



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Έρευνα δράση και φοίτηση  
ατόμων με Σοβαρά  
Προβλήματα Όρασης στην  
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Χριστιανού Γιαννούλα

Επιβλέποντες καθηγητές: Αργυρόπουλος Βασίλης

Νικολαραϊζη Μάγδα

ΒΟΛΟΣ, 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10566/1  
Ημερ. Εισ.: 08-06-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2012  
ΧΡΙ



Στη μητέρα μου – επειδή  
μου έμαθε να επιμένω και συνάμα να προχωρώ.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο καθηγητή της παρούσας πτυχιακής εργασίας, τον κύριο Αργυρόπουλο, ο οποίος μου έδωσε την ευκαιρία που τόσο πολύ επιθυμούσα και ήταν δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας με βοήθεια, προθυμία και καλή διάθεση.

Επίσης, την υπεύθυνη καθηγήτρια της εργασίας, κυρία Νικολαραϊζή, που με τίμησε με το να δεχτεί να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα της πτυχιακής μου.

Τον Κώστα και τη Γιάννα που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ο καθένας με βοήθησαν να συνεχίσω με χαρά και δημιουργία.

Τα κορίτσια που δέχτηκαν να συμμετέχουν στη διαδικασία των συνεντεύξεων και μ' αυτόν τον τρόπο μας βοήθησαν να συνεχίσουμε την έρευνά μας.

Και τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη Μυρτώ, τόσο για την άψογη συνεργασία μας, όσο και για το ταξίδι που μοιραστήκαμε όλους αυτούς τους μήνες.



## Πίνακας περιεχομένων

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	4
2. ΤΥΦΛΩΣΗ ΚΑΙ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ – ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ .....	6
2.1 Λειτουργία των ματιών – Παθήσεις του οφθαλμού.....	9
2.2 Επιπτώσεις των προβλημάτων όρασης στους τομείς της ζωής του ατόμου.....	18
2.3 Βοηθητικά μέσα για την μαθησιακή πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης .....	23
3. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ .....	31
3.1 Έρευνα δράση σε γενικούς τομείς – τομείς υγείας.....	32
3.2 Έρευνα δράση σε εκπαιδευτικά πλαίσια .....	34
3.3 Έρευνα δράση στην ειδική αγωγή.....	35
3.4 Έρευνα δράση και σοβαρά προβλήματα όρασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια.....	38
3.5 Έρευνες και σοβαρά προβλήματα όρασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια.....	41
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	46
4.1 Εισαγωγή.....	46
4.2 Εισαγωγή στην έννοια της έρευνας δράσης .....	46
4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός της παρέμβασης .....	52
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	56
5.1 ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
Στόχος προς επίτευξη: Κοινωνική αλληλεπίδραση .....	57
5.1.1 Προκαταρτικές ενέργειες.....	57
5.1.2 Σχεδιασμός (planning).....	58
5.1.3 Δράση (action) και παρατήρηση (observing) .....	58
5.1.4 Αναστοχασμός (reflecting) .....	60
5.2 ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	62
Στόχος προς επίτευξη: Μαθησιακή Πρόσβαση .....	62
5.2.1 Προκαταρτικές ενέργειες.....	62

5.2.2 Σχεδιασμός (planning).....	62
5.2.3 Δράση (action) και παρατήρηση (observing) .....	63
5.2.4 Αναστοχασμός (reflecting).....	65
5.3 ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ .....	67
Συνεντεύξεις.....	67
5.3.1 Σχεδιασμός – Εργαλείο συλλογής Δεδομένων – Συμμετέχοντες.....	69
5.3.2 Δράση – Πραγματοποίηση των συνεντεύξεων .....	70
5.3.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων – Ανάλυση δεδομένων .....	70
5.3.3.1 Ομάδα της Πρόσβασης.....	71
5.3.3.2 Ομάδα του κοινωνικού κύκλου της Μυρτώ.....	78
5.3.3.3 Συνέντευξη από τη Μυρτώ.....	83
5.3.4 Συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις συνεντεύξεις .....	87
5.4 ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	90
Στόχος προς επίτευξη: Μαθησιακή πρόσβαση.....	90
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	91
6.1 Ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	92
6.2 Ζητήματα μαθησιακής πρόσβασης.....	98
6.3 Προτάσεις.....	106
6.4 Συμπέρασμα .....	111
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	113
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	122
Παράρτημα 1 - Σχεδιαγράμματα και εικόνες που μετατράπηκαν σε απτικό υλικό .....	122
Παράρτημα 2 - Οδηγοί συνεντεύξεων.....	128

## Πίνακας εικόνων

Εικόνα 1 - Τεστ Snellen .....	7
Εικόνα 2 - Ανατομία του οφθαλμού.....	9
Εικόνα 3 - Η λειτουργία της όρασης.....	10
Εικόνα 4 - Υπερμετροπία .....	12



Εικόνα 5 - Μυωπία.....	12
Εικόνα 6 - Αστιγματισμός.....	13
Εικόνα 7 – Στραβισμός.....	13
Εικόνα 8 – Νυσταγμός.....	14
Εικόνα 9 - Όραση ατόμου με προχωρημένο γλαύκωμα.....	15
Εικόνα 10 - Όραση ατόμου με καταρράκτη.....	15
Εικόνα 11 - Όραση ατόμου με μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια.....	16
Εικόνα 12 - Κερατόκωνος.....	17
Εικόνα 13 - Όραση ατόμου με εκφυλισμό της ωχρής κηλίδας.....	17
Εικόνα 14 - Το ελληνικό αλφάβητο Braille.....	25
Εικόνα 15 - Γραφομηχανή Perkins.....	26
Εικόνα 16 - Γραφομηχανή Tatrapoint.....	26
Εικόνα 17 - Τηλεόραση κλειστού κυκλώματος.....	28
Εικόνα 18 - Ανανεώσιμη διάταξη braille.....	29
Εικόνα 19 - Κύκλος της έρευνας δράσης.....	49
Εικόνα 20 - Συνεχόμενοι κύκλοι έρευνας.....	49
Εικόνα 21 - Σχήμα έρευνας δράσης κατά Stenhouse.....	50
Εικόνα 22 - Παράλληλος κύκλος (σπειροειδής) της έρευνας.....	51
Εικόνα 23 - Παράλληλοι κύκλοι (σπειροειδή) της έρευνας.....	51
Εικόνα 24 - Διδασκαλία κατά επίπεδα.....	104

## Πίνακες

Πίνακας 1 - Χρονοδιάγραμμα της συνολικής παρέμβασης.....	54
Πίνακας 2 – Κατηγοριοποίηση δεδομένων με βάση τις συνεντεύξεις από την ομάδα της Πρόσβασης (3 άτομα).....	72
Πίνακας 3 – Κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τις συνεντεύξεις από τον κοινωνικό κύκλο της Μυρτώς (3 άτομα).....	78
Πίνακας 4 – Κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τη συνέντευξη της Μυρτώς.....	83

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αντικείμενο της παρούσας πτυχιακής εργασίας σχετίζεται με τις εκφάνσεις της προσβασιμότητας για φοιτητές/φοιτήτριες με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά την επισκόπηση των ερευνών στη βιβλιογραφία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός του ότι δεν υπήρξε κάποια μελέτη με τη μέθοδο της έρευνας δράσης η οποία να πραγματεύεται την πρόσβαση των ατόμων αυτών στο χώρο του πανεπιστημίου, αν και έχουν διενεργηθεί σχετικές έρευνες για ζητήματα προσβασιμότητας, τόσο σε φυσικό όσο και σε μαθησιακό περιβάλλον, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι βάσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης τίθενται σίγουρα από τη μικρή ηλικία με τη μορφή της έγκαιρης παρέμβασης, και οι δράσεις συνεχίζονται με την είσοδό τους στο δημοτικό, με τις κατάλληλες προσαρμογές υλικών και μορφών διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που δημιουργεί η αναπηρία τους. Το ίδιο μοτίβο ακολουθείται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης καλούνται να ανταποκριθούν σε ακόμη πιο σύνθετα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του κάθε διδάσκοντα (καθώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει και διαφορετικό διδάσκοντα, ανάλογα με την ειδικότητά του).

Τι γίνεται όμως όταν ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης εισέρχεται για πρώτη φορά στο πανεπιστήμιο, όπου συναντά ένα εντελώς καινούριο περιβάλλον, με πολλά άγνωστα άτομα, απαιτητικά γνωστικά αντικείμενα και ένα μεγάλο σύλλογο από διδάσκοντες που ειδικεύονται σε διαφορετικά αντικείμενα; Με ποιον τρόπο μπορεί το άτομο αυτό να προσαρμοστεί στο καινούριο περιβάλλον, αλλά και να κάνει ξεκάθαρες και τις δικές του ανάγκες για προσαρμογή του περιβάλλοντος σε αυτές; Με ποιο τρόπο θα αποκτήσει πρόσβαση στα μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία εκτός από αρκετά πιο δύσκολα, καλύπτουν και ένα ευρύ φάσμα γνωστικών τομέων και αντικειμένων; Με ποιο τρόπο θα δημιουργηθεί ο κατάλληλος κοινωνικός κύκλος που θα το βοηθήσει να ενταχθεί ομαλά κοινωνικά και να δημιουργήσει φιλίες; Πώς, με λίγα λόγια, θα επιτευχθεί η επιτυχημένη γνωστική και κοινωνική του πρόσβαση; Σε αυτά τα



ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσω αυτής της εργασίας, και να παραθέσουμε τα ευρήματά της μέσω της έρευνας δράσης.

Στη συνέχεια παρατίθεται μία σύντομη περιγραφή του κάθε κεφαλαίου της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται εισαγωγικά στοιχεία σχετικά με τα σοβαρά προβλήματα όρασης, ποιοι είναι οι ορισμοί που θα βοηθήσουν τον αναγνώστη να αντιληφθεί τη φύση του προβλήματος αυτού, καθώς και πληροφορίες που αφορούν τη φύση των προβλημάτων όρασης, την ανατομία και φυσιολογία του ματιού, τις επιπτώσεις της απώλειας όρασης στη ζωή του ατόμου, καθώς και παρουσίαση των βοηθητικών μέσων για την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στα γνωστικά αντικείμενα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επισκόπηση ερευνών που εκπονήθηκαν με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, μία ενέργεια που κρίθηκε σκόπιμη ούτως ώστε να καταδειχθεί η ανάγκη εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς υπήρχαν λίγες έρευνες που να παρουσιάζουν την πρόσβαση ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με θέματα μεθοδολογίας και παρουσιάζει αναλυτικά ποια μέθοδο χρησιμοποιήσαμε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παρεμβατική διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων μας, με συμπεράσματα και προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να διευκολυνθεί η πρόσβαση φοιτητών/τριών με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τονίζεται η ανάγκη εκπόνησης περισσότερων ερευνών πάνω στο θέμα αυτό.

## 2. ΤΥΦΛΩΣΗ ΚΑΙ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ – ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όταν σε μία επιστημονική εργασία εισάγονται έννοιες όπως «σοβαρά προβλήματα όρασης» και «τύφλωση», είναι σκόπιμο και απαραίτητο να διασαφηνιστούν οι όροι που καθορίζουν το αντικείμενό της καθώς και τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί η αναζήτηση των στοιχείων που θα τη συνθέσουν.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία ασχολείται με την πρόσβαση ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με δύο κριτήρια (Λιοδάκης, 2000):

- α) το βαθμό της οπτικής οξύτητας, το πλάτος και το εύρος του οπτικού τους πεδίου (ιατρική ταξινόμηση), και
- β) την όραση που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (εκπαιδευτική ταξινόμηση).

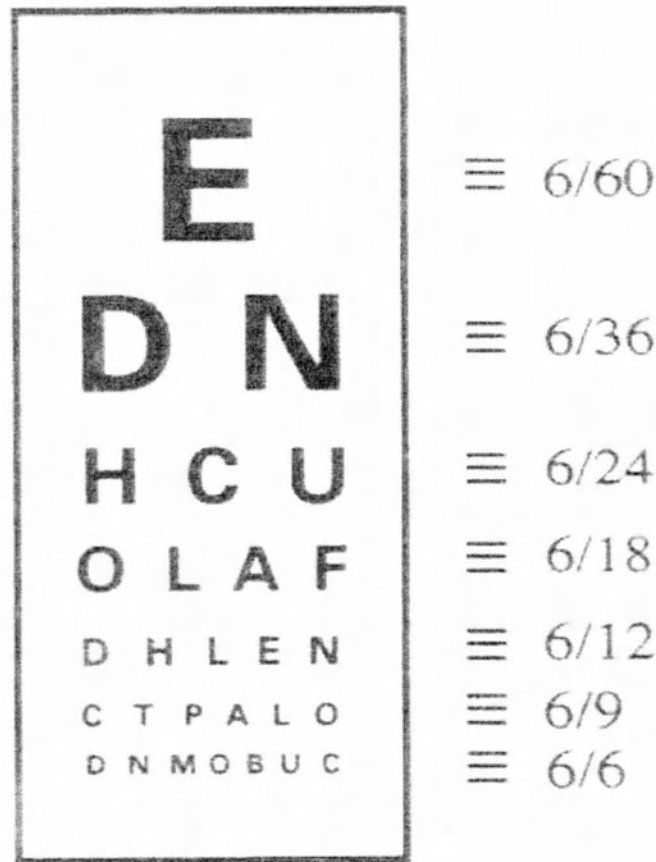
Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (στο Λιοδάκης, 2000), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) «ορίζει την τυφλότητα ως την ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη των 10 ποδών» (10 πόδια = 3,04800 μέτρα). Στη μερική τύφλωση τα πράγματα είναι πιο συγκεχυμένα, καθώς αυτή ορίζεται ως η ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη ή ίση των 20 ποδών (20 πόδια = 6,09600 μέτρα). Εναλλακτικά, ο όρος *τυφλός* χρησιμοποιείται για τα άτομα τα οποία δεν έχουν καθόλου όραση ή αντίληψη του φωτός (Huebner, 2000).

Στην Ελλάδα σχετικά με την απώλεια όρασης ισχύει ο νόμος 958/ΦΕΚ191/τ. Α'/14-8-1979, άρθρο 1 της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, ο οποίος ορίζει ότι «τυφλός, κατά την έννοια του παρόντος νόμου, νοείται παν πρόσωπον, το οποίο στερείται παντελώς και της αντιλήψεως του φωτός ή του οποίου η οπτική οξύτης είναι μικροτέρα του ενός εικοστού (1/20) της φυσιολογικής τοιαύτης».

Όταν αναφερόμαστε στην οπτική οξύτητα ενός ατόμου, παραπέμπουμε συνήθως στα δεδομένα που μας προσφέρει το γράφημα του Snellen. Πρόκειται για ένα τεστ οπτικής



οξύτητας, το οποίο αποτελείται από έναν πίνακα με γράμματα ή αριθμούς ή εικόνες που τοποθετούνται σε σειρές, με διαφορετικό μέγεθος στην κάθε σειρά (εικόνα 1).



**Εικόνα 1** - Τεστ Snellen

Ο ΠΟΥ έχει κατατάξει τις διαβαθμίσεις της οπτικής οξύτητας σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ Snellen, και έχει καθορίσει πως η οπτική οξύτητα από 6/6 έως 6/18 καταδεικνύει φυσιολογική όραση. Οπτική οξύτητα μεταξύ 6/18 με 3/60 έχουν τα μερικώς βλέποντα άτομα, ενώ οπτική οξύτητα μικρότερη ή ίση με 3/60 έχουν τα τυφλά άτομα. Το ότι το μέτρο της φυσιολογικής οπτικής οξύτητας είναι 6/6 σημαίνει πως το άτομο έχει φυσιολογική οπτική οξύτητα εάν σταθεί στα 6 μέτρα από τον πίνακα και μπορεί να διαβάσει μέχρι τη σειρά των γραμμάτων που έχουν καθοριστεί για τα 6 μέτρα. Δηλαδή, ο πρώτος αριθμός είναι η απόσταση από τον πίνακα και ο δεύτερος είναι η απόσταση που το φυσιολογικό μάτι μπορεί να διακρίνει τα γράμματα. Εάν λοιπόν ένα άτομο έχει οπτική οξύτητα 8/60, αυτό σημαίνει πως στα 8 μέτρα μπορεί να διαβάσει αυτό που το φυσιολογικό μάτι διαβάζει στα 60 μέτρα.

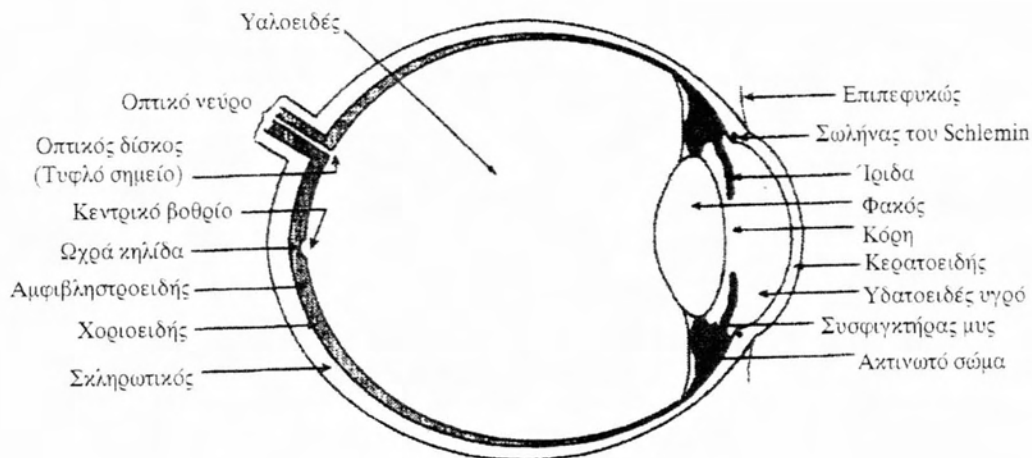
Μετά από αυτή τη σύντομη επεξήγηση, αντιλαμβανόμαστε πως σύμφωνα με τη νομοθεσία στην Ελλάδα, τυφλά θεωρούνται τα άτομα με 1/20 οπτικής οξύτητας, δηλαδή αυτά που στο 1 μέτρο μπορούν να διαβάσουν αυτά που ένας βλέπων διαβάζει στα 20 μέτρα. Αυτά είναι και τα άτομα που θεωρούνται και ως «νομικώς τυφλά».

Ωστόσο, πολλά παιδιά δεν ακολουθούν γνωστικά την πρόοδο που προτείνεται από την ιατρική ταξινόμηση. Αυτό σημαίνει πως αν και είναι «νομικώς τυφλά», με την αξιοποίηση της υπολειπόμενης όρασής τους καταφέρνουν να κατακτήσουν μαθησιακά αντικείμενα, ακόμη και να διαβάσουν σε έντυπη μορφή. Άλλωστε, ένα άτομο με προβλήματα όρασης μπορεί κάτω από συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες να είναι «τυφλό», αλλά κάτω από άλλες συνθήκες, να έχει σημαντικό ποσοστό λειτουργικής όρασης (Huebner, 2000). Γεγονός είναι πως το πρόβλημα όρασης και η ιατρική πληροφόρηση γι' αυτό μπορεί να παραμένει σταθερή, αλλά η οπτική λειτουργία του ματιού περνάει διακυμάνσεις από μέρα σε μέρα και από δραστηριότητα σε δραστηριότητα, ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιβαλλοντικές προσαρμογές που μπορούμε να προσφέρουμε στο άτομο (Ward, 2000).

Γι' αυτούς τους λόγους λοιπόν κρίθηκε αναγκαίο εκτός από την ιατρική να υπάρχει και η εκπαιδευτική ταξινόμηση, που σαν κύριο άξονα έχει το τι μπορούν να κατακτήσουν τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης από εκπαιδευτική σκοπιά, όπως αναφέραμε και παραπάνω. Σύμφωνα λοιπόν με τους Kirk, Schlegel και Πολυχρονοπούλου (στο Λιοδάκης, 2000), ο διαχωρισμός που γίνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς χωρίζει τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης σε τυφλά και σε αμβλύωπα. Ο χαρακτηρισμός «τυφλά παιδιά» αναφέρεται σε εκείνα τα παιδιά των οποίων η όραση, με την καλύτερη οπτική διόρθωση, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην ανάγνωση της συμβατικής γραφής. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά εκπαιδεύονται με το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille. Αμβλύωπα (ή μερικώς βλέποντα) χαρακτηρίζονται τα παιδιά τα οποία ύστερα από την καλύτερη οπτική διόρθωση, μπορούν να διαβάσουν έντυπη γραφή με τροποποιήσεις (όπως μεγέθυνση), καθώς και να γράφουν με τη συμβατική γραφή.

## 2.1 Λειτουργία των ματιών – Παθήσεις του οφθαλμού

Στην εικόνα 2 βλέπουμε την ανατομία του οφθαλμού (Mason, 2005· Ward, 2000). Όπως φαίνεται καθαρά από το σχέδιο, το ανθρώπινο μάτι αποτελείται από δύο μεγάλα μέρη: το τμήμα μπροστά από το φακό (πρόσθιος θάλαμος) και το τμήμα πίσω από το φακό (οπίσθιος θάλαμος).



Εικόνα 2 - Ανατομία του οφθαλμού

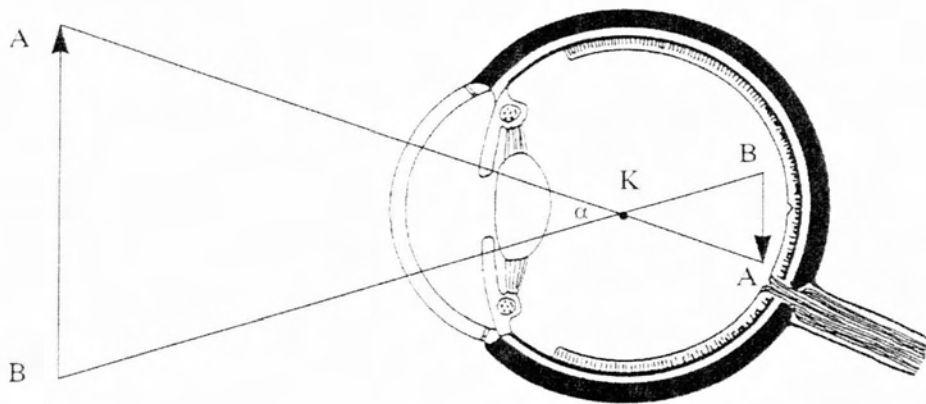
Ο πρόσθιος θάλαμος αποτελείται από: το υδατοειδές υγρό το οποίο ρυθμίζει την πίεση του ματιού και του προσφέρει θρεπτικά στοιχεία, το ακτινωτό σώμα το οποίο παράγει το υδατοειδές υγρό και βοηθά στην εστίαση του φακού, τον επιπεφυκότα ο οποίος εμποδίζει τα ξένα σώματα να εισχωρήσουν στο πίσω μέρος του ματιού και μαζί με το δακρυϊκό αδένά διατηρούν υγρό τον κερατοειδή, και τον κερατοειδή ο οποίος επιτρέπει το φως να περάσει μέσα στο μάτι και μαζί με το φακό εστιάζει την εικόνα στο πίσω μέρος του ματιού, στον αμφιβληστροειδή χιτώνα. Επίσης, στον πρόσθιο θάλαμο βρίσκεται και η ίρις, η οποία ελέγχει την ποσότητα του φωτός που περνάει μέσα από την κόρη (Mason, 2005, σσ. 77-80).

Ο οπίσθιος θάλαμος τώρα αποτελείται από: το υαλοειδές σώμα, το οποίο αποτελείται κατά 99% από νερό και βοηθά στο να διατηρείται η σύσταση και το σχήμα του ματιού, και από τον αμφιβληστροειδή, ο οποίος συλλέγει πληροφορίες που μεταφέρονται στον εγκέφαλο. Το πιο ευαίσθητο σημείο του αμφιβληστροειδούς είναι η ωχρά κηλίδα, της



οποίας το κεντρικό τμήμα ονομάζεται βοθρίο. Το βοθρίο αποτελείται από κωνία (υπεύθυνα για το χρώμα → κεντρική όραση) και ραβδία (υπεύθυνα για τη ρύθμιση του φωτός → περιφερική όραση). Άλλο τμήμα του οπίσθιου θαλάμου είναι ο χοριοειδής χιτώνας, μέσα από τον οποίο κυκλοφορεί το αίμα για να θρέψει το μάτι (Mason, 2005, σσ. 77-80).

Για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η λειτουργία της όρασης (εικόνα 3), μπορούμε να θεωρήσουμε ένα αντικείμενο το οποίο βρίσκεται στα έξι μέτρα από το μάτι και το οποίο εκπέμπει φωτεινές ακτίνες ( $AB =$  αντικείμενο). Οι ακτίνες αυτές θα διαπεράσουν από την κόρη τον κερατοειδή χιτώνα και το υδατοειδές υγρό και με τη βοήθεια των ρυθμίσεων του φακού, σχηματίζεται το είδωλο στον αμφιβληστροειδή. Οι ακτίνες αυτές εστιάζονται στην ωχρά κηλίδα και το είδωλο του αντικειμένου σχηματίζεται αντεστραμμένο ( $BA =$  αντεστραμμένο αντικείμενο). Εκεί μέσω των ραβδίων και των κωνίων, η οπτική πληροφορία μεταβιβάζεται στον εγκέφαλο για την ερμηνεία της εικόνας, και συγκεκριμένα στον ινιακό λοβό (Λιοδάκης, 2000, σελ. 27).



**Εικόνα 3** - Η λειτουργία της όρασης

Φυσικά η λειτουργία της όρασης δεν είναι μονοδιάστατη και δεν εξαρτάται μόνο από βιολογικούς παράγοντες, ούτε στηρίζεται αποκλειστικά στην ανατομία. Για την λειτουργία αυτή παίζουν ρόλο και οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η προσαρμοστικότητα και η ψυχική διάθεση του ατόμου (Λιοδάκης, 2000).

Πολλές φορές λοιπόν η ομαλή λειτουργία του ματιού παρεμποδίζεται από διάφορους παράγοντες, κι έτσι εμφανίζονται τα προβλήματα στην όραση. Πολλοί παράγοντες

μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία βλάβης στα μάτια· αν η βλάβη θα οδηγήσει σε περιορισμό της οπτικής λειτουργίας εξαρτάται από την περιοχή που αυτή εκδηλώνεται, από τη σοβαρότητα και την έκτασή της, αλλά και από την ηλικία του ατόμου (Ward, 2000).

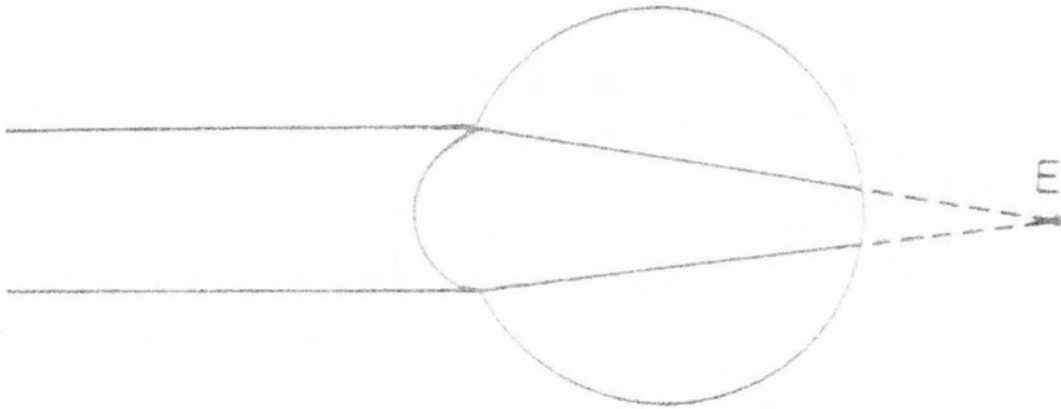
Συγκεκριμένα, τα αίτια γι' αυτά τα προβλήματα μπορεί να είναι (Κουτάντος, 2004· Ward, 2000):

- α) Γενετικά, στα οποία κατατάσσονται διάφορα οικογενειακά κληρονομικά εκφυλιστικά φαινόμενα, και αποτελούν περιπτώσεις που χρήζουν συμβουλευτικής και ιατρικής στήριξης
- β) Προγεννητικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται ατυχήματα που συμβαίνουν στο έμβρυο κατά την ενδομήτρια ζωή
- γ) Περιγεννητικά, που αφορούν προβλήματα που θα προκύψουν κατά τον τοκετό, όπως η έλλειψη επαρκούς οξυγόνου για το λιποβαρές νεογνό, και
- δ) Μεταγεννητικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται οι αρρώστιες και οι μολύνσεις οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν πρόβλημα στην όραση.

Μερικά από τα προβλήματα όρασης που μπορούν να δημιουργηθούν εξαιτίας των παραπάνω παραγόντων, είναι (Λιοδάκης, 2000· Mason, 2005· Ward, 2000):

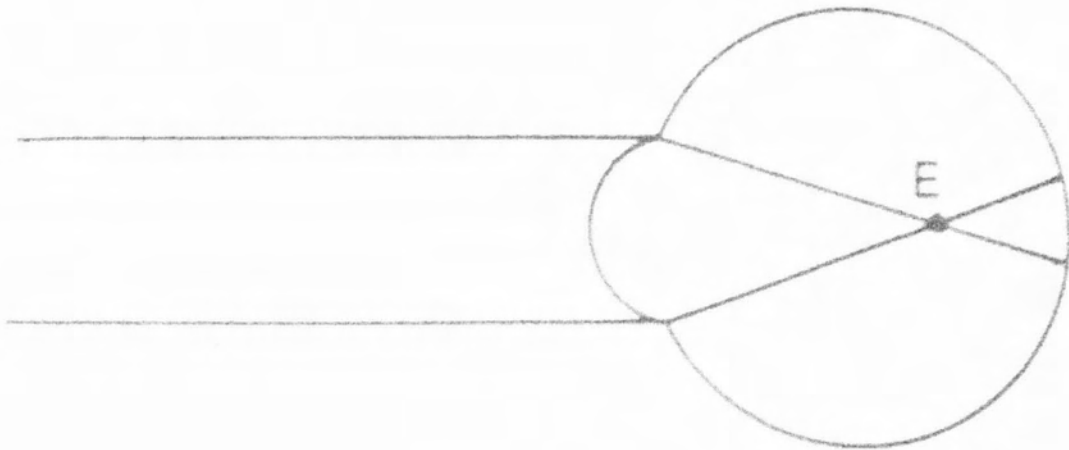
- Οι **διαθλαστικές βλάβες** του ματιού, όπως:

Υπερμετροπία (hyperopia) (εικόνα 4): Εμφανίζεται όταν ο βολβός του ματιού είναι κοντύτερος από τον κανονικό, κι έτσι οι φωτεινές ακτίνες εστιάζονται πίσω από τον αμφιβληστροειδή. Έχει ως αποτέλεσμα θολή όραση.



**Εικόνα 4 - Υπερμετροπία**

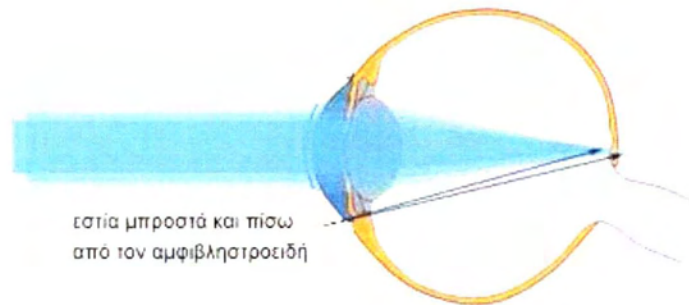
Μυωπία (μυωρία) (εικόνα 5): Εμφανίζεται όταν ο βολβός του ματιού είναι μακρύτερος από το κανονικό, κι έτσι οι φωτεινές ακτίνες εστιάζονται μπροστά από τον αμφιβληστροειδή. Το άτομο με μυωπία δεν μπορεί να διακρίνει καθαρά τα αντικείμενα που βρίσκονται μακριά του.



**Εικόνα 5 - Μυωπία**

Αστιγματισμός (astigmatism) (εικόνα 6): Εμφανίζεται όταν υπάρχουν ανωμαλίες στην καμπylότητα του κερατοειδούς, κι έτσι οι φωτεινές ακτίνες αντί να εστιαστούν σε ένα

σημείο, εστιάζονται άλλες μπροστά και άλλες πίσω από τον αμφιβληστροειδή. Το είδωλο απεικονίζεται θολό και παραμορφωμένο.



Εικόνα 6 - Αστιγματισμός

- Βλάβες στη μυϊκή λειτουργία του οφθαλμού, όπως:

Στραβισμός (strabismus) (εικόνα 7): εμφανίζεται όταν δεν υπάρχει συντονισμός των οφθαλμικών μυών, παρουσιάζεται με την απόκλιση ενός ματιού προς διάφορες κατευθύνσεις και μπορεί να είναι είτε μόνιμος, είτε να εμφανίζεται κατά διαστήματα.



Εικόνα 7 – Στραβισμός

Ετεροφορία (heterophoria): εμφανίζεται όταν υπάρχει βλάβη στη μυϊκή ισορροπία των οφθαλμών, κι έτσι δεν μπορούν οι δύο εικόνες να συνενωθούν σε μία.



- Άλλες βλάβες, όπως:

Αλφισμός ή αλμπινισμός (albinism): είναι κληρονομική πάθηση και συνδέεται με την έλλειψη μελανίνης στο σώμα. Τα άτομα με αλφισμό έχουν ανοιχτόχρωμο δέρμα και σοβαρά προβλήματα όρασης που συνήθως συνοδεύονται από έντονη φωτοφοβία.

Νυσταγμός (nystagmus) (εικόνα 8): πρόκειται για μία ακούσια ρυθμική κίνηση των ματιών και μπορεί να συνυπάρχει και με άλλα προβλήματα όρασης. Τα άτομα με νυσταγμό έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα σε δραστηριότητες που απαιτούν συγκέντρωση του ματιού καθώς δεν μπορούν να κρατήσουν ακίνητα τα μάτια τους σε μία θέση.



Εικόνα 8 – Νυσταγμός

Γλαύκωμα (glaucoma) (εικόνα 9): Εκδηλώνεται με αύξηση της ενδοφθάλμιας πίεσης, και πρόκειται για μία αρκετά σοβαρή πάθηση που πρέπει να αντιμετωπίζεται έγκαιρα, διότι αν δεν ακολουθηθεί η κατάλληλη αγωγή μπορεί να υπάρξει σοβαρή βλάβη σε διάφορα τμήματα του ματιού. Στην εικόνα 9 φαίνεται πώς βλέπει κάποιος ο οποίος έχει προχωρημένο γλαύκωμα.



**Εικόνα 9** - Όραση ατόμου με προχωρημένο γλαύκωμα

Καταρράκτης (cataract): Εμφανίζεται θολότητα στο φακό του ματιού, η οποία εμποδίζει τις φωτεινές ακτίνες να περάσουν στον αμφιβληστροειδή κι έτσι το άτομο βλέπει αρκετά θολά (εικόνα 10). Συνήθως αντιμετωπίζεται με χειρουργική επέμβαση.



**Εικόνα 10** - Όραση ατόμου με καταρράκτη

Αμαύρωση του Leber (Leber congenital Amaurosis): Πρόκειται για κληρονομική πάθηση. Τα αντανακλαστικά της κόρης είναι σημαντικά μειωμένα και εκδηλώνεται με τύφλωση κατά τη γέννηση ή κατά τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού.

Μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια (retinitis pigmentosa): Πρόκειται για μια σειρά κληρονομικών εξελκτικών παθήσεων που προσβάλλουν τον αμφιβληστροειδή και ιδιαίτερα τα ραβδία (περιφερική όραση). Ως αποτέλεσμα έχουμε τον περιορισμό του πεδίου της περιφερικής όρασης (tunnel vision – εικόνα 11) και τη μείωση της όρασης τη νύχτα με τον ελάχιστο φωτισμό (night blindness).

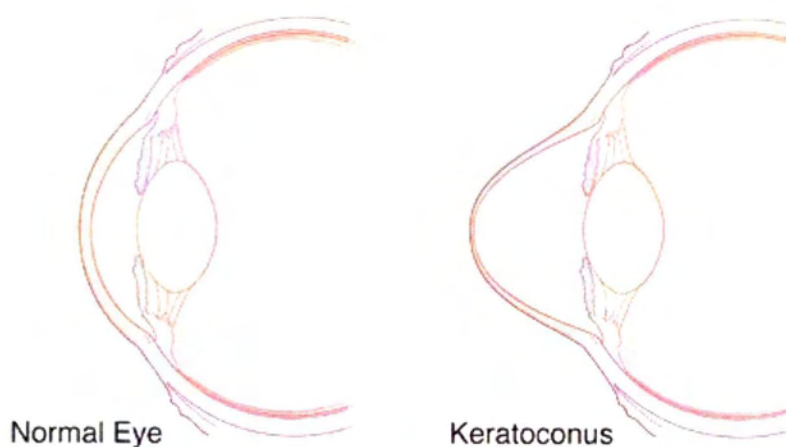


**Εικόνα 11** - Όραση ατόμου με μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια

Αμφιβληστροειδοπάθεια της προωρότητας (retinopathy of prematurity) ή οπισθοφακική ινοπλασία: Εμφανίζεται στα πρόωρα βρέφη στα οποία και χορηγείται οξυγόνο στη θερμοκοιτίδα. Παλιότερα που δεν υπήρχε η απαραίτητη γνώση για την αρρώστια το φαινόμενο εμφανιζόταν συχνότερα. Προκαλούνται βλάβες στον αμφιβληστροειδή και οι πιο σοβαρές περιπτώσεις μπορούν να καταλήξουν σε τύφλωση.

Κερατόκωνος (keratoconus) (εικόνα 12): πρόκειται για πάθηση του κερατοειδούς και είναι κληρονομική. Τα μάτια αποκτούν σχήμα κώνου με βαθμιαία απώλεια της μακρινής οπτικής οξύτητας, ή, σε σοβαρές περιπτώσεις, διάρρηξη του κερατοειδούς.





**Εικόνα 12** - Κερατόκωνος

Εκφυλισμός της ωχρής κηλίδας (macular degeneration): πρόκειται για μία ομάδα παθήσεων που πλήττουν το βοθρίο και την ωχρά κηλίδα. Μπορεί να πληγούν πολλές λειτουργίες του ματιού, όπως η μακρινή και η κοντινή όραση, η αντίληψη των χρωμάτων καθώς και να υπάρξουν ελαττώματα του οπτικού πεδίου (σκοτώματα), όπως φαίνεται στην εικόνα 13.



**Εικόνα 13** - Όραση ατόμου με εκφυλισμό της ωχρής κηλίδας

Σύνδρομο του Usher (Usher's syndrome): η αναπηρία αυτή εμφανίζεται με σοβαρά προβλήματα όρασης (συνήθως μαζί με μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια) και κώφωση. Είναι απαραίτητη η ολοκληρωμένη ιατρική καθοδήγηση και συμβουλευτική.



Αυτές είναι οι συχνότερες ή οι πιο ιδιαίτερες παθήσεις της όρασης που εμφανίζονται εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Η απώλεια της όρασης όμως (ή η απώλεια μέρους αυτής), δεν είναι ένα απλό, ούτε μονοδιάστατο φαινόμενο. Επηρεάζει πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του ατόμου, από τις πιο απλές έως τις πιο σύνθετες, καθώς και καθορίζει τις περισσότερες πτυχές της ζωής του.

## **2. 2 Επιπτώσεις των προβλημάτων όρασης στους τομείς της ζωής του ατόμου**

Το πρόβλημα στην όραση δημιουργεί αλλαγές και ανάγκη για διαδραστική προσαρμογή σε όλους τους τομείς της ζωής ενός ανθρώπου. Ο Lowenfeld (στο Ferrel, 2000) υποστηρίζει πως η ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων όρασης θέτει τρεις βασικούς περιορισμούς στο άτομο: περιορισμούς σε ό,τι αφορά το εύρος και την ποικιλία των εμπειριών του, την ικανότητά του να εξερευνά και να ελέγχει το περιβάλλον του και τη συσχέτιση του εαυτού του με το περιβάλλον. Επειδή λοιπόν η όραση δεν είναι πλήρως λειτουργική, το άτομο προσπαθεί να 'αναγνώσει' και να αναγνωρίσει το περιβάλλον γύρω του μέσω των υπόλοιπων τεσσάρων αισθήσεων: ακοή, όσφρηση, αφή και γεύση.

Οι τομείς οι οποίοι επηρεάζονται από την απώλεια της όρασης είναι οι εξής (Kingsley, 2005):

Κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας: στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης δημιουργούνται ποικίλες συναισθηματικές αποχρώσεις και ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνουν, διαμορφώνουν και τις ανάλογες συναισθηματικές αντιδράσεις. Επίσης έχουν διαφορετική άποψη, αλλά και άγνοια πολλές φορές για τους κοινωνικούς κανόνες που έχουν άτυπα θεσπιστεί από τους βλέποντες. Αυτό αφορά ζητήματα σχετικά με τη σωστή στάση του σώματος, τις αποδεκτές χειρονομίες για την κάθε ηλικία και τη σωστή συμπεριφορά μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Για παράδειγμα, ένα άτομο τυφλό εκ γενετής μπορεί να μην έχει καταλάβει πότε είναι σωστό να αποβάλλει κάποιες συμπεριφορές και να υιοθετήσει κάποιες άλλες, όπως το «φτεροκόπημα» των χεριών κατά την παιδική ηλικία, ή και το «ζούληγμα» και στριφογύρισμα των ματιών το οποίο δεν είναι αποδεκτό κατά τις κοινωνικές συγκεντρώσεις. Αυτές οι συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως «στερεοτυπικές» και περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (όπως στροφή του κεφαλιού και χειρονομίες, λίκνισμα

σώματος) και το κοινό τους στοιχείο είναι η επαναληπτικότητά τους (Warren, 1994). Γι' αυτό το λόγο τα άτομα με προβλήματα όρασης χρειάζονται συχνή καθοδήγηση και συμβουλευτική ώστε να αποβάλλουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, οι οποίες μπορεί να είναι επικίνδυνες (όπως το έντονο τρίψιμο των ματιών) αλλά και να μην είναι αποδεκτές σύμφωνα με τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποφεύγουν να γίνουν αντικείμενο άσχημων σχολίων που μπορούν να τα επηρεάσουν αρνητικά.

Γλωσσική εξέλιξη: αυτός ο τομέας αφορά περισσότερο την επίγνωση του φωνητικού συστήματος της γλώσσας και την σωστή συντακτική και νοηματική χρήση των λέξεων. Τα παιδιά αυτά σύμφωνα με τον Elstner (στο Kingsley, 2005) δεν μπορούν να καταγράψουν ταυτόχρονα οπτικά και ακουστικά γεγονότα και γι' αυτό το λόγο χάνουν πολύτιμα ερεθίσματα για επικοινωνία και λεκτική αλληλεπίδραση. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν αρκετά προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος. Τα τυφλά παιδιά μιλάνε περισσότερο για να επικοινωνήσουν και λιγότερο για να προσλάβουν έννοιες και σύμφωνα με τη Mills (στο Kingsley, 2005) αυτός είναι και ο λόγος που πολλά τυφλά παιδιά παρουσιάζουν το φαινόμενο της ηχολαλίας (επανάληψη λέξεων και εκφράσεων χωρίς να επιτυγχάνεται η επικοινωνία) και του βερμπαλισμού (διαρκής χρήση λέξεων, δίχως κατανόηση της σημασίας τους και χρήση αυτών σε μη κατάλληλες περιστάσεις). Η Burlingham (στο Warren, 1994) προσπάθησε να εξηγήσει αυτό το φαινόμενο, υποστηρίζοντας πως το τυφλό παιδί λαμβάνει πολλούς επαίνους όταν μιμείται το λεξιλόγιο των γονιών του, κι έτσι ενθαρρύνεται πολλές φορές να χρησιμοποιεί λέξεις για τις οποίες δεν έχει άμεση αισθητηριακή εμπειρία.

Γνωστικός τομέας: αυτός ο τομέας αφορά κυρίως τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και ασχολείται με τις νοητικές επιπτώσεις που έχει σε ένα άτομο η απώλεια της όρασής του. Συνήθως η τύφλωση δεν επιφέρει μείωση του νοητικού δυναμικού του ατόμου, αν και σύμφωνα με τον Lowenfeld (στο Kingsley, 2005) επηρεάζει τις εμπειρίες του παιδιού, την ικανότητά του να κινείται στο χώρο και τη μορφή της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Σημαντική είναι επίσης και η διαφοροποίηση σε ορισμένα στάδια της ανάπτυξης που παρουσιάζουν τα βρέφη με απώλεια όρασης. Η γνωστική ανάπτυξη των τυφλών παιδιών παρουσιάζει μια σχετική καθυστέρηση στα πρώτα χρόνια της ζωής, καθώς κατά τους πρώτους μήνες η εξερεύνηση του περιβάλλοντος βασίζεται κατά μεγάλο βαθμό στις πληροφορίες που έρχονται από τις αισθήσεις μας. Τα βλέποντα νήπια χρησιμοποιούν την αίσθηση της όρασης για να μάθουν για τον εαυτό τους και το

περιβάλλον, καθώς τα οπτικά ερεθίσματα δίνουν στο παιδί κίνητρο για να κινηθεί και να εξερευνησει. Η οπτική πληροφορία είναι χρήσιμη επίσης στον αυτοκαθορισμό και στις περιβαλλοντικές συνέπειες των πράξεων του νηπίου (Perez-Pereira & Conti-Ramsden, 1997). Τα νήπια που έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης ή απώλεια αυτής, δεν μπορούν να κατακτήσουν εύκολα και αβίαστα τη γνωστική αυτή κατανόηση, και γι' αυτό το λόγο χρειάζονται προσαρμογές και οργανωμένη βοήθεια.

Κινητικότητα και προσανατολισμός: πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους τομείς που επηρεάζεται κατά την απώλεια της όρασης, και γι' αυτό χρειάζεται σοβαρή, υπεύθυνη και εντατική εκπαίδευση και συμβουλευτική. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με τύφλωση έχουν το δικαίωμα να μπορούν να κινούνται ανεξάρτητα και υπεύθυνα και να μην είναι συνεχώς 'εξαρτημένα' από κάποιον τρίτο για δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και μετακίνησης. Σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο (2011), «η κινητικότητα, καθώς και οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως πρωταρχικής σημασίας δεξιότητες για κάθε άνθρωπο, αφού συμβάλλουν στην ανάπτυξη και ανεξαρτησία του» (σ. 62). Η κατάκτηση της δεξιότητας που αφορά στην κινητικότητα είναι απαραίτητη για να μπορέσει το άτομο να κινείται ελεύθερα και με ασφαλή τρόπο στο περιβάλλον του, να μπορεί να παίρνει απ' αυτό τις απαραίτητες πληροφορίες και να συμμετέχει στις δραστηριότητες που συμβαίνουν γύρω του. Σύμφωνα με τους Fazzi και Petersmeyer (2001) και Jacobson (1993) μέσω της δεξιότητας του προσανατολισμού το άτομο με τύφλωση μπορεί και αυτοκαθορίζεται τοπικά και χρονικά καθώς και να συνθέτει νοητικούς χάρτες. Η έννοια του προσανατολισμού λοιπόν, περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου για το σώμα του, πώς να το προστατεύει, πώς να κινείται ανάμεσα στους άλλους και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να φτάσει με ασφάλεια στον προορισμό του. Θα μπορούσαμε λοιπόν να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως ενώ η κινητικότητα είναι το προσωπικό κομμάτι σχετικά με την κίνηση του ατόμου, ο προσανατολισμός αποτελεί μία πολύπλοκότερη νοητική διεργασία, καθώς απαιτεί το σχηματισμό νοητικών χαρτών. Το κοινό τους σημείο είναι η σημαντικότητα του περιβαλλοντικού παράγοντα για να κατακτηθούν οι δεξιότητες κινητικότητας, θα πρέπει να το επιτρέπουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, αλλά και για να κατακτηθούν κι αυτές του προσανατολισμού, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση με το περιβάλλον για τη μετακίνηση του ατόμου μέσα σ' αυτό. Φυσικά τα άτομα με απώλεια όρασης συναντούν αρκετές δυσκολίες σχετικά με τον καθορισμό του εαυτού τους μέσα στα

περιβάλλοντα πλαίσια, καθώς τους λείπει η σημαντική πληροφορία που προσφέρεται από την όραση. Είναι αρκετά δύσκολο να δημιουργήσουν με απλό τρόπο το νοητικό χάρτη του περιβάλλοντός τους. Γι' αυτό λοιπόν το λόγο η παρέμβαση που γίνεται σ' αυτόν τον τομέα θα πρέπει να ξεκινάει από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου, ώστε να κατακτηθούν και να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που αποκτά με τις αισθήσεις και τη μνήμη του, πληροφορίες που αλλιώς θα αποκτούσε ασυνείδητα με την όραση.

Αυτοί είναι και οι κύριοι τομείς οι οποίοι επηρεάζονται όταν το άτομο έχει σοβαρά προβλήματα όρασης ή τύφλωση. Σύμφωνα με τον Carroll (στο Mason, 2005), τέσσερις είναι οι κύριες επιπτώσεις που επιφέρει η απώλεια της όρασης σε ένα άτομο:

- η έλλειψη της αυτονομίας. Τα άτομα δεν μπορούν εύκολα να αισθανθούν ανεξάρτητα, γεγονός που πολλές φορές επιφέρει και συναισθηματικές δυσκολίες,
- η απώλεια της «κοινωνικής επάρκειας», καθώς το άτομο χάνει σημαντικές οπτικές ενδείξεις που το πληροφορούν για άτυπους κοινωνικούς κανόνες ή για συναισθηματικές διαθέσεις (π.χ. η έκφραση στα πρόσωπα των άλλων),
- η απώλεια της «ανωνυμίας» (καθώς ένα άτομο με σοβαρό πρόβλημα όρασης γίνεται εύκολα αντιληπτό από το πλήθος και δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητο), και
- η μείωση της αυτοεκτίμησης, καθώς το άτομο δεν μπορεί να «χτίσει» εύκολα μια υγιή σχέση με τον εαυτό του, να αισθανθεί πως μπορεί να στηριχτεί στις δυνάμεις του και να ανεξαρτητοποιηθεί, καθώς αισθάνεται πάντα ότι εξαρτάται από την καθοδήγηση και τις λεκτικές οδηγίες των άλλων. Επίσης, του είναι δύσκολο να εκφραστεί, καθώς δεν μπορεί να αντιληφθεί εύκολα και γρήγορα ποιος είναι γύρω του ή να μιμηθεί τα υπόλοιπα άτομα σε κοινωνικές συμπεριφορές (Wolffe, 2000). Αυτή η αίσθηση μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες πτυχές της ζωής του ατόμου, για παράδειγμα να οδηγήσει στην απώλεια εργασίας ή μιας σχέσης.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα δεδομένα μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως η απώλεια της όρασης δεν είναι ένα καθαρά ιατρικό γεγονός, ούτε και μπορεί να περιγραφεί μόνο με ιατρικούς όρους. Η συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του επηρεάζεται σε τεράστιο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Η απώλεια της όρασης δίνει μία εντελώς διαφορετική προοπτική και δημιουργεί πολλές ανάγκες. Το άτομο θα πρέπει να έχει την κατάλληλη στήριξη από το περιβάλλον του και το κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να κατακτήσει αυτά που οι βλέποντες έχουν

κατακτήσει με μη οργανωμένο τρόπο, τη λεγόμενη τυχαία γνώση (Arter, 2005). Σύμφωνα με τον Lowenfeld (στο Ferrel, 2000), τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης θα πρέπει να έχουν ειδική εκπαιδευτική βοήθεια και καθοδήγηση ώστε να αντιληφθούν αντικείμενα που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά με την αφή (π.χ. βουνά ή ωκεανούς) και για να αντιληφθούν την υπόσταση αντικειμένων που είναι δύσκολο ή και επικίνδυνο να εξερευνήσουν απτικά (όπως έντομα ή τη φωτιά). Σύμφωνα με τον ίδιο, *«πολλές εμπειρίες οι οποίες είναι δεδομένες για τα βλέποντα παιδιά, είναι αδύνατο ή πολύ πιο δύσκολο να αφομοιωθούν από τα τυφλά παιδιά»* (Lowenfeld, 1981, σελ. 70).

Θα πρέπει λοιπόν στο άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης να προσφέρεται οργανωμένη βοήθεια και να του επεξηγούνται όχι μόνο αντικείμενα μαθησιακής και εκπαιδευτικής φύσης, αλλά και όλοι οι άτυποι κανόνες που ακολουθούνται από τον κοινωνικό του περίγυρο και αυτό δεν είναι σε θέση να τους αντιληφθεί και σταδιακά να τους αφομοιώσει. Θα πρέπει να του παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια για να μπορέσει να προσανατολιστεί, να νιώσει το σώμα του, να χρησιμοποιήσει την αφή και την ακοή του για να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του. Και κυρίως θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές στο περιβάλλον του, και ειδικά στο μαθησιακό, για να είναι σίγουρο πως το άτομο δεν θα χάνει καμία ευκαιρία για γνώση την οποία δικαιούται. Ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου θα πρέπει να γίνονται και οι κατάλληλες προσαρμογές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (για παράδειγμα, οι αλφικοί είναι φωτοφοβικοί και χρειάζονται ένα ορισμένο ποσοστό φωτισμού για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις). Παρ' όλες όμως τις ιδιαίτερες ιδιομορφίες της κάθε ασθένειας και τις ανάγκες που δημιουργούνται ανάλογα με την καθεμία, υπάρχουν συσκευές οι οποίες διευκολύνουν τη μαθησιακή πρόσβαση του ατόμου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχετικά με αυτές τις συσκευές θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.



### 2.3 Βοηθητικά μέσα για την μαθησιακή πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης

Για να επιτευχθεί η μαθησιακή πρόσβαση ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης ή τύφλωση θα πρέπει να υπάρξουν οι αναγκαίες εκείνες προσαρμογές ώστε το εκπαιδευτικό αντικείμενο να γίνει προσβάσιμο. Γι' αυτό το σκοπό λοιπόν υπάρχουν συστήματα γραφής, ανάγλυφες παραστάσεις και αντικείμενα υποστηρικτικής τεχνολογίας που βοηθάνε ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός (Κουρουπέτρογλου, 2003· Presley & D'Andrea, 2008 ).

Ξεκινώντας με τα συστήματα γραφής, το πιο διαδεδομένο για άτομα με τύφλωση είναι το σύστημα Braille, επινόηση του Louis Braille (1809-1852). Ο Louis Braille γεννήθηκε στις 4 Ιανουαρίου του 1809 σε μία μικρή επαρχιακή πόλη της Γαλλίας. Τυφλώθηκε σε μικρή ηλικία εξαιτίας ενός ατυχήματος. Μέχρι τότε το μόνο απτικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης ήταν το δωδεκάστιγμο σύστημα που είχε επινοήσει ο Charles Barbier de la Serre (1767-1841) για εμπιστευτικούς/στρατιωτικούς και διπλωματικούς σκοπούς κυρίως, και το οποίο δεν προοριζόταν για ανάγνωση και γραφή σε τυφλά άτομα. Ο Louis Braille, όντας τυφλός και ο ίδιος, προσπάθησε να απλοποιήσει τη γραφή αυτή ώστε να βοηθηθούν οι τυφλοί αναγνώστες (το σύστημα του Barbier ήταν τόσο περίπλοκο, που το δωδεκάστιγμο σύστημά του μπορούσε με διαφορετικούς συνδυασμούς να προσδώσει 4069 δυνατότητες μορφοποίησης). Γι' αυτό το λόγο, και με τη συνεργασία του Barbier, το δωδεκάστιγμο σύστημα μετατράπηκε σε εξάστιγμο, προς διευκόλυνση των τυφλών αναγνωστών. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάγλυφη γραφή και ανάγνωση εκδόθηκε το 1829 από τον Braille, και αυτή η κυκλοφορία σηματοδότησε τη «γέννηση» του συστήματος Braille. Αν και από τότε έχει υποστεί αρκετές τροποποιήσεις, παραμένει το πιο δημοφιλές και εύχρηστο σύστημα ανάγνωσης και γραφής για τους τυφλούς (Κουτάντος, 2005· Παπαδόπουλος, 2005· Hatlen, 2000· Jimenez et al., 2009)

Το αλφάβητο του Braille είναι διαφορετικό για κάθε γλώσσα. Αποτελείται από το συνδυασμό έξι ανάγλυφων κουκκίδων που είναι τοποθετημένες σε δύο κατακόρυφες στήλες. Με τους διαφορετικούς συνδυασμούς αυτών των κουκκίδων (οι οποίοι φτάνουν τους 63) μπορεί κανείς να αναπαραστήσει γράμματα, αριθμητικά σύμβολα ή και σύμβολα μουσικής καθώς και ξένες γλώσσες (εικόνα 14). Τα βιβλία Braille είναι πιο ογκώδη από τα βιβλία των βλεπόντων και δεν μπορούν να παρέχουν τις πληροφορίες

που παρέχουν στους βλέποντες τα σχεδιαγράμματα και οι εικόνες εάν δεν έχουν γίνει κατάλληλες προσαρμογές, όπως ανάγλυφες αναπαραστάσεις, οι οποίες αναγνωρίζονται μέσω της αφής. Για τη γραφή ενός κειμένου σε Braille υπάρχουν οι κατάλληλες γραφομηχανές, όπως η Perkins (εικόνα 15) και η Tatrapoint (εικόνα 16). Οι μηχανές αυτές έχουν έξι πλήκτρα, τρία από την αριστερή μεριά του πλήκτρου του κενού διαστήματος (κεντρικό πλήκτρο) και τρία από τη δεξιά μεριά του ίδιου πλήκτρου. Τα πλήκτρα αριθμούνται με τα νούμερα 1,2,3 με κατεύθυνση από το κεντρικό πλήκτρο προς τ' αριστερά και 4,5 και 6 με κατεύθυνση από το κεντρικό πλήκτρο προς τα δεξιά (Παπαδόπουλος, 2005).

Αν θα θέλαμε να μελετήσουμε τη μέθοδο Braille από την άποψη της γλωσσολογίας, θα αντιλαμβανόμασταν πως είναι όμοια με τη γραπτή γλώσσα, καθώς η ανάγνωση βασίζεται σε ήχους, σημασίες, γραμματική και σημασιολογία. Η γραφή Braille παρέχει πληροφορίες όχι μόνο για το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και για τη σωστή ορθογραφία λέξεων και όρων καθώς και για τη δομή και τη μορφή του, η οποία βοηθάει στη χωρική αντίληψη του αναγνώστη σχετικά με το γραπτό κείμενο (Millar, 2005; Presley & D'Andrea, 2008').

⠠⠠⠠⠠	(το εξάστιγμα)		
⠠⠠	α (1)	⠠⠠	ν (1,3,4,5)
⠠⠠	β (1,2)	⠠⠠	ξ (1,3,4,6)
⠠⠠	γ (1,2,4,5)	⠠⠠	ο (1,3,5)
⠠⠠	δ (1,4,5)	⠠⠠	π (1,2,3,4)
⠠⠠	ε (1,5)	⠠⠠	ρ (1,2,3,5)
⠠⠠	ζ (1,3,5,6)	⠠⠠	σ (2,3,4)
⠠⠠	η (3,4,5)	⠠⠠	τ (2,3,4,5)
⠠⠠	θ (1,4,5,6)	⠠⠠	υ (1,3,4,5,6)
⠠⠠	ι (2,4)	⠠⠠	φ (1,2,4)
⠠⠠	κ (1,3)	⠠⠠	χ (1,2,5)
⠠⠠	λ (1,2,3)	⠠⠠	ψ (1,2,3,4,6)
⠠⠠	μ (1,3,4)	⠠⠠	ω (2,4,5)

---

⠠⠠	αι (1,2,6)	⠠⠠	ει (1,4,6)	⠠⠠	υι (1,2,4,5,6)
⠠⠠	οι (2,4,6)	⠠⠠	ου (1,3,6)	⠠⠠	ηυ (1,2,5,6)
⠠⠠	αυ (1,6)	⠠⠠	ευ (1,5,6)		

Εικόνα 14 - Το ελληνικό αλφάβητο Braille



**Εικόνα 15** - Γραφομηχανή Perkins



**Εικόνα 16** - Γραφομηχανή Tatrapioint

Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά διάφορα υποστηρικτικά τεχνολογικά μέσα για την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στα γνωστικά αντικείμενα.

Η υποστηρικτική τεχνολογία αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο γνώσης που περιλαμβάνει προϊόντα, πηγές, μεθόδους, στρατηγικές, πρακτικές και υπηρεσίες που στοχεύουν να προωθήσουν τη λειτουργικότητα για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης σε ό,τι αφορά την αυτονομία, την ανεξαρτησία, την πρόσβασή τους στις πληροφορίες, την ποιότητα της ζωής τους και την κοινωνική τους ένταξη (Cristiane de Freitas Alves et al., 2009).

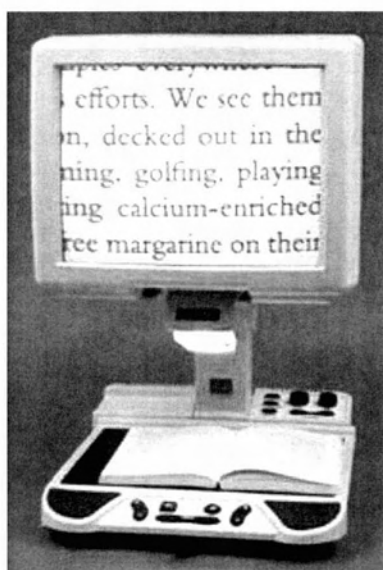
Ξεκινώντας με το λογισμικό που προσφέρει εκπαιδευτική υποστήριξη στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, σκόπιμο είναι αρχικά να αναφέρουμε τα ομιλούντα βιβλία. Παλιότερα, τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης μπορούσαν να έχουν ηχογραφημένες κασέτες με τα 'βιβλία' που τους ενδιέφερε να αναγνώσουν, κι έτσι έπαιρναν την πληροφορία ακουστικά. Σήμερα, με την εξέλιξη της τεχνολογίας ομιλούντα βιβλία υπάρχουν με τη μορφή δίσκων CD, DVD, αρχείων MP3, ή ψηφιακά ομιλούντα βιβλία DAISY (Κουρουπέτρογλου, 2003).

Συνεχίζοντας, αναφέρουμε το σύστημα το οποίο μετατρέπει το κείμενο σε ομιλία, προσαρμοζόμενο ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του χρήστη. Μπορεί να «αναγνώσει» όλα αυτά που βρίσκονται στην οθόνη σε οποιαδήποτε εφαρμογή, καθώς και αυτά που ο ίδιος ο χρήστης πληκτρολογεί. Βασική λειτουργία του είναι επίσης και η συνεργασία του με το φυλλομετρητή του διαδικτύου (browser) για την περιήγηση του ατόμου στο internet (Κουρουπέτρογλου, 2003·2005). Τα συστήματα μετατροπής κειμένου σε ομιλία, ή αλλιώς οι συνθέτες ομιλίας, είναι αυτά που μπορούν να μετατρέψουν οποιαδήποτε ηλεκτρονική μορφή κειμένου σε προφορικό λόγο, με τις ανάλογες ρυθμίσεις που θα έχει καθορίσει ο χρήστης, όπως το ρυθμό ομιλίας, την ποσότητα του κειμένου που θα «διαβάζεται» κάθε φορά, κ.ά.

Επίσης υπάρχει κατάλληλο λογισμικό το οποίο μπορεί να μετατρέψει ένα γραπτό έντυπο κείμενο σε ψηφιακή μορφή, αφότου πρώτα αυτό σαρωθεί. Το λογισμικό αυτό ονομάζεται 'OCR' (Optical Character Recognition) και βοηθάει στο να μετατραπεί το εκάστοτε κείμενο εικόνας σε ψηφιακή μορφή, στη συνέχεια σε μορφή Braille και έπειτα να εκτυπωθεί. Τις περισσότερες φορές απαιτείται διόρθωση του κειμένου, διότι πολλούς χαρακτήρες το λογισμικό μπορεί να τους αναγνωρίσει λανθασμένα, κι έτσι η περαιτέρω επεξεργασία τους από τον χρήστη είναι απαραίτητη προτού αυτό εκτυπωθεί (Παπαδόπουλος, 2005).



Από άποψη συσκευών, υπάρχουν οι πιο απλές συσκευές προσαρμογών, οι οποίες είναι τα αναλόγια για το διάβασμα, όπως και οι μεγεθυντικοί φακοί (Benett, 2005). Υπάρχουν τρία είδη μεγεθυντικών φακών: οι βασικοί μεγεθυντικοί φακοί χαμηλής τεχνολογίας, όπως οι φακοί με βάση, οι φακοί χειρός, οι επίπεδοι φακοί και οι φακοί για αράδες, οι μεγεθυντικοί φακοί μεσαίας τεχνολογίας, όπως τα γυαλιά και οι τηλεσκοπικές συσκευές, και οι μεγεθυντικοί φακοί υψηλής τεχνολογίας, όπως η τηλεόραση κλειστού κυκλώματος. Οι τηλεοράσεις κλειστού κυκλώματος (CCTV), είναι προσαρμοσμένες οθόνες με φακούς που μεγεθύνουν κείμενα ή και αντικείμενα από 3 έως 30 φορές μέσω κάμερας. Συνήθως είναι φορητές και επιτραπέζιες (Benett, 2005) (εικόνα 17). Προς διευκόλυνση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης μπορεί να γίνει κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού με εκτύπωση με μεγεθυμένους χαρακτήρες, ή παρουσίαση χαρακτήρων με το κατάλληλο κοντράστ (Κουρουπέτρογλου, 2003 · Benett, 2005 · Presley & D' Andrea, 2008).



**Εικόνα 17** - Τηλεόραση κλειστού κυκλώματος

Όταν θέλουμε να κατασκευάσουμε ανάγλυφο υλικό ή απτικούς χάρτες και διαγράμματα για τα άτομα με προβλήματα όρασης, υπάρχουν ειδικές συσκευές που μας βοηθάνε γι' αυτό το σκοπό. Ένα από αυτά τα υλικά είναι και το θερμοευαίσθητο (μικροκαψουλικό) χαρτί, στο οποίο μπορούμε να εκτυπώσουμε το σχέδιο ή το σχήμα που θέλουμε. Στη συνέχεια το χαρτί αυτό περνάει μέσα από μια ειδική συσκευή παραγωγής ανάγλυφων γραφικών που το θερμαίνει στους 120-125 βαθμούς Κελσίου με τις σκουρόχρωμες επιφάνειες να απορροφούν τη θερμότητα και να εξογκώνονται. Με

τον τρόπο αυτό το άτομο μπορεί να αντιληφθεί με την αφή το σχήμα που έχει δημιουργηθεί (Κουρουπέτρογλου, 2003· Mason & Arter, C., 2005).

Επίσης υπάρχουν οι οθόνες ανανεώσιμων διατάξεων Braille (Braille displays), οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν μπροστά από τον υπολογιστή και διατίθενται και σε ανάλογη μορφή και για φορητούς υπολογιστές. Μπορούν να εμφανίσουν είτε 40 είτε 80 χαρακτήρες (Presley & D' Andrea, 2008). Στην ουσία πρόκειται για μία απτική συσκευή η οποία αποτελείται από μία γραμμή ειδικών μαλακών κελιών που είναι τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο με τέτοιο τρόπο, ώστε να σχηματίζουν τις γραμμές Braille (Παπαδόπουλος, 2005). Η δουλειά τους είναι να ανασηκώνουν και να χαμηλώνουν τις ακίδες της οθόνης Braille, ώστε κάθε φορά που εμφανίζεται η γραπτή πληροφορία στην οθόνη του υπολογιστή, αυτή να αντιστοιχεί σ' αυτό που απεικονίζει η οθόνη Braille. Έτσι, μέσω του απτικού τρόπου ο τυφλός χρήστης μπορεί να διαβάσει σε Braille ό,τι υπάρχει στην οθόνη (Κουρουπέτρογλου, 2003) (εικόνα 18).



**Εικόνα 18** - Ανανεώσιμη διάταξη braille

Στη συνέχεια αναφέρουμε τους σαρωτές, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα να μετατραπεί μία εικόνα με έντυπες πληροφορίες (π.χ. εικόνα με κείμενα ή και σχήματα) μέσω της αναγνώρισης οπτικών χαρακτηριστικών (κατάλληλο λογισμικό: OCR), δηλαδή σε κείμενο. Αυτό το κείμενο ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε δραστηριότητας μπορεί είτε να διαβαστεί μέσω του συνθέτη ομιλίας ή μέσω της ανανεώσιμης διάταξης Braille, είτε και να γίνει η εκτύπωσή του σε μορφή Braille (Κουρουπέτρογλου, 2003· Presley & D' Andrea, 2008).

Τέλος, υπάρχουν και οι εκτυπωτές Braille, οι οποίοι τυπώνουν συνήθως 40-80 χαρακτήρες το λεπτό. Οι εκτυπωτές αυτοί απαιτούν ειδικό χαρτί και υπάρχει δυνατότητα εκτύπωσης και στις δύο πλευρές αυτού του χαρτιού, μειώνοντας έτσι τον όγκο και το κόστος των εκτυπωμένων κειμένων (Παπαδόπουλος, 2005).

### 3. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Με βάση σχετικά βιβλιογραφικά δεδομένα, η έρευνα δράση δεν είναι μία μέθοδος η οποία ενδείκνυται μόνο για το χώρο της εκπαίδευσης. Αντίθετα, έχει εφαρμογές και σε άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα σε έναν οργανισμό ή σε μια εταιρεία όπου υπάρχει ανάγκη για άμεση αντιμετώπιση και λύση κάποιου προβλήματος που δυσχεραίνει το δημιουργικό αποτέλεσμα της συνεργασίας των μελών που συνιστούν το συγκεκριμένο οργανισμό, όπως και σε πλαίσια πολιτικών ή ακόμα και θρησκευτικών θεμάτων (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996).

Η έρευνα δράση φαίνεται να συνιστά μια αποτελεσματική μέθοδο για να βελτιώσει κανείς τις επαγγελματικές του πρακτικές σε πολλά και διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996) είτε αυτά λειτουργούν στα πλαίσια εργοστασιακών επιχειρήσεων, είτε κοινωνικών υπηρεσιών, είτε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν κάποια σημεία αναφοράς του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας δράσης που θεωρούνται βασικά: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση, ο αναστοχασμός και ο επανασχεδιασμός, μέχρι να επιτευχθεί ο στόχος που είναι και η αντιμετώπιση ή λύση του εκάστοτε προβλήματος.

Η έρευνα δράση αν και είναι αρκετά διαδεδομένη σε οργανισμούς υγείας και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως χρήσιμη μέθοδος για αξιολόγηση προγραμμάτων και για αλλαγή (Hansen & Borden, 2006), δεν παύει να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για κάθε είδους εργασιακό μηχανισμό. Οι Barker και Barker (στο Hansen & Borden, 2006) διαπίστωσαν ότι η μέθοδος της έρευνας δράσης είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για να μπορέσει να μειωθεί η αντίσταση και η ακαμψία προς την αλλαγή την οποία εκφράζουν πολλοί υπάλληλοι σε τέτοιου είδους οργανισμούς, καθώς και στις βοηθητικές ανακατατάξεις σε διάφορων ειδών εταιρείες.

Κατά την επισκόπηση διάφορων ερευνών που εκπονήθηκαν με τη μέθοδο της έρευνας δράσης, διακρίθηκαν τρεις γενικές κατηγορίες: όσες έχουν σχέση με γενικότερα εργασιακά πεδία (όπως είναι οι επιχειρήσεις και ο τομέας της υγείας), οι σχετιζόμενες με τον εκπαιδευτικό τομέα και όσες έχουν να κάνουν με την ειδική αγωγή που είναι και το πεδίο του ενδιαφέροντός μας. Αξίζει να αναφερθεί πως η παράθεση των

συγκεκριμένων ερευνών είναι ενδεικτική αλλά και θέλουμε να πιστεύουμε, αντιπροσωπευτική.

### **3.1. Έρευνα δράση σε γενικούς τομείς – τομείς υγείας**

Ξεκινώντας από το πεδίο του γενικού ενδιαφέροντος και των υπηρεσιών υγείας, παραθέτουμε μία έρευνα η οποία έχει να κάνει με τις γενικές πτυχές του νοσοκομειακού επαγγέλματος και με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει έρευνα δράση σ' αυτό το χώρο ώστε να υπάρξει βελτίωση. Στην έρευνα αυτή των Coghlan και Casey (2001) αναφέρεται πως η έρευνα δράση είναι μία αρκετά προσφιλή μέθοδος στον τομέα της υγείας, καθώς διαχειρίζεται και παρατηρεί πραγματικά γεγονότα τα οποία συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο, παρέχει ευκαιρίες για αποτελεσματική δράση και μάθηση και συμβάλλει στο να εμπλουτισθεί η γνώση για την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Επίσης αναφέρεται πως εργασίες με έρευνα δράση έχουν χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την άσκηση του επαγγέλματος (Coates & Chambers, McCaugherty, στο Coghlan & Casey, 2001) καθώς και για να αναπτυχθεί η κλινική εκπαίδευση (Hyrkas στο Coghlan & Casey, 2001). Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η φύση και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νοσοκόμοι οι οποίοι και διενεργούν έρευνα δράση στο χώρο του νοσοκομείου.

Η δεύτερη έρευνα που παραθέτουμε είναι αυτή των Fazil, Wallace, Singh, Ali και Bywaters (2004) η οποία στόχευε την ενδυνάμωση και τη συμβουλευτική οικογενειών από το Μπαγκλαντές και το Πακιστάν οι οποίες είχαν παιδιά με σοβαρές αναπηρίες. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 14 οικογένειες από το Πακιστάν και 5 από το Μπαγκλαντές. Οι οικογένειες αυτές είχαν τουλάχιστον ένα παιδί με σοβαρή αναπηρία και ζούσαν όλες στο Birmingham της Αγγλίας. Οι ηλικίες των παιδιών ήταν από πέντε έως δεκαεννέα ετών. Οι προσδοκίες των οικογενειών ήταν να λυθούν όσα περισσότερα εκκρεμή προβλήματα υπήρχαν σχετικά με τη στέγαση και τα οικονομικά τους. Οι σύμβουλοι τους συνδέσαν με παρόμοιες υπηρεσίες, και σημειώθηκε αξιοσημείωτη πρόοδος, σε βαθμό που οι οικογένειες άρχιζαν να ανησυχούν για το πώς θα μπορούσαν να τα καταφέρουν μετά τη λήξη του προγράμματος της έρευνας δράσης. Η έρευνα διήρκεσε γύρω στους είκοσι μήνες, από το 2000 έως το 2001.



Η επόμενη έρευνα εκπονήθηκε από τους Burstein, Bryan και Chao (2005) και είχε ως θέμα την προώθηση των ικανοτήτων αυτοελέγχου και αυτοπροσδιορισμού σε νέους με ειδικές ιατρικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα ήταν νέοι από είκοσι γυμνάσια και κολέγια οι οποίοι είχαν σωματικά ή/και ορθοπεδικά και άλλα προβλήματα υγείας. Ο στόχος ήταν να παρατηρηθεί το πώς αυτοί οι νέοι αντιμετώπιζαν προβλήματα της καθημερινής ζωής και ποιες ήταν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να τα επιλύσουν. Από τον Οκτώβριο του 2002 έως τον Ιούλιο του 2003, η συμμετοχική έρευνα δράσης αποδείχθηκε μία βιώσιμη και χρήσιμη λύση γι' αυτούς τους νέους, καθώς σημείωσαν πρόοδο στην επίλυση των προβλημάτων τους, ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα: προσδιορισμός του προβλήματος, καθορισμός στόχου και επιλογή στρατηγικής για επίλυση του προβλήματος. Οι στόχοι τέθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες για την αξιολόγηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν. Ο συγγραφέας τονίζει πως η έρευνα δράση είναι μια ιδανική μέθοδος για τους εφήβους με αναπηρίες καθώς προσφέρει λύσεις ή και βελτιώνει υπάρχουσες σε καθημερινά προβλήματα, καθώς και δεν αφηγά την ακεραιότητα της ερευνητικής διεργασίας.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μία έρευνα του Bell (2008) η οποία και ασχολήθηκε με το αν θα μπορούσε η τοπική κυβέρνηση να βοηθήσει τις αρχές να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές και για το αν θα μπορούσε αυτή η γνώση να επεκταθεί και σε άλλους τομείς του δημόσιου τομέα, όπως για παράδειγμα σ' αυτόν της υγείας. Η έρευνα δράση εκπονήθηκε για ένα χρόνο, το 2006 σε μια τοπική κυβερνητική αρχή στο Ηνωμένο Βασίλειο και τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά όπως μας πληροφορεί ο συγγραφέας. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως το ερευνητικό πρόγραμμα ξεκίνησε με δύο ερωτήσεις: η πρώτη ήταν εάν θα μπορούσαν οι υπηρεσίες των τοπικών αρχών με τη μεθοδολογία τους να βοηθήσουν το προσωπικό των αρχών να αναπτύξει και να ενισχύσει την εκπαιδευτική του πρακτική. Η απάντηση από την έρευνα είναι ένα «*νηγηρό ναι*», όπως μας πληροφορεί ο συγγραφέας. Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε το αν αυτή η γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλους τομείς του δημόσιου τομέα, όπως για παράδειγμα στον τομέα της υγείας. Η απάντηση σχετίζεται με εργασία που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Ακόμα μία έρευνα είναι αυτή των Washington, Moxley, Garriot και Crystal (2009) η οποία ασχολήθηκε με τη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης και συμβουλευτικής για ηλικιωμένες αφροαμερικανές γυναίκες οι οποίες κατέληξαν άστεγες. Η έρευνα

εκπονήθηκε σε μία μεγάλη κεντροδυτική πολιτεία των ΗΠΑ. Η ομάδα αποτελούνταν από δύο ακαδημαϊκούς, μία νοσοκόμα και έναν κοινωνικό λειτουργό. Οι ερευνητές προσπάθησαν να κατανοήσουν το τι οδήγησε αυτές τις γυναίκες στο να μην έχουν στέγη, να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους και να θέσουν προτεραιότητες ώστε να ενταχθούν ξανά με ομαλό τρόπο στην κοινωνία. Πρόκειται λοιπόν για μία έρευνα με κοινωνικό σκοπό και χαρακτηριστικά.

Τέλος, οι ερευνητές Ataön, Brøgger και Hildrum (2010) υλοποίησαν μια έρευνα που αφορούσε την ένταξη και τη συμμετοχή των μεταναστών στην εργασιακή και κοινωνική ζωή της Νορβηγίας. Ήταν μία μακρόχρονη έρευνα δράσης, καθώς διήρκεσε τρία χρόνια. Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να συμπληρωθούν οι υπάρχουσες πολιτικές πρωτοβουλίες γι' αυτό το θέμα και να αλλάξουν/βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας, τόσο προς όφελος των μεταναστών, όσο και των επιχειρήσεων. Η έρευνα καταλήγει με προτεινόμενα μελλοντικά βήματα σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνητών.

### **3. 2 Έρευνα δράση σε εκπαιδευτικά πλαίσια**

Η έρευνα δράση έχει χρησιμοποιηθεί και σε εκπαιδευτικά πλαίσια με συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την έρευνα των Brookhart, Andolina, Zuza και Furman (2004) η οποία είχε ως θέμα της την αυτοαξιολόγηση των μαθητών για το γνωστικό πεδίο των μαθηματικών, δηλαδή κατά πόσο ήταν οι ίδιοι σε θέση να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και το ποσοστό της επιτυχίας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν σαράντα ένα μαθητές από δύο τάξεις της τρίτης δημοτικού στις ΗΠΑ, κάποιοι από τους οποίους ήταν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να προβλέψουν τα ποσοστά επιτυχίας τους σε μία εβδομαδιαία τυπική δοκιμασία στο μάθημα των μαθηματικών. Το πρόγραμμα κράτησε για περίπου δέκα εβδομάδες και στο τέλος με την εξέταση των δεδομένων φάνηκε πως κατά μέσο όρο οι μαθητές προέβλεψαν τα ποσοστά επιτυχίας τους σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

Η επόμενη έρευνα έχει και πάλι σχέση με αυτοαξιολόγηση, αλλά αυτή τη φορά σε πανεπιστημιακό επίπεδο (τριτοβάθμια εκπαίδευση). Η έρευνα αφορούσε την αυτοαξιολόγηση σε δύο πανεπιστημιακά μαθήματα ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη

διάρκεια του πανεπιστημιακού έτους 2007-2008 και διενεργήθηκε από την Walser (2009). Στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης μπορούσε να βοηθήσει τους φοιτητές στο να θέσουν και να εκπληρώσουν εκπαιδευτικούς στόχους. Σύμφωνα με τα ευρήματα, όχι μόνο τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά αλλά και οι ίδιοι οι φοιτητές δήλωσαν πως οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης ήταν γι' αυτούς μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδος και ανέπτυξε κατά πολύ τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες.

Η τρίτη έρευνα που παρατίθεται διενεργήθηκε από τον Weaver-Hightower (2010) και αφορά τη μελέτη των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικρατούν για το αρσενικό φύλο σχετικά με την εκπαίδευση, και πιο ειδικά για την προκατάληψη που επικρατεί σχετικά με τη στάση των αγοριών απέναντι στη γραφή. Διενεργήθηκε στην Αυστραλία το 2003. Σ' αυτή πήραν μέρος επτά σχολεία, ένα γυμνάσιο και έξι δημοτικά. Μία ομάδα δεκατεσσάρων δασκάλων μελέτησαν τη γραφή των αγοριών και τη στάση που είχαν απέναντί της και τη συνέκριναν με τα στερεότυπα που επικρατούν για τις σχετικές αντιλήψεις τους και τα οποία έχουν επίπτωση πάνω τους σχετικά με την εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν να καταρριφθούν πολλά από αυτά – αποδείχθηκε πως τα αγόρια ενδιαφέρονται για την ανάγνωση και τη γραφή και πως, αντίθετα με τη γνώμη που επικρατούσε, έχουν πρότυπα για την επίτευξη της ανάγνωσης.

Τελειώνοντας λοιπόν με την εκπαίδευση, σκόπιμο είναι να περάσουμε και στο πεδίο της ειδικής αγωγής, καθώς είναι αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο για τους σκοπούς και στόχους της έρευνάς μας.

### **3.3 Έρευνα δράση στην ειδική αγωγή**

Η πρώτη έρευνα που παραθέτουμε είναι του Sample (1996) και έχει ως θέμα τη συμμετοχική έρευνα δράση και τους ενήλικους με αναπτυξιακές αναπηρίες. Η έρευνα έγινε το 1992 στις Δυτικές ΗΠΑ, ήταν μακρόχρονη (longitudinal) και είχε διάρκεια τρία χρόνια. Συμμετείχαν σαράντα ενήλικες με αναπτυξιακές διαταραχές. Στον έκτο μήνα οι ερευνητές αποφάσισαν να εισάγουν στη μεθοδολογία τους την έρευνα δράση. Το όνομα του προγράμματος το οποίο έθεσαν σε εφαρμογή ήταν "Transition Into Community Life" και σκοπός του ήταν οι ενήλικες με τις συγκεκριμένες διαταραχές να συμμετέχουν περισσότερο σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες και να αυξηθούν οι

ευκαιρίες τους για μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Στην αρχή υπήρξαν αρκετά προβλήματα λόγω της ποικιλίας των δεδομένων και της διαφορετικότητας των προσωπικοτήτων που οι ερευνητές είχαν να αντιμετωπίσουν, καθώς δεν ήταν σίγουροι για την ακρίβεια αυτών που θα συνέλεγαν. Γι' αυτό το λόγο αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο της έρευνας δράσης, η οποία θα τους προσέφερε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων καθώς και την απαραίτητη αξιοπιστία των δεδομένων. Ο συγγραφέας στο τέλος του άρθρου προτείνει τη μέθοδο αυτή ως την πιο κατάλληλη, ηθική και απαραίτητη για τέτοιου είδους εργασίες.

Η δεύτερη έρευνα διενεργήθηκε από τους Beamish και Bryer (1999) και αφορούσε την εκπαίδευση μικρών παιδιών από τη γέννηση έως τα έξι τους χρόνια και τα οποία είχαν σωματικές, διανοητικές, ακουστικές, οπτικές και πολλαπλές δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό αφορούσε τη μελέτη της ποιότητας των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που εφαρμόζονταν σε μια μεγάλη κυβερνητική υπηρεσία ειδικής αγωγής στο Queensland της Αυστραλίας. Συμμετείχαν 2800 οικογένειες από το 1994 έως το 1998. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τρία στάδια: το πρώτο, διήρκεσε από το 1994 έως το 1995 και σ' αυτό οι δάσκαλοι με καίρια θέση καθόρισαν τους δείκτες ποιότητας της έρευνας για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Στο δεύτερο στάδιο (1996-1997) όλο το προσωπικό της έρευνας και ομάδα γονέων κατέγραψαν το βαθμό αποδοχής και αφομοίωσης αυτών των δεικτών από τα παιδιά ως δείκτες ποιότητας. Και στο τρίτο στάδιο (1997-1998) μέσω υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης βαθμολόγησαν αυτό το πρόγραμμα στα πλαίσια των δεδομένων της Αυστραλίας. Το αποτέλεσμα ήταν το προσωπικό υπηρεσιών και οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν ένα δικό τους σύστημα μέτρησης και ένδειξης των ικανοτήτων και των αναγκών αυτών των παιδιών, βασισμένο στη δική τους εμπειρία και δράση.

Η επόμενη έρευνα διενεργήθηκε από την Lloyd (2002), και αντικείμενό της ήταν η εξέταση και η αξιολόγηση του κατά πόσο η χρήση της έρευνας δράσης μπορεί να οδηγήσει σε αναπτυξιακές αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής, αλλά και στο χώρο της ένταξης. Το πρόγραμμα διήρκεσε τρία χρόνια στην Ολλανδία και συμμετείχαν σ' αυτό δεκαπέντε δάσκαλοι οι οποίοι δούλευαν σε ειδικά σχολεία, υπηρεσίες και γενικά σχολεία. Μέσω λοιπόν αυτού του προγράμματος, υπήρξε σημαντικό αντίκτυπο στη δουλειά των επαγγελματιών και των συναδέλφων τους, με πρακτικές που άλλαξαν ως ένα βαθμό τις αντιλήψεις για το ρόλο των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των δασκάλων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οδήγησε σε πιο δίκαιες ενταξιακές

πολιτικές. Αυτό αποκτά μεγαλύτερη σημασία αν λάβουμε υπόψη μας ότι, όπως αναφέρεται στο άρθρο, η έρευνα αυτή ήταν αναγκαία σε μεγάλο βαθμό, καθώς συνέπεσε με την πίεση που ασκούνταν τότε στην Ολλανδία λόγω υποχρεωτικής εφαρμογής ενταξιακών πολιτικών. Τα νέα δεδομένα λοιπόν απαιτούσαν μία αλλαγή πρακτικής.

Στη συνέχεια έχουμε μία έρευνα σχετική με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, και η οποία εκπονήθηκε από τον Parker (2006). Στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες μαθησιακές στρατηγικές για να βοηθήσουν τους μαθητές τους με μαθησιακά προβλήματα, όπως επίσης και να έρθει στην επιφάνεια το τι θα γινόταν εάν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες μαθησιακές στρατηγικές για να διδάξουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Έλαβαν μέρος έξι δάσκαλοι λυκείου οι οποίοι δίδασκαν ποικίλα αντικείμενα: φυσική, μαθηματικά, ιστορία, γλώσσα. Διδάχθηκαν σ' αυτούς δύο μέθοδοι τις οποίες χρησιμοποίησαν για τέσσερις εβδομάδες. Αν και αρχικά οι δάσκαλοι είχαν συγκεκριμένες απόψεις για το τι θα πει «ειδικές μαθησιακές στρατηγικές» για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με το πέρας της εισήγησης ήταν ενθαρρυμένοι να τις χρησιμοποιήσουν, και αφού είδαν θετικά αποτελέσματα και από τους μαθητές, προσπάθησαν να τους τις διδάξουν, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιούν και μόνοι τους.

Η επόμενη έρευνα που παραθέτουμε έχει σχέση με το φάσμα του αυτισμού. Την εκπόνησε η Curzon (2008) και θέμα της ήταν ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε η παρέμβαση να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού με αυτισμό και πώς θα μπορούσε να γενικευτεί η μάθηση. Στόχος ήταν να γίνουν αντιληπτοί οι τρόποι με τους οποίους επηρεάζεται η εκπαίδευση στα άτομα με αυτισμό, η καινούρια γνώση που θα αποκτηθεί να τεθεί σε εφαρμογή στα ανάλογα πεδία και τα ευρήματα να μοιραστούν και σε άλλους φορείς με παρόμοιο αντικείμενο. Συγκεκριμένα, οι αρχές που θα έπρεπε να ακολουθηθούν με το πρόγραμμα, ήταν: ο σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων για τα παιδιά με αυτισμό ανάλογα με τις (κοινωνικές – εκπαιδευτικές – οικογενειακές) ανάγκες τους, η εστίαση στα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, η γενικευμένη μάθηση εκτός σχολικού πλαισίου και η αφομοίωση – εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης. Το πρόγραμμα διενεργήθηκε στη Νέα Ζηλανδία από το 2002 έως το 2004 και συμμετείχαν σ' αυτό εννέα τοπικές εκπαιδευτικές ομάδες με τους μέντορες τους, οι οποίοι και αξιολογούσαν το αντίκτυπο που είχε η μέθοδος της



έρευνας δράσης σε κάθε ομάδα. Όλοι μαζί προσπάθησαν να ανακαλύψουν ποια είναι τα σημεία-κλειδιά για μια αποτελεσματική πρακτική στην εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών και ποιο ήταν το αντίκτυπο που είχε αυτή η διαδικασία πάνω τους. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, αν και στο πρόγραμμα υπήρξαν αρκετές αναταραχές: κάποιες ομάδες δεν είχαν συμπληρώσει τα έντυπα σχετικά με τον αναστοχασμό των δράσεων, όπως και έπρεπε να γίνει με τη λήξη της έρευνας.

Η επόμενη έρευνα, και πάλι σχετικά με το αυτιστικό φάσμα, αφορά ένα μικρό κορίτσι με αυτισμό, και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος γύρω του. Την εκπόνησε η Lamb (2008) στη Νέα Ζηλανδία για μία περίοδο ενός χρόνου περίπου. Η ερευνήτρια, οι συνεργάτες της (δάσκαλοι νηπιαγωγείου, ένας υποστηρικτής εκπαίδευσης, ο δάσκαλος της έγκαιρης παρέμβασης, ένας λογοθεραπευτής και ένας ψυχολόγος) καθώς και οι γονείς του μικρού κοριτσιού προσπάθησαν να παρέμβουν στη συμπεριφορά της και να επιτύχουν βελτιωτικές αλλαγές. Το κορίτσι δεν μιλούσε κι έτσι δεν μπορούσε να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με τον περίγυρό της. Η ομάδα παρέμβασης της δίδαξε τη χρήση των εικόνων για την επικοινωνία και με τη μέθοδο PECS έμαθε σταδιακά να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

### **3.4 Έρευνα δράση και σοβαρά προβλήματα όρασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια**

Και περνάμε σε τρεις έρευνες οι οποίες έχουν ως αντικείμενο εκπαίδευση και σοβαρά προβλήματα όρασης. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά την αναζήτηση δεν βρέθηκε κάτι παρόμοιο το οποίο να ασχολείται με τυφλό άτομο εξατομικευμένα και την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον με τη μέθοδο της έρευνας δράσης.

Η πρώτη αφορά μία συνεργατική έρευνα δράση που έλαβε χώρα στην Ελλάδα και διενεργήθηκε από τους Argyropoulos και Stamouli (2006). Αφορούσε μία τυφλή μαθήτρια της έκτης τάξης η οποία εντάχθηκε σε ένα δημόσιο γενικό σχολείο. Το πρόγραμμα διενεργήθηκε μέσα σε έξι μήνες και οι ερευνητές στόχευσαν στο να επιτύχουν ευκολότερες ενταξιακές διαδικασίες για τη μαθήτρια, η οποία αντιμετώπιζε πρόβλημα στη γεωμετρία και στα μαθηματικά λόγω έλλειψης απτικών ερεθισμάτων. Η ομάδα περιελάμβανε το σχολικό σύμβουλο του δημοτικού σχολείου, το διευθυντή, τους δύο δασκάλους και τους δύο ερευνητές. Στο μάθημα της γεωμετρίας έγινε παρέμβαση με απτικά υλικά ώστε η μαθήτρια να μπορέσει να κατανοήσει τις μαθηματικές έννοιες.

μιας και δεν είχε στο νου της κανένα πρότυπο για να μπορέσει να παρακολουθήσει και να αντιληφθεί το μάθημα. Το ίδιο έγινε και στο μάθημα της γεωγραφίας, με ανάγλυφους χάρτες, καθώς και χάρτες με διαφορετικές υφές. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά: όχι μόνο η μαθήτρια ξεπέρασε τις δυσκολίες της και μπορούσε να συμμετέχει ενεργά πλέον στα μαθήματα, αλλά και οι συμμαθητές της εξέφρασαν πρωτοφανές ενδιαφέρον για τα ιδιαίτερα υλικά που χρησιμοποιούσε και θέλησαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες γι' αυτά, για τη μέθοδο Braille και την τύφλωση.

Η επόμενη έρευνα που παραθέτουμε διενεργήθηκε από τους Argyropoulos και Nikolaraizi (2009) και αφορούσε ένα 12χρονο τυφλό και ένα 9χρονο κωφό κορίτσι. Η έρευνα αφορούσε ενταξιακές πρακτικές και πώς αυτές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα πλαίσια της τάξης. Η ομάδα αποτελούνταν από ένα σχολικό σύμβουλο, δύο φοιτητές από το τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τους δύο δασκάλους από το σχολείο και τους δύο ερευνητές. Η ομάδα προσπάθησε να εντάξει ομαλά τους μαθητές και να αντιμετωπίσει τα προβλήματά τους, με υλικό πάντα προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Το κωφό κορίτσι είχε προβλήματα που αφορούσαν την ανάγνωση και το χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης. Η ομάδα παρενέβη με περισσότερη οπτική πληροφορία και λιγότερα αναγνωστικά κείμενα. Με την είσοδο των οπτικών ερεθισμάτων και πληροφοριών, η απόδοσή της άρχισε να ανεβαίνει, κι έτσι οι ασκήσεις άρχισαν προοδευτικά να γίνονται πιο εκτεταμένες και περίπλοκες. Σε ό,τι αφορά το τυφλό κορίτσι, αντιμετώπιζε πρόβλημα με την έλλειψη απτικού υλικού για την κατανόηση εννοιών, κυρίως στο μάθημα των μαθηματικών. Επίσης, ένα δεύτερο πρόβλημα ήταν η λιγοστή αλληλεπίδραση που είχε με τους μαθητές της. Οι παρεμβάσεις της ομάδας περιελάμβαναν (1) τη δημιουργία απτικού υλικού για να χρησιμοποιηθεί από τη μαθήτρια, και (2) μεθόδους, όπως το peer group, οι οποίες θα μπορούσαν να τη φέρουν πιο κοντά με τα υπόλοιπα παιδιά. Και οι δύο παρεμβάσεις στέφθηκαν με τελική επιτυχία, καθώς η μαθήτρια μπόρεσε να κατανοήσει δυσνόητα μέχρι τότε πεδία των μαθηματικών, καθώς και να αναπτύξει πιο στενή σχέση με τους συμμαθητές της, μιας και οι ίδιοι έγιναν συμμετοχοί στον κόσμο της και κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε.

Ως ερευνητικό υλικό παραθέτουμε επίσης τη δημοσίευση των πρακτικών από το έβδομο διεθνές συνέδριο του ICEVI (International Council for Education of People with Visual Impairments), το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Δουβλίνο το 2009. Το θέμα του συνεδρίου ήταν «Ζώντας σε μια Ευρώπη που αλλάζει» («Living in a changing

Europe») και η εργασία που θα μας απασχολήσει είναι αυτή του Argyropoulos (2009). Η εργασία περιγράφει ένα δίκτυο που δημιουργήθηκε με τη μέθοδο της έρευνας δράσης σε επτά σχολεία στην Ελλάδα. Τα πέντε από αυτά ήταν ειδικά δημοτικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα όρασης και τα δύο ήταν γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ενταγμένους τυφλούς μαθητές. Συμμετείχαν 210 μαθητές από εννέα έως δεκαοκτώ χρονών και πενήντα δάσκαλοι. Οι τυφλοί μαθητές των ειδικών σχολείων ήταν 32, οι βλέποντες της δευτεροβάθμιας 167 και οι τυφλοί της δευτεροβάθμιας ήταν 11. Το δίκτυο αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να παρέχει πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε παιδιά με προβλήματα όρασης, καθώς οι δάσκαλοί τους δεν είχαν το κατάλληλο υλικό για να τα διδάξουν και δεν γνώριζαν πώς θα μπορούσαν να το σχεδιάσουν και να το υλοποιήσουν. Ο σχηματισμός του βοηθητικού δικτύου με τη μέθοδο της έρευνας δράσης είχε τους εξής στόχους: να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα που θα διευκολύνει την εκπαιδευτική πρόσβαση των παιδιών με προβλήματα όρασης και το οποίο θα είναι εναρμονισμένο με το ενταξιακό πρόγραμμα, να σχηματιστούν κατάλληλες υπηρεσίες και εργαστήρια με εκπαιδευτικό υλικό γι' αυτά τα παιδιά και να αναμιχθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με ή και χωρίς αναπηρία όρασης από όλα τα σχολεία σε μία διαδραστική πύλη στο διαδίκτυο. Για την επίτευξη όλων αυτών δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες με ξεχωριστές αρμοδιότητες. Η πρώτη ήταν η ομάδα Ανάγνωσης και Γραφής (Reading and Writing Group – RWG), η οποία αποτελούνταν από δασκάλους και η οποία συνέλεγε πληροφορίες από τη βιβλιογραφία για την απτική αντίληψη και τη βοηθητική τεχνολογία για τα άτομα με αναπηρία όρασης. Η δεύτερη ομάδα ήταν αυτή της Συμβουλευτικής (Consultative Group – ConG), η οποία αποτελούνταν από ειδικούς στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και σκοπός της ήταν να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη δημιουργία και την προσαρμογή του απτικού υλικού. Η τρίτη ήταν η ομάδα της Επικύρωσης (Validation Group – VG) και δουλειά της ήταν να βρίσκεται σε επαφή με την ομάδα Συντονισμού (Coordinating Group) και Συμβουλευτικής (Consultative Group) για να συλλέγει και να διασταυρώνει τις ενέργειές τους και τις πληροφορίες τους. Η επόμενη ήταν η ομάδα Συντονισμού (Coordinating Group – CG) η οποία σχεδίασε το διαδραστικό διαδικτυακό περιβάλλον και συντόνιζε τη δουλειά όλων των ομάδων. Και τέλος, υπήρχε η ομάδα Δράσης (Action Group – AG) η οποία και αποτελούνταν από τα επτά σχολεία με δασκάλους και μαθητές, που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Όλη η διαδικασία κράτησε δεκαοκτώ μήνες. Τα αποτελέσματα ήταν τα σχολεία να αναπτύξουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με

προβλήματα όρασης σύμφωνα με το ενταξιακό πρόγραμμα. η διαδικτυακή πύλη να γίνει ένας χώρος ανταλλαγής ιδεών και γνώσεων και μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν ιδέες και το πιο σημαντικό, ίσως, αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι έγινε μία στροφή από τη 'διδασκτική' προς την πιο 'διαλεκτική' σκοπιά, αυτή της ανταλλαγής ιδεών, πρακτικών και της αλληλοϋποστήριξης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έγινε ένα σημαντικό βήμα στη γεφύρωση της θεωρίας με την πρακτική, κάτι με το οποίο ικανοποιήθηκαν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, καθώς με το πρόγραμμα απέκτησαν εμπειρία από πρώτο χέρι σε σχέση με την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού για τα παιδιά με αναπηρία όρασης.

Δυστυχώς σε ό,τι έχει να κάνει με έρευνα δράση και τύφλωση τα ευρήματα σταματούν κάπου εδώ. Έγιναν προσπάθειες να συγκεντρωθούν κάποιες ενδεικτικές έρευνες σχετικά με εκπαίδευση και ειδική αγωγή ή και σχετικά με ειδική αγωγή και πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

### **3.5 Έρευνες και σοβαρά προβλήματα όρασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια**

Υπάρχουν ωστόσο έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους σοβαρά προβλήματα όρασης και εκπαίδευση, αλλά δεν έχουν διενεργηθεί με τη μέθοδο της έρευνας δράσης. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται έρευνες που συγκρίνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις παιδιών σχετικά με κωφά, τυφλά και παιδιά σε αναπηρικά αμαξίδια στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο (Nikolarazi & Reybekiel, 2001), έρευνες που εξετάζουν την υποστήριξη των παιδιών με προβλήματα όρασης σε γενικά σχολεία στη Γερμανία (Schindele, 1986), έρευνες για τη σημασία της ακουστικής μάθησης σε τυφλούς μαθητές πανεπιστημίων (Ghesquiere & Laurijssen, 1999), έρευνες για την προσβασιμότητα μαθητών με προβλήματα όρασης της ανώτερης εκπαίδευσης στην ηλεκτρονική πληροφόρηση (Fichten, C. et. al., 2009) καθώς και έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε ένα εικονικό μαθησιακό περιβάλλον για να ασκηθούν μεταβατικές δεξιότητες στο Royal National College for the Blind (Evans, 2002). Οι μεταβατικές αυτές δεξιότητες αναφέρονται στους εξής τομείς: ασφαλής σεξουαλική ζωή, υγιεινή διατροφή, σωματική άσκηση και ευεξία, προσωπικός προγραμματισμός, δημιουργία και διατήρηση προσωπικών σχέσεων, αίσθηση ευθύνης, γνώση για αλκοολούχες και άλλες

ουσίες, διαχείριση χρημάτων, παρουσίαση του εαυτού, προσωπική υγιεινή και αυτοπεποίθηση.

Μία συγκεκριμένη έρευνα, αν και δεν ακολουθεί τη μέθοδο της έρευνας δράσης, αλλά αξίζει να αναφερθεί εκτενέστερα καθώς είναι η μόνη που μιλάει συνολικά για τη θέση των τυφλών φοιτητών στα πανεπιστήμια της Ευρώπης και συγκεκριμένα της Ανατολικής, είναι αυτή των Carrington-Porter, Patton και Roy (1994) και η οποία αναφέρεται σε τρεις χώρες, την Ουγγαρία, την Πολωνία και την πρώην Τσεχοσλοβακία.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα φαίνεται ότι σε τριάντα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στην Ουγγαρία φοιτούν 31 φοιτητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, εκ των οποίων οι 28 είναι τυφλοί. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές μελετούν μία αρκετά μεγάλη ποικιλία μαθημάτων, όπως Νομικά, Τέχνες, Μαθηματικά, Φιλοσοφία, Μουσική, αλλά τίποτα που να έχει σχέση με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και μετέπειτα καριέρα. Οι εξετάσεις τους γίνονται προφορικά. Υπάρχει έλλειψη κειμένων σε Braille και κασετών. Επίσης, δεν υπάρχουν εκπαιδευτές κινητικότητας ούτε και σκύλοι ειδικά εκπαιδευμένοι για την συνοδεία τυφλών.

Προχωρώντας στην Πολωνία, υπάρχουν 98 πανεπιστήμια που το 1991 είχαν 74 μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι εφαρμογές της τεχνολογίας για τη διδασκαλία αυτών των ατόμων, δηλαδή κλειστά κυκλώματα τηλεόρασης (CCTV), συνθέτες ομιλίας στους υπολογιστές, Ortacon, κ.ά. Σε ό,τι έχει να κάνει με υπηρεσίες βιβλιοθήκης δεν υπάρχει ειδική βοήθεια. Το κράτος δεν βοηθάει στην αναζήτηση για δουλειά και δεν υπάρχουν επαγγελματίες για τις ανάγκες αυτών των ατόμων.

Σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα, στην Τσεχοσλοβακία (σημερινή Τσεχία και Σλοβακία) υπάρχουν 70 φοιτητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, οι 50 εκ των οποίων είναι τυφλοί. Οι απόφοιτοι των τμημάτων ακολουθούν συνήθως τη διδασκαλία, τη νομική, τη μετάφραση, την ψυχολογία, τη μουσική και παροχή τηλεφωνικών υπηρεσιών. Η βιβλιοθήκη είναι επίσης ελλιπής σε Braille. Το κράτος δίνει τη δυνατότητα παροχής σκύλων ειδικά εκπαιδευμένων για τυφλούς.

Τα δεδομένα αυτά λοιπόν, αν και χρήσιμα, δεν μπορούν να μας προσφέρουν επαρκή πληροφόρηση, καθώς η έρευνα δημοσιεύθηκε το 1994 και δεν έχει ως αντικείμενο



μελέτης δεδομένα που αφορούν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των τυφλών που να είναι προσαρμοσμένα στις ελληνικές ανάγκες και δεδομένα.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τύφλωση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε μια πιο κοντινή προς την Ελλάδα περιοχή, βρέθηκε μία μαρτυρία για την εμπειρία ενός τυφλού ως φοιτητή και ως δασκάλου στην Κύπρο (Παΐσιος, στο Ζώνιου-Σιδέρη και Σπανδάγου, 2005). Το άτομο αυτό έχασε την όρασή του σε πολύ μικρή ηλικία και φοίτησε στο πανεπιστήμιο Κύπρου, στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής για να πάρει πτυχίο δασκάλου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως αν και είχε αυξηθεί ο αριθμός των τυφλών φοιτητών, οι δυσκολίες δεν έπαψαν να υπάρχουν σε σημαντικό βαθμό για τον συγκεκριμένο φοιτητή. Στο πανεπιστήμιο δεν υπήρχε κατάλληλα προσαρμοσμένο υλικό, όπως βιβλία Braille ή ηχογραφημένες κασέτες. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις δυσκόλευαν πολύ την κινητικότητα και τον προσανατολισμό του, οι διδάσκοντες/ουσες δεν ήξεραν πώς να τον προσεγγίσουν και να του συμπεριφερθούν, το ίδιο και οι συμφοιτητές του. Πρόβλημα υπήρχε στη μεταγραφή κειμένων σε Braille και στην έλλειψη χρόνου για την ανάγνωση των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων. Αυτό σχετίζεται και με το χρόνο μελέτης για ένα άτομο με σοβαρό πρόβλημα όρασης, καθώς χρειάζεται πολύ περισσότερο για να μελετήσει τα κατάλληλα συγγράμματα και ειδικά εκείνα στα οποία είναι απαραίτητη η οπτική αναπαράσταση για την κατανόηση του αντικειμένου, όπως για παράδειγμα στις φυσικές επιστήμες. Η παρακολούθηση των διαλέξεων ήταν πολύ δύσκολο να ολοκληρωθεί. Η στάση των καθηγητών σε πολλά μαθήματα ήταν αποθαρρυντική, προτρέποντας το φοιτητή «να πάρει κάτι πιο εύκολο» (σελ. 276), συμβουλή όχι χρήσιμη, όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια. Αν και πολλά από αυτά τα ζητήματα έχουν λυθεί (το χρόνο της συγγραφής του κειμένου ο φοιτητής βρισκόταν στο 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών), αναφέρεται χαρακτηριστικά πως η «*συγκρότηση μιας ενιαίας πολιτικής στήριξης από το πανεπιστήμιο δεν απέδωσε ακόμη τα αναμενόμενα αποτελέσματα*» (σελ. 277). Τελικώς ο φοιτητής μπόρεσε να βελτιώσει την πρόσβασή του, καθώς σύμμαχός του υπήρξε η τεχνολογία, και ένας ειδικά διαμορφωμένος σταθμός εργασίας στη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου, η αγορά εκτυπωτή Braille από τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο. Σε ό,τι αφορά την επαφή με τους συμφοιτητές του, η οποία δεν ήταν εύκολη στην αρχή, αναφέρεται πως χρειάστηκε αμοιβαία προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, καθώς και συστηματική και οργανωμένη ενημέρωση των βλεπόντων, κάτι που στο εν λόγω πανεπιστήμιο δεν πραγματοποιήθηκε.

Δυσκολίες και ανησυχία προέκυψαν όταν ήρθε η ώρα ο φοιτητής να διδάξει σε τάξη στα πλαίσια της πρακτικής του άσκησης. Το πώς θα μπορέσει να διδάξει, πώς να γράφει στον πίνακα, και το πώς να ελέγχει την τήρηση της πειθαρχίας, ήταν μερικά μόνο από τα ζητήματα που τον απασχόλησαν. Γι' αυτούς τους λόγους λοιπόν πραγματοποιήθηκε η πρόσληψη δύο βοηθών στο ρόλο των γραμματέων του φοιτητή. Η δασκάλα της τάξης και η διευθύντρια έδειξαν προθυμία στο να τον βοηθήσουν. Έτσι ο φοιτητής με το που μπήκε στην τάξη για την πρώτη διδασκαλία, θέλησε να μάθει τις ακριβείς θέσεις των μαθητών του και στοιχεία γι' αυτούς. Στη συνέχεια έγινε η εξοικείωση με το χώρο, και ο φοιτητής παρακολούθησε διδασκαλίες της δασκάλας ώστε να έχει μια ιδέα για το πώς θα πρέπει και ο ίδιος να προσεγγίσει τα παιδιά. Η συμπεριφορά τους με την πρώτη κιόλας διδασκαλία τον εξέπληξε, καθώς αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«έδειχναν να γνωρίζουν καλύτερα απ' όλους πώς να συμπεριφερθούν»* (σελ. 281). Ο φοιτητής προσάρμοσε το μάθημα στις δυνατότητές του: ο πίνακας αντικαταστάθηκε με φανελογράφο στον οποίο τοποθετούσε αντικείμενα φτιαγμένα από τσόχα, καθώς και χρήση άλλων υλικών, όπως χάντρες, αριθμητήρια, χαρτονάκια, παιχνίδια λόγου για το μάθημα της γλώσσας. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και βοήθησαν πολύ στην πορεία του μαθήματος, καθώς διόρθωναν τα όποια λάθη του φοιτητή. Όσον αφορά το θέμα της πειθαρχίας, σ' αυτό αρχικά έπαιζαν ιδιαίτερο ρόλο οι δύο βοηθοί, αλλά στη συνέχεια ο φοιτητής βρήκε τον δικό του τρόπο να τη διατηρεί, κυρίως με συστήματα ανταμοιβών.

Όλα αυτά καταδεικνύουν πως δεν υπάρχουν πραγματικά εμπόδια τα οποία δεν μπορούν να υπερκεραστούν όταν ένας τυφλός φοιτητής ή δάσκαλος αναλαμβάνει τα καθήκοντά του. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Παΐσιο (2005), *«τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ένας τυφλός δάσκαλος στην κανονική τάξη δεν προέρχονται βασικά από την αναπηρία του, αλλά από την επικράτηση ενός τρόπου διδασκαλίας ο οποίος είναι βολικός μόνο για τους βλέποντες»* (σελ. 285). Το ίδιο φαίνεται πως ισχύει και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, καθώς όλα είναι καθορισμένα και διαμορφωμένα σύμφωνα με τις ανάγκες των βλέπόντων και όχι της μειοψηφίας, των ατόμων δηλαδή με αναπηρία και συγκεκριμένα με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Πέρα από αυτή τη μαρτυρία δεν υπάρχει κάποια έρευνα της οποίας αντικείμενο να είναι η διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται ή όχι η πρόσβαση ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Παραπάνω παρατέθηκε ένας ενδεικτικός αριθμός ερευνών με τη μέθοδο αυτή, που να αφορούν

διάφορες πτυχές της ζωής, από τον κοινωνικό τομέα έως αυτόν της ειδικής αγωγής. Η έλλειψη όμως ερευνών για το χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και τα άτομα με αναπηρία όρασης με στόχο τις βελτιωτικές αλλαγές (έρευνα δράση) φανερώνει και την ανάγκη εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Ευελπιστούμε με το πέρας της, να έχουμε προσφέρει χρήσιμα δεδομένα και προτάσεις για βελτιωτικές αλλαγές σε αυτόν τον τόσο σημαντικό τομέα.

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4.1 Εισαγωγή

Η παρούσα πτυχιακή εργασία ασχολείται με την πρόσβαση μιας φοιτήτριας με ολική απώλεια όρασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την οποία για λόγους εμπιστευτικότητας θα ονομάσουμε Μυρτώ. Η ερευνητική ομάδα (μέλη της οποίας ήταν αρχικά ο επιβλέπωντας καθηγητής και η φοιτήτρια ερευνήτρια), έκρινε πως θα ήταν χρήσιμο όχι μόνο να ερευνηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται αυτή η πρόσβαση και να γίνει παρατήρηση των θεμάτων που θα προέκυπταν, αλλά και να υπάρξει παρέμβαση στις προβληματικές καταστάσεις ώστε μαζί με τη Μυρτώ να αντιμετωπιστούν και να επιλυθούν. Ο ρόλος τους λοιπόν θα ήταν παρεμβατικός προς διευκόλυνση των συνθηκών και των ενδεχόμενων προβληματικών καταστάσεων που θα προέκυπταν κατά την πρόσβαση της Μυρτώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε ότι ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας δράσης ανταποκρίνεται καλύτερα στην ιδιομορφία και στις απαιτήσεις της παρούσας δράσης. Στη συνέχεια παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με την έρευνα δράση και με βάση αυτές εξηγείται για ποιους λόγους επιλέχτηκε τελικά η συγκεκριμένη μεθοδολογία για την παρούσα εργασία.

### 4.2 Εισαγωγή στην έννοια της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, με μακρόχρονη ιστορία και προσφορά. Καθώς θα είναι η μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε στην παρούσα πτυχιακή εργασία, κρίνεται σκόπιμη η ενημερωτική εισαγωγή στον αναγνώστη για τα κύρια στοιχεία της.

Η έρευνα δράση (action research), όπως μας πληροφορούν οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996) είναι αυτό ακριβώς που σημαίνουν οι δύο λέξεις που τη συνθέτουν: έρευνα (με την έννοια των στοιχείων, της προσπάθειας, της προσεκτικής μελέτης και της συμμετοχικής παρατήρησης) και δράση (με την έννοια της ενεργούς συμμετοχής, της διεργασίας, των ισχυρών κινήτρων και θέλησης). Αν θέλαμε να παραθέσουμε έναν

ορισμό, χρήσιμος θα ήταν αυτός των Kemmis και McTaggart (στο McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, σελ.9), ο οποίος διατυπώνεται ως εξής:

*‘Η σύνδεση των όρων έρευνα και δράση υπογραμμίζει το βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου: δοκιμάζοντας ιδέες στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και ως μέσο μιας ολοένα αυξανόμενης γνώσης...’*

Η έρευνα δράσης έχει προσφέρει πολλά στον εκπαιδευτικό τομέα και όχι μόνο. Οι απαρχές της βρίσκονται κάπου στη δεκαετία του 1940. Συγκεκριμένα, το 1946 ο κοινωνικός ψυχολόγος Kurt Lewin ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο. Όπως μας πληροφορούν οι Kemmis και McTaggart (1988) ο Lewin εφάρμοσε την έρευνα δράσης αρχικά σε κοινωνικά πειράματα.

Ο πρώτος ωστόσο που χρησιμοποίησε την έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικά πλαίσια ήταν ο Stephen Corey, στο Teachers College του πανεπιστημίου της Columbia. Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα δράσης ‘διαδόθηκε’ σε πολλά μέρη της γης καταρχήν ως εκπαιδευτική μεθοδολογία, από το Ηνωμένο Βασίλειο έως και την Αυστραλία. Παρόλο που δέχθηκε μεγάλη κριτική ως προς την αξιοπιστία της – ως έγκυρη μεθοδολογία έρευνας (McFarland & Stansell στο Ferrance, 2000), η προσφορά της και οι δυνατότητές της στον τομέα της εκπαίδευσης την έφεραν και πάλι στο προσκήνιο και την ανήγαγαν στις πλέον δημοφιλείς μορφές έρευνας.

Για να αναλύσουμε το βασικότερο συστατικό στοιχείο της έρευνας δράσης, θα πρέπει να ανατρέξουμε στο διαχωρισμό της Bassey (στο McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, σελ. 12), όπου υποστηρίζει πως τρεις είναι οι κυριότερες κατηγορίες έρευνας: η θεωρητική (*theoretical*), η αξιολογική (*evaluative*) και η δράση (*action*). Ενώ οι δύο πρώτες στοχεύουν στο να παρατηρούν γεγονότα και καταστάσεις χωρίς να επεμβαίνουν απλά για να γίνουν κάποιες αξιολογικές κρίσεις, η έρευνα δράσης παρατηρεί γεγονότα και καταστάσεις με σκοπό να τις τροποποιήσει προς το καλύτερο. Αυτό είναι λοιπόν και το βασικό συστατικό της, που τη διαχωρίζει από τα άλλα είδη έρευνας: η σκοπιμότητα για βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων και όχι η απλή παρατήρησή τους. Θέλοντας λοιπόν να επεκτείνουμε αυτή τη θέση αναφέρουμε ότι:

*«Η κοινωνική βάση της έρευνας δράσης είναι η συμμετοχή. Η εκπαιδευτική της βάση είναι η βελτίωση».* (McNiff, 1988, σελ.3)



Μ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν αποδεικνύεται πως η έρευνα δράσης είναι μια εν δυνάμει εκπαιδευτική διαδικασία, ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και όλων αυτών που συνδέονται με εκπαιδευτικές διαδικασίες. Κι αυτό γιατί τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως πολύ σωστά επισημαίνουν οι Kemmis και McTaggart (1988) δεν υπάρχουν μόνο για να εκπαιδεύουν μεμονωμένα άτομα, αλλά για να διατηρούν τις σταθερές βάσεις της κοινωνίας και του κοινωνικού συνόλου και να τις βελτιώνουν. Να αναπαράγουν δηλαδή τις κοινωνικές δομές αλλά παράλληλα να τις μεταμορφώνουν, διορθώνοντας τα κακώς κείμενα μέσα από την προσφορά και τη διάθεση για αλλαγή.

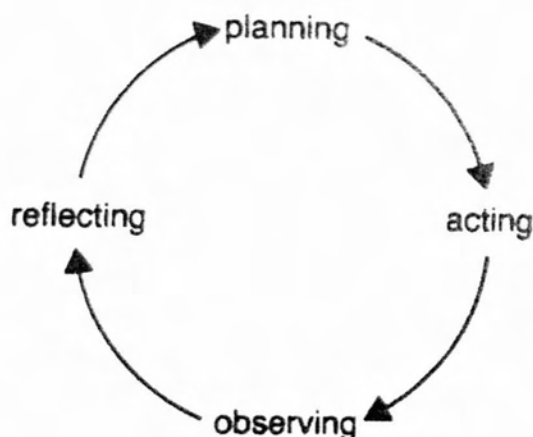
Η έρευνα δράσης λοιπόν, προσφέρει καθαρά αυτή τη δυνατότητα μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Συγκεκριμένα (Cohen & Manion, 1994, σσ. 266-268):

1. Είναι μια διαδικασία άμεση και στοχεύει να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που παρουσιάζεται μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.
2. Όλοι οι παράγοντες μελετώνται μέσα στο πλαίσιο όπου εμφανίζονται και το οποίο τους προσδίδει και το απαραίτητο νόημα
3. Τα ευρήματα εμφανίζονται γενικά βραχυπρόθεσμα
4. Η έρευνα δράσης είναι τις περισσότερες φορές συνεργατική
5. Μπορεί να αλλάξει και να γίνει προσαρμόσιμη ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε περίπτωσης, κάτι που την κάνει ιδανική για εφαρμογή μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου τα δεδομένα αλλάζουν ταχύρρυθμα
6. Τέλος, είναι μία εμπειρική μέθοδος, δηλαδή βασίζεται στη συλλογή δεδομένων συμπεριφοράς.

Πρόκειται λοιπόν για μία έρευνα η οποία έχει μια ανθρωπιστική αρχή (McNiff, 1988), γιατί κάθε προτεινόμενη εφαρμογή των εν δυνάμει βελτιωτικών αλλαγών, επηρεάζει τη ζωή των ανθρώπων και τροποποιεί τα δεδομένα της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την έρευνα δράσης αποκτά ελευθερία, καθώς προσαρμόζει το πλαίσιο της και τους τρόπους εφαρμογής της με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα, «*το ίδιο το ενέργημα της εκπαιδευτικής έρευνας είναι το ίδιο εκπαιδευτικό*». (McNiff, 1988, σελ. 9)

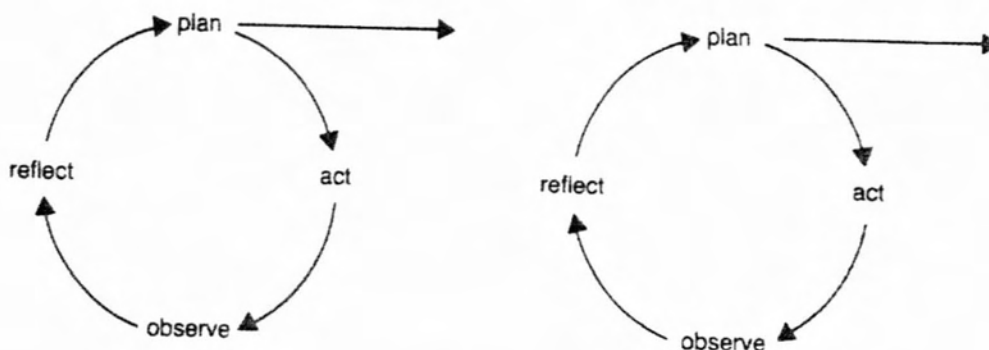
Για να λειτουργήσει κάποιος με την έρευνα δράση θα πρέπει να χρησιμοποιήσει το υποβοηθητικό της σχέδιο, το οποίο και αποτελείται από τέσσερα βασικά στάδια, έτσι όπως αρχικά περιγράφηκε από τον Kurt Lewin: σχεδιασμός (planning), δράση (acting),

παρατήρηση (observing), αναστοχασμός (reflecting). Η διαδικασία αυτή απεικονίζεται κάπως έτσι:



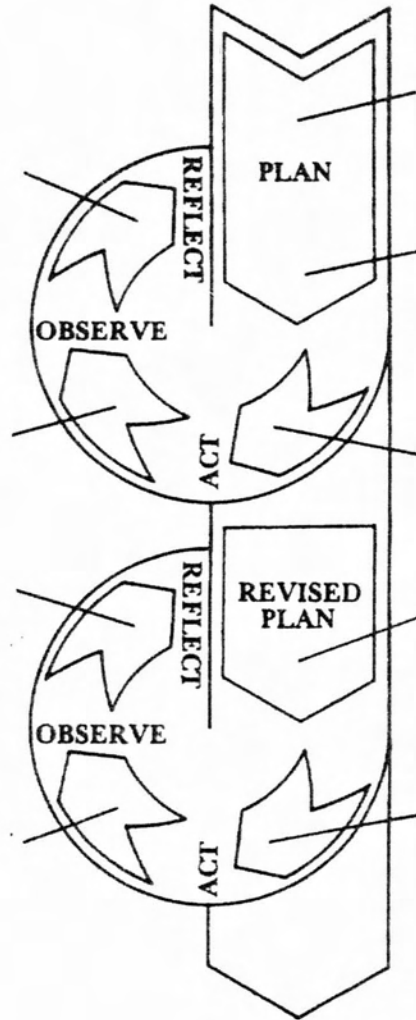
Εικόνα 19 - Κύκλος της έρευνας δράσης

Πρόκειται λοιπόν για μια κυκλική διαδικασία, η οποία ξεκινά με το σχεδιασμό της έρευνας με βοηθητικά στοιχεία την παρατήρηση, αξιολόγηση και συλλογή γενικότερα χρήσιμων δεδομένων για τη συγκεκριμένη περίπτωση (έρευνα), προχωρά με την εφαρμογή του σχεδίου που έχει σκεφτεί ο ερευνητής (δράση), στη συνέχεια έχει σειρά η παρατήρηση και καταγραφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ της μεθόδου/πλάνου και των υποκειμένων, και τέλος έχουμε τον αναστοχασμό, όπου ο ερευνητής κάνει μια κριτική αποτίμηση της πορείας της έρευνας μέχρι τώρα, ώστε στον δεύτερο κύκλο της να διορθώσει ό,τι πήγε λάθος και να την κάνει πιο αποτελεσματική. Έτσι, το σχήμα διαμορφώνεται κάπως έτσι:



Εικόνα 20 - Συνεχόμενοι κύκλοι έρευνας

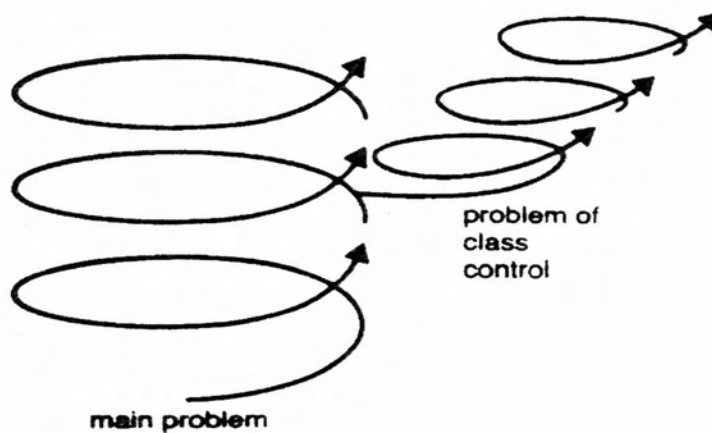
Στη συνέχεια, ο Lawrence Stenhouse διαμόρφωσε ένα πιο ολοκληρωμένο σχήμα, που είχε την εξής μορφή:



**Εικόνα 21** - Σχήμα έρευνας δράσης κατά Stenhouse

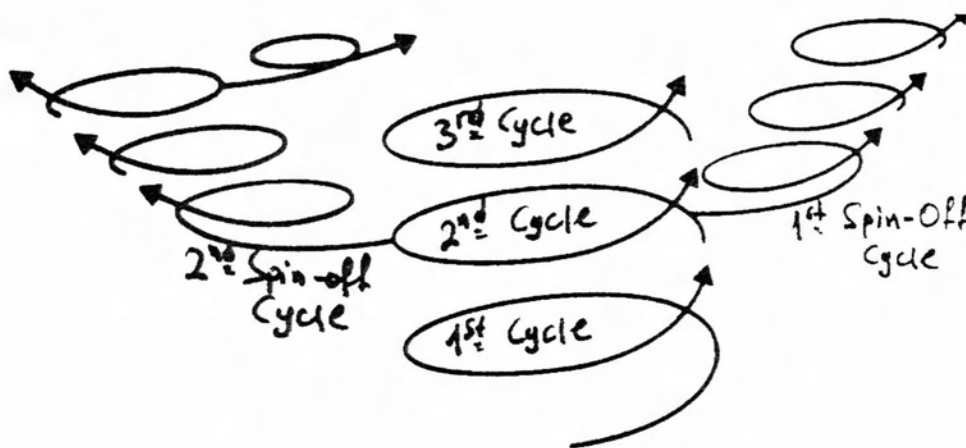
Η McNiff (1988) ωστόσο, στηριζόμενη στα δύο προηγούμενα μοντέλα πρότεινε το σπειροειδές. Η πρότασή της αυτή δημιουργήθηκε από την παρατήρηση πως προχωρώντας στην έρευνα ο ερευνητής παρατηρεί και άλλα προβλήματα να ανακύπτουν, παράλληλα με αυτό που έχει βαλθεί να εντοπίσει και να τροποποιήσει μέσω της έρευνας δράσης, όπως π.χ. σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα που διενεργείται σε ένα σχολείο, μπορεί να ανακύψει το ζήτημα της φασαρίας που γίνεται μέσα στην τάξη. Κάτι τέτοιο δεν το προβλέπει το βελτιωμένο μοντέλο του Stenhouse, κι έτσι η McNiff

φρόντισε να το συμπεριλάβει στο δικό της. Έφτιαξε λοιπόν μια σειρά παράλληλων σπειροειδών:



Εικόνα 22 - Παράλληλος κύκλος (σπειροειδής) της έρευνας

Εάν υπάρχουν παραπάνω από ένα προβλήματα, τότε το γενικότερο σχήμα θα είναι έτσι:



Εικόνα 23 - Παράλληλοι κύκλοι (σπειροειδή) της έρευνας

Μ' αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί με εύκολο τρόπο να διερευνά και να αντιμετωπίζει όχι μόνο την κεντρική προβληματική κατάσταση, αλλά και τις παράλληλες προβληματικές καταστάσεις που θα ανακύψουν, κι έτσι να τα έχει όλα υπό τον έλεγχό του.

Έτσι λοιπόν, με τα εργαλεία που μας προσφέρει η έρευνα δράση (συνεντεύξεις, παρατήρηση, κ.ά.) θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η πρόσβαση και η ένταξη μιας τυφλής φοιτήτριας στον πανεπιστημιακό χώρο.

Γι' αυτό λοιπόν και επιλέγεται η έρευνα δράσης ανάμεσα σε τόσα άλλα είδη έρευνας: είναι μοναδική, καθώς δεν διεξάγεται μόνο παρατήρηση, αλλά και βελτίωση των συνθηκών, παρέμβαση και τροποποίηση των προβληματικών καταστάσεων που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο.

### **4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός της παρέμβασης**

Η έρευνα δράση λοιπόν επιλέχθηκε διότι είναι η καλύτερη μεθοδολογία για την ανταπόκριση στους προβληματισμούς που θα έθετε η Μυρτώ και στην άμεση και καίρια επίλυσή τους από την ερευνητική ομάδα, καθώς η συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν περιορίζεται στην παρατήρηση, αλλά επεκτείνεται στην παρέμβαση για διορθωτική αλλαγή.

Η μελέτη των δράσεων και η παρεμβατική διαδικασία διήρκεσε περίπου 7 μήνες, από τον Οκτώβριο του 2011 έως και τον Μάιο του 2012. Πριν από την έναρξη των δράσεων είχαν προηγηθεί συναντήσεις ανάμεσα στην φοιτήτρια ερευνήτρια και στον επιβλέποντα καθηγητή για τη φύση των προβλημάτων που ενδεχομένως θα αντιμετώπιζε η Μυρτώ και πιθανούς τρόπους επίλυσής τους. Στη συνέχεια, συστάθηκε η αρχική Ομάδα της Έρευνας Δράσης (ΟΕΔ1), που αποτελούνταν από τη Μυρτώ, από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια (Φ/Ε) και από τον επιβλέποντα καθηγητή (ΕΠ) και βασικό της έργο ήταν ο σχεδιασμός και συντονισμός δράσεων ενός δικτύου υποστήριξης. Πριν από την έναρξη των δράσεων της ομάδας προηγήθηκε μία συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ΟΕΔ1, στην οποία αναφέρθηκαν τα προβλήματα που η Μυρτώ αντιμετώπιζε κατά την φοίτησή της στο πανεπιστήμιο και οι τομείς τους οποίους επηρέαζαν αυτά τα προβλήματα. Σύμφωνα με τα δεδομένα που βγήκαν από αυτή τη συζήτηση, τέθηκαν και οι ανάλογοι στόχοι/δράσεις προς επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η περίοδος των δράσεων, οι οποίες διαμόρφωσαν το σχηματισμό και την ανάπτυξη δύο παράλληλων κύκλων έρευνας δράσης, που αφορούσαν: α. την επίτευξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της Μυρτώς που με βάση τη συζήτηση που έγινε φαινόταν ότι δεν υπήρχε (πρώτος κύκλος), και β. την επίτευξη της μαθησιακής της πρόσβασης στα γνωστικά αντικείμενα του πανεπιστημίου (δεύτερος κύκλος). Η παρεμβατική διαδικασία κατά τον πρώτο κύκλο διενεργήθηκε από την ΟΕΔ1 (Μυρτώ, Φ/Ε, ΕΠ), και περιελάμβανε επέμβαση της Φ/Ε για τη δημιουργία γνωριμιών ανάμεσα



στη Μυρτώ και στους συμφοιτητές της, καθώς και παρατήρηση αυτής της αλληλεπίδρασης. Για τον δεύτερο κύκλο και για την επίτευξη της μαθησιακής πρόσβασης της Μυρτώ, η ΟΕΔ1 ζήτησε τη βοήθεια από ένα πρόγραμμα που υλοποιούνταν εκείνη την περίοδο στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στο πλαίσιο των στοχευμένων δράσεων, με τίτλο «Η πρόσβαση των φοιτητών με ειδικές ανάγκες στο φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας». Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και το δίκτυό του στελεχώθηκε από φοιτητές με ειδικές ανάγκες και χωρίς ειδικές ανάγκες (βοηθοί) και από μέλη ΔΕΠ και τεχνικούς του πανεπιστημίου. Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της συνεργασίας, θα δινόταν βοήθεια και στήριξη στη Μυρτώ από τους υπεύθυνους του προγράμματος και από συμφοιτητές/βοηθούς για την επιτυχία της πρόσβασής της στα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων. Μ' αυτόν τον τρόπο η ΟΕΔ1 μετατράπηκε σε ΟΕΔ2 με μέλη της τη Μυρτώ, τη Φ/Ε, τον ΕΠ και τις βοηθούς της ίδιας για την μαθησιακή της πρόσβαση, καθώς και υπήρξε αλλαγή του ρόλου της Φ/Ε από συνοδός της Μυρτώ σε συντονίστρια της ομάδας των βοηθών της Πρόσβασης. Η ΟΕΔ2 έκανε τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να έχει η Μυρτώ την ύλη των μαθημάτων έγκαιρα και σε κατάλληλη μορφή, να υπάρχει ομαλή συνεργασία με τους καθηγητές, και για άλλα ζητήματα που θα ανέκυπταν. Με την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της έρευνας (ο οποίος τερματίστηκε με τη λήξη της χειμερινής εξεταστικής περιόδου), ακολούθησε ένας επαναπροσδιορισμός των στόχων της έρευνας, ο οποίος ήταν απαραίτητος για να αντιληφθεί ο ΕΠ και η Φ/Ε αν η διαδικασία προχωρούσε σωστά και αν η βοήθεια που παρεχόταν ήταν όντως αρκετή και στραμμένη προς τη σωστή κατεύθυνση. Γι' αυτό το λόγο, η Φ/Ε διενήργησε συνεντεύξεις από τη Μυρτώ, από τις βοηθούς της στα μαθησιακά αντικείμενα και από τον κοινωνικό της κύκλο. Στη συνέχεια, αφού αναλύθηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, η ερευνητική ομάδα προχώρησε στον τρίτο και τελευταίο κύκλο έρευνας, ο οποίος και ασχολήθηκε μόνο με τη μαθησιακή της πρόσβαση.

Στη συνέχεια παρατίθεται το χρονοδιάγραμμα της έρευνας δράσης, που παρουσιάζει χρονικά και με ακρίβεια τις δράσεις που έγιναν για την επίτευξη των στόχων των τριών κύκλων της έρευνας, αλλά και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων που είχαν τεθεί.

Πίνακας 1 - Χρονοδιάγραμμα της συνολικής παρέμβασης

ΦΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ενέργειες														Έναρξη	Λήξη	
			2011						2012								
1 <sup>ος</sup> ΚΥΚΛΟΣ	<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ</b>	5.1														1.10.2011	20.12.2011
	<b>Προκαταρκτικές ενέργειες</b>	5.1.1															
	Συναντήσεις (Φ/Ε & ΕΠ)	5.1.1															
	Γνωριμία Φ/Ε με Μυρτώ - Σύσταση ΟΕΔ1	5.1.1															
	Συζήτηση θεμάτων/προβλημάτων προς επίλυση	5.1.1															
	<b>Σχεδιασμός</b>	5.1.2															
	Φ/Ε ως συνοδός και διαμεσολαβητικός παράγοντας για δημιουργία κοινωνικών επαφών	5.1.2															
	<b>Δράση και Παρατήρηση</b>	5.1.3															
	Γνωριμία με συμφοιτητές – επίτευξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης	5.1.3															
	Σταδιακή αποστασιοποίηση της Φ/Ε από τη Μυρτώ και τις κοινωνικές της επαφές	5.1.3															
	Παρατήρηση των αποτελεσμάτων της δράσης από τη Φ/Ε	5.1.3															
	<b>Αναστοχασμός</b>	5.1.4															
	Απόφαση για διενέργεια συνεντεύξεων με σκοπό την επίτευξη εγκυρότητας στα αποτελέσματα της παρατήρησης	5.1.4															
2 <sup>ος</sup> ΚΥΚΛΟΣ	<b>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ</b>	5.2													20.11.2011	23.1.2012	
	<b>Προκαταρκτικές ενέργειες</b>	5.2.1															
	Επέκταση της ΟΕΔ1 σε ΟΕΔ2	5.2.1															
	Αλλαγή του ρόλου της Φ/Ε	5.2.1															



## 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση της ΟΕΔΙ, η Μυρτώ συζήτησε τους προβληματισμούς της και κατά αυτόν τον τρόπο, προέκυψαν και οι αρχικοί κύκλοι της έρευνας· ο πρώτος κύκλος είχε να κάνει με την κοινωνική αλληλεπίδραση της Μυρτώ με τους συμφοιτητές της και ο δεύτερος, όπως και ο τρίτος, με την μαθησιακή της πρόσβαση στα γνωστικά αντικείμενα του πανεπιστημίου.

## 5.1 ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Στόχος προς επίτευξη: Κοινωνική αλληλεπίδραση

#### 5.1.1 Προκαταρτικές ενέργειες

Η πρώτη συνάντηση της ΟΕΔΙ πραγματοποιήθηκε στις 8 Νοεμβρίου του 2011, αφού είχαν ήδη ξεκινήσει τα μαθήματα του χειμερινού εξαμήνου για τη Μυρτώ (είχαν προηγηθεί συναντήσεις ανάμεσα στον ΕΠ και στη Φ/Ε για να αποφασιστούν τα πρακτικά θέματα της έρευνας και για να συζητηθούν οι πιθανές ανάγκες και οι στόχοι που θα έθετε η Μυρτώ). Σ' αυτήν τη συνάντηση έγινε η πρώτη επαφή ανάμεσα στη Μυρτώ και στη Φ/Ε, και με τη βοήθεια του ΕΠ τέθηκαν οι πρώτοι στόχοι σύμφωνα με τις ανάγκες της Μυρτώ.

Η Μυρτώ κατά την πρώτη της συνάντηση με τον ομάδα δήλωσε πως είχε ήδη παρευρεθεί σε μαθήματα της σχολής και ο μεγαλύτερός της προβληματισμός αφορούσε την αλληλεπίδρασή της με τους συμφοιτητές της. Συγκεκριμένα, εξέφρασε πολύ μεγάλη ανησυχία σχετικά με τον τρόπο που θα δημιουργούνταν ο κύκλος φίλων και η γνωριμία με τους συμφοιτητές της στο πανεπιστήμιο. Συνεχώς εξέφραζε την απορία *«γιατί δε μου μιλάνε οι συμφοιτητές μου»*. Κατά συνέπεια, η ΟΕΔΙ έδωσε πρωταρχικά τη μεγαλύτερη βάση στη δημιουργία και ανάπτυξη μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μιας και ήταν αυτό που ανησυχούσε περισσότερο τη Μυρτώ, και στη συνέχεια ασχολήθηκε με τη μαθησιακή της πρόσβαση.

Οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις είναι πολύ σημαντικές για τους φοιτητές που φοιτούν σε μία πόλη μακριά από τον τόπο καταγωγής τους, και η Μυρτώ αυτό το γνώριζε πάρα πολύ καλά. Η ΟΕΔΙ διαπίστωσε πως η Μυρτώ ήθελε πολύ να δημιουργήσει καινούριες γνωριμίες και να αναπτύξει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμφοιτητές της. Μέχρι την πρώτη μας συνάντηση, είχε παρακολουθήσει συνολικά δέκα διαλέξεις μαθημάτων, στις οποίες κανένας συμφοιτητής της δεν την είχε πλησιάσει για να γνωριστούν, κι αυτό την είχε αγχώσει πάρα πολύ. Αναρωτιόταν συνεχώς *«γιατί δεν έρχονται να μου μιλήσουν»*, και από την άλλη δεν γνώριζε και η ίδια με ποιον τρόπο θα μπορούσε να τους πλησιάσει με τη σειρά της. Φαίνεται πως ήταν



πολύ δύσκολο και από τις δύο πλευρές να διενεργηθεί η 'πρώτη επαφή' η οποία θα βοηθούσε να δημιουργηθούν φιλίες.

Αφού λοιπόν η ομάδα πήρε την απόφαση να ασχοληθεί αρχικά με τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ξεκίνησε και ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης. Για να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση της Μυρτώ με τους συμφοιτητές της, αναγκαίος ήταν ένας προσχεδιασμός σχετικά με τις ενέργειες που θα έπρεπε να προβεί η Φ/Ε μαζί με τη Μυρτώ, ώστε να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.

### **5.1.2 Σχεδιασμός (planning)**

Κατά τον τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω, υπήρξε ο αρχικός σχεδιασμός (planning) του σταδίου της παρέμβασης που αφορούσε την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αποφασίστηκε η Φ/Ε να πηγαίνει με τη Μυρτώ αρχικά στα μαθήματα ως συνοδός της, και μ' αυτόν τον τρόπο θα παρατηρούσε τις αλληλεπιδράσεις της με τους/τις συμφοιτητές/τριες της και με βάση τις παρατηρήσεις θα προσπαθούσε να ενεργήσει ως διαμεσολαβητικός παράγοντας ώστε να υπάρξει η πρώτη γνωριμία μεταξύ τους.

### **5.1.3 Δράση (action) και παρατήρηση (observing)**

Αφού λοιπόν συντελέστηκε ο σχεδιασμός του σταδίου του πρώτου κύκλου της έρευνας (διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης), η δράση (action) έλαβε χώρα την επόμενη κιόλας ημέρα. Η Φ/Ε συνόδεψε τη Μυρτώ σε ένα μάθημα που είχαν από κοινού. Σκόπιμο είναι να σημειωθεί πως η Φ/Ε είχε ήδη παρευρεθεί στο μάθημα τις προηγούμενες φορές πριν από τη γνωριμία της με τη Μυρτώ, είχε δημιουργήσει κάποιες γνωριμίες με φοιτήτριες που παρακολουθούσαν το συγκεκριμένο μάθημα και τις οποίες αποφάσισε να αξιοποιήσει για να τις συστήσει στη Μυρτώ. Με βάση αυτές τις γνωριμίες, η Φ/Ε έφερε σε επαφή τη Μυρτώ με τις συμφοιτήτριές της, προσεγγίζοντας και συστήνοντάς τες.

Αυτό που δημιούργησε εντύπωση στη Μυρτώ κατά τη διάρκεια των πρώτων γνωριμιών, ήταν το γεγονός πως οι συμφοιτήτριές της ρωτούσαν τη Φ/Ε ποιο είναι το

όνομά της, και αυτό την έφερε σε περίεργη και άβολη θέση. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει δύο όψεις. Η μία είναι ο μεγάλος βαθμός αμηχανίας που είχε καταβάλλει τις συμφοιτήτριες της Μυρτώ σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους μαζί της, και η δεύτερη είναι η σχετική άγνοια περί των θεμάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσέγγισης ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης. Οι συμφοιτήτριες της Μυρτώ δεν μπορούσαν αρχικά να αντιληφθούν την πραγματική υπόσταση της ιδιαιτερότητάς της, και δεν απευθύνονταν σ' αυτήν άμεσα, παρά μόνο στη συνοδό της για να τους εξηγηθούν απορίες. Χαρακτηριστικό επίσης είναι και το ποσοστό αμηχανίας που τους κατέβαλλε, καθώς αντιλαμβάνοντουσαν πως η Μυρτώ είναι τυφλή και δεν γνώριζαν αν θα έπρεπε να 'τροποποιήσουν' τη συμπεριφορά τους ή όχι.

Το πρώτο μισό του μαθήματος κύλησε ομαλά, μέχρι το διάλειμμα όπου η Μυρτώ έφυγε από το μάθημα με μία γνωστή της συμφοιτήτρια. Από τη στιγμή που αποχώρησε, συμφοιτήτριες της Μυρτώ πλησίασαν την Φ/Ε και άρχισαν να τη ρωτάνε διάφορα πράγματα για τη Μυρτώ.

Η Φ/Ε γνωστοποίησε στις φοιτήτριες το σοβαρό πρόβλημα όρασης της Μυρτώ και τους εξήγησε το δικό της υποστηρικτικό ρόλο απέναντί της. Επεσήμανε την επιθυμία της κοπέλας να κάνει γνωριμίες και να ενταχθεί σε κύκλο φίλων. Οι φοιτήτριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και κατανόηση και παραδέχτηκαν πως αν και ήθελαν να πλησιάσουν τη Μυρτώ, δεν γνώριζαν τον τρόπο με τον οποίο θα την προσέγγιζαν, καθώς δεν είχαν αλληλεπιδράσει ποτέ άλλοτε με τυφλό άτομο στο παρελθόν. Η Φ/Ε τους εξήγησε πως δεν υπήρχε κανένας απολύτως λόγος να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στη Μυρτώ επειδή είναι τυφλή, αλλά να φέρονται φυσιολογικά, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση καινούριας γνωριμίας στο πανεπιστήμιο. Η μόνη διαφορά που επισημάνθηκε ήταν πως τα άτομα με ολική απώλεια όρασης πολλές φορές χρειάζονται συνοδεία για τις διάφορες μετακινήσεις τους.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η φάση της παρατήρησης (observing), όπου άρχισαν να ελέγχονται οι αλληλεπιδράσεις που ακολούθησαν μετά από τη δράση.

Στα επόμενα μαθήματα οι συμφοιτήτριες της Μυρτώ έδειξαν πολύ διαφορετική στάση, έπαιρναν πρωτοβουλία και αλληλεπιδρούσαν μαζί της, την κάλεσαν για συνάντηση εκτός πανεπιστημίου (καφέ, φαγητό, κλπ) και γενικά υπήρξε μια προοδευτική αύξηση αμφίδρομης επικοινωνίας.

Η Φ/Ε αποφάσισε επίσης προοδευτικά να αποστασιοποιείται από τη Μυρτώ και τις καινούριες τις παρέες με αργό και σταθερό τρόπο, ώστε να τους αφήσει να αναπτύξουν το δικό τους αλληλεπιδραστικό δυναμικό και για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι καινούριες φιλίες να εξελιχθούν κατά τρόπο φυσικό, χωρίς υποβοήθηση.

Στις εβδομάδες που ακολούθησαν, και κατά τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων, η Φ/Ε μέσω παρατήρησης (μη συστηματικής) συνειδητοποίησε πως οι σχέσεις της Μυρτώ με τους συμφοιτητές της είχαν βελτιωθεί αισθητά. Η Μυρτώ είχε ήδη δημιουργήσει ένα στενό κύκλο φίλων με τους οποίους είχαν ουσιαστική αλληλεπίδραση και τα επικοινωνιακά εμπόδια έδειχναν να έχουν ξεπεραστεί. Επίσης παρατηρήθηκε και εξελικτική πρόοδος της σχέσης της Μυρτώ με τις συμφοιτήτριές της, καθώς συχνή ήταν πλέον η άνετη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους και μια ολοένα και αυξανόμενη απτική επαφή με πειράγματα και γέλια, η οποία δεν υπήρχε εξαρχής.

#### **5.1.4 Αναστοχασμός (reflecting)**

Στη φάση του αναστοχασμού συμπεριλήφθηκε η μελέτη των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί κατά τη δράση και η απόφαση της ΟΕΔΙ για τον τρόπο συνέχειας του παρεμβατικού της έργου.

Για να μπορέσει να επιτευχθεί η ανατροφοδότηση και να ολοκληρωθεί ο αναστοχασμός σχετικά με τις μέχρι τότε δράσεις που είχαν γίνει, η ΟΕΔΙ αποφάσισε πως δεν αρκούσαν μόνο οι περιστασιακές δηλώσεις της Μυρτώ («*Με τα κορίτσια τώρα είμαστε πολύ καλά και έχουμε δεθεί σε μεγάλο βαθμό*») ή των συμφοιτητριών τους («*Με τη Μυρτώ δεν έχουμε κανένα πρόβλημα!! Δεν έχει καμία διαφορά από όλους τους υπόλοιπους συμφοιτητές μας*») για να κριθεί αν οι ενέργειες που είχαν γίνει μέχρι τότε ήταν αρκετές, ή χρειαζόταν περαιτέρω σχεδιασμός, δράση και παρέμβαση στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για να γίνει λοιπόν ολοκληρωμένη αξιολόγηση των δεδομένων σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη Μυρτώ και στις συμφοιτήτριές της και για να αντιληφθεί η ΟΕΔΙ αν οι ενέργειές της είχαν ουσιαστικό αποτέλεσμα, κρίθηκε αναγκαίο να διενεργηθούν συνεντεύξεις για να εμπλουτιστούν τα δεδομένα και να γίνει και ένα είδος τριγωνοποίησης για να εξασφαλιστεί και η

εγκυρότητα των μέχρι τώρα αποτελεσμάτων που είχαν προκύψει κυρίως από παρατήρηση.

Από τη στιγμή που παρουσιάζεται η ανάγκη για τη διενέργεια συνεντεύξεων, προκύπτει και αυτή του επαναπροσδιορισμού των δράσεων και των στόχων (κεφάλαιο 5.3), ο οποίος θα λειτουργήσει συνεπικουρικά στον αρχικό στόχο του πρώτου κύκλου της έρευνας δράσης. Ο στόχος του επαναπροσδιορισμού αυτού είναι η επιπλέον άντληση δεδομένων που θα βοηθήσουν τη Φ/Ε να μελετήσει πιο ολοκληρωμένα την μέχρι τώρα παρέμβαση της ΟΕΔ1 και να δημιουργήσει μια αξιόπιστη δεξαμενή δεδομένων (pool of data) για να στοιχειοθετηθεί αρτιότερα τόσο η φάση του αναστοχασμού του πρώτου κύκλου, όσο και η συνέχεια του έργου της ΟΕΔ1.

## 5.2 ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Στόχος προς επίτευξη: Μαθησιακή Πρόσβαση

#### 5.2.1 Προκαταρτικές ενέργειες

Η δεύτερη ανάγκη που εξέφρασε η Μυρτώ αφορούσε την πρόσβασή της στο υλικό που θα χρησιμοποιούσαν οι διδάσκοντες στα μαθήματά τους. Η ΟΕΔ1, στην προσπάθεια ανταπόκρισης στη σημαντική ανάγκη της Μυρτώ, ζήτησε τη συνεργασία μιας υπηρεσίας που υλοποιούνταν στα πλαίσια του προγράμματος «Η πρόσβαση των φοιτητών με ειδικές ανάγκες στο φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας». Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πλαίσιο των στοχευμένων δράσεων. Το δίκτυο του προγράμματος στελεχώθηκε από φοιτητές με ειδικές ανάγκες και χωρίς ειδικές ανάγκες (βοηθοί) και από μέλη ΔΕΠ και τεχνικούς του πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τόσο οι βοηθοί, όσο και οι φοιτητές/τριες με ειδικές ανάγκες είχαν συμμετάσχει σε ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις της πρόσβασης στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν. Για την εκπλήρωση των στόχων της Μυρτώ και του προγράμματος προστέθηκαν στην ΟΕΔ1 οι τρεις συμφοιτήτριες/βοηθοί της στα μαθησιακά αντικείμενα και η επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος, κι έτσι τα μέλη της από τρία έγιναν εφτά' μ' αυτόν τον τρόπο η ΟΕΔ1 μετατράπηκε σε ΟΕΔ2. Επίσης άλλαξε και ο ρόλος της Φ/Ε: από συνοδός της Μυρτώ στα μαθήματα έγινε η συντονίστρια της ομάδας σε ό,τι αφορούσε τις διαδικασίες μετατροπής υλικού για τη μαθησιακή πρόσβαση της Μυρτώ, δίνοντας οδηγίες και κατευθύνσεις στις φοιτήτριες – βοηθούς της Μυρτώ, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο.

#### 5.2.2 Σχεδιασμός (planning)

Η ΟΕΔ2 απαρτιζόταν ουσιαστικά από δύο υποομάδες. Η πρώτη αποτελούνταν από τις βοηθούς της Μυρτώ (τρεις φοιτήτριες) και την ίδια τη Μυρτώ, και η δεύτερη από την Φ/Ε, τον ΕΠ και την υπεύθυνη του προγράμματος της Πρόσβασης. Η Φ/Ε είχε το



συντονισμό της πρώτης υποομάδας, ενώ ο ΕΠ καθηγητής είχε το συντονισμό όλης της ΟΕΔ2. Φυσικά μεταξύ των μελών της ομάδας υπήρχε συνεχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση για αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που πιθανώς θα ανέκυπταν.

Μετά από αυτόν τον καθορισμό, και αφού ενημερώθηκε και η Μυρτώ για το ποιες θα είναι οι βοηθοί της, έγινε μια προσπάθεια να καθοριστούν οι ανάγκες της και κατ' επέκταση τα καθήκοντα που θα αναλάμβαναν οι βοηθοί του προγράμματος. Η Μυρτώ – όπως έχει αναφερθεί παραπάνω – γνώριζε ήδη τη Φ/Ε και είχαν προηγηθεί οι πρώτες δράσεις για τη διευκόλυνση της κοινωνικής της αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές της. Από τις βοηθούς η Μυρτώ γνώριζε ήδη τις δύο και μόνο μία βοηθός γνώρισε τη Μυρτώ μέσω του προγράμματος της Πρόσβασης.

Ακολούθησε συνάντηση και συζήτηση για τον καθορισμό του περιεχομένου της υποστήριξης στη μαθησιακή πρόσβαση της Μυρτώ, παρουσία της ίδιας, και τελικά με βάση τα παραπάνω, η ΟΕΔ2 κατέληξε: α) στην παρακολούθηση των μαθημάτων των βοηθών μαζί με τη Μυρτώ, και β) στη μετατροπή της εξεταστέας ύλης που θα έδιναν οι διδάσκοντες σε μορφή προσβάσιμη και διαχειρίσιμη από την ίδια. Κάθε βοηθός ανέλαβε από ένα έως δύο μαθήματα. Οι μετατροπές αυτές αφορούσαν προσαρμογές των σελίδων των βιβλίων, των διαφανειών σε PowerPoint παρουσιάσεις και μεταγραφή της ύλης σε Braille.

Τα θέματα της φυσικής πρόσβασης της Μυρτώ και των χωρικών προσαρμογών στο πανεπιστήμιο, θα τα αναλάμβαναν τα μέλη ΔΕΠ που στελέχωναν το πρόγραμμα της Πρόσβασης και συγκεκριμένα ο ΕΠ καθώς και η επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος.

### **5.2.3 Δράση (action) και παρατήρηση (observing)**

Οι δράσεις σε αυτή τη φάση της έρευνας επιμερίστηκαν γενικά στα ακόλουθα: α) οι βοηθοί μαζί με τη Μυρτώ ανέλαβαν τη γνωριμία της με τους καθηγητές όλων των μαθημάτων για την περαιτέρω ομαλή τους συνεργασία, β) η Μυρτώ προσέγγιζε τον καθηγητή με την εκάστοτε βοηθό και γνωριζόταν με αυτόν εξηγώντας τις ανάγκες που είχε για το συγκεκριμένο μάθημα, καθώς και για τον τρόπο που θα τη διευκόλυνε να

δώσει εξετάσεις, γ) η Μυρτώ συζητούσε με τους βοηθούς και συναποφάσιζαν τι ακριβώς θα χρειαζόταν κάθε φορά να μεταγραφεί σε Braille ή σε ανάγλυφη εικόνα.

Επίσης, οι φοιτήτριες του προγράμματος βοήθησαν τη Μυρτώ να δηλώσει ηλεκτρονικά τα μαθήματά της και τα αντίστοιχα βιβλία, καθώς και να βγάλει το πάσο της, την κάρτα σίτισης της λέσχης και την κάρτα μέλους της βιβλιοθήκης του πανεπιστημίου.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της εργασίας και στον επιμερισμό των παραπάνω δράσεων, υπάρχουν πολλά μέσα με τη βοήθεια των οποίων το άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης μπορεί να έχει πρόσβαση στη γνώση (κεφάλαιο 2.3), τα οποία μετατρέπουν το γνωστικό υλικό στην κατάλληλη μορφή.

Για να μπορέσει η Μυρτώ να διαβάσει και να επεξεργαστεί την εξεταστέα ύλη των μαθημάτων, έπρεπε αυτή να έχει μετατραπεί σε κατάλληλη μορφή, κι αυτός ήταν κατά μεγάλο μέρος και ο ρόλος των βοηθών στο πρόγραμμα της Πρόσβασης.

Κάποιοι καθηγητές είχαν εξεταστέα ύλη μόνο από τα προτεινόμενα βιβλία των μαθημάτων, ενώ κάποιοι άλλοι είχαν αναρτήσει σημειώσεις στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης του e-class σε μορφή παρουσιάσεων του PowerPoint. Τόσο οι συγκεκριμένες παρουσιάσεις, όσο και οι σελίδες των βιβλίων έπρεπε να μετατραπούν σε κατάλληλη ηλεκτρονική μορφή, ούτως ώστε η Μυρτώ να έχει την επιλογή είτε να τις αναγνώσει μέσω του συνθέτη ομιλίας ή του Braille display, είτε να τις εκτυπώσει με Braille εκτυπωτή. Αυτός ήταν και ο κύριος όγκος της δουλειάς των βοηθών της. Σε ό,τι έχει να κάνει με τα βιβλία, οι διδάσκοντες έπρεπε να καθορίσουν ποια θα είναι η εξεταστέα ύλη και στη συνέχεια οι βοηθοί να σαρώσουν τις συγκεκριμένες σελίδες και με το κατάλληλο πρόγραμμα αναγνώρισης οπτικών χαρακτηριστικών (κεφάλαιο 2.3), να μετατρέψουν τις σαρωμένες εικόνες σε κείμενο.

Πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων, ο ΕΠ σε συνάντηση που είχε με τη Φ/Ε και τις βοηθούς, τις προέτρεψε να ψάξουν στα αντικείμενα των μαθημάτων που είχαν αναλάβει μήπως υπάρχει κάποιο σχεδιάγραμμα ή σχήμα που θα βοηθούσε τη Μυρτώ αν γινόταν απτικό με θερμοευαίσθητο χαρτί.

Αφού λοιπόν καθορίστηκε ποιο υλικό θα μπορούσε να γίνει ανάγλυφο και ποιο όχι, κατέληξαν να έχουν υλικό προς απτική μετατροπή η Φ/Ε και μία ακόμη βοηθός. Μετά τα Χριστούγεννα ακολούθησε συνάντηση με τον επιβλέποντα καθηγητή και τη Μυρτώ, ώστε να αποφασιστεί ποια από τα υποψήφια σχεδιαγράμματα ήταν χρήσιμο για την ίδια

να γίνουν απτικά. Αφού καταλήξαμε σε τρία από αυτά, περάστηκαν στον υπολογιστή, εκτυπώθηκαν σε μικροκαψουλικό χαρτί το οποίο στη συνέχεια πέρασε από ειδική συσκευή παραγωγής ανάγλυφων γραφικών και έγινε απτικό (Παράρτημα 1). Μετά από αυτήν τη μετατροπή, ακολούθησε συνάντηση της Φ/Ε με τη Μυρτώ, ώστε να της εξηγήσει τον τρόπο που θα μπορούσε να 'διαβάσει' τα συγκεκριμένα σχήματα.

Αυτό που ακολούθησε στη συνέχεια, προς τα μέσα με τέλος Ιανουαρίου, ήταν οι μετατροπές παρουσιάσεων PowerPoint σε κείμενο ηλεκτρονικής μορφής, αφαιρέσεις εικόνων, μορφοποίηση κειμένων και σάρωση των αναλόγων σελίδων από τα βιβλία για επεξεργασία και εκτύπωση σε Braille.

#### **5.2.4 Αναστοχασμός (reflecting)**

Κατά το στάδιο του αναστοχασμού, η ερευνητική ομάδα προσπάθησε να αντιληφθεί ποιες ενέργειες ήταν βοηθητικές και ποιες όχι, καθώς και ποιες από τις δράσεις έπρεπε να επαναληφθούν ή να επανασχεδιαστούν.

Η Μυρτώ έδωσε όλα τα μαθήματα προφορικά και πέρασε σε όλα.. Αυτό σίγουρα ήταν μια επιτυχία, αλλά για να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι μετατροπές έγιναν ομαλά και μέσα στα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, αποφασίστηκε μία συνάντηση ανάμεσα στον επιβλέποντα καθηγητή και τις βοηθούς, ώστε να εκτιμηθεί η πρώτη εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα, καθώς και προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν για βελτιωτικές αλλαγές

Στη συνάντηση αυτή οι βοηθοί επεσήμαναν την πίεση χρόνου που είχαν σχετικά με τις μετατροπές υλικού και πρότειναν οι διαδικασίες στο επόμενο εξάμηνο να γίνουν πιο νωρίς και πιο συντονισμένα, ώστε και αυτές να μην έχουνε όλο το φόρτο εργασίας την τελευταία στιγμή και η Μυρτώ να έχει πιο νωρίς στα χέρια της την ύλη για να μπορέσει να τη διαβάσει και να την εμπεδώσει καλύτερα. Με βάση τα παραπάνω αποφασίστηκαν: α) άμεση ενημέρωση του προγράμματος της Πρόσβασης για τον τίτλο των βιβλίων για να διενεργηθούν οι σχετικές επικοινωνίες με τους εκδοτικούς οίκους για την απόκτηση του ηλεκτρονικού περιεχομένου των βιβλίων που θα είχε η Μυρτώ στο εαρινό εξάμηνο, β) άμεση ενημέρωση των βοηθών σχετικά με την εξεταστέα ύλη

του κάθε μαθήματος, και γ) εκτύπωση της εξεταστέας ύλης σε Braille το συντομότερο δυνατό (πριν από τις διακοπές του Πάσχα).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τον αναστοχασμό, καθώς και οι απόψεις των φοιτητριών για το πρόγραμμα της Πρόσβασης, παρατίθενται αναλυτικά στην ανάλυση των συνεντεύξεων που συμπεριλαμβάνονται στον επαναπροσδιορισμό δράσεων και στόχων (κεφάλαιο 5.3). Κρίθηκε απαραίτητο η φοιτήτρια – ερευνήτρια να πάρει συνέντευξη από τις βοηθούς και από τη Μυρτώ και σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση, ώστε να επαληθευθούν τα δεδομένα και οι εκτιμήσεις που είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή στην κατοχή της η ομάδα και να αυξήσει τη βεβαιότητά της για την ορθότητα των δράσεών της.

### 5.3 ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ

#### Συνεντεύξεις

Σύμφωνα με τους Cannell και Cahn (στο Cohen & Manion, 1994, σελ. 374), η συνέντευξη είναι «η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία».

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, «η συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών απ' τον δεύτερο πάνω σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο» (Φύλιας, 1996, σελ. 130).

Η ομάδα της έρευνας δράσης αποφάσισε τη διενέργεια συνεντεύξεων με σκοπό τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών για την πληρέστερη στοιχειοθέτηση της ανατροφοδότησης του πρώτου και του δεύτερου κύκλου της έρευνας σχετικά και με τους δύο στόχους που τέθηκαν (κοινωνική αλληλεπίδραση, μαθησιακή πρόσβαση). Ένα ακόμη σκοπός της συλλογής δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων ήταν και η εφαρμογή της τριγωνοποίησης (triangulation), η οποία αποτελεί μια πολυμεθοδική συλλογή δεδομένων έτσι ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα της παρούσας παρέμβασης επηρεάζοντας στο ορθότερο και τις αξιολογήσεις και τις παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στις φάσεις της έρευνας δράσης (Cohen & Manion, 1994).

Η συνέντευξη διενεργείται μεταξύ δύο ατόμων, του συνεντευκτή και το συνεντευξιαζόμενου, και κύριο σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών από τον δεύτερο στον πρώτο. Υπάρχουν τέσσερα είδη/τύποι συνεντεύξεων (Cohen & Manion, 1994, σσ. 375-377):

- Η δομημένη συνέντευξη: σ' αυτό τον τύπο συνέντευξης, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες έχουν οργανωθεί εκ των προτέρων, κι έτσι αφήνεται λίγη ελευθερία στο συνεντευκτή για τροποποιήσεις ή ευελιξία.
- Η μη δομημένη συνέντευξη: σ' αυτό το είδος συνέντευξης υπάρχει δυνατότητα για περισσότερη ευελιξία από μέρους του συνεντευκτή, και η διατύπωση των ερωτήσεων



καθώς και το περιεχόμενό τους, εξαρτώνται πλήρως απ' αυτόν. Σημαντικό ρόλο παίζει και η αυθόρμητη συζήτηση συνεντευκτή – συνεντευξιαζόμενου.

- Η μη κατευθυντική συνέντευξη: σ' αυτόν τον τύπο ο συνεντευκτής εκδηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχο και ο ερωτώμενος έχει το δικαίωμα να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του με όσο πιο απλό και αυθόρμητο τρόπο γίνεται.
- Η εστιασμένη συνέντευξη: αυτός ο τύπος συνέντευξης προέκυψε από την ανάγκη να υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό ελέγχου του συνεντευκτή στη μη κατευθυντική συνέντευξη.

Το είδος της συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι ένας τύπος ανάμεσα στη δομημένη και στη μη δομημένη συνέντευξη, και είναι η λεγόμενη ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, ο συνεντευκτής έχει ορίσει από πριν το περιεχόμενο των ερωτήσεών του, αλλά η διαδικασία της συνέντευξης δεν είναι τόσο αυστηρή ώστε να μην επιτρέπει στον συνεντευξιαζόμενο την αυθόρμητη έκφραση απόψεων ή και την ενδεχόμενη συζήτηση μεταξύ των δύο προσώπων, πάντοτε όμως μέσα στα θεματικά πλαίσια που έχουν οριστεί από πριν.

### 5.3.1 Σχεδιασμός – Εργαλείο συλλογής Δεδομένων – Συμμετέχοντες

Η ΟΕΔ1 αποφάσισε να συμπεριλάβει στους συμμετέχοντες για τις συνεντεύξεις άτομα που είχαν σχέση με το πρόγραμμα της Πρόσβασης (βοηθοί), αλλά και άτομα που ήταν εκτός του προγράμματος της Πρόσβασης και έκαναν παρέα με τη Μυρτώ. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν επτά συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες ήταν οι βοηθοί που αποτελούσαν τη μία υποομάδα της ΟΕΔ2 (βοηθοί – τρία άτομα), άλλα τρία άτομα που ήταν συμφοιτήτριες της Μυρτώ (2<sup>η</sup> ομάδα – τρία άτομα) και τέλος συμμετείχε και η ίδια η Μυρτώ.

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από ερωτήσεις που διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την κάθε ομάδα και αποσκοπούσαν στο να αντλήσουν πληροφορίες τόσο για την κοινωνική αλληλεπίδραση της Μυρτώ με τις συμφοιτήτριές της, όσο και για τη μαθησιακή και φυσική της πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Οι θεματικοί άξονες (ή αλλιώς ο κορμός των ερωτήσεων) περιελάμβαναν θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης της Μυρτώ με τους συμφοιτητές της, μαθησιακής πρόσβασης στα γνωστικά αντικείμενα και φυσικής πρόσβασης στους χώρους του πανεπιστημίου. Επειδή η κάθε ομάδα είχε και διαφορετική ιδιότητα, οι ερωτήσεις διαφοροποιήθηκαν σχετικά με την ιδιότητα αυτή (για παράδειγμα, άλλος ήταν ο κύκλος ερωτήσεων για τις κοπέλες που αποτελούσαν το κοινωνικό περιβάλλον της Μυρτώ και άλλος για τις κοπέλες που ήταν οι βοηθοί της στο πρόγραμμα της πρόσβασης), αν και αρκετές ερωτήσεις παρέμειναν ίδιες και δεν διαφοροποιήθηκαν ανά κύκλο. Η τελική μορφή του οδηγού συνέντευξης – όπως φαίνεται στο Παράρτημα 2– ήταν αποτέλεσμα πιλοτικών δοκιμών και ανατροφοδοτήσεων. Η Φ/Ε, αφού εξασφάλισε τη συγκατάθεση των εμπλεκόμενων ατόμων, υλοποίησε τις συνεντεύξεις. Η χρονική περίοδος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν αμέσως μετά το τέλος της χειμερινής εξεταστικής περιόδου του πανεπιστημίου, ώστε η ΟΕΔ1 να αποκτήσει τα απαραίτητα δεδομένα σε ό,τι αφορούσε τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση, όσο και τη μαθησιακή πρόσβαση, και με την εκκίνηση του εαρινού εξαμήνου να ξεκινήσει και ο τρίτος κύκλος έρευνας με ολοκληρωμένη την ανατροφοδότηση των δύο πρώτων.

### 5.3.2 Δράση – Πραγματοποίηση των συνεντεύξεων

Αφού τελικά αποφασίστηκε πως η Φ/Ε θα πάρει συνέντευξη από επτά άτομα (Μυρτώ, τρεις βοηθοί, τρία άτομα από το κοινωνικό της περιβάλλον), ακολούθησε η διενέργεια των συνεντεύξεων η οποία διήρκεσε τρεις ημέρες. Οι οδηγοί των συνεντεύξεων με τις ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στην κάθε ομάδα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα 2.

### 5.3.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων – Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις έγιναν σύμφωνα με τη διαδικασία που προτείνει ο Dey (1993) και η οποία αναφέρεται στην επί μέρους μέθοδο ανάλυσης (bit by bit method). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, το κάθε τμήμα της συνέντευξης μελετάται προσεκτικά, και δίνεται προσοχή σε κάθε μικρό στοιχείο στις απαντήσεις που μπορεί να δίνει χρήσιμες πληροφορίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να ομαδοποιηθούν τα δεδομένα και να συνθέσουν τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες. Η κάθε κατηγορία που προκύπτει μπορεί να χωρίζεται σε μία ή περισσότερες υποκατηγορίες.

Κατ' αυτόν τον τρόπο διενεργήθηκε η ανάλυση των δεδομένων και στη συνέχεια έγινε η κωδικοποίησή τους. Για την κωδικοποίηση των κατηγοριών χρησιμοποιήσαμε τα αρχικά γράμματα της κάθε κατηγορίας (για παράδειγμα, η κατηγορία «Κοινωνική αλληλεπίδραση» κωδικοποιήθηκε ως 'ΚΑ'). Με την ίδια λογική έγινε η κωδικοποίηση και στις υπόλοιπες κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν.

Τα αποτελέσματα του χωρισμού των απαντήσεων σε κατηγορίες και η αντίστοιχη κωδικοποίησή τους από τις δύο ομάδες συνεντευξιαζόμενων και από τη Μυρτώ, φαίνονται καθαρά στους πίνακες που ακολουθούν και στις αντίστοιχες αναλύσεις τους.

### 5.3.3.1 Ομάδα της Πρόσβασης

Οι κατηγορίες που προέκυψαν στις συνεντεύξεις από τις φίλες και βοηθούς της Μυρτώ από το πρόγραμμα της Πρόσβασης και οι αντίστοιχες κωδικοποιήσεις τους, είναι οι εξής: κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ΚΑ) με τις υποκατηγορίες προηγούμενη εμπειρία με άτομα με προβλήματα όρασης (ΚΑ-ΕΜΠ), πρώτη επαφή με τη Μυρτώ (ΚΑ-ΕΠ), σύγκριση της σχέσης στην αρχή του εξαμήνου και τώρα (ΚΑ-ΣΥΓΚ) και επιρροή στη σχέση λόγω της ιδιότητας της βοηθού (ΚΑ-ΒΟΗΘ), κατηγορία της μαθησιακής πρόσβασης της Μυρτώ (ΜΠ) με τις υποκατηγορίες των προσαρμογών που έγιναν από τους καθηγητές (ΜΠ-ΠΡΟΣ), της συνεργασίας με τους καθηγητές (ΜΠ-ΚΑΘΣ), της συνεργασίας με τις υπόλοιπες βοηθούς (ΜΠ-ΒΟΗΘ), των προσωπικών προσδοκιών από το πρόγραμμα της Πρόσβασης (ΜΠ-ΠΡΟΣΔ) και του φόρτου εργασίας σχετικά με τις μετατροπές των υλικών (ΜΠ-ΕΡΓ), κατηγορία της ετοιμότητας του πανεπιστημίου να υποδεχτεί ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης (ΠΑΝ) με τις υποκατηγορίες των ενδεχόμενων προτάσεων για περαιτέρω προετοιμασία του πανεπιστημίου και των φοιτητών (ΠΑΝ-ΠΡΟΤ), της ετοιμότητας του πανεπιστημίου σχετικά με τη φυσική πρόσβαση (ΠΑΝ-ΦΥΣΠ) και τέλος την κατηγορία της τροποποίησης των στάσεων απέναντι στην αναπηρία (ΑΝΑΠ). Όλα τα παραπάνω αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2** – Κατηγοριοποίηση δεδομένων με βάση τις συνεντεύξεις από την ομάδα της Πρόσβασης (3 άτομα)

<b>Κατηγορίες</b>	<b>Υποκατηγορίες</b>	<b>Κωδικοποίηση</b>
<b>Κοινωνική αλληλεπίδραση</b>		<b>ΚΑ</b>
	Προηγούμενη εμπειρία	ΚΑ-ΕΜΠ
	Πρώτη επαφή	ΚΑ-ΕΠ
	Σύγκριση σχέσης (αρχή και τέλος του εξαμήνου)	ΚΑ-ΣΥΓΚ
	Σχέση ως βοηθοί	ΚΑ-ΒΟΗΘ
<b>Μαθησιακή πρόσβαση - πρόγραμμα</b>		<b>ΜΠ</b>
	Προσαρμογές	ΜΠ-ΠΡΟΣ
	Συνεργασία με καθηγητές	ΜΠ-ΚΑΘΣ
	Συνεργασία μεταξύ των βοηθών	ΜΠ-ΒΟΗΘ
	Προσωπικές προσδοκίες από το πρόγραμμα	ΜΠ-ΠΡΟΣΔ
	Φόρτος εργασίας	ΜΠ-ΕΡΓ
<b>Ετοιμότητα πανεπιστημίου</b>		<b>ΠΑΝ</b>
	Προτάσεις	ΠΑΝ-ΠΡΟΤ
	Φυσική πρόσβαση	ΠΑΝ-ΦΥΣΠ
<b>Στάσεις για την αναπηρία</b>		<b>ΑΝΑΠ</b>

Οι αναλύσεις με βάση τις κατηγοριοποιήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι οι ακόλουθες:

### **Κοινωνική αλληλεπίδραση (ΚΑ)**

Σ' αυτήν την κατηγορία αναλύεται το θέμα της αλληλεπίδρασης της Μυρτώς με τους συμφοιτητές, μία σύγκρισή της σχέσης αυτής στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου, καθώς και τα κυρίαρχα συναισθήματα που προκύπτουν μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση.



#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – προηγούμενη εμπειρία (ΚΑ-ΕΜΠ)

Στο ερώτημα αν τα άτομα είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης στο παρελθόν είτε στο κοινωνικό, είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, όλα απάντησαν πως ήταν η πρώτη φορά που αλληλεπιδρούσαν με ένα άτομο με ολική απώλεια όρασης.

#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – πρώτη επαφή (ΚΑ-ΕΠΑΦ)

Η πρώτη επαφή των ατόμων με τη Μυρτώ, έγινε με την παρέμβαση κάποιου τρίτου, εκτός από μία περίπτωση: «(Η πρώτη επαφή έγινε) με δική μου πρωτοβουλία, όταν ήρθα τις πρώτες μέρες στο τμήμα, που όταν γνωριζόμαστε με τα υπόλοιπα παιδιά, πήγα εγώ, συστήθηκα (στη Μυρτώ) και γνωριστήκαμε».

#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – σύγκριση σχέσεων (ΚΑ-ΣΥΚΓ)

Πρόκειται για έναν πολύ σημαντικό τομέα που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, καθώς μας πληροφορεί τι έχει αλλάξει στη σχέση των ατόμων, καθώς και αν αυτή η αλλαγή είναι ουσιαστική και σταθερή, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τα δεδομένα των παρατηρήσεων, αλλά και τα ίδια τα λεγόμενα των εμπλεκόμενων ατόμων.

Όταν ζητήθηκε από τις βοηθούς να συγκρίνουν τη σχέση τους με τη Μυρτώ στην αρχή του πρώτου εξαμήνου και στο τέλος του, χαρακτηριστικά ήταν τα λεγόμενά τους: «Στην αρχή δεν ήξερα πώς να συμπεριφερθώ. Αλλά μετά αμέσως, δεν είχα πρόβλημα», «Ναι, τώρα σίγουρα κάνουμε περισσότερη παρέα (με τη Μυρτώ), ενώ στην αρχή δεν κάναμε, έχουμε δεθεί περισσότερο», «(Η σχέση μας) είναι πάρα πολύ διαφορετική από την αρχή που ήταν απλά κάποια τυπικά πράγματα, ενώ τώρα η τύφλωση της Μυρτώ δεν έχει καμία σχέση, δεν μπαίνει τίποτα εμπόδιο».

#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – σχέση ως βοηθοί (ΚΑ-ΒΟΗΘ)

Ο τομέας αυτός συμπεριλαμβάνει την άποψη των φοιτητριών σχετικά με το πόσο έχει επηρεαστεί (θετικά ή αρνητικά) ή όχι η προσωπική φιλική τους σχέση με τη Μυρτώ λόγω της ιδιότητάς τους ως βοηθοί. Στο συγκεκριμένο ερώτημα και οι τρεις θεώρησαν πως το πρόγραμμα της Πρόσβασης και τα καθήκοντα που αναμενόταν να εκπληρωθούν και από τις δύο πλευρές, δεν έχουν επηρεάσει καθόλου την ποιότητα της σχέσης που έχουν με τη Μυρτώ.

### Μαθησιακή πρόσβαση – πρόγραμμα (ΜΠ)

Στην κατηγορία αυτή μελετώνται οι γνώμες των φοιτητριών για την ποιότητα της μαθησιακής πρόσβασης της Μυρτώ σε συνάρτηση με το πρόγραμμα της Πρόσβασης στο οποίο και συμμετέχουν ως ενεργά μέλη. Ρωτώνται οι προσωπικές τους απόψεις, οι εμπειρίες που έχουν αποκτήσει με τη συμμετοχή τους σ' αυτό, καθώς και οι προτάσεις τους για βελτίωση της λειτουργίας του προγράμματος.

### Μαθησιακή πρόσβαση – προσαρμογές (ΜΠ-ΠΡΟΣ)

Η κατηγορία αυτή έχει να κάνει με την άποψη των φοιτητών για τις προσαρμογές που έχουν κάνει ή είναι καλό να κάνουν οι διδάσκοντες ώστε το γνωστικό τους αντικείμενο να γίνει πλήρως προσβάσιμο σε ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Σε ανάλογες ερωτήσεις, τα άτομα εξέφρασαν τις εξής απόψεις: «*Ε, σε πολλά μαθήματα μας δείχνουνε πολλά βίντεο, και είναι και κάποια στα αγγλικά. Αυτό είναι δύσκολο για τη Μυρτώ. Πιστεύω πως θα βοηθούσε μια περιγραφή*», «*Ναι, ίσως θα πρέπει να γίνουν (προσαρμογές), γιατί τώρα είναι μόνο ακουστικό το μάθημα, ενώ θα μπορούσαν κάποια πράγματα να τα κάνουν σε απτή μορφή, γιατί θα διευκόλυναν περισσότερο*», «*...καλό θα ήταν να δοθούν κάποιες κατευθύνσεις για να συνηθίσει (το άτομο με πρόβλημα όρασης) στα σωστά βήματα και να μη μένει πίσω από το υπόλοιπο σύνολο*».

### Μαθησιακή πρόσβαση – συνεργασία με καθηγητές (ΜΠ-ΚΑΘΣ)

Η υποκατηγορία αυτή αναφέρεται στη συνεργασία που είχαν οι βοηθοί με τους καθηγητές των μαθημάτων με την ιδιότητά τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους: «*Ήταν αρκετά συνεργάσιμοι οι περισσότεροι*», «*...όσες φορές τους ρώτησα να μου πουν κάποια πράγματα για την ύλη, για τα μαθήματα, η συνεργασία μας ήταν πάρα πολύ καλή*», «*μια χαρά ήταν (η συνεργασία μας), πιστεύαμε ότι θα είχαμε πρόβλημα με την κυρία ..., αλλά τελικά δεν υπήρξε πρόβλημα*».

### Μαθησιακή πρόσβαση – συνεργασία μεταξύ των βοηθών (ΜΠ-ΒΟΗΘ)

Εδώ ζητήθηκε η άποψη και η εκτίμηση των βοηθών για τη σχέση και για τη συνεργασία μεταξύ τους, και σύμφωνα με τις ίδιες: «*Με τις κοπέλες ήταν όλα καλά, επικοινωνούσαμε, δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, ούτε και τσακωθήκαμε*», «*με βοήθησαν οι κοπέλες, και αν ήθελαν κάτι τους βοηθούσα κι εγώ... Μια χαρά ήταν, δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα*».

### Μαθησιακή πρόσβαση – προσωπικές προσδοκίες από το πρόγραμμα (ΜΠ-ΠΡΟΣΔ)

Αυτός ο τομέας αναφέρεται κυρίως στις προσδοκίες που είχαν οι φοιτήτριες με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της Πρόσβασης, και τι ανέμεναν να κερδίσουν από αυτό. Τα λεγόμενά τους ήταν τα εξής: «*Το σκέφτηκα πάρα πολύ για να δηλώσω συμμετοχή σ' αυτό το πρόγραμμα και ήτανε μια πρόκληση για μένα την ίδια, για το αν θα μπορώ ν' ανταπεξέλθω σ' αυτά που μου ζητούν να κάνω*», «*περίμενα να μάθω πράγματα, να έχω κάποια εμπειρία*», «*(περίμενα) να μάθω πολλά πράγματα, όπως κι έχω μάθει πάρα πολλά.... Αλλά και γενικά και η συνεργασία, και με τους καθηγητές, δεν ξέρω, πιστεύω μου αρέσει πολύ*».

### Μαθησιακή πρόσβαση – φόρτος εργασίας (ΜΠ-ΕΡΓ)

Σ' αυτή την ενότητα εξετάζεται το κατά πόσο ο φόρτος εργασίας που ανατέθηκε στις βοηθούς ήταν διαχειρίσιμος και αρκετός για τη μετατροπή του υλικού σε μορφή προσβάσιμη για τη Μυρτώ και για το αν η καθοδήγηση και η γνώση που είχαν ήταν αρκετά για τις μετατροπές αυτές. Δήλωσαν τα εξής: «*καθοδήγηση είχα, και εντάξει, φυσιολογικά ήταν όλα, δηλαδή πίστευα ότι θα κουραστώ και ότι δεν θα προλάβω, αλλά πρόλαβα, τα πάντα*», «*εντάξει, σίγουρα έπρεπε να ξέρεις κάποια πράγματα και για τα προγράμματα που έχει ο υπολογιστής και όλα αυτά, αλλά όχι, και η καθοδήγηση καλή ήταν και τώρα ο χρόνος ήταν μια χαρά, δεν πιάστηκα*», «*αυτό που είπαμε και με τον ΕΠ ότι εντάξει, κάποιες διαδικασίες έπρεπε κατά την προσωπική μας άποψη να ήταν πιο συντονισμένες, για να μην κάνουμε κι εμείς τελευταία στιγμή τις προσαρμογές. Επίσης, επειδή ήμασταν εμείς στην αρχή, πιστεύω ότι με περισσότερες γνώσεις θα είχαμε ακόμα καλύτερα αποτελέσματα*».

### Ετοιμότητα Πανεπιστημίου (ΠΑΝ)

Η ενότητα αυτή που προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων αναφέρεται στο κατά πόσο το πανεπιστήμιο ήταν έτοιμο από άποψη κυρίως χωρική να δεχτεί ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Η γνώμη των συμφοιτητριών της Μυρτώς κρίθηκε σημαντική, καθώς αλληλεπιδρώντας καθημερινά μαζί της, παρατήρησαν άμεσα το κατά πόσο είναι εύκολη η φυσική πρόσβαση της Μυρτώς στο χώρο και στις αίθουσες του πανεπιστημίου.

### Ετοιμότητα Πανεπιστημίου – προτάσεις (ΠΑΝ-ΠΡΟΤ)

Η υποκατηγορία αυτή αναφέρεται κυρίως σε πιθανές προτάσεις που μπορεί να υπάρχουν ώστε το πανεπιστήμιο να γνωστοποιήσει στους φοιτητές την είσοδο ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης και να τους μεταδώσει διάφορες χρήσιμες πληροφορίες, όπως τη φύση του προβλήματος, τις δυσκολίες, τις ιδιαιτερότητες, αλλά και τις ενδεδειγμένες τακτικές (συνοδείας, αλληλεπίδρασης, κτλ) με τα άτομα αυτά.

Οι γνώμες των φοιτητών γι' αυτό το θέμα ήταν οι εξής: «θα έπρεπε να υπάρχει (ένα τέτοιο πρόγραμμα) και στο δικό μας (τμήμα) ....., αλλά και σε άλλα», «Ναι, πιστεύω ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ, γιατί ζούμε σε μια κοινωνία που δεν σεβόμαστε το κάτι διαφορετικό, τα ισοπεδώνουμε όλα».

### Ετοιμότητα πανεπιστημίου – φυσική πρόσβαση (ΠΑΝ-ΦΥΣΠ)

Σε ό,τι αφορά τη φυσική πρόσβαση της Μυρτώ στο πανεπιστήμιο, κανένα άτομο δεν πιστεύει πως το πανεπιστήμιο ήταν έτοιμο χωρικά να υποδεχτεί ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης, και συγκεκριμένα: «όταν γνώρισα τη Μυρτώ κατάλαβα ότι δεν υπήρχανε (ετικέτες) Braille στις τάξεις, στις αίθουσες, στο ασανσέρ, με τα φανάρια.... Η Μυρτώ ας πούμε δεν μπορούσε να πάει μόνη της επειδή δεν μπορούσε να περάσει το δρόμο», «το ασανσέρ θα μπορούσε να έχει τους αριθμούς σε Braille».

Σχετικά με τη χωρική διάταξη των αιθουσών διδασκαλίας, τα άτομα δεν διαπιστώνουν κάτι προβληματικό: «πιστεύω πως δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, μπορεί να αντιμετωπιστεί με έναν συνοδό ή κάτι τέτοιο». Επίσης υπήρξαν και οι εξής επισημάνσεις: «αν πάει πίσω (το άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης) δεν γίνεται να ακούει, μόνο αν πάει στην πρώτη σειρά. Άμα υπήρχανε ραδιοφωνάκια; Μπορεί πίσω, για να άκουγε, τη φωνή του καθηγητή», «ναι οι αίθουσες... με τις καρέκλες είναι ένα μπερδεμα που είναι έτσι τόσο κοντά, και τα αμφιθέατρα είναι λίγο περίεργα, είναι στενά και είναι λίγο περίεργα να περάσεις και να κατέβεις από τα σκαλιά».

### Στάσεις για την αναπηρία (ΑΝΑΠ)

Αυτή η κατηγορία προέκυψε πολύ αυθόρμητα κατά τη συνέντευξη που πήρε η Φ/Ε από τους βοηθούς, καθώς δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη ερώτηση που να αναφέρεται στο αν έχουν αλλάξει οι στάσεις που είχαν οι φοιτητές για την αναπηρία γενικότερα

μετά από την αλληλεπίδρασή τους με τη Μυρτώ. Φαίνεται όμως πως εντοπίστηκε τέτοια διαφοροποίηση, την οποία οι συνεντευξιαζόμενοι θέλησαν να μοιραστούν στη διαδικασία της συνέντευξης.

Αναφέρθηκε σχετικά: *«(μέσα από την αλληλεπίδρασή μου με τη Μυρτώ άλλαξαν) κάποιες απόψεις, το ότι δεν πρέπει αυτά τα άτομα να τα αντιμετωπίζουμε με άγχος, ούτε κάτι σαν υποχρέωση, αλλά να δενόμαστε μαζί τους και να τα βλέπουμε όπως τα υπόλοιπα άτομα», «ενώ παλιότερα θα έλεγα ότι είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, τώρα πλέον πιστεύω ότι εντάζει, δεν είναι κάτι τόσο τρομερό κι ότι για όλα υπάρχει μία λύση», «θεωρούσα ότι ένα άτομο τυφλό δε θα μπορεί να κάνει κάποια πράγματα. Αλλά έχω διαπιστώσει ότι κάνει ακριβώς τα ίδια πράγματα που κάνουμε κι εμείς».*



### 5.3.3.2 Ομάδα του κοινωνικού κύκλου της Μυρτώ

Οι κατηγορίες που προέκυψαν με την ανάλυση των συνεντεύξεων από τον κοινωνικό κύκλο της Μυρτώ και οι αντίστοιχες κωδικοποιήσεις τους είναι οι εξής: κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ΚΑ) με τις υποκατηγορίες προηγούμενη εμπειρία με άτομα με προβλήματα όρασης (ΚΑ-ΕΜΠ), πρώτη επαφή με τη Μυρτώ (ΚΑ-ΕΠ) και σύγκριση της σχέσης στην αρχή του εξαμήνου και τώρα (ΚΑ-ΣΥΓΚ), κατηγορία της μαθησιακής πρόσβασης της Μυρτώ (ΜΠ), με τις υποκατηγορίες των προσαρμογών που έγιναν από καθηγητές (ΜΠ-ΠΡΟΣΚ) και των προσαρμογών που έγιναν από την ίδια τη Μυρτώ (ΜΠ-ΠΡΟΣΜ), την κατηγορία της ετοιμότητας του πανεπιστημίου να υποδεχτεί ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης (ΠΑΝ) με τις υποκατηγορίες των ενδεχόμενων προτάσεων για περαιτέρω προετοιμασία του πανεπιστημίου και των φοιτητών (ΠΑΝ-ΠΡΟΤ), της ετοιμότητας του πανεπιστημίου σχετικά με τη φυσική πρόσβαση (ΠΑΝ-ΦΥΣΠ) και τέλος την κατηγορία της τροποποίησης των στάσεων απέναντι στην αναπηρία (ΑΝΑΠ). Τα αποτελέσματα και η κωδικοποίησή τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

**Πίνακας 3** – Κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τις συνεντεύξεις από τον κοινωνικό κύκλο της Μυρτώ (3 άτομα)

<b>Κατηγορίες</b>	<b>Υποκατηγορίες</b>	<b>Κωδικοποίηση</b>
<b>Κοινωνική αλληλεπίδραση</b>		<b>ΚΑ</b>
	Προηγούμενη εμπειρία	ΚΑ-ΕΜΠ
	Πρώτη επαφή	ΚΑ-ΕΠ
	Σύγκριση σχέσης (αρχή και τέλος του εξαμήνου)	ΚΑ-ΣΥΓΚ
<b>Μαθησιακή πρόσβαση</b>		<b>ΜΠ</b>
	Προσαρμογές από καθηγητές	ΜΠ-ΠΡΟΣΚ
	Προσαρμογές από τη Μυρτώ	ΜΠ-ΠΡΟΣΜ
<b>Ετοιμότητα πανεπιστημίου</b>		<b>ΠΑΝ</b>
	Προτάσεις	ΠΑΝ-ΠΡΟΤ
	Φυσική πρόσβαση	ΠΑΝ-ΦΥΣΠ
<b>Στάσεις για την αναπηρία</b>		<b>ΑΝΑΠ</b>

Οι αναλύσεις με βάση τις κατηγοριοποιήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι οι ακόλουθες:

### **Κοινωνική αλληλεπίδραση (ΚΑ)**

Σ' αυτή τη μεγάλη κατηγορία περιλαμβάνονται τα στοιχεία που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση των συμφοιτητριών της Μυρτώ εκτός Πρόσβασης με την ίδια, καθώς και επιχειρείται και εδώ μία σύγκριση και παρουσίαση συναισθημάτων και αλλαγών που προκύπτουν μέσα από αυτήν τη συνδιαλλαγή. Σκοπός και εδώ είναι να συλλέξει η ερευνητική ομάδα τα στοιχεία που θα τη βοηθήσουν να κρίνει αν είναι απαραίτητη ή όχι περαιτέρω παρέμβαση ή τροποποίηση τακτικής.

#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – προηγούμενη εμπειρία (ΚΑ-ΕΜΠ)

Σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, είτε στο κοινωνικό είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, όλες τους απάντησαν αρνητικά. Καμία δεν είχε προηγούμενη επαφή και για όλες η αλληλεπίδρασή τους με τη Μυρτώ ήταν κάτι το πρωτόγνωρο.

#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – πρώτη επαφή (ΚΑ-ΕΠ)

Και τα τρία άτομα όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τον τρόπο που έγινε η πρώτη τους επαφή με τη Μυρτώ ανέφεραν πως συντελέστηκε με την παρέμβαση κάποιου άλλου, χωρίς τα ίδια να έχουν αναλάβει την πρωτοβουλία.

#### Κοινωνική αλληλεπίδραση – σύγκριση (ΚΑ-ΣΥΓΚ)

Χαρακτηριστικά είναι και εδώ τα δεδομένα που προκύπτουν από τη σύγκριση της κοινωνικής σχέσης με τη Μυρτώ στην αρχή του εξαμήνου και στο τέλος του. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους: «(η αλληλεπίδρασή μας τότε και τώρα δεν έχει) καμία ομοιότητα. Στην αρχή ένιωθα άβολα, δεν ήξερα πώς να την προσεγγίσω, αλλά τώρα που τη γνώρισα και είδα, αντιλήφθηκα πως δεν υπάρχει κανένας λόγος να αισθάνομαι περίεργα». «Λίγο στην αρχή ήταν κάπως περίεργο, αρχίσαμε κάνάμε λίγο παρέα, είχα μια αμηχανία, αλλά σιγά σιγά μου 'φυγε η αμηχανία και το άγχος και ήτανε πιο ουσιαστική η σχέση μας, πλησιάσαμε περισσότερο μετά, είχαμε πιο καλή επαφή, και η Μυρτώ μου ανοίχτηκε περισσότερο», «(παρατηρώ) φοβερή αλλαγή, πραγματικά φοβερή αλλαγή».

### **Μαθησιακή πρόσβαση (ΜΠ)**

Τέτοιου είδους ερωτήσεις αποφασίστηκε να ερωτηθούν από φοιτήτριες που είναι εκτός προγράμματος Πρόσβασης αφενός μεν για να ζητηθεί η δική τους άποψη ως εξωτερικών παρατηρητών, αφετέρου δε για να επαληθευθούν τα λεγόμενα και οι διαπιστώσεις τόσο των βοηθών της Μυρτώς, όσο και των διαπιστώσεων της Φ/Ε.

#### **Μαθησιακή πρόσβαση – προσαρμογές από καθηγητές (ΜΠ-ΠΡΟΣΚ)**

Σχετικά με αυτό το θέμα υπήρξαν ποικίλες απόψεις. Συγκεκριμένα, ένα άτομο υποστήριξε: «πιστεύω πως αν η Μυρτώ έχει την προσοχή της εκεί, την ώρα του μαθήματος, θεωρώ πως δεν υπάρχει πρόβλημα πάνω σ' αυτό... όμως γίνεται φασαρία, ξέρεις, μιλάει ο ένας από 'δω κι ο άλλος από 'κει, κι αυτό σίγουρα θα αποσπάει την προσοχή της Μυρτώς ... αν ήτανε τμήματα με λιγότερα άτομα, ίσως να βοηθούσε καλύτερα». Υπήρξε και μία πολύ διαφορετική πρόταση: «άσχετα αν χρειάζεται κάτι περισσότερο ή λιγότερο, πρώτα θα 'πρεπε να υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες που θα βρίσκονται πιστεύω μόνο άτομα (με αναπηρία) εκεί». Επίσης δήλωσε: «η παρουσίαση σίγουρα είναι πολύ πιο μονότονη για ένα άτομο με πρόβλημα όρασης... θα ήταν καλύτερο αν οι διδάσκοντες προσπαθούσαν να το εξηγήσουν με περισσότερο παραστατικό τρόπο και να δώσουν μια ακριβή εικόνα γι' αυτό που απεικονίζεται».

#### **Μαθησιακή πρόσβαση – προσαρμογές από Μυρτώ (ΜΠ-ΠΡΟΣΜ)**

Ένα άτομο έθεσε τη θέση και τις επιλογές της Μυρτώς σχετικά με τις προσαρμογές των μαθημάτων και πρότεινε πως «ίσως να μπορούσε (η Μυρτώ) να μαγνητοφωνήσει και να τ' ακούει στο σπίτι ή να κρατάει τα σημαντικά που θέλει... κάποιες σημειώσεις ή με κάποια μαγνητοφώνηση θα είναι καλύτερα».

### **Ετοιμότητα Πανεπιστημίου (ΠΑΝ)**

Όπως και με την ομάδα συνεντεύξεων από τους βοηθούς της πρόσβασης, έτσι και από τον κοινωνικό κύκλο της Μυρτώς ζητήθηκε η άποψη σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας του πανεπιστημίου να δεχτεί ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης.

### Ετοιμότητα Πανεπιστημίου – Προτάσεις (ΠΑΝ-ΠΡΟΤ)

Και εδώ μελετάται το κατά πόσο κάποιες ενημερωτικές τακτικές από το πανεπιστήμιο στους φοιτητές θα είχαν αποτέλεσμα και θα ήταν βοηθητικές. Οι συνεντευξιζόμενοι πιστεύουν: «(κάτι τέτοιο) θα βοηθούσε νομίζω στην αλληλεπίδραση των παιδιών με το παιδί που έχει αναπηρία. Να έρθουν πιο κοντά και να επικοινωνήσουν», «σίγουρα, θα βοηθούσε πάρα πολύ. Τόσο για τα παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία, όσο και για τους άλλους για να ενημερώνονται, να τους προσεγγίζουν καλύτερα, να είναι πιο σωστά ενημερωμένοι πάνω σ' αυτά για να δούνε και πώς θα αλληλεπιδράσουν», «πιστεύω πώς ναι, είναι απαραίτητο αυτό γιατί όταν γνωρίζουν τα άτομα που είναι μέσα στο πανεπιστήμιο, διαφορετικά θα αντιμετωπίζουν και τα άτομα που θα εισέρχονται στο πανεπιστήμιο με αναπηρία. (Αν γινόταν κάτι τέτοιο) εγώ αλλιώς θα συμπεριφερόμουν, δε θα 'χα ίσως αυτή την αμηχανία, θα ήμουν πιο εξοικειωμένη».

### Ετοιμότητα Πανεπιστημίου – φυσική πρόσβαση (ΠΑΝ-ΦΥΣΠ)

Σε ό,τι αφορά τη φυσική πρόσβαση της Μυρτώς στο πανεπιστήμιο, κανένα άτομο και σ' αυτήν την ομάδα δεν θεωρεί πως υπήρχε χωροταξική προσαρμογή και ετοιμότητα για την είσοδο ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης σ' αυτό. Συγκεκριμένα, σχετικά με τις προτάσεις τους: «(θα ήταν βοηθητικό να υπήρχαν) κάποια μηχανήματα με ομιλία, ούτως ώστε να καθοδηγούν προς τα πού είναι η κάθε αίθουσα και να δίνουν κάποιες οδηγίες... Να, ας πούμε στην είσοδο του πανεπιστημίου ή μέσα στο ασανσέρ, στους διαδρόμους και να ξέρει το κάθε άτομο να πηγαίνει εκεί, να μπορεί να κατευθυνθεί», «σίγουρα (θα ήταν βοηθητικό να υπήρχαν) κάποια μηχανήματα, κάποιες αίθουσες ειδικές που θα μπορούσαν να γίνουν κατανοητά τα μαθήματα σ' αυτούς, όπως π.χ. στα προβλήματα όρασης, να υπήρχε εκεί η μέθοδος Braille και πιο κατάλληλες υποδομές για να μπορέσουν καλύτερα κι αυτοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων».

Όταν τέθηκε ερώτηση σχετικά με το αν η χωροταξική διαμόρφωση των αιθουσών είναι κατάλληλη για ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης, όλοι απάντησαν πως δεν θεωρούν πως υπάρχει κάτι προβληματικό με τη διαμόρφωση των αιθουσών και πως η Μυρτώ δεν φαίνεται να έχει κάποιο πρόβλημα σ' αυτό τον τομέα.

## Στάσεις για την αναπηρία (ΑΝΑΠ)

Το συγκεκριμένο ζήτημα προέκυψε και εδώ, καθώς αβίαστα βγήκαν οι στάσεις και οι απόψεις για την αναπηρία οι οποίες μεταβλήθηκαν μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων με τη Μυρτώ, και ενδιαφέρον έχει να τις παραθέσουμε. Χαρακτηριστικές τους δηλώσεις ήταν οι εξής: *«(τα άτομα αυτά) δεν είναι διαφορετικά, και αντίθετα, είναι πάρα πολύ μα πάρα πολύ ώριμα. Αντιμετωπίζουν αυτό το πράγμα σαν να μην υπάρχει. Ξεπερνάνε αυτήν την αναπηρία», «Αντιλήφθηκα πως δεν πρέπει να απομακρυνόμαστε από τέτοια άτομα, αντίθετα θα πρέπει να τα προσεγγίζουμε εμείς, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι το κάνουμε από λύπηση ή ότι θα πρέπει να το κάνουμε. Όταν έρχομαι σε επαφή με τέτοια άτομα, καταλαβαίνω κι εγώ περισσότερο το νόημα της ζωής, παρόλο το πρόβλημά τους βλέπουν τη ζωή με άλλο μάτι, ενώ εσύ δεν έβλεπες αυτή την πλευρά πριν γνωρίσεις αυτά τα άτομα».* Μια άλλη δήλωση ήταν: *«έχω δει τη Μυρτώ και τη δύναμη που έχει για να κάνει πράγματα και πολύ όρεξη να δημιουργήσει στη ζωή της, κι έτσι μου 'δωσε και μένα μια δύναμη... νιώθω ότι παίρνω δύναμη μέσα από τη Μυρτώ».*



### 5.3.3.3 Συνέντευξη από τη Μυρτώ

Οι κατηγορίες που προέκυψαν με την ανάλυση των συνεντεύξεων από τη Μυρτώ και οι αντίστοιχες κωδικοποιήσεις τους είναι οι εξής: κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ΚΑ) με τις υποκατηγορίες σύγκριση των κοινωνικών σχέσεων στην αρχή του εξαμήνου και τώρα (ΚΑ-ΣΥΓΚ), προσωπική αλλαγή που παρατήρησε η Μυρτώ (ΚΑ-ΠΡΟΣ), και επιρροή στη σχέση με τις βοηθούς λόγω της ιδιότητάς τους (ΚΑ-ΒΟΗΘ), κατηγορία της μαθησιακής της πρόσβασης (ΜΠ) με τις υποκατηγορίες της αποτίμησης των υπηρεσιών του προγράμματος (ΜΠ-ΠΡ), των προσαρμογών που έγιναν για την πρόσβασή της στα γνωστικά αντικείμενα (ΜΠ-ΠΡΟΣ) και της συνεργασίας της με τους καθηγητές της (ΜΠ-ΣΥΝΚ) και τέλος κατηγορία της φυσικής της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο (ΦΠ). Τα παραπάνω αποτυπώνονται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4** – Κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τη συνέντευξη της Μυρτώ

<b>Κατηγορίες</b>	<b>Υποκατηγορίες</b>	<b>Κωδικοποίηση</b>
<b>Κοινωνική αλληλεπίδραση</b>		<b>ΚΑ</b>
	Σύγκριση σχέσης (αρχή και τέλος εξαμήνου)	ΚΑ-ΣΥΓΚ
	Προσωπική αλλαγή	ΚΑ-ΠΡΟΣ
	Σχέση με βοηθούς	ΚΑ-ΒΟΗΘ
<b>Μαθησιακή πρόσβαση</b>		<b>ΜΠ</b>
	Πρόγραμμα	ΜΠ-ΠΡ
	Προσαρμογές	ΜΠ-ΠΡΟΣ
	Συνεργασία	ΜΠ-ΣΥΝΚ
<b>Φυσική πρόσβαση</b>		<b>ΦΠ</b>

Οι αναλύσεις με βάση τις κατηγοριοποιήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι οι ακόλουθες:

#### **Κοινωνική αλληλεπίδραση (ΚΑ)**

Σ' αυτήν την κατηγορία εξετάζονται οι σχέσεις της Μυρτώ με τους συμφοιτητές της και η προοδευτική ποιοτική τους εξέλιξη. Επίσης, επιχειρείται μία σύγκριση του είδους αυτής της σχέσης από την αρχή του εξαμήνου μέχρι το τέλος του, και η κριτική

αποτίμηση της ίδιας της Μυρτώ σχετικά με τη δράση που έγινε για τη διευκόλυνση της πρώτης επαφής με τους συμφοιτητές της.

Σε ερώτηση σχετικά με τις πρώτες της εντυπώσεις κατά την είσοδό της στο πανεπιστήμιο, η Μυρτώ δήλωσε τα εξής: *«Στην αρχή τα παιδιά δεν με πλησιάζανε, δεν μου μιλούσανε, πρώτες κινήσεις έγιναν με τα άτομα που βοήθησαν από την Πρόσβαση να με φέρουν σε επαφή μαζί τους».*

Η δυσκολία αυτή με τον καιρό δείχνει να ξεπεράστηκε (σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις και τις άτυπες δηλώσεις κατά τη φάση της παρατήρησης), καθώς σε αντίστοιχη ερώτηση (*«αντιμετώπισες καθόλου δυσκολίες στη δημιουργία κύκλου φίλων;»*) απάντησε χαρακτηριστικά: *«Μετά από τη δράση που κάναμε μαζί, όχι, δεν είχα καμία δυσκολία».* Η ίδια η Μυρτώ θεώρησε αυτή τη δράση *«αποτελεσματικότερη»*, γεγονός που μας βοήθησε πολύ κατά την ανατροφοδότηση στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

#### *Κοινωνική αλληλεπίδραση – σύγκριση σχέσεων (αρχή και τέλος εξαμήνου) (ΚΑ-ΣΥΓΚ)*

Σχετικά με το αν θα χρειαζόταν να γίνουν περαιτέρω παρεμβάσεις ή δράσεις από την ερευνητική ομάδα προς διευκόλυνση της σχέσης της Μυρτώ με τους συμφοιτητές της, η ίδια συγκρίνει τη σχέση της με τους συμφοιτητές της στην αρχή του εξαμήνου και στο τέλος του, και δίνει την εξής απάντηση: *«Στην αρχή του έτους οι σχέσεις μας ήταν πιο ψυχρές και βρισκόμασταν πιο αραιά, τώρα έχουμε δεθεί περισσότερο, κάνουμε πιο πολλά πράγματα μαζί και οι σχέσεις έχουν συσφιχθεί πολύ περισσότερο».*

#### *Κοινωνική αλληλεπίδραση – προσωπική αλλαγή (ΚΑ-ΠΡΟΣ)*

Σχετικά με πιθανή αλλαγή που ίσως έχει παρατηρήσει μέσα της η ίδια η Μυρτώ από κατά την κοινωνική της αλληλεπίδραση, σε ανάλογη ερώτηση (*«Πώς βλέπεις τον εαυτό σου μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση;»*) η απάντηση ήταν: *«ότι τον γνωρίζω κάθε μέρα όλο και καλύτερα».*

#### *Κοινωνική αλληλεπίδραση – σχέση με βοηθούς (ΚΑ-ΒΟΗΘ)*

Σε σχετική ερώτηση σχετικά με το αν το πρόγραμμα της Πρόσβασης και τα καθήκοντά του επηρέασε τη σχέση της Μυρτώ με τις βοηθούς της στα μαθήματα (μιας και τύχαινε όλοι να ανήκουν σε μία παρέα), απάντησε πως δεν υπήρξε καμία επιρροή, ούτε καλή ούτε κακή από το πρόγραμμα της Πρόσβασης.

### Μαθησιακή πρόσβαση (ΜΠ)

Κύριος άξονας εδώ είναι ο στόχος που είχε τεθεί σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση της Μυρτώ σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα και με ποιον τρόπο σχετίζεται αυτή με τους καθηγητές της και με τη βοήθεια που δέχεται από το πρόγραμμα της Πρόσβασης.

Συγκεκριμένα, σε αντίστοιχη ερώτηση («σε ό,τι έχει να κάνει με το θέμα της μάθησης και των εξετάσεων, οι προσδοκίες σου ποιες ήταν και αν επαληθεύτηκαν»), η Μυρτώ απάντησε: «Ήθελα να περάσω όλα τα μαθήματα και με καλούς βαθμούς. Μέχρι τώρα, έχει επιτευχθεί αυτό».

### Μαθησιακή πρόσβαση – Πρόγραμμα (ΜΠ-ΠΡ)

Αυτή η ενότητα αφορά κυρίως την κριτική αποτίμηση της Μυρτώ σχετικά με τη βοήθεια και την υποστήριξη που της παρείχε το πρόγραμμα της Πρόσβασης και τα άτομα που συμμετείχαν σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Σε ερώτηση σχετικά με την κριτική της αποτίμηση σε σχέση με τις υπηρεσίες του προγράμματος, απάντησε: «Η Πρόσβαση βοήθησε, έκανε το καλύτερο που μπορούσε και είχε τα βιβλία έγκαιρα», ενώ σε άλλο σημείο αναφέρει χαρακτηριστικά πως «είχα όλα τα βιβλία έγκαιρα και όλο το υλικό για την εξεταστική». Σχετικά με το χρονικό περιθώριο που είχαν οι βοηθοί για τις μετατροπές, δήλωσε: «Έγκαιρα έγιναν (οι μετατροπές του υλικού), και αν δε γινόντουσαν δε θα ευθυνόμασταν εμείς, ίσως δε ζητήσαμε νωρίτερα τις ύλες».

Στην ερώτηση σχετικά με το πώς αισθάνεται η ίδια η Μυρτώ που ανήκει στην ομάδα της πρόσβασης, έδωσε την εξής απάντηση: «Θεωρώ πως συμβάλλω (στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος), νιώθω τυχερή που σπουδάζω σ' αυτό το τμήμα που είναι πολύ ενδιαφέρον και μετά ικανοποιημένη από αυτά που μου παρέχονται».

### Μαθησιακή πρόσβαση – προσαρμογές από καθηγητές (ΜΠ-ΠΡΟΣ)

Ο τομέας αυτός αφορά κυρίως τον τρόπο που οι καθηγητές κάνουν τα μαθήματά τους, εάν δηλαδή αυτά είναι κατάλληλα και μπορούν να γίνουν πλήρως αντιληπτά και κατανοητά για ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα η Μυρτώ δεν είχε να επισημάνει κάτι ιδιαίτερα προβληματικό, με χαρακτηριστική όμως αυτή της τη

δήλωση: «Κάποιοι καθηγητές θα μπορούσαν να το κάνουν πιο πρακτικό το μάθημα, και στα βίντεο που θα βάζανε καλό θα ήταν να υπήρχε μια περιγραφή».

#### Μαθησιακή πρόσβαση – συνεργασία με καθηγητές (ΜΠ-ΣΥΝΚ)

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη συνεργασία της Μυρτώ με τους καθηγητές της, η ίδια δήλωσε: «Η σχέση μας ήταν καλή, όλοι συνεργάστηκαν. Δεν είχαμε πρόβλημα ούτε στην προφορική εξέταση, ούτε στο να μου δώσουν τα βιβλία τους ηλεκτρονικά, ούτε τίποτα». Επίσης, υπήρξε η παρατήρηση πως στην αρχή «ήταν λίγο δύσκολη η αλληλεπίδραση με τους καθηγητές. Πήγαινα εγώ και τους μιλούσα για να με βοηθήσουνε να προσαρμοστώ σιγά σιγά στα μαθήματα».

#### **Φυσική πρόσβαση (ΦΠ)**

Χρήσιμο κρίθηκε από την ερευνητική ομάδα να μελετηθεί η άποψη της Μυρτώ και των υπόλοιπων ατόμων σχετικά με τη φυσική της πρόσβαση στο χώρο του πανεπιστημίου. Η Μυρτώ σύμφωνα με τα λεγόμενά της είχε μία προηγούμενη εμπειρία με το χώρο του πανεπιστημίου προτού φοιτήσει σε αυτό, καθώς είχε πάει και τον είχε δουλέψει πριν από την έναρξη του πρώτου εξαμήνου.

Σε ό,τι αφορά τις ενέργειες που έγιναν από το πρόγραμμα της Πρόσβασης για τη διευκόλυνση της φυσικής της πρόσβασης, η Μυρτώ θεωρεί πως οι προσαρμογές αυτές (τοποθέτηση οδηγών στο πάτωμα, ετικέτες Braille στους ανελκυστήρες, στις αίθουσες και στα γραφεία των καθηγητών) είναι επαρκείς και βοηθητικές. Σύμφωνα με την άποψή της «οι προσαρμογές αυτές έχουν γίνει έγκαιρα».

Σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδραση της Μυρτώ με τους φορείς του πανεπιστημίου, οι υπηρεσίες που της προσέφεραν η γραμματεία της σχολής και η βιβλιοθήκη σύμφωνα με την ίδια ήταν ικανοποιητικές και χωρίς προβλήματα.



#### 5.3.4 Συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις συνεντεύξεις

Ο σκοπός διενέργειας των συγκεκριμένων συνεντεύξεων, όπως είδαμε και παραπάνω, ήταν η συλλογή πληροφοριών από τους συμμετέχοντες και η σύνθεσή τους για μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανατροφοδότησης και σχεδιασμού των περαιτέρω κινήσεων.

Οι δύο κύριοι τομείς της έρευνας, σύμφωνα με τους στόχους που έθεσε εξ' αρχής η ίδια η Μυρτώ ήταν η επίτευξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές της και η μαθησιακή της πρόσβαση στα γνωστικά αντικείμενα. Από τις συνεντεύξεις όμως, δεν προέκυψαν δεδομένα μόνο σχετικά με αυτά τα δύο θέματα, αλλά και σχετικά με τη διαφοροποίηση που παρατηρεί η Μυρτώ και οι συμφοιτητές της στην προσωπικότητά τους και τη στάση τους μέσα από όλες τις διαδικασίες (φιλικές ή μέσω του προγράμματος) που τις εμπλέκουν.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τον πρώτο στόχο, αυτόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα δεδομένα που συνέλεξε η Φ/Ε ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα, τόσο η Μυρτώ όσο και οι συνεντευξιαζόμενοι παρατήρησαν εμφανή βελτιωτική εξέλιξη της σχέσης τους από την αρχή μέχρι το τέλος του εξαμήνου. Οι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν πως τώρα νιώθουν να έχουν δεθεί περισσότερο μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν αβίαστα. Φαίνεται λοιπόν πως η δράση της Φ/Ε μαζί με τη Μυρτώ αλλά και οι προσπάθειες της ίδιας της Μυρτώς για δημιουργία κύκλου φίλων, απέφεραν τελικά άμεσα και σταθερά αποτελέσματα. Σ' αυτό το συμπέρασμα μπορεί να φτάσει κανείς συνυπολογίζοντας και τα δεδομένα που συνέλεξε η Φ/Ε μέσω άτυπης παρατήρησης στα μαθήματα και μέσω άτυπων δηλώσεων της Μυρτώς και των συμφοιτητών της.

Μ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν, η ΟΕΔ1 απέκτησε αρκετά δεδομένα για να ολοκληρωθεί η ανατροφοδότηση του πρώτου κύκλου για την κοινωνική αλληλεπίδραση, και κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτός ο στόχος επετεύχθη και έχει κλείσει ως κύκλος για την ερευνητική ομάδα. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, δεν χρειάστηκε περαιτέρω παρέμβαση ή επανασχεδιασμός δράσεων, καθώς οι κοινωνικές σχέσεις της Μυρτώς φαίνεται πως ομαλοποιήθηκαν πλήρως και με τους συμφοιτητές της διαμόρφωσε μία απολύτως υγιή αλληλεπίδραση.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τον δεύτερο βασικό στόχο που έθεσε η Μυρτώ, αυτόν της μαθησιακής της πρόσβασης, τα δεδομένα ήταν και εκεί ενθαρρυντικά. Η Μυρτώ



διαπίστωσε πως οι δικοί της προσωπικοί στόχοι επιτεύχθηκαν (το να περάσει όλα τα μαθήματα) και έκρινε πως η εξεταστέα ύλη της δόθηκε έγκαιρα. Οι βοηθοί που συμμετείχαν στην πρόσβαση ωστόσο, αν και θεωρούν πως οι μετατροπές έγιναν εγκαίρως, δεν θα έλεγαν όχι σε μια πιο έγκαιρη και πιο οργανωμένη διανομή δραστηριοτήτων και καθηκόντων για την κάθε μία, σύμφωνα και με τα χαρακτηριστικά λεγόμενα που ακολουθούν: *«αυτό που είπαμε και με τον ΕΠ, ότι εντάξει, κάποιες διαδικασίες έπρεπε κατά την προσωπική μας άποψη να ήταν πιο συντονισμένες, για να μην κάνουμε κι εμείς τελευταία στιγμή τις προσαρμογές».*

Αυτά τα δεδομένα διασταυρώθηκαν και με τα λεγόμενα των βοηθών στη συνάντηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, κι έτσι ολοκληρώθηκε η ανατροφοδότηση σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση της Μυρτώς, με επανασχεδιασμό των δράσεών μας. Η ανατροφοδότηση κατέδειξε πως έγινε σωστή δουλειά σχετικά με τις μετατροπές υλικού, αλλά δεν θα έβλαπτε καθόλου οι μετατροπές αυτές να γινόντουσαν πιο έγκαιρα, και από τη μεριά των βοηθών (ώστε να μην έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας λίγες μέρες πριν από τις εξετάσεις), όσο και για τη Μυρτώ (για να μπορεί να έχει το υλικό πιο νωρίς, και έτσι να το επεξεργαστεί και να το κατανοήσει πολύ καλύτερα και σε βάθος).

Οπότε, η ανατροφοδότηση στο μαθησιακό τομέα κατέδειξε την ανάγκη επανασχεδιασμού της δράσης, με πιο έγκαιρες και συντονισμένες διαδικασίες παραλαβής της ύλης από τους διδάσκοντες, παραλαβή των βιβλίων και των σημειώσεων και μετατροπών από τις βοηθούς.

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν την ετοιμότητα του πανεπιστημίου για την υποδοχή ενός φοιτητή με σοβαρά προβλήματα όρασης, αναφέρθηκε από όλες τις συνεντευξιζόμενες πως θα ήταν πολύ βοηθητικό για τις ίδιες αλλά και για το άτομο να υπάρχει μια σχετική ενημέρωση από τους φορείς του πανεπιστημίου πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους. Σε ό,τι έχει να κάνει με τη χωροταξική διάταξη, όλες συμφώνησαν πως δεν είναι κατάλληλη και δώσανε διάφορες προτάσεις, συνήθως με την τοποθέτηση ετικετών Braille αλλά και οδηγών για να μπορεί το άτομο να κινείται αυτόνομα στους χώρους της σχολής. Οι αίθουσες διδασκαλίας δεν φάνηκε να δημιουργούν ιδιαίτερο πρόβλημα σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Η Μυρτώ επισήμανε πως οι χωροταξικές προσαρμογές έλειπαν μεν στην αρχή, αλλά με την παρέμβαση του προγράμματος της Πρόσβασης (ετικέτες Braille, οδηγοί), οι προσαρμογές αυτές έγιναν εγκαίρως.

Η κατηγορία που προέκυψε σχετικά με τις στάσεις των ατόμων απέναντι στην αναπηρία, έδωσε κι αυτή πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Κατέδειξε πως η επαφή με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες βοηθάει στο να μεταβληθούν πολλές ιδέες για τα άτομα αυτά και να καταρριφθούν οι προκαταλήψεις που τα θέλουν ως αδύναμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή κλεισμένα στον εαυτό τους και μη επικοινωνιακά. Ίσως αυτό να είναι και το πιο σημαντικό εύρημα, καθώς η βαρύτητα που δίνεται στη θετική μεταβολή απόψεων και στην κατάρριψη των στερεοτύπων είναι πολύ μεγάλη και τροφοδοτεί με ελπίδα για το αύριο της ειδικής αγωγής.

## 5.4 ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Στόχος προς επίτευξη: Μαθησιακή πρόσβαση

Στον τρίτο κύκλο της έρευνας η ερευνητική ομάδα επικεντρώθηκε μόνο στην επίτευξη της μαθησιακής πρόσβασης της Μυρτώ, καθώς το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είχε λυθεί, όπως φάνηκε τόσο από την παρατήρηση, όσο και από τον επανασχεδιασμό των δράσεων.

Κύριος άξονας στον οποίο επικεντρώθηκε η ΟΕΔ2 αυτήν τη φορά ήταν η απόκτηση του υλικού αλλά και η μετατροπή του ήδη υπάρχοντος σε μορφή κατάλληλη για τη Μυρτώ με πιο γρήγορες και πιο οργανωμένες διαδικασίες, οι οποίες περιελάμβαναν:

- την ενημέρωση της ΟΕΔ2 από τους καθηγητές των μαθημάτων σχετικά με τα προτεινόμενα συγγράμματα των μαθημάτων τους
- η άμεση επικοινωνία με τους αντίστοιχους εκδοτικούς οίκους για την απόκτηση της ηλεκτρονικής τους μορφής
- η άμεση μετατροπή των έντυπων κειμένων και σημειώσεων σε κωδικοποιημένη μορφή για την εκτύπωσή τους σε Braille (πριν από τις διακοπές του Πάσχα)
- η σταδιακή εκτύπωση των κειμένων σε Braille ώστε να μειωθεί ο φόρτος εργασίας για τις βοηθούς την περίοδο λίγο πριν την έναρξη της εξεταστικής

Με αυτές τις ενέργειες και φυσικά με την ανατροφοδότηση που λάμβανε η ομάδα από την ίδια τη Μυρτώ, οι διαδικασίες έγιναν πιο γρήγορα, και κατ' αυτόν τον τρόπο και η ίδια η Μυρτώ είχε το υλικό πολύ πιο νωρίς από τις εξετάσεις και μπόρεσε να οργανώσει καλύτερα το διάβασμά της, αλλά και οι βοηθοί μετέτρεψαν τα κείμενα με μεγαλύτερη άνεση χρόνου και την αποφυγή συσσώρευσης πολλής δουλειάς στο τέλος του εξαμήνου.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε λοιπόν πως ο στόχος για επίτευξη της μαθησιακής πρόσβασης με πιο γρήγορες και οργανωμένες διαδικασίες επετεύχθη και τα αποτελέσματα ήταν εντός προγραμματισμού της ΟΕΔ2.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία συγκέντρωση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα, με σκοπό την ανακεφαλαίωση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της. Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει στην παρουσίαση προτάσεων σχετικών με βελτιωτικές μελλοντικές αλλαγές σε ό,τι αφορά την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στην εκπαίδευση και ειδικά στην τριτοβάθμια.

Κατά την επισκόπηση των ερευνών στο κεφάλαιο 3 της εργασίας, σημαντική ήταν η διαπίστωση του ότι πολύ περιορισμένες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στην εκπαίδευση, και ακόμη πιο λίγες με την μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Συγκεκριμένα, σε ό,τι έχει να κάνει με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα που να έχει υλοποιηθεί με τη μέθοδο της έρευνας δράσης και να ασχολείται με την πρόσβαση των ατόμων αυτών στις πανεπιστημιακές δομές. Η μεγάλη βαρύτητα που δίνεται στην έρευνα δράσης οφείλεται στο γεγονός του ότι δεν είναι απλά μία έρευνα η οποία έχει ως κύριο άξονα την παρατήρηση, αλλά όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 4, είναι μία μέθοδος η οποία καταδεικνύει τα 'κακώς κείμενα' μίας κατάστασης και προσπαθεί με κατάλληλες παρεμβάσεις να τα διορθώσει. Πρόκειται λοιπόν για την επίτευξη μιας αλλαγής η οποία έχει να προσφέρει σε όλους τους τομείς, και ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό, όπου οι συνθήκες και οι απαιτήσεις αλλάζουν συνεχώς, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Παρατηρώντας λοιπόν την έλλειψη ερευνών σε αυτόν τον τομέα, η ερευνητική ομάδα αντιλήφθηκε πως η δουλειά της δεν θα είχε να στηριχτεί σε προηγούμενα δεδομένα, ούτε θα μπορούσε να συγκριθεί με προηγούμενα ευρήματα. Επίσης, δεν γνώριζε τι θα έπρεπε περίπου να περιμένει, καθώς αυτός ο τομέας έρευνας δεν είχε απασχοληθεί στο παρελθόν. Γι' αυτό το λόγο η Μυρτώ έπαιξε έναν παραπάνω σημαντικό ρόλο στην πορεία της έρευνας γιατί ήταν το άτομο που εξολοκλήρου έθετε προβληματισμούς και στόχους και η διαδικασία προχώρησε αβίαστα χάρη στη δική της συμμετοχή. Μέσω της Μυρτώ η έρευνα αποκτούσε κάθε φορά κατεύθυνση και μία νέα οπτική για διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα λοιπόν με τους προβληματισμούς και τους στόχους που έθεσε η ίδια η Μυρτώ, η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις κύκλους, εκ των οποίων δύο αναλύονται σε βάθος: ο πρώτος, ο οποίος είχε να κάνει με την διευκόλυνση της κοινωνικής της

αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές της, και ο δεύτερος ο οποίος σχετίστηκε με την μαθησιακή της πρόσβαση. Το αντικείμενο του τρίτου κύκλου ήταν επίσης η μαθησιακή πρόσβαση της Μυρτώς, αλλά αναφέρθηκε περιληπτικά, καθώς η ΟΕΔ2 προέβη στις ίδιες σχεδόν ενέργειες αλλά με περισσότερη συντομία και συντονισμό απ' ό,τι στον δεύτερο κύκλο έρευνας.

## 6.1 Ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Σύμφωνα με τον Carroll (στο Bond, 2005), μία σημαντική επίπτωση που επιφέρει η απώλεια της όρασης σε ένα άτομο είναι η έλλειψη της «κοινωνικής επάρκειας», καθώς το άτομο χάνει σημαντικές οπτικές ενδείξεις που το πληροφορούν για άτυπους κοινωνικούς κανόνες ή για συναισθηματικές διαθέσεις (π.χ. η έκφραση στα πρόσωπα των άλλων). Κάτι τέτοιο όμως είναι μόνο η αρχή, καθώς απ' ό,τι φαίνεται το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να δημιουργήσει καινούριες γνωριμίες, καθώς δεν γνωρίζει εμπειρικά τον τρόπο που οι βλέποντες επιτυγχάνουν αυτού του είδους τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Το θέμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ήταν αυτό που απασχόλησε αρχικά τη Μυρτώ περισσότερο από κάθε άλλο, καθώς την άγχωνε το γεγονός του ότι δεν είχε αλληλεπιδράσει με κανέναν συμφοιτητή της κοινωνικά, παρόλο που είχε ήδη παρευρεθεί σε αρκετές διαλέξεις μαθημάτων. Δεν γνώριζε πώς να τους προσεγγίσει και να δημιουργήσει φιλίες μαζί τους, καθώς η πρώτη επαφή ήταν πολύ δύσκολη.

Ο σχηματισμός μίας κοινωνικής ομάδας με μέλη τα οποία αλληλεπιδρούν κοινωνικά, περιλαμβάνει την ανάπτυξη νέων σχέσεων μεταξύ του συνόλου της ομάδας και του κάθε ατόμου ξεχωριστά (Stangor, 2004). Ωστόσο, για να αναπτυχθούν αυτές οι σχέσεις, θα πρέπει να γίνει το «πρώτο βήμα» για την έναρξη αυτού του σχηματισμού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνητική ομάδα ανακάλυψε πως ο δισταγμός και η άγνοια περί προσέγγισης που επικρατούσε δεν ήταν μόνο θέμα της Μυρτώς και δεν απασχολούσε μόνο την ίδια. Όπως αναπτύχθηκε και στο κεφάλαιο 5.1 περί κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι συμφοιτητές/τριες της Μυρτώς δίσταζαν να την πλησιάσουν λόγω του ότι δεν γνώριζαν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να γίνει αυτή η προσέγγιση. Πολύ συχνά ήταν επίσης και τα επικοινωνιακά λάθη (π.χ. οι κοπέλες ρωτούσαν τη Φ/Ε



για το όνομα της Μυρτώ, χωρίς να απευθύνονται στην ίδια) κάτι που δυσχέραινε την αλληλεπίδραση και έφερνε σε περίεργη και άβολη θέση τη Μυρτώ. Μέσα από τις συνεντεύξεις (κεφάλαιο 5.3) φάνηκε ότι οι κοπέλες αισθανόντουσαν αμήχανα και δεν γνώριζαν αν θα έπρεπε να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους λόγω του σοβαρού προβλήματος όρασης της Μυρτώ. Θεωρούσαν πως χρειαζόταν μία ειδική αντιμετώπιση και μιας και καμία τους δεν είχε αλληλεπιδράσει με άτομο με ολική απώλεια όρασης στο παρελθόν, δεν γνώριζαν το πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας. Μετά λοιπόν από την πρώτη επαφή ανάμεσα στις φοιτήτριες και στη Μυρτώ, διαπιστώθηκε από τη Φ/Ε πως ο δισταγμός, η άγνοια και η αμηχανία ήταν αμφίδρομα συναισθήματα. Η Μυρτώ μεν δεν ήξερε πώς να προσεγγίσει τους συμφοιτητές της και να κάνει γνωριμία μαζί τους, οι συμφοιτητές της δε καταβάλλονταν από αμηχανία γι' αυτήν την αλληλεπίδραση και άγνοια σχετικά με το σωστό τρόπο προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με ένα τυφλό άτομο.

Η έντονη αυτή 'δυσκολία' στη διενέργεια κοινωνικών επαφών και η 'αμηχανία' που κατέβαλλε και τις δύο πλευρές, θα μπορούσε να ερμηνευθεί με αρκετούς τρόπους.

Σε ό,τι αφορά τον δισταγμό από την πλευρά των συμφοιτητριών της Μυρτώ, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως σημαντικό ρόλο μπορεί να έχουν παίξει οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με τα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας. Σχετικά με τον τρόπο που οι άνθρωποι και ο κοινωνικός περίγυρος αντιμετωπίζει την αναπηρία και τα αποτελέσματά της, έχουν καθιερωθεί από τους ερευνητές διάφορες προσεγγίσεις/μοντέλα σχετικά με την αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Corbett (2004), αυτά που κυριαρχούν σχετικά με την αναπηρία στη σύγχρονη εποχή είναι δύο: το Ιατρικό και το Κοινωνικό. Οι εκπρόσωποι του ιατρικού μοντέλου εκφράζουν έντονα τη θέση του ότι τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να γίνουν «φυσιολογικά» με οποιοδήποτε κόστος (και κυρίως ιατρικό), και δεν εκθειάζουν το διαφορετικό. Επικεντρώνονται δηλαδή σ' αυτό που δεν είναι καλό για το σώμα και το πνεύμα, και μ' αυτόν τον τρόπο δεν αντιλαμβάνονται το άτομο ως προσωπικότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ιατρική αξιολόγηση της κατάστασης του ατόμου και δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην αναπηρία, παρά στις δυνατότητες του ανθρώπου που έχει την αναπηρία. Από εκεί προέρχονται και ενδεχόμενες προκαταλήψεις, οι οποίες στηρίζουν την αντίληψη περί 'ομαλοποίησης' αυτών των ατόμων και προοδευτικά απομακρύνονται από την πραγματική πηγή του προβλήματος, ή από την απόδοση ευθυνών και σε πολλές κοινωνικές δομές.

Οι εκπρόσωποι του Κοινωνικού μοντέλου από την άλλη, τονίζουν τα κοινωνικά εμπόδια που επικρατούν και τα οποία εμποδίζουν τα άτομα με αναπηρία να ζήσουν χωρίς δυσκολίες στον κόσμο των 'φυσιολογικών' ατόμων. Μάλιστα εκθειάζουν τόσο πολύ την ευθύνη της κοινωνίας, που πολλές φορές παραλείπουν να τονίσουν πως ορισμένες μορφές αναπηρίας περιλαμβάνουν σωματική καταπόνηση και φυσικά εμπόδια τα οποία δεν εξαφανίζονται με την απομάκρυνση των κοινωνικών εμποδίων και στερεοτυπιών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διενέργεια του κύκλου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, βγαίνει το συμπέρασμα πως, πολύ πιθανό, στην κοινωνία μας να επικρατεί ακόμα το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Ίσως η 'ιατρική αντιμετώπιση' των ατόμων με αναπηρία να έχει οδηγήσει στη δημιουργία και εδραίωση προκαταλήψεων ή στερεοτυπιών, οι οποίες απομακρύνουν τον κοινωνικό περίγυρο από τα άτομα αυτά και δημιουργούν ιδιαίτερη αμηχανία όταν γίνει επιθυμητή η επίτευξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το άτομο με ειδικές ανάγκες εκλαμβάνεται ως κάτι το οποίο πρέπει να 'ομαλοποιηθεί' με τα ισχύοντα πρότυπα για να ζήσει μία κανονική ζωή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η περίπτωση αλλαγής συγκεκριμένων κοινωνικών δομών και προσαρμογών για την επιτυχία της ένταξής τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι εκπρόσωποί του αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία ως επίκεντρο του δικού τους προβλήματος, χωρίς να προσάπτουν ευθύνη στην κοινωνία ή στον τρόπο αντιμετώπισής τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Σύμφωνα με τον Κουτάντο (2005), τα βασικά σημεία της ιατρικής/ατομικής προσέγγισης είναι τα ακόλουθα (σελ. 37):

- 1) Η αναπηρία είναι αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης βλάβης, ένα ατομικό και όχι ένα συλλογικό θέμα
- 2) Ο οικογενειακός περίγυρος του ατόμου δεν μπορεί να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει τις ειδικές ανάγκες
- 3) Οι ειδικές ανάγκες μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με την «ατομική επαγγελματική ειδικότητα και αυθεντία» του κοινωνικού λειτουργού
- 4) Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να απομονώνονται σε συγκεκριμένους και ξεχωριστούς χώρους για την εκπαίδευσή τους, όπως σε ειδικά σχολεία και άσυλα

- 5) Οι δυσκολίες που τονίζουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τους μαθητές τους με ειδικές ανάγκες εντοπίζονται μόνο στον μαθητή
- 6) Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς δημιουργούν προβλήματα στην ενσωμάτωση
- 7) Οι ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται με «αντικειμενικό» τρόπο ερευνώντας τις κατηγορίες των αδυναμιών

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα στοιχεία θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως στην ελληνική κοινωνία επικρατεί το ιατρικό μοντέλο που ερμηνεύει την αναπηρία, το οποίο αναδεικνύεται από την παρούσα εργασία. Οι συμφοιτήτριες της Μυρτώ πολύ πιθανόν να δίσταζαν να την πλησιάσουν λόγω των ενδεχόμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων που είχαν υιοθετήσει σχετικά με την αντιμετώπιση των αναπήρων από την μεριά της ελληνικής κοινωνίας.

Ωστόσο, η παραπάνω άποψη θα μπορούσε και να μην ισχύει πλήρως, καθώς διαπιστώθηκε πως από τη στιγμή που διενεργήθηκε η 'πρώτη επαφή' με τη βοήθεια της Φ/Ε, όλα αυτά τα προβλήματα ξεπεράστηκαν, και υπήρχε μία υγιής και αβίαστη κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη Μυρτώ και στις συμφοιτήτριές της. Θα ήταν αρκετά δύσκολο όλοι αυτοί οι δισταγμοί να ξεπεραστούν τόσο γρήγορα εάν στη σκέψη των συμφοιτητριών της Μυρτώ είχαν καθιερωθεί στερεοτυπικές αντιλήψεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το πρόβλημα βρισκόταν μόνο κατά την αρχή του έτους, αφού μόλις γνωρίστηκαν δεν ένιωθαν ότι αλληλεπιδρούσαν με ένα τυφλό άτομο αλλά με μία ακόμα κοπέλα από το πανεπιστήμιο και η Μυρτώ ένιωθε άνετα και με ευχάριστα συναισθήματα για την παρέα που είχε δημιουργηθεί.

Αυτές οι δηλώσεις και διαπιστώσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως οι συμφοιτήτριες της Μυρτώ δεν την πλησίαζαν όχι λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων που ενδεχομένως να είχαν εμποτιστεί μέσα τους, αλλά απλά λόγω της αμηχανίας και της άγνοιας που είχαν (για την τύφλωση και τα τυφλά άτομα), μιας και δεν είχαν αλληλεπιδράσει ποτέ πριν με άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις (κεφάλαιο 5.3.3).

Μία άλλη ερμηνεία περί δισταγμού προσέγγισης θα μπορούσε να επικεντρωθεί στο γεγονός του ότι πολύ μικρός αριθμός φοιτητών με ειδικές ανάγκες εισέρχεται στα ελληνικά πανεπιστήμια, και κατ' αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν επικοινωνιακά τέτοιου είδους πλαίσια. Θέση η οποία ενισχύεται από το

γεγονός του ότι καμία από τις συνεντευξιαζόμενες συμφοιτήτριες της Μυρτώς δεν είχαν αλληλεπιδράσει με τυφλό άτομο στο παρελθόν.

Παρατηρούμε λοιπόν πως δεν υπάρχει μία επικρατούσα ερμηνεία σχετικά με το λόγο που οι συμφοιτητές της Μυρτώς δίσταζαν να την πλησιάσουν. Τα ενδεχόμενα είναι αρκετά, αλλά όχι πολλά, και γι' αυτό το λόγο πρόκειται για ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω ανάλυσης και έρευνας.

Σε ό,τι αφορά το δισταγμό από την πλευρά της Μυρτώς, αυτός μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Οι λόγοι αυτοί θα μπορούσαν να διερευνηθούν και να μελετηθούν περαιτέρω με τη βοήθεια προτεινόμενων μοντέλων σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές ικανότητες. Τα μοντέλα αυτά δημιουργήθηκαν από τους ερευνητές με σκοπό τον καθορισμό των κοινωνικών ικανοτήτων, και είναι τα ακόλουθα (όπως παρατίθενται από τους Sacks & Silberman, 2000, σελ. 620):

1. Το μοντέλο του διακριτού χαρακτηριστικού γνωρίσματος (Trait model), το οποίο υποστηρίζει πως η ικανότητα του να δημιουργεί κανείς κοινωνικές επαφές είναι προκαθορισμένη και εγκαθιδρυμένη στην προσωπικότητά του
2. Το μοριακό μοντέλο ή μοντέλο των επιμέρους συστατικών (Molecular or Component model), το οποίο θεωρεί πως οι κοινωνικές ικανότητες αντιμετωπίζονται ως παρατηρήσιμα τμήματα συμπεριφοράς, τα οποία όταν ενωθούν δημιουργούν επιτυχημένες διαδραστικές εμπειρίες
3. Το μοντέλο της διαδικασίας (Process model), το οποίο οικοδομείται από δύο υποθέσεις: η πρώτη υπόθεση είναι πως η εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις βασίζεται σε κανόνες και σε μαθημένες συμπεριφορές, και η δεύτερη υπόθεση είναι πως οι κοινωνικές συμπεριφορές εμφανίζονται με ανατροφοδότηση τόσο περιβαλλοντική, όσο και εσωτερική.

Σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή, το μοντέλο το οποίο φαίνεται να εξηγεί πληρέστερα την συμπεριφορά της Μυρτώς, είναι το μοριακό (ή επιμέρους συστατικών) (molecular or component model). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι κοινωνικές ικανότητες είναι μαθημένες συμπεριφορές με γνώσεις που προέρχονται από συγκεκριμένες καταστάσεις, και το περιβάλλον του ατόμου ενισχύει ή όχι τις συμπεριφορές αυτές. Ο δισταγμός και η αμηχανία από την πλευρά της Μυρτώς ίσως να οφειλόταν στο ότι δεν είχε βρεθεί μέχρι τότε σε ένα περιβάλλον όπου όλα τα άτομα

ήταν άγνωστα, χωρίς καθοδήγηση και χωρίς να γνωρίζει τους χώρους και τα μέρη που τον απαρτίζουν. Εάν είχε βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση στο παρελθόν, πιθανόν να είχε αντιληφθεί τις κοινωνικές απαιτήσεις του και να είχε διαμορφώσει και τις κατάλληλες/αρμόζουσες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο θα γνώριζε πώς θα μπορούσε να προσεγγίσει άτομα άγνωστα μέχρι πρότινος και να δημιουργήσει κοινωνικές επαφές μαζί τους. Επίσης, η έλλειψη οπτικής επαφής δεν βοηθάει το άτομο να αντιληφθεί τους κανόνες που ισχύουν κατά την ομιλία με άλλους, όπως το πότε να ξεκινήσει ή πότε να σταματήσει να μιλάει, καθώς και το πότε ο συνομιλητής του απομακρύνεται. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2.2 η έλλειψη της όρασης επιφέρει πολλαπλές επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου, μία από τις οποίες είναι και η δυσκολία του να αντιληφθεί ποια άτομα είναι γύρω του και να αλληλεπιδράσει μαζί τους, ή και η δυσκολία να μιμηθεί τα υπόλοιπα άτομα σε κοινωνικές συμπεριφορές. Σε ό,τι αφορά την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των νέων, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τομείς/στόχους: την προσωπικότητα, τις σχέσεις και τον ηθικό συλλογισμό. Στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ενδέχεται να υπάρχουν περαιτέρω δυσκολίες στην επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς η έλλειψη οπτικής επαφής δημιουργεί εμπόδια για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Kirkwood, 2005). Το άτομο με τύφλωση πολύ συχνά διακατέχεται από φυσική συστολή κατά τις κοινωνικές περιστάσεις και τις κοινωνικές συγκεντρώσεις εξαιτίας αυτών των παραγόντων. Γι' αυτούς τους λόγους και είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει οργανωμένη καθοδήγηση και συμβουλευτική από εκπαιδευτικούς αλλά και από μέλη της οικογένειας ώστε να κατακτηθούν οι κοινωνικές ικανότητες (social skills) και να εμφανιστούν οι επιθυμητές κοινωνικές συναναστροφές (Sacks & Silberman, 2000). Είναι πολύ πιθανό η Μυρτώ να είχε παρόμοιους δισταγμούς, οι οποίοι εξηγούν και το γεγονός της αμηχανίας που την κατέβαλλε και την εμπόδιζε στο να πλησιάσει τους συμφοιτητές της και να δημιουργήσει φιλίες.

Επίσης, ένα από αυτά τα μοντέλα θα μπορούσε ίσως να ερμηνεύσει και τη συμπεριφορά των συμφοιτητριών της Μυρτώ σχετικά με τον αρχικό δισταγμό τους, και αυτό είναι το μοντέλο της διαδικασίας (process model). Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού θεωρούν πως το χτίσιμο αντιδράσεων σε συγκεκριμένες περιστάσεις χτίζεται πάνω σε κανόνες και πως οι κοινωνικές αυτές αντιδράσεις για να εμφανιστούν πρέπει να έχουν λάβει τον απαιτούμενο βαθμό ανατροφοδότησης, τόσο εξωτερικής όσο και εσωτερικής. Από τη στιγμή που καμία από τις κοπέλες δεν είχε προηγούμενη επαφή



με άτομο με τύφλωση, λογικό είναι να μην γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν στην εμφάνιση μίας τέτοιας περίπτωσης, καθώς δεν υπάρχει υπόβαθρο μαθημένων συμπεριφορών για να εμφανίσουν. Επίσης έλειπε και η ανατροφοδότηση που θα βοηθούσε στην εδραίωση αυτών των συμπεριφορών και τακτικών για την επικοινωνία με ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ενδέχεται λοιπόν ο δισταγμός τους και η αμηχανία τους να ήταν αποτέλεσμα της έλλειψης εμπειρίας που είχαν σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους με άτομα που να έχουν οπτικές δυσκολίες.

## 6.2 Ζητήματα μαθησιακής πρόσβασης

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να συγκεντρώσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την επίτευξη της μαθησιακής πρόσβασης της Μυρτώ κατά την ερευνητική διαδικασία.

Στον τομέα της μαθησιακής πρόσβασης μεγάλη σημασία και βαρύτητα φαίνεται πως είχε η συνεργασία. Συνεργασία ανάμεσα στη Μυρτώ και στις βοηθούς, ανάμεσα στη Μυρτώ και στους καθηγητές των μαθημάτων και ανάμεσα στις βοηθούς μεταξύ τους. Άλλωστε, όπως μας πληροφορούν και τα δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, η έρευνα δράση μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοια όταν είναι και συνεργατική (Cohen & Manion, 1994), καθώς τα αποτελέσματά της εξαρτώνται από την προσεκτική εξέταση της δουλειάς του κάθε ατόμου ξεχωριστά, αλλά και στο σύνολό της, συνεργατικά. Η ίδια η έρευνα δράση αντιμετωπίζει ζητήματα τα οποία απασχολούν ομάδες ανθρώπων, και με παρόμοιο τρόπο γίνεται και η προσέγγισή τους. (Kemmis & McTaggart, 1988). Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 4.2 της εργασίας, πρόκειται για συμμετοχικό/συνεργατικό είδος έρευνας, το οποίο περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες σε αντικείμενα τα οποία τους αφορούν άμεσα και σε προβληματικές καταστάσεις που καλούνται να επιλύσουν. Είναι έρευνα που γίνεται *μαζί με* και όχι *πάνω σε* (McNiff, 1988, σελ. 4).

Σε ό,τι αφορά τα μαθησιακά αντικείμενα, αυτά δεν ήταν εντελώς άγνωστα στη Μυρτώ. Οι γνώσεις της ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, πράγμα που αποδεικνύεται και από την είσοδό της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως φάνηκε και από την

ερευνητική διαδικασία των 7 μηνών, προσαρμογές στο μαθησιακό υλικό ήταν απαραίτητες για να μπορέσει να γίνει προσβάσιμο στην ίδια.

Σε ό,τι αφορά τον τρόπο που οι καθηγητές έκαναν τα μαθήματα, αυτός περιοριζόταν κατά πολύ στη λεκτική περιγραφή αλλά και στις διαφάνειες PowerPoint που έδειχναν μέσα στο μάθημα. Οπότε, αντιλαμβάνεται κανείς πως η Μυρτώ δεν μπορούσε να αξιοποιήσει ένα πολύ μεγάλο όγκο πληροφοριών. Για να αντιληφθεί κάθε φορά τι απεικονιζόταν στις παρουσιάσεις έπρεπε να έχει ένα άτομο δίπλα της για να της περιγράψει το περιεχόμενο. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει και την έλλειψη ετοιμότητας και άγνοια των μελών ΔΕΠ σχετικά με ζητήματα προσβασιμότητας για άτομα με ειδικές ανάγκες στο πανεπιστήμιο. Οι καθηγητές υπήρξαν όλοι πρόθυμοι να βοηθήσουν τη Μυρτώ και να της παρέχουν την ύλη των μαθημάτων και τις σημειώσεις, αλλά δεν ήταν ενήμεροι των μετατροπών που ήταν απαραίτητες προκειμένου η Μυρτώ να έχει πρόσβαση σ' αυτές. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός του ότι δεν υπάρχουν πολλοί φοιτητές με ειδικές ανάγκες που να φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κι έτσι τα μέλη ΔΕΠ δεν έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις, ώστε να αποκτήσουν τον ανάλογο βαθμό ετοιμότητας και ενημέρωσης σε σχέση με τέτοιου είδους μετατροπές.

Μεγάλο όγκο δουλειάς κάλυψαν οι βοηθοί του προγράμματος της Πρόσβασης, καθώς ανέλαβαν τις μετατροπές του υλικού. Επίσης, για να μπορεί η Μυρτώ να αντιλαμβάνεται το αντικείμενο του εκάστοτε μαθήματος, θα έπρεπε να είναι συχνή η παρουσία της στα μαθήματα και η συνεργασία της με τις βοηθούς, όπως και έγινε.

Εδώ έρχεται να αναδειχθεί το πολύ σημαντικό ζήτημα της διαφοροποίησης στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποίηση παρουσιάζεται ως μία μέθοδος διδασκαλίας, της οποίας στόχος είναι να προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σ' αυτό. Σύμφωνα με την Nunley (στο Sprenger, 2008, σελ. 2), διαφοροποίηση είναι η ιδέα του να οδηγεί ο δάσκαλος τους μαθητές του στον ίδιο προορισμό, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μεταφορικά μέσα. Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό, η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την αλλαγή του ρυθμού, του επιπέδου ή του είδους της διδασκαλίας που παρέχει κανείς, ανταποκρινόμενος στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή, στο μαθησιακό του στυλ και στα ενδιαφέροντά του (Heacox, 2002, σελ. 5). Σύμφωνα με την Heacox (2002), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι:

- αυστηρή (rigorous), καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει αντικείμενα διδασκαλίας τα οποία να μπορούν να παρακινήσουν το μαθητή, να τον ενεργοποιήσουν και να τον κάνουν να καταβάλλει την καλύτερη δυνατή προσπάθεια,
- σχετική (relevant), καθώς θα πρέπει να επικεντρώνεται στα σημαντικά και απαραίτητα μαθησιακά αντικείμενα και να αναδεικνύει την ουσία της εκάστοτε δραστηριότητας,
- ευέλικτη και με πολλές επιλογές (flexible and varied), καθώς οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι το θέμα που τους ενδιαφέρει ή στο οποίο θα ήθελαν να επικεντρωθούν περισσότερο, και
- πολυσύνθετη (complex), καθώς θέτει στους μαθητές την πρόκληση της εναλλαγής ανάμεσα σε αντικείμενα και την εξέτασή τους σε βάθος.

Οι αρχές της διαφοροποίησης είναι οι εξής (O' Brien & Guiney, 2001, σελ.11-13):

- Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μία υψηλής ποιότητας εκπαίδευση
- Κάθε παιδί μπορεί να μάθει
- Κάθε δάσκαλος μπορεί να διδάξει
- Η μάθηση είναι μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- Η πρόοδος του καθενός θα είναι μία προσδοκώμενη διαδικασία, θα αναγνωρίζεται και θα επιβραβεύεται
- Τα άτομα και τα μαθησιακά συστήματα μπορούν να αλλάζουν προς το καλύτερο

Επιπροσθέτως, η διαφοροποίηση περιλαμβάνει τέσσερις περιοχές: το περιεχόμενο (content), τη διαδικασία (process), το προϊόν (product) και το περιβάλλον (environment) (Sprenger, 2008). Το περιεχόμενο (content) αναφέρεται στο τι χρησιμοποιούμε για να διδάξουμε το μαθησιακό αντικείμενο. Η διαδικασία (process) περιλαμβάνει το πώς διδάσκουμε το αντικείμενο, και το προϊόν (product) αναφέρεται στον τρόπο που οι μαθητές μας δείχνουν/χρησιμοποιούν τη γνώση που έχουν κατακτήσει. Το περιβάλλον (environment) αναδεικνύει το ρόλο που μπορεί να παίζει το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζουμε το γνωστικό αντικείμενο στο μαθητή, το οποίο θα πρέπει να είναι ελκυστικό, ήρεμο, με καλό φωτισμό, και άλλες διευκολυντικές προσαρμογές.

Στη παρούσα πτυχιακή εργασία και σε ό,τι έχει να κάνει με μαθησιακές προσαρμογές και πρόσβαση στα μαθησιακά αντικείμενα, ακολουθήθηκε το μοντέλο της διαφοροποίησης από την ΟΕΔ2 για τη Μυρτώ, σε ό,τι έχει να κάνει με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου (content), και συγκεκριμένα:

Το περιεχόμενο, όπως αναφέραμε και παραπάνω, περιλαμβάνει το τι χρησιμοποιούμε κάθε φορά για να διδάξουμε αυτό που θέλουμε. Το περιεχόμενο διαφοροποιείται: (1) όταν γίνεται αξιολόγηση των ικανοτήτων και των γνώσεων του μαθητή και στη συνέχεια τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδέονται με τις κατάλληλες δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες του, (2) όταν ο εισηγητής της γνώσης δίνει στους μαθητές την ελευθερία να επιλέξουν θέματα για περαιτέρω εξερεύνηση και μάθηση, και (3) όταν ο δάσκαλος παρέχει στους μαθητές του βασικές πηγές γνώσεων οι οποίες μπορούν να ανταποκριθούν και ταιριάζουν με τις αποκτηθείσες δικές του γνώσεις (Heacox, 2002).

Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν, η ΟΕΔ2 η οποία ασχολήθηκε εντατικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να γίνουν οι μετατροπές υλικού για τη Μυρτώ, προχώρησε σε διαφοροποίηση σε επίπεδο περιεχομένου, αφού η ίδια η Μυρτώ εξέφρασε τις ανάγκες της και η ομάδα των βοηθών της αντιλήφθηκε τις απαιτήσεις της, προχώρησε σε σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των αναγκών και των ικανοτήτων της Μυρτώ, και προχώρησε στις ανάλογες μετατροπές και παρεμβάσεις. Όλες οι μετατροπές υλικού σε Braille που επιτεύχθηκαν, περιλαμβάνονται στην διαφοροποίηση περιεχομένου, τόσο το έντυπο υλικό όσο και αυτό που μετατράπηκε σε απτικό (Παράρτημα 1).

Όλη η διαδικασία κατά την οποία επιτεύχθηκε η πρόσβαση της Μυρτώ στα γνωστικά αντικείμενα του πανεπιστημίου θα μπορούσε να περιγραφεί εναλλακτικά και ως ολόκληρη διαδικασία 'ένταξης' της (inclusion) στα γνωστικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο το οποίο χρησιμοποιήθηκε τελικά είχε στοιχεία από το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Responsiveness To Intervention ή RTI). Πρόκειται για μία πολλά υποσχόμενη νέα τακτική διδασκαλίας, αξιολόγησης και παρέμβασης που επιτρέπει να γίνει η αναγνώριση των μαθητών που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας τους (Mellard & Johnson, 2008). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η επιτυχής πρόσβαση όλων των μαθητών. Η μέθοδος RTI ξεκίνησε να γίνεται δημοφιλής στην Αμερική, ιδιαίτερα μετά από την

υποστήριξη που έλαβε από θεσμική κατοχύρωση (IDEA - Individuals with Disabilities Educational Act, 2004) (Artiles & Kozleski, 2010· Fuchs, Fuchs S. & Compton, 2012· Heacox, 2009· Mellard & Johnson, 2008). Η μέθοδος αυτή υπόσχεται σημαντικές βελτιώσεις στις μέχρι τώρα παραδοσιακές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Το πιο σημαντικό ίσως είναι πως δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν γνώση ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητών τους, χωρίς να χρειάζεται να τους τοποθετήσουν κάτω από την «ταμπέλα» των ειδικών αναγκών. Ο σκοπός του RTI είναι τριπλός (Mellard & Johnson, 2008, σελ. 6-7):

1. Ανίχνευση και πρόληψη (screening and prevention): για να μπορέσει κανείς να αποτρέψει την εμφάνιση μετέπειτα μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητή, ως καλή λύση προσφέρεται η παροχή υψηλού επιπέδου και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκπαίδευση, ούτως ώστε ακόμη και αν γίνει ανίχνευση για ένα άτομο το οποίο το χαρακτηρίζει ως υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, αυτό να παραπέμπεται για περαιτέρω έλεγχο ή έγκαιρη παρέμβαση
2. Έγκαιρη παρέμβαση (early intervention): απευθύνεται σε παιδιά των οποίων η απόδοση δεν συμβαδίζει με αυτή των συνομηλίκων τους. Η παρέμβαση γίνεται με στόχο την επίτευξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής αλλαγής
3. Καθορισμός της αναπηρίας (disability determination): οι πληροφορίες οι οποίες συλλέγονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά τον έλεγχο της προόδου του μαθητή μαζί με τις προσεκτικά τοποθετημένες παρεμβάσεις, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη συνολική διαδικασία λήψης αποφάσεων περί του τρόπου διδασκαλίας.

Οι δομικές θέσεις του μοντέλου RTI είναι οι εξής (Heacox, 2009):

- Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να βρει τον τρόπο με τον οποίο θα καθορίσει την επιτυχία αυτή
- Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας ανάμεσα στο μαθητή και τις μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές του εκπαιδευτικού
- Η σταθερή χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κινητοποιεί τους περισσότερους μαθητές να κατακτήσουν στόχους
- Η έγκαιρη παρέμβαση είναι μία προσφιλή λύση για την κατάκτηση της γνώσης και για την ευόδωση των κόπων του μαθητή



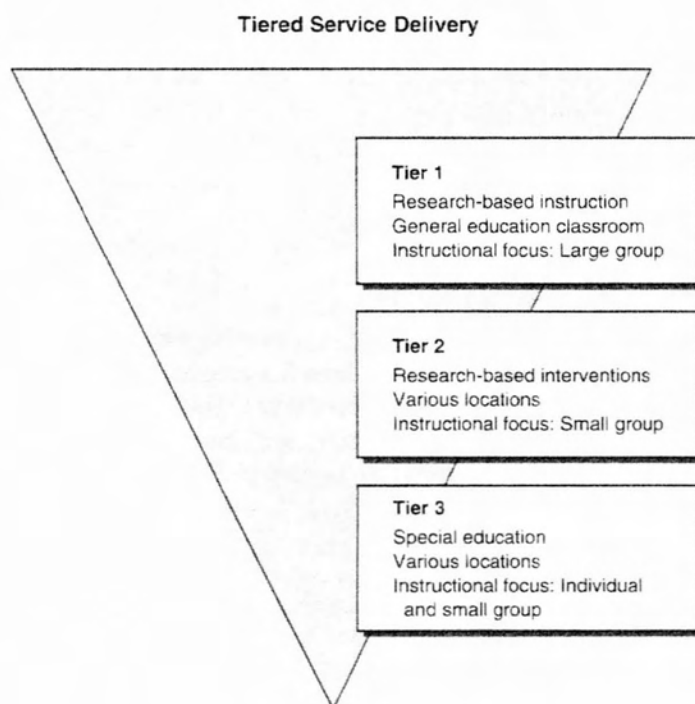
- Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι διδακτικές στρατηγικές θα πρέπει να στηρίζονται σε ευρήματα ερευνών
- Οι παρεμβάσεις που στηρίζονται σε ευρήματα ερευνών αναλύονται μέσα από προσεκτική μελέτη και ανάλυση των αναγκών του μαθητή
- Χρησιμοποιούνται στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων από τους δασκάλους για να αποφασιστούν οι κατάλληλες πρακτικές παρέμβασης για τους μαθητές
- Η πρόοδος των μαθητών θα πρέπει να ελέγχεται και να αναλύεται τακτικά, καθώς και η ανταπόκρισή τους στις εκάστοτε παρεμβάσεις θα πρέπει να καταγράφεται
- Ο έλεγχος της προόδου των μαθητών παρέχει δεδομένα/πληροφορίες για τη διδασκαλία της τάξης και για ενδεχόμενες παρεμβάσεις
- Οι συνεργατικές τακτικές που μπορούν να ακολουθηθούν από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές και να τους προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης.

Παρατηρεί λοιπόν κανείς πως οι δομικές αρχές του μοντέλου RTI προσιδιάζουν αρκετά με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποδεικνύοντας την σύνδεσή τους. Η μέθοδος RTI μπορεί να θεμελιώσει τις πρακτικές της διαφοροποίησης στην τάξη, και οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτουργούν ως βάση του μοντέλου RTI (Heacox, 2009).

Η μέθοδος RTI μπορεί να περιγραφεί και ως Μοντέλο Τριών Επιπέδων (Three-Tiered Model), τα οποία διαχωρίζονται ανάλογα με το πού επικεντρώνουν την παρέμβασή τους (Heacox, 2009· Mellard & Johnson, 2008).

Αντικείμενο του πρώτου επιπέδου (Tier 1), είναι η εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών διδασκαλίας μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου. Το επίπεδο 2 (Tier 2) επικεντρώνεται στην κατάλληλη παρέμβαση (με βάση πάντα ερευνητικά δεδομένα) που παρέχεται στους μαθητές οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί ως υψηλού κινδύνου και που η πρόοδός τους δεν συμβαδίζει με τους συνομηλίκους τους. Εάν ο μαθητής επιτύχει να ανταποκριθεί στη διδασκαλία και στις γνώσεις που έχουν κατακτήσει οι συνομηλικοί του, επιστρέφει στο επίπεδο 1. Εάν η απόδοσή του είναι χαμηλότερη από αυτήν των συνομηλίκων του αλλά έχει σταθερή ανταπόκριση στους στόχους διδασκαλίας που τίθενται στην παρέμβαση, παραμένει στο επίπεδο 2. Εάν παρόλα αυτά ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στην παρεχόμενη παρέμβαση, μετακινείται

στο επίπεδο 3. Το επίπεδο 3 (Tier 3) ασχολείται με πιο εντατικές πρακτικές οι οποίες δημιουργούνται για να ανταποκρίνονται σε ειδικές ανάγκες. Ο τόπος εκπαίδευσης σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να είναι το ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑ). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μία διαδικασία εναλλαγής επιπέδων (εικόνα 24):



**Εικόνα 24** - Διδασκαλία κατά επίπεδα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρατίθενται πιο πάνω συμπεραίνει κανείς πως ακολουθώντας το μοντέλο RTI, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τα μαθησιακά αντικείμενα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, από το γενικό έως το ειδικό σχολείο. Χαρακτηριστική είναι και η 'κινητικότητα' μεταξύ των επιπέδων, μία κινητικότητα η οποία δεν καθηλώνει ένα παιδί σε μία βαθμίδα, αλλά ανάλογα με τις προσπάθειές του τού δίνει τη δυνατότητα να 'μετακινηθεί' ανάμεσα σε αυτές, και να κατακτήσει περισσότερα επιτεύγματα.

Τελειώνοντας την ανάλυση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε επίπεδο περιεχομένου και του μοντέλου RTI, σκόπιμο είναι να επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τις αρχές τους με τα δεδομένα της παρούσας εργασίας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να επιτευχθεί η μαθησιακή πρόσβαση της Μυρτώς, η ΟΕΔ2 λειτούργησε με διαφοροποίηση στο επίπεδο του περιεχομένου' επικεντρώθηκε δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να κάνει το διδακτικό υλικό προσβάσιμο

σε ένα άτομο με τύφλωση. Διαφοροποίησε έτσι την διδακτέα ύλη και πέτυχε το στόχο που είχε τεθεί κατά την έναρξη του δεύτερου κύκλου της έρευνας. Σε ό,τι αφορά το μοντέλο RTI, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η ερευνητική ομάδα ακολούθησε τις αρχές του, οι οποίες διέπονται καθολικά από την έννοια της παρέμβασης και της εξάρτησης της μαθησιακής διαδικασίας από το πώς ο μαθητής θα ανταποκριθεί σε αυτή. Από την έναρξη του δεύτερου κύκλου της έρευνας υπήρξε παρέμβαση σχετικά με τη μετατροπή του υλικού διδασκαλίας, η οποία και κάθε φορά προσαρμοζόταν στις ανάγκες που η ίδια η Μυρτώ εξέφραζε στις βοηθούς. Με αυτόν τον τρόπο, οι δράσεις άλλαζαν εντατικοποιούνταν ή παρέμεναν στο ίδιο επίπεδο, προσαρμοζόντουσαν δηλαδή ώστε κάθε φορά να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα. Με το πέρας του δεύτερου κύκλου της ερευνητικής διαδικασίας και αφού έχει ολοκληρωθεί η επισκόπηση και ο αναστοχασμός των δράσεων, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ο συνδυασμός και η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποίησης και του RTI κατέληξαν να είναι ικανοποιητικές και βοηθητικές για την επίτευξη του σκοπού που τέθηκε από την ίδια τη Μυρτώ.

Τέλος θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η ευελιξία του μοντέλου RTI καθώς και οι εφαρμογές των αρχών της διαφοροποίησης εξασφαλίστηκαν μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας δράσης. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 4, ο συγκεκριμένος μεθοδολογικός σχεδιασμός ήταν αυτός που ανταποκρινόταν καλύτερα στις ανάγκες της Μυρτώ και πως θα βοηθούσε όχι μόνο στο να εντοπιστούν τα υπάρχοντα προβλήματα, αλλά με τη διαμόρφωση ενός δικτύου συνεργασίας να επιλυθούν άμεσα. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της έρευνας δράσης όπως διατυπώνονται από τους Cohen & Manion (1994), η μεθοδολογία που χρησιμοποιούμε μπορεί να αλλάξει και να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε περίπτωσης, κάτι που ισχύει τόσο στη διαφοροποίηση, αλλά πολύ περισσότερο και στο μοντέλο RTI, όπου η διδασκαλία γίνεται με επίπεδα (tiers) με δυνατή την κινητικότητα του μαθητή μέσα σε αυτά (Heacox, 2009; Mellard & Johnson, 2008).

### 6.3 Προτάσεις

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στη συζήτηση σχετικά με τους δύο κύκλους της έρευνας, ακολουθούν και συγκεκριμένες προτάσεις προς μελλοντική βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων.

Σε ό,τι αφορά τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτά καταδεικνύουν την άγνοια και την αμηχανία που καταβάλλει και τις δύο πλευρές αυτών που θέλουν να αλληλεπιδράσουν, τόσο του ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης, όσο και των ατόμων που το περιτριγυρίζουν και αποτελούν το κοινωνικό του περιβάλλον. Πολύ ενδιαφέρουσα ήταν επίσης και η διαπίστωση του ότι καμία από τις συνεντευξιαζόμενες κοπέλες δεν είχε αλληλεπιδράσει στο παρελθόν με άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Κατά την διενέργεια των συνεντεύξεων, χαρακτηριστικές ήταν οι δηλώσεις τους όπως προκύπτουν από την ανάλυση και πολύ ενδιαφέρουσα η επισήμανση του ότι ενώ παλιότερα θεωρούσαν πως τα άτομα με αναπηρία είναι αρκετά περιορισμένα σχετικά με τις δραστηριότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους, όλα αυτά έδειξαν να καταρρίπτονται, καθώς διαπίστωσαν πως με τη Μυρτώ δε συνέβαινε κάτι τέτοιο.

Φαίνεται όμως πως η επαφή των φοιτητριών με τη Μυρτώ δεν άλλαξε μόνο τον τρόπο που βλέπουν τα άτομα με αναπηρία, αλλά παρατήρησαν και μία πολύ ενδιαφέρουσα εσωτερική αλλαγή. Σύμφωνα πάντα με δικά τους λεγόμενα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, η σχέση τους με τη Μυρτώ τους δίνει δύναμη για να αντιμετωπίσουν δικές τους προβληματικές καταστάσεις και να διακρίνουν την ουσία πίσω από κάθε τι που τους συμβαίνει. Χαρακτηριστική είναι η εξής δήλωση: *«έχω δει τη Μυρτώ και τη δύναμη που έχει για να κάνει πράγματα και πολύ όρεξη να δημιουργήσει στη ζωή της, κι έτσι μου 'δωσε και μένα μια δύναμη... νιώθω ότι παίρνω δύναμη μέσα από τη Μυρτώ»*.

Παρατηρούμε λοιπόν πως η κοινωνική επαφή με ένα άτομο με αναπηρία δεν βοηθάει μόνο το ίδιο το άτομο να αντιληφθεί τους κανόνες του κοινωνικού συνόλου και να μπορέσει να λειτουργεί εποικοδομητικά και ελεύθερα μέσα σε αυτό το περιβάλλον, αλλά βοηθάει και τα υπόλοιπα άτομα σε προσωπικό επίπεδο στο να αντιληφθούν τις σημαντικές ιδιότητες της ζωής. Τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης χάνουν σημαντικές οπτικές πληροφορίες, όπως είναι η σωστή σειρά για εκτέλεση καθημερινών κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη εσωτερικευμένων συμπεριφορών, όπως είναι η

γνώση για τον ίδιο τους τον εαυτό (Κουτάντος, 2004). Αυτήν τη γνώση λοιπόν μπορεί να τους τη δώσει η καθημερινή αλληλεπίδραση με βλέποντα άτομα.

Το ότι πολλοί άνθρωποι δεν έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με ένα άτομο με αναπηρία καταδεικνύει και δικαιολογεί την άγνοια πολλών μελών της κοινωνίας γι' αυτό το τόσο σημαντικό θέμα. Οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν τους κοινωνικούς κανόνες που ισχύουν σε τέτοιες περιπτώσεις, και κατ' επέκταση οδηγούνται στη σκέψη με στερεοτυπικές αντιλήψεις περί αναπηρίας· έτσι το συγκεκριμένο πρόβλημα βρίσκεται σε ένα φαύλο κύκλο, όπου ούτε τα άτομα με αναπηρία γνωρίζουν και μπορούν να ξεπεράσουν τους δισταγμούς και την αμηχανία τους για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά ούτε και ο κοινωνικός περίγυρος είναι συνηθισμένος, ούτε έχει ζήσει τέτοιου είδους αλληλεπίδραση. Η έλλειψη προγραμμάτων ευαισθητοποίησης από τις αρχές προς την κοινωνία συμβάλλει στο να διογκωθεί αυτή η άγνοια και αμηχανία όταν έρχεται ο λόγος σε τέτοια θέματα.

Η δική μας πρόταση λοιπόν είναι να υπάρξουν τα ανάλογα προγράμματα ευαισθητοποίησης αλλά και ενημέρωσης, ούτως ώστε τα άτομα από μικρή ηλικία να αντιλαμβάνονται τη φύση της κάθε αναπηρίας και να μην τη βλέπουν ως κάτι δυσπρόσιτο ή ως κάτι που χρήζει ειδικής αντιμετώπισης. Στόχος είναι το κοινωνικό σύνολο να αντιληφθεί τη φύση των προβλημάτων αυτών και να πάψει πλέον να τα βλέπει ως κάτι το εξωπραγματικό ή δυσπρόσιτο. Επίσης, προγράμματα όπως αυτό της Πρόσβασης που διενεργήθηκε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, βοηθάνε πολύ ώστε να καταρριφθούν αυτοί οι μύθοι, διότι βάζει άτομα και κυρίως φοιτητές να έρθουν σε επαφή με άτομα με αναπηρία, να τα βοηθήσουν, να συμπράξουν με όποιο τρόπο μπορούν στην ακαδημαϊκή τους πρόσβαση και να γνωρίσουν από κοντά τη φύση του εκάστοτε προβλήματος, με το να αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου. Μ' αυτόν τον τρόπο και με ανάλογα προγράμματα τα νέα άτομα δεν θα καταλαμβάνονται από αμηχανία ή δισταγμό όποτε συναντούν ένα άτομο με αναπηρία· θα ξέρουν πώς να το προσεγγίσουν καθώς και ποιες καταστάσεις θα πρέπει να αποφεύγουν. Βέβαια όλα αυτά τα προγράμματα ευαισθητοποίησης θα πρέπει να ξεκινούν από νωρίς ώστε να καταλαμβάνουν όλο το φάσμα της ζωής του ατόμου. Η πλήρης κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία θα πρέπει να συνοδεύεται απαραίτητως και από τα ανάλογα αυτά προγράμματα τα οποία βοηθούν στο να αποκτηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας και να γενικευθούν σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια, ώστε στο τέλος να διατηρηθούν (Roll, 1998). Κατ' αυτόν τον



τρόπο διευκολύνεται και υποστηρίζεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα με ειδικές ανάγκες και μη.

Σε ό,τι αφορά το άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης και την αλληλεπίδρασή του με τους γύρω του, εξαιρετικά χρήσιμο θα ήταν να του παρέχουν οργανωμένη βοήθεια σχετικά με παρόμοια θέματα τόσο οι εκπαιδευτικοί του, όσο και κοντινά του πρόσωπα, όπως μέλη της οικογένειάς του. Η βοήθεια αυτή θα μπορούσε να καλύψει τόσο τη λεκτική επικοινωνία, όσο και τη μη λεκτική (π.χ. στάση του σώματος, χειρονομίες) και να ενισχύσει τις κοινωνικά αποδεκτές αλλά και αναμενόμενες συμπεριφορές από το άτομο για τη διευκόλυνση δημιουργίας φιλικών σχέσεων, ως αντιστάθμιση της γνώσης που οι συνομήλικοι του ατόμου κατακτούν με την όραση (Sacks & Silberman, 2000). Η βοήθεια αυτή θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη, έγκαιρη (να ξεκινάει από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου αλλά και να παρέχεται όποτε κρίνεται αναγκαίο), και οργανωμένη, με πλήρη αξιολόγηση των ικανοτήτων του παιδιού και κατανόηση των αναγκών του. Βέβαια για να παραχθεί αυτή η βοήθεια, απαραίτητη κρίνεται η ενημέρωση των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας) αλλά και των μελών της οικογένειας, ενημέρωση η οποία μπορεί να δοθεί από τα προγράμματα ευαισθητοποίησης που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Σε ό,τι αφορά τον τομέα της μαθησιακής πρόσβασης, και όπως παρατηρήθηκε και προέκυψε και από τα λεγόμενα της Μυρτώς και των συμφοιτητριών της στις συνεντεύξεις, χρήσιμο θα ήταν τα μαθήματα να είχαν περισσότερο πρακτική μορφή. Επίσης, στα σημεία όπου ο καθηγητής παραδίδει με διαφάνειες, θα χρειαζόταν πολύ να υπάρχει και μία αντίστοιχη περιγραφή για ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης, καθώς τα άτομα αυτά στερούνται εντελώς ή εν μέρει την οπτική πληροφορία, την οποία και αντισταθμίζουν είτε ακουστικά, είτε απτικά (Cobb, 2005). Για αυτό το λόγο οι διδάσκοντες θα έπρεπε να ξεχωρίζουν ποια σχεδιαγράμματα ή σχήματα από την παράδοσή τους είναι χρήσιμο ή και απαραίτητο να μετατραπούν σε απτική μορφή ώστε να βοηθηθεί ένα άτομο με τύφλωση. Όλα αυτά βέβαια συνεπάγονται ένα σεβαστό βαθμό εμπειρίας και είναι δύσκολο να εφαρμοστούν όταν ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης εισέρχεται για πρώτη φορά σε μία πανεπιστημιακή αίθουσα. Γι' αυτό το λόγο, απαραίτητη κρίνεται η ενημέρωση των καθηγητών από τις αρχές του πανεπιστημίου, όταν πρόκειται να εισαχθεί σε αυτό ένα άτομο με αναπηρία, ώστε να μπορέσουν να προετοιμαστούν κατάλληλα και να προχωρήσουν στις απαιτούμενες προσαρμογές. Οι καθηγητές θα πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες του ατόμου με σοβαρά

προβλήματα όρασης, να φροντίζουν ώστε να του παρέχονται οι κατάλληλες βοηθητικές συσκευές εκπαιδευτικής τεχνολογίας (κεφάλαιο 2.3), να συνεργάζονται με γονείς ή άλλα κοντινά πρόσωπα του ατόμου και να προσφέρουν και οι ίδιοι τις συμβουλές τους σε καίρια βάση σχετικά με τις απαιτήσεις του μαθήματος και τη σύνδεσή τους με βοηθητική εκπαιδευτική τεχνολογία και υλικό που θα χρειαστεί να μελετήσει το άτομο προκειμένου να αντιληφθεί τα γνωστικά αντικείμενα και να εκπληρώσει τους στόχους που έχουν τεθεί (Koenig, Holbrook, et. al., 2000). Φυσικά πολύ βασική είναι η συστηματική επικοινωνία του καθηγητή με το ίδιο το άτομο, για την άμεση έκφραση των αναγκών του και την κατ' ιδίαν συζήτηση μεταξύ τους σχετικά με τον τρόπο που το μάθημα θα μπορούσε να γίνει πιο κατανοητό και προσβάσιμο.

Επίσης, κάτι εξίσου πολύ βοηθητικό θα ήταν τα προτεινόμενα βιβλία για κάθε μάθημα να παρέχονται και σε ηλεκτρονική μορφή για άτομα με σοβαρό πρόβλημα όρασης, ώστε να μην χρειάζεται κάποιος να τα μετατρέψει για την εκτύπωσή τους σε Braille. Μ' αυτόν τον τρόπο το άτομο έχει όποιο βιβλίο και όποιες σελίδες επιθυμεί σε ηλεκτρονική μορφή, ανατρέχει σε αυτές όποτε το θέλει, και κρίνει εκείνο εάν κάποιες πιο σημαντικές σελίδες θα έπρεπε να εκτυπωθούν σε Braille. Με την μέθοδο της σάρωσης η Μυρτώ ναι μεν είχε στη διάθεσή της την εξεταστέα ύλη, αλλά μόνο αυτή δεν μπορούσε δηλαδή να ανατρέξει σε όποιο σημείο του βιβλίου αυτή επιθυμούσε για να λάβει πληροφορίες.

Ένα ακόμα πολύ βοηθητικό στοιχείο θα ήταν οι καθηγητές των μαθημάτων να επιδιώκουν την δημιουργία ομάδων για την ολοκλήρωση μικρών εργασιών μέσα στο μάθημα, καθώς με αυτόν τον τρόπο το άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης θα μπορεί να ενταχθεί σε μία ομάδα συνομηλίκων και να δουλέψουν μαζί για την εκπλήρωση των στόχων που θα τεθούν. Εκτός όμως από την εκπλήρωση των στόχων που έχουν σχέση με το μάθημα, το γεγονός πως ένας βλέπων ή βλέποντες βοηθούν το άτομο συνεισφέρει τόσο στο να εδραιωθεί η αποδοχή της αναπηρίας, όσο και το ίδιο το άτομο με τύφλωση στο να διευκολυνθεί η αλληλεπίδρασή του με τους γύρω του και να αισθανθεί πως είναι μέλος σε μία ισότιμη σχέση στην οποία και το ίδιο συνεισφέρει πολλά (Cobb, 2005· Davis, 2003).

Η εξασφάλιση της ησυχίας μέσα στην τάξη είναι ακόμα ένας παράγοντας τον οποίο πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι καθηγητές όταν έχουν στην αίθουσα φοιτητή με σοβαρό πρόβλημα όρασης ή και τύφλωση, καθώς το άτομο αυτό όταν βρίσκεται στην

αίθουσα διδασκαλίας πολλές φορές στηρίζεται μόνο σε αυτό που ακούει. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με τον Best (στο Arter, 2005) ο καθηγητής θα πρέπει να μιλάει καθαρά, με κυμαινόμενο τόνο και ένταση, αλλά και να αρχίζει με το όνομα του ατόμου όταν απευθύνεται σε αυτό, καθώς μπορεί το άτομο να μην έχει αντιληφθεί πως του απευθύνει το λόγο (Arter, 2005).

Το γεγονός του ότι ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης δεν φοιτά συχνά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν περιορίζει τις ανάγκες του όταν εισέρχεται για πρώτη φορά στο πανεπιστήμιο. Σίγουρα για το επόμενο άτομο που θα εισαχθεί στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο τα πράγματα θα είναι πιο εύκολα, καθώς οι μετατροπές που έγιναν για τη Μυρτώ θα είναι ήδη γνωστές στους πανεπιστημιακούς φορείς και θα γίνουν πιο σύντομα και πιο έγκαιρα. Τα προβλήματα όπως παραμένουν σε σχέση με τα πανεπιστήμια όλης της Ελλάδας σχετικά με την είσοδο φοιτητών με αναπηρία στους χώρους τους.

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να περιγράψει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η πρόσβαση ενός ατόμου με τύφλωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως και κάθε άλλη έρευνα, εκτός από την κατάθεση προτάσεων, υπόκειται και σε περιορισμούς. Οι τρεις πιο βασικοί είναι:

- η έλλειψη στατιστικών δεδομένων σε ό,τι αφορά τον αριθμό των φοιτητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και τύφλωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να υπάρχει μία πιο ξεκάθαρη εικόνα
- η απουσία λεπτομερούς καταγραφής της φυσικής πρόσβασης της Μυρτώ στους χώρους του πανεπιστημίου και η περιγραφή των τρόπων με τους οποίους η διαδικασία της πρόσβασης της διευκολύνθηκε
- η διαφοροποίηση του μαθησιακού υλικού έγινε μόνο σε επίπεδο περιεχομένου (content) (κεφάλαιο 6.2), χωρίς να επιχειρηθεί η διαφοροποίηση διαδικασίας (process) και προϊόντος (product).

Ευελπιστούμε πως με το πέρας αυτής της έρευνας θα πυροδοτηθεί η επιθυμία για εκπόνηση και άλλων παρόμοιων ερευνών που θα καλύπτουν τα παραπάνω θέματα αλλά και θα προχωρούν περαιτέρω θεματικά, ώστε να αρχίσει να οικοδομείται η γνώση για το πώς επιτυγχάνεται η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στις ελληνικές πανεπιστημιακές δομές.

## 6.4 Συμπέρασμα

Με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας που οδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, διαπιστώθηκαν οι επισημάνσεις που αναφέρθηκαν εκτενώς παραπάνω. Σχετικά με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ενδιαφέρον και χρήσιμο θα ήταν να γίνει αναλυτική εξέταση της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε άτομα με τύφλωση και σε άτομα του ίδιου ηλικιακού φάσματος σε πανεπιστημιακά πλαίσια. Μ' αυτόν τον τρόπο θα γίνουν πιο ξεκάθαροι οι παράγοντες οι οποίοι οφείλονται για τον ενδεχόμενο δισταγμό δημιουργίας φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία και τους συμφοιτητές τους, καθώς και θα μπορέσουν να αναλυθούν εκτενέστερα οι λόγοι και οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση τέτοιων φαινομένων. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί το κατά πόσο είναι δυνατό να γίνει διαφοροποίηση διαδικασίας (process) και προϊόντος (product) για ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης σε πανεπιστημιακά πλαίσια, καθώς η παρούσα εργασία περιορίστηκε μόνο στην διαφοροποίηση περιεχομένου (content). Χρήσιμο θα ήταν να αναδειχθούν τα υλικά και οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, καθώς τότε θα έχουμε πολύ ενδιαφέροντα και χρήσιμα ευρήματα σχετικά με την πιο ολοκληρωμένη ένταξη και πρόσβαση των ατόμων αυτών στο πανεπιστήμιο. Η φυσική πρόσβαση ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης στους χώρους του θα μπορούσε να είναι ένα ακόμα ενδιαφέρον θέμα προς διερεύνηση. Προκύπτει μεγάλη και επιτακτική η ανάγκη να συνεχιστούν οι έρευνες σχετικά με την πρόσβαση ενός ατόμου με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, λόγω της μεγάλης έλλειψης τέτοιων ερευνών στη βιβλιογραφία.

Οι προτάσεις εστιάζονται κυρίως στην περαιτέρω ενημέρωση που θα έπρεπε να παρέχεται τόσο στους συμφοιτητές των ατόμων με αναπηρία όσο και στους διδάσκοντες, ένα πρόβλημα που ήταν εμφανές στην περίπτωση της Μυρτώς. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όλες οι συνεντευξιζόμενες συμφώνησαν πως ένα πρόγραμμα ενημέρωσης στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους ήταν πολύ πιθανό να τις βοηθούσε να ξεπεράσουν τους όποιους δισταγμούς τους και να προσεγγίσουν τη Μυρτώ με έναν τρόπο άμεσο και φυσικό. Καλύτερα αποτελέσματα θα υπήρχαν επίσης εάν είχε προηγηθεί ενημέρωση των διδασκόντων σχετικά με τη φύση του προβλήματος της Μυρτώς και των τρόπων με τους οποίους μπορούσαν οι ίδιοι να συζητήσουν με την ίδια και να κάνουν το εκπαιδευτικό υλικό προσιτό. Περαιτέρω έρευνες είναι

απαραίτητες ώστε να καλυφθεί αυτό το τόσο σημαντικό θέμα και να αρχίσουν να γίνονται και οι πρώτες συγκρίσεις και ανταλλαγές ιδεών πάνω σ' αυτό.

Το πιο σημαντικό ίσως απαύγασμα όλης αυτής της διαδικασίας ήταν η εξερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων και η περαιτέρω κατανόηση του εαυτού, τόσο από τη μεριά της Μυρτώς, η οποία δήλωσε ότι μέσα από τη σχέση της με τα κορίτσια γνωρίζει τον εαυτό της κάθε μέρα όλο και καλύτερα, όσο και από την πλευρά των συμφοιτητριών της, οι οποίες διαπίστωσαν πως παίρνουν δύναμη και χαρά μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις τους: *«Όταν έρχομαι σε επαφή με τέτοια άτομα, καταλαβαίνω κι εγώ περισσότερο το νόημα της ζωής, παρόλο το πρόβλημά τους βλέπουν τη ζωή με άλλο μάτι, ενώ εσύ δεν έβλεπες αυτή την πλευρά πριν γνωρίσεις αυτά τα άτομα», «Έχω δει τη Μυρτώ και τη δύναμη που έχει για να κάνει πράγματα και πολύ όρεξη να δημιουργήσει στη ζωή της, κι έτσι μου 'δωσε και μένα μια δύναμη... νιώθω ότι παίρνω δύναμη μέσα από τη Μυρτώ».* Είναι πολύ ευχάριστο το ότι γίνεται ένα βήμα μπροστά για την κατάρριψη πολλών προκαταλήψεων που συνοδεύουν τα άτομα με αναπηρία και για την ένταξή τους στην κοινωνία με πολλαπλά οφέλη τόσο για τα ίδια όσο και για τα μέλη που την απαρτίζουν. Η αποδοχή του διαφορετικού και η κατάρριψη των στερεοτύπων είναι άλλωστε και ένας από τους βασικούς στόχους της ειδικής αγωγής.



## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Παντελιάδου, Σ. και Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 29-81). Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Φλωριάς, Ε. (2003). *Επιστημονικά σύμβολα κατά BRAILLE στον Ελληνικό χώρο*. Αθήνα: ΚΕΑΤ
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2005). Οι τεχνολογίες πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 217-228). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουτάντος, Δ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών και Νέων με Μειωμένη Όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός
- Παΐσιος, Ν. (2005). Η εμπειρία ενός τυφλού ως φοιτητή και ως δασκάλου. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 274-287). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και ανάγνωση. Διαβάζοντας με την αφή*. Εκδόσεις ΖΗΤΗ
- Φύλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
- Argyropoulos, V. (2009). Bridging the gap between teaching and researching in the field of visual impairment. [διαδίκτυο (online)]. *Proceedings from 7th European Conference of ICEVI*. Διαθέσιμο στο: <URL: [www.icevi-europe.org/dublin2009/index.html](http://www.icevi-europe.org/dublin2009/index.html)

- Argyropoulos, V., & Nikolarazi, M. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education, 24* (2), 139-153.
- Argyropoulos, V., & Stamouli, M. (2006). A collaborative action research project in an inclusive setting: Assisting a blind student. *The British Journal of Visual Impairment, 24* (3), 128-134
- Arter, C. (2005). *Δεξιότητες ακρόασης*. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 241-249). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Artiles, J.A., & Kozleski, B.E. (2010). What counts as response and intervention in RTI? A sociocultural analysis. *Psicothema, 22* (4), 949-954
- Ataöv, A., Brögger, B., & Hildrum, J.M. (2010). An action research approach to the inclusion of immigrants work life and local community life: preparation for a participatory realm. *Action Research, 8* (3), 237-265
- Beamish, W., & Bryer, F. (1999). Programme quality in Australian early special education: an example of participatory action research. *Child: Care, Health and Development, 25* (6), 457-472
- Bell, S. (2008). Systemic Approaches to Managing Across the Gap in the Public Sector: Results of an Action Research Programme. *Systemic Practice and Action Research, 21*, 227-240
- Benett, D. (2005). Συσκευές μειωμένης όρασης για παιδιά και νέους με οπτική αναπηρία. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 126-141). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Bond, A. (2005). Συμβουλευτική. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 229-237). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Brookhart, M.S., Andolina, M., Zuza, M., & Furman, R. (2004). Minute Math: an action research study of student self-assessment. *Educational Studies in Mathematics*, 57, 213-227
- Burstein, K., Bryan, T., & Chao, P. (2005). Promoting Self-Determination Skills Among Youth with Special Health Needs Using Participatory Action Research. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17 (2), 185-201
- Carrington-Porter, M.D., Patton, B., & Roy, W.N.A. (1994). Visually handicapped students in higher education: the position in Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 40-51
- Cobb, R. (2005). Μαθησιακές δεξιότητες. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 293-305). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Coghlan, D., & Casey, M. (2001). Action research from the inside: issues and challenges in doing action research in your own hospital. *Journal of Advanced Nursing*, 35 (5), 674-682
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή*. Επιστημονική επιμέλεια: Γουδήρας, Β. Δ. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Cristiane de Freitas Alves, C., Monteiro, G.B.M., Rabello, S., Gasparetto, M.E.R.F. & Monteiro de Carvalho, K. (2009). Assistive Technology Applied to Education of Students with Visual Impairments. *Pan American Journal of Public Health* 26 (2), (148-152)
- Curzon, J. (2008). With Hindsight-an overview of the autism spectrum disorder participatory action research project. *Kairaranga*, 9, 3-8
- Davis, P. (2003). *Including Children with Visual Impairment in Mainstream Schools – A Practical Guide*. London: David Fulton

- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis – A User Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge
- Evans, S. (2002). Using a virtual learning environment to deliver transitional skills at the Royal National College for the Blind. *The British Journal of Visual Impairment*, 20 (3), 101-104
- Fazil, Q., Wallace, M.L., Singh, G., Ali, Z., & Bywaters, P. (2004). Empowerment and advocacy: reflections on action research with Bangladeshi and Pakistani families who have children with severe disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 12 (5), 389-397
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research* [διαδίκτυο (online)]. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. Διαθέσιμο στο: <URL: [www.lab.brown.edu/pubs/themes\\_ed/act\\_research.pdf](http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf)>
- Ferrel, A.K. (2000). Growth and Development of Young Children. In M. C. Holbrook, & A.J. Koenig (Eds.), *Foundations of Education. Second Edition Volume I: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York: AFB Press
- Fichten, S.C., Jennison, V.A., Barile, M., Ferraro, V., & Wolforth, J. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103 (9), 543-557
- Fuchs, D., Fuchs S.L., & Compton L.D. (2012). Smart RTI: A Next Generation Approach to Multilevel Prevention. *Exceptional Children*, 78 (3), 263-279
- Ghesquiere, P., & Laurijssen, J. (1999). The Significance of Auditory Study to University Students Who Are Blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93 (1), 40-5
- Hansen, J.M., & Borden, H.M.V. (2006). Using Action Research to Support Academic Program Improvement. *New Directions for Institutional Research*, (130), 47-62

- Hatlen, P. (2000). Historical Perspectives. In M. C. Holbrook, & A.J. Koenig (Eds.), *Foundations of Education. Second Edition Volume I: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York: AFB Press
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom – How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- Huebner, M.K. (2000). Visual impairment. In M. C. Holbrook, & A.J. Koenig (Eds.), *Foundations of Education. Second Edition Volume I: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York: AFB Press
- Jimenez, J., Olea, J., Torres, J., Alonso, I., Harder, D. & Fischer, K. (2009). Biography of Louis Braille and Invention of the Braille Alphabet. *Survey of Ophthalmology* (54) 1, 142-149
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Australia: Deakin University
- Kingsley, M. (2005). Τα αποτελέσματα της απώλειας της όρασης. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 67-76). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kirkwood, R. (2005). Ο έφηβος. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 191-199). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Koenig, J.A., Holbrook, C.M., Corn, L.A., DePriest, B.L., Erin, N.J. & Presley, I. (2000). Specialized Assessments for Students with Visual Impairment. In M.C. Holbrook & A.J. Koenig (Eds.), *Foundations of Education. Second Edition, Volume II: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (pp.103-172). New York: AFB Press



- Lamb, J. (2008). Building communities of support around a child with special education needs: The effects of participatory action research. *Kairaranga*, 9, 32-37
- Lloyd, C. (2002). Developing and changing practice in special educational needs through critically reflective action research: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 109-127
- Lowenfeld, B. (1981). *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people: Selected papers by Berton Lowenfeld*. New York: American Foundation for the Blind
- Mason, H. (2005). Ανατομία και φυσιολογία του ματιού. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 77-87). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mason, H. (2005). Οι κοινές παθήσεις της όρασης και οι εκπαιδευτικές τους επιπτώσεις. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 88-107). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mason, H. (2005). Αξιολόγηση της όρασης. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 108-125). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mason, H., & Arter, C. (2005). Η προετοιμασία των ανάγλυφων διαγραμμάτων. Στο Mason, H. & McCall, S., *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 281-292). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London and New York: Hyde Publications
- Mellard, F.D., & Johnson E. (2008). *RTI – A Practitioner's Guide to Implementing Response to Intervention*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Millar, S. (2005). Ανάγνωση και χωρική γνώση μέσω της αφής και της κίνησης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου, Η. (επιμ.) (2005) *Εκπαίδευση και Τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 56-69). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Nikolarazi, M., & Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education, 16 (2)*, 167-182
- O' Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning – principles and practice*. London, New York: Continuum
- Parker, B. (2006). Instructional adaptations for students with learning disabilities: An action research project. *Intervention in School and Clinic, 42 (1)*, 56-58
- Perez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (1997). *Language development and social interaction in blind children*. Great Britain: Psychology Press
- Presley, I., & Mary D' Andrea, F. (2008). *Assistive Technology for Students Who Are Blind or Visually Impaired. – A Guide to Assessment*. New York: AFB Press
- Roll, L.D. (1998). Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη. Στο Τάφα, Ε. (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Sacks, S.Z. & Silberman, R.K. (2000). Social Skills. In A.J. Koenig & M.C. Holbrook (eds.). *Foundations of education. Vol. II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (pp. 616-648). New York: AFB Press
- Sample, L.P. (1996). Beginnings: participatory action research and adults with developmental disabilities. *Disability & Society, 11 (3)*, 317-332
- Schindele, A.R. (1986). Special educational support for visually handicapped students in regular schools: an analysis of its developmental and present state in the Federal Republic of Germany. *European Journal of Special Needs Education, 1*, 39-56
- Sprenger, M. (2008). *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Stangor, C. (2004). *Social Groups in Action and Interaction*. New York: Psychology Press
- Walser, M.T. (2009). An Action Research Study of Student Self-Assessment in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34, 299-306.
- Ward, M.E. (2000). The Visual System. In M. C. Holbrook, & A.J. Koenig (Eds.). *Foundations of Education. Second Edition Volume I: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (pp. 77-110). New York: AFB Press
- Warren, H.D. (2005). *Τύφλωση και παιδιά*. Επιστημονική Επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Καραγιάννη, Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Washington, GM, O., Moxley, P.D., Garriott, L., & Crystal, P.J. (2009). Building a responsive network of support and advocacy for older African American homeless women through developmental action research. *Contemporary Nurse*, 33 (2), 140-160
- Weaver-Hightower, B.M. (2010). Using Action Research to Challenge Stereotypes: A case study of boys' education work in Australia. *Action Research*, 8 (3), 333-356
- Wolffe, E.K. (2000). Growth and Development in Middle Childhood and Adolescence. In M. C. Holbrook, & A.J. Koenig (Eds.). *Foundations of Education. Second Edition Volume I: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (pp. 135-160). New York: AFB Press
- Η εικόνα (1) από [www.specialistnurses.co.uk](http://www.specialistnurses.co.uk)
- Η εικόνα (2) από Mason, H. & McCall, S. (2005) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η Πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σελ.77). Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Η εικόνα (3) από Λιοδάκης, (2000) *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς* (σελ.28). Αθήνα: Ατραπός
- Οι εικόνες (4), (5) και (14) από Κουτάντος, Δ. (2005) *Η εκπαίδευση των Παιδιών και Νέων με Μειωμένη Όραση* (σελ. 84, 85, 147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Η εικόνα (6) από [www.epirusvisioncenter.gr](http://www.epirusvisioncenter.gr)

Η εικόνα (7) από [www.kritikiorasi.gr](http://www.kritikiorasi.gr)

Η εικόνα (8) από [www.atlanticeyeinstitute.com](http://www.atlanticeyeinstitute.com)

Η εικόνα (9) από [www.brailleinstitute.org](http://www.brailleinstitute.org)

Η εικόνα (10) από [www.mediterraneohospital.gr](http://www.mediterraneohospital.gr)

Η εικόνα (11) από [www.primesight.net](http://www.primesight.net)

Η εικόνα (12) από [www.cornea.org](http://www.cornea.org)

Η εικόνα (13) από [www.rustoneyeinstitute.com](http://www.rustoneyeinstitute.com)

Η εικόνα (15) από [www.visionaustralia.org.au](http://www.visionaustralia.org.au)

Η εικόνα (16) από [www.afb.org](http://www.afb.org)

Η εικόνα (17) από [www.lighthouse.org](http://www.lighthouse.org)

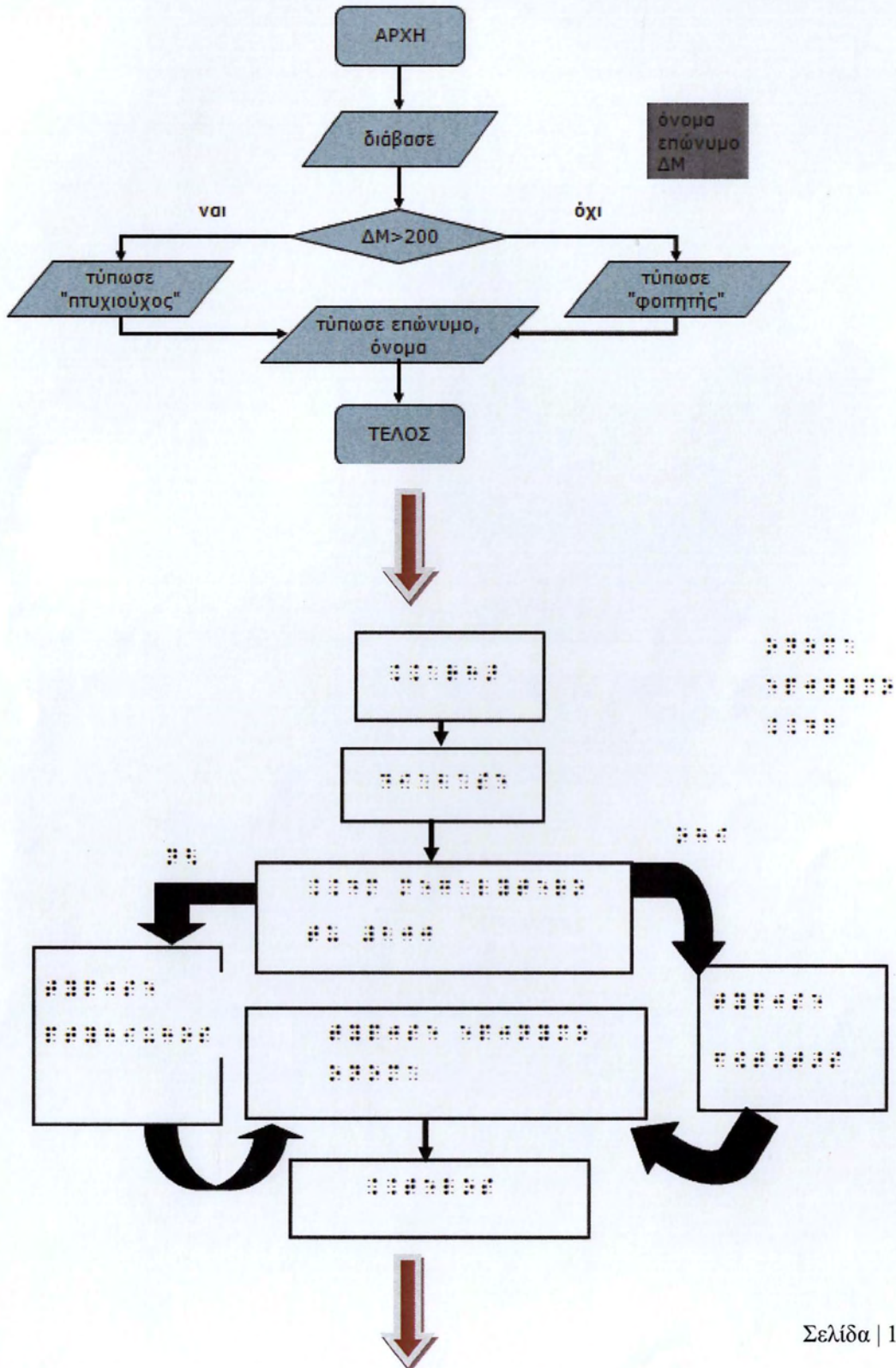
Η εικόνα (18) από [www.braille200.ca](http://www.braille200.ca)

Οι εικόνες (19), (20), (21), (22) και (23) από McNiff, J. (1988) *Action Research: Principles and Practice* (σελ. 22, 23, 27, 44, 45). Routledge, London

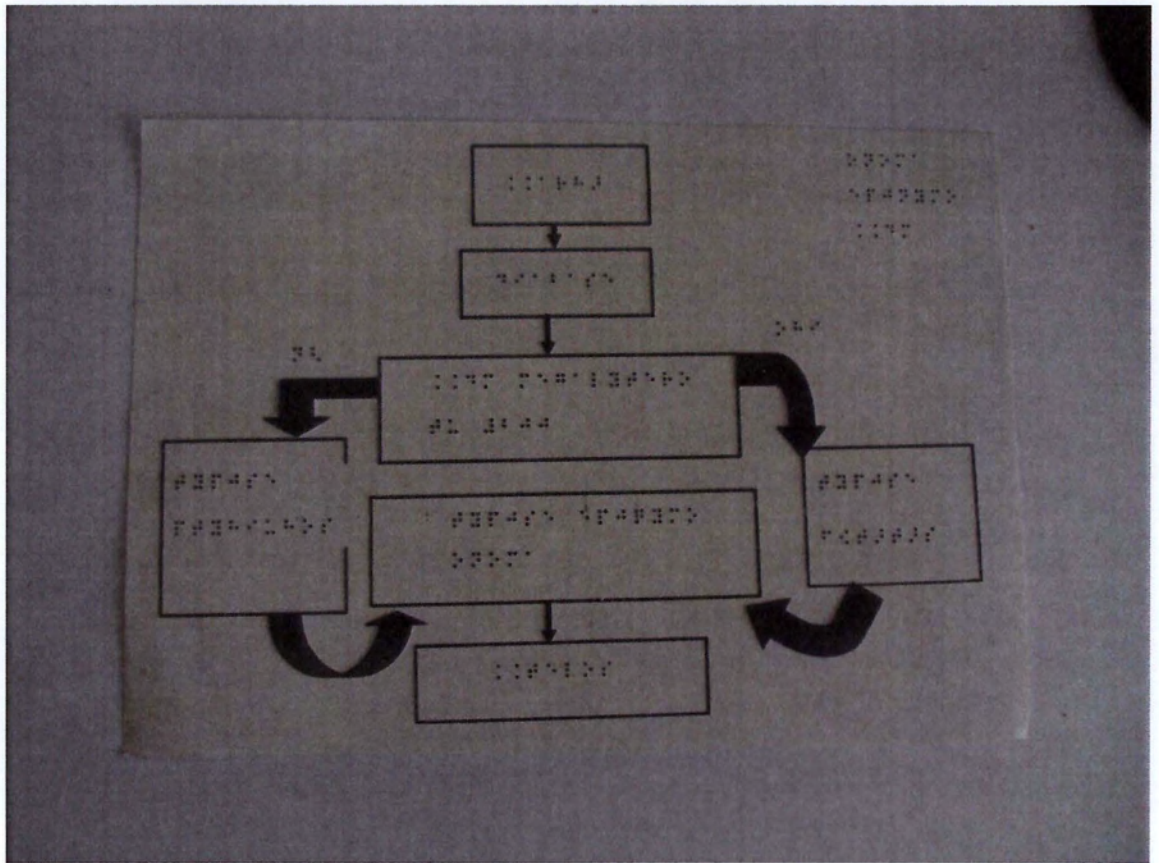
Η εικόνα (24) από Mellard, F. D., & Johnson E. (2008) *RTI-A Practitioner's Guide to Implementing Response to Intervention* (σελ. 5). Thousand Oaks, CA: Corwin Press,

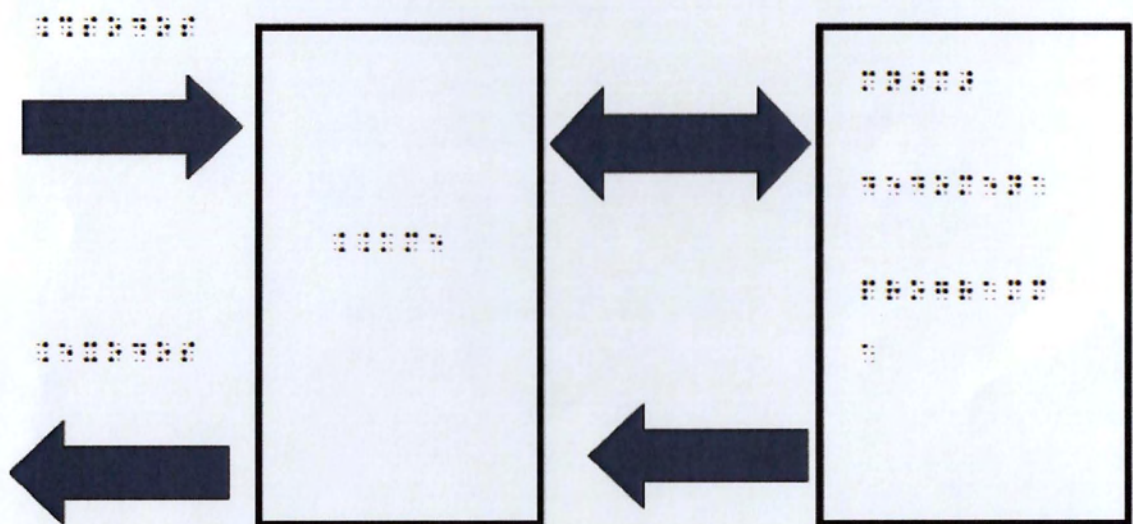
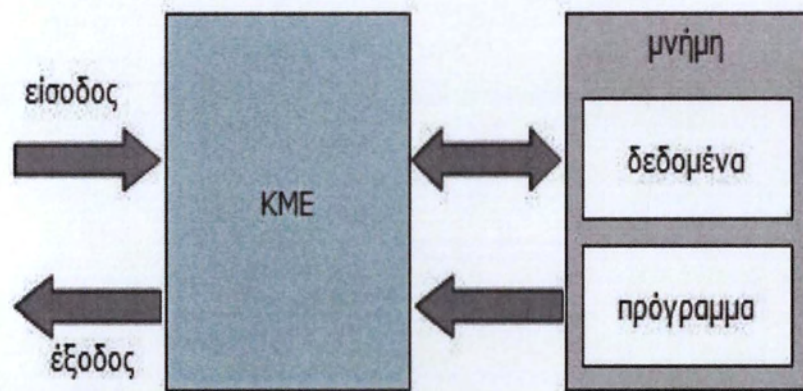
## 8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1 - Σχεδιαγράμματα και εικόνες που μετατράπηκαν σε απτικό υλικό

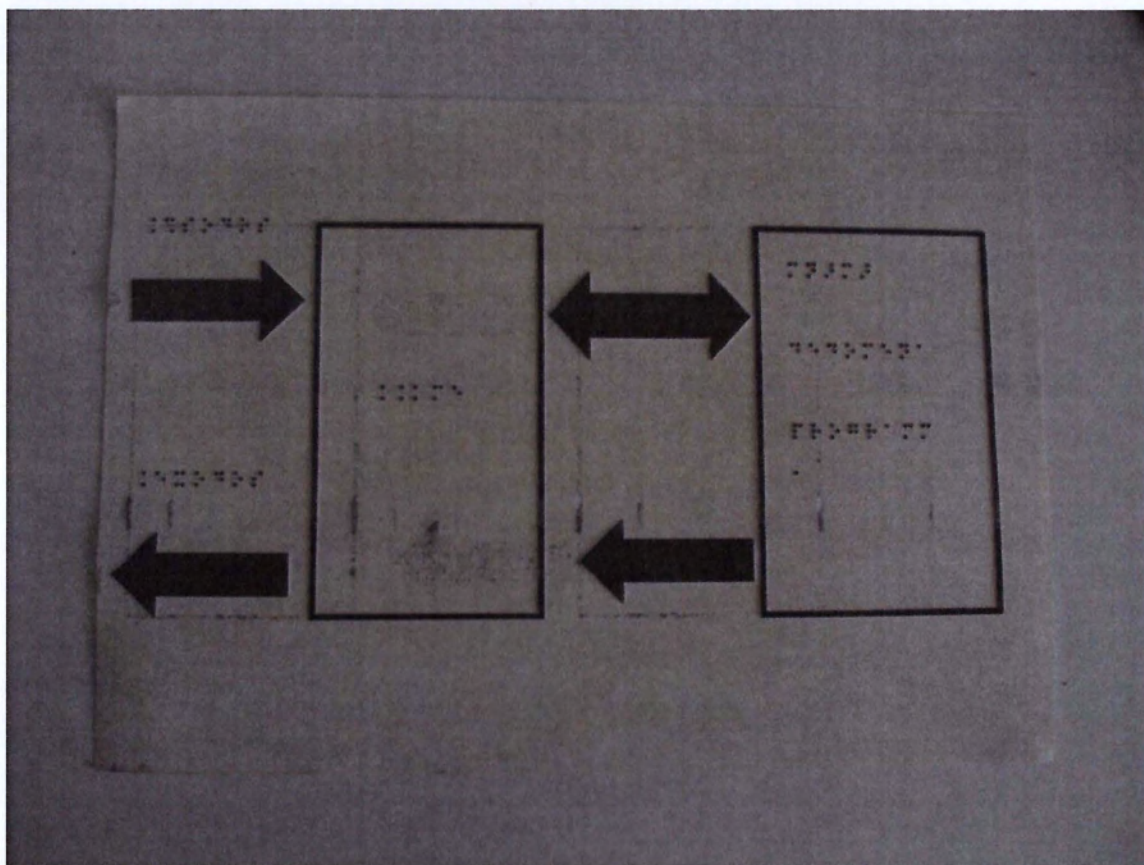


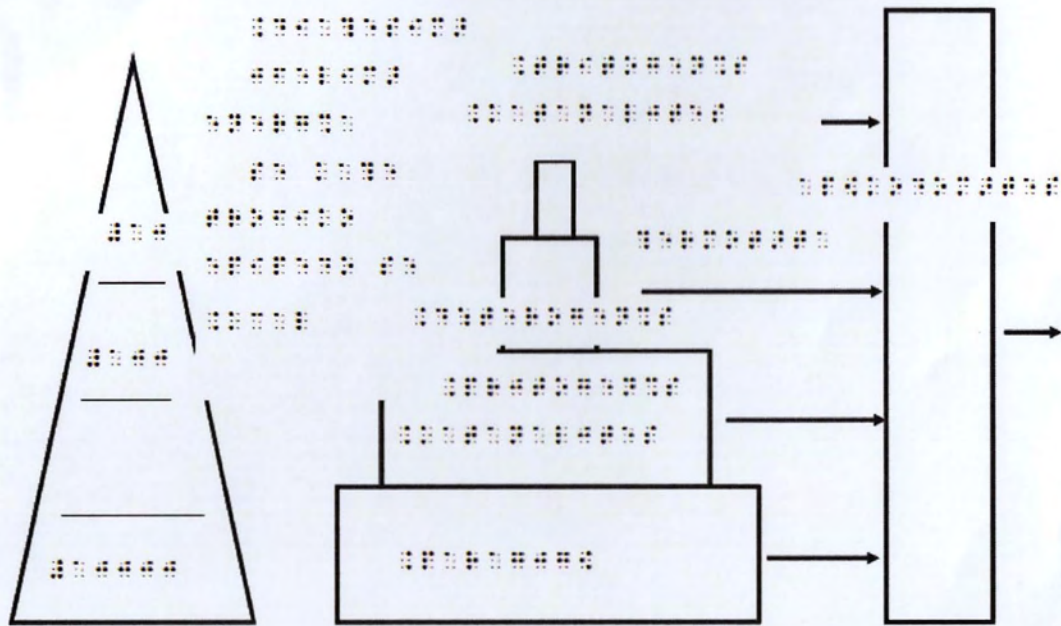
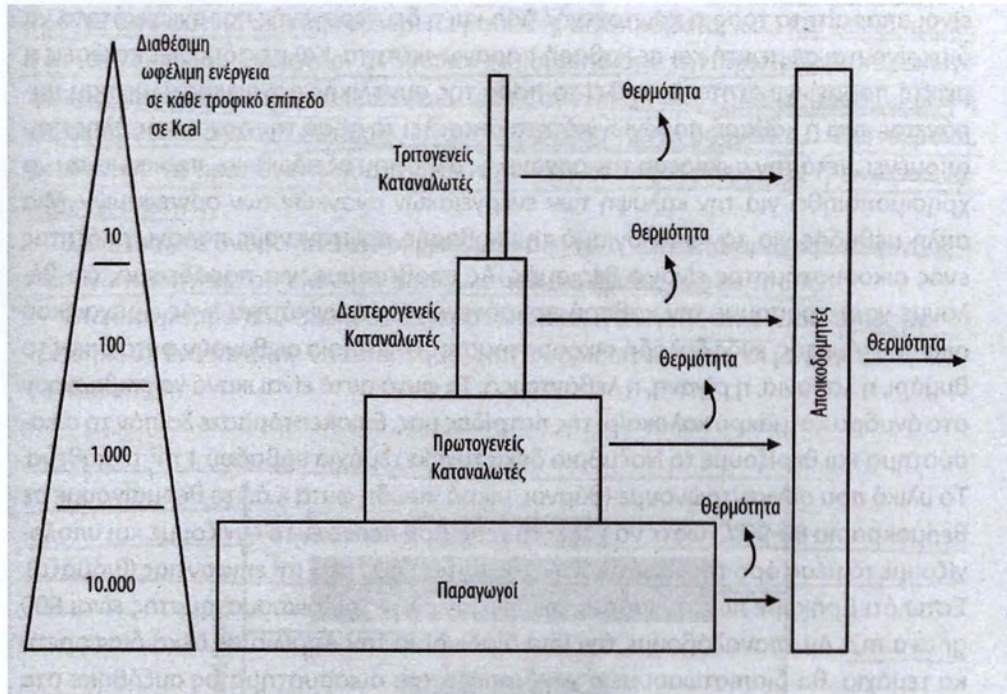




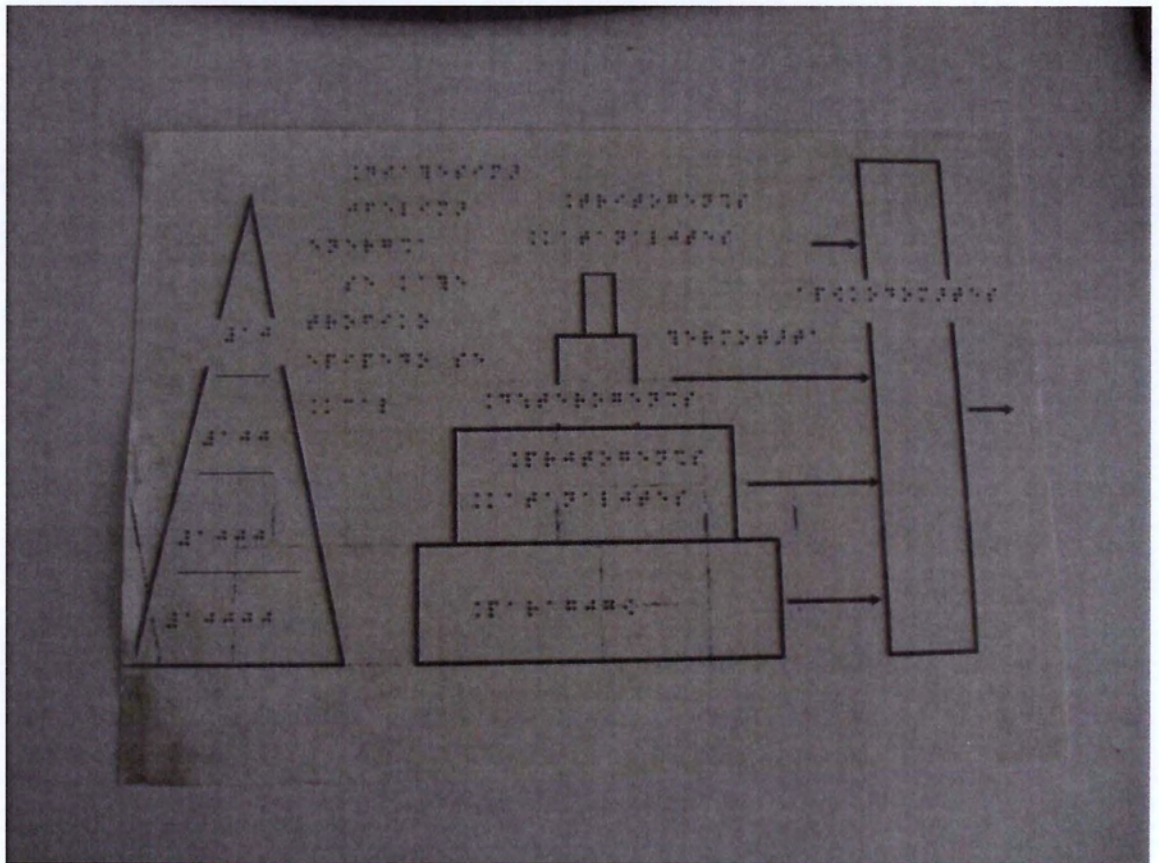














## **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΟΗΘΟΥΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ**

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – Κοινωνική αλληλεπίδραση

1. Είχες ποτέ αλληλεπίδραση με άτομα που είχαν μερική ή ολική απώλεια όρασης στο παρελθόν (είτε στο οικογενειακό πλαίσιο είτε στο πλαίσιο των κοινωνικών σου επαφών);
2. Πώς έγινε η πρώτη σου επαφή με τη Μυρτώ; Συντελέστηκε με δική σου πρωτοβουλία ή επιτεύχθηκε με την παρέμβαση κάποιου άλλου; Στη δεύτερη περίπτωση σε δυσκόλεψε κάτι στο να την προσεγγίσεις, ή απλά δεν έτυχε;
3. Εάν κάποιος σου ζητούσε να συγκρίνεις τη σχέση σου με τη Μυρτώ στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους και τώρα, ποιες θα ήταν οι διαπιστώσεις που θα έκανες;
4. Πώς βλέπεις εσύ τον εαυτό σου μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση;

### ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – Θέματα φυσικής και μαθησιακής πρόσβασης

1. Πιστεύεις πως θα ήταν χρήσιμο να παρέχει το πανεπιστήμιο στους φοιτητές σχετική ενημέρωση και εισαγωγή σε έννοιες και τακτικές όταν φοιτά σ' αυτό ένα άτομο με ειδικές ανάγκες;
2. Πιστεύεις πως το πανεπιστήμιο, σε σχέση με τις υποδομές του και τη διαρρύθμισή του, ήταν έτοιμο να υποδεχτεί ένα άτομο με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης; Αν όχι, ποιες θεωρείς ως απαραίτητες περαιτέρω παρεμβάσεις;
3. Θεωρείς πως η διδασκαλία των μαθημάτων του Πανεπιστημίου και η παρουσίαση των αντικειμένων τους έχουν τέτοια δομή η οποία είναι κατάλληλη για ένα άτομο με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης; Αν όχι, ποιες προσαρμογές πιστεύεις πως χρειάζονται;
4. Θεωρείς πως οι αίθουσες διδασκαλίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένες για την διδασκαλία ενός ατόμου με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης;

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – Συνεργασίες και διαδικασίες υλοποίησης

1. Τι προσδοκίες είχες από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα της Πρόσβασης των Φοιτητών με Ειδικές Ανάγκες στο Πανεπιστήμιο; Τι περίμενες από αυτό;
2. Υπήρξε κάτι το οποίο σε δυσκόλεψε ιδιαίτερα ή κάποια ιδιαίτερα προβληματική κατάσταση που αντιμετώπισες στα πλαίσια του προγράμματος; Αν ναι, ποιον τομέα αφορούσε;
3. Ο φόρτος εργασίας σχετικά με τις προσαρμογές του υλικού που έπρεπε να γίνουν θεωρείς πως ήταν φυσιολογικός ή μεγάλος; Οι διαδικασίες ήταν απλές ή απαιτητικές; Θεωρείς πως ήταν απαραίτητη περαιτέρω γνώση και καθοδήγηση για τις μετατροπές αυτές;
4. Πιστεύεις πως, σε ό,τι έχει να κάνει με το πρόγραμμα, η σχέση σου με τη Μυρτώ διευκολύνθηκε, παρεμποδίστηκε ή δεν υπήρξε καμία επιρροή από αυτό;
5. Πώς ήταν η συνεργασία σου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας υποστήριξης σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα της Πρόσβασης και την αλληλεπίδρασή σου μαζί τους;
6. Πώς ήταν η συνεργασία σου με τους καθηγητές σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα της Πρόσβασης και την αλληλεπίδρασή σας μαζί τους;

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΥΚΛΟ ΤΗΣ ΜΥΡΤΩΣ ΕΚΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – Κοινωνική αλληλεπίδραση

1. Είχες ποτέ αλληλεπίδραση με άτομα που είχαν μερική ή ολική απώλεια όρασης στο παρελθόν (είτε στο οικογενειακό πλαίσιο είτε στο πλαίσιο των κοινωνικών σου επαφών);
2. Πώς έγινε η πρώτη σου επαφή με τη Μυρτώ; Συντελέστηκε με δική σου πρωτοβουλία ή επιτεύχθηκε με την παρέμβαση κάποιου άλλου; Στη δεύτερη περίπτωση σε δυσκόλεψε κάτι στο να την προσεγγίσεις, ή απλά δεν έτυχε;
3. Εάν κάποιος σου ζητούσε να συγκρίνεις τη σχέση σου με τη Μυρτώ στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους και τώρα, ποιες θα ήταν οι διαπιστώσεις που θα έκανες;
4. Πώς βλέπεις εσύ τον εαυτό σου μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση;

### ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – Θέματα φυσικής και μαθησιακής πρόσβασης

1. Πιστεύεις πως θα ήταν χρήσιμο να παρέχει το πανεπιστήμιο στους φοιτητές σχετική ενημέρωση και εισαγωγή σε έννοιες και τακτικές όταν φοιτά σ' αυτό ένα άτομο με ειδικές ανάγκες;
2. Πιστεύεις πως το πανεπιστήμιο, σε σχέση με τις υποδομές του και τη διαρρύθμισή του, ήταν έτοιμο να υποδεχτεί ένα άτομο με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης; Αν όχι, ποιες θεωρείς ως απαραίτητες περαιτέρω παρεμβάσεις;
3. Θεωρείς πως η διδασκαλία των μαθημάτων του Πανεπιστημίου και η παρουσίαση των αντικειμένων τους έχουν τέτοια δομή η οποία είναι κατάλληλη για ένα άτομο με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης; Αν όχι, ποιες προσαρμογές πιστεύεις πως χρειάζονται;
4. Θεωρείς πως οι αίθουσες διδασκαλίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένες για την διδασκαλία ενός ατόμου με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης;

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΥΡΤΩ

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – είσοδος στο πανεπιστήμιο

1. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις σου κατά τις παρακολουθήσεις μαθημάτων και την επαφή σου με το χώρο και τα άτομα του πανεπιστημίου;
2. Υπήρξε κάποιος τομέας ο οποίος σε δυσκόλεψε ιδιαίτερα κατά την είσοδό σου στη φοιτητική ζωή και αν ναι, ποιος ήταν αυτός;
3. Πριν από τη φοίτησή σου στο χώρο του Πανεπιστημίου, είχες γνώση για τους χώρους του και για τη διαρρύθμισή του;
4. Είχες κάποιες συγκεκριμένες προσδοκίες από την πλευρά της υποστήριξης που θα σου παρείχε το πανεπιστήμιο σε σχέση με παροχή υλικού και προσαρμογές στο χώρο: Αν ναι, οι προσδοκίες αυτές επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν;

### ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – Θέματα φυσικής και μαθησιακής πρόσβασης

1. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σου κατά την είσοδό σου στο Πανεπιστήμιο σε σχέση με τη διαδικασία της μάθησης όσο και των εξετάσεων; Οι προσδοκίες αυτές επαληθεύτηκαν ή όχι;
2. Πώς θα χαρακτήριζες τη συνεργασία με τους καθηγητές σου και πώς θα περιέγραφες τη στάση τους απέναντί σου;
3. Ποια είναι η εμπειρία σου από τις διδασκαλίες των μαθημάτων ως προς την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων; Θεωρείς πως θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερες προσαρμογές ή δράσεις από τους διδάσκοντες;
4. Θεωρείς πως οι λοιποί πανεπιστημιακοί φορείς (γραμματεία, βιβλιοθήκη) σου παρέχουν τις απαραίτητες υπηρεσίες και σε μορφή που να μπορείς να τις διαχειριστείς;

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – Συνεργασίες και διαδικασίες υλοποίησης

1. Θεωρείς πως η στήριξη που προσφέρθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος της Πρόσβασης ήταν ικανοποιητική ή υπήρξαν τομείς που δεν καλύφθηκαν επαρκώς; Στη δεύτερη περίπτωση τι πιστεύεις πως θα βοηθούσε περαιτέρω;
2. Οι προσαρμογές που έχουν γίνει στο χώρο του Πανεπιστημίου για τη διευκόλυνση της πρόσβασης είναι αρκετές και επαρκείς; Αν όχι, τι θα ήταν αυτό που θα πρότεινες για την περαιτέρω διευκόλυνση της πρόσβασής σου;
3. Θεωρείς πως οι προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό και οι μετατροπές για να γίνει προσβάσιμο σε εσένα έγιναν έγκαιρα ή καθυστερημένα; Ίδια ερώτηση για τις κτιριακές προσαρμογές.
4. Πιστεύεις πως, σε ό,τι έχει να κάνει με το πρόγραμμα, η σχέση σου με τις βοηθούς διευκολύνθηκε, παρεμποδίστηκε ή δεν υπήρξε καμία επιρροή από αυτό;
5. Πιστεύεις ότι συμβάλλεις στην υλοποίηση των στόχων αυτού του προγράμματος; Πώς νιώθεις που ανήκεις σ' αυτήν την ομάδα;

### ΕΝΟΤΗΤΑ 4 – Κοινωνική αλληλεπίδραση

1. Αντιμετώπισες δυσκολίες στη δημιουργία κύκλου φίλων; Αν ναι, πού πιστεύεις ότι οφείλονταν;
2. Υπήρξαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις προς διευκόλυνση της επαφής με τους συμφοιτητές σου; Αν ναι, ποιες ήταν αυτές και κατά πόσο θα τις χαρακτήριζες αποτελεσματικές;
3. Αν κάποιος σου ζητούσε να συγκρίνεις τις σχέσεις με τους συμφοιτητές σου και τη στάση τους απέναντί σου στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους και τώρα, ποιες θα ήταν οι διαπιστώσεις σου;
4. Πώς βλέπεις τον εαυτό σου μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση;





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110360