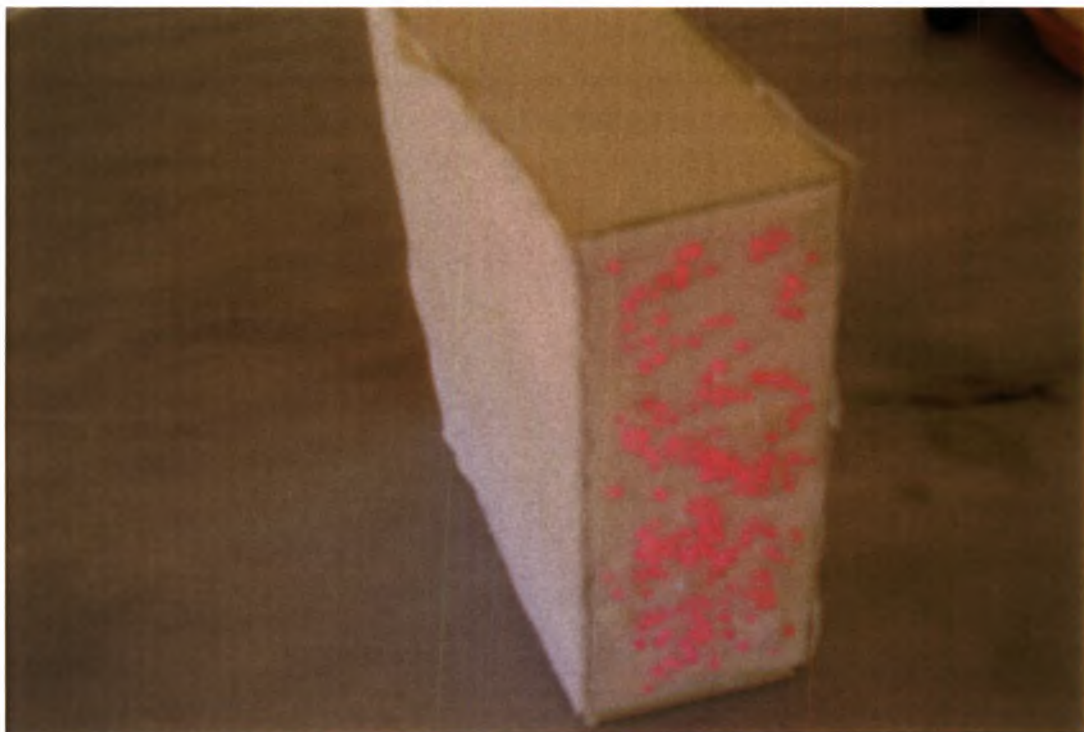
**Εικόνα 5: Αφρική**



**Εικόνα 6: Ασία**



## Εικόνα 7: Γεωμετρικά σχήματα



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andersen, E.S., Dunlea, A. & Kekelis, L.S. (1984) *Blind children's language: Resolving some differences*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Argyropoulos, V. (2002a) *An Investigation into tactual shape perception and geometrical concepts in students who are blind*. Dissertation (PhD). University of Birmingham.

Barraga, N. C. (1983) *Visual handicaps and learning*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Best B. A. (1992), *Teaching children with visual impairment*. Milton Keynes: Open University

Bloom, L. & Lahey, M. (1978) *Language Development and Language Disorders*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bobbitt, F. (1971) *Curriculum*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Bower, T.G.R. (1974) *Development in infancy*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bozic, N. (1997) *Educational Technology*, In Mason & McCall, with Arter C. , McLinden M., Stone J., (eds) *Visual Impairment: Access to education for children and young people*, London: David Fulton Publishers

Brieland, D.M. (1950) *A comparative study of speech of blind children*. . In Warren H. D. (2005) *Τόφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

➤ Burlingham, D. (1964) *Some problems of ego development in blind children*. In Warren H. D. (1984) *Blindness and Early Development*. New York: American Foundation for Blind

Byers & Rose, (1996) *Teaching a dialog*. στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. κ.α (2004) (υπό έκδοση) *Ένταξη και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*

Chapman & Stone (1988) *The visually handicapped child in your classroom*. Στο Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Clamp, M. (1988) *An investigation into the Mathematical Understanding of Number Operations, Fractions, Measurement and Algebra by Visually Handicapped Children Aged 11-15 Years*. Στο Mason & McCall, (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Cutsforth, T. D. (1932) *The Blind in School and Society: A psychological Study*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Dewey, J. (1902) *The child and the curriculum*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Dewey, J. (1952) *Πείρα και Αγωγή*. Στο Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης

Dunlea, A. (1984) *The relationship between concept formation and semantic roles: Some evidence from the blind*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Eisner, E. (1985) *The educational Imagination: On the Design and Evaluation of school programs*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Elstner, W. (1983) “*The abnormalities in the verbal communication of visual impaired children*”. In Mason & McCall, (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Engestrom Y. (1987) “*Learning by expanding*.” An activity – theoretical approach to developmental research, Helsinki

Erwin, J. E. & Perkins S. T. et al. (2001) « *You don't have to be sighted to be a scientist, do you ?* ». *Issues and outcomes in science education*, Journal of Visual Impairment and Blindness

Feldman, A. & Minstrell, J. (2000) *Action Research as a Researcher Methodology for the study of the Teaching and learning in science*. In Αργυρόπουλος, Β. (2004) σημειώσεις μαθήματος «*Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Foulke (1962), *The role of experience in the formation of concepts*. International journal for education for the blind. Στο Αργυρόπουλος, Β. (2005) σημειώσεις μαθήματος «*Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης*», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Fraiberg, S., Siegel, B., Gibson, R. (1966) *The role of the sound in the search behaviour of a blind infant*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Fraiberg, S. (1974) *Blind infants and their mothers: An examination of the sign system*. In Mason & McCall, with Arter C. , McLinden M., Stone J., (eds) *Visual Impairment: Access to education for children and young people*, London : David Fulton Publishers

› Fraiberg, S. (1977) *Insights from the blind*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Franzens, K. (2001) *Ανάπτυξη Υπηρεσιών Βιβλιοθήκης προς τα άτομα με προβλήματα όρασης: Οδηγός για ελληνικές βιβλιοθήκες*. Ευρωπαϊκή Ένωση: Leonardo Da Vinci Programme: Accelerate project.

Fothergill Cl. (1980) *Ego development and foundations of personality in blind infants*, vol.1 no.3, pp. 54-58

Gallagher, J.J. (1975) *Teaching the gifted child*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Goodlad, (1979) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1988) *Exceptional children*. Στο Πολυχρονοπούλου, Στ. (1995) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα



Hapeman, L. (1967) *Developmental concepts of blind children between the ages of three and six as they relate to orientation and mobility*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Hatlen, P. H (1996) *The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities*. In Koenig, J. A. & Cay, M. (2000) *Foundations of education. Second edition Vol II. Instructional Strategies for Teaching Children with Visual Impairments*. New York: American Foundation for Blinds

Hill, E.W. & Ponder, P. (1976) *Orientation and mobility techniques: A guide for the practitioner*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Hill, E.W & Long, B. B (1980) *Concept and development*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Hirst, P. & Peters, R. (1970) *The logic of Education*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Hirst, P (1974) *Knowledge and the curriculum*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Hussey, D. (1997) Ζητήματα προγράμματος σπουδών. Στο Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Illinqworth, (1972) *The development of the infant and young children: Normal and Abnormal*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Iris Torres & Anne L. Corn (2001) *Το παιδί με προβλήματα όρασης στη σχολική τάξη. Προτάσεις για δασκάλους*. Μετάφραση: Αργυρώς Ράπτου. Πανελλήνια ένωση αμφιβληστροειδοπαθών τ.21, Αθήνα

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988) *The Action Research Planner*. (3<sup>rd</sup> ed) Victoria, Australia: Deakin University

Kingsley, M. (1997) *The effects of a visual loss*, In Mason & McCall, with Arter C. , McLinden M., Stone J., (eds) *Visual Impairment: Access to education for children and young people*, London: David Fulton Publishers

Kirkwood, R. (1997) *Educational Provision* In Mason & McCall, with Arter C. , McLinden M., Stone J., (eds) *Visual Impairment: Access to education for children and young people*, London: David Fulton Publishers

Kirkwood, R. (1997) *Ο έφηβος*. Στο Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Koenig, J. A. & Cay, M. (2000) *Foundations of education. Second edition Vol II. Instructional Strategies for Teaching Children with Visual Impairments*. New York: American Foundation for Blinds

Koestler, (1976) *The Unseen Minority: A social History of Blindness in the United States*. Στο Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972) *Development as the Aim of Education*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Lampert, M. (1990) *When the problem is not the question and the solution is not the answer. Mathematical knowing and teaching.* Στο Αργυρόπουλος, Β. (2005) σημειώσεις μαθήματος «Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Landau, B. (1983) *Blind children's language is not "meaningless"*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί.* Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Landsheere (1979, 1982) (pp. 353) στο Βάμβουκας, Ι. (2002) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα : Γρηγόρης

Locket, S. (1997) *Mobility in mainstream education.* Στο Κουτάντος, Δ. (2005) *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Lowenfeld, B. (1948) *Effects of blindness on the cognitive functioning of children.* In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth.* Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Lowenfeld, B. (1981) *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people.* Στο Αργυρόπουλος, Β. (2005) σημειώσεις μαθήματος «Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Lewis V. & Collis, G. (1997) *Blindness and Psychological Development in Young Children,* British Psychological Society

Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση.* Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Maxwell, (1996) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* στο Αργυρόπουλος, Β. (2005) σημειώσεις μαθήματος «Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- McBride, R. (1996) *Teacher Education Policy. Some issues arising from Research and Practice*, pp. 179-192, London: Falmer Press
- McLinden, M. (1999) 17: 1 *Hands On: Haptic exploratory strategies in children who are blind with multiple disabilities*, *The British Journal of Visual Impairment*, pp. 23-29.
- McNiff, J. (1991), *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge
- Merriam, (1988) *Case study Research in education: A Qualitative Approach* στο Αργυρόπουλος, Β. (2005) σημειώσεις μαθήματος «*Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης*», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Mills, A. (ed) (1983) *Language Acquisition in the Blind Child: Normal and Deficient*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mills, A. (1993) *Visual Handicap*. In Bishop D. & Mogford K. (eds) *Language Development in Exceptional Circumstances*, Great Britain: Lawrence Erlbaum
- Mittler P. (1979) *Parents as Partners in the Education of their Handicapped Children*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. pp 617 Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Muir, D. (1982) *The development of human auditory localization in infancy*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Molfese, D. L., Molfese, V. J. & Carrell, P.L. (1982) *Early language development*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Mulford, R.C. (1988) *First words of the blind child*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Myers, D. G., (1989), *Psychology*. Worth Publishers, inc

Noddings, N. (1992) *The Challenge to Care in schools: An Alternative Approach to Education*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Norris, M., Spaulding, P.J. & Brodie, F.H., (1957) *Blindness in Children* Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Olivia, P. (1988) *Developing the Curriculum*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

➤ Piaget, J. (1960) *Psychology of intelligence*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

➤ Piaget, J. & Inhelder, B. (1948) *The psychology of the child*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Piaget, J. (1972) *The Epistemology of Interdisciplinary Relationship*. Στο Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης

Preisler, G.M. (1992) *The development of communication in blind and in deaf infants- similarities and differences*. Στο Αργυρόπουλος, Β. (2005) *σημειώσεις μαθήματος «Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης»*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Rodney, P. (2003) *The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion*, The British Journal of Visual Impairment, vol. 21, No. 1, pp. 19-24

Schoen, S. & Nolen, J. (2004) *Action Research Decreasing Acting-out Behavior and Increasing Learning*, Council for Exceptional Children, vol. 37, no.1 pp. 26- 29

Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind

Schwab, J. (1970) *The practical: A language for curriculum*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Sommers, V. S., (1944) *The influence of parental attitudes and social environment on the personality Development of the Adolescence Blind*. In Warren H. D. (1984) *Blindness and Early Development*. New York: American Foundation for Blind

Stephens, B. & Simpkins, K. (1974) *The reasoning, moral judgment and moral conduct of congenitally blind*. In Warren H. D. (1984) *Blindness and Early Development*. New York: American Foundation for Blind

Stone, J. (1997a) *The preschool child*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Stone, J. (1997b) *Mobility and independence skills*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Swallow, R. (1976) *Piaget's theory and the visually handicapped learner*, The New Outlook, pp. 273- 281.

- Tobin, M. J. (1990) *The Role of Micro- Computers in the education of very young visually handicapped children*, The University of Birmingham
- Tobin M. J. (1983) *Do blind children need specific perceptual and cognitive training?* LBMRC Research Newsletter, 08- 03, pp. 5-11
- Urley, G. (1982) *Assessment consideration with language impaired children*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth. Theory and Practice*, New York: American Foundation for Blind
- Warren H. D. (1976) *Blindness and Early Development: What is Known and What needs to be studied*, The New Outlook, pp 5-16
- Warren H. D. (1984) *Blindness and Early Development*. New York: American Foundation for Blind
- Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Wertheimer, M. (1961) *Psychomotor co-ordination of auditory and visual space at birth*. In Warren H. D. (2005) *Τύφλωση και Παιδί*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Westphalen, K. (1982) *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Wheeler, (1967) *Curriculum Process*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα, Ατραπός
- Wills, D.M. (1978) *Early speech development in blind children*. In Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Wilkinson, L. C. & Saywitz, K. (1982) *Theoretical bases of languages and communication development in preschool children*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth. Theory and Practice*, New York: American Foundation for Blind

Whitehurst, G.J. (1982) *Language development*. In Scholl, T. G., (1986) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth. Theory and Practice*, New York: American Foundation for Blind

Wright, S. (1997) *Transition to adulthood* In Mason & McCall, with Arter C. , McLinden M., Stone J., (eds) *Visual Impairment: Access to education for children and young people*, London: David Fulton Publishers

Zuber- Skerritt, O. (1992), *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. London: Falmer Press

Αργυρόπουλος, Β. (2004) σημειώσεις μαθήματος «Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αργυρόπουλος, Β. (2005) σημειώσεις μαθήματος «Η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βάμβουκας, Ι. (2002) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης

Βλάχος, Φ. (2004) σημειώσεις μαθήματος «Φυσιολογία μνήμης και μάθησης», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βλάχου, Α. (2006) σημειώσεις μαθήματος «Η παιδαγωγική της ένταξης» Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βρεττός & Καψάλης (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα* στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός



Γκότοβου, Α., (1986) *Κλειστές ερμηνευτικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα*. Στο Βάμβουκας, Ι. (2002) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης

> Δερμιτζάκη, Ε. (2004) σημειώσεις μαθήματος «*Εκπαιδευτική Ψυχολογία*», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) (1996) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. κ.α (2004) (υπό έκδοση) *Ένταξη και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*

Ηλίου, Μ., (1986) *Έρευνα και μύθοι* στο Βάμβουκας, Ι. (2002) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης

Καλδάρας, Π. (2002) *Εγκεφαλική Παράλυση μια «οικογενειακή νόσος»*. Στο Παντελιάδης Π. Χ & Συρίγου- Παπαβασιλείου (2002), *Εγκεφαλική Παράλυση. Σύγχρονη προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη- Γιαπούλη

Καραπέτσας, Α. (1988), *Νευροψυχολογία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη

Καραπέτσας Β. Α. (2003) σημειώσεις μαθήματος «*Κλινική Νευροψυχολογία του Παιδιού*» Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κοσμόπουλος, Α. Β. (1995) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρης

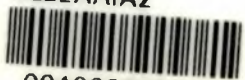
- Κουλαϊδής, Β., (1994) *«Επιστημολογία και Κατασκευή Αναλυτικού Προγράμματος»*  
από Ματσαγγούρα, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα:  
Γρηγόρης
- Κουτάντος, Δ. (1999<sup>α</sup>) *Κριτική Θεώρηση: Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη  
των παιδιών με οπτικά προβλήματα*. Στο Κουτάντος, Δ. (2005) *Η εκπαίδευση παιδιών  
και νέων με μειωμένη όραση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουτάντος, Δ. (2005) *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*, Αθήνα:  
Ελληνικά Γράμματα
- Κυπριωτάκης, (1989) Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Στο Κουτάντος, Δ. (2005)  
*Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λιοδάκης, Δ. (2000) *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς*, Αθήνα: Ατραπός
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπαλή Β. (2004) *Παιδιά με προβλήματα όρασης και ο ρόλος του παιχνιδιού στην  
εξέλιξή τους*, Θέματα Ειδικής Αγωγής, 23, 64-71
- Ξωχέλλης, Π. (1981) Θέματα εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Στο Χατζηγεωργίου, Γ.  
(2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Ξωχέλλης, Π. (1991) *Μεταρρυθμίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση και ελληνική  
πραγματικότητα*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα:  
Ατραπός
- Παπαδημητρίου, Δ. (1992) *Εγκαιρη παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με  
προβλήματα όρασης*. Ομιλία στο Σεμινάριο «Πρώιμη Παρέμβαση για παιδιά με  
ειδικές ανάγκες». Στο Πολυχρονοπούλου, Στ. (1995) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές  
ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα

- Παπαδόπουλος, Σ. Κ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση. Διαβάζοντας με τη αφή*. Θεσσαλονίκη: Ζητη
- Παρασκευόπουλος, Ι. ( 1998) *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τόμος β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πετρίτης, (1966) *Δοκίμιο για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων*. Στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (1995) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Νοητική Υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση β' τόμος*. Αθήνα: Ατραπός
- Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρόγεωργα Στ. (1999) (3<sup>η</sup> εκδ). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα
- Τριλιανός, Α. Θ. (2003) *Μεθοδολογία τη σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (1995) «*Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικών Προγραμμάτων και Εκπαιδευτικών Μέσων*» στο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Χαράμης, Π. (2000) *Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση- το ζήτημα της αξιολόγησης*, στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. κ.α (2004) (υπό έκδοση) *Ένταξη και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*
- Χατζηηρήστου, Γ. Χ. (2004) *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085170