

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΚΛΑΔΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**« Ενταξιακές δομές τυφλών παιδιών στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. »**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Παύλου Αναστασία

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Αργυρόπουλος Βασίλης,
Νικολαραϊζη Μάγδα**

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2006/07



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΚΛΑΔΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**« Ενταξιακές δομές τυφλών παιδιών στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. »**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Παύλου Αναστασία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Αργυρόπουλος Βασίλης,
Νικολαραϊζη Μάγδα

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2006/07



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5475/1
Ημερ. Εισ.: 03-07-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2007
ΠΑΥ

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σ' ένα ιδιαίτερα ξεχωριστό άνθρωπο, τον καθηγητή μου Βασίλη Αργυρόπουλο για τις πολύωρες συζητήσεις μας, τις παρατηρήσεις και συμβουλές του, τη συνεχή του παρότρυνση και κυρίως την αμέριστη συμπαράστασή του . Αυτά μου έδωσαν δύναμη και κίνητρα για να πραγματοποιήσω την παρούσα πτυχιακή εργασία.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την αδελφή μου Αγγελική για την υποστήριξη και το χιούμορ της στις δύσκολες στιγμές..

Αφιερωμένη στη Φωφώ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	12
2.1 Εισαγωγή	12
2.2 Τύφλωση	12
2.2.1 Η πρόσβαση του μαθητή στο πρόγραμμα σπουδών και οι ανάλογες τροποποιήσεις	17
2.2.2 Μαθησιακές δεξιότητες	20
2.3 Εκπαιδευτικές τάσεις και αναπηρία	22
2.3.1 Ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο	22
2.3.2 Ιστορική αναδρομή της ειδική εκπαίδευσης σε Αγγλία και Κύπρο..	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ Ε.Α ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	34
4.1 Εισαγωγή	34
4.2 Μεθοδολογικά ζητήματα	34
4.3 Συμμετέχοντες – Μέθοδος	36
4.4 Συμπεράσματα	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	42
5.1 Εισαγωγή	42
5.2 Περιγραφή δεδομένων απο παρατηρήσεις που αφορούν στη μαθησιακή ένταξη	43
5.2.1 Δεδομένα που αφορούν στη χωροδιάταξη του σχολικού κτιρίου	43
5.2.2 Δεδομένα που αφορούν στη χωροδιάταξη στοιχείων της τάξης	44
5.2.3 Δεδομένα που αφορούν τις κυριότερες τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων και των ειδικών δασκάλων.....	45
5.2.4 Δεδομένα που αφορούν τις ειδικές θεματικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος για τα παιδιά με ΣΠΟ.....	46
5.3 Περιγραφή δεδομένων απο τις παρατηρήσεις που αφορούν στην κοινωνική ένταξη	47
5.4 Περιγραφή δεδομένων απο τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων που αφορούν στη μαθησιακή ένταξη	48
5.5 Περιγραφή δεδομένων απο τις συνεντεύξεις που αφορούν στην κοινωνική ένταξη	50
5.6 Δεδομένα που αφορούν τις δομές ένταξης στα σχολεία της Κύπρου ...	52
5.7 Δεδομένα που αφορούν χαρακτηριστικά στοιχεία αποτελεσματική ένταξης στα σχολεία της Κύπρου.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	55
6.1 Εισαγωγή	55
6.2 Σχολικά κτίρια και τάξεις	55
6.3 Ειδικές θεματικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος της Κύπρου για τα παιδιά με ΣΠΟ	57
6.4 «Διπολική» εκπαιδευτική πραγματικότητα ή όχι;.....	59
6.5 Η ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ στα γενικά σχολεία της Κύπρου	61
6.5.1 Δομές ένταξης στα γενικά σχολεία της Κύπρου	61
6.5.2 Εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή αποτελεσματική ένταξης των παιδιών με ΣΠΟ	63
6.5.3 Ένταξη κατ' επιλογήν;.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	67

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	73
Παράρτημα 1: Πίνακες καταγραφής	73
Παράρτημα 2: Λίστες παρατήρησης	80
Παράρτημα 3: Περιγραφή δεδομένων ανά πόλη (Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσός)	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ:

Πίνακας 1: Αναλογίες αριθμού παιδιών με ΣΠΟ ανά γενική τάξη σε Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσό.....	36
Πίνακας 2: Γενικός σχεδιασμός σχολικού κτιρίου στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λέμεσό)	43
Πίνακας 3: Μετατροπές σε επίπεδο τάξης στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λέμεσο)	44
Πίνακας 4: Ειδικές θεματικές του αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ΣΠΟ στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσό)	46
Πίνακας 5: Δομές ένταξης στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λέμεσό)	52
Πίνακας 6: Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ένταξης στα σχολεία της Κύπρου(Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσό)	53

Everything has its wonders, even darkness and silence, and I learn whatever state I am in, therein to be content.
Helen Keller

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε ενταξιακά ζητήματα που αφορούν στα τυφλά παιδιά της Κύπρου. Συγκεκριμένα, στόχος της φοιτήτριας / ερευνήτριας είναι η ενημέρωση και διερεύνηση του θεσμού της ένταξης, όπως αυτός υλοποιείται σήμερα στην Κύπρο και ειδικότερα των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης (ΣΠΟ) στα γενικά ενταξιακά πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Απώτερος σκοπός είναι να δοθούν απαντήσεις σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία βασίζονται σε δύο κύριους άξονες : α) τη μαθησιακή και β) την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής :

Έχουν κάνει τα σχολεία τις απαραίτητες τροποποιήσεις έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν ασφαλή πρόσβαση στο μαθησιακό περιβάλλον και μέσα στις τάξεις;

Μπορούν οι μαθητές με ΣΠΟ να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που γίνονται εντός και εκτός τάξης ;

Είναι οι δάσκαλοι κατάλληλα προετοιμασμένοι, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΣΠΟ;

Ποια η αντιμετώπιση των βλεπόντων συνομηλίκων μέσα στο σχολικό πλαίσιο απέναντι στους μαθητές με ΣΠΟ;

Ποια είναι η κυρίαρχη μορφή ένταξης και τι πρακτικές εφαρμόζονται; Είναι αυτές πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive practices/inclusive education) ή ανήκουν ακόμη στο εξελικτικό στάδιο της ένταξης (integration);

Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα / ελλείψεις που αντιμετωπίζουν τα γενικά ενταξιακά πλαίσια και πώς αυτά μπορούν να ξεπεραστούν;

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει επίσημα αρχίσει να εφαρμόζεται εδώ και οκτώ χρόνια στην Κύπρο, σύμφωνα με το Νόμο του 1999' (ένταξη όλων των παιδιών στα σχολεία της γειτονίας τους). Ένα βασικό ζήτημα που μελετά η παρούσα έρευνα, συνοψίζοντας τα παραπάνω ερωτήματα είναι να διαπιστωθεί με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό υλοποιείται ο Νόμος του 1999', και πόσο τελικά απέχουμε από το όραμα του ενιαίου σχολείου. Είναι άραγε ουτοπιστικό να πιστεύουμε στην ύπαρξη ενός σχολείου για όλους, χωρίς να ξεχωρίζουμε τα «διαφορετικά» παιδιά και τους «ειδικούς» δάσκαλους.

Οι λόγοι για τους οποίους επιχειρήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα είναι τόσο προσωπικοί, όσο και επιστημονικοί. Οι προσωπικοί λόγοι για τους οποίους η φοιτήτρια επέλεξε να πραγματοποιηθεί η έρευνα στα ενταξιακά σχολεία της Κύπρου, όσον αφορά τους τυφλούς μαθητές είναι οι εξής : α) μέσα σ' αυτά θα δουλεύει ως αυριανή εκπαιδευτικός γιατί η Κύπρος είναι ο τόπος καταγωγής της και β) θα την ενδιέφερε ιδιαίτερα να ασχοληθεί με την εκπαίδευση των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών. Οι επιστημονικοί λόγοι αφορούν στη μελέτη και στην ανάπτυξη ενός πρώτου επιπέδου ανάλυσης δεδομένων που θα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα στην Κυπριακή πραγματικότητα η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία -και συγκεκριμένα των τυφλών παιδιών-.

Παράλληλα, η εκπόνηση μιας πτυχιακής εργασίας διευρύνει τον ερευνητικό ορίζοντα της υποψηφίας εξασφαλίζοντας της εμπειρία τόσο στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων όσο στη συγγραφή των αποτελεσμάτων.

Οι επόμενοι παράγραφοι αναφέρονται στη δομή και στο περιεχόμενο της παρούσας έρευνας .

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε το θέμα της παρούσας εργασίας και τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται απαντηθούν αφού πραγματοποιηθεί η έρευνα . Στη συνέχεια, η φοιτήτρια / ερευνήτρια επεξηγεί τους επιστημονικούς και προσωπικούς λόγους που την οδήγησαν στην υλοποίηση αυτής της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται βιβλιογραφικά στοιχεία που αφορούν στην τύφλωση και στις μαθησιακές δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι τυφλοί μαθητές μέσα σ' ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές τάσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Κύπρο.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται σε προηγούμενες έρευνες που έγιναν στα γενικά σχολεία της Κύπρου και αφορούσαν στη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για την υλοποίηση της έρευνας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων καθώς και οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος.

Το πέμπτο κεφάλαιο, αποτελεί μια περιγραφή των αποτελεσμάτων, βασισμένο στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με βάση δύο ερευνητικούς άξονες α) τη μαθησιακή και β) την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ και γ) κυρίαρχες μορφές ένταξης της Κύπρου.

Ακολουθεί το κεφάλαιο της συζήτησης, το οποίο αναδεικνύει τις βασικότερες θεματικές ενότητες που αφορούν στην ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ, συνδέοντας δεδομένα από τη βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση και δεδομένα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια γενικευμένη θεώρηση των ερευνητικών δεδομένων που έχουν ως πλαίσιο, το πλαίσιο των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν εξ αρχής.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της ερευνητικής εργασίας και προτείνονται προτάσεις που αφορούν στην βελτίωση των συνθηκών που επικρατούν αυτή τη στιγμή στην Κύπρο στα συγκεκριμένα ενταξιακά πλαίσια που έγινε η έρευνα.

“Δεν διαφέρω από τους άλλους εκτός από το ότι δεν βλέπω. Το να είσαι τυφλός δεν είναι τίποτα. Εκείνο με το οποίο δυσκολεύομαι να ζήσω είναι η αντίδραση των άλλων ανθρώπων στην τυφλότητα μου. Αν μόνο μπορούσαν να μου συμπεριφέρονταν φυσιολογικά! Μερικά άτομα θέλουν να πιστεύουν ότι είναι ένοχα - αυτός όμως που πραγματικά πιστεύει ότι είναι ένοχος είναι η μητέρα μου - ή νομίζουν ότι είμαι από κάποια ελληνική τραγωδία, πράγμα το οποίο δεν είμαι. Απλά να είστε ο εαυτός σας .”
(Leonard Gershe, ‘Butterflies are free’, p.307)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από δυο ενότητες, με σκοπό την ανάλυση των βασικών μερών που απαρτίζουν το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Αρχικά η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην τύφλωση, εφόσον η εργασία μας αφορά στους τυφλούς και με ΣΠΟ μαθητές.

Στη συνέχεια, η δεύτερη ενότητα παρουσιάζει συνοπτικά τις εκπαιδευτικές τάσεις που κυριάρχησαν στο χώρο της ειδικής αγωγής, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Κύπρο. Αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο αφού η παρούσα εργασία μελετά τις δομές ένταξης που υπάρχουν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και αφορούν στους τυφλούς μαθητές .

2.2 ΤΥΦΛΩΣΗ

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται κάποια εισαγωγικά στοιχεία για τον ορισμό, τα αίτια και τις συνέπειες της τύφλωσης σε αναπτυξιακούς τομείς όπως κινητικό, ψυχολογικό και γνωστικό. Στην συνέχεια ακολουθούν τα υποκεφάλαια : μαθησιακό περιβάλλον και μαθησιακές δεξιότητες.

Η κλινική ταξινόμηση των παιδιών με οπτική δυσλειτουργία γίνεται με βάση την οπτική οξύτητα ή την καθαρότητα της όρασης. Τυφλό παιδί θεωρείται αυτό που με τον οφθαλμό που βρίσκεται στην πιο καλή κατάσταση βλέπει σε απόσταση 20 μέτρα ένα αντικείμενο το οποίο ένας φυσιολογικός βλέπων άνθρωπος βλέπει το αντικείμενο σε απόσταση 200 μέτρων. Άρα αυτό το παιδί έχει οπτική οξύτητα 20/200 και ονομάζεται «νομικώς τυφλό». Αντίθετα, άτομα με μερική όραση ονομάζονται αυτά, που έχουν οπτική οξύτητα από 20/70 έως και 20/200 με κάθε πιθανό διορθωτικό μέσο (Κρουσταλάκης, 2003).

Οι ειδικοί στην Ελλάδα ονομάζουν τύφλωση την απώλεια όρασης και από τα δυο μάτια, όπου η οπτική οξύτητα προσδιορίζεται κάτω από 1/20.

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι δυνατόν να ταξινομούνται με βάση την ιατρική ταξινόμηση, όπου δηλαδή δίνονται στοιχεία για το εύρος του οπτικού πεδίου και την οπτική οξύτητα, όπως και με βάση τη χρήση της υπολειπόμενης όρασης και μέγιστης αξιοποίησης της για σκοπούς μάθησης - παιδαγωγική ταξινόμηση.

Έχει αποδειχθεί πως μόνο 10% από όλα τα άτομα που θεωρούνται τυφλά είναι χωρίς οπτική αντίληψη φωτός. Τα περισσότερα από τα εγγεγραμμένα ως τυφλά άτομα

ανταποκρίνονται στο φως ή στο σκοτάδι και στα κινούμενα σώματα. Δηλαδή, δεν ζουν στο απόλυτο σκοτάδι (Αργυρόπουλος, 2005).

Τα αίτια της τύφλωσης είναι συνήθως κληρονομικά (37,2%) και ένα μεγάλο ποσοστό (13,2%) έχει άγνωστη αιτιολογία. Μερικά από τα σημαντικότερα αίτια είναι: α) κύριες ασθένειες του οπτικού οργάνου (καταρράκτης, γλαύκωμα, ατροφία του οπτικού νεύρου κτλ) που προκαλούν σοβαρά προβλήματα όρασης και μερικές φορές και πλήρη τύφλωση, β) μολυσματικές ασθένειες, τις οποίες είχε προσβληθεί η μητέρα κατά την περίοδο της κύησης (π.χ ερυθρά) ή ασθένειες του παιδιού κατά την παιδική ηλικία (π.χ. μηνιγγίτιδα, ιλαρά, εγκεφαλίτιδα κ.α), οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν σοβαρές οπτικές δυσλειτουργίες .

Άλλα πιθανά αίτια είναι οι τραυματισμοί του κρανίου προξενούμενοι από κάποια μαιευτικά εργαλεία κατά τη διάρκεια του τοκετού ή διάφορες άλλες κακώσεις και ατυχήματα . Τέλος, διαθλαστικές δυσλειτουργίες (μυωπία, αστιγματισμός κτλ) αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως με την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση είναι δυνατόν να προκαλέσουν ευρύτερες οπτικές δυσλειτουργίες ή ακόμη και πλήρης τύφλωση (Κρουσταλάκης, 2003· Λιοδάκης, 2000· Αργυρόπουλος, 2005).

Οι συνέπειες στους εξελικτικούς τομείς που προκαλεί η ολική ή μερική απώλεια όρασης παρουσιάζονται πιο κάτω.

Γλωσσική ανάπτυξη :

Όσο αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα όρασης τα στάδια μέσα από τα οποία περνούν είναι τα ίδια όπως και στα βλέποντα βρέφη με τη διαφορά ότι παραμένουν για περισσότερο χρονικό διάστημα σ' ένα στάδιο (π.χ. ηχολαλία). Ο Elstner (1983) υποστηρίζει ότι αιτία αυτής της καθυστέρησης είναι το γεγονός ότι το παιδί με προβλήματα όρασης ή το τυφλό παιδί δεν καταγράφει τα ταυτόχρονα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, γι' αυτό και χάνει πολύτιμες ευκαιρίες για επικοινωνία. Επίσης, υποστηρίζει ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης που έχουν αρχίσει να μιλούν χρησιμοποιούν τη γλώσσα με σκοπό να επικοινωνήσουν και όχι να προσλάβουν έννοιες, σε αντίθεση με τους βλέποντες συνομήλικους τους που έχουν σα στόχο την επικοινωνία αλλά και την πρόσληψη εννοιών (Stone, 2005).

Ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από μακροσκελείς μονόλογους, στερεοτυπικές λέξεις, επαναλήψεις και ακατάπαυστη χρήση τους με απουσία νοήματος (βερμπαλισμός). Αυτή η βερμπαλιστική «τάση» μπορεί να εκληφθεί ως η προσπάθεια που κάνει το παιδί για πληρέστερη κατανόηση των θεμάτων ή ίσως να ερμηνεύεται και ως η

επιδίωξη εκ μέρους του για κοινωνική επιδοκιμασία. Γενικά, τα παιδιά με προβλήματα όρασης μπορούν με σχετική ευκολία να προσλάβουν την τυπική δομή της γλώσσας και ν' αναπτυχθούν φυσιολογικά σ' αυτό τον τομέα εφόσον το μεγαλύτερο μέρος της γλώσσας είναι προϊόν διεργασιών ακουστικής μάθησης.

Γνωστική ανάπτυξη:

Στο γνωστικό τομέα φάνηκε μέσα από έρευνες που έγιναν στις Η.Π.Α ότι η τύφλωση περιορίζει την γνώση και την αντιληπτικότητα του τυφλού παιδιού και επηρεάζει τη νοητική του ανάπτυξη λόγω των περιορισμένων εμπειριών του, της αδυναμίας για πλήρη έλεγχο του περιβάλλοντος του, της κινητικότητας και του προσανατολισμού του (Κρουσταλάκης, 2003). Οι διανοητικές ικανότητες του παιδιού με προβλήματα όρασης δεν διαφέρουν απ' το νοητικό δυναμικό των βλεπόντων συνομηλίκων. Η διαφορά είναι ότι τα τυφλά παιδιά δεν μπορούν να βάλουν σε κατηγορίες αυτά τα οποία μαθαίνουν λόγω της απώλειας όρασης. Γι' αυτό και διατηρούν κάθε πληροφορία σε ξεχωριστό πλαίσιο. Έτσι, το παιδί με πρόβλημα όρασης για να αντιληφθεί τις διάφορες έννοιες και το περιβάλλον του απαραίτητη είναι η απτική προσέγγιση μέσω της οποίας μπορεί να αγγίξει και να επεξεργαστεί διάφορα αντικείμενα.

Κινητικότητα και προσανατολισμός :

Η κινητικότητα και ο προσανατολισμός έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα με προβλήματα όρασης και είναι ένα μεγάλο βήμα, εάν εκπαιδευτούν κατάλληλα σ' αυτούς τους τομείς, προς την ανεξαρτησία τους σαν άτομα.

Ο όρος προσανατολισμός είναι η δημιουργία στο μυαλό μας ενός σχεδίου για το περιβάλλον γύρω μας. Από την άλλη, η κινητικότητα είναι αυτή που με τις κατάλληλες τεχνικές και δεξιότητες θα δώσει τη δυνατότητα στο άτομο να κινείται άνετα στο περιβάλλον του (Stone, 2005).

Είναι φυσικό τα παιδιά λόγω της μειωμένης όρασης να μην μπορούν να δημιουργήσουν ένα νοητικό χάρτη του περιβάλλοντος τους και να μην γνωρίζουν ποια κατεύθυνση θα πρέπει να ακολουθήσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη εξερεύνησης στο χώρο στον οποίο ζουν. Υποστηρίζεται επίσης ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν μπορούν να καταγράψουν τις κινήσεις τους με ευκολία και έτσι δεν κατανοούν τι συμβαίνει όταν αυτά κινούνται στο χώρο. Γι' αυτούς τους λόγους απαραίτητη είναι η πρόωπη εξειδικευμένη παρέμβαση για να αποκτήσουν σιγουριά και άνεση στο περιβάλλον τους .

Ψυχολογική και συναισθηματική εξέλιξη:

Τέλος, όσον αφορά τη ψυχολογική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού με πρόβλημα όρασης καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια και το περιβάλλον στο οποίο ζει.

Μέσα στο εξελικτικό πλαίσιο το παιδί μπορεί να περάσει από διάφορες φάσεις και ποικίλα συναισθήματα με διαφορετική ένταση και χροιά. Εφόσον το παιδί αρχίσει να μεγαλώνει σιγά-σιγά συνειδητοποιεί την απώλεια όρασης –την αναπηρία- που το ίδιο έχει, σε αντίθεση με τους άλλους ανθρώπους. Αρχικά τα συναισθήματα που το διακατέχουν είναι βαθύς πόνος για τη στέρηση της όρασης, άγχος και απογοήτευση . Η συναισθηματική αυτή κατάσταση ίσως χειροτερεύσει από τις έντονες αντιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι γονείς μπορεί να αισθάνονται ενοχές ή απόρριψη προς το παιδί τους μέχρι και υπερπροστασία ή οίκτο. Όπως είναι φυσικό, οι γονείς παίρνουν μια περίοδο θλίψης και απογοήτευσης για το «κανονικό» παιδί που έχασαν και διακατέχονται από αισθήματα θυμού και άρνησης. Τελικά αρχίζουν να αποδέχονται την κατάσταση και είναι έτοιμοι να στηρίξουν το παιδί τους (Κρουσταλάκης , 2003).

Το παιδί μπαίνοντας στο δημοτικό σχολείο είναι πιθανόν να διακατέχεται από αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης λόγω απόρριψης από τους συνομηλίκους του (Scott,1982). Επειδή ίσως πιστεύει ότι δεν υπάρχει κάποιος που να τον κατανοεί και να μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα.

Γι' αυτό ο δάσκαλος της τάξης οφείλει απ' την αρχή να ενημερώσει τους βλέποντες συμμαθητές για τα προβλήματα όρασης του παιδιού, μάλιστα να τους δώσει την ευκαιρία να δουν και να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές που χρησιμοποιεί το παιδί με προβλήματα όρασης.

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να μπαίνουν στην εφηβεία επικρατεί συνήθως μια αναστάτωση και ένα άγχος ως προς τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους, τα μελλοντικά σχέδια για εργασία και την απόκτηση της αυτονομίας τους. Ο δάσκαλος και γενικά το περιβάλλον του παιδιού θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτονομίας οι οποίες θα προάγουν τη διαμόρφωση μια υγιούς αυτοεικόνας και ένα θετικό, σταθερό αίσθημα ταυτότητας (Stone, 2005). Είναι βέβαιο πως εάν δεν επιτευχθεί αυτό τα παιδιά βγαίνοντας από τη εφηβεία, ως ενήλικα άτομα πια δεν θα μπορούν να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής, θα νιώθουν εξαρτημένα απ' τους άλλους και θα διακατέχονται από αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Σε πολλές περιπτώσεις όμως, όταν το παιδί έχει δεχθεί την κατάλληλη στήριξη παρατηρείται μετά την εφηβεία μια αιφνίδια μεταβολή του ψυχισμού του.

Ο μέχρι τώρα αναποφάσιστος και απαισιόδοξος έφηβος ξαφνικά αλλάζει και αρχίζει τη δική του επανάσταση με δυνατό και διεκδικητικό τρόπο (Κρουσταλάκης, 2003).

2.2.1 Η πρόσβαση του μαθητή στο πρόγραμμα σπουδών και οι ανάλογες τροποποιήσεις

“Η οπτική μειονεξία δεν εμποδίζει το άτομο να ζήσει μια ζωή γεμάτη χαρά, δυναμισμό και διάφορες δραστηριότητες. Οι τυφλοί δεν δέχονται τον οίκτο μας, ούτε τη φιλανθρωπία, αλλά κάποια διακριτική αλληλεγγύη.

Το πλαίσιο της πρακτικής ζωής, που μπορούμε να τους οργανώσουμε, τους βοηθάει να πλησιάσουν την πληρότητα της κοινωνικής τους ζωής και δημιουργικότητας. ”

(R. Lafon)

Το μαθησιακό περιβάλλον

Κύριος και πρωταρχικός στόχος είναι να δημιουργηθεί, κάνοντας τις ανάλογες τροποποιήσεις σε επίπεδο τάξης και εξωτερικών χώρων του σχολείου, ένα ασφαλές και λειτουργικό πλαίσιο στο οποίο θα μπορούν να κινούνται με άνεση και ευκολία οι μαθητές με προβλήματα όρασης (Mason & McCall ,2005). Αν και είναι δύσκολο να παρέχουμε ένα τέλεια προσαρμοσμένο περιβάλλον κατάλληλο για κάθε παιδί με προβλήματα όρασης, υπάρχουν κάποια κοινά σημεία στα οποία θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση, και έπειτα να προσαρμοστεί κατάλληλα ο χώρος, έτσι ώστε τα παιδιά με μειωμένη όραση να κινούνται με ευκολία στο περιβάλλον τους (Κουτάντος, 2005).

Ο δάσκαλος της τάξης, εφόσον έχει ενημερωθεί για το πρόβλημα του παιδιού και τις ανάγκες του, φροντίζει ο μαθητής να καθίσει στο πρώτο θρανίο, στο κέντρο της αίθουσας έτσι ώστε να έχει την καλύτερη δυνατή πρόσβαση στον πίνακα και στον ίδιο (Arter, 1999).

Χρειάζεται να γίνει αξιολόγηση, όσον αφορά τον φωτισμό που είναι ο πιο κατάλληλος για το παιδί με μειωμένη όραση. Υπάρχουν δύο τύποι φωτισμού:

Ο «περιβαλλοντικός» φωτισμός (τάξη, διαδρόμους κτλ) και ο «φωτισμός εργασίας» που θα χρειαστεί ο μαθητής για να μεγιστοποιήσει τη χρήση της κοντινής του όρασης (Κουτάντος, 2005).

Η αντανάκλαση που δημιουργείται από τις ακτίνες του ήλιου που περνούν από τα παράθυρα της τάξης είναι πρόβλημα για το μαθητή με πρόβλημα όρασης, γιατί συνήθως δημιουργούνται σκιές που προκαλούν οπτική σύγχυση. Το φυσικό φως θα ρυθμιστεί με κουρτίνες και επιχρωματισμένο γυαλί για να μη δημιουργούνται αντανάκλασεις (Lewis & Taylor, 2005).

Κατά κανόνα, τα παιδιά με προβλήματα όρασης χρειάζονται διπλάσιο φωτισμό στους χώρους μελέτης, γι' αυτό το λόγο όσον αφορά τον τεχνητό φωτισμό μπορούν να χρησιμοποιηθούν ροοστάτες με φωτισμό οροφής.

Θα ήταν χρήσιμο εάν ο δάσκαλος συζητούσε με το μαθητή για το τι ο ίδιος πιστεύει πως είναι καλύτερο για τον ίδιο και σε ποια επίπεδα φωτός μπορεί να δουλεύει με άνεση στην επιφάνεια εργασίας του.

Η αντιγραφή από τον πίνακα, είναι ένα ακόμη πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπιστεί. Για να μπορέσει ο μαθητής να διαβάσει και να αντιγράψει ότι υπάρχει στον πίνακα, πρέπει ο πίνακας να διατηρείται πάντα καθαρός και τα γράμματα να είναι μεγάλα και ευκολοδιάβαστα. Ένας καθαρός μαύρος πίνακας και γράμματα με άσπρη κιμωλία κάνουν την καλύτερη αντίθεση και βοηθούν το παιδί να διαβάσει με πιο πολύ ευκολία (Arter, 1999).

Τα παράθυρα της τάξης χρειάζεται να διατηρούνται σχολαστικά καθαρά γιατί αλλιώς θα μειώνουν τη ποσότητα του φωτός και θα προκαλούν αντιληπτική παραμόρφωση.

Κάποια από τα παιδιά με προβλήματα όρασης ίσως υιοθετήσουν μία ασυνήθιστη και «εκκεντρική» θέση και στάση σώματος για να μπορούν να μελετήσουν. Ίσως να σκύβουν πάρα πολύ στο βιβλίο τους για να καταφέρουν να διαβάσουν αυτά που είναι γραμμένα. Σε καμία περίπτωση, όποια κι αν είναι η θέση και η στάση που έχουν δεν μπορεί ο δάσκαλος να την αποθαρρύνει ή να την απαγορεύσει (Lewis & Taylor, 2005).

Ο χώρος εργασίας των μαθητών χρειάζεται να είναι τακτοποιημένος και ελεύθερος από αντικείμενα, τα οποία μπορεί να εμποδίσουν τη διαδικασία μάθησης ή να θέσουν σε κίνδυνο την ασφάλεια του μαθητή με μειωμένη όραση (Κουτάντος, 2005).

Οι μαθητές με μερική όραση συχνά χρειάζονται θρανίο με ανασηκωμένο «καπάκι» για να χωράνε τα μεγάλα κείμενα με γράμματα μεγέθους A3 και να υπάρχει χώρος για συσκευές μεγέθυνσης (π.χ. τηλεόραση κλειστού κυκλώματος). Ο τυφλός μαθητής χρειάζεται επίσης μεγαλύτερη επιφάνεια εργασίας για να χωράνε τα ογκώδη κείμενα του Braille, η γραφομηχανή Braille, ο υπολογιστής γραφείου και οτιδήποτε άλλο χρειάζεται από τον ειδικό του εξοπλισμό για να καλύψει τις ανάγκες του (Arter, 1999 Κουτάντος, 2005).

Επειδή οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χώρο για να μπορούν να δουλέψουν και να μελετήσουν ελλοχεύει ο κίνδυνος να απομονωθούν σε μια γωνία, μακριά από τα θρανία των βλεπόντων συνομήλικων τους. Για να μη νιώθει απομονωμένος από το περιβάλλον της τάξης ο μαθητής, μπορεί ο δάσκαλος να οργανώσει την τάξη σε ομάδες -τουλάχιστον σε μερικά μαθήματα-. Μ' αυτό τον τρόπο συμμετέχει και ο

μαθητής με μειωμένη όραση στις δραστηριότητες της τάξης και αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Χρειάζεται να ενημερωθούν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης για τα προβλήματα όρασης που αντιμετωπίζει ο συμμαθητής τους, έτσι ώστε να μπορούν να σεβαστούν τις ιδιαιτερότητες του και να διατηρούν ένα καλά δομημένο περιβάλλον μέσα στην τάξη τους.

Όσον αφορά το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, έξω από τις τάξεις, κάποιες τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν για να κινείται ο μαθητής με άνεση και να μην αποπροσανατολίζεται είναι οι εξής :

Ένα λογικό και απλό σχέδιο της γενικής διαρρύθμισης του σχολείου. Οι τάξεις, παραδείγματος χάριν, των δημοτικών σχολείων μπορούν να βρίσκονται κατά μήκος του διαδρόμου (Lewis & Taylor, 2005).

Βέβαια, αυτό το σχέδιο είναι βοηθητικό και για τους βλέποντες συνομηλίκους, γιατί είναι απλό, λογικό και εύκολο και δεν χρειάζεται να ψάχνεις ή να ανεβαίνεις σκάλες για να βρεις μια αίθουσα. Απαραίτητος, για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, είναι ένας απτικός ή μεγάλος χάρτης του σχολείου, ο οποίος βρίσκεται στην είσοδο και πληροφορεί τους μαθητές για τη διαρρύθμιση του χώρου (Lewis & Taylor, 2005).

Οι επιφάνειες στα δάπεδα καλό είναι να μην γυαλίζουν, άρα θα γίνει επιλογή ματ επιφάνειας έτσι ώστε να μην προκαλεί αντανακλάσεις και να παραμορφώνει την εικόνα του χώρου.

Χρήσιμες είναι οι χρωματιστές γραμμές στους διαδρόμους (συνήθως κίτρινες), οι οποίες λειτουργούν ως βοηθητικές-κατευθυντικές και διευκολύνουν τα παιδιά.

Επίσης, οι πόρτες να ανοίγουν προς τον τοίχο και όχι προς τις αίθουσες. Όπως και τα παράθυρα, προτιμότερο να είναι οριζόντια ή συρόμενα για να είναι πιο ασφαλή (Arter, 1999, Lewis & Taylor, 2005).

Έξω, στην είσοδο του σχολείου σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υπάρχουν δέντρα ή άλλα αντικείμενα, γιατί εμποδίζουν την πρόσβαση του μαθητή να μπει στο κτίριο.

Τα έπιπλα (θρανία, επιφάνειες εργασίας, πόρτες κτλ) πρέπει να είναι φτιαγμένα με ματ αποχρώσεις και ανοιχτόχρωμες επιφάνειες χωρίς να γυαλίζουν.

Αναγκαία είναι η ύπαρξη μικρών χώρων κατάλληλων για ατομική διδασκαλία (όπως εκμάθηση γραφομηχανής Braille), καθώς και χρησιμοποίηση των χώρων αυτών από επισκέπτες οφθαλμίατρους, ψυχοθεραπευτές που παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη.

Οι τοίχοι του σχολείου πρέπει να είναι βαμμένοι με παστέλ ματ χρώματα. Οι πρίζες και οι διακόπτες πρέπει να έχουν πιο έντονα χρώματα για να κάνουν καλή αντίθεση και να ξεχωρίζουν εύκολα (Lewis & Taylor, 2005, Arter, 1999).

Κάποιες μετατροπές χρειάζεται να γίνουν σε ορισμένα μαθήματα όπως είναι η φυσική αγωγή, η τέχνη, η μουσική. Στην αίθουσα μουσικής, για να μπορούν οι μαθητές με προβλήματα όρασης να διακρίνουν τις νότες, χρησιμοποιείται ένας ειδικός προβολέας (Zimmermann, 2005).

Σ' ένα σχολείο χρειάζεται να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος αναπαραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, ο οποίος απαιτεί εγκαταστάσεις για φωτοτυπίες, εξοπλισμό για παραγωγή βιβλίων Braille ή βιβλίων με μεγάλα γράμματα Α3. Βέβαια, αυτός ο χώρος και οι κατάλληλες εγκαταστάσεις δε διατίθεται στα περισσότερα γενικά σχολεία γιατί το κόστος τους είναι πολύ ακριβό (Lewis & Taylor, 2005).

Οποσδήποτε, μια απαραίτητη τροποποίηση στο χώρο είναι η ύπαρξη πινακίδων και επιγραφών, σε κατάλληλο ύψος πάντα πάνω σε ντουλάπια και πόρτες. Οι πινακίδες θα πρέπει να είναι απλές, με γραφή Braille ή μεγάλα γράμματα και καλά φωτισμένες έτσι ώστε να καθοδηγούν τον τυφλό μαθητή ή το μαθητή με προβλήματα όρασης.

Είναι εμφανές ότι μερικές από τις τροποποιήσεις είναι εύκολο να γίνουν και σε σχετικά γρήγορο διάστημα, άλλες όμως είναι πιο δύσκολο να πραγματοποιηθούν όχι όμως ακατόρθωτο.

Οι τυφλοί μαθητές και οι μαθητές με προβλήματα όρασης είναι σίγουρο πως θα βρουν δυσκολίες σ' ένα γενικό ενταξιακό πλαίσιο. Αυτές όμως οι δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν ή τουλάχιστον να μειωθούν με την κοινή και συστηματική προσπάθεια που όλοι θα πρέπει να κάνουν, εφόσον βέβαια υπάρχει καλή διάθεση, θετική στάση και αποδοχή της ιδιαιτερότητας των ατόμων με προβλήματα όρασης.

2.2.2 Μαθησιακές δεξιότητες

Η ανάπτυξη της αφής ως μέσο μάθησης

Τα τυφλά παιδιά και τα παιδιά με προβλήματα όρασης για να μπορέσουν να δεχτούν όσο περισσότερες πληροφορίες γίνεται πρέπει να αναπτύξουν την απτική τους αντίληψη όπως και τις ακουστικές τους ικανότητες.

Ο όρος «αφή» χρησιμοποιείται για να δηλώσει το παθητικό άγγιγμα, αντίθετα ο όρος απτικός αναφέρεται στο ενεργητικό και ερευνητικό άγγιγμα, που ο τυφλός μαθητής θα χρησιμοποιήσει ως μέσο μάθησης (Mason & Arter, 2005).

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης και οι τυφλοί μαθητές δεν είναι πιο ικανοί στη διερεύνηση μέσω αφής σε σχέση με τους υπόλοιπους βλέποντες μαθητές, απλά είναι κάτι που θα πρέπει να αναπτύξουν ως δεξιότητα γιατί θα μπορέσουν έτσι να πάρουν πληροφορίες και να διερευνήσουν το αντικείμενο που εξετάζουν.

Το τυφλό παιδί πρέπει να μάθει να ψηλαφεί με τα ακροδάχτυλα και των δύο χεριών για να μπορέσει να διαβάσει γραφή Braille και να εξασκηθεί στην αναγνώριση διαφορετικών επιφανειών και υφής.

Το βλέπων παιδί ερχόμενο στο δημοτικό σχολείο έχει ήδη ένα υπόβαθρο εμπειριών από το σπίτι του. Παρατηρώντας καθημερινά τους γονείς και το κοντινό του περιβάλλον αρχίζει να μιμείται πράξεις δικές τους. Επίσης, έχει έρθει σε επαφή με περιοδικά, βιβλία που βρίσκονται στο σπίτι, χρωματιστές επιγραφές και πινακίδες που βλέπει στο δρόμο καθημερινά.

Αντίθετα, το τυφλό παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να εκτεθεί σε όλ' αυτά και ν' αρχίσει να κατανοεί το περιβάλλον και τον κόσμο του. Έτσι, για να μπορέσει να αναπτυχθεί σωστά χρειάζεται καθ' όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, ακόμη και νωρίτερα να του δίνονται ευκαιρίες και ερεθίσματα με όλο και πιο σύνθετο απτικό υλικό για διερεύνηση (Mason & Arter, 2005).

2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

2.3.1 Ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο

Σε διάφορες χρονικές περιόδους παρουσιάστηκαν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, οι οποίες αφορούσαν το χώρο της γενικής αλλά και ειδικής εκπαίδευσης. Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά οι τάσεις και οι όροι που κυριάρχησαν για κάθε χρονική περίοδο στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Ιστορικά, η φροντίδα των παιδιών με αναπηρίες είχε φιλανθρωπικό χαρακτήρα από την κοινότητα και την εκκλησία. Τα ανάπηρα άτομα αντιμετωπίζονταν ως εξαρτώμενα αντικείμενα λύπησης και οίκτου που χρειάζονταν φροντίδα και στήριξη (Χαραλάμπους, 2004).

Ως συμπληρωματικό του φιλανθρωπικού μοντέλου, λειτούργησε και το ιατρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το πρόβλημα πηγάζει από το ίδιο το άτομο. Γι' αυτό το λόγο δημιουργήθηκαν κατηγορίες που διαχώριζαν τα άτομα ανάλογα με την ανεπάρκεια τους (Φτιάκα, 1997). Έτσι, τα «διαφορετικά» παιδιά απομονώνονται σε ειδικά σχολεία με ειδικούς δασκάλους και ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα.

Όταν άρχισε να εμφανίζεται το κοινωνικό μοντέλο, οι αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία του ατόμου διαφοροποιήθηκαν. Το κοινωνικό μοντέλο τοποθετεί την αναπηρία στο αποκλειστικό περιοριστικό κοινωνικό περιβάλλον που την διαμορφώνει και όχι σε οποιονδήποτε πρόβλημα του ατόμου.

Αρχίζει λοιπόν μια νέα περίοδος για την ειδική εκπαίδευση, εφόσον κυρίαρχη τάση από τη δεκαετία του 70' είναι η προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, με βασική αρχή την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Στις ΗΠΑ η τάση αυτή κυριάρχησε μετά από αγώνες και διαδηλώσεις των πολιτών για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ στις σκανδιναβικές χώρες η ένταξη είχε ήδη αρχίσει (OECD, 1999).

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος ενσωμάτωση, ο οποίος αποδίδεται με τον αγγλικό όρο «mainstreaming», στη συνέχεια ο όρος ένταξη (integration), τέλος ο όρος inclusion και inclusive εκπαίδευση.

Για κάποιους η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της ένταξης (integration) για κάποιους άλλους η έννοια inclusion θεωρείται ευρύτερη από την έννοια του integration (Brickell, 2003 p.84).

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε τις έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» σχεδόν ως ταυτόσημες. Διαχωρίζοντας τους όρους ενσωμάτωση και ένταξη, θα

λέγαμε ότι ο πρώτος δηλώνει «την μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο, ενώ ο δεύτερος δηλώνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο» (Ζωνιου-Σιδερίη, 1998 σ.125). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά χαρακτηριστικά, τα οποία και εμπλουτίζονται, ενώ στην ενσωμάτωση τα βασικά αρχικά χαρακτηριστικά εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιώσει το άτομο τα χαρακτηριστικά του συνόλου (Ζωνιου-Σιδερίη, 1998).

Σύμφωνα με το OECD (1999) υπάρχουν τρεις τύποι ένταξης στα γενικά σχολεία, οι οποίοι είναι οι εξής: Η χωρική ένταξη (locational), όπου τα ανάπηρα παιδιά εκπαιδεύονται μαζί με τα μη ανάπηρα αλλά σε ξεχωριστά κτίρια ή μονάδες, η κοινωνική (social) ένταξη, όπου παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν κοινωνική επαφή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή των μη ακαδημαϊκών περιόδων. Και τέλος η λειτουργική ένταξη (functional), όπου όλα τα παιδιά βρίσκονται στο γενικό σχολείο και παρακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα.

Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες εφαρμόστηκαν σε χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ προγράμματα ένταξης, τα οποία πραγματοποιούνται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις όπως ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαμόρφωση του χώρου κτλ.

Ωστόσο, οι προϋποθέσεις αυτές δεν εκπληρώνονται και πολλές φορές παρουσιάζεται το φαινόμενο της τοποθέτησης στο συνηθισμένο σχολείο χωρίς την απαραίτητη στήριξη (Φτιάκα, 1997).

Παράλληλα, η Βλάχου (2005) αναφέρει ότι η ένταξη εφαρμόστηκε ως πρακτική, με απουσία θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου γι' αυτό και απέτυχε. Η επιχειρούμενη ένταξη έθετε ως προϋπόθεση την προσπάθεια από μέρους των παιδιών, των υποστηρικτικών υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών-δυσπόρευσης με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Γι' αυτό το λόγο σήμερα αρχίζει να επικρατεί ένας νέος όρος, πέρα από την ένταξη, (integration), ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education), ο οποίος παρουσιάζεται ως η εξέλιξη του μοντέλου ένταξης.

Σύμφωνα με τη Brickell (2003 σ.84) η έννοια του inclusion αποδίδεται ως εξής:

«συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει η ανάπτυξη ενός ενοποιημένου συστήματος παροχών σε όλους τους μαθητές, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και παρουσιάζοντας ποιο είναι το καλύτερο για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, μέσα στο σχολείο. Οι δάσκαλοι του σχολείου έχουν στη διάθεση τους ποικιλία από

στρατηγικές και είναι ικανοί να επιλέξουν κάποια από αυτές που θα ταιριάζει καλύτερα στον κάθε μαθητή».

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του θεσμού είναι η άρση των προκαταλήψεων και η αποδοχή της διαφορετικότητας, έτσι που ν' αλλάξουν οι υφιστάμενες δομές και να γίνει εφικτή η συμβίωση όλων των ανθρώπων σε μια κοινωνία (Χαραλάμπους, 2004).

Κύριος στόχος αυτής της φιλοσοφίας είναι η εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα τους σ' ένα σχολείο για όλους. Η φιλοσοφία αυτή εδραιώνεται περισσότερο στη δεκαετία του 1990 και υπόσχεται ότι θα αντιμετωπίσει τα παιδιά που θεωρούνται ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως άτομα με ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στη διδασκαλία (Αγγελίδης, 2005).

Όπως επισημαίνει και ο Hall (1997), η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δικαίωμα, όχι προνόμιο.

2.3.2 Ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης σε Αγγλία και Κύπρο

Το γεγονός ότι η Κύπρος ήταν για αρκετά χρόνια αγγλική αποικία επηρέασε ως ένα βαθμό τη νομοθεσία σε αρκετά ζητήματα, ένα από αυτά ήταν και το εκπαιδευτικό παρά το γεγονός ότι από το 1960 η Κύπρος απέκτησε την ανεξαρτησία της, υπάρχουν ακόμη στοιχεία στη νομοθεσία τα οποία είναι άμεσα επηρεασμένα από τους Άγγλους. Γι' αυτό θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στην Αγγλία και το εκπαιδευτικό της σύστημα, όσον αφορά στην ειδική αγωγή.

Όπως έγινε και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, και στην Αγγλία η ειδική εκπαίδευση ξεκίνησε από πρωτοβουλία ιδιωτικών φορέων (π.χ εκκλησία) με στόχο την παροχή φροντίδας σε άτομα με αισθητηριακά προβλήματα (κώφωση, τύφλωση). Έτσι, ιδρύθηκαν πολλά εθελοντικά σωματεία για τα κωφά και τυφλά παιδιά κατά το μέσο του 18^{ου} αιώνα (Solity, 1992).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με το Society of Education Officers (1990), το Education Act (1944) διέκρινε την αναπηρία σε συνιστώσες που συνθέταν ουσιαστικά ένα κατηγορικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από έντεκα βασικές κατηγορίες και οι εκπαιδευτικές αρχές παρείχαν εκπαίδευση στους μαθητές με αναπηρίες που βρίσκονταν είτε στα ειδικά είτε στα γενικά σχολεία.

Κατά τη δεκαετία του 1970 ανατέθηκε η ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (OECD, 1999).

Σύμφωνα με την Έκθεση Warnock τον όρο «παιδιά με αναπηρίες», έρχεται να αντικαταστήσει ο όρος «παιδιά με ειδικές ανάγκες» και η ένταξη των παιδιών στα γενικά σχολεία αρχίζει να πραγματοποιείται. Το 1988 θεσπίζεται ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά, και έτσι τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν μαθήματα μέσα στη γενική τάξη (Solity, 1992).

Ωστόσο, η ένταξη έτσι όπως εφαρμόστηκε δε φαίνεται να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών, γι' αυτό και γίνεται η εισαγωγή του όρου inclusive education τα τελευταία χρόνια. Στόχος είναι η επέκταση και ο επαναπροσδιορισμός της ένταξης (Hall, 1997).

Σύμφωνα με την ταξινόμηση που έγινε από τη Φτιάκα (2006) η ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο χωρίζεται σε τέσσερις χρονικές περιόδους:

Η πρώτη χρονική περίοδος αρχίζει από το 1929 μέχρι το 1979. Το πρώτο αυτό στάδιο θα το αποκαλούσαμε «σταδιακή ίδρυση των ειδικών σχολείων», όπου οι σχολές ιδρύονται είτε από φιλανθρωπικά σωματεία, είτε από ιδιωτική πρωτοβουλία. Δεν

υπάρχει ξεκάθαρη ενιαία φιλοσοφία και έτσι τα ειδικά σχολεία ήταν υπό την επίβλεψη ιδιωτών και όχι της κυβέρνησης .

Το πρώτο ειδικό σχολείο στην Κύπρο, είναι αυτό της Σχολής τυφλών, το οποίο ιδρύθηκε το 1929 και είχε φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Lady Storrs , γυναίκα του τότε Άγγλου κυβερνήτη.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα ειδικά αυτά σχολεία έχουν τη μορφή ιδρυμάτων, αυτό σημαίνει ότι δεν είχαν σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών, παραμόνο τους παρείχαν φροντίδα και στήριξη.

Η αγγλικά επιρροή είναι εμφανής το 1978 με τη μορφή του Warnock Report . Η έκθεση αυτή περιγράφει την κατάσταση που επικρατούσε κατά τη δεκαετία του 70' στην Αγγλία (Φτιάκα, 2006). Πρόκειται για ένα κείμενο αρκετά προοδευτικό, το οποίο μιλά για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία .

Η δεύτερη χρονική περίοδος αρχίζει από το 1979 μέχρι και το 1988. Το 1979 ψηφίζεται ο νόμος «περί ειδικής εκπαίδευσεως Νόμος του 1979», ο οποίος αναγνωρίζει τέσσερις βασικές κατηγορίες ειδικών αναγκών : τα ασκήσιμα, τα σωματικώς ανάπηρα, τα εκπαιδευτικώς καθυστερούντα και τα δυσπροσάρμοστα. (Δελτίο πληροφοριών Ειδικής αγωγής , Ν.47/1979)

Ωστόσο ο νόμος αυτός δεν εφαρμόστηκε ποτέ γιατί το 1980 η έκθεση της Ουνέσκο άσκησε αρνητική κριτική και έτσι παρόλο που αυτός ο νόμος είχε ψηφιστεί, το Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού της Κύπρου τάχθηκε υπέρ της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες . Αρχίζει λοιπόν από το 1980-83 η διαδικασία της ένταξης στα γενικά σχολεία. Να σημειώσουμε ότι το Γυμνάσιο της Σχολής Τυφλών είχε καταργηθεί και τα παιδιά της σχολής εντάσσονταν στα γυμνάσια του Κύκκου και της Ακρόπολης (ιστορικό σχολής τυφλών, 2005).

Το Υπουργείο παιδείας της Κύπρου επικαλείται διεθνείς πρακτικές όπως ένταξη (integration) και το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (least restrictive environment) (Δελτίο πλήρ. ειδικής αγωγής , 1988).

Η τρίτη χρονική περίοδος καλύπτεται από το 1988 μέχρι το 1999. Στο τρίτο στάδιο κυριαρχεί η ανεπίσημη πρακτική της ένταξης, παρόλο που ο νόμος του 1979 εξακολουθεί να ισχύει. Τα ίδια τα ειδικά σχολεία αρχίζουν να πειραματίζονται με δοκιμαστικές πρακτικές ένταξης .

Από το 1990 αρχίζει επίσημα η ένταξη των τυφλών παιδιών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας (από την Ε' και Στ' τάξη) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .

Από το 1999 μέχρι σήμερα, βρισκόμαστε στο τέταρτο στάδιο, όπου νομικά έχει κατοχυρωθεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα τον Ιούλιο του 1999 ψηφίστηκε από την Κυπριακή πολιτεία ο νόμος «περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες». Σύμφωνα μ' αυτόν κατοχυρώνεται το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες να φοιτούν στα συνηθισμένα σχολεία της γειτονίας τους (Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, 1999).

Έτσι, το Υπουργείο παιδείας της Κύπρου δεσμεύεται και επίσημα πια με την πρακτική της ένταξης των παιδιών στα συνηθισμένα σχολεία. Για πρώτη φορά έχουμε μια συγκροτημένη ενιαία εκπαιδευτική φιλοσοφία για την ειδική εκπαίδευση στα σχολεία της Κύπρου (Φτιάκα, 2006 Phtiaka, 2001).

Η Phtiaka (1996) μεταφράζει και επεξηγεί τον όρο «inclusive education» ως ενιαία εκπαίδευση, ως ενιαίο σχολείο, ως ένα εκπαιδευτικό όραμα για το μέλλον.

Ο Αγγελίδης (2005) χρησιμοποιεί τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ο οποίος σχετίζεται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη συμμετοχή, με την αποδοχή της διαφορετικότητας, με το σχολείο ως ολότητα και την κοινωνία γενικότερα.

Η φιλοσοφία και η πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι ένα στάδιο το οποίο υλοποιείται σε μια χρονική φάση. Αποτελείται μάλλον από δυσκολίες και πολύπλοκες διαδικασίες που έχουν τόσο θεσμικά όσο και λειτουργικά χαρακτηριστικά.

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξετάζει τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες είναι δυνατή η εκπαίδευση όλων των παιδιών έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, όποιες και να είναι αυτές (Barton, 1997). Όπως υπογραμμίζει ο McDonnell (1995) η inclusive εκπαίδευση δέχεται στους κόλπους της όλα τα παιδιά, σ' ένα νέο τύπο σχολείου, ο οποίος τους προσφέρει επαρκείς πηγές και στήριξη ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες τους.

Το ενιαίο αυτό σχολείο ορίζεται από την Φτιάκα (1997) ως ο χώρος εκείνος όπου «όλα τα παιδιά δικαιούνται να φοιτήσουν και στόχο έχει να βοηθήσει το καθένα να αναπτυχθεί ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και κλίσεις του»(σ.2).

Το ενιαίο σχολείο και η αρχή της συμπερίληψης έχει γίνει, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, και για την Κύπρο εκπαιδευτική προτεραιότητα. Ο στόχος είναι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή και να μειωθεί ο αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ουσιαστικά, όταν μιλάμε για πρακτικές

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εννοούμε αυτές οι οποίες παρέχουν σχολικές εμπειρίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες στα ίδια σχολεία και τάξεις που θα φοιτούσαν εάν δεν είχαν ειδικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2005). Είναι η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους συμμετέχουν από κοινού στο ίδιο σχολείο (Thomas, 1997).

Όπως γράφει και ο Barton (1997, σ.233), « η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η ανταπόκριση στην ποικιλία : σημαίνει να ακούς τις ατίθασες φωνές, να είσαι δεκτικός, να ενθαρρύνεις όλα τα μέλη και να γιορτάζεις τη «διαφορετικότητα» με ξεχωριστούς τρόπους . Η πρακτική της συμπερίληψης είναι να μαθαίνεις ουσιαστικά να ζεις με τους άλλους. »

Με βάση λοιπόν τα πιο πάνω προκύπτει ένα «ενιαίο σχολείο» , το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει μια πρόκληση : να προσαρμόσει με τέτοιο τρόπο τις στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας καθώς και τον περιβάλλοντα χώρο, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Δεν μιλάμε δηλαδή για «ειδικές ανάγκες» , «ειδική αγωγή» και διαχωριστικά περιβάλλοντα αλλά για μία γενική τάξη και ένα σχολείο για όλους .

Οι όροι «ειδικές ανάγκες» και «ειδική εκπαίδευση» αντικαθίστανται με τους όρους «ατομικές ανάγκες» και «εξατομικευμένη εκπαίδευση» (Bines, 1993). Όπως γράφει και η Βλάχου (2005) : «σ' ένα κόσμο ποικιλομορφίας, η ιδέα της κανονικότητας, δεν υπάρχει».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ε.Α ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Η αρθρογραφία αναφέρεται σε έρευνες που αφορούν τα θεσμικά χαρακτηριστικά νόμων (Νόμος 1999') σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία της Κύπρου

Συγκεκριμένα η Χαραλάμπους (2001) σε μια μελέτη περίπτωσης (case study), με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος υλοποίησης του Νόμου του 99'(ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γειτονίας τους), κατέληξε στα εξής : Τα κριτήρια για την επιλογή των παιδιών με ειδικές ανάγκες που θα ενταχθούν στο γενικό σχολείο δεν είναι ξεκάθαρα, όταν δεν υπάρχει εμφανής αναπηρία. Επίσης, φάνηκε ότι σε περιορισμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη μπορεί ευκολότερα να δοθεί βοήθεια σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες .

Παράλληλά, η Χαραλάμπους (2001) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί απέναντι στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στάση που εξηγείται από το γεγονός ότι δεν τους παρέχεται επιμόρφωση για να μπορέσουν να χειριστούν αποτελεσματικά μέσα στη τάξη τους τα παιδιά με ειδικές ανάγκες .

Η αδυναμία συντονισμού των αρμοδίων παραγόντων για την υλοποίηση του Νόμου είναι επίσης χαρακτηριστική, με αποτέλεσμα την μη κάλυψη των κτιριακών αναγκών και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να είναι απομονωμένα από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Ο Αγγελίδης (2005), σε παρόμοια έρευνα, χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία (μελέτη περίπτωσης), διαπίστωσε πως οι νόρμες που επικρατούν στην κοινωνία της Κύπρου διαιώνίζουν την υπάρχουσα κουλτούρα της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού, με αποτέλεσμα να υπάρχει τάση αποφυγής ατόμων που είναι «διαφορετικά». Αυτό αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, εφόσον τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες αποκλείουν τους συμμαθητές τους που «διαφέρουν» από τα ίδια.

Επίσης, έρευνες που αφορούν στη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα σχολεία της Κύπρου, επισημαίνουν τα παρακάτω:

Από μια έρευνα που έγινε σε δύο σχολεία, οι ερευνητές (Αγγελίδης κ.α, 2005) προσπάθησαν να διαπιστώσουν εάν οι δάσκαλοι δρουν ως παράγοντας περιθωριοποίησης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Κατέληξαν στο γεγονός ότι οι

εκπαιδευτικοί συχνά με την συμπεριφορά τους και μέσα από τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, συνειδητά ή ασυνειδήτητα περιθωριοποιούν τα παιδιά με ε.ε.α. Αυτό, οφείλεται στις αντιλήψεις που έχουν αποκτήσει για τον τρόπο χειρισμού των ατόμων με αναπηρίες. Επίσης, φαίνεται ότι δεν παρέχεται καμία ενημέρωση ή στήριξη στους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο παιδείας της Κύπρου.

Μέσα από την εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος σε παιδιά την Α' τάξης, η ερευνήτρια (Symeonidou, 2002) προσπάθησε να αναδείξει τον νέο ρόλο του υποστηρικτικού δασκάλου και στο πώς αυτός ο νέος ρόλος, εάν επιτελείται σωστά, μπορεί να συμβάλει σε αρχές συμπερίληψης. Την τάξη αποτελούσαν 20 μαθητές εκ των οποίων οι 4 ήταν μαθητές με ε.α. Βασική αρχή της συνεργατικής προσέγγισης ήταν: και οι δύο δασκάλες να είναι υπεύθυνες για όλα τα παιδιά της τάξης.

Η ερευνήτρια αναφέρει ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς η συνεργατική διδασκαλία είχε γίνει μια ευχάριστη ρουτίνα για όλους. Τα παιδιά της τάξης ένιωθαν ότι είχαν δυο δασκάλες, οι οποίες τους βοηθούσαν στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Επίσης γνώριζαν ότι μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, όλοι οι μαθητές, γιατί για την κάθε δραστηριότητα υπήρχαν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν χρειαζόταν να φεύγουν από την τάξη τους για να έχουν εξατομικευμένη διδασκαλία.

Μέσα από το πρόγραμμα αυτό οι δάσκαλοι έγιναν πιο ευέλικτοι στο σχεδιασμό και τις τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος αλλά και πιο συνεργάσιμοι.

Σε μια μελέτη περίπτωσης ο Αγγελίδης (2004), επισημαίνει τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία της Κύπρου. Πρώτο εμπόδιο, αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολεία ανεπίσημα προσπαθούν να συμπληρώσουν συγκεκριμένο αριθμό παιδιών με ε.α, έτσι ώστε να έρθει ειδικός δάσκαλος για να δημιουργηθεί τμήμα ένταξης. Επίσης, το γεγονός ότι η ειδική και η γενική εκπαίδευση εντάσσονται σε διαφορετικά τμήματα του Υπουργείου παιδείας, οδηγεί στις διαφορετικές αντιλήψεις και στον διαχωρισμό των ρόλων που έχουν οι ειδικοί και γενικοί δάσκαλοι σχετικά με τους μαθητές με ε.α. Οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης και η αρνητική συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με ε.α είναι ένα ακόμη εμπόδιο προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παράλληλα, οι επιθεωρητές που έρχονται στα σχολεία κρίνονται ακατάλληλοι και δεν παρέχουν καμία στήριξη στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης.

Σε μια άλλη έρευνα, με τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, οι ερευνήτριες (Φτιάκα & Ρούσου, 2003) θέλησαν να εξετάσουν τις στάσεις των παιδιών χωρίς

ειδικές ανάγκες απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οδηγήθηκαν στα εξής συμπεράσματα: Φάνηκε ότι το είδος και η φύση της αναπηρίας επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς ε. α απέναντι στους μαθητές με ε.α . Όταν τα παιδιά που η αναπηρία τους είναι εμφανής συμπεριφέρονται αντίθετα με τους κανονισμούς της τάξης οι συμμαθητές τους έδειχναν ανεκτική στάση απέναντι τους. Στην περίπτωση όμως όπου η αναπηρία τους δεν ήταν εμφανής (μαθησιακές δυσκολίες) τα παιδιά χωρίς ε.α ήταν λιγότερο ανεκτικά απέναντι τους. Επίσης, η φύση των μαθημάτων επηρέαζε την συμπεριφορά των παιδιών με ε.α. Σε μαθήματα γνωσιολογικού περιεχομένου (γλώσσα) η συμπεριφορά τους ήταν αρνητική, αντίθετα σε μαθήματα ψυχοκινητικού (μουσική) περιεχομένου τα παιδιά με ε.α παρουσίαζαν θετική συμπεριφορά. Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι οι στάσεις των παιδιών χωρίς ε.α είναι εν μέρει θετικές γιατί τηρούν στάση ανοχής μέσα στην τάξη, η κατάσταση όμως διαφοροποιείται την ώρα του διαλείμματος γιατί οι σχέσεις με τα παιδιά με ε.α είναι ανύπαρκτες.

Σε παρόμοια έρευνα (μελέτη περίπτωσης), οι ερευνητές Nicolaidou et.al (2006) σχεδίασαν διάφορες δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους χωρίς ειδικές ανάγκες .

Μέσα από τις δραστηριότητες διαπίστωσαν τα εξής : Πολλά από τα παιδιά χωρίς ε.α αναφέρουν ότι θα ήταν καλύτερα τα παιδιά με ε.α να εκπαιδεύονται μόνο στην ειδική μονάδα, γιατί ίσως έτσι θα είχαν μεγαλύτερη υποστήριξη. Επίσης, φάνηκε πως οι γνώσεις τους για θέματα «ειδικής» αγωγής ήταν ελάχιστες και ισχυρίστηκαν ότι φοβούνται τους συμμαθητές τους με ε.α και γι' αυτό το λόγο τους αγνοούν ή τους αποφεύγουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως απέτυχε να εντάξει τα παιδιά με ε.α στις γενικές τάξεις εφόσον και οι δάσκαλοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΑ στην τάξη τους .

Η Μιχαήλ (2005) ερευνώντας, μέσω ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων, την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισήμανε τα εξής : Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών χωρίς ε.α υποστηρίζει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση θα έπρεπε να φοιτούνε ειδικά σχολεία και παραδέχεται ότι δεν συναναστρέφεται με τα παιδιά αυτά. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πάντοτε μόνα τους στα διαλείμματα ή με τη συνοδό τους. Επίσης, μέσα στην τάξη δεν συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι τάσσονται κατά της ένταξης των παιδιών αυτών στο γυμνάσιο. Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι θετικοί όσον αφορά την ένταξη των παιδιών τους στις γενικές τάξεις αλλά προβληματίζονται για τη δομή του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.

Τέλος, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δήλωσαν ότι δεν έχουν φίλους είτε μέσα είτε έξω από το σχολείο.

Η πιο κάτω έρευνα εξετάζει τις απόψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με ε.α στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ερευνητές (Koutroubas et.al, 2006) χρησιμοποίησαν σαν μέθοδο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια κλειστού τύπου.

Η έρευνα έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υιοθέτησε θετική στάση απέναντι στους μαθητές τους με ε.α και ανέπτυξε στρατηγικές διδασκαλίας για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μέσα στην τάξη. Αποδείχθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που, πριν την ένταξη τους στο σχολείο, είχαν συστηματική και μεγάλης διάρκειας προετοιμασία προσαρμογής και εξοικείωσης με το περιβάλλον εντάχθηκαν πολύ πιο εύκολα και είχαν αποδοχή από τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, ένα ποσοστό καθηγητών είχαν αρνητική εμπειρία δουλεύοντας με παιδιά με ε.α και εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους για τις πρακτικές ένταξης. Επίσης φαίνεται πως ο σημαντικότερος παράγοντας που έπαιξε ρόλο στην στάση που διατηρούν οι καθηγητές ήταν η μετεκπαίδευση τους στην ειδική αγωγή αλλά και η πιθανότητα ενός μεταπτυχιακού σε θέματα ειδικής αγωγής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών που έχουν πτυχίο στις ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες δεν έχει σκοπό για μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή επιμορφωτικά σεμινάρια.

Η Phtiaka (2006) μέσα από συνεντεύξεις εξετάζει τις απόψεις των γονέων, όσον αφορά την ένταξη των παιδιών τους με ε.α σε σχολεία της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Φαίνεται πως η πρακτική ένταξης, έτσι όπως εφαρμόζεται σήμερα έχει εξαντλήσει σωματικά και ψυχικά τους γονείς των παιδιών με ε.α. Οι γονείς παρουσιάζονται πολύ αγχωμένοι σχετικά με το εάν το παιδί τους θα καταφέρει να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, εφόσον δεν έχει τροποποιηθεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε όλα τα παιδιά με ή χωρίς ε.α. Επίσης, στα γενικά σχολεία δεν παρέχονται εξειδικευμένες υπηρεσίες που έχουν ανάγκες τα παιδιά, όπως ψυχολόγος, μουσικοθεραπεία κτλ, με αποτέλεσμα οι υπηρεσίες αυτές

να παρέχονται στα ειδικά σχολεία τα απογεύματα και οι γονείς να αναγκάζονται να πληρώνουν. Οι γονείς δηλώνουν απελπιστικά μόνοι και νιώθουν αδύναμοι και απομονωμένοι, εφόσον δεν υπάρχει κανένα θεραπευτικό κέντρο στήριξης και συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να εφαρμόζουν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, εφόσον δεν έχουν γίνει σ' αυτό ουσιαστικές αλλαγές και κρίνονται ανίκανοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με ε.α ,συνήθως τους λυπούνται ή τους αγνοούν.

Συμπερασματικά, από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω φάνηκε ότι ο Νόμος του 99' δεν υλοποιείται σωστά με αποτέλεσμα η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία της Κύπρου να μην είναι επιτυχής. Οι ερευνητές επεσήμαναν αρκετά προβλήματα, τα οποία εμποδίζουν την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με ε.α στα γενικά σχολεία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σ' αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για την υλοποίηση της έρευνας, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων.

Πρωταρχικός στόχος της φοιτήτριας ήταν να ενημερωθεί και να διερευνήσει το θεσμό της ένταξης, που αφορά στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, όπως αυτός υλοποιείται στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή ο σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν διττός: Να περιγραφεί και να μελετηθεί η ένταξη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου διακρίνοντας δύο κύριους άξονες ανάλυσης : α) κοινωνικό και β) μαθησιακό.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν αρχικά επαφές με εκπαιδευτικούς φορείς της Κύπρου όπως, επιθεωρητής ειδικής εκπαίδευσης, επιθεωρητές επαρχιακών γραφείων παιδείας και διευθυντές σχολείων, προκειμένου να αποσπαστούν τόσο η άδεια για την έρευνα στην Κύπρο όσο και οι άδειες για την είσοδο της φοιτήτριας στα σχολεία που θα γινόταν η έρευνα.

Η έρευνα εξετάζει τα γενικά, ενταξιακά δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε τρεις πόλεις: Λεμεσό, Λάρνακα και Λευκωσία, οι οποίες επιλέχθηκαν τυχαία από την φοιτήτρια. Έγινε συλλογή δεδομένων συνολικά από 12 σχολεία

Έξι στην επαρχία Λευκωσίας, τρία στην επαρχία Λάρνακας και τρία στην επαρχία Λεμεσού.

4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Ο όρος «έρευνα» ορίζεται συχνά ως «συστηματική αναζήτηση πληροφοριών». Η έρευνα εμπεριέχει την ανακάλυψη πραγμάτων που προηγουμένως ήταν άγνωστα ή το γεγονός του ότι διασαφηνίζεται ένα θέμα ή ένα πρόβλημα (Verma & Mallick 2004).

Τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της έρευνας θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής :

- α) οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για συλλογή καινούργιων πληροφοριών ή χρήση της υπάρχουσας γνώσης για ένα νέο σκοπό
- β) λογική και αντικειμενική, η οποία μπορεί να δικαιολογήσει τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν
- γ) αναζήτηση απαντήσεων σε αξιολογες και θεμελιώδεις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές

δ) το τελικό της αποτέλεσμα συμβάλει στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην καλύτερη εκτίμηση των θεμάτων που εμπλέκονται σ' αυτήν (Verma & Mallick, 2004 σ.21).

Οι ταξινομήσεις της έρευνας είναι διάφορες και ποικίλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η μέθοδος, η φύση του προβλήματος, το δείγμα κτλ. Γι' αυτό η έρευνα μπορεί να ταξινομηθεί ως: α) απλή και σύνθετη β) στοχαστική και αντικειμενική γ) στατική και δυναμική δ) ατομική και συλλογική ε) βασική εφαρμοσμένη και τεχνολογική στ) ανιχνευτική, περιγραφική και πειραματική ζ) επιχειρησιακή και έρευνα δράση η) ποσοτική και ποιοτική (Βάμβουκας , 1988 σ.79-89)

Η περιγραφική έρευνα έχει σα στόχο την επιφανειακή απεικόνιση των ειδικών χαρακτηριστικών μιας δεδομένης κατάστασης. Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί και ως περιγραφική .

Ανάλογα με το είδος των δεδομένων (ποιοτικά ή ποσοτικά) η έρευνα διακρίνεται σε ποιοτική και ποσοτική.

Υπάρχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία διακρίνουν την κάθε μια που θα πρέπει να επισημανθούν και είναι τα εξής :

α) Η ποσοτική έρευνα εφαρμόζει το επιστημονικό-ποσοτικό παράδειγμα, αντίθετα η ποιοτική ακολουθεί το ερμηνευτικό-ποιοτικό παράδειγμα.

β) Η ποσοτική έρευνα θέτει ορισμούς εκ των προτέρων και τους ακολουθεί πιστά ενώ η ποιοτική εάν χρειαστεί μπορεί να τους τροποποιήσει ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας

γ) Η ποσοτική έρευνα συσχετίζει τα ευρήματα με τις μεταβλητές και κάνει γενικεύσεις των αποτελεσμάτων, αντίθετα στην ποιοτική τα ευρήματα συσχετίζονται με την κατανόηση της πραγματικότητας όπως αυτή βιώνεται από τους συμμετέχοντες

δ) Η ποιοτική έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί σε μικρά δείγματα πληθυσμού και οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιεί είναι κυρίως η παρατήρηση και η συνέντευξη. Αντιπροσωπευτικοί τύποι της είναι η μελέτη περίπτωσης (case study) και η έρευνα δράση, αντίθετα της ποσοτικής είναι η επισκόπηση και η πειραματική έρευνα (Αργυρόπουλος , 2004).

Ωστόσο, ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι απόλυτος, εφόσον είναι δυνατόν να γίνει ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Ηλιού & Γκότοβος 1986).

Κρίθηκε αναγκαία η συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών σημείων που καθορίζουν την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα θέλοντας να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

4.3 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ-ΜΕΘΟΔΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 ενταξιακά σχολεία της Κύπρου , έξι από την Λευκωσία , τρία από τη Λεμεσό και τρία από την Λάρνακα. Συνολικά παρατηρήθηκαν 15 μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, ενώ σε κανένα από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν δεν υπήρχε μαθητής με ολική τύφλωση. Έγιναν επίσης παρατηρήσεις και συνεντεύξεις με 15 εκπαιδευτικούς και 3 ειδικούς δασκάλους .

Ο παρακάτω πίνακας παρέχει πληροφορίες για τον αριθμό των παιδιών με ΣΠΟ ανά σχολείο μέσα στο σύνολο παιδιών της γενικής τάξης.

Πίνακας 1: Αναλογίες ορισμού παιδιών με ΣΠΟ ανά γενική τάξη σε Λευκωσία, Λάρνακα & Λεμεσό

	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΠΟ ΑΝΑ ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ
Λευκωσία	ΣΧ. 1	1	20
	ΣΧ. 2	1	11
	ΣΧ. 3	1	12
	ΣΧ. 4	1	16
	ΣΧ. 5	1	13
		1	16
	ΣΧ. 6	1	23
Λάρνακα	ΣΧ.7	1	6
	ΣΧ.8	1	16
	ΣΧ.9	1	14
		1	15
Λεμεσός	ΣΧ.10	1	23
	ΣΧ.11	1	20
		1	18
	ΣΧ.12	1	24

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν η παρατήρηση (βλ. παρακάτω) μέσω πινάκων καταγραφής καθώς και συνεντεύξεις (βλ. παρακάτω) που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων και τους ειδικούς δασκάλους .

Παρατήρηση

Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως η θέαση-ακρόαση από τον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος με βάση αυτά που ακούει και βλέπει να εξελίσσονται τη δεδομένη στιγμή, καταγράφει τις σχετικές, με το υπό μελέτη θέμα, πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) οι βασικοί τύποι παρατήρησης είναι δύο και είναι οι εξής: α) συμμετοχική και β) μη-συμμετοχική παρατήρηση. Στη συμμετοχική παρατήρηση, οι παρατηρητές συμμετέχουν στις ίδιες τις δραστηριότητες που θέλουν να παρατηρήσουν. Αντίθετα, στη μη-συμμετοχική, οι ερευνητές δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας και δεν γίνονται μέλη της .

Ο ρόλος του μη συμμετοχικού παρατηρητή θέλει τον ερευνητή να κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και να κωδικοποιεί τις πληροφορίες (λεκτικές και μη) που παίρνει μέσω ενός δομημένου συνόλου κατηγοριών παρατήρησης .

Παρόλα αυτά, σ' ένα φυσικό πλαίσιο όπως είναι η αίθουσα διδασκαλίας, είναι δύσκολο για τον ερευνητή, ο οποίος επιθυμεί να είναι συγκαλυμμένος να μη δρα ως συμμετέχων. Εάν ο ερευνητής δεν συμμετέχει, δεν μπορεί εύκολα να εξηγηθεί η παρουσία του, καθώς είναι πολύ εμφανής στους συμμετέχοντες. Γι' αυτό, οι περισσότερες μελέτες σε ένα φυσικό πλαίσιο είναι μελέτες αδόμητης συμμετοχικής παρατήρησης (Cohen & Manion, 1994).

Παρά το πλεονέκτημα που έχει η συμμετοχική παρατήρηση, όπου οι ερευνητές μέσα από μια εκτεταμένη χρονική περίοδο παρατήρησης μπορούν να αναπτύξουν πιο στενές και άτυπες σχέσεις με εκείνους που παρατηρούν στο φυσικό πλαίσιο, η ερευνήτρια αυτής της πτυχακής εργασίας επέλεξε τη μη-συμμετοχική παρατήρηση για το λόγο ότι η παραμονή της για μεγάλα χρονικά διαστήματα στην Κύπρο ήταν αδύνατη λόγω της παρακολούθησής της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Από την σκοπιά του αντικειμένου που παρατηρείται διακρίνονται τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις : α) παρατήρηση του ίδιου του αντικειμένου (ο μαθητής) β) παρατήρηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ του αντικειμένου και των υπολοίπων στοιχείων της κατάστασης (οι σχέσεις μαθητή με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο) γ) παρατήρηση των σχέσεων που διατηρεί το παιδί με την καθαυτή κατάσταση (σχέσεις μαθητή στο σχολικό πλαίσιο) και τέλος, δ) παρατήρηση των σχέσεων που έχει ο μαθητής με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Βάμβουκας , 1988).

Με βάση τις πιο πάνω περιπτώσεις η έρευνα εξετάζει τους τρεις πρώτους παράγοντες (μαθητή - σχέσεις - μαθησιακό περιβάλλον).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι που μπορεί ο ερευνητής να χρησιμοποιήσει για να καταγράψει τις απαιτούμενες πληροφορίες . Ένας τρόπος είναι να παίρνει σημειώσεις σε συνεχή και εκθετικό λόγο. Ένας άλλος τρόπος είναι η χρησιμοποίηση κάποιου ειδικού εντύπου που ονομάζεται «Σχέδιο καταγραφής». Μέσα σε αυτό το έντυπο έχουν καταχωριστεί όλα τα διαφορετικά «περιεχόμενα» της παρατήρησης. Ο εξεταστής ενώ παρατηρεί, το συμπληρώνει με κωδικοποιημένο και γρήγορο τρόπο (ένα απλό τσεκάρισμα).

Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η χρονική δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ο δεύτερος τρόπος παρατήρησης με πίνακες καταγραφής και λίστες παρατήρησης. Τα σχέδια καθώς και το περιεχόμενό τους παρουσιάζονται με λεπτομέρεια στα παραρτήματα 1 και 2.

Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί το δεύτερο εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Συνέντευξη ορίζεται ως η συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων με σημείο αφετηρίας τον συνεντευκτή, έχοντας σαν στόχο την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με κάποια έρευνα (Αργυρόπουλος, 2004).

Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων μοιάζει πολύ με το ερωτηματολόγιο αλλά διαφέρει ως προς τη μορφή επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου.

Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα της συνέντευξης, τα οποία το ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να έχει είναι : α) ο ερευνητής μπορεί πιο άνετα να εξηγήσει στον ερωτώμενο τον σκοπό της έρευνας και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι έχει κατανοήσει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει και μπορεί να δώσει όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες β) η άμεση και προσωπική επικοινωνία επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο δόμησης και παρουσίασης των ερωτήσεων και γ) εάν ο ερευνητής καταφέρει να δημιουργήσει μια άνετη και φιλική σχέση με τον ερωτώμενο, είναι πολύ πιθανόν να εξασφαλιστούν ευκολότερα και εμπιστευτικές πληροφορίες τις οποίες το άτομο θα ήταν απρόθυμο να καταγράψει (Παρασκευόπουλος, 1993).

Παρόλα αυτά υπάρχει και ένα σημαντικό μειονέκτημα της συνέντευξης : Η άμεση αλληλεπίδραση των προσώπων κάνει την όλη διαδικασία πιο ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και τη μεροληψία και από τις δυο πλευρές, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αξιοπιστία των συλλεγόμενων πληροφοριών.

Υπάρχουν τέσσερα είδη συνέντευξης τα οποία είναι τα εξής : Η δομημένη, η ημι-δομημένη, η μη δομημένη και η εστιασμένη.

Στην πλήρως δομημένη συνέντευξη οι οδηγίες που πρέπει κάθε φορά να δίνονται στον εξεταζόμενο και η συγκεκριμένη μορφή με την οποία πρέπει να καταγράφονται οι απαντήσεις είναι εκ των προτέρων καθορισμένα και θα πρέπει να τηρούνται χωρίς καμία παρέκκλιση από τον συνεντευκτή (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στο άλλο άκρο βρίσκεται η μη-δομημένη ή μη-κατευθυντική συνέντευξη, στην οποία ο ερευνητής έχει καθορίσει κάποιους αντικειμενικούς στόχους, αλλά αφήνει στον ερωτώμενο μεγάλη ελευθερία στις απαντήσεις του. Ο ερευνητής ενθαρρύνει θετικά τον ερωτώμενο να μιλήσει ελεύθερα για να ερευνησει σε βάθος ζητήματα, μέσα σ '

αυτό το ευρύ πλαίσιο των στόχων που έχει θέσει. Τυπικοί χρήστες της συνέντευξης ανοιχτού τύπου είναι οι ψυχολόγοι, που ερευνούν ζητήματα για τα οποία ο ερωτώμενος αισθάνεται ιδιαίτερη ευαισθησία (Verma & Mallick, 2004).

Ανάμεσα στα δύο άκρα βρίσκεται η ημι-δομημένη συνέντευξη. Αυτό που δομεί μια τέτοια συνέντευξη είναι συνήθως αυτό που αποκαλείται «Σχέδιο της συνέντευξης» (Verma & Mallick, 2004). Στη μορφή αυτή παρέχεται σημαντική ελευθερία στον συνεντευκτή για να κάνει τροποποιήσεις στη διαδικασία «καθ' οδόν» .

Τέλος, η εστιασμένη συνέντευξη , δίνει έμφαση στις υποκειμενικές απαντήσεις του ερωτώμενου για μια γνωστή κατάσταση, είναι μη κατευθυντική αλλά ο ερευνητής διαδραματίζει πιο ενεργητικό ρόλο. Μπορεί να εισάγει πιο σαφείς λεκτικές υποδείξεις για τον τύπο του ερεθίσματος ή να τις αναπαραστήσει (Cohen & Manion, 1994).

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σ' αυτήν την εργασία ανήκουν στην κατηγορία των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Ενώ υπήρχαν εκ των προτέρων οργανωμένοι «άξονες» συνέντευξης το περιεχόμενο και η αλληλουχία των ερωτήσεων που γίνονταν τροποποιούνταν ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση που επικρατούσε και τα δεδομένα που υπήρχαν (π.χ. εάν υπήρχε ειδικός δάσκαλος ή όχι).

Οι άξονες συνέντευξης που αναπτύχθηκαν είναι οι εξής :

- Μαθησιακό προφίλ του μαθητή με προβλήματα όρασης (επίδοση του στα μαθήματα της τάξης, δυνατότητες και δυσκολίες στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα , συνοδά προβλήματα)
- Ειδικός εξοπλισμός και συχνότητα χρήσης του
- Συμμετοχή του μαθητή στις δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης (ομαδικές εργασίες, εκδρομές και επισκέψεις)
- Σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς
- Σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον ειδικό δάσκαλο (εάν υπάρχει στο σχολείο) και με τους φορείς που στηρίζουν την ένταξη (Σχολή Τυφλών)
- Δυσκολίες και προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός (στη σχέση του με τον ειδικό παιδαγωγό, στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που έχει το παιδί κτλ)
- Απόψεις του εκπαιδευτικού για τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του
- Άποψη του εκπαιδευτικού για την ένταξη του παιδιού στα γενικό σχολείο

4.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό συζητήθηκαν ζητήματα ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων (μη συμμετοχική παρατήρηση και ημι-δομημένες συνεντεύξεις).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω παρατηρήθηκαν 12 σχολεία σε τρεις πόλεις : Λευκωσία, Λάρνακα και Λεμεσό. Το σύνολο των σχολικών δομών που έχει παιδιά με ΣΠΟ στις τρεις πόλεις είναι 15. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσης έρευνας δεν είναι καθολικό ωστόσο, μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό διότι αντιστοιχεί στο 75% των εκπαιδευτικών δομών των τριών πόλεων που έχουν παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφονται τα δεδομένα που αφορούν στις τρεις πόλεις, με βάση τους δυο άξονες ανάλυσης :τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Σ' αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις .

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. μεθοδολογία έρευνας), η συλλογή των δεδομένων αφορούσε σε δυο ερευνητικούς άξονες : α) τη μαθησιακή και β) κοινωνική ένταξη. Οι δυο άξονες αποτελούν και τους στόχους μελέτης αυτής της εργασίας (βλ. εισαγωγή).

Στον άξονα της μαθησιακής ένταξης ανήκαν θέματα όπως ο γενικός σχεδιασμός του κτιρίου, σχετικές τροποποιήσεις που γίνονταν σε επίπεδο τάξης και σχολείου, η μετατροπή του φωτισμού, ο ειδικός εξοπλισμός των μαθητών κτλ (Lewis & Taylor, 2005, Arter, 1999, Koenig & Holbrook, 2000, Κουτάντος, 2005).

Στον άξονα της κοινωνικής ένταξης εντάσσονται ζητήματα όπως οι σχέσεις των ατόμων που αλληλεπιδρούν στη τάξη και στο ευρύτερο περιβάλλον (Βάμβουκας, 1988). Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις των μαθητών με προβλήματα όρασης με τους βλέποντες συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς της τάξης όπως επίσης και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης (ΣΠΟ).

Στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω παρατηρήσεων και στο δεύτερο μέρος τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων. Η παρουσίαση των δεδομένων και στα δύο μέρη θα γίνει σύμφωνα με τους άξονες ανάλυσης, δηλαδή, δεδομένα που αφορούν στη μαθησιακή ένταξη και δεδομένα που αφορούν στην κοινωνική ένταξη.

Αρχικά, έγινε συλλογή και ανάλυση δεδομένων για κάθε πόλη ξεχωριστά (βλ. παράρτημα 3 για Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσό) και στη συνέχεια έγινε ανάλυση των δεδομένων για ολόκληρη την Κύπρο. Επειδή απ' ότι παρατηρήθηκε δεν υπήρξαν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των τριών πόλεων θεωρήσαμε ότι δεν χρειαζόταν να παρουσιαστούν τα δεδομένα της κάθε πόλης ξεχωριστά. Έτσι, τα ποσοστά που αναφέρονται στους πίνακες που ακολουθούν αφορούν ολόκληρη την Κύπρο.

Για περισσότερη ενημέρωση μπορεί ο αναγνώστης να ανατρέξει στους πίνακες και λίστες παρατηρήσεων στο Παράρτημα 3.

5.2 Περιγραφή δεδομένων από τις παρατηρήσεις που αφορούν στη μαθησιακή ένταξη

5.2.1 Δεδομένα που αφορούν στη χωροδιάταξη του σχολικού κτιρίου

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι παράμετροι που αφορούν στο γενικό σχεδιασμό και στην οργάνωση των σχολικών κτιρίων όπως για παράδειγμα, η χωροθέτηση των τάξεων κατά μήκος των διαδρόμων ή γύρω από την αίθουσα υποδοχής, η ύπαρξη χρωματιστών γραμμών στα δάπεδα οι οποίες διευκολύνουν το μαθητή να κινηθεί με άνεση στο περιβάλλον, τα δάπεδα με ματ επιφάνειες και διαφορετική υφή στους χώρους κτλ .

Πίνακας 2: Γενικός σχεδιασμός κτιρίων στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσός).

Τάξεις κατά μήκος του διαδρόμου ή γύρω από την αίθουσα υποδοχής	83,33%
Χάρτης του σχολείου στην είσοδο	-
Κολόνες με διαφορετικό χρώμα	50%
Δεν υπάρχουν προεξοχές στους διαδρόμους /τάξεις	-
Παράθυρα οριζόντια ή συρόμενα και καθαρά	58,33%
Επιφάνειες δαπέδων ματ και με διαφορετική υφή στον κάθε χώρο	66,67%
Πόρτες που ανοίγουν προς τον τοίχο	100%
Χρωματιστές γραμμές στα δάπεδα	25%
Καλοριφέρ σε εσοχές ή με διαφορετικό χρώμα	16,67%
Ασφαλής είσοδος στο κτίριο(χωρίς εμπόδια)	83,33%
Τοίχοι με παστέλ χρώματα	50%
Πόρτες και χερούλια με διαφορετικό χρώμα	50%
Πινακίδες σε Braille ή σε μεγάλα γράμματα σε όλους τους χώρους	-
Αντιολισθητικό δάπεδο και καλός φωτισμός στην αίθουσα γυμναστικής	16,67%

Από τα πιο πάνω δεδομένα παρατηρήσαμε ότι οι πόρτες άνοιγαν προς τον τοίχο σε όλα τα σχολεία (με ποσοστό 100%), έτσι ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος ατυχημάτων των παιδιών με μειωμένη όραση. Επίσης, φάνηκε ότι τα περισσότερα σχολεία (83,33%) εξασφάλιζαν την πρόσβαση των παιδιών με ΣΠΟ στο κτίριο, παρέχοντας ασφάλεια στην κινητικότητα τους μέσα σ' αυτό.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι 6 από τα 12 σχολεία είχαν κολόνες και τοίχους με διαφορετικά ματ χρώματα (50%). Επίσης, φάνηκε ότι μόνο 2 σχολεία είχαν καλοριφέρ τοποθετημένα σε εσοχές ή με διαφορετικό χρώμα. Σε κανένα σχολείο δεν υπήρχαν πινακίδες με μεγάλα γράμματα ή σε γραφή Braille στις πόρτες των αιθουσών διδασκαλίας και τέλος, δεν υπήρχε πουθενά κάποιος χάρτης αφής στην είσοδο του σχολικού κτιρίου.

5.2.2 Δεδομένα που αφορούν στη χωροδιάταξη στοιχείων της τάξης

Ο Πίνακας 3 αναφέρεται σε τροποποιήσεις που είχαν γίνει μέσα στις τάξεις των σχολείων, που έλαβαν μέρος οι παρατηρήσεις, για να μπορούν οι μαθητές με ΣΠΟ να εργάζονται άνετα και λειτουργικά σ' αυτήν. Κάποιες από τις μετατροπές είναι για παράδειγμα η μεγάλη ματ επιφάνεια εργασίας, ο φυσικός και τεχνητός φωτισμός χωρίς αντανάκλασεις, ο ειδικός εξοπλισμός του μαθητή και η συχνότητα χρήσης του.

Πίνακας 3: Μετατροπές σε επίπεδο τάξης στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσός).

Μεγάλη επιφάνεια εργασίας	21,42%
Ειδικός εξοπλισμός του μαθητή και συχνότητα χρήσης του	35,71%
Θρανίο με αναλόγιο	14,28%
Πίνακας καθαρός, που να κάνει τη μεγαλύτερη αντίθεση	100%
Κουρτίνες	100%
Επιχρωματισμένο γυαλί	-
Ροοστάτες στο φωτισμό οροφής	100%
Φωτιστικό στην επιφάνεια εργασίας	-
Διακόπτες και πρίζες με διαφορετικά χρώμα και λαβή ασφαλείας	-
Χώρος αναπαραγωγής εκπαιδευτικού υλικού	-
Θρανία σε ομάδες	42,85%
Θρανία σε σχήμα «Π»	21,42%
Θρανία σε σειρές	35,71%

Παρατηρήθηκε ότι σε όλα τα σχολεία (100%) υπήρχαν στην τάξη κουρτίνες, οι οποίες βοηθούσαν τους μαθητές με ΣΠΟ, να κοιτάζουν το δάσκαλο ή τον πίνακα χωρίς αντανάκλασεις. Όπως επίσης και ο πίνακας σε όλες τις τάξεις ήταν καθαρός δημιουργώντας ισχυρό κοντράστ με τη χρήση των μαύρων μαρκαδόρων. Φάνηκε ότι

σε κανένα από τα σχολεία δεν υπήρχαν πρίζες και διακόπτες με διαφορετικό χρώμα ή λαβή ασφαλείας, αλλά ούτε και χώρος αναπαραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.

5.2.3 Δεδομένα που αφορούν τις κυριότερες τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων και των ειδικών δασκάλων.

Συνολικά το δείγμα των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα ήταν 15. Επίσης, σε 3 από τα 12 σχολεία υπήρξαν ειδικοί δάσκαλοι που έκαναν μάθημα στους μαθητές με ΣΠΟ στο τμήμα ένταξης .

Παρακάτω περιγράφονται οι κυρίαρχοι τρόποι και οι τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζαν τόσο οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων όσο και οι ειδικοί δάσκαλοι στα τμήματα ένταξης. Τέτοιες ήταν για παράδειγμα η χρήση διαφοροποιημένου υλικού, η ενθάρρυνση των μαθητών με ΣΠΟ να συμμετέχουν στο μάθημα, η επιβράβευση των προσπαθειών τους κτλ.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις παρουσιάζονται συγκριτικά μεταξύ των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων και των ειδικών δασκάλων.

Φάνηκε ότι μόνο ένας μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων χρησιμοποιούσε πλούσιο και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό μέσα στην τάξη(29%), σε αντίθεση με τους ειδικούς δασκάλους οι οποίοι χρησιμοποιούσαν διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό σε μεγαλύτερη συχνότητα (66,67%).

Μέσα από τις παρατηρήσεις, φάνηκε ότι όλοι οι ειδικοί δάσκαλοι έδιναν χρόνο στους μαθητές με ΣΠΟ να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να εκφράσουν την άποψη τους στο μάθημα. Αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων δεν χρησιμοποιούσαν αυτή την τεχνική.

Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων αλλά και όλοι οι ειδικοί δάσκαλοι φάνηκε ότι ενθάρρυναν τους μαθητές με ΣΠΟ να συμμετέχουν στο μάθημα

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων ή από τους ειδικούς δασκάλους δεν ενθάρρυνε την ανάπτυξη φιλικών και συνεργατικών σχέσεων, μέσα στην τάξη, μεταξύ των βλεπόντων συνομηλίκων και των μαθητών με ΣΠΟ.

Επίσης, οι σχέσεις που φάνηκε να διατηρούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων με τους ειδικούς δασκάλους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σχέσεις «τυπικές» , δηλαδή σπάνια συζητούσαν και συνεργάζονταν μαζί τους .

5.2.4 Δεδομένα που αφορούν ειδικές θεματικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος για τα παιδιά με ΣΠΟ.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τέσσερις βασικούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος της Κύπρου, οι οποίοι αναφέρονται σε περιοχές μάθησης, που είναι απαραίτητες για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΣΠΟ. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς είναι : τα μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού στους μαθητές με ΣΠΟ για να κινούνται με ασφάλεια στο χώρο του σχολείου, η συμμετοχή τους στις αθλητικές δραστηριότητες, η χρήση της δακτυλογραφίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή καθώς και τα ηλεκτρονικά μέσα που θα διευκολύνουν τη μάθηση τους .

Πίνακας 4: Ειδικές θεματικές του αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ΣΠΟ στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσός).

Προσανατολισμός και διακίνηση (να διακινούνται με ανεξαρτησία στο περιβάλλον)	-
Αθλητικές δραστηριότητες (να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες, να συμμετέχει στις αθλητικές εκδηλώσεις)	53,33%
Δακτυλογραφία και εκμάθηση ηλεκτρονικού υπολογιστή	13,33%
Ηλεκτρονικά μέσα (H.Y, συσκευές Braille N-Print, τηλεόραση κλειστού κυκλώματος, μεταφραστής στη γραφή Braille κτλ)	33,33%

Παρατηρήθηκε ότι σε κανένα από τα σχολεία δεν γίνονταν μαθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας στους μαθητές με ΣΠΟ.

Φάνηκε επίσης, ότι τα παιδιά με μειωμένη όραση δεν ενθαρρύνονταν στην εκμάθηση της δακτυλογραφίας ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, εφόσον το ποσοστό είναι μόλις 13,33% και λίγα από τα σχολεία (33,33%) παρείχαν ηλεκτρονικά μέσα που θα βοηθούσαν τα παιδιά με προβλήματα όρασης στην πρόσβαση τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα σχολεία τους .

5.3. Περιγραφή δεδομένων από τις παρατηρήσεις που αφορούν στην κοινωνική ένταξη

Δεδομένα που αφορούν τους μαθητές με ΣΠΟ και τους βλέποντες συνομηλίκους μέσα και έξω από τη σχολική τάξη.

Τα παρακάτω δεδομένα προέκυψαν από τις παρατηρήσεις των μαθητών με ΣΠΟ και των βλέπόντων συνομηλίκων και έχουν ως άξονα την κοινωνική ένταξη.

Παρατηρήθηκε κατά πόσο οι μαθητές με ΣΠΟ κάνουν προσπάθειες να προσεγγίσουν τους βλέποντες συνομηλίκους τους μέσα και έξω από την τάξη. Όπως φάνηκε, οι μαθητές με ΣΠΟ δεν αλληλεπιδρούσαν καθόλου με τους βλέποντες συνομηλίκους μέσα στην τάξη ή αλληλεπιδρούσαν μαζί τους μερικές φορές (33,33%). Αντίθετα παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των βλέπόντων συνομηλίκων έκανε ελάχιστες ή καθόλου προσπάθειες για να προσεγγίσει τους μαθητές με ΣΠΟ μέσα στη τάξη.

Στο διάλειμμα κυριάρχησαν οι δύο ακραίες διαβαθμίσεις : οι βλέποντες συνομήλικοι είτε έκαναν αρκετές προσπάθειες για να πλησιάσουν τους μαθητές με ΣΠΟ (40%), είτε δεν έκαναν καμία προσπάθεια (40%). Περίπου στα ίδια ποσοστά κυμαίνονται και οι προσπάθειες που έκαναν οι μαθητές με ΣΠΟ να αλληλεπιδράσουν με τους βλέποντες κατά την ώρα του διαλείμματος, είτε αλληλεπιδρούσαν συχνά, είτε σπάνια. Παρακάτω περιγράφονται οι στάσεις που διατηρούσαν οι βλέποντες συνομήλικοι απέναντι στους μαθητές με ΣΠΟ. Φάνηκε πως στα περισσότερα σχολεία οι βλέποντες έδειχναν στάση αποδοχής απέναντι στους μαθητές με ΣΠΟ μέσα στη τάξη, ενώ στα υπόλοιπα σχολεία η στάση που διατηρούσαν ήταν αδιάφορη και σε ένα μόνο σχολείο έκαναν υποτιμητικά σχόλια απέναντι στο μαθητή με ΣΠΟ.

Στο διάλειμμα, η κατάσταση διαφοροποιείται, εφόσον σε κάποια από τα σχολεία οι βλέποντες συνομήλικοι αποδέχονταν τους μαθητές με ΣΠΟ και αλληλεπιδρούσαν μαζί τους, ενώ σε κάποια άλλα έδειχναν στάση αδιάφορη και δεν έπαιζαν μαζί τους. Σε ένα μόνο σχολείο οι βλέποντες συνομήλικοι έδειχναν να απορρίπτουν τον μαθητή με ΣΠΟ και να τον κοροϊδεύουν.

Τέλος, παρατηρήθηκε εάν οι μαθητές με ΣΠΟ κινούνται με άνεση και αυτοτέλεια στο χώρο του σχολείου και μέσα στην τάξη. Όπως φάνηκε, 9 από τους 15 μαθητές με ΣΠΟ κινούνταν με άνεση μέσα στην τάξη, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά με ΣΠΟ αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία και δεν μπορούσαν να κινηθούν με αυτοτέλεια .

Στο διάλειμμα, παρατηρήθηκε ότι 8 από τους 15 μαθητές μπορούσαν να κινηθούν άνετα στο χώρο του σχολείου, πράγμα που δείχνει ότι κάποια σχολεία φρόντισαν για την πρόσβαση των μαθητών στους χώρους, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά με ΣΠΟ κινούνταν με δυσκολία ή με τη βοήθεια συνοδού.

5.4 Περιγραφή δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων που αφορούν στη μαθησιακή ένταξη

Το παρακάτω κεφάλαιο παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων μέσα από τις συνεντεύξεις που έγιναν και είχαν ως βασικούς άξονες ανάλυσης τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη. Οι άξονες συνέντευξης που δημιουργήθηκαν και αφορούσαν στη μαθησιακή ένταξη ήταν οι εξής : α) το ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών με ΣΠΟ, β) ο ειδικός εξοπλισμός και η συχνότητα χρήσης του από τους μαθητές με ΣΠΟ γ) η συμμετοχή των μαθητών με ΣΠΟ μέσα στην τάξη, δ) η παροχή εξατομικευμένης ενίσχυσης από τον εκπαιδευτικό της τάξης στους μαθητές με ΣΠΟ ε) οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ΣΠΟ και με φορείς της ένταξης (Σχολή Τυφλών) στ) οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς δάσκαλους (εάν υπήρχαν στα σχολεία) και ζ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη.

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΣΠΟ σε όλα τα μαθήματα που γίνονταν στην τάξη, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ΣΠΟ είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (40%) αλλά και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (33,33%) χαρακτηρίστηκαν ως πολύ καλοί μαθητές. Παρατηρήθηκε επίσης, πως μόνο ένας μαθητής με ΣΠΟ είχε μέτρια ακαδημαϊκή επίδοση. Χαρακτηριστικές ήταν κάποιες από τις απαντήσεις των δασκάλων για το ακαδημαϊκό προφίλ των παιδιών με ΣΠΟ : *«καλός μαθητής, όμως έχουμε πρόβλημα με τον επιπλέον χρόνο που χρειάζεται για να τελειώσει μια εργασία»*, *«είναι καλό παιδί και έξυπνος αλλά κουράζεται εύκολα»*, *«είναι αρκετά καλός και πλήρως ενταγμένος αλλά αγχώνεται πολύ»*, *«είναι ήσυχος μέσα στην τάξη, δεν ακολουθεί τους ρυθμούς μας και έτσι δεν έχω ιδιαίτερες απαιτήσεις-στην τάξη μας είναι μόνο για τα δευτερεύοντα»*, *«δεν μπορεί να ακολουθήσει τους ρυθμούς της τάξης, κάπου χάνεται»*, *«έξυπνο παιδί αλλά τον περιορίζει το πρόβλημα του»*.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν υπάρχει ειδικός εξοπλισμός στο σχολείο και κατά πόσο αυτός χρησιμοποιείται από τους μαθητές με ΣΠΟ, όπως

τηλεόραση κλειστού κυκλώματος, γραφομηχανή Braille, μεγέθυνση βιβλίων και φύλλων εργασίας κτλ.

Σχετικά με τη χρήση ειδικού εξοπλισμού και τη συχνότητα χρήσης του, παρατηρήθηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με ΣΠΟ (46,67%) δεν χρησιμοποιούσε οποιονδήποτε ειδικό εξοπλισμό, ο οποίος θα διευκόλυνε τη μάθηση του. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν : *«δεν χρησιμοποιείται κανένας ειδικός εξοπλισμός ή διαφοροποιημένο υλικό»* , *«δεν χρησιμοποιείται γιατί η μαθήτρια δεν θέλει να δείχνει διαφορετική»*.

Παράλληλα, μεγάλο ήταν και το ποσοστό παιδιών με ΣΠΟ που είχαν βιβλία και φυλλάδια εργασιών σε μεγέθυνση A3 (46,67%).

Ωστόσο κανένα από τα παιδιά που παρατηρήθηκαν δεν χρησιμοποιούσε γραφομηχανή ή οθόνη Braille εφόσον όλοι οι μαθητές είχαν ΣΠΟ και όχι ολική τύφλωση.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή των μαθητών με ΣΠΟ στο μάθημα διαπιστώθηκαν τα εξής : οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι περισσότεροι από τους μαθητές συμμετέχουν μερικές φορές στο μάθημα (40%), κάποιοι από τους μαθητές έχουν συχνή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη (33,33%), ενώ σε χαμηλά ποσοστά παρατηρείται η σπάνια ή καθόλου συμμετοχή των μαθητών με ΣΠΟ στο μάθημα (13,33%).

Όπως φάνηκε η συμμετοχή των μαθητών με ΣΠΟ σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Το ποσοστό των μαθητών με ΣΠΟ που συμμετέχει συχνά στο μάθημα είναι ίδιο με τους μαθητές που χαρακτηρίστηκαν ως πολύ καλοί (33,33%).

Όσον αφορά τις ώρες ενίσχυσης που παρέχονται εβδομαδιαία στους μαθητές με ΣΠΟ, φάνηκε ότι 9 από τους 15 εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων έκαναν κατά μέσο όρο 4-5 ώρες εβδομαδιαία εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές με ΣΠΟ, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν παρείχαν καθόλου ενίσχυση στους μαθητές με ΣΠΟ.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το είδος της σχέσης που έχουν με τους γονείς των παιδιών με ΣΠΟ, φάνηκε ότι 7 από τους 15 εκπαιδευτικούς (46,67%) δεν είχε καμία συνεργασία ή επικοινωνία με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι: *«Δεν ενδιαφέρονται, μάλλον δεν έχουν εξοικειωθεί με το πρόβλημα του»*, *«καμία συνεργασία με τους γονείς, ούτε στήριξη του μαθητή στο σπίτι»* , *«καλέσαμε τους γονείς*

αλλά δεν έρχονται, η μητέρα της πιστεύει πως όλα είναι φυσιολογικά!» , «θα ήθελα συνεργασία με τους γονείς αλλά δεν ενδιαφέρονται».

Αντίθετα, 6 εκπαιδευτικοί (40%) υποστήριξαν ότι έχουν καλή συνεργασία με τους γονείς και συζητούν μαζί τους , ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (13,33%) δήλωσαν ότι υπάρχει «τυπική» σχέση και οι γονείς ενημερώνονται σπάνια.

Αναφορικά με τη συχνότητα και ποιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους περιπατικούς δασκάλους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με δυσαρέσκεια δήλωσαν ότι οι περιπατικοί δάσκαλοι σπάνια επισκέπτονται τα σχολεία και συζητούν μαζί τους . Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα εξής : *«Κανείς δεν με έχει ενημερώσει...», «μια μόνο φορά στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχει έρθει ο περιπατικός», «δεν με έχει ενημερώσει κάποιος ειδικός, ίσως να μην είναι τόσο σοβαρό το πρόβλημα του μαθητή» , «δεν υπήρξε καμία ενημέρωση, εντάξει δεν είναι και πολύ σοβαρό το πρόβλημα του, κάτι βλέπει!» , «με επισκέφθηκε ο περιπατικός μια φορά και ρώτησε απλά αν έχω κάποιο πρόβλημα», «δεν υπάρχει διαφοροποίηση, δεν με ενημέρωσαν».*

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το είδος της συνεργασίας που έχουν με τους ειδικούς δασκάλους , σχεδόν όλοι απάντησαν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και ότι η παρουσία τους είναι μάλλον «τυπική».

Παρακάτω παρατίθενται μερικές από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

«Έχουν περάσει αρκετοί δάσκαλοι, κανείς δεν ήταν σταθερός εδώ, μέχρι που τελικά μοιράζομαι τις ώρες ενίσχυσης με τη δασκάλα της οικιακής οικονομίας, οι σχέσεις μας είναι τυπικές, εγώ κάνω μαθηματικά και η άλλη δασκάλα γλώσσα» , «δεν έχουμε συχνή επικοινωνία, απλά στην αρχή γίνονταν κάποιες συναντήσεις για να ξεκαθαριστούν οι ρόλοι μας» ,

«η σχέση μας είναι τυπική, ο καθένας κάνει τη δουλειά του» , «με την ειδική δασκάλα δεν επικοινωνούμε».

5.5 Περιγραφή δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων που αφορούν στην κοινωνική ένταξη

Αφού παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν σε παραμέτρους της μαθησιακής ένταξης, ακολουθούν οι παράμετροι που αφορούν στην κοινωνική ένταξη. Οι άξονες συνέντευξης της κοινωνικής ένταξης είναι οι εξής: α) συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης (εκδρομές, ομαδικά παιχνίδια) β) οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη στάση των

βλεπόντων συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά με ΣΠΟ και γ) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των βλεπόντων συνομηλίκων για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΣΠΟ και τον ειδικό εξοπλισμό τους .

Όσον αφορά στην συμμετοχή των παιδιών στις διάφορες δραστηριότητες που γίνονται εντός και εκτός τάξης (εκδρομές, επισκέψεις, ομαδικά παιχνίδια,) παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά με ΣΠΟ (46,67%) συμμετέχουν κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες, αλλά και ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό (33,33%) δεν συμμετέχει, παράλληλα τα υπόλοιπα παιδιά με ΣΠΟ (20%) συμμετέχουν σε μερικές από αυτές, ανάλογα με την εκάστοτε δραστηριότητα που γίνεται. Ακολουθούν κάποια αποσπάσματα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών : *«συμμετέχει κανονικά σε όλα», «δεν κάνει γυμναστική και δεν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια», «οι γονείς του δεν του επιτρέπουν να συμμετέχει και το παιδί αντιδρά», «Συμμετέχει αλλά φοβάται, είναι επιφυλακτική με το περιβάλλον και θέλει κάποιον συνεχώς μαζί της »* .

Οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν για τη στάση που διατηρούν οι βλέποντες συνομήλικοι απέναντι στα παιδιά με ΣΠΟ, για παράδειγμα στάση αποδοχής, στάση αδιάφορη, στάση απόρριψης. Φάνηκε ότι σε 4 από τα 12 σχολεία οι βλέποντες συνομήλικοι δεν αποδέχονται τους μαθητές με ΣΠΟ και τους απορρίπτουν κάνοντας υποτιμητικά σχόλια απέναντι τους μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα εξής : *«δεν είναι αποδεκτή, την θεωρούν ως το προβληματικό της τάξης», «οι συμμαθητές του κάνουν περιφρονητικά σχόλια την ώρα του μαθήματος», «τον πείραζαν συνεχώς γιατί φοράει γυαλιά, επειδή κανείς άλλος στην τάξη δεν φοράει», «μέσα από τα σχόλια τους, φαίνεται πως δεν έχει γίνει αποδεκτή..»*.

Ωστόσο, σε 3 σχολεία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι βλέποντες συνομήλικοι αποδέχονται τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΣΠΟ και έχουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. *«Έχει γίνει πλέον ρουτίνα, κάτι πολύ φυσιολογικό, όλοι γνωρίζουν το πρόβλημα του και το αποδέχονται» , «τον αποδέχονται και αλληλεπιδρούν μαζί του»*.

Στα υπόλοιπα σχολεία οι βλέποντες συνομήλικοι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δείχνουν να αποδέχονται τους μαθητές με ΣΠΟ, αλλά δεν αλληλεπιδρούν μαζί τους. Χαρακτηριστικές ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών: *«δεν τον κοροϊδεύουν για το πρόβλημα του, αλλά ούτε τον θεωρούν φίλο τους», «δεν έχει φίλους», «τον βοηθούν στην τάξη αλλά δεν έχουν φιλικές σχέσεις μαζί του»*.

Τέλος, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (66,67%), δήλωσαν ότι υπήρξε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητή με ΣΠΟ και τον ειδικό εξοπλισμό τους , στους βλέποντες συνομηλίκους .

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, παρατίθενται κάποια αποσπάσματα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ στα γενικά σχολεία .

«Με προβληματίζει το γεγονός εάν τελικά είναι καλό που ο μαθητής βρίσκεται στην γενική τάξη, εφόσον δεν προλαβαίνει να κάνει τις ασκήσεις του και βαριέται πολύ εύκολα»

«δεν μπορείς να απομονώσεις τα παιδιά με ειδικές ανάγκες , πρέπει να νιώθουν καλά τουλάχιστον σε συναισθηματικό επίπεδο και να είναι μαζί με τα κανονικά παιδιά, αλλά πρέπει να τους παρέχονται πολλές ώρες ενίσχυσης για να μπορούν να λειτουργήσουν σε επίπεδο κανονικής τάξης».

5.6 Δεδομένα που αφορούν τις δομές ένταξης στην Κύπρο

Παραπάνω παρουσιάστηκε μια συγκεντρωτική εικόνα των δεδομένων, από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις, που αφορούσαν σε παραμέτρους που εντάσσονται στους δυο άξονες ανάλυσης: την μαθησιακή και την κοινωνική ένταξη. Σ' αυτό το σημείο παρουσιάζονται δομές ένταξης που συναντάμε στα σχολεία της Κύπρου, ώστε να διακριθεί η επικρατέστερη σύμφωνα με τα σημερινά κυπριακά δεδομένα.

Παρουσιάζονται οι μορφές ένταξης που υπάρχουν στην Κύπρο (τμήμα ένταξης, περιπατικός δάσκαλος, παράλληλη στήριξη κτλ) , και μέσα από τον αριθμό σχολείων που εφαρμόζει την κάθε μορφή αναδεικνύεται η επικρατέστερη. Ο συνολικός αριθμός των σχολείων που παρατηρήθηκαν και στις τρεις πόλεις ήταν 12 (βλ. μεθοδολογία έρευνας).

Πίνακας 5: Δομές ένταξης στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσός).

Τμήμα ένταξης	3
Ώρες ενίσχυσης (κατά μέσο όρο 3-4 εβδομαδιαία)	9
Περιπατικός δάσκαλος	8
Συνοδός /παράλληλη στήριξη	3
Συνεκπαίδευση	-

Παρατηρείται ότι στα περισσότερα σχολεία της Κύπρου οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές με μειωμένη όραση. Επίσης, μεγάλος είναι και ο αριθμός των περιπατικών δασκάλων που επισκέπτονται τα σχολεία . Αντίθετα, φαίνεται πως σε αρκετά μικρό αριθμό σχολείων

υπήρχαν τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη μέσα στη τάξη. Φαίνεται επίσης, πως η συνεκπαίδευση δεν υπάρχει σε κανένα από τα σχολεία .

5.7 Δεδομένα που αφορούν χαρακτηριστικά στοιχεία αποτελεσματικής ένταξης στα σχολεία της Κύπρου

Ο Πίνακας 6 συγκεντρώνει βασικά χαρακτηριστικά για την εφαρμογή αποτελεσματικής ένταξης στα γενικά σχολεία. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις εξετάζεται σε ποιο βαθμό αυτά τα χαρακτηριστικά εφαρμόζονται στις τάξεις που ήταν ενταγμένα παιδιά με ΣΠΟ στα σχολεία της Κύπρου. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών γενικών τάξεων και των μαθητών με ΣΠΟ που εξετάστηκαν ήταν 15 (βλ. μεθοδολογία έρευνας).

Πίνακας 6: Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ένταξης στα σχολεία της Κύπρου (Λευκωσία, Λάρινα, Λεμεσός).

Υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου, το οποίο βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους σε όλους τους τομείς	7
Συνεπές και συνεχές σύστημα ενεργού οικογενειακής συμμετοχής	6
Εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή εξατομικευμένο σχέδιο οικογενειακών παροχών, το οποίο καθορίζει τους στόχους για το παιδί που συμμετέχει στο πρόγραμμα	2
Σύστημα συνεργασίας και επικοινωνίας και με άλλους οργανισμούς που παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες (Σχολή Τυφλών)	8
Συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού	1
Περιεκτικό και σαφές σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος	2

Σύμφωνα με τα δεδομένα παρατηρήθηκε ότι 6 από τους 15 εκπαιδευτικούς είχαν συστηματική και συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών με ΣΠΟ. Επίσης, φάνηκε ότι 8 από τους 15 εκπαιδευτικούς είχαν συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, συγκεκριμένα με τους περιπατικούς δασκάλους από τη Σχολή Τυφλών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα

του προσωπικού των σχολείων ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, όπως επίσης και το σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικής εφαρμογής της ένταξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Άκουσε το μυστικό μου είναι πολύ απλό. Βλέπει κανείς καλύτερα με την καρδιά. Τα ουσιώδη πράγματα είναι αόρατα για τα μάτια (Antoine De Saint-Exupery, p.98)

6.1 Εισαγωγή

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν παραπάνω, το κεφάλαιο της συζήτησης αναδεικνύει τις πιο χαρακτηριστικές θεματικές ενότητες που αφορούν στην γνωστική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ στα γενικά σχολεία της Κύπρου.

Μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική εργασία και με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας, οδηγηθήκαμε σε κάποια συμπεράσματα προσπαθώντας να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής (βλ. εισαγωγή).

Ακολουθούν στην ουσία αναλύσεις επί των υποστόχων της παρούσης έρευνας με απώτερο σκοπό τη συζήτηση καίριων ζητημάτων όπως για παράδειγμα ο βαθμός και ο τρόπος υλοποίησης της ένταξης μαθητών με μειωμένη όραση σύμφωνα με τον Νόμο του 1999 που ψηφίστηκε από την Κυπριακή Πολιτεία (βλ. επίσης εισαγωγή).

6.2 Σχολικά κτίρια και τάξεις

Διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλα τα σχολεία ήταν προσβάσιμα στους μαθητές με ΣΠΟ και είχαν ένα λογικό και απλό σχέδιο διαρρύθμισης του χώρου, πράγμα πολύ σημαντικό γιατί οι μαθητές με ΣΠΟ μπορούσαν να κινούνται με ασφάλεια στο περιβάλλον, αποφεύγοντας τον κίνδυνο για ατυχήματα. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκαν κάποια προβλήματα που είχαν τα σχολικά κτίρια, όπως για παράδειγμα, το γεγονός ότι μόνο σε μερικά σχολεία υπήρχαν χρωματιστές γραμμές στα δάπεδα, οι οποίες θεωρούνται χρήσιμες και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για την μετακίνηση των παιδιών με ΣΠΟ. Το παραπάνω συνάδει και με τη διεθνή βιβλιογραφία, (Arter,1999 Lewis & Taylor, 2005).

Από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι κανένα σχολείο δεν είχε χάρτη αφής στην είσοδο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν παρέχονταν στους μαθητές βασικές πληροφορίες για τη δομή του κτιρίου (βλ.5.2.1). Επίσης, σε κανένα από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν δεν υπήρχαν πινακίδες με μεγάλα γράμματα ή επιγραφές Braille στις πόρτες των αιθουσών διδασκαλίας, πράγμα που στερούσε από τους μαθητές πολύτιμες πληροφορίες που θα τους βοηθούσαν στο να προσανατολιστούν

ευκολότερα και να βρουν την κατάλληλη αίθουσα . Οι πιο πάνω τροποποιήσεις είναι αναγκαίες για τον προσανατολισμό των παιδιών με μειωμένη όραση και επισημαίνεται η χρησιμότητα τους από πολλούς ερευνητές (Lewis & Taylor,2005 Arter, 1999 et.al).

Όσον αφορά τις τροποποιήσεις που είχαν γίνει σε επίπεδο τάξης παρατηρήθηκαν τα εξής : Σε όλες τις τάξεις οι πίνακες ήταν καθαροί και έκαναν μεγάλη αντίθεση με τη χρήση μαύρων μαρκαδόρων (βλ.5.2.2), πράγμα που διευκόλυνε τους μαθητές με ΣΠΟ να διαβάζουν με ευκολία και να αντιγράφουν στο τετράδιο εργασίας τους. Πρόκειται για έναν τρόπο που φαίνεται ότι διεθνώς χρησιμοποιείται, για να έχουν οι μαθητές με ΣΠΟ την καλύτερη δυνατή πρόσβαση στον πίνακα (Arter,1999) .

Επίσης, η βιβλιογραφία (Κουτάντος, 2005 Arter,1999 et.al) αναφέρει ότι η ύπαρξη κουρτινών είναι απαραίτητη μέσα στις τάξεις, γιατί αποφεύγονται οι αντανάκλασεις και ρυθμίζεται καλύτερα ο φωτισμός. Παρατηρήθηκε πως τα σχολεία της Κύπρου εφαρμόζουν το παραπάνω , εφόσον όλες οι τάξεις είχαν κουρτίνες (βλ.5.2.2) , αν και σε κάποια σχολεία οι κουρτίνες δεν χρησιμοποιούνταν με αποτέλεσμα να υπάρχουν αντανάκλασεις και οι μαθητές με ΣΠΟ να μην διακρίνουν αυτά που γράφονταν στον πίνακα.

Παρατηρήθηκε επίσης από την έρευνα μας, ότι σε μερικές τάξεις, η διαρρύθμιση των θρανίων ήταν σε ομάδες (βλ.5.2.2), στοιχείο θετικό γιατί μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές με μειωμένη όραση δεν ένιωθαν αποκομμένοι από τους βλέποντες και μπορούσαν να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις μαζί τους (Lewis&Taylor,2005).

Από τις παρατηρήσεις μας διαπιστώσαμε ότι σε κανένα από τα σχολεία δεν υπήρχε χώρος αναπαραγωγής εκπαιδευτικού υλικού (π.χ εξοπλισμός για παραγωγή βιβλίων σε A3), εφόσον τα βιβλία σε μεγέθυνση παρέχονταν από εξωτερικούς φορείς σε μερικά μόνο σχολεία. Βέβαια, όπως υποστηρίζει και η βιβλιογραφία (Lewis & Taylor, 2005), ο χώρος αυτός δε διατίθεται στα περισσότερα γενικά σχολεία γιατί το κόστος τέτοιων εγκαταστάσεων είναι ακριβό.

Επίσης, παρατηρήσαμε ότι σε καμία από τις τάξεις δεν υπήρχαν πρίζες και διακόπτες με λαβή ασφαλείας ή με διαφορετικό χρώμα (βλ.5.2.2), βάζοντας σε κίνδυνο την ασφάλεια όχι μόνο των παιδιών με ΣΠΟ αλλά και των βλέπόντων.

Οι Lewis & Taylor (2005) επισημαίνουν ότι τροποποιήσεις χρειάζεται να γίνουν και σε κάποια μαθήματα, όπως στο μάθημα της μουσικής. Στη μουσική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ειδικός προβολέας για να διακρίνουν οι μαθητές με ΣΠΟ τις νότες .

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως κάποιος μαθητής με ΣΠΟ, σε ένα από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν, δεν μπορούσε να συμμετάσχει στο μάθημα της μουσικής γιατί ήταν αδύνατο να διακρίνει τις νότες που ήταν γραμμένες στον πίνακα. Ο μαθητής έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα και προσπάθησε να συμμετάσχει με κάθε τρόπο, όπως για παράδειγμα χτυπώντας το ρυθμό που έδινε ο δάσκαλος πάνω στο θρανίο και ακολουθώντας τους συμμαθητές του που έπαιζαν αυλό.

6.3 Ειδικές θεματικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος της Κύπρου για τα παιδιά με ΣΠΟ

Στο αναλυτικό πρόγραμμα δημοτική εκπαίδευσης στα σχολεία της Κύπρου, συμπεριλαμβάνονται ειδικές θεματικές περιοχές που αφορούν στην εκπαίδευση των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών και συνοψίζονται ως εξής : α) μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού β) αθλητικές δραστηριότητες και κολύμβηση γ) δακτυλογραφία και εκμάθηση ηλεκτρονικού υπολογιστή και δ) χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (βλ.4.3, Πιν.4).

Η πρώτη θεματική περιοχή που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν τα ζητήματα κινητικότητας και προσανατολισμού για τους μαθητές με ΣΠΟ.

Όπως αναφέρει και η Stone (2005) εάν τα παιδιά με μειωμένη όραση εκπαιδευτούν στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό θα μπορούν να κινούνται άνετα στο περιβάλλον τους . Από ότι φάνηκε σε κανένα από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν δεν παρέχονταν μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού στους μαθητές με ΣΠΟ (βλ.5.2.4). Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας , που αφορούσαν στην κινητικότητα των παιδιών με ΣΠΟ μέσα ή έξω από την τάξη διαπιστώθηκε ότι κάποια παιδιά με ΣΠΟ, με δυσκολία κινούνταν μέσα στην τάξη ή στον προαύλιο χώρο κατά την περίοδο του διαλείμματος (βλ.5.4), πράγμα που δείχνει πως τα μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού θα έπρεπε να παρέχονται από τα σχολεία. Αυτό συμφωνεί και με τη Φτιάκα (2006) η οποία επισήμανε ότι στα γενικά σχολεία δεν παρέχονται εξειδικευμένες υπηρεσίες που πιθανόν χρειάζονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες .

Η δεύτερη θεματική περιοχή αναφέρεται στις αθλητικές δραστηριότητες που γίνονταν με σκοπό την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων των μαθητών με ΣΠΟ. Φάνηκε πως κάποια από τα παιδιά (περίπου το 50%) δεν συμμετείχαν στο μάθημα της γυμναστικής (βλ.5.2.4) και σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους

εκπαιδευτικούς ,αυτό οφειλόταν σε διάφορους παράγοντες: α) στο ότι κάποιοι γονείς των παιδιών με ΣΠΟ δεν επέτρεπαν στους μαθητές να συμμετέχουν στις αθλητικές δραστηριότητες , με το φόβο ότι θα τραυματιστούν (βλ.5.5) και β) στο γεγονός ότι τα παιδιά με ΣΠΟ έχαναν ώρες από τη γυμναστική και από άλλα δευτερεύοντα μαθήματα για να λαμβάνουν ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων σε διαχωριστικά περιβάλλοντα. Όπως αναφέρει και η Παντελιάδου (2006), η πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δεν εξασφαλίζει και την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Οι παραπάνω αιτίες είχαν σαν αποτέλεσμα τον αποκλεισμό κάποιων παιδιών από τις αθλητικές δραστηριότητες, πράγμα σημαντικό για την ανάπτυξη της σωματικής και ψυχικής τους υγείας . Όπως επισημαίνουν και οι ερευνητές Arter & Malin (2005), το μάθημα της γυμναστικής ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΣΠΟ, βοηθά στο συντονισμό και στη χωροταξική αντίληψη και τους δίνει την ευκαιρία να βελτιώσουν τη σωματική τους κατάσταση .

Η τρίτη θεματική περιοχή αφορούσε σε ζητήματα υποστηρικτικής τεχνολογίας και από τις παρατηρήσεις μας διαπιστώθηκε ότι η χρήση της ήταν πολύ περιορισμένη.

Η εκμάθηση της δακτυλογραφίας ή χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή , φάνηκε πως δεν ενισχύονταν όσο θα έπρεπε από τους εκπαιδευτικούς, αφού οι μαθητές με ΣΠΟ που έκαναν χρήση Η.Υ ήταν ελάχιστοι (βλ.5.2.4).

Ο Koenig (2000) επισημαίνει ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές με μειωμένη όραση να έχουν στη διάθεση τους τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα και να τα χρησιμοποιούν, διότι συμβάλουν θετικά στην μαθησιακή τους πρόοδο.

Ωστόσο, από την έρευνα μας παρατηρούμε ότι μόνο σε μερικά σχολεία υπήρχε βοηθητικός εξοπλισμός, και αυτό ήταν κυρίως τηλεόραση κλειστού κυκλώματος, της οποίας δεν γινόταν συχνή χρήση της. Το γεγονός αυτό, ίσως αποτελεί έναν ακόμη ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΣΠΟ στα γενικά σχολεία της Κύπρου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι εκτός από τις ειδικές θεματικές περιοχές για τα παιδιά με ΣΠΟ, στο αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται και το υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων για τη διδασκαλία τους . Από τις παρατηρήσεις διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν διαφοροποιημένο υλικό (βλ.5.2.3), το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στην απόκτηση κινήτρων για μάθηση και περισσότερη συμμετοχή στα μαθήματα.

6.4 «Διπολική» εκπαιδευτική πραγματικότητα ή όχι;

Μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. περιγραφή δεδομένων) διακρίνουμε κάποιες βασικές κατηγορίες που συνδέονται μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα ο ειδικός εξοπλισμός, η ακαδημαϊκή επίδοση, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η συμπεριφορά των βλεπόντων συνομηλίκων. Οι κατηγορίες αυτές αποτέλεσαν ένα συνεκτικό δίκτυο παραγόντων που σε κάποια σχολεία ενίσχυσαν την κοινωνική και γνωστική ένταξη των μαθητών με ΣΠΟ ενώ σε κάποια άλλα όχι. Έτσι, θα λέγαμε ότι η εικόνα που παρατηρήθηκε στα σχολεία της Κύπρου, όσον αφορά τις παραπάνω κατηγορίες μπορεί να ερμηνευτεί ως μια «διπολική κατάσταση», ενισχύοντας κάποιους μαθητές με ΣΠΟ και βάζοντας στο περιθώριο κάποιους άλλους.

Φάνηκε, πως σε μερικά μόνο σχολεία οι μαθητές με ΣΠΟ χρησιμοποιούσαν ειδικό εξοπλισμό ή κάποιο βοηθητικό μέσο, κυρίως μεγέθυνση βιβλίων ή φυλλαδίων.

Επίσης, μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΣΠΟ, τον ειδικό εξοπλισμό τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα παρατηρήθηκε το εξής : το ποσοστό των μαθητών που χαρακτηρίστηκαν ως «πολύ καλοί» συμφωνεί με το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούσαν κάποιο βοηθητικό μέσο ή είχαν ειδικό εξοπλισμό και συχνή συμμετοχή στο μάθημα (βλ.5.4). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι ο ειδικός εξοπλισμός ή το οποιοδήποτε υποστηρικτικό υλικό λειτούργησε ως βοηθητικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΣΠΟ και στην θετική εικόνα που είχαν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για τους συγκεκριμένους μαθητές με ΣΠΟ.

Αναφορικά με τις σχέσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων με τους γονείς των παιδιών με ΣΠΟ φάνηκε να κυριαρχούν δυο ακραίες διαβαθμίσεις στα σχολεία της Κύπρου. Δηλαδή, κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ΣΠΟ αν και θα ήθελαν, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν πως έχουν αρκετά καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών με ΣΠΟ (βλ.5.4). Διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστήριξε ότι έχει καλή συνεργασία με τους γονείς αντιστοιχεί περίπου στο ίδιο ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούσαν ειδικό εξοπλισμό και είχαν καλή ακαδημαϊκή επίδοση. Έτσι, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι σε κάποια σχολεία ίσως η ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ, όσον αφορά το μαθησιακό τουλάχιστο μέρος είναι επιτυχής, αντίθετα σε κάποια άλλα σχολεία αυτό δεν υφίσταται.

Μέσα από την παρουσίαση των δεδομένων (βλ.κεφ.5) διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες τάξεις οι βλέποντες συνομήλικοι είχαν μια στάση αποδοχής απέναντι στους μαθητές με ΣΠΟ, αλλά δεν είχαν αλληλεπίδραση ή συνεργατικές σχέσεις μαζί τους . Αυτό, μπορεί να οφείλεται στη στάση και στη συμπεριφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού, μέσα στη τάξη, η οποία είχε αντίκτυπο στους βλέποντες μαθητές. Αφού όπως φάνηκε κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ενθάρρυνε την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων του μαθητή με ΣΠΟ με τους βλέποντες συνομηλίκους (βλ.5.2.3) , πράγμα που ίσως οδηγούσε στην απομόνωση του μαθητή με ΣΠΟ και στον αποκλεισμό του από την ομάδα της τάξης. Παρατηρήθηκε επίσης ότι αν και η διάταξη των θρανίων ήταν σε ομάδες και ο μαθητής με ΣΠΟ ήταν ενταγμένος σε μια από αυτές, δεν είχε καμία επικοινωνία ή συνεργασία με τους βλέποντες συνομηλίκους του παρόλο που ο ίδιος έκανε προσπάθειες να τους προσεγγίσει.

Βέβαια, ίσως η στάση που είχαν οι βλέποντες συνομήλικοι να εξηγείται και από το γεγονός ότι σε κάποια σχολεία δεν υπήρχε καμία απολύτως προσαρμογή ή διαφοροποίηση μέσα στη τάξη όσον αφορά τις «ιδιαιτερες ανάγκες» του μαθητή με ΣΠΟ, άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για στάση «αποδοχής» από μεριάς των βλέπόντων, διότι η τελευταία συμβαίνει μέσα σε μια συνειδητή και πλήρως συμμετοχική κατάσταση ενώ φάνηκε ότι ήταν μάλλον παθητική. Όπως, υποστηρίζει και ο Warren (2005), η απλή τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δεν οδηγεί σε αποτελεσματική ένταξη (εικονική ένταξη).

Παράλληλα, σε μικρό αριθμό τάξεων οι βλέποντες συνομήλικοι αγνοούσαν τους μαθητές με ΣΠΟ ή έκαναν υποτιμητικά σχόλια απέναντι τους. Για παράδειγμα, σε μια από τις τάξεις που παρατηρήσαμε οι βλέποντες συνεχώς κοροΐδευαν το μαθητή με ΣΠΟ επειδή έπρεπε να φοράει τα γυαλιά του, με αποτέλεσμα ο ίδιος ο μαθητής να νιώθει μειονεκτικά και να αρνείται πεισματικά να τα φορέσει παρά τις προτροπές της δασκάλας του. Το γεγονός αυτό, είχε αντίκτυπο όχι μόνο στην μαθησιακή επίδοση του μαθητή μέσα στην τάξη, αλλά και στη ψυχολογία του, αφού όπως αναφέρει και ο Scott (1982), το παιδί με μειωμένη όραση πιθανόν να διακατέχεται από συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης λόγω της απόρριψης από τους συνομηλίκους του.

Στη διάρκεια των διαλειμμάτων, υπήρχε μια ποικιλία καταστάσεων. Σε κάποια σχολεία οι βλέποντες συνομήλικοι είχαν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές με ΣΠΟ και έπαιζαν μαζί τους. Αντίθετα, σε κάποια άλλα σχολεία, η γενική συμπεριφορά των βλέπόντων συνομηλίκων ήταν αδιάφορη και δεν καλούσαν τους μαθητές με ΣΠΟ σε

παιχνίδια που διοργάνωναν (βλ.5.3), πράγμα που αναδεικνύει την ύπαρξη «διπολικής» κατάστασης στα σχολεία της Κύπρου και ίσως μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποιοι από τους μαθητές με ΣΠΟ ήταν επιτυχώς κοινωνικά ενταγμένοι στο σύνολο, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές με ΣΠΟ βρίσκονταν στο περιθώριο. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τα ευρήματα της έρευνας του Αγγελίδη κ.α. (2005), οι οποίοι τόνισε πως οι νόρμες που επικρατούν στην κοινωνία της Κύπρου διαιωνίζουν την κουλτούρα της περιθωριοποίησης, με αποτέλεσμα να υπάρχει τάση αποφυγής ατόμων που είναι «διαφορετικά».

Αναφορικά με τους μαθητές με ΣΠΟ που ήταν κοινωνικά ενταγμένοι στο σύνολο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως μπορεί η φύση και το είδος της αναπηρίας να παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η έρευνα της Μιχαήλ (2005), ενισχύει την παραπάνω άποψη, εφόσον όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση που παρατηρήθηκαν στη δική της έρευνα ήταν πάντοτε μόνα τους στο διάλειμμα και δεν είχαν φίλους. Παρόμοια έρευνα (Φτιάκα & Ρόυσου, 2003) έδειξε ότι δεν υπήρχε καμία αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (κανένα από τα παιδιά με ε.α δεν είχε προβλήματα όρασης ή τύφλωση).

Ίσως η επιτυχής κοινωνική ένταξη κάποιων μαθητών με ΣΠΟ να οφείλεται και στο γεγονός ότι τόσο νοητικό επίπεδο όσο και η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών με μειωμένη όραση βρίσκονται στα ίδια επίπεδα με τους βλέποντες συνομηλίκους. (Κρουσταλάκης, 2003).

6.5 Η ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ στα γενικά σχολεία της Κύπρου

6.5.1 Δομές ένταξης στα γενικά σχολεία της Κύπρου

Με βάση τον πίνακα 5 (βλ.5.6) αναδεικνύεται ότι τα επικρατέστερα χαρακτηριστικά των δομών ένταξης που εμφανίζουν τα γενικά ενταξιακά σχολεία της Κύπρου, όσον αφορά τους μαθητές με ΣΠΟ, είναι οι επισκέψεις από περιπατικούς δασκάλους καθώς και το σύστημα εξατομικευμένης διδασκαλίας που υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων σε ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας στα παιδιά με ΣΠΟ.

Από ότι φάνηκε, οι περιπατικοί δάσκαλοι έκαναν επισκέψεις σε αρκετά από τα σχολεία που ήταν ενταγμένα παιδιά με ΣΠΟ, πράγμα θετικό για την εφαρμογή αποτελεσματικής ένταξης. Ωστόσο, έχουμε κάποιες αμφιβολίες για το έργο και την κατάλληλη υποστήριξη των περιπατικών δασκάλων, εφόσον σχεδόν όλοι οι

εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων που δέχονταν επισκέψεις από τους περιπατικούς δασκάλους της Σχολής Τυφλών εξέφρασαν με δυσαρέσκεια ότι δεν τους επισκέπτονταν συχνά και δε λάμβαναν την στήριξη που θα ήθελαν απ' αυτούς (βλ.5.4).

Επίσης, σε αρκετά από τα σχολεία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων παρείχαν ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές με ΣΠΟ, σε ξεχωριστή αίθουσα. Αυτό θα μπορούσε εν μέρει να θεωρηθεί θετικό για τα παιδιά με ΣΠΟ εφόσον αντιμετώπιζαν δυσκολίες στα γνωστικά αντικείμενα, κυρίως Γλώσσα και Μαθηματικά, και χρειάζονταν ενίσχυση. Βέβαια, από την άλλη πλευρά αυτό δείχνει ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων δεν έκαναν τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να ανταποκριθούν και στις ανάγκες των μαθητών με ΣΠΟ. Όπως έδειξε και η έρευνα της Φτιάκα (2006), οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και φαίνεται ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μέσα στην τάξη τους τα παιδιά με ειδικές ανάγκες .

Μικρός ήταν ο αριθμός των ειδικών δασκάλων που επισκέπτονταν τα γενικά σχολεία και έκαναν μάθημα στα παιδιά με ΣΠΟ μέσα στα τμήματα ένταξης. Τόσο από τις παρατηρήσεις όσο και από τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν «τυπικές» σχέσεις με τους ειδικούς δασκάλους, δηλαδή, σπάνια συζητούσαν και συνεργάζονταν μαζί τους. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Αγγελίδη (2004), ο οποίος ανέφερε ότι το γεγονός ότι η γενική και ειδική εκπαίδευση εντάσσονται σε διαφορετικά τμήματα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου έχει σαν αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των ρόλων που έχουν οι γενικοί και ειδικοί δάσκαλοι όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όπως και σε πολλές άλλες χώρες, έτσι και στην Κύπρο, θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συζητούνται τα τελευταία χρόνια. Ουσιαστικά, όταν μιλάμε για πρακτικές συμπερίληψης εννοούμε ένα σχολείο, το οποίο λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Το σχολείο αυτό καλωσορίζει όλους τους μαθητές και τους βοηθά να αναπτυχθούν ανάλογα με τις ικανότητες τους και τις κλίσεις τους συμμετέχοντας σε ισότιμη βάση (Φτιάκα,1997 Αγγελίδη, 2005). Στην έρευνα μας παρατηρήθηκε ότι η συνεκπαίδευση, έτσι όπως ορίζεται από τη φιλοσοφία της συμπερίληψης δεν υπήρξε σε κανένα από τα σχολεία, πράγμα που αποδεικνύει ότι η συμπεριληπτική

εκπαίδευση στην Κύπρο βρίσκεται ακόμη σε θεωρητικό μόνο επίπεδο. Εξάλλου, δεν μπορούμε να μιλάμε για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εφόσον ο Νόμος του 99' που ψηφίστηκε από την Κυπριακή Πολιτεία αναφέρεται σε παιδιά με «ειδικές ανάγκες» που θα λαμβάνουν «ειδική εκπαίδευση». Η θέση μας αυτή συμφωνεί και με την άποψη της Phtiaka (2002), η οποία αναφέρει ότι παρά το γεγονός ότι η νέα νομοθεσία δίνει το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά να φοιτούν στο σχολείο της γειτονίας τους, έχει δεχθεί κριτική το γεγονός ότι συνεχίζει να μιλά για παιδιά με «ειδικές ανάγκες».

6.5.2 Εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή αποτελεσματικής ένταξης των παιδιών με ΣΠΟ

Από τον πίνακα 6 (βλ.5.7), ο οποίος αναφέρεται σε βασικά χαρακτηριστικά για την εφαρμογή της αποτελεσματικής ένταξης στα γενικά σχολεία, διαπιστώσαμε ότι η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη, πράγμα που αποτελεί εμπόδιο για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες που έγιναν και αφορούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2001· Αγγελίδης κ.α, 2005· Nicolaidou et.al, 2006· Phtiaka, 2006) .

Στην έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων υποστήριξαν, ότι στα περισσότερα σχολεία υπήρξε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των βλεπόντων συνομηλίκων ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΣΠΟ και τον ειδικό εξοπλισμό τους (βλ.5.5). Όπως αναφέρει η Stone (2005), είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός της τάξης να ενημερώσει τους βλέποντες για τα προβλήματα όρασης του μαθητή και να τους δώσει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τον ειδικό εξοπλισμό του. Ωστόσο, παρά τις απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, αυτό δε φάνηκε να εφαρμόζεται σε πρακτικό επίπεδο, εφόσον το ποσοστό των μαθητών με ΣΠΟ που ήταν μαθησιακά και κοινωνικά ενταγμένοι (περίπου 40%) δεν συμφωνεί με το ποσοστό ευαισθητοποίησης των βλεπόντων συνομηλίκων (67%). Ίσως το γεγονός αυτό να οφείλεται στην ανεπαρκή και μη συστηματική ευαισθητοποίηση των βλεπόντων συνομηλίκων από τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό προσωπικό. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες είχαν ελάχιστες γνώσεις για θέματα ειδικής αγωγής και οι

εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι δεν ήταν κατάλληλοι προετοιμασμένοι να δεχτούν τους μαθητές με ε.α στις τάξεις τους (Nicolaidou et.al, 2006).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων, λόγω της ανύπαρκτης επιμόρφωσης, πολλές φορές υιοθετούν επιφυλακτική ή αρνητική στάση ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Χαραλάμπους, 2001 Χόπλαρος 2004) . Αυτό φαίνεται να ισχύει και στην δική μας ερευνητική εργασία, εφόσον κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους όταν ρωτήθηκαν για την ένταξη των παιδιών με ΣΠΟ στα γενικά σχολεία.

Παράλληλα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν γνώσεις υποστηρικτικής τεχνολογίας, εφόσον το ποσοστό των μαθητών που έκαναν χρήση υποστηρικτικών – τεχνολογικών μέσων ήταν μικρό. Το παραπάνω ενισχύεται και από την επισήμανση του Βρασίδα (2004), ο οποίος τονίζει ότι δεν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για αποτελεσματική χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στα σχολεία.

Επίσης, αρκετά μικρός ήταν ο αριθμός των σχολείων που εφαρμόζαν σύστημα αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα της ένταξης των παιδιών με ΣΠΟ (βλ.5.7), πράγμα που φανερώνει ίσως την ελλιπή οργάνωση και ανάληψη ευθυνών των αρμοδίων εκπαιδευτικών παραγόντων.

Παρόλα αυτά, φάνηκε πως σε κάποια από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν υπήρχε υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο ενθάρρυνε τα παιδιά με ΣΠΟ να ενταχθούν στο σύνολο. Υπήρχαν σχολικά κτίρια και τάξεις που είχαν κάνει τις απαραίτητες τροποποιήσεις (τουλάχιστον κάποιες από αυτές) και οι μαθητές με ΣΠΟ μπορούσαν να κινούνται με άνεση και ασφάλεια στους χώρους .

Σε μερικά σχολεία, συναντήσαμε ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με κάθε τρόπο προσπαθούσαν να στηρίζουν τους μαθητές με ΣΠΟ και φάνηκε να έχουν θετική στάση για την ένταξη. Παρόλα αυτά, εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους για την σημερινή κατάσταση που επικρατεί, όπως για παράδειγμα την ανεπαρκή ενημέρωση και στήριξη, που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με ΣΠΟ, από τους αρμόδιους φορείς,. Όπως επισημαίνει και η Carrington (2003), μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη αλλά ίσως να μην έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να κάνουν αυτά που θα ήθελαν μέσα στη τάξη τους .

6.5.3 Ενταξη κατ' επιλογήν;

Το 1999 η Κυπριακή Πολιτεία ψήφισε το Νόμο, ο οποίος αναφέρει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να φοιτούν στα σχολεία της γειτονίας τους. Ο Νόμος αυτός αποτελεί σταθμό για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο γιατί όπως αναφέρει και η Φτιάκα (2006), για πρώτη φορά έχουμε μια ενιαία και συγκροτημένη εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική για την ειδική εκπαίδευση. Έτσι, με την εφαρμογή του Νόμου μπορούμε να μιλάμε για ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο δεν απορρίπτει, αντίθετα αποδέχεται τη «διαφορετικότητα» και δίνει σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα πρόσβασης και συμμετοχής στη μάθηση.

Παρόλα αυτά, μας έκανε εντύπωση το γεγονός ότι κανένας από τους 15 μαθητές που παρατηρήθηκαν δεν είχε ολική τύφλωση. Αντίθετα, όλα τα παιδιά που ήταν ενταγμένα στα γενικά σχολεία της Κύπρου είχαν σοβαρά προβλήματα όρασης .

Αυτό που διαπιστώσαμε είναι ότι τελικά οι τυφλοί μαθητές εκπαιδεύονται στην Σχολή Τυφλών και όχι στα σχολεία της γειτονίας τους .

Μια εξήγηση που θα μπορούσαμε να δώσουμε ως προς το γιατί τα τυφλά παιδιά δεν έχουν ενταχθεί στα γενικά σχολεία είναι το οικονομικό κόστος που θα έπρεπε να δαπανήσει η κυπριακή κυβέρνηση για να εξοπλίσει τα σχολεία με υποστηρικτική τεχνολογία (μηχανές Braille, εκτυπωτές Braille κ.α), το οποίο είναι σαφώς μεγαλύτερο σε σχέση με τον ειδικό εξοπλισμό που χρειάζονται οι μαθητές με ΣΠΟ.

Επίσης, εκτός από τα τεχνολογικά μέσα, απαραίτητη θα ήταν και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην γραφή Braille, αλλά και οι τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα που γίνονται στο σχολείο για να μπορούν οι τυφλοί μαθητές να έχουν πρόσβαση (απτικοί χάρτες, υποστηρικτικό υλικό). Παράλληλα, όπως τονίζει ο Χόπλαρους (2004), για να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία χρειάζονται και τα ανάλογα κονδύλια. Τα κονδύλια αυτά, σχετίζονται με τη δημιουργία εγκαταστάσεων, τον εξοπλισμό τους με αναγκαία μέσα και την εισαγωγή νέων δομών με βάση τη φιλοσοφία της νέας νομοθεσίας .

Προφανώς, θα λέγαμε ότι η ομάδα των παιδιών με ΣΠΟ όσον αφορά το οικονομικό κόστος, που αυτό είναι μάλλον το βασικότερο, θεωρήθηκε ότι μπορούσε «ευκολότερα» να ενταχθεί στα γενικά σχολεία. Αν και όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το ποσοστό των μαθητών με ΣΠΟ που είχαν στη διάθεση τους υποστηρικτικά μέσα ήταν σχετικά μικρό.

Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι η κυπριακή κυβέρνηση μάλλον δεν έχει θέσει ως βασική πολιτική και οικονομική προτεραιότητα την βελτίωση του εκπαιδευτικού της συστήματος, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στα σχολεία όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες .

Ίσως λοιπόν να μην είναι πολιτικά ορθό να μιλάμε για σωστή εφαρμογή του Νόμου του 99' και σχολεία για «όλους», εφόσον το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου διαχωρίζει, επιλέγει και τελικά αποφασίζει ποιες ομάδες παιδιών μπορούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία και ποιες όχι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό επισημαίνονται ζητήματα τα οποία αφορούν τόσο θεσμικά όσο και λειτουργικά πεδία της ένταξης των τυφλών -και όχι μόνο- παιδιών. Κατά τη γνώμη μου, τα ζητήματα αυτά, εφόσον μπου στη διαδικασία της υλοποίησης, πλησιάζουν το όραμα του «ενιαίου σχολείου», δηλαδή το θεσμό των συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα ζητήματα αυτά αφορούν δυο άξονες: α) την βελτίωση του Νόμου του 99' και την ανάληψη ευθυνών από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας) και β) το ρόλο των περιπατικών δασκάλων στα ενταξιακά πλαίσια.

Ο πρώτος και σημαντικότερος άξονας αφορά στην αναγκαιότητα της βελτίωσης του Νόμου του 1999' (Αγγελίδης, 2004 Φτιάκα, 2006). Απώτερος στόχος είναι η ψήφιση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής νομοθεσίας για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και η υιοθέτηση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, πολιτικής και πρακτικής. Βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών αποτελεί το γεγονός ότι κυρίαρχη τάση είναι η παροχή εξατομικευμένης ενίσχυσης στα παιδιά με ΣΠΟ από τους γενικούς δασκάλους, σε διαχωριστικά περιβάλλοντα. Το παραπάνω επισημαίνεται και από την έρευνα της Symeonidou (2006). Εμπόδιο επίσης αποτελεί και το γεγονός ότι σε κανένα από τα γενικά σχολεία που παρατηρήθηκαν στην έρευνα μας δεν υπήρχαν ενταγμένα τυφλά παιδιά, πράγμα αντίθετο με τον Νόμο του 99' (ένταξη όλων των παιδιών στα σχολεία της γειτονίας τους).

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου αναφέρεται σε ειδικές θεματικές ενότητες που αφορούν στους τυφλούς και με ΣΠΟ μαθητές και περιλαμβάνουν α) μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού β) εκμάθηση δακτυλογραφίας και Η/Υ, γ) παροχή υποστηρικτών τεχνολογικών μέσων (βλ 6.3). Ωστόσο, από τα σχολεία που επισκεφθήκαμε φάνηκε πως αυτές οι ειδικές θεματικές περιοχές δεν υλοποιούνται στην πράξη και παραμένουν σε θεωρητικό μόνο επίπεδο (βλ.6.3).

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θα πρέπει να είναι έτοιμο να διαθέσει οικονομικούς πόρους για να αγοραστεί ο κατάλληλος βοηθητικός εξοπλισμός, τόσο για τους μαθητές με ΣΠΟ όσο και για τα τυφλά παιδιά, ο οποίος θα παρέχεται στα σχολεία από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Επίσης, αναγκαία είναι η στελέχωση των σχολείων με ειδικό προσωπικό που θα παρέχει υποστηρικτικές υπηρεσίες στους τυφλούς και με ΣΠΟ μαθητές, όπως για παράδειγμα, παροχή μαθημάτων κινητικότητας και προσανατολισμού, εκμάθηση ηλεκτρονικού υπολογιστή και

γραφομηχανής Braille. Όπως είναι γνωστό, ο αριθμός των ατόμων που έχουν ειδικευτεί σε θέματα κινητικότητας και προσανατολισμού των τυφλών παιδιών ή είναι γνώστες της γραφής Braille, είναι αρκετά μικρός και τα άτομα αυτά βρίσκονται στη Σχολή Τυφλών. Γι' αυτό θα προτείναμε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου να διαθέσει χρήματα στους δασκάλους της Σχολής Τυφλών για να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια σε άλλα άτομα, τα οποία αργότερα θα ενταχθούν στα γενικά σχολεία και θα παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες στους τυφλούς μαθητές .

Ο δεύτερος άξονας, αφορά στο ρόλο που θα πρέπει να έχουν οι περιπατικοί δάσκαλοι στα σχολικά πλαίσια. Από ότι διαπιστώθηκε (βλ.6.5.1), αν και ο θεσμός των περιπατικών δασκάλων είναι αυτός που κυριαρχεί στα γενικά ενταξιακά σχολεία, η υποστήριξη και ενημέρωση που παρέχεται κρίνεται ανεπαρκής. Ωστόσο, θεωρώ ότι οι περιπατικοί δάσκαλοι, είναι το «κλειδί» για την γνωστική και κοινωνική ένταξη των τυφλών και με ΣΠΟ μαθητών στα γενικά σχολεία, εάν αναλάβουν τα καθήκοντα και τις ευθύνες τους .

Θα προτείναμε δυο μοντέλα αναδεικνύοντας το νέο ρόλο των περιπατικών δασκάλων για την αποτελεσματικότερη ένταξη των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών. Τόσο το πρώτο όσο και το δεύτερο μοντέλο αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους περιπατικούς δασκάλους. Οι περιπατικοί θα μπορούσαν να κάνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς εστιάζοντας σε βασικές περιοχές που αφορούν στην ισότιμη πρόσβαση των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών στη μάθηση και στη γνώση. Οι περιοχές αυτές συνοψίζονται ως εξής: α) ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα υποστηρικτικής τεχνολογίας και εισαγωγή της στις δραστηριότητες της τάξης β) τροποποιήσεις του Αναλυτικού προγράμματος και οργάνωση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να συμμετέχουν οι τυφλοί ή με ΣΠΟ μαθητές γ) ανάπτυξη και παροχή εκπαιδευτικού υλικού για τους τυφλούς ή με ΣΠΟ μαθητές.

Στο πρώτο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί που έχουν στη τάξη τους τυφλούς ή με ΣΠΟ μαθητές θα εκπαιδεύονται στις περιοχές που αναφέρθηκαν παραπάνω, έτσι ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν αποτελεσματικότερα τους συγκεκριμένους μαθητές.

Εμείς θα αναφερθούμε ειδικότερα στο δεύτερο μοντέλο, γιατί είναι αυτό που κατά την άποψη μας μπορεί να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα μέσα στο πλαίσιο συμπεριληπτικών πρακτικών. Στο δεύτερο μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί που θα λαμβάνουν επιμόρφωση από τους περιπατικούς δασκάλους, είναι αυτοί που στη

συνέχεια θα ενταχθούν στις γενικές τάξεις και θα κάνουν παράλληλη στήριξη. Ωστόσο, να τονίσουμε ότι η παράλληλη στήριξη έτσι όπως προτείνεται δεν μπορεί να ερμηνευτεί με την έννοια που της δίνεται σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί που θα έχουν ρόλο παράλληλης στήριξης μέσα στις γενικές τάξεις θα εστιάζουν την προσοχή τους στην εκπαίδευση του τυφλού ή με ΣΠΟ μαθητή αλλά θα εμπλέκονται ενεργά στην οργάνωση, στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας για όλη την τάξη. Μέσα από τον κοινό σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι δυο εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις και θα έχουν την ευθύνη όλων των παιδιών της τάξης. Μ' αυτό τον τρόπο οι τυφλοί ή με ΣΠΟ μαθητές θα συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, χωρίς να στιγματίζονται ή να περιθωριοποιούνται, αφού οι ρόλοι των δυο εκπαιδευτικών θα εναλλάσσονται. Το συγκεκριμένο μοντέλο που προτείνεται θα μπορούσε σε πρώτο στάδιο να υλοποιηθεί πιλοτικά σε κάποια σχολεία, για μια ή δύο σχολικές χρονιές.

Σίγουρα, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την υλοποίηση αυτού του μοντέλου, ένα από τα σημαντικότερα ίσως να είναι η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, αφού τέτοιου είδους μορφή ένταξης δεν υπάρχει σε κανένα από τα σχολεία της Κύπρου. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι για να απαντήσουν θετικά σ' αυτή την πρόκληση.

Παράλληλα, με την υλοποίηση του μοντέλου αντιμετωπίζεται το πρόβλημα διορισμού των δασκάλων της Κύπρου, αφού θα ανοιχτούν νέες θέσεις εργασίας και θα γίνουν νέες προσλήψεις.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι για την αποτελεσματική ένταξη των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών, είναι η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των βλεπόντων μαθητών με στόχο την αλλαγή της υπάρχουσας κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο. Όπως υποστηρίζει και η Φτιάκα (2006,σ.187), «τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στην εκπαίδευση χωρίς την κοινωνική υποστήριξη». Η κοινωνία της Κύπρου αποτελεί το θεμέλιο λίθο, ο οποίος θα στηρίζει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και θα επιδράσει καταλυτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία είναι μια μικρή κοινωνία, μέσα στην οποία ενισχύεται και διαιώνίζεται η υπάρχουσα κουλτούρα και οι επικρατέστερες τάσεις. Από ότι διαπιστώσαμε (βλ.κεφ.6), μόνο ένα μέρος των παιδιών με ΣΠΟ ήταν κοινωνικά αποδεκτό από τους βλέποντες συνομηλίκους, με αποτέλεσμα τα άλλα παιδιά να βρίσκονται στο περιθώριο. Οι περιπατικοί δάσκαλοι της Σχολής Τυφλών θα μπορούσαν και σ' αυτό το σημείο να

συμβάλουν για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του σχολικού προσωπικού και των βλεπόντων συνομηλίκων. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οργανώσουν αριθμό δραστηριοτήτων, οι οποίες θα πραγματοποιούνται εντός και εκτός τάξης και θα στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών.

Επίσης, οι περιπατικοί δάσκαλοι θα μπορούσαν να αναπτύξουν ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσα από το οποίο θα πραγματοποιούνται συναντήσεις των περιπατικών δασκάλων της περιοχής με τους γονείς των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών και των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων. Στα πλαίσια των συναντήσεων αυτών, οι εκπαιδευτικοί όπως και οι γονείς μπορούν να μοιράζονται κοινές σκέψεις και ανησυχίες που αφορούν στην εκπαίδευση των τυφλών ή με ΣΠΟ μαθητών. Επίσης, οι γονείς θα ενημερώνονται και θα συζητούν για τα προβλήματα αλλά και την πρόοδο των παιδιών τους.

Παράλληλα, οι περιπατικοί δάσκαλοι, θα επισκέπτονται τα σχολεία σε συστηματική και συχνή βάση για να στηρίζουν και να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, πράγμα που όπως είδαμε δεν εφαρμόζεται μέχρι σήμερα.

Αν και η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει αρχίσει εδώ και μερικά χρόνια να εφαρμόζεται στα σχολεία της Κύπρου, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν ελλείψεις και προβλήματα τα οποία η Κυπριακή Κυβέρνηση θα πρέπει να αντιμετωπίσει, έχοντας ως βασική προτεραιότητα το «σχολείο για όλους». Όπως υποστηρίζει και ο Αγγελίδης (2004), η στάση και η πρακτική που ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στην υλοποίηση πρακτικών συμπερίληψης στα σχολεία της Κύπρου, εφόσον οι άνθρωποι που σήμερα κατέχουν τις υψηλές θέσεις έχουν παραδοσιακές ιδέες και αντιλήψεις.

Έχοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καθώς και την ερευνητική ανασκόπηση, θα λέγαμε ότι το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου φαίνεται ανέτοιμο να αντιμετωπίσει την πρόκληση του «ενιαίου σχολείου». Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου χρειάζεται μια ριζική αναμόρφωση, η οποία θα πρέπει να ξεκινήσει από την πρόσληψη ανθρώπων με νέες ιδέες και οράματα, που θα είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και θα μπορούν να οργανώσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί ένα δημοκρατικό σχολείο που

δε διαχωρίζει τους τυφλούς από τους βλέποντες μαθητές, ούτε γενικότερα τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» από τα «κανονικά παιδιά».

*Only the brave dare look upon the gray-
Upon the things which cannot be explained easily,
Upon the things which often engender mistakes,
Upon the things whose cause cannot be understood,
Upon the things we must accept and live with.
And therefore only the brave dare look difference without flinching.
(R.H. Hundergerford, "On Locusts")*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

Γενικός σχεδιασμός κτιρίου (Arter, 1999 Lewis & Taylor, 2004 Koenig, 2000).

	✓	Σχόλια
ΤΑΞΕΙΣ κατά μήκος του διαδρόμου ή γύρω από την αίθουσα υποδοχής του σχολείου		
ΧΑΡΤΗΣ του σχολείου στην είσοδο		
ΚΟΛΟΝΕΣ που θα πρέπει να έχουν διαφορετικό χρώμα		
ΔΕΝ θα πρέπει να υπάρχουν ΠΡΟΕΞΟΧΕΣ στους διαδρόμους / τάξεις		
ΠΑΡΑΘΥΡΑ οριζόντια ή συρόμενα και καθαρά		
ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ ΔΑΠΕΔΩΝ ματ με διαφορετική υφή στο κάθε χώρο		
ΠΟΡΤΕΣ που ανοίγουν προς τον τοίχο		
ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ στα δάπεδα των διαδρόμων		
ΚΑΛΟΡΙΦΕΡ τοποθετημένα σε εσοχές ή με διαφορετικό χρώμα		
ΑΣΦΑΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΣ στο κτίριο (χωρίς εμπόδια)		
ΤΟΙΧΟΙ με παστέλ ματ χρώματα		
ΠΟΡΤΕΣ και ΧΕΡΟΥΛΙΑ με διαφορετικά χρώματα (αντίθεση)		
ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ και ΕΠΙΓΡΑΦΕΣ σε Braille ή σε μεγ. γράμματα σ' όλους τους χώρους		
Αντιολισθητικό δάπεδο και καλός φωτισμός στην αιθ. γυμναστικής		

Μετατροπές σε επίπεδο τάξης (Lewis & Taylor, 2004 Arter, 1999 Κουτάντος, 2005).

	✓	Σχόλια
ΜΕΓΑΛΗ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΕΙΔΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ του μαθητή		
ΘΡΑΝΙΟ με αναλόγιο		
ΠΙΝΑΚΑΣ καθαρός , που να κάνει τη μεγαλύτερη αντίθεση		
ΦΥΣΙΚΟΣ και ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΩΤΙΣΜΟΣ <ul style="list-style-type: none"> • Κουρτίνες • Επιχρωματισμένο γυαλί • Ροοστάτες με φωτισμό οροφής • Φωτιστικό στη επιφ.εργασίας . 		
ΔΙΑΚΟΠΤΕΣ και ΠΡΙΖΕΣ Με διαφορετικό χρώμα και λαβή ασφαλείας		
ΧΩΡΟΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ εκπαιδευτικού υλικού		
ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΘΡΑΝΙΩΝ		

. Μορφές ένταξης (Λιοδάκης, 2000)

	✓	Σχόλια
(α) 3-4 μαθητές με διαφορετικές ειδικές ανάγκες <ul style="list-style-type: none"> • Πλούσιο και διαφοροποιημένο διδακτικό εποπτικό υλικό • Απασχόληση ειδικευμένου προσωπικού διαφόρων ειδικοτήτων 		

<p>(β) 3-4 τυφλοί ή με προβλ. Όρασης μαθητές και 10-15 μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό • Υποστηρικτικός δάσκαλος 		
<p>(γ) 1-2 τυφλοί ή με προβλ. Όρασης μαθητές και 10-15 μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό • Υποστηρικτικός δάσκαλος 		

Δομές ένταξης στα σχολεία της Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ	
ΩΡΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ	
ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΑΠΟ ΠΕΡΙΠΑΤΙΚΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΤΑΞΗ	
ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	

Παρατήρηση του εκπαιδευτικού της τάξης (Best, 2005 Spragg & Stone, 2005 Lomas, 2005)

	✓	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πλούσιο και διαφοροποιημένο υλικό 		
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει χρόνο στο μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Επιβραβεύει τις προσπάθειες του μαθητή 		
<ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του μέσα από δραστηριότητες στην τάξη 		
<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών και συνεργατικών σχέσεων του μαθητή με τους συμμαθητές του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρίζεται από τον ειδικό παιδαγωγό και συζητά μαζί του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Η σχέση του δασκάλου με τον ειδικό παιδαγωγό φαίνεται να είναι: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Όχι ιδιαίτερα καλή ➤ «Τυπική» επαγγελματική σχέση ➤ Σχέση υποστήριξης και συνεργασίας 		

Παρατήρηση του ειδικού παιδαγωγού (Best, 2005 Spragg & Stone, 2005 Lomas, 2005)

	✓	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Ο ειδικός παιδαγωγός χρησιμοποιεί πλούσιο και διαφοροποιημένο υλικό 		
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει χρόνο στο μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Επιβραβεύει τις προσπάθειες του μαθητή 		
<ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του μέσα από δραστηριότητες στην τάξη 		
<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών και συνεργατικών σχέσεων του μαθητή με τους συμμαθητές του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρίζει τον δάσκαλο της τάξης και συζητά μαζί του 		
<ul style="list-style-type: none"> • Η σχέση του ειδικού παιδαγωγού με τον δάσκαλο φαίνεται να είναι: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Όχι ιδιαίτερα καλή ➤ «Τυπική» επαγγελματική σχέση ➤ Σχέση υποστήριξης και συνεργασίας 		

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης (Λιοδάκης, 2000)

1. Υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου το οποίο βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους σ' όλους τους τομείς.		
2. Συνεπές και συνεχές σύστημα ενεργού οικογενειακής συμμετοχής		
3. Εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή εξατομικευμένο σχέδιο οικογενειακών παροχών, το οποίο καθορίζει τους στόχους για το παιδί που συμμετέχει στο πρόγραμμα		
4. Παροχή εκπαιδευτικών και άλλων υπηρεσιών για τη στήριξη του παιδιού και μετά την ένταξη		
5. Σύστημα συνεργασίας και επικοινωνίας και με άλλους οργανισμούς που παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες		
6. Συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού		
7. Περιεκτικό και σαφές σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.		

Ειδικές θεματικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος της Κύπρου (Υπ. Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου, 2005 Stone, 2005 Kapperman & Sticken , 2000 Kelley & Smith, 2000) .

	✓	Σχόλια
<p>ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ</p> <p>Να μπορούν να διακινούνται στο περιβάλλον με ανεξαρτησία, έτσι ώστε να διευκολύνουν την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο</p>		
<p>ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ – ΚΟΛΥΜΒΗΣΗ</p> <p>Να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες, να αποκτήσει θετική στάση προς τις αθλητικές δραστηριότητες και να συμμετέχει σε αθλητικές εκδηλώσεις πάνω σε ισότιμη βάση.</p>		
<p>ΔΑΚΤΥΛΟΓΡΑΦΙΑ</p> <p>Η χρήση της δακτυλογραφίας ως μέσου επικοινωνίας των τυφλών με βλέποντες συνανθρώπους τους που δεν είναι γνώστες του συστήματος Braille και η επέκταση της γνώσης αυτής για την εκμάθηση του πληκτρολογίου ενός Ηλεκτρονικού. Υπολογιστή.</p>		
<p>ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΕΣΑ</p> <p>Τα προγράμματα εκπαίδευσης στα νέα ηλεκτρονικά μέσα έχουν σκοπό να φέρουν τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με τις διάφορες συσκευές, να τους βοηθήσουν ν' αποκτήσουν την απαιτούμενη γνώση, για ν' αποφασίσουν σε ποια συσκευή ή ποιες συσκευές θα συγκεντρώσουν την προσοχή τους για προσωπική ή επαγγελματική χρήση (Η.Υ., συσκευές Braille-N Print, μηχανή Mountbatten, μηχανές συνθετικής φωνής, μεταφραστής στη γραφή Braille, τηλεόραση κλειστού κυκλώματος.)</p>		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:ΛΙΣΤΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Παρατήρηση του μαθητή μέσα και έξω από τη σχολική τάξη

1.Ο μαθητής αλληλεπιδρά με το δάσκαλο και συμμετέχει στο μάθημα

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Συχνά

2. Σε ποια μαθήματα φαίνεται ν' αντιμετωπίζει δυσκολίες;

Γλώσσα Ιστορία Μουσική
Μαθηματικά Γεωγραφία Εικαστικά
Φυσική Αγωγή του πολίτη Σχ. Και Τεχνολογία
Μελ. Περιβαλ. Αγγλικά Οικιακή Οικονομία
Θρησκευτικά Γυμναστική

3. Ποια μαθήματα φαίνεται να του αρέσουν;

Γλώσσα Ιστορία Μουσική
Μαθηματικά Γεωγραφία Εικαστικά
Φυσική Αγωγή του πολίτη Σχ. Και Τεχνολογία
Μελ. Περιβαλ. Αγγλικά Οικιακή Οικονομία
Θρησκευτικά Γυμναστική

4. Υπάρχει αλληλεπίδραση του μαθητή με τους βλέποντες συνομήλικους;

A. Μέσα στην τάξη

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Συχνά

B. Έξω από την τάξη/ διάλειμμα

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Συχνά

5. Μπορεί ο μαθητής να κινείται με αυτοτέλεια στο χώρο του σχολείου και μέσα στη τάξη;

A. Μέσα στην τάξη

Πολύ άνετα Με ευκολία Με δυσκολία Με βοήθεια

B. Έξω από την τάξη /διάλειμμα

Πολύ άνετα Με ευκολία Με δυσκολία Με βοήθεια

Παρατήρηση των βλεπόντων συνομηλίκων μέσα στην τάξη και την ώρα του διαλείμματος.

1. Κάνουν προσπάθειες οι μαθητές να προσεγγίσουν τον συγκεκριμένο μαθητή;

A. Μέσα στην τάξη

Αρκετές Ελάχιστες Καμία Προσπάθεια

B. Έξω από την τάξη/ διάλειμμα

Αρκετές Ελάχιστες Καμία Προσπάθεια

2. Η στάση και η συμπεριφορά τους απέναντι του φαίνεται να είναι:

- Στάση υποστήριξης και αποδοχής
- Αδιάφορη
- Εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά

3. Οι σχέσεις που φαίνεται να έχουν με τον τυφλό ή με προβλήματα όρασης συμμαθητή τους είναι:

- Φιλικές
- «Τυπικές» (μόνο μέσα στην τάξη)
- Σχεδόν ανύπαρκτες

4. Οι μαθητές προσκαλούν το μαθητή να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια του οργανώνουν ή σε κάτι που κάνουν κατά την ώρα του διαλείμματος;

Ναι Όχι Μερικές φορές

5. Είναι ευαισθητοποιημένοι και έχουν ενημερωθεί ως προς τις διαφορετικές ανάγκες του συμμαθητή τους και τον ειδικό εξοπλισμό του;

Ναι Όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑ ΠΟΛΗ (ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΛΑΡΝΑΚΑ, ΛΕΜΕΣΟ).

1.Γενικός σχεδιασμός του κτιρίου	ΛΕΥ	ΛΑΡ	ΛΕΜ	ΚΥΠΡΟΣ
ΤΑΞΕΙΣ κατά μήκος του διαδρόμου ή γύρω από την αίθουσα υποδοχής του σχολείου	66,67%	100%	100%	83,33%
ΧΑΡΤΗΣ του σχολείου στην είσοδο	-	-	-	-
ΚΟΛΟΝΕΣ που θα πρέπει να έχουν διαφορετικό χρώμα	66,67%	66,67%	-	50%
ΔΕΝ θα πρέπει να υπάρχουν ΠΡΟΕΞΟΧΕΣ στους διαδρόμους / τάξεις	50%	33,33%	100%	58,33%
ΠΑΡΑΘΥΡΑ οριζόντια ή συρόμενα και καθαρά	83,33%	66,67%	33,33%	66,67%
ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ ΔΑΠΕΔΩΝ ματ με διαφορετική υφή στο κάθε χώρο	50%	100%	66,67%	66,67%
ΠΟΡΤΕΣ που ανοίγουν προς τον τοίχο	100%	100%	100%	100%
ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ στα δάπεδα των διαδρόμων	16,67	33,33%	33,33%	25%
ΚΑΛΟΡΙΦΕΡ τοποθετημένα σε εσοχές ή με διαφορετικό χρώμα	33,33%	-	-	16,67%
ΑΣΦΑΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΣ στο κτίριο (χωρίς εμπόδια)	66,67%	100%	100%	83,33%

ΤΟΙΧΟΙ με παστέλ ματ χρώματα	33,33%	100%	33,33%	50%
ΠΟΡΤΕΣ και ΧΕΡΟΥΛΙΑ με διαφορετικά χρώματα (αντίθεση)	50%	33,33%	66,67%	50%
ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ και ΕΠΙΓΡΑΦΕΣ σε Braille ή σε μεγ. Γράμματα σ' όλους τους χώρους	-	-	-	-
Αντιολισθητικό δάπεδο και καλός φωτισμός στην αίθουσα γυμναστικής	16,67%	-	33,33%	16,67%

2. Μετατροπές σε επίπεδο τάξης

ΜΕΓΑΛΗ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	16,67%	25%	25%	21,42%
ΕΙΔΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ του μαθητή	66,67%	-	25%	35,71%
ΘΡΑΝΙΟ με αναλόγιο	-	-	50%	14,28%
ΠΙΝΑΚΑΣ καθαρός , που να κάνει τη μεγαλύτερη αντίθεση	100%	100%	100%	100%
ΦΥΣΙΚΟΣ και ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΩΤΙΣΜΟΣ:				
Κουρτίνες Επιχρωματισμένο γυαλί	100%	100%	100%	100%
Ροοστάτες με φωτισμό οροφής	100%	100%	100%	100%
Φωτιστικό στη επιφάνεια εργασίας .	-	-	-	-
ΔΙΑΚΟΠΤΕΣ και ΠΡΙΖΕΣ	-	-	-	-

Με διαφορετικό χρώμα και λαβή ασφαλείας	-	-	-	-
ΧΩΡΟΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΘΡΑΝΙΩΝ	-	-	-	-
ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ	33,33%	-	100%	42,85%
ΣΕ ΣΧΗΜΑ Π	50%	-	-	21,42%
ΣΕ ΣΕΙΡΕΣ	16,67%	100%	-	35,71%

3.Κυρίαρχη μορφή ένταξης

Τμήμα ένταξης	33,33%
Ώρες ενίσχυσης	91,67%
Περιπατικός δάσκαλος	66,67%
Συνοδός	25%
Συνεκπαίδευση	-

4.Ο μαθητής μέσα και έξω από τη σχολική τάξη

1. Ο μαθητής αλληλεπιδρά με το δάσκαλο και συμμετέχει στο μάθημα

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ
ΛΕΥ	14,28%	28,57%	14,28%	42,85%
ΛΑΡ	25%	-	75%	-
ΛΕΜ	-	-	100%	-
ΚΥΠΡΟΣ	13,33%	13,33%	53,33%	20%

2. Υπάρχει αλληλεπίδραση του μαθητή με τους βλέποντες συνομήλικους;

Α.ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ
ΛΕΥ	42,85%	-	42,85%	14,28%
ΛΑΡ	50%	-	50%	-
ΛΕΜ	-	75%	-	25%
ΚΥΠΡΟΣ	33,33%	20%	33,33%	13,33%
Β. ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ:				
ΛΕΥ	-	57,14%	14,28%	28,57%
ΛΑΡ	-	50%	-	50%
ΛΕΜ	-	-	75%	25%
ΚΥΠΡΟΣ	-	40%	26,67%	33,33%

3. Μπορεί ο μαθητής να κινείται με αυτοτέλεια στο χώρο του σχολείου και μέσα στην τάξη;

Α.ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:	ΠΟΛΥ ΑΝΕΤΑ	ΜΕ ΕΥΚΟΛΙΑ	ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΜΕ ΒΟΗΘΕΙΑ
ΛΕΥ	28,57%	14,28%	42,85%	14,28%
ΛΑΡ	25%	75%	-	-
ΛΕΜ	-	50%	25%	25%
ΚΥΠΡΟΣ	20%	40%	26,67%	13,33%
Β.ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ:				
ΛΕΥ	28,57%	14,28%	28,57%	28,57%
ΛΑΡ	-	50%	25%	25%
ΛΕΜ	25%	50%	-	25%
ΚΥΠΡΟΣ	20%	33,33%	20%	26,67%

5. Παρατήρηση των βλεπόντων συνομηλίκων μέσα στην τάξη και την ώρα του διαλείμματος

2. Κάνουν προσπάθειες οι μαθητές να προσεγγίσουν τον συγκεκριμένο μαθητή;

A. ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:	ΑΡΚΕΤΕΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ	ΚΑΜΙΑ
ΛΕΥ	28,57%	42,85%	28,57%
ΛΑΡ	-	50%	50%
ΛΕΜ	25%	25%	50%
ΚΥΠΡΟΣ	20%	40%	40%
B. ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ:			
ΛΕΥ	42,85%	28,57%	42,85%
ΛΑΡ	25%	50%	25%
ΛΕΜ	50%	50%	-
ΚΥΠΡΟΣ	40%	40%	20%

2. Η στάση και η συμπεριφορά τους απέναντι του φαίνεται να είναι:

A. ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:	ΑΠΟΔΟΧΗΣ	ΑΔΙΑΦΟΡΗ	ΕΧΘΡΙΚΗ
ΛΕΥ	71,42%	28,57%	-
ΛΑΡ	25%	50%	25%
ΛΕΜ	50%	50%	-
ΚΥΠΡΟΣ	60%	33,33%	6,67%
B. ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ:			
ΛΕΥ	42,85%	57,14%	-
ΛΑΡ	25%	50%	25%
ΛΕΜ	50%	50%	-
ΚΥΠΡΟΣ	40%	53,33%	6,67%

3. Οι σχέσεις που φαίνεται να έχουν με τον τυφλό ή με προβλήματα όρασης συμμαθητή τους είναι:

	ΦΙΛΙΚΕΣ	ΤΥΠΙΚΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΑΝΥΠΑΡΚΤΕΣ
ΛΕΥ	42,85%	28,57%	28,57%
ΛΑΡ	50%	-	50%
ΛΕΜ	50%	-	50%
ΚΥΠΡΟΣ	46,67%	13,33%	40%

4. Οι μαθητές προσκαλούν το μαθητή να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια του οργανώνουν ή σε κάτι που κάνουν κατά την ώρα του διαλείμματος;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
ΛΕΥ	28,57%	42,85%	28,57%
ΛΑΡ	50%	25%	25%
ΛΕΜ	50%	50%	-
ΚΥΠΡΟΣ	40%	40%	20%

5. Είναι ευαισθητοποιημένοι και έχουν ενημερωθεί ως προς τις διαφορετικές ανάγκες του συμμαθητή τους και τον ειδικό εξοπλισμό του(εάν χρησιμοποιεί).

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΛΕΥ	100%	-
ΛΑΡ	50%	50%
ΛΕΜ	25%	75%
ΚΥΠΡΟΣ	66,67%	33,33%

6. Παρατήρηση του εκπαιδευτικού:

	ΛΕΥ	ΛΑΡ	ΛΕΜ	ΚΥΠΡΟΣ
<ul style="list-style-type: none"> Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πλούσιο και διαφοροποιημένο υλικό 	50%	-	25%	28,57%
<ul style="list-style-type: none"> Δίνει χρόνο στο μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 	-	25%	25%	14,28%
<ul style="list-style-type: none"> Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 	66,67%	75%	100%	78,57%
<ul style="list-style-type: none"> Επιβραβεύει τις προσπάθειες του μαθητή 	66,67%	50%	50%	57,14%
<ul style="list-style-type: none"> Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του μέσα από δραστηριότητες στην τάξη 	16,67%	-	50%	21,42%
<ul style="list-style-type: none"> Βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών και συνεργατικών σχέσεων του μαθητή με τους συμμαθητές του 	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> Υποστηρίζεται από τον ειδικό παιδαγωγό και συζητά μαζί του 	33,33%	50%	-	28,57%
<ul style="list-style-type: none"> Η σχέση του δασκάλου με τον ειδικό παιδαγωγό φαίνεται να είναι: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Όχι ιδιαίτερα καλή ➤ «Τυπική» επαγγελματική σχέση ➤ Σχέση υποστήριξης και συνεργασίας 	33,33%	25%	-	7,14% 28,57%

**7. Παρατήρηση του ειδικού παιδαγωγού:
(1 ΛΑΡ, 2 ΛΕΥ)**

	ΛΕΥ/ΛΑΡ
<ul style="list-style-type: none"> • Ο ειδικός παιδαγωγός χρησιμοποιεί πλούσιο και διαφοροποιημένο υλικό 	66,67%
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει χρόνο στο μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 	100
<ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει την άποψη του 	100
<ul style="list-style-type: none"> • Επιβραβεύει τις προσπάθειες του μαθητή 	100
<ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του μέσα από δραστηριότητες στην τάξη 	-
<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών και συνεργατικών σχέσεων του μαθητή με τους συμμαθητές του 	-
<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρίζει το δάσκαλο της τάξης και συζητά μαζί του 	66,67%
<ul style="list-style-type: none"> • Η σχέση του ειδικού παιδαγωγού με το δάσκαλο της τάξης φαίνεται να είναι: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Όχι ιδιαίτερα καλή ➢ «Τυπική» επαγγελματική σχέση ➢ Σχέση υποστήριξης και συνεργασίας 	33,33% 66,67%

8.Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης :
(15 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ)

	ΛΕΥ	ΛΑΡ	ΛΕΜ	ΚΥΠΡΟΣ
1.Υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου το οποίο βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους σ' όλους τους τομείς.	42,85%	25%	75%	46,67%
2.Συνεπές και συνεχές σύστημα ενεργού οικογενειακής συμμετοχής	57,14%	75%	50%	60%
3.Εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή εξατομικευμένο σχέδιο οικογενειακών παροχών, το οποίο καθορίζει τους στόχους για το παιδί που συμμετέχει στο πρόγραμμα	57,14%	75%	25%	53,33%
4.Σύστημα συνεργασίας και επικοινωνίας και με άλλους οργανισμούς που παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες	71,42%	25%	50%	53,33%
5.Συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού	-	-	25%	6,67%
6.Περιεκτικό και σαφές σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.	14,28%	-	25%	13,33%

9. Ειδικές θεματικές του Αναλυτικού προγράμματος της Κύπρου για τα παιδιά με ΣΠΟ.

	ΛΕΥ	ΛΑΡ	ΛΕΜ	ΚΥΠΡΟΣ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ Να μπορούν να διακινούνται στο περιβάλλον με ανεξαρτησία, έτσι ώστε να διευκολύνουν την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο	100%	50%	100%	86,67%
ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -- ΚΟΛΥΜΒΗΣΗ Να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες, να αποκτήσει θετική στάση προς τις αθλητικές δραστηριότητες και να συμμετέχει σε αθλητικές εκδηλώσεις πάνω σε ισότιμη βάση.	28,57%	100%	50%	53,33%
ΔΑΚΤΥΛΟΓΡΑΦΙΑ Η χρήση της δακτυλογραφίας ως μέσου επικοινωνίας των τυφλών με βλέποντες συναθρώπους τους που δεν είναι γνώστες του συστήματος Braille και η επέκταση της γνώσης αυτής για την εκμάθηση του πληκτρολογίου ενός Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.	28,57%	-	-	13,33%
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΕΣΑ Τα προγράμματα εκπαίδευσης στα νέα ηλεκτρονικά μέσα έχουν σκοπό να φέρουν τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με τις διάφορες συσκευές, να τους βοηθήσουν ν' αποκτήσουν την απαιτούμενη γνώση, για ν' αποφασίσουν σε ποια συσκευή ή ποιες συσκευές θα συγκεντρώσουν την προσοχή τους για προσωπική ή επαγγελματική χρήση (Η.Υ. , συσκευές Braille-N Print, μηχανή Mountbatten, μηχανές συνθετικής φωνής, μεταφραστής στη γραφή Braille, τηλεόραση κλειστού κυκλώματος.)	42,85%	-	50%	33,33%

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelides P, Charalambous Ch., Vrasidas Ch. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre- primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.19, No2, pp. 211-223
- Angelides P.(2004). Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, Vol.8 (4), pp.407-422
- Arter Ch. & Malin K. (2005) Φυσική αγωγή. Στο Mason& McCall (επιμ) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.442-455 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Arter Ch. (2005). Δεξιότητες ακρόασης. Στο Mason& McCall (επιμ) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.173-190, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Arter Ch. (2005). Το παιδί του δημοτικού σχολείου. Στο Mason & McCall (επιμ) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.173-190, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Arter Ch., Mason H.L, McCall St., McLinden M & Stone J (1999). Children with visual impairment in mainstream settings. London, David Fulton Publishers
- Barton L. (1997). Inclusive education; Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive education*, Vol.1 (3), pp.231-242
- Bell J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg
- Best A. (2005). Ζητήματα διαχείρισης στις πολλαπλές αναπηρίες. Στο Mason & McCall (επιμ) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.587-604 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Bines H. (1993) Curriculum change, the case of special education. *British Journal of Sociology of Education* vol.14. No.1 pp.75-90
- Brickell D. (2003). Inclusion: a special school governor's view. *British Journal of visual impairment*. Vol.21 (2), pp.84-87
- Carrington S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.3, 1 July 1999 pp.257-268, Routledge

- Cohen L. & Manion L. (1994). *Research Methods in Education, (4rd Ed.)* Routledge, London and New York
- Elstner W. (1983). 'The abnormalities in the verbal communication of visually impaired children.' In: A.E. Mills (ed) *Language Acquisition in the Blind Child Normal and Deficient*. London: Croom Helm
- Florian L. (1998). Inclusive practice: what, why and how, In *Promoting Inclusive Practice*, Florian L., Rose R., Tilstone Ch. pp:13-27, Routledge, London
- Gershe L. (1970). "*Butterflies are free*", Random House Inc (P)
- Hall J. (1997). *Social Development and Special Education: The Right to Full Inclusion and an Honest Statement*. London, Kingsley
- Kapperman G. & Sticken J. (2000). Assistive Technology. In: Koenig, A.J. & Holbrook, M.C. Foundations of Education, Vol 2, *Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, pp.500-516, AFB Press
- Kelly, P. & Smith, P.(2000). Independent Living Skills, In: Koenig, A.J. & Holbrook, M.C. Foundations of Education, Vol 2, *Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, pp.569-593, AFB Press
- Koenig A. & Holbrook M.C. (2000). Literacy Skills. In: Koenig, A.J. & Holbrook, M.C. Foundations of Education, Vol 2, *Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, pp. 264-312, AFB Press
- Koenig A.J & Holbrook M.C (2000). Foundations of Education, Vol 2, *Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, AFB Press
- Koutrouba K, Vamvakari M, Steliou M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.21, No4, pp.381-394
- Lafon R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F
- Lewis Ch. & Taylor H. (2005). Το μαθησιακό περιβάλλον. Στο Mason & McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp. 319-336 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα

- Lomas J. (2005). Η υποστήριξη των μαθητών στα γενικά ενταξιακά σχολεία. Στο Mason & McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, Pp.634-642 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Lomas J. (2005). Ο δάσκαλος του ειδικού σχολείου. Στο Mason & McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.643-651 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Mason H. & Arter Ch. (2005). Η προετοιμασία των ανάγλυφων διαγραμμάτων. Στο Mason & McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp. 265-280 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Mason H. & McCall St. (2005) *Παιδιά και νέοι με σοβαρά προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- McDonnell P. (1995). *Integration in Education in Ireland: Rhetoric and Reality, Educational Research in Europe: relating theory, policy and practice*, University of Bath
- Messiou K (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.21, No1, pp.39-54
- OECD (1999). Part 1 : segregation, integration and inclusion. In *"Inclusive education at work students with disabilities in mainstream schools."*
- Phtiaka H, Sofhocleous A, Nicolaidou M. (2006). Promoting inclusive practices in primary schools in Cyprus: empowering pupils to build supportive networks. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.21, No 3, pp.251-267
- Phtiaka H. (1996). Are we ready to meet the challenge? : Integration, inclusive education and children with special needs. paper presented at *British Educational Research Association (BERA)*, Annual Conference, 12-15 September 1996, University of Lancaster
- Phtiaka H. (1997). *Special kids for special treatment? How special do you need to be to find yourself in a special school?* London, Falmer press
- Phtiaka H. (2001). Meeting the Challenge: Integration, Inclusive Education and Children with Special Educational Needs in Cyprus. In: R.G. Sultana, *Challenge and change in the Euro-Mediterranean Region: case studies in Educational Innovation*. New York, Peter Lang Inc.

- Phtiaka H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*. Vol.16, pp.175-189.
- Phtiaka, H (2002). How did we get on? The first year of integration in Cyprus, In Gagatsis, A., Kyriakides L., Tsaggaridou N., Phtiaka H. & Koutsoulis M., *Educational Research in the Era of Globalisation*, Proceedings of the 7th Pancyriot Conference of the Cyprus Educational Research Association, 26-27 April 2002 University of Cyprus, Nicosia
- Saint-Exupery A. (1997). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*. Αθήνα, Εκδόσεις «ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ»
- Scott E.P (1982b). *Your Visually Impaired child*. Baltimore: University Press
- Solity J. (1992). *Special Education*. London, Cassell
- Stone J. (2005). Κινητικότητα και δεξιότητες αυτονομίας. Στο Mason& McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp. 265-280 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Stone J. (2005). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας . Στο Mason& McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.157-172 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Spragg D. & Stone J. (2005). Ο περιπατικός σύμβουλος/ δάσκαλος. Στο Mason& McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp.605-617 Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Symeonidou S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.17, No2, pp. 149-159
- Thomas G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, Vol 24 (3) pp.103-107
- Verma G.K. & Mallick K. (2004) *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα, Εκδόσεις τυπωθήτω
- Warren D.H (1994). *Blindness and Children: An Individual Differences Approach*. Cambridge University press

- Zimmermann S.A (2005). Μουσική. Στο Mason& McCall (επιμ.) *παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, pp. 430-441 Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- Αγγελίδης Π. & Πέτρου Α. (2005). Πέραν της διαφορετικότητας: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη. Στο Αγγελίδης Π. *Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Από το περιθώριο στη συμπερίληψη, συναγωγή μελετών*, σελ.54-67, Εκδόσεις Κυπροέπεια
- Αγγελίδης Π. & Χαραλάμπους Χ. (2005). Από την περιθωριοποίηση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Εμπόδια και προοπτικές. Στο Αγγελίδης Π. *Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Από το περιθώριο στη συμπερίληψη, συναγωγή μελετών*, σελ.23-38, Εκδόσεις Κυπροέπεια
- Αγγελίδης Π.(2004, Οκτωβρίου 31) . Τα θετικά και τα γόνιμα, τα κενά και οι παραλήψεις. *Εφημερίδα Ο φιλελεύθερος*, αρ.φυλλ: 16184
- Αγγελίδης Π. (2005). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*. Λευκωσία, Εκδόσεις Κυπροέπεια
- Αγγελίδης Π., Χαραλάμπους Κ., Βρασίδης Χ. (2005). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Αγγελίδης Π. *Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Από το περιθώριο στη συμπερίληψη, συναγωγή μελετών*, σελ.54-67, Εκδόσεις Κυπροέπεια
- Βάμβουκας Ι.Μ.(1998). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη
- Βρασίδης Χ.(2004). Η εκπαιδευτική τεχνολογία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Αγγελίδης Π.& Μαυροειδής Γ.Γ *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος β', σ.349-362 Αθήνα, εκδόσεις τυπωθήτω
- Ζώνιου – Σιδερά Α.(1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- Ζώνιου- Σιδερά (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης : Προβληματισμοί και προοπτικές . Στο Α. Ζώνιου Σιδερά (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κουτάντος Δ.Ι (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

- Κρουσταλλάκης Γ.Σ (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες* (5^η έκδοση) Αθήνα
- Λιοδάκης Β.Δ.(2000). Ποια είναι τα άτομα με προβλήματα όρασης. Στο Δ.Β Λιοδάκης *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*, σελ.15-39. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- Λιοδάκης Β.Δ.(2000).Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών στα κοινά δημοτικά σχολεία. Στο Δ.Β Λιοδάκης *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*, σελ.153-199. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονική έρευνας*, Αθήνα
- Σχολή Τυφλών «Άγιος Βαρνάβας » (2005). *Πληροφοριακό- ενημερωτικό υλικό*, Λευκωσία
- Παντελιάδου Σ. (2006).Σημειώσεις μαθήματος: «*Πολιτική της αναπηρίας*», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Φτιάκα Ε.(2006). Σημειώσεις μαθήματος: «*Ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Αργυρόπουλος Β.(2004). Σημειώσεις μαθήματος: «*Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Φτιάκα Ε (2006). Σημειώσεις μαθήματος: «*Εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Βλάχου Α.(2005). Σημειώσεις μαθήματος: «*Παιδαγωγική της Ένταξης*», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Αργυρόπουλος Β.(2005). Σημειώσεις μαθήματος: «*Εισαγωγή στην εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης* », Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1979). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Εκπαίδευσης*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Ενδοτμηματική Επιτροπή Ειδικής Εκπαίδευσης
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1988). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Εκπαίδευσης*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Ενδοτμηματική Επιτροπή Ειδικής Εκπαίδευσης
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1999). «*Ο περί αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες Νόμος, Ν.113(Ι)99*». Παράρτημα Πρώτο της Επίσημης Εφημερίδας της Δημοκρατίας Αρ.3340 της 28^{ης} Ιουλίου 1999, σελ.338-350 Ν.113(Ι)99'

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων (2005). *Αναλυτικά προγράμματα Δημοτικής εκπαίδευσης*, Λευκωσία
- Φτιάκα Ε.(1997). *Ενιαίο σχολείο: Ο ρόλος του πανεπιστημίου Κύπρου*. Παρουσίαση στην Ημερίδα του Κυπριακού ομίλου της ειδικής εκπαίδευσης. Διεπιστημονική στήριξη και πανεπιστήμιο Κύπρου. Αίθουσα τελετών του πανεπιστημίου Κύπρου. Μάιος , 1997
- Φτιάκα Ε.(2006). *Από που ερχόμαστε και που πάμε; Κυπριακή Πολιτεία και Ειδική Εκπαίδευση*. Σημειώσεις από το μάθημα: «εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Φτιάκα Ε.(2006). *Ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο-προοπτικές: Το όραμα της ειδικής εκπαίδευσης και το Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Σημειώσεις από το μάθημα «εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Χαραλάμπους Δ. (2004). «*Ο περί αγωγής και εκπαίδευσης με ειδικές ανάγκες Νόμος 113/(1)99'*»:Υλοποίηση του στη δημοτική εκπαίδευση. Πρακτικά Παγκύπριου συνεδρίου παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου, Μάιος 2004
- Χόπλαρος Γ.(2004). Ειδική εκπαίδευση: πραγματικότητες και προοπτικές. Ομιλία του κ. Χόπλαρου στο ευρωπαϊκό συνέδριο: «*δια βίου μάθηση: πραγματικότητες, προκλήσεις και προοπτικές στην Κύπρο και την ευρωπαϊκή ένωση*». Αίθουσα εκδηλώσεων Κέντρου Ιεράς Μονής Κύκκου , Απρίλιος 2004



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085560

