



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Δημητρίου Δήμητρας

Διπλωματούχου Τμήματος Ηλεκτρονικής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Κρήτης
2005

**Η χρήση των νέων τεχνολογιών ως εργαλείου της ειδικής διδακτικής υποστήριξης παιδιών με
κινητική αναπηρία**

**The use of new technologies as a tool of special teaching support for children with physical
disabilities**

**L'uso delle nuove tecnologie come strumento di supporto speciali didattico per i bambini con
disabilità fisiche**

Επιβλέπον Καθηγητής: Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας του Πανεπιστήμιου
Λευκωσίας

Συνεπιβλέπον Καθηγητής: Δράκος Γεώργιος, Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής,
Λογοπαιδείας - Λογοθεραπείας του ΕΚΠΑ

Καλαμάτα, Αύγουστος 2015

Περίληψη

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και η αξιοποίησή τους τόσο ως εργαλείο διδασκαλίας όσο και στη μαθησιακή-διδασκική διαδικασία καθαυτή αποτελεί σημαντική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ενσωμάτωσή τους όμως στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πρόωπη στη χώρα μας και τα αποτελέσματά της δεν έχουν διερευνηθεί.

Ο παραπάνω προβληματισμός καθοδήγησε την παρούσα έρευνα στην οποία επιχειρείται καταγραφή των αποτελεσμάτων της διαφοροποιημένης διδασκικής διδασκαλίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών σε μαθητές με κινητική αναπηρία. Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε το πείραμα με μία ομάδα, πολλαπλές παρεμβάσεις και τρεις μετρήσεις.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών με κινητική αναπηρία. Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας εξασφάλισε την πρόσβαση των μαθητών στην πηγή της γνώσης αυτόνομα και την ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διδασκαλία. Η συμπερίληψη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων μέσω λογισμικού προσομοίωσης στην εφαρμογή ενός στοχευμένου και δομημένου προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστήριξε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης ώστε να προωθηθεί τελικά η μάθηση. Εντούτοις τα αποτελέσματα δεν είχαν την ίδια έκταση για όλους τους μαθητές λόγω των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων τους.

Λέξεις-κλειδιά: νέες τεχνολογίες, μαθητές με κινητική αναπηρία, διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 Αναπηρία

1.1. Ορισμός αναπηρίας.....	5
1.2. Κοινωνική διάσταση της αναπηρίας.....	7
1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της εξίσωσης ευκαιριών και ισότιμης συμμετοχής....	9
1.2.2. Απαραίτητες προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες.....	11
1.2.3. Τομείς στόχων για ισότιμη συμμετοχή.....	14
1.2.4. Μέτρα για την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής.....	20
1.3. Εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση.....	20
1.3.1. Μοντέλα εκπαίδευσης.....	22
1.4. Ειδική αγωγή/εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	25
1.4.1.Ανισότητες και εμπόδια της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες στην Ελλάδα.....	28

Κεφάλαιο 2 Κινητικές αναπηρίες

2.1. Μοντέλα αντίληψης της αναπηρίας.....	32
2.2. Ορισμοί κινητικής αναπηρίας.....	34
2.3. Ταξινόμηση και αιτιολογία των κινητικών αναπηριών.....	36
2.4. Χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητικές αναπηρίες.....	39
2.5. Συνοδά προβλήματα στις κινητικές αναπηρίες.....	41
2.6. Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των ατόμων με κινητικά προβλήματα.....	43
2.7. Μετάβαση, αυτοπροσδιορισμός, κοινωνική στήριξη και κινητική αναπηρία.....	46

Κεφάλαιο 3 Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση

3.1. ΤΠΕ και Μάθηση.....	50
3.2. Οι ΤΠΕ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	52
3.3. Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	54
3.3.1. Προσεγγίσεις της εισαγωγής της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.....	55
3.3.2 Οι ΤΠΕ στην Ελληνική εκπαίδευση.....	56
3.3.3 Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαίδευση.....	57
3.3.4 Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό λογισμικό.....	59
3.4. Πληροφορικός Αλφαριθμητισμός.....	60
3.5. Καταλυτικός και Παιδαγωγικός Ρόλος των ΝΤ.....	64
3.6. Χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	71
3.7. Μη αξιοποίηση της τεχνολογίας στα σχολεία.....	72
3.8. Σημασία της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	75

3.9. Κοινωνικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης.....	78
3.10. Συνεργατική μάθηση - Άλλη μία κοινωνική πτυχή της ηλεκτρονικής μάθησης.....	79
Κεφάλαιο 4 Έρευνα	
4.1. Μεθοδολογία.....	82
4.1.1. Συμμετέχοντες.....	83
4.1.2. Ορισμοί στόχων.....	86
4.1.3. Σχεδίαση παρεμβάσεων.....	86
4.1.4. Υλικά και εξοπλισμός.....	87
4.1.5. Χώρος και ρυθμίσεις.....	88
4.1.6. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	88
4.1.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	89
4.1.8. Αξιοπιστία.....	91
4.2. Αποτελέσματα.....	91
4.3. Συμπεράσματα.....	95
Βιβλιογραφία.....	97

Κεφάλαιο 1 - Αναπηρία

1.1. Ορισμός αναπηρίας

Πριν προχωρήσουμε στην μελέτη του θέματος που επιλέξαμε θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην έννοια της αναπηρίας. Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της αναπηρίας προκύπτουν είτε μέσα από το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, είτε από το κοινωνικό μοντέλο. Το ιατρικό-βιολογικό ορίζει την αναπηρία δίδοντας έμφαση στην παθολογία και στην ανατομία της βλάβης. Το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία δίδοντας έμφαση στις δυσκολίες που συνδέονται με το περιβάλλον του ανάπηρου ατόμου και παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Κοινωνικού και Οικονομικού Συμβουλίου του Ο.Η.Ε «ανάπηρο άτομο θεωρείται οποιαδήποτε άτομο δεν μπορεί να εξασφαλίσει μόνο του όλες ή κάποιο μέρος από τις ανάγκες μιας φυσιολογικής ατομικής ή και κοινωνικής ζωής λόγω κάποιου εκ γενετής ή επίκτητου σωματικού ή διανοητικού μειονεκτήματος». (Σταθόπουλος, 1996, σ. 323)

Το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) υιοθέτησε τη διεθνή ταξινόμηση των όρων «περιορισμός» (impairment), «αναπηρία» (handicap), «ανικανότητα» (disability) βάσει της οποίας γίνεται σαφής διάκριση των παραπάνω όρων μεταξύ τους. «Με τον όρο ανικανότητα (disability) ορίζεται η κατάσταση που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια του φυσιολογικού. Με τον όρο αναπηρία (handicap) εννοείται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών κάποιων ατόμων να συμμετέχουν στη ζωή της κοινότητας ισότιμα με τους άλλους ανθρώπους. Με τον όρο περιορισμός / βλάβη (impairments) ορίζεται η κάθε απώλεια ή ανωμαλία της ψυχικής, ανατομικής δομής ή λειτουργίας». (ΟΗΕ, 1994, σ. 4). Η ανικανότητα (disability) ορίζεται σύμφωνα με το νομοσχέδιο για τη διάκριση της αναπηρίας (Disability Discrimination Act, 1996) ως «η φυσική ή η πνευματική βλάβη/περιορισμός η οποία έχει ουσιώδη και μακρά δυσμενή επίδραση στην ικανότητα του ατόμου να εκτελέσει τις καθημερινές του δραστηριότητες». (Disability Discrimination Act, 1996). «Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) διακρίνει ανάμεσα στην αναπηρία (infirmite) ως ατομικό χαρακτηριστικό και τα λειτουργικά προβλήματα (functional troubles) που απορρέουν από αυτή (όρασης, ακοής, κίνησης, πνευματικά) και το μειονέκτημα (handicap) που το θεωρεί κοινωνική επίπτωση της αναπηρίας ή των λειτουργικών προβλημάτων. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στην αρχή

ότι μια φυσική μειονεξία δεν είναι αναπηρία στο βαθμό που δεν αναστέλλει το άτομο από την αυτοολοκλήρωσή του. Άλλωστε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του το άτομο μπορεί να περάσει από τη μια κατάσταση αυτοφροντίδας σε μία κατάσταση μικρότερης ή μεγαλύτερης φυσικής εξάρτησης». (Νικολαΐδου, 1996, σ. 424) Οι απόψεις αυτές άρχισαν να διατυπώνονται τη δεκαετία του '80 από τον Π.Ο.Υ.. Η ταξινόμηση των νόσων, των βλαβών, των αναπηριών και των μειονεκτημάτων καθίσταται χρήσιμη για διάφορους τομείς, που ασχολούνται με την αναπηρία. Παράλληλα εκφράστηκαν ανησυχίες για την «ιατροκεντρική» προσέγγιση της αναπηρίας, που είχε ως συνέπεια να μη δίδεται βαρύτητα στις συνθήκες του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση του ατόμου με αναπηρία. Ως προς αυτή την κατεύθυνση κινείται το κοινωνικό μοντέλο, στο οποίο γίνεται μία σαφής διάκριση ανάμεσα στην αναπηρία και στην ανικανότητα που πηγάζει από αυτή. «Η αναπηρία εξετάζεται ως ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με την «ανάπηρη φύση» της κοινωνίας και όχι ως πρόβλημα που αφορά στα ίδια τα άτομα». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 10)

«Οι αναπηρίες ταξινομούνται ως προς τον χρόνο εκδήλωσης σε εκείνες με τις οποίες γεννιέται το βρέφος - τις συγγενείς αναπηρίες- και σε αναπηρίες οι οποίες μπορούν να προκληθούν σε κάποια χρονική στιγμή από κληρονομικά αίτια, ασθένεια ή ατύχημα». (Σταθόπουλος, 1996, σ. 323). Οι αναπηρίες διακρίνονται σε τέσσερα είδη: κινητικές ή σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές-γνωστικές και συναισθηματικές. Συχνά όμως η αναπηρία έχει επιπτώσεις όχι μόνο σε ένα τομέα λειτουργικότητας του ατόμου, αλλά και σε άλλους τομείς (περιπτώσεις πολυαναπηρίας).

Οι μορφές και κατηγορίες αναπηρίας που απαντώνται είναι : α) Κώφωση ή βαρηκοΐα, β) Τύφλωση (ολική ή μερική), γ) Αναπηρία της κίνησης (ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία), δ) Αναπηρίες- παραλύσεις του εγκεφάλου (σπαστικότητα), ε) Νοητική υστέρηση, στ) Άλλες αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις: α. Επιληψία, β. Νόσος του Χάνσεν, γ. Νεφρική ανεπάρκεια, δ. Μεσογειακή αναιμία ή συγγενής αιμορραγική διάθεση (Αιμορροφιλία), ε. Χρόνιες παθήσεις- σωματικές βλάβες-κατάκοιτοι, Βαριές αναπηρίες ποσοστού 67% και πάνω, ζ) Ψυχικές ασθένειες και άλλες αναπηρίες.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες άρχισε να δίδεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της αναπηρίας. Αυτή η αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης φαίνεται μέσα από διάφορα κείμενα και διακηρύξεις, όπως η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων

Ατόμων (9 Δεκεμβρίου του 1975). Σύμφωνα με την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων επιβεβαιώνεται «η πίστη στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες...και καλεί για εθνική και διεθνή δραστηριότητα με σκοπό να χρησιμοποιηθεί η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες ως κοινή βάση και πλαίσιο αναφοράς για την προστασία αυτών των δικαιωμάτων». (ΟΗΕ, 1994, σ. 7).

Ο ΟΗΕ μετά από 11 χρόνια θα επιχειρήσει μια πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια λήψης μέτρων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο μέσα από την ψήφιση των πρότυπων κανόνων για την εξίσωση των ευκαιριών για τους ανθρώπους με αναπηρίες. Αν και η ισχύς των πρότυπων κανονισμών δεν είναι υποχρεωτική από τα κράτη, είναι σημαντική καθώς αναγνωρίστηκε η ανάγκη για πολύπλευρη και ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες σε όλους τους τομείς της ζωής.

Σημαντική επίσης είναι και η συμβολή της Διακήρυξης του Sundeberg το 1981, η οποία αναφέρεται στην ανάγκη για ανάπτυξη στρατηγικής και δράσης για την εκπαίδευση, την πρόληψη και την ένταξη των ανάπηρων ατόμων. Σύμφωνα με τη διακήρυξη θα εξασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες «αν οι κοινωνίες, οι ειδικές οργανώσεις, οι κρατικές αρχές στο σύνολο τους λάβουν υπόψη σε κάθε δράση τους για τα άτομα με αναπηρίες τις αρχές της συμμετοχής, ένταξης, ανάπτυξης της προσωπικότητας, αποκέντρωσης και διεπαγγελματικού συντονισμού». (Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες, 2001, σ. 53)

1.2. Κοινωνική διάσταση της αναπηρίας

Ύστερα από την αναφορά σε εννοιολογικούς προσδιορισμούς της αναπηρίας θεωρήσαμε σημαντικό να αναφερθούμε και στην κοινωνική της διάσταση. Οι άξονες που θα κινηθούμε για να την εξετάσουμε είναι δύο. Ο πρώτος είναι το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και ο δεύτερος σχετίζεται με την υιοθέτηση πολιτικών και δράσεων για την αναπηρία.

Προτού προχωρήσουμε στις σύγχρονες αντιλήψεις για την αναπηρία θεωρούμε ενδιαφέρον να δούμε συνοπτικά την αντιμετώπιση της αναπηρίας γενικότερα μέσα στο πέρασμα των χρόνων, καθώς και μέσω των πολιτιστικών και κοινωνικών αντιλήψεων. Η αναπηρία περιγράφεται σε πολλούς πολιτισμούς «αδρά μέσα από αιτίες που πιστεύεται ότι προκαλούν κάποια βλάβη/αναπηρία/ανικανότητα. Θεωρείται ότι α) οι αναπηρίες προκαλούνται από άλλους ανθρώπους, β) ο ίδιος ο

άνθρωπος (με τη συμπεριφορά του) τις προκαλεί στον εαυτό του και γ) προκαλούνται από τη μοίρα, τη φύση ή το θέλημα του Θεού». (Γκουρτζιάν, 1994, σ. 186)

«Οι Ανατολικοί θεωρούν τη φυσική ανικανότητα ως μη αναστρέψιμη από ιατρικά μέσα. Η στάση τους απέναντι στα ανάπηρα άτομα είναι αυτή της παθητικής αποδοχής της μοίρας καθώς και το αίσθημα οίκτου απέναντι σε αυτά. Οι ευρωπαϊκές- δυτικές κοινωνίες με κάποιο επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης και με την ύπαρξη μικρών αγροτικών κοινοτήτων είχαν την τύχη να ζουν σε μία κατάσταση που θα ονομάζαμε «φυσική ένταξη». Αυτό σημαίνει ότι τα ανάπηρα άτομα ήταν μέρος της οικογένειας και μιας κοινότητας, όπου ικανοποιούνται οι βασικές τους ανάγκες και μπορούσαν να βρουν ρόλους με σημασία για τους εαυτούς τους, ανάλογα με τις φυσικές και διανοητικές ικανότητες». (Γκουρτζιάν, 1994, σ. 187). Τέλος στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες υπάρχει μία ποικιλία απόψεων και αντιμετώπισης της αναπηρίας «από εξοστρακισμό και αφανισμό των ανάπηρων ατόμων μέχρι αποδοχής και θεώρησης τους ως κάτι ιερό». (Γκουρτζιάν, 1994, σ. 187)

«Βέβαια, παρά την πρόοδο των κοινωνικών αντιλήψεων, οι προκαταλήψεις για τα ΑΜΕΑ συντηρούνται σε μεγάλο βαθμό μέσα στα παλαιότερα πλαίσια αντιμετώπισης όπου: α) Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι άτομα που χρειάζονται τη βοήθεια των άλλων (κυρίως του άμεσου οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος), που «πρέπει» να την προσφέρουν ωθούμενοι από αισθήματα συμπόνιας και αλληλεγγύης προς τους σωματικά μειονεκτούντες συνανθρώπους τους, β) Λόγω της φυσικής τους «αναπηρίας» και της εξάρτησης που απορρέει από αυτή, τα ΑΜΕΑ είναι υποχρεωμένα να υποταχθούν στο οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον που τους προσφέρει αυτή τη βοήθεια, γ) Η μειωμένη προσφορά των ΑΜΕΑ, ως μελών μιας κοινωνίας που στηρίζεται στην παραγωγική/καταναλωτική δυνατότητα των μελών της, τα περιθωριοποιεί εξ' ορισμού, αφού είναι δύσκολο σ' αυτά να διεκδικήσουν επί ίσοις όροις τα δικαιώματά τους, μη έχοντας την αντίστοιχη κοινωνικοοικονομική ισχύ. Παραμένει μόνο η υποχρέωση της πολιτείας και η φιλανθρωπική διάθεση των πολιτών να προσφέρουν σε εθελοντική βάση τη βοήθειά τους. Η στάση αυτή απορρέει από την απουσία μέχρι πρόσφατα, ακόμα και στις τεχνολογικά προηγμένες χώρες της δύσης, νομοθετικών ρυθμίσεων που λαμβάνουν πρόνοια για την ενεργό συμμετοχή των ΑΜΕΑ στην κοινωνική ζωή και για τη διαμόρφωση του αστικού περιβάλλοντος με στόχο το μη αποκλεισμό (ή τη διευκόλυνση συμμετοχής) των ΑΜΕΑ από την ενεργό δράση». (Νικολαΐδου, 1996, σ. 427-428)

«Η αντιμετώπιση της αναπηρίας από την κοινωνία, μέχρι πρόσφατα χαρακτηριζόταν από ανάμεικτα συναισθήματα οίκτου και προκατάληψης. Οπωσδήποτε οι βαριά ανάπηροι παλαιότερα θεωρούνταν πολίτες δεύτερης κατηγορίας. Το άσυλο ήταν αυτό που προσέφερε προστασία και στοιχειώδη φροντίδα». (Γκουρτζιάν, 1994, σ. 187). Μετά το τέλος του 2ου παγκοσμίου πολέμου άρχισαν να αναφέρονται έννοιες όπως *ενσωμάτωση* και *ομαλοποίηση*, οι οποίες δείχνουν την πορεία συνειδητοποίησης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες. Στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί πέρα από τη σαφή διάκριση που γίνεται μεταξύ ανικανότητας και αναπηρίας γίνεται σαφής αναφορά στην κοινωνία και στην άρση των εμποδίων εκείνων, που δυσχεραίνουν την ισότιμη συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων στην κοινωνική ζωή. Δεν τίθεται μόνο προβληματισμός για την αναπηρία σε επίπεδο ατόμου, αλλά δίδεται έμφαση στη σχέση του ατόμου και των περιβαλλοντικών συνθηκών. (ΟΗΕ, 1994, σ. 7)

«Παρόλα αυτά ο δρόμος είναι μακρύς ακόμη μέχρι η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας να ενσωματωθεί στο ιδεολογικό υπόβαθρο των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων και των προνοιακών τους συστημάτων». (ΟΗΕ, 1994, σ. 5)

Οι πολιτικές «που υιοθετούνται υπέρ των ατόμων με αναπηρίες είναι αποτέλεσμα των τελευταίων 200 χρόνων. Με πολλούς τρόπους αντανακλούν τις γενικές συνθήκες διαβίωσης, τις κοινωνικές και τις οικονομικές συνθήκες των διαφορετικών εποχών». (ΟΗΕ, 1994, σ. 2). Ουσιαστικά ο ΟΗΕ ασχολείται με την αναπηρία τη δεκαετία 1983-1992, όπου καταρτίζει και υιοθετεί ένα κείμενο κανονισμών για την εξίσωση των ευκαιριών για τους ανθρώπους με αναπηρίες στη 48η γενική του συνέλευση στις 20/12/1993 .

Αν και η εφαρμογή των κανονισμών δεν είναι υποχρεωτική, αποτελούν για τα κράτη- μέλη που τους υιοθετούν μία ηθική δέσμευση και μια βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων για τα ανάπηρα άτομα. Επίσης αποτελεί βάση διεκδίκησης των ατόμων με αναπηρίες για την ισότιμη συμμετοχή τους και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της εξίσωσης ευκαιριών και ισότιμης συμμετοχής

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία αναφορά στις έννοιες *εξίσωση ευκαιριών*, *ίσα δικαιώματα*, *ισότιμη συμμετοχή* καθώς και σε άλλες που σχετίζονται με αυτές.

«Ο όρος εξίσωση ευκαιριών σημαίνει τη διαδικασία μέσα από την οποία τα

διάφορα κοινωνικά συστήματα και το περιβάλλον, όπως οι υπηρεσίες, οι δραστηριότητες, οι πληροφορίες, τα βιβλία και τα ενημερωτικά έντυπα γίνονται προσπελάσιμα σε όλους και ιδιαίτερα στους ανθρώπους με αναπηρίες.

Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων σημαίνει ότι οι ανάγκες των ανθρώπων έχουν ίση σημασία και ότι οι κοινωνίες πρέπει να σχεδιάζονται με βάση αυτές και ότι όλοι οι πόροι πρέπει να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν στον καθένα ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ.14)

«Επίσης πολλοί θεωρούν ότι «οι ίσες ευκαιρίες αποτελούν μία δυναμική λειτουργία της αρχής της ισότητας, που αφορά στη διαδικασία και στα μέτρα που χρειάζονται για την εξίσωση των ευκαιριών των ατόμων και των ομάδων, την απασχόληση, την κοινωνική προστασία και κατοχύρωση ως άτομα». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 15)

Εκτός από τον Ο.Η.Ε μέσα στην ισχύουσα κοινοτική νομοθεσία υπάρχουν ψηφίσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κρατών-μελών σχετικά με τη ισότητα των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η αναγνώριση από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης της αρχής της ισότητας των ευκαιριών για όλους συνεπάγεται ότι θα πρέπει τα κράτη-μέλη να συμμετάσχουν στην προσπάθεια για εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος των αναπήρων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Στον κοινωνικό χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων των εργαζομένων (άρθρο 26) αναφέρεται: «Κάθε άτομο με ειδικές ανάγκες ανεξάρτητα από την προέλευση και τη φύση της αναπηρίας του πρέπει να απολαύει συγκεκριμένων πρόσθετων ευεργετημάτων με σκοπό να ευνοηθεί η επαγγελματική και η κοινωνική του ένταξη». (Ισχύουσα κοινοτική νομοθεσία, 1996, σ. 1-2)

Οι συνέπειες της άνισης μεταχείρισης του ανάπηρου ατόμου λειτουργούν αθροιστικά ως προς την προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική ολοκλήρωση ενός ατόμου. Η προσπάθεια για την εξίσωση ευκαιριών είναι μία διαδικασία που φέρει ως αποτέλεσμα αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης ζωής και την προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις που καθημερινά βιώνουν.

Έννοιες που σχετίζονται άμεσα με την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες είναι η *αυτόνομη διαβίωση* και η *προσαρμογή*. Δύο έννοιες πολύ στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η μεν αυτόνομη διαβίωση θέτει ως στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση, ώστε να

ενδυναμώνονται οι προσπάθειες των ατόμων με αναπηρίες για ισότιμη συμμετοχή σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής. Αναγνωρίζει το δικαίωμα των πολιτών με αναπηρίες να αποκτούν τον έλεγχο της ζωής τους εξετάζοντας επιλογές και λαμβάνοντας αποφάσεις. «Η φιλοσοφία της ανεξάρτητης διαβίωσης αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη ζωή τους, να λαμβάνουν αποφάσεις οι ίδιοι και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα που ανήκουν». (Περιοδικό “ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΩΡΑ” για άτομα με ειδικές ανάγκες, (28/3/2003), *Τι είναι ανεξάρτητη διαβίωση*, [www.gr-arts/33il02].URL <http://www.disabled.gr>). Η φιλοσοφία της ανεξάρτητης διαβίωσης γίνεται πραγματικότητα μέσα από τη λειτουργία των κέντρων πληροφόρησης για την ανεξάρτητη διαβίωση, που ως αρχή τους ακολουθούν την προώθηση της ενσωμάτωσης και της πλήρους συμμετοχής. Το πρότυπο ανεξάρτητης διαβίωσης προσδίδει στο άτομο με αναπηρίες αυτοπεποίθηση και δύναμη, ώστε να προσπαθήσει να προσαρμόσει το περιβάλλον στις δικές του ανάγκες.

Η δε προσαρμογή σχετίζεται με την άρση των έμμεσων εμποδίων ως προς τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες. Έχει πρακτικό χαρακτήρα και αναφέρεται σε θέματα ωραρίου εργασίας, προσβασιμότητας κτιρίων και σύνδεσης αναγκών των ατόμων με συγκεκριμένα προγράμματα.

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (1994) οι θεωρητικές διατυπώσεις της ισότιμης συμμετοχής είναι εύκολες όμως η εφαρμογή τους είναι δύσκολη. Ναι μεν ένα μεγάλο ποσοστό χωρών έχουν αποδεχθεί τις αρχές και τους κανόνες, ο δρόμος όμως για την ισότιμη συμμετοχή των αναπήρων ατόμων είναι μακρύς και δύσκολος και σίγουρα περνά μέσα και από την ενεργοποίηση των αναπήρων ατόμων για βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους.

1.2.2. Απαραίτητες προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες

Οι προϋποθέσεις για την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες που περιγράφονται μέσα από τους κανονισμούς για την εξίσωση των ευκαιριών για τους ανθρώπους με αναπηρίες είναι η αφύπνιση για δράση, η ιατρική φροντίδα, η αποκατάσταση και οι υπηρεσίες υποστήριξης.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχουν στα κράτη που με τη διαμόρφωση κατάλληλων προνοιακών/κοινωνικών και άλλων προγραμμάτων θα προσπαθήσουν να συμβάλλουν με το δικό τους τρόπο θεσμικά και ηθικά στην

επίτευξη της εξίσωσης των ευκαιριών και τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνική ζωή.

Η αφύπνιση για δράση αποτελεί την προσπάθεια ενημέρωσης για τα προβλήματα των ανθρώπων με αναπηρίες, τα δικαιώματά τους, τις ανάγκες τους και ότι άλλο μπορεί να τους αφορά. Για το λόγο αυτό λοιπόν, τα κράτη θα πρέπει να πληροφορούν τους πολίτες για προγράμματα και υπηρεσίες σε σχέση με την αναπηρία. Να υποστηρίζουν εκστρατείες ενημέρωσης, που θα ενημερώνουν για όλα όσα αφορούν στα άτομα με αναπηρίες (πολιτικές, δικαιώματα, υποχρεώσεις), έτσι ώστε τα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Επίσης σημαντικό ρόλο στην αφύπνιση για δράση διαδραματίζουν και τα ΜΜΕ, τα οποία προβάλλοντας με αισιόδοξο τρόπο και στις πραγματικές της διαστάσεις την αναπηρία θα βοηθήσουν στο να ξεπεραστούν τα εμπόδια για ισότιμη συμμετοχή. Στην προβολή της αναπηρίας με θετικό τρόπο θα μπορούσε να συμβάλλει και η εκπαίδευση μέσα από την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε προγράμματα δημόσιας εκπαίδευσης που αφορούν σε άτομα με αναπηρία.

Μια ακόμη προϋπόθεση που θα πρέπει τα κράτη να εξασφαλίσουν, έτσι ώστε να υπάρξει ισότιμη συμμετοχή είναι η αποτελεσματικότερη ιατρική φροντίδα. «Αυτή θα επιτευχθεί μέσα από προγράμματα που εκτιμούν και θεραπεύουν έγκαιρα τις ανικανότητες αποκλείοντας ή περιορίζοντας τα αποτελέσματα της αναπηρίας». (ΟΗΕ, 1994, σ. 6). Στα προαναφερθέντα προγράμματα θα συμμετέχουν σε επίπεδο σχεδιασμού και αξιολόγησης κατά κύριο λόγο άτομα με αναπηρίες.

Το κράτος θα πρέπει να εγγυηθεί για την ποιότητα ιατρικής φροντίδας όλων των ανθρώπων καθώς και των ατόμων με αναπηρία μέσα από το εξειδικευμένο προσωπικό παροχής υπηρεσιών υγείας, κατάλληλης ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και γενικότερα υψηλής ποιότητας ιατρικής φροντίδας. Στη χώρα μας υπάρχει νόμος Ν.2238/1994 που ορίζει, ότι «αφαιρούνται από το εισόδημα του φορολογουμένου πάσχοντα από χρόνια ασθένεια, τυφλού, κωφάλαλου, τα έξοδα της νοσοκομειακής περίθαλψης». (Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες, 2001, σ. 138)

«Ο όρος “αποκατάσταση” αναφέρεται διεθνώς στη διαδικασία που έχει στόχο να δώσει τη δυνατότητα στους ανθρώπους με αναπηρίες να φτάσουν και να διατηρήσουν σωματικά, αισθητηριακά, ψυχιατρικά και/ή κοινωνικά λειτουργικά επίπεδα, παρέχοντας τους τα εργαλεία να αλλάξουν τη ζωή τους προς ένα υψηλότερο επίπεδο ανεξαρτησίας. Η αποκατάσταση μπορεί να περιλαμβάνει μέτρα για να παρέχει και να αποκαθιστά λειτουργίες ή να αναπληρώνει την απώλεια ή την απουσία μιας

λειτουργίας ή ενός λειτουργικού περιορισμού. Η διαδικασία της αποκατάστασης δεν περιλαμβάνει την αρχική ιατρική φροντίδα. Περιλαμβάνει μία πλατιά κλίμακα μέτρων και δραστηριοτήτων, που κυμαίνονται από τη βασική και γενική αποκατάσταση μέχρι εξειδικευμένα μέτρα, όπως επαγγελματική αποκατάσταση». (ΟΗΕ, 1994, σ. 5)

Με το πέρασμα των χρόνων η έννοια της αποκατάστασης διαφοροποιήθηκε. Τα πρώτα χρόνια δόθηκε έμφαση στην ιατρική αποκατάσταση. Σημαντικό ρόλο στην ιστορία της αποκατάστασης διαδραμάτισαν τα κέντρα αποκατάστασης και αποδοχής των ατόμων με αναπηρίες, στα οποία με τον καιρό μετατοπίστηκε το κέντρο βάρους από την ιατρική φροντίδα σε υπηρεσίες υποστήριξης των ατόμων με αναπηρίες καθώς και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και μέτρων με στόχο την αποκατάσταση των ατόμων σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους.

Στο νόμο ΠΔ4-10/1995, άρθρο 24,ΦΕΚ 231 Α' προβλέπεται η ίδρυση και η λειτουργία κέντρων υποστήριξης και αποκατάστασης, η μελέτη και η εφαρμογή κοινωνικών προγραμμάτων για την καλύτερη εξυπηρέτηση των ατόμων με αναπηρίες στα πλαίσια των ΟΤΑ α' και β' βαθμού. Ήδη λειτουργούν στην χώρα μας κάποια κέντρα κοινωνικής υποστήριξης και αποκατάστασης ατόμων με αναπηρίες. «Τελευταία άρχισαν να δραστηριοποιούνται οργανώσεις «άμεσα θιγόμενων» αναπήρων, οι οποίες προσπαθούν να προβάλλουν το πρότυπο του ακηδεμόνευτου αναπήρου» (Περιοδικό “ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΩΡΑ” για άτομα με ειδικές ανάγκες, (3/3/2003), Πολιτική αποκατάστασης και ανάπτυξης, [www.gr-arts/polreh01].URL <http://www.disabled.gr>)

Στην Ελλάδα τίθεται ανάγκη δημιουργίας κέντρων αποκατάστασης αναπήρων ατόμων. Μέσα από κείμενα του ΟΗΕ περιγράφεται ο τρόπος που τα κράτη θα έπρεπε να προβλέπουν υπηρεσίες και μέτρα αποκατάστασης για τους ανθρώπους με αναπηρίες. Σε εθνικό και τοπικό επίπεδο είναι αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων αποκατάστασης για όλες τις ομάδες των ατόμων με αναπηρίες, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της ισοτιμίας και πλήρους συμμετοχής.

Παράλληλα με την κλίμακα μέτρων και δραστηριοτήτων σε επίπεδο αποκατάστασης απαραίτητη κρίνεται και η ανάπτυξη υπηρεσιών υποστήριξης των ατόμων με αναπηρίες για την όσο το δυνατόν πιο ισότιμη συμμετοχή τους σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής. Η ανάπτυξη αυτή θα περιλαμβάνει τη διαμόρφωση βοηθητικών μηχανισμών και εξοπλισμού καθώς και την ύπαρξη καταρτισμένου προσωπικού που θα πλαισιώνουν τις υπηρεσίες υποστήριξης.

Σημαντικό ρόλο στη ανάπτυξη των βοηθητικών μηχανισμών διαδραματίζει η υψηλή τεχνολογία, ενώ όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό είναι αναγκαία η συνεχιζόμενη κατάρτιση ώστε να γίνουν ικανοί στην παροχή υποστηρικτικών μηχανισμών.

Παράλληλα θα πρέπει τα άτομα με αναπηρίες να έχουν αποφασιστικό ρόλο στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων, των υπηρεσιών και των μέτρων υποστήριξης. Επίσης θα πρέπει να έχουν εύκολη πρόσβαση στους βοηθητικούς μηχανισμούς από οικονομική άποψη.

1.2.3. Τομείς στόχων για ισότιμη συμμετοχή

Μετά από την αναφορά στις προϋποθέσεις που σχετίζονται με την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες προχωράμε σε μία σύντομη παρουσίαση των τομέων στους οποίους θα πρέπει να υπάρξουν παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων. Οι τομείς αυτοί σύμφωνα με τους κανονισμούς του ΟΗΕ για την εξίσωση των ευκαιριών για τους ανθρώπους με αναπηρία είναι η προσπελασιμότητα, η εκπαίδευση, η εργασία, η διατήρηση των εισοδημάτων και η κοινωνική ασφάλιση, η οικογενειακή ζωή και η ολοκλήρωση της προσωπικής ζωής, ο πολιτισμός, η ψυχαγωγία και ο αθλητισμός, η θρησκεία.

Τα άτομα με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης τόσο στο φυσικό περιβάλλον (σπίτια, δημόσια κτίρια, εξωτερικούς χώρους) που ζουν και κινούνται, όσο και σε πληροφορίες και στην επικοινωνία. «Υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στη φυσική αναπηρία και τον περιβάλλοντα χώρο. Ο διαμορφωμένος τεχνητά χώρος (το κτισμένο περιβάλλον) ανάλογα με τη διαμόρφωση του μπορεί να περιορίσει ή να εντείνει το βαθμό της φυσικής αναπηρίας ενός ατόμου. Μια φυσική αναπηρία απαλύνεται, αν η διαμόρφωση του κτισμένου περιβάλλοντος δεν στέκεται εμπόδιο και το αντίθετο. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός και η πολεοδομική οργάνωση του κτισμένου περιβάλλοντος εντείνει ή περιορίζει τις φυσικές ιδιαιτερότητες. Ένα άτομο με ειδικές ανάγκες, όταν βρίσκεται σ' ένα διαμορφωμένο περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να υποβοηθά την αυτονομία του, δεν εσωτερικεύει την αναπηρία του ως απόλυτα ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας». (Νικολαΐδου, 1996, σ. 424). Η πρόσβαση αποτελεί μία έννοια με ευρύ περιεχόμενο, που καλύπτει πολλούς τομείς. «Στη χώρα μας η πρόσβαση στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον αλλά και στα μέσα μαζικής μεταφοράς βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 29). Καθημερινά τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν το πρόβλημα της

ακατάλληλης ή ανύπαρκτης υποδομής σε δημόσιους χώρους και κτίρια. Παράλληλα ανεπαρκής πρόσβαση παρατηρείται και στην ενημέρωση και πληροφόρηση των ατόμων με αναπηρίες στη χώρα μας, όπου π.χ. άτομα με αναπηρίες της όρασης αποκλείονται από πληροφορίες λόγω της μη διαδεδομένης χρήσης του συστήματος Braille. Η προσπελασιμότητα αποτελεί ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας για τα άτομα με αναπηρίες της όρασης. Για το λόγο αυτό τα κράτη θα έπρεπε να αναγνωρίσουν τη σημασία της προσβασιμότητας και στα δύο προαναφερθέντα επίπεδα (περιβάλλον και πληροφορία), ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων στην κοινωνική ζωή. Σχετικά με την πρόσβαση στο φυσικό περιβάλλον προβλέπεται η λήψη μέτρων και η θέσπιση νόμων, που θα άρουν τα εμπόδια και θα κάνουν προσπελάσιμο το φυσικό περιβάλλον στους ανθρώπους. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο θα πρέπει να διαδραματίσουν τα άτομα με αναπηρίες ως προς τη περιγραφή των αναγκών για προσπελασιμότητα.

Σχετικά με τη πρόσβαση σε πληροφορίες και την επικοινωνία οι άνθρωποι με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην πλήρη πληροφόρηση για ότι μπορεί να τους αφορά π.χ. δικαιώματα, διαθέσιμα προγράμματα. Έτσι λοιπόν τα κράτη θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές, που θα επιτρέπουν σε όλες τις ομάδες των ανάπηρων ανθρώπων να έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση και στην επικοινωνία. Στο θέμα της προσβασιμότητας ιδιαίτερο ρόλο θα κατέχει και η χρήση των νέων τεχνολογιών (ειδικά προγράμματα H/Y για τυφλούς με μεγέθυνση ή ηχογραφημένη ανάγνωση). «Στο πανεπιστήμιο Μακεδονίας από το 1998 λειτουργεί ένα πρόγραμμα πρόσβασης σε υπηρεσίες ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών για τυφλούς και άτομα με περιορισμένη όραση, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος ACCELERATE (Access to the modern Library Services for Blind and Partially Sighted People)». (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, *Υπηρεσίες ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών για τυφλούς και άτομα με περιορισμένη όραση: η εμπειρία της βιβλιοθήκης του πανεπιστημίου Μακεδονίας από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Accelerate*, (4/11/2003), ([www.text/greek/bib9ath]. URL<http://www.lib.uom.gr>)

Ένας δεύτερος τομέας που συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή είναι και η πρόσβαση στην εκπαίδευση, μιας και αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες εντάσσεται στον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Υπάρχουν κράτη που παρέχουν εκπαίδευση σε ένα πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που προϋποθέτει από την πλευρά των κρατών την παροχή προγραμμάτων σπουδών ευέλικτων και προσαρμόσιμων στις ανάγκες των

μαθητών με αναπηρίες, την προσφορά κατάλληλων διδακτικών εργαλείων (σύστημα γραφής Braille για τυφλούς μαθητές, νοηματικής γλώσσας για κωφούς) καθώς και την ύπαρξη καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού. Κάποια άλλα κράτη, όπως και η χώρα μας, σε περιπτώσεις που το γενικό σύστημα εκπαίδευσης δεν απαντά ακόμα επαρκώς στις ανάγκες όλων των ανθρώπων με αναπηρίες στηρίζει την ειδική αγωγή. Η ειδική αγωγή έχει ως στόχο «να προετοιμάσει τους μαθητές να μπουν στη γενική εκπαίδευση. Η ποιότητά της αντανακλά τις νόρμες και τις φιλοδοξίες της γενικής εκπαίδευσης με την οποία θα έπρεπε να συνδέεται στενά. Τα κράτη θα πρέπει να έχουν ως στόχο να ενσωματώσουν βαθμιαία τις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση». (ΟΗΕ, 1994, σ. 9-10).

Ένας άλλος τομέας που συνδέεται άμεσα με την ισότιμη συμμετοχή είναι η εργασία καθώς αποτελεί μέσο ανθρώπινης επιβίωσης, ολοκλήρωσης και παράγοντα κοινωνικής συμμετοχής. Τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν τη μη ισότιμη συμμετοχή τους στην εργασία, γεγονός που περίτρανα αποδεικνύεται μέσα από την ύπαρξη εμποδίων που αφορούν στην πρόσβαση τους σε χώρους απασχόλησης, στην επαγγελματική τους εκπαίδευση, στην παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού και στις περιορισμένες θέσεις εργασίας. Στην Ελλάδα κατά τις δεκαετίες του '80 και '90 θεσπίστηκαν κάποια μέτρα προστασίας για τα άτομα με αναπηρίες σε τομείς απασχόλησης και υλοποιήθηκαν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ο νόμος Ν.1648/86 «θεσπίζει την ποσόστωση και αναγκαστική τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρίες στους φορείς του δημοσίου τομέα και σε ιδιωτικές επιχειρήσεις. Επίσης ο ΟΑΕΔ ανέλαβε την παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτισης, απασχόλησης και υποστήριξης των ατόμων με αναπηρίες». (Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες, 2001, σ. 195).

Για τα άτομα με αναπηρίες της όρασης προβλέπεται σύμφωνα με το νόμο Ν 2643/1998 (ΦΕΚ 220 Α') «η πρόσληψη τους σε δημόσιες υπηρεσίες Ν.Π.Δ.Δ και Ο.Τ.Α κάθε βαθμίδας για την κάλυψη του 80% των κενών θέσεων τηλεφωνητών οικιακών τηλεφωνικών κέντρων». (Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες, 2001, σ.202). Υπεύθυνοι φορείς υλοποίησης ορίζονται η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση και ο ΟΑΕΔ. Ο νόμος Ν. 2643/1998 αναφέρεται στην πρόσληψη τυφλών δικηγόρων από το δημόσιο και ιδιωτικό φορέα σε ποσοστό 3%. Προβλέπονται επίσης «προγράμματα επιχορήγησης εργοδοτών και νέων επαγγελματιών για τα άτομα με αναπηρίες της όρασης σύμφωνα με την απόφαση 30278/23.3.2000 από τον υπουργό εργασίας, η οποία ισχύει για όλες τις ομάδες των ατόμων με αναπηρίες». (Οδηγός του πολίτη με

ειδικές ανάγκες, 2001, σ. 208-209) Αρμόδιος φορέας εφαρμογής είναι ο ΟΑΕΔ. Κλείνοντας αυτή τη συνοπτική αναφορά στα θέματα απασχόλησης των ατόμων με αναπηρίες θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε την ύπαρξη ενός προγράμματος επιδότησης εργονομικής διευθέτησης του χώρου εργασίας των ατόμων με αναπηρίες, στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων για νέες θέσεις εργασίας και καταπολέμησης του αποκλεισμού από την εργασία.

Παρόλα αυτά εκθέσεις της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΕΣΑΕΑ) αναφέρουν για την Ελλάδα ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρίες παραμένουν έως και σήμερα εκτός του γενικού συστήματος τυπικής και άτυπης κατάρτισης. Έτσι γίνεται κατάρτιση των ατόμων με αναπηρίες σε επαγγέλματα και ειδικότητες, οι οποίες πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στις επιταγές της αγοράς εργασίας, γεγονός που ωθεί τα άτομα με αναπηρίες στην οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση τους.

Μέσα από τα παραπάνω μπορεί κανείς να δει ότι η εργασία και τα θέματα που αφορούν σε αυτή είναι ζήτημα δομών και θεσμών μιας χώρας. Για το λόγο αυτό τα κράτη θα πρέπει να αναγνωρίσουν σε πρώτη φάση την αρχή της ισότιμης συμμετοχής στον τομέα της εργασίας στα άτομα με αναπηρίες, γεγονός που θα κάμψει τα εμπόδια διάκρισης εις βάρος τους. Η ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες στην αγορά εργασίας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μέτρα και δράσεις υποστήριξης, όπως επαγγελματική εκπαίδευση, άνοιγμα θέσεων στην αγορά εργασίας και οικονομική ενίσχυση σε επιχειρήσεις ανάπηρων ατόμων, όπου αυτά απασχολούνται. Αυτά τα μέτρα θα διευκόλυναν την ισότιμη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Επίσης η ανάπτυξη προγραμμάτων από την πλευρά των κρατών, σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στους χώρους εργασίας και η ταυτόχρονη διευκόλυνση τους από την πλευρά της τεχνολογίας θα βοηθήσει αρκετά τις προσπάθειες των ατόμων για ισότιμη συμμετοχή τους στην εργασία.

Η ευαισθητοποίηση των εργοδοτών σε θέματα απασχόλησης ατόμων με αναπηρίες και η διαμόρφωση κινήτρων για την απασχόληση τους θα μπορέσουν να κάμψουν ένα ακόμα εμπόδιο προς την ισότιμη συμμετοχή. Σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει και η ανάπτυξη μιας ενιαίας εκπαιδευτικής επαγγελματικής πολιτικής, που θα συνεπικουρεί στην κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες για την αγορά εργασίας, ώστε τα ανάπηρα άτομα να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών. Διότι είναι ουτοπικό να μιλάμε για ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να δημιουργούμε από την άλλη ένα κλειστό πλαίσιο επαγγελματικής

εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες.

«Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν μία από τις πιο χαμηλές οικονομικά ομάδες του πληθυσμού και από τις πιο ευπαθείς σε περιόδους οικονομικής κρίσης». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 20). Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι επειδή ορισμένοι αδυνατούν να απασχοληθούν λόγω της αναπηρίας τους ή κάποιων επιπλέον αναγκών που συνεπάγεται αυτή, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν επιπλέον οικονομικά προβλήματα από αυτά του υπόλοιπου πληθυσμού.

«Το Σύνταγμα του 1975 δεν κάνει αναφορά στην κοινωνική πρόνοια. Σε διάφορα όμως άρθρα γίνεται αναφορά στην υποχρέωση του κράτους για την κοινωνική προστασία και κοινωνική ασφάλιση των πολιτών». (Σταθόπουλος, 1996, σ. 61) Για το λόγο αυτό από τα κράτη, που παρέχουν κοινωνική ασφάλιση θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια επαγγελματικής αποκατάστασης των ανάπηρων ατόμων και παράλληλα θα πρέπει να παρέχεται επαρκής οικονομική υποστήριξη στα άτομα με αναπηρίες που δεν απασχολούνται, ώστε να διατηρήσουν ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης.

Η επιδοματική πολιτική σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες στην χώρα μας από εκθέσεις για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζεται από χαμηλή έως και ανύπαρκτη. «Παρά το γεγονός ότι τις δεκαετίες '80 και '90 η επιδοματική πολιτική διευρύνθηκε και καλύπτει πολλές κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες, παρουσιάζει αδικίες». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 21). Τέτοιες αδικίες, όπως περιγράφονται σε εκθέσεις για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι το χαμηλό ύψος των παροχών, που δεν επαρκεί για κάποιο ανάπηρο άτομο να καλύψει τις βασικές του ανάγκες και η καθυστέρηση καταβολής αυτών των παροχών. Στοιχεία που επιτάσσουν την αναδιαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για τα επιδόματα των ατόμων με αναπηρίες.

«Από την άλλη μέσα στη δίνη οικονομικών αλλαγών και προβληματισμών των σύγχρονων κοινωνιών μπαίνει συχνά το ερώτημα για το μέλλον του κράτους πρόνοιας και την κρίση που περνά η κοινωνική ασφάλιση. Διατυπώνονται απόψεις για τον περιορισμό των κρατικών κονδυλίων για το κράτος πρόνοιας και ενίσχυση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας». (Σακελαρόπουλος, 1999, σ. 407-408). Παράλληλα όμως διατυπώνονται απόψεις, που τονίζουν την ανάγκη να μην υποβαθμιστεί ο ρόλος του κράτους στην παροχή κοινωνικής φροντίδας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για όλους τους πολίτες και ιδιαίτερα για ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, όπως τα άτομα με

αναπηρία.

Η οικογενειακή ζωή και η ολοκλήρωση της προσωπικής ζωής χαρακτηρίζονται ως τομείς της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες, σύμφωνα με τους πρότυπους κανόνες του ΟΗΕ. Πολύ συχνά στις ανθρωπιστικές επιστήμες γίνεται αναφορά στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στη ζωή ενός ανθρώπου, ως ένα «άτυπο δίκτυο φροντίδας». «Η οικογένεια θεωρείται το πιο σημαντικό άτυπο κοινωνικό δίκτυο όπως προκύπτει μέσα από έρευνες τόσο στη χώρα μας όσο και στις χώρες με διευρυμένα συστήματα κράτους πρόνοιας». (Στασινοπούλου, 1992, σ. 109)

Έτσι λοιπόν, τα κράτη θα πρέπει να τη στηρίζουν με κάθε τρόπο. Πιο συγκεκριμένα στις οικογένειες με άτομα με αναπηρίες θα πρέπει να παρέχεται συμβουλευτική σχετικά με την αναπηρία και τις συνέπειές της καθώς και ενημέρωση για τα προγράμματα στήριξης των αναπήρων. Παράλληλα θα πρέπει να παρέχονται υπηρεσίες που θα ανακουφίζουν τις οικογένειες προσωρινά και θα παρέχουν βοήθεια σε επίπεδο προσωπικής φροντίδας καθώς και προγράμματα στήριξης της οικογένειας για τα διάφορα επίπεδα κοινωνικής ζωής.

Η ολοκλήρωση της προσωπικής ζωής του ανάπηρου ατόμου είναι ένας ακόμα τομέας ισότιμης μεταχείρισης. Ένα από τα εμπόδια που συναντούν σε διάφορα επίπεδα της κοινωνικής ζωής τα ανάπηρα άτομα, είναι η προκατάληψη και η αρνητική στάση των άλλων ανθρώπων στο θέμα της τεκνοποίησης και της σεξουαλικότητας. Αυτή η προκατάληψη θα μπορέσει να ξεπεραστεί μέσα από την κατανόηση και τη γνώση της αναπηρίας, γεγονός που θα αλλάξει τις αντιλήψεις των ανθρώπων.

Η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες θα εξασφαλιστεί και μέσα από τον πολιτισμό. Μέσα από δραστηριότητες όπως ο χορός, η ζωγραφική και το θέατρο τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους τόσο προς όφελος τους, όσο και προς το όφελος της κοινότητας που ζουν και κινούνται. Παρόλα αυτά για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει τα κράτη να διαμορφώσουν προσβάσιμες συνθήκες, που να επιτρέπουν στους ανθρώπους με αναπηρίες να συμμετάσχουν ισότιμα.

Η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες είναι περιορισμένη σε χώρους ψυχαγωγίας, ξενοδοχεία, στάδια, αίθουσες γυμναστικής με αποτέλεσμα να αποκλείονται από αυτούς. Τα κράτη λοιπόν αφενός θα πρέπει να αναπτύξουν υποδομές προσβασιμότητας και αφετέρου θα πρέπει να πάρουν μέτρα, που θα

προωθούν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες τόσο στον αθλητισμό, όσο και στην ψυχαγωγία (αθλητικές εγκαταστάσεις, προγράμματα κοινωνικού τουρισμού, ύπαρξη εκπαιδευμένου προσωπικού για προπονήσεις).

Τέλος, η συμμετοχή σε θρησκευτικές δραστηριότητες είναι ένας ακόμη τομέας που συνδράμει στην ισότιμη συμμετοχή. Η δυσκολία όμως που παρατηρείται ως προς την πρόσβαση σε χώρους λατρείας καθώς και σε θρησκευτικά κείμενα είναι κάτι που εμποδίζει το ανάπηρο άτομο να συμμετέχει ισότιμα και ενεργά.

1.2.4. Μέτρα για την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής

Έχει γίνει μία αναφορά στις προϋποθέσεις και στους τομείς στόχων που εξασφαλίζουν στα άτομα με αναπηρίες την ισότιμη συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της ζωής. Για να προωθηθεί η ισότιμη συμμετοχή υπάρχει ανάγκη να προβλεφθούν και να εφαρμοστούν κάποια μέτρα τόσο από τα κράτη όσο και από διάφορες οργανώσεις αναπήρων, τα οποία θα διευκολύνουν την προσπάθειά τους για ισότιμη συμμετοχή. Τα μέτρα αυτά σχετίζονται με την έρευνα και την πληροφόρηση, το σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων, τη νομοθεσία, τις οικονομικές πολιτικές και την ανάπτυξη προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο, τις οργανώσεις για άτομα με αναπηρίες, τη διεθνή συνεργασία οργανώσεων και κρατών για θέματα των αναπήρων.

Μέσα από τα παραπάνω μέτρα θα μπορούσε να γίνει μία συντονισμένη προσπάθεια για την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες. Στην εφαρμογή των ανάλογων μέτρων πολύ σημαντικό ρόλο θα πρέπει να αναπτύξουν τα κράτη, αλλά και οι οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο χώρο των ατόμων με αναπηρία.

1.3. Εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό, ο οποίος μεταδίδει γνώσεις, αξίες, στάσεις στους ανθρώπους ενώ παράλληλα επίσημα πιστοποιεί και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μία κοινωνία. Η εκπαίδευση αποτελεί «θεσμό της αστικής κοινωνίας. Η αστική κοινωνία είναι η πρώτη που η ιδεολογία της περιέχει την αρχή του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες» (Φραγκουδάκη, 1986, σ. 15).

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός συντελεί «στην κοινωνικοποίηση και κοινωνική ενσωμάτωση των νέων μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη

παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ.. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα της οργάνωσης της κοινωνίας». (Φραγκουδάκη, 1986, σ. 16-17)

Το 1981 στη Μάλαγα της Ισπανίας πραγματοποιήθηκε μία διεθνής διάσκεψη σχετικά με τη δράση και τις στρατηγικές για την εκπαίδευση και την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες, η οποία κατέληξε στην διαμόρφωση της διακήρυξης του Sundeberg. Στη διακήρυξη του Sundeberg αναφέρεται «η ανάγκη να γίνει συνείδηση η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, της επιστήμης, της κουλτούρας και της πληροφόρησης για την πλήρη ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρίες. Θέτει ως αναγκαιότητα την ανάληψη δράσεων και στρατηγικών που θα στηρίζονται στις αρχές της συμμετοχής, ένταξης, ανάπτυξης της προσωπικότητας, αποκέντρωσης και διεπαγγελματικού προσανατολισμού». (Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες, 2001, σ. 53). Για την υλοποίηση των διατάξεων (των διακηρύξεων) που αφορούν στην κατοχύρωση του δικαιώματος για παροχή εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφαρμόζεται ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

«Η ειδική εκπαίδευση που παρέχεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνίσταται σε μέτρα και υπηρεσίες που υποστηρίζουν την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρίες και καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες». (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Ειδική Εκπαίδευση*, (8/4/2003), [www.public-library].URL <http://www.dea.gr>). «Σκοπός της «ειδικής αγωγής» είναι: η υποστήριξη και η βελτίωση της σωματικής, της συναισθηματικής, της πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης των παιδιών και των εφήβων. Επίσης, βασική επιδίωξη της είναι η επαγγελματική τους αποκατάσταση και μέσω αυτής η κοινωνική τους ενσωμάτωση. Με άλλα λόγια, η «ειδική αγωγή» δεν είναι μία απλή εκπαιδευτική διαδικασία, είναι μία συνολική βοήθεια ζωής, που πρέπει να παρέχεται σε όλα εκείνα τα νεαρά άτομα που κατατρέχονται από την πίεση κάποιας προσωπικής αντίξοης κατάστασης». (Κρουσταλάκης, 2000, σ. 13)

Σύμφωνα με τον Σανσερέλ στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να τηρούνται οι παρακάτω αρχές: α) Η εκπαίδευση των ατόμων αυτών να είναι ειδικώς προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες, αλλά και στους

ιδιάζοντες τρόπους επικοινωνίας τους, β) να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στην ψυχολογία των ατόμων αυτών καθώς και στον τρόπο αντίληψης του περιβάλλοντος και του χώρου, η οποία αφορά στις αισθήσεις που έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν, γ) να επιδιώκεται, μέσω της εκπαίδευσης, η επικοινωνία και η συνεργασία αυτών των ατόμων όχι μόνο με άτομα με τις ίδιες δυνατότητες, αλλά και με άλλα, με στόχο την ενσωμάτωσή τους και δ) να έχουν πρόσβαση σε όλα εκείνα τα παιδαγωγικά και προσαρμοσμένα μέσα καθώς και στις αντίστοιχες διαδικασίες ώστε να εντάσσονται αξιοπρεπώς.

1.3.1. Μοντέλα εκπαίδευσης

Ως *εκπαιδευτική ένταξη* ορίζεται «η τοποθέτηση των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά πλαίσια φοίτησης συνομηλίκων τους (γενικά σχολεία), με σκοπό την αποφυγή του διαχωρισμού τους και τελικό στόχο τη συνεκπαίδευση, χωρίς όμως τη μέριμνα εξασφάλισης των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών που θα μπορούσαν να εγγυηθούν κάτι παρόμοιο». (Χαρουπιάς, 2001, σ. 108)

Ως *ενσωμάτωση* ορίζεται «η ρητή δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με αναπηρίες σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση. Στις προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης ανήκει η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρίες στο χώρο του γενικού σχολείου. Οι παροχές αυτές γίνονται μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα συνεργασίας που υποστηρίζεται από την έλλειψη ανταγωνισμού, την αναγνώριση της προσωπικής ιδιαιτερότητας και την επένδυση στις δυνατότητες των προσώπων και όχι στις αδυναμίες τους». (Χαρουπιάς, 2001, σ. 109)

Η *ενσωμάτωση* είναι ένας όρος που συχνά ταυτίζεται με την ένταξη, αν και μεταξύ τους διαφέρουν ως προς το ότι η ένταξη δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στην ενσωμάτωση, αν και προϋποθέτει την ύπαρξή της. «Η ενσωμάτωση αποτελεί ένα όραμα στην ουσία και κάτι το ουτοπικό στην υλοποίηση. Διότι είναι μία διαρκής σπειροειδής ανελκτική πορεία με επιτεύξεις και οπισθοδρομήσεις, μία επιλογή που εναντιώνεται στη διαφορά, αλλά την κεφαλοποιεί με ένα τρόπο δημιουργικό που επιτρέπει τις ιδιαίτερες ανάγκες να αναδεικνύονται, αλλά δεν αφήνει να γίνονται διαφοροποιήσεις εξαιτίας τους». (Χαρουπιάς, 2001, σ. 109)

Σχετικά με την ενσωμάτωση ο Κυπριωτάκης (2001) αναφέρει ότι αποτελεί «την αλληλεπίδραση που βιώνει το άτομο με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας,

μέσω της οποίας αίρονται τα εμπόδια και η απομόνωση που συνήθως βιώνει ένα άτομο με αναπηρίες στη σχολική και κοινωνική του ζωή εν γένει. Έτσι, δεν αποτελεί μία μονομερή πορεία προσαρμογής, αλλά μια διαδικασία αμοιβαίας κατανόησης και σχέσης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας». Η ενσωμάτωση αποτελεί κατά αυτή την άποψη μια παιδαγωγική αρχή που ως στόχο έχει την άρση των εμποδίων και των προκαταλήψεων που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρίες στη σχολική κοινότητα. Θεωρεί το κοινό σχολείο ως σημείο επικοινωνίας και συνάντησης όλων των παιδιών, που παράλληλα τα προετοιμάζει για την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Η πορεία για την ενσωμάτωση ενός παιδιού με αναπηρίες στο κανονικό σχολείο απαιτεί δύο βασικές προϋποθέσεις: «α. Τη δυνατότητα του μαθητή να συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία της τάξης, να ανταποκρίνεται δηλαδή στις απαιτήσεις του προγράμματος της τάξης στο ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο, β. Τη δυνατότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής ομάδας». (Τζουριάδου, 2000, σ. 132). Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δεν πληρεί τις δύο αυτές προϋποθέσεις τότε η ενσωμάτωση του στη σχολική τάξη μπορεί να συναντήσει εμπόδια.

Πολύ συχνά η έννοια της ενσωμάτωσης απαντάται στη βιβλιογραφία με το διαχωρισμό *πλήρης ενσωμάτωση* ή *επιλεκτική*. Ως *πλήρης ενσωμάτωση* θεωρείται «το μοντέλο της ελάχιστης απόρριψης», σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει οι μαθητές με αναπηρίες να εκπαιδευτούν μαζί με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση, στοιχείο που προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων όρων καταλληλότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (ειδικό προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή)». (Χαρουπιάς, 2001, σ. 109)

Σε περίπτωση που οι μαθητές με αναπηρίες δεν είναι δυνατόν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της κοινής τάξης επαρκώς θα έχουν το δικαίωμα να βοηθούνται στα σχολικά μαθήματα από ειδικούς δασκάλους. «Βάσει αυτής της κατεύθυνσης θα πρέπει σε κάθε τάξη 25 μαθητών οι μαθητές με αναπηρίες να μην ξεπερνούν τους δύο». (Χαρουπιάς, 2001, σ. 109)

Η επιλεκτική ενσωμάτωση αναφέρεται σε μερική τοποθέτηση μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού κατά τρόπο που να μη διαταράσσει τη λειτουργία της τάξης για τους άλλους μαθητές. «Αντί να τροποποιείται το πρόγραμμα της τάξης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες επιλέγονται τα μαθήματα, οι ενότητες ή ακόμα και οι επιμέρους διδακτικές

ώρες από τις οποίες θα μπορούσε να επωφεληθεί ο μαθητής με αναπηρίες». (Χαρουπιάς, 2001, σ. 109)

Ένας άλλος όρος που συχνά συναντάται σε σχετική βιβλιογραφία για την ειδική εκπαίδευση είναι ο όρος *inclusion education*. Στην ελληνική γλώσσα η ακριβής μετάφραση είναι «*συμπεριληπτική εκπαίδευση*» ή «*εκπαίδευση του μη αποκλεισμού*». Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως έννοια διευρύνει τον όρο «ένταξη» και προχωρά ένα βήμα πιο πέρα θέτοντας ως στόχο «την αμφισβήτηση των φραγμών που θέτουν οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός για τα άτομα με αναπηρίες και αγωνίζεται για μία κοινωνία ουσιαστικής ενσωμάτωσης». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 59). Διατυπώνεται επίσης η επανεξέταση των αξιών και των στόχων του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνεται μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που να περιλαμβάνει το σχεδιασμό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εκπαίδευσης γενικά.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών θεωρώντας, πως κανένας μαθητής δεν πρέπει να μείνει εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες θεωρεί πως πρέπει να επανεξεταστεί η κατηγοριοποίηση τους ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» μιας και αυτή η κατηγοριοποίηση καθορίζεται πολλές φορές από μία εσφαλμένη επίσημη διάγνωση. Έτσι αντικαθιστούν τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» με τον όρο «φραγμοί στη μάθηση». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 61) Το ζήτημα της διαφορετικότητας είναι πολύ σημαντικό για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και προσπαθεί να το αντιμετωπίσει με δίκαιο τρόπο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 υπήρξε μια έντονη κριτική για τα μοντέλα της ειδικής εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε την εκπαιδευτική κοινότητα σε προτάσεις αναμόρφωσης αυτών των μοντέλων. Αντιπροτάθηκε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, που να είναι περισσότερο αποτελεσματικό και συνάμα μη διαχωριστικό απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, το «σχολείο για όλους». Κύρια χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου είναι (Χαρουπιάς, 2001, σ. 112): α) «Η δυνατότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης με σκοπό τη διαρκή βελτίωση του συστήματος, δηλαδή το σύστημα «μαθαίνει» από τα λάθη του και δεν τα επαναλαμβάνει, β) Προσιτούς σε κόστος και ευέλικτους τρόπους ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τη χρήση μεθόδων και τεχνικών της ανοικτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, γ) Εναλλακτικές προτάσεις εξατομικευμένης ή μικροομαδικής παρέμβασης με σκοπό την

αποτελεσματική διασύνδεση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος με τις ατομικές διαφορές σε επίπεδο γνωστικό, σωματικό και συναισθηματικό των τελικών χρηστών της προσέγγισης, δ) Δυνατότητα να παραμένουν όλο και περισσότεροι μαθητές με αναπηρίες στο γενικό σχολείο με ποιοτικά βελτιούμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες».

1.4. Ειδική αγωγή/εκπαίδευση στην Ελλάδα

«Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση το νόμο Ν. 2817/2000, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Ιμβριώτη 1939, Chancerel, Σιπητάνου 1989, Ριβιέ 1989, Τσόνσον & Βέρνερ 1983, Στασινοπούλου 1990, Στασινός 1991, Καλαντζή-Αζίζι 1992, UNESCO 1994, Τζουριάδου 1995, Σούλης 1997, Χρηστάκης 2000, 2001). Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν: α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους». (Δροσινού, 2001, σ. 225-226)

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαγιγνώσκονται από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα οποία καλύπτουν τις εξής αρμοδιότητες: α) Την έρευνα και τη διάγνωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας έως 22 ετών, β) Την εισήγηση για την τοποθέτηση του παιδιού στην κατάλληλη σχολική μονάδα και την παράλληλη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής του πορείας σε συνεργασία με όλους όσους εμπλέκονται σε αυτήν (σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής, διευθυντές σχολικών μονάδων κ.α.), γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων (δημιουργική απασχόληση, διδακτική υποστήριξη), δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης σε όσους συμμετέχουν άμεσα

ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (διδακτικό προσωπικό, γονείς, μαθητές), ε) Τον καθορισμό του ειδικού εξοπλισμού που χρειάζεται το παιδί στο σπίτι ή στο σχολείο καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους εκπαίδευσης, στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών των Σ.Μ.Ε.ΑΕ με άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ζ) Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης, για όλες τις περιπτώσεις των διαγνωσμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. (Δροσινού, 2001)

Η ειδική εκπαίδευση παρέχεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία μπορεί να φοιτούν σε:

Ειδικά σχολεία (όλων των βαθμίδων): α) ημερήσια ειδικά σχολεία με στέγαση σε ανεξάρτητο διδακτήριο (π.χ. σχολείο τυφλών και μερικώς βλεπόντων, σχολείο κωφών και βαρήκοων κ.α.), β) ειδικά σχολεία με οικοτροφείο, στα σχολεία αυτά τα παιδιά ζουν και εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο (π.χ. ΚΕΑΤ, ΗΛΙΟΣ), γ) σε μη εκπαιδευτικούς χώρους, η παροχή ειδικής αγωγής στο παιδί στο σπίτι ή σε νοσηλευτικούς χώρους από ειδικό προσωπικό, εφόσον το παιδί δεν μπορεί να βρίσκεται στο εκπαιδευτικό του πλαίσιο (τις περισσότερες φορές για λόγους υγείας).

Ειδικές τάξεις / τμήματα ένταξης που λειτουργούν σε γενικά σχολεία: α) με παρακολούθηση της κανονικής τάξης το περισσότερο διάστημα της ημέρας, σε αυτή την περίπτωση το παιδί παρακολουθεί σε ειδική τάξη τα μαθήματα στα οποία αντιμετωπίζει περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ενσωματώνεται στη γενική τάξη για τα υπόλοιπα μαθήματα, β) με παρακολούθηση της ειδικής τάξης το περισσότερο διάστημα της ημέρας, σε αυτή την περίπτωση το παιδί παρακολουθεί μόνο την ειδική τάξη, αλλά ενσωματώνεται στις άλλες δραστηριότητες του σχολείου, στις γιορτές, στα διαλείμματα, στη γυμναστική κ.α.. Για το λόγο αυτό τις περισσότερες φορές συναντάμε είτε τη λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στο γενικό σχολείο, είτε την ύπαρξη ειδικού σχολείου μέσα σε αυτό. Έτσι δίδεται η ευκαιρία παιδιά του συνηθισμένου σχολείου να μπαίνουν στην τάξη ή να παρακολουθούν δραστηριότητες του ειδικού σχολείου, το λεγόμενο μοντέλο της «αντίστροφης ενσωμάτωσης». (Πολυχρονοπούλου, Σ., *Ειδική αγωγή*, (3/1/2003), [www.parouden/spec_ag].URL <http://www.geoCities.com>)

Μονάδες τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικής αγωγής: α) Τα Τεχνικά

Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε) Α' βαθμίδας περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και του Α κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του νόμου Ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α') για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης, σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου και η φοίτηση διαρκεί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη (από 14 έως 19 ετών), β) Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε) Β' βαθμίδας περιλαμβάνουν τους Α' και Β' κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του νόμου Ν. 2640/1998, σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι γυμνασίου και η φοίτηση διαρκεί δύο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών, στο Β' κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε Α' βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης (από 19 έως και 22 ετών), γ) Η δημιουργία τμημάτων ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κοινά Τ. Ε.Ε αποτελεί στόχο πρώτης προτεραιότητας που καλείται να υλοποιηθεί στα πλαίσια του νόμου (Ν. 2817/2000). Για παράδειγμα τα παιδιά που δεν φέρουν διάγνωση νοητικής καθυστέρησης μπορούν να εισαχθούν στα Τ.Ε.Ε που ήδη λειτουργούν με εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα τα οποία θα διευκολύνουν την ένταξη τους στα προγράμματα των Τ.Ε.Ε., δ) Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) λειτουργούν μέχρι σήμερα κάτω από την αιγίδα του Υπουργείου Υγείας ή συλλόγων γονέων ή άλλων ιδιωτικών φορέων, με την υλοποίηση του νόμου Ν. 2817/2000 θα αναπτύσσουν πολλαπλά προγράμματα και θα επικεντρώνονται σε διάφορους τύπους εργαστηρίων (αγγειοπλαστικής, ανθοκηπουρικής κ.α.), επίσης θα αναπτύσσουν και άλλες δραστηριότητες (κατασκηνώσεις, εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές, εκθέσεις έργων χειροτεχνίας κ.α.). (Δροσινού, 2001)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε τα τέσσερα είδη διδακτικών μοντέλων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία ενσωματώνονται στη γενική τάξη: α) Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας. Αφορά στην τοποθέτηση ενός μικρού αριθμού παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη με κριτήριο το είδος των μαθησιακών τους δυσκολιών. Παράλληλα ευαισθητοποιείται και επιμορφώνεται ο παιδαγωγός έτσι ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις αυξημένες του υποχρεώσεις. β) Με συνδιδασκαλία. Αφορά στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον ειδικό εκπαιδευτικό και στοχεύει στην αποφυγή της περιθωριοποίησης και ετικετοποίησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Οι δυο εκπαιδευτικοί αποφασίζουν από κοινού για το πρόγραμμα. γ) Με την παροχή βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό. Αφορά στην περιοδική επίσκεψη ειδικού

(κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου, λογοθεραπευτή κτλ.) ο οποίος «εκπαιδεύει» το δάσκαλο της τάξης και τον προμηθεύει με το εξειδικευμένο - απαραίτητο υλικό και «βοηθά» στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. δ) Με την παροχή βοήθειας από διεπιστημονική ομάδα. Αφορά στην περιοδική επίσκεψη υποστηρικτικής ομάδας (κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής / γενική εκπαίδευσης κτλ.). Η ομάδα δρα μετά από πρόσκληση του εκπαιδευτικού και συμβουλεύει το δάσκαλο, το παιδί καθώς και τους γονείς του. Κύριοι στόχοι της δράσης αυτής είναι: α. Η κατανόηση της φύσης του προβλήματος, β. Η αποδοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες, γ. Η αποφυγή παραπομπής του παιδιού σε ειδική τάξη. (Πολυχρονοπούλου, Σ., *Ειδική αγωγή*, (3/1/2003), [www.parouden/spec_ag].URL <http://www.geoCities.com>)

1.4.1. Ανισότητες και εμπόδια της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες στην Ελλάδα

Στη χώρα μας δεν υπάρχουν επαρκή στατιστικά στοιχεία που να δίνουν την εικόνα του σχολικού πληθυσμού για τα άτομα με αναπηρίες. Υπολογίζεται «με βάση διεθνή στατιστικά στοιχεία ότι το 12-15% του συνολικού πληθυσμού των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι άτομα με αναπηρίες». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 22). Σχετικά με την εξέλιξη του αριθμού των εκπαιδευτικών μονάδων και των μαθητών με αναπηρίες υπολογίζεται ότι «ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε ιδρύματα ειδικής αγωγής αντιστοιχεί στο 0,73% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και τεχνικής) . Το ποσοστό αυτό εξακολουθεί να παραμένει μικρό, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι, σύμφωνα με διεθνείς στατιστικές, το ποσοστό του συνολικού αντίστοιχου πληθυσμού που έχει κάποια σωματική αναπηρία ή κάποια νοητική ή ψυχολογική διαταραχή, που δεν του επιτρέπει να παρακολουθήσει τα μαθήματα του γενικού σχολείου είναι μεγαλύτερο». (Κασσωτάκης, 1996, σ. 458)

Τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρίες σε ζητήματα εκπαίδευσης είναι καθημερινά και σχετίζονται με παραλείψεις σε επίπεδο θεσμικό, καθώς και σε επίπεδο απλής πρόσβασης στους χώρους εκπαίδευσης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το αίτημα για ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση να καταστρατηγείται, τα άτομα με αναπηρίες να στερούνται το δικαίωμα της εκπαίδευσης και να υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός.

Το 1989 το συμβούλιο των υπουργών κοινοτικών υποθέσεων όρισε ως «κοινωνικό αποκλεισμό» την αποστέρηση κάποιων δικαιωμάτων της κοινωνικής ζωής (στέγαση, εκπαίδευση, απασχόληση) που βιώνουν ορισμένες ομάδες και άτομα. «Αποτέλεσμα αυτής της συσσώρευσης των αποστερήσεων είναι ότι οι διάφορες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού έχουν μείνει εκτός ή στο περιθώριο μιας γενικότερης ευημερίας. Οι ομάδες δεν μπορούν να συμμετέχουν στον οικονομικό και κοινωνικό τρόπο ζωής που απολαμβάνουν οι πολλοί. Εμποδίζεται η συμμετοχή τους σε κοινωνικές ανταλλαγές και πρακτικές καθώς και σε κοινωνικά δικαιώματα, που χαρακτηρίζουν την κοινωνική ένταξη και που επομένως καθορίζουν και την ταυτότητα του ατόμου». (Καβουνίδη, 1996, σ. 49)

Επίσης από το συμβούλιο των υπουργών των κοινοτικών υποθέσεων (1989) «ιδιαίτερα σημαντική θεωρήθηκε η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, την απασχόληση». (Καβουνίδη, 1996, σ. 50). Στα πλαίσια ανάπτυξης κοινοτικών πρωτοβουλιών το 1991 άρχισαν να λειτουργούν κάποια προγράμματα, που δεν στόχευαν ακριβώς στην καταπολέμηση του αποκλεισμού, αλλά προωθούσαν την ενσωμάτωση διαφόρων κοινωνικών ομάδων στην αγορά εργασίας. Τέτοια πρωτοβουλία ήταν το Horizon, η οποία στήριζε προγράμματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης για τα άτομα με αναπηρίες ή για μετανάστες και πρόσφυγες. Παράλληλα στόχευε και στην προσαρμογή των τόπων εκπαίδευσης, εργασίας και δημοσίων κτιρίων, ώστε να είναι προσβάσιμα στα άτομα με αναπηρίες.

Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση πρόβαλλε ως ένα δίκαιο αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών. «Ως ισότητα στην εκπαίδευση από τη μια πλευρά νοείται η ύπαρξη κάποιων βασικών προϋποθέσεων, όπως το δικαίωμα του παιδιού για σχολική φοίτηση, η παροχή της ίδιας μαθησιακής προσφοράς, η εξασφάλιση κοινών αναλυτικών προγραμμάτων και η κοινή υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία. Από την άλλη σημαίνει την ισότιμη κατανομή των εκπαιδευτικών τίτλων (πτυχίων και τίτλων σπουδών) σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και τις κοινωνικές ομάδες». (Πυργιωτάκης, 1996, σ. 11). Έτσι λοιπόν, το κάθε κράτος έχει ως υποχρέωση τη λειτουργία ενός αξιοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου οι στόχοι θα σχετίζονται με την σχολική φοίτηση των μαθητών σε μια ισότιμη βάση.

«Στη χώρα μας η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις, οι οποίες αναστέλλουν και καθυστερούν την ένταξη τους στο περιβάλλον και τις δομές του συστήματος γενικής εκπαίδευσης». (Εκθεση για την κατάσταση των

ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 23). Οι ελλείψεις, όπως έχει προαναφερθεί, σχετίζονται με την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εν γένει. Δεν διαθέτουν ούτε τον κατάλληλο εξοπλισμό για τη φυσική πρόσβαση των ανάπηρων ατόμων στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά ούτε και την κατάλληλη υποδομή για τη πρόσβαση στην πληροφόρηση.

Επίσης, ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό «η κατάρτιση της πλειοψηφίας αυτού είναι ελλιπής». (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 24). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικούς χώρους με άτομα με αναπηρίες έχουν μια στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής, που όμως δεν είναι αρκετή για την εκπλήρωση των στόχων αυτής. Γεγονός που μπορεί να φανεί από το ότι με το νόμο (Ν. 1566/85) «δεν προβλεπόταν μετεκπαίδευση-επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής για τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δεν υπήρχε θεσμοθετημένη η δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών σε πανεπιστήμια σχετικά με την ειδική αγωγή». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 34)

Παράλληλα «ελλιπή ή και ανύπαρκτα ήταν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τα άτομα με αναπηρίες» (Εκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, 1994, σ. 24) Τα αναλυτικά προγράμματα έως τώρα καταρτιζόνταν με βασικό κριτήριο την ηλικία και όχι τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε ατόμου. Οι αρχές που θα πρέπει να διέπουν τα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι: α) η δυνατότητα για να ακολουθηθεί εναλλακτική πορεία ως προς τη διδακτέα ύλη από τον εκπαιδευτικό, β) η συνάφεια αναλυτικών προγραμμάτων με την καθημερινή ζωή και τα δεδομένα αυτής, γ) η ισορροπία ως προς το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός μαθημάτων σε βασικά και δευτερεύοντα, δ) η διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων, ε) Η αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων» (Ζώνιου - Σιδέρη, Α., 23/10/2003, *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο*, [www.190-gr.pdf].URL <http://www.dea.gr>). «Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. το βασικότερο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο συγκεντρωτισμός σε συνδυασμό με το νομικισμό. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι εμφανές τόσο από την οργάνωση και διοίκηση του συστήματος, όσο και από το περιεχόμενο των σπουδών». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 31). Ο συγκεντρωτισμός παρατηρείται και στο χώρο της ειδικής

αγωγής και αυτό φαίνεται μέσα από την αποσπασματική και ελλιπή νομοθετική ρύθμιση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι νόμοι 1143/81 και 1566/85 δέχθηκαν πολλές επικρίσεις γιατί κατάφεραν το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα από την ένταξη και «ενίσχυσαν το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά παιδιά, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων και οδηγώντας στην περιθωριοποίηση». (Στασινός, 1991, σ. 237)

Επίσης υπήρχε μια επικάλυψη αρμοδιοτήτων ανάμεσα στο υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και στο υπουργείο Παιδείας, φορείς που ασχολούνταν με τη ειδική αγωγή. Με το νόμο Ν. 1566/85 γίνεται «η αποκλειστική μεταβίβαση στο υπουργείο Παιδείας όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν στα ζητήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θέματα αποκατάστασης ατόμων με αναπηρίες». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 33). Το υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας διατήρησε τον ιατροδιαγνωστικό-συμβουλευτικό ρόλο του. Τέλος, με το νόμο Ν. 2817/2000 «προβλέπεται η ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής με υπεύθυνο φορέα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα, επιμόρφωση του προσωπικού, κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων». (Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες, 2000, σ. 184-185)

Από την άλλη η πολιτική της ένταξης στην Ελλάδα δεν μπόρεσε να επιτελέσει τους στόχους της επαρκώς, μιας και «το έδαφος στην εκπαίδευση δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο για μια τέτοια αλλαγή -ούτε άλλωστε τα κοινωνικά δεδομένα επέτρεπαν μια τέτοια κατεύθυνση». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 37) Ουσιαστικά, η πολιτική της ένταξης στην εκπαίδευση προωθείται με το νόμο Ν. 2817/2000, ο οποίος περιορίζει το ειδικό σχολείο για περιπτώσεις ατόμων με σοβαρή αναπηρία και θεσμοθετεί τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με αναπηρίες.

Τέλος, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στατιστικά στοιχεία για το σύνολο των μαθητών με αναπηρίες που φοιτούν σε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης «δεν υπάρχουν παρά μόνο ενδείξεις ότι το ποσοστό είναι μικρό παρά το γεγονός ότι παρουσίασε σημαντική αύξηση τα τελευταία χρόνια. Ας σημειωθεί ότι τα άτομα με αναπηρίες που φοιτούν σε σχολές του ΟΑΕΔ (500-700 άτομα κάθε χρόνο) αντιπροσωπεύει το % του αριθμού όσων εγγράφονται ως άνεργοι στα μητρώα του ΟΑΕΔ». (Κασσωτάκης, 1996, σ. 465). Επίσης, η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρίες μένει εκτός του γενικού συστήματος κατάρτισης, στοιχείο αντιφατικό προς την πολιτική της ένταξης που προωθείται τόσο στην εκπαίδευση όσο

και στην κοινωνική ζωή των ατόμων με αναπηρίες. Έτσι λοιπόν η θέσπιση ενός σύγχρονου συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης για τα άτομα με αναπηρίες αποτελεί βασικό αίτημα τους, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην οικονομική και κοινωνική ζωή.

Κεφάλαιο 2 - Κινητικές αναπηρίες

2.1. Μοντέλα αντίληψης της αναπηρίας

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 70 μεσουρανούσε το ιατρικό μοντέλο που επικεντρώνονταν στις δυσκολίες και την ανεπάρκεια του ατόμου. Το ιατρικό-ατομικό μοντέλο της αναπηρίας αναφέρεται στο σύνολο των πρακτικών, αντιλήψεων και χειρισμών των θεμάτων που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα από τη σκοπιά της παθολογίας και της ελαττωματολογίας (Oliver, 1996). Η θεώρηση αυτή επικεντρώνει στο «ελαττωματικό-προβληματικό» σώμα ή μυαλό του ατόμου (Barnes & Mercer, 2004) και ήταν για πολλά χρόνια κυρίαρχη και αποδεκτή από τους ακαδημαϊκούς και από αυτούς που ασχολούνται με την κοινωνική πολιτική και την παροχή υπηρεσιών. Οι συνιστώσες του μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: Ο ιατρικός-επιστημονικός λόγος της αναπηρίας, η φιλανθρωπία, η κοινωνική πολιτική - υπηρεσίες φροντίδας, η απουσία ρυθμίσεων του κράτους για την κοινωνική ένταξη, οι ατομικές προκαταλήψεις, οι πρακτικές διαχωρισμού στην εκπαίδευση.

Η ιατρική θεώρηση αντιμετωπίζει την αναπηρία αμιγώς ως κλινικό-ατομικό πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Με βάση την οπτική αυτή, για τους περιορισμούς της κατάστασης του ατόμου ευθύνεται αποκλειστικά η δυσλειτουργία του οργανισμού. Συνεπώς, οι όποιες παρεμβάσεις για την άρση των περιορισμών μπορούν να γίνουν μόνο σε ατομικό επίπεδο. Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί επιστημονικά από την παραδοσιακή ιατρική προσέγγιση. Η ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας μπορεί να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αντιμετώπισης της αναπηρίας που ονομάζεται ατομικό μοντέλο (Oliver, 1996).

Αυτό αντικαταστάθηκε από το κοινωνικό μοντέλο, όπου η αναπηρία γίνεται μέσα στα πλαίσια οποιασδήποτε συμπεριφοράς που θέτει όρια στις επιλογές των ατόμων με αναπηρία όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Η αναπηρία είναι ένα κοινωνικό παρά ένα ατομικό πρόβλημα που μπορεί να λυθεί με κοινωνικές πολιτικές που επιφέρουν σημαντικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές (Oliver 1981, όπως αναφέρεται σε Barnes, 2001). Το κοινωνικό

μοντέλο της αναπηρίας προτάσσει μια εναλλακτική θεώρηση της αναπηρίας: Αντί η αναπηρία να θεωρείται ένα τραγικό γεγονός που έτυχε σε κάποιο δύστυχο άτομο καταστρέφοντάς του τη ζωή, πρέπει να θεωρείται ως μια περίπτωση στην οποία υπάρχει έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της στέρησης βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως μια μορφή κοινωνικής αδικίας η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί. Αυτό σημαίνει πως ενώ η κοινωνία παρέχει στους μη ανάπηρους το περιθώριο να ασκήσουν τα δικαιώματά τους, οι ανάπηροι στερούνται αυτά τα δικαιώματα από την ίδια την κοινωνία (Oliver, 1996). Το βιοκοινωνικό μοντέλο δεν είναι άρνηση των λειτουργικών περιορισμών που σχετίζονται με την αναπηρία, σωματική, αισθητηριακή ή πνευματική. Είναι μια αναγνώριση ότι οι ζωές των ανθρώπων με αναπηρίες μπορούν να αλλάξουν μέσα από την ανάπτυξη της ανάλογης κουλτούρας για να καταλήξουμε σε μια πλήρως συμπεριληπτική κοινωνία.(Barnes, 2001). Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι οι ψυχολογικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη νόσο, στην ασθένεια και στην υγεία. Το ίδιο το όνομά του «βιοψυχοκοινωνικό», τονίζει το γεγονός ότι τόσο οι βιολογικοί όσο και οι ψυχολογικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες είναι ουσιαστικοί συντελεστές της υγείας. Εδώ η αναπηρία εξαρτάται από το φυσικό και το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, το οποίο διαρκώς μεταβάλλεται. Έτσι η υγεία αντιμετωπίζεται ολοκληρωτικά τόσο σε σωματικό όσο και σε διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ η αρρώστια ή η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως μια ύπαρξη ανισορροπίας η οποία δεν οφείλεται μόνο σε μια συγκεκριμένη αιτία αλλά σε ένα σύνολο οργανικών, ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν το άτομο.

Έτσι, οι ικανότητες των ατόμων καθώς και τα όρια που τίθενται, σχετίζονται με την κοινωνική οργάνωση και όχι με την ίδια την αναπηρία (Guthrie, 2001). Είναι επιτακτική λοιπόν η ανάγκη να δίνονται ευκαιρίες, ώστε να μεγιστοποιηθούν η ανάπτυξη και οι ικανότητες για να συμμετέχουν στη ζωή της κοινότητας και να κατακτήσουν την ανεξαρτησία (Sammon,2001). Με αυτό τον τρόπο λειτουργεί κατά των διακρίσεων και προάγει την ανεξαρτησία και την ισότητα (Norfolk country council, 2006).

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η αναπηρία αποτελεί περισσότερο κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό (Oliver, 1990, όπως αναφέρεται σε Χριστοφοράκη 2004) και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει η ίδια η κοινωνία να κατανοήσει ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες προέρχονται

από την ίδια την κοινωνική οργάνωση και τις αλληλεπιδράσεις που αυτή ορίζει. (Marks, 1999, όπως αναφέρεται σε Χριστοφοράκη 2004). Τόσο η κοινωνία όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να δημιουργήσουν ή και να συντηρήσουν ελλείμματα, κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα που ενισχύουν το «μύθο» της μειονεξίας (Χριστοφοράκη, 2004).

<i>Ιατρικό μοντέλο</i>	<i>Κοινωνικό μοντέλο</i>
Συστήματα και εγκαταστάσεις	Κοινότητα και σχέσεις
Προσανατολισμός στις ελλείψεις	Προσανατολισμός στα δυνατά σημεία
Καθοδήγηση από την αυθεντία	Καθοδήγηση από τον πελάτη
Προσανατολισμός στην υπηρεσία	Προσανατολισμός στην στήριξη
Σχεδιασμός ομαδικού προγράμματος	Εξατομικευμένης παρέμβαση
Θεραπεύω το άτομο	Προσανατολισμός στο άτομο μέσα στην κοινωνία
Παθητικότητα	Ενεργητικότητα
Μηδέν σχεδιασμός	Σχεδιασμός με όραμα
Έλεγχος από επαγγελματίες	Έλεγχος από τον πελάτη
Θεωρία της προσωπικής τραγωδίας	Θεωρία της κοινωνικής καταπίεσης
Προσωπικό πρόβλημα	Κοινωνικό πρόβλημα
Ιατρικοποίηση	Αυτοεξυπηρέτηση
Ειδίκευση	Εμπειρία
Ατομική ταυτότητα	Συλλογική ταυτότητα
Φροντίδα	Δικαιώματα
Προσαρμογή	Επιβεβαίωση
Ατομική προσαρμογή	Κοινωνική αλλαγή

Πίνακας 1. Τα σημεία κλειδιά που διαφοροποιούν τα δυο μοντέλα

2.2. Ορισμοί κινητικής αναπηρίας

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O.) ορίζει ως βλάβη (impairment) «την οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία στην ψυχολογική, σωματική ή ανατομική δομή ή λειτουργία». Όταν αυτή η απώλεια ή η ανωμαλία καταλήγει σε αδυναμία να εκτελέσει κάποιος μια δραστηριότητα με τρόπο που θεωρείται φυσιολογικός για όλους τους ανθρώπους, τότε αυτή η δυσκολία αποτελεί πρόβλημα (disability) (π.χ. προβλήματα

στην επικοινωνία, στην ακοή, στην κίνηση ή στο χειρισμό αντικειμένων). Η αναπηρία (handicap) είναι το αποτέλεσμα της βλάβης ή του προβλήματος, όταν το άτομο αδυνατεί να ανταποκριθεί στο φυσιολογικό του ρόλο. Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς, μια αναπηρία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό ενός ατόμου αλλά είναι μία περιγραφή της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον (W.H.O., 1980). Για παράδειγμα, ένα άτομο που γεννιέται χωρίς τα άνω άκρα (βλάβη) ενδεχομένως να μην μπορεί να γράψει ή να αυτοεξυπηρετηθεί με τρόπο κανονικό (πρόβλημα). Εάν αυτό το άτομο δεν συμμετέχει στο σχολείο ή στην εργασία λόγω της δυσκολίας και του προβλήματος, τότε αυτό είναι αναπηρία. Παρόλη τη δυσκολία, το άτομο αυτό μπορεί να είναι ικανό να εκτελέσει καθημερινές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα πόδια ή το στόμα του ή χρησιμοποιώντας τεχνητά μέλη, προκειμένου να ξεπεράσει τις συνθήκες αναπηρίας (Γεροδιάκομος, 2004). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την κινητική αναπηρία. Γενικότερα υπάρχουν δύο προσεγγίσεις: Η πρώτη είναι η προσέγγιση της υγείας, που επικεντρώνεται στις συνθήκες και στους περιορισμούς που περιορίζουν τη φυσιολογική λειτουργία (Davies και Dipner, 1992 όπως αναφέρεται σε Ellsum και Pedersen, 2005). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, οι Stone και Collea (1996) ορίζουν την κινητική αναπηρία ως σωματική δυσλειτουργία που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με την *Disability Discrimination Act 1992*, όπως αναφέρεται σε Ellsum και Pedersen, 2005 η αναπηρία ορίζεται σε σχέση με το άτομο με ολική ή μερική απώλεια των σωματικών του λειτουργιών. Η δεύτερη προσέγγιση, η λεγόμενη βιοκοινωνική, διατυπώθηκε από την ICF (International Classification of Functioning). Σύμφωνα με αυτήν, η αναπηρία αποτελείται από 3 διαστάσεις: τη σωματική βλάβη (impairment), που αναφέρεται στην απώλεια μιας δομής του σώματος, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη δεύτερη διάσταση που είναι ο περιορισμός της ατομικής δραστηριότητας (activity). Η τρίτη διάσταση είναι ο περιορισμός στη συμμετοχή στην κοινωνία (participation) και αναφέρεται στη φύση και την έκταση της συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις που έχουν σχέση με δραστηριότητες και άλλους παράγοντες (Barnes and Mercer, 2004). Η παραπάνω κατηγοριοποίηση αναγνωρίζει πως η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και στα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα. Ενώ ενσωματώνει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες στη θεώρηση της αναπηρίας, εντούτοις δεν το πράττει στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης, αλλά εστιάζει στις ατομικές συνθήκες ζωής του ατόμου.

Σύμφωνα με τον ορισμό της IDEA (ERIC Digest E560), «η κινητική/ορθοπεδική αναπηρία είναι οποιαδήποτε σωματική αναπηρία που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία». Ο όρος περιλαμβάνει τους ακρωτηριασμούς, την έλλειψη ενός μέλους του σώματος, την εγκεφαλική παράλυση, την πολιομυελίτιδα, και τη φυματίωση οστών. Ο πληρέστερος ορισμός που αποδίδει την έννοια της κίνησης κατά την άποψη των Σπετσιώτη και Σταθόπουλου (2003), την ορίζει ως «τον τρόπο με τον οποίο ζούμε και εκφράζουμε την παρουσία μας στον κόσμο με το σώμα μας». Η κίνηση οργανώνεται από πολλά συστήματα του οργανισμού (νευρικό, μυϊκό, οστικό), τα οποία συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους. Σύμφωνα με τη Φελούκα (2008) η κινητική αναπηρία είναι όρος ευρύς και περιλαμβάνει μειονεξίες, που προέρχονται από *νευρολογικές δυσλειτουργίες* (εγκεφαλική παράλυση, δισχιδή ράχη, επιληψία κ.ά.) ή *μυοσκελετικά προβλήματα* (μυϊκές δυστροφίες, πολιομυελίτιδα, νεανική ρευματοειδή αρθρίτιδα κ.ά.). «Οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης, είτε λόγω απώλειας είτε λόγω περιορισμού κατόπιν βλάβης, ορίζεται ως «κινητική αναπηρία» και μπορεί να έχει συνέπειες στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ατόμου, όπως είναι η αυτοφροντίδα, η μάθηση, η επαγγελματική απασχόληση, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές συναναστροφές και η ανεξαρτητοποίηση» (Wilson-Jones, Morgan, Shelton & Thorogood, 2007, όπως αναφέρεται σε Πολεμικού, 2010). Κινητικές αναπηρίες λέγονται οι αναπηρίες που αφορούν τη μείωση ή κατάργηση της κινητικότητας διαφόρων μελών του σώματος όπως συμβαίνει στις παραπληγίες, τετραπληγίες, ακρωτηριασμούς, ρευματοειδή αρθρίτιδα κτλ (Κουκλογιάννη-Δορζιώτου, 1992, όπως αναφέρεται σε Κουτσούπη, Μοσχονησώτη, 2002).

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες αποτελούν ένα ετερογενές σύνολο ως προς την αιτιολογία της κινητικής διαταραχής που παρουσιάζουν. Συγκεκριμένα, οι διαταραχές που παρουσιάζουν μπορεί να οφείλονται σε βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος, σε προβλήματα του μυοσκελετικού συστήματος ή σε χρόνιες παθήσεις (Σπετσιώτης-Σταθόπουλος, 2003, Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.3. Ταξινόμηση και αιτιολογία των κινητικών αναπηριών

Ο άνθρωπος με τη γέννησή του αρχίζει να οργανώνει την κίνησή του η οποία στην αρχή καθορίζεται από τα αρχέγονα αντανακλαστικά. Σταδιακά αναπτύσσονται αυτόματοι μηχανισμοί που αποτελούν το υπόβαθρο για κάθε κινητική δραστηριότητα. Ο κινητικός μηχανισμός περιλαμβάνει το πυραμιδικό σύστημα, το σύστημα του

περιφερικού κινητικού νευρώνα και το εξωπυραμυδικό. Με αυτούς τους μηχανισμούς γίνονται οι εκούσιες κινήσεις (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Ο κινητικός έλεγχος διαταράσσεται λόγω της νευρολογικής βλάβης (Κουτσούκη, 2008). Η φυσιολογική λειτουργία των παραπάνω συστημάτων προϋποθέτει την ύπαρξη φυσιολογικού μυϊκού τόνου. Σε περιπτώσεις βλάβης του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ.) συναντώνται διαταραχές του μυϊκού τόνου οι οποίες επηρεάζουν τους μηχανισμούς αναπροσαρμογής της στάσης και το συντονισμό των κινήσεων. Προκαλούν ανάλογα με την έδρα και την έκταση της βλάβης ημιπληγία, τετραπληγία ή παραπληγία. Παρατηρείται ατροφία των μυών, που συνοδεύεται από υπερτονία, αύξηση των τενόντων αντανακλαστικών και σημείο Babinski (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004).

«Οι κινητικές βλάβες, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη μορφή βλάβης, παρουσιάζουν πολυμορφία, τόσο ως προς την αιτιολογία τους όσο και ως προς τις μορφές εκδήλωσής τους. Είναι δυνατό να είναι μόνιμες ή προσωρινές, και κάποιες φορές δημιουργούν ελάχιστα προβλήματα στη ζωή του ανθρώπου, ενώ κάποιες άλλες απαιτείται μακρόχρονη διαδικασία αποκατάστασης για να μπορέσει το άτομο με αναπηρία να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να ζήσει μέσα σ' ένα κόσμο που κατά κανόνα είναι φτιαγμένος για το μέσο όρο του πληθυσμού» (Δημητρόπουλος, 2000).

Συγκεκριμένα οι κινητικές αναπηρίες ταξινομούνται σε: Α) Κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από βλάβη του κεντρικού Νευρικού Συστήματος, όπως, εγκεφαλική παράλυση, δισχιδής ράχη, επιληψία και σύνδρομο υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής, Β) Κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από βλάβη ορθοπεδικής φύσης, όπως περιστατικά έλλειψης ή ατελούς σχηματισμού μελών του σώματος ή βλάβες που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια της ζωής εξ' αιτίας κάποιας νόσου (πολιομυελίτιδα) ή κάποιου ατυχήματος, Γ) Παραμορφώσεις και δυσμορφίες, όπως οι συγγενείς καταστάσεις λαγωχειλία και λυκόστομα, ή παραμόρφωση και δυσμορφία από έγκαυμα ή ατύχημα (Κουτσούκη, 2008).

Οι κινητικές αναπηρίες και οι παθολογικές καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν κινητική αναπηρία είναι εμφανείς κατά τη γέννηση ή εμφανίζονται αργότερα δυσχεραίνοντας ανάλογα με το βαθμό και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τις καθημερινές δραστηριότητες του. Έχουμε λοιπόν: α) Προγεννητικές βλάβες (ποσοστό > 50%) συγγενείς λοιμώξεις όπως έρπης, τοξοπλάσμωση ερυθρά κτλ, συγγενείς ανωμαλίες του Κ.Ν.Σ, όπως αγεννεσία μεσολόβιου, σύνδρομο Dandy-

Walker, συγγενής υδροκέφαλος, χρωμοσωμικές ανωμαλίες ή προγεννητικές μαιευτικές διαταραχές και ενδομήτρια αγγειακά επεισόδια, ενδομήτριες λοιμώξεις (ερυθρά, σύφιλη, ηπατίτιδα κ.α.), ενδομήτρια ασφυξία λόγω ανοξίας, αναιμίας, παρατεταμένης εγκυμοσύνης κ.α., ενδομήτρια αιμορραγία λόγω τραυματισμών, τοξιναιμίας κ.ά., διαταραχές μεταβολισμού της εγκύου υπερβολική ή παρατεταμένη έκθεσή της σε ακτινοβολία, κακή διατροφή, κάπνισμα, ναρκωτικά, αλκοόλ κ.ά., β) Περιγεννητικές Βλάβες (10-15%) Επιπλοκές τοκετού, λοιμώξεις ΚΝΣ, Υπερχοληρυθρινεμία, υπογλυκαιμία, τραύματα τοκετού, καθυστερημένη πρώτη αναπνοή του νεογνού, μηχανική κρανιακή κάκωση και ενδοκρινική αιμορραγία του νεογνού, γ) Μεταγεννητικές βλάβες. Εγκεφαλική κάκωση, λοιμώξεις, ενδοκρανιακή αιμορραγία, επίκτητη εγκεφαλοπάθεια, νεογνικοί σπασμοί, νεογνικός ίκτερος, ατυχήματα, ακτινοβολία, νεοπλάσματα, δηλητηριάσεις, ανοξία (Αγρέβη κ.α., 2008).

Οι κυριότερες καταστάσεις που συνδέονται με κινητικές αναπηρίες είναι οι εξής:

α) Εγκεφαλική παράλυση: Είναι μία νευρολογική διαταραχή που προκαλείται από βλάβες στις κινητικές περιοχές του εγκεφάλου. Ανάλογα με την κατανομή της βλάβης στο σώμα, μπορεί να οδηγήσει σε τετραπληγία, διπληγία, τριπληγία και μονοπληγία. Χαρακτηρίζεται από διαταραχές στον μυϊκό τόνο, έλλειψη νευρομυϊκού συντονισμού και μυϊκή αδυναμία (Αγρέβη, κ.α., 2008), β) Δισχιδής ράχη (spina bifida): Είναι μια εκ γενετής πάθηση, η οποία οφείλεται στην ατελή ανάπτυξη της σπονδυλικής στήλης στις πρώτες βδομάδες της εμβρυϊκής ζωής. Χαρακτηρίζεται από οστικές παραμορφώσεις και διαταραχές της στάσης (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004), γ) Τραυματισμοί Νωτιαίου Μυελού: Είναι κακώσεις της σπονδυλικής στήλης που προκαλούν βλάβη στο νωτιαίο μυελό με αποτέλεσμα την απώλεια της κίνησης και της αίσθησης, από το σημείο βλάβης και κάτω. Ανάλογη με τη βλάβη που έχει υποστεί ο νωτιαίος μυελός, είναι και η σοβαρότητα του τραυματισμού. Ο τραυματισμός μπορεί να πάρει τη μορφή τετραπληγίας όπου είναι επηρεασμένα τα άνω και τα κάτω άκρα, ή τη μορφή παραπληγίας όπου είναι επηρεασμένα κυρίως τα κάτω άκρα (Βάσιος κ.α., 2008), δ) Εγκεφαλικές κακώσεις: Προκαλούν μερική ή ολική αναπηρία και έχουν σημαντική επίδραση και στον ψυχισμό του ατόμου. Χαρακτηρίζεται κυρίως από σπαστικότητα, επιληπτικές κρίσεις, διαταραχές της αισθητικότητας και έλλειψη νευρομυϊκού συντονισμού (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004), ε) Παιδική, εφηβική αρθρίτιδα: Είναι μια κληρονομική ασθένεια που προκαλεί μυϊκή αδυναμία, λόγω της προοδευτικής εκφύλισης των μυϊκών ινών, στ) Αρθρογρίπωση: Είναι και αυτή μια εκ γενετής πάθηση κατά την οποία

προσβάλλονται οι αρθρώσεις και οφείλεται σε εκφύλιση του νωτιαίου μυελού. Χαρακτηρίζεται από περιορισμένη κίνηση των άκρων (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004), ζ) Ακρωτηριασμοί: είναι η αφαίρεση τμήματος ή μέλους του σώματος. Προέρχεται από τραυματισμούς σε ατυχήματα, κακοήθειες όγκους, αγγειακές βλάβες, δυσμορφίες, και άλλα (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004).

2.4. Χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητικές αναπηρίες

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με κινητικές αναπηρίες αναφέρονται στη σωματική, κοινωνικό-συναισθηματική, πνευματική και μαθησιακή τους κατάσταση και εξέλιξη (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003).

Σωματικά χαρακτηριστικά: Αφορούν τη γενική φυσική τους κατάσταση και έχουν διαμορφωθεί από το είδος και τη βαρύτητα της ασθένειας. Συνήθως υπάρχουν δυσκολίες στην κίνηση εξ' αιτίας του φτωχού μυϊκού συντονισμού, της νευροψυχικής δυσπραγίας (από απλή αδυναμία έως παράλυση) και της απουσίας μελών του σώματος, καθώς και προβλήματα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, με άμεσο αντίκτυπο στη σχολική εργασία και επίδοση. Απαιτείται ειδικός εξοπλισμός (αναπηρικά αμαξίδια κ.ά.) (Φελούκα, 2008).

Κοινωνικό-συναισθηματικά χαρακτηριστικά: Τα παιδιά που μεγαλώνουν με κινητικές αναπηρίες βιώνουν εμπειρίες τέτοιες, που επηρεάζουν σημαντικά τόσο τη διάθεσή τους όσο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους: γίνονται επιθετικά, υπερκινητικά, απαθή, αδιάφορα και στερούνται την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Πολυχρονοπούλου, 2003). Αν μάλιστα, η κινητική αναπηρία προέλθει μετά από ατύχημα, τραυματισμό ή ασθένεια, δημιουργείται στο άτομο ένα επιπρόσθετο άγχος, γιατί πρέπει να συμφιλιωθεί με τη νέα πραγματικότητα και να αλλάξει τον τρόπο ζωής του και τους στόχους του. Επίσης, οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με κινητικές αναπηρίες που είναι αντίθετες με τα κοινωνικά πρότυπα για το σωματικά ωραίο, καθώς και ορισμένες ανεπιθύμητες καταστάσεις (π.χ. ακράτεια, σιελόρροια, δυσκολία στην επικοινωνία, μηχανικός εξοπλισμός κ.ά.) εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικής εικόνας. Έτσι δυσκολεύονται να εδραιώνουν θετικές σχέσεις και στάσεις και αντιμετωπίζουν την απόρριψη από τους άλλους. Πρόσφατες μελέτες κάνουν λόγο για χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες, τα οποία φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο από τα τυπικά-αναπτυσσόμενα παιδιά για θέματα όπως η κοινωνική αποδοχή, η εξωτερική τους εικόνα, και η αθλητική και

ακαδημαϊκή τους επίδοση (Shields, Murdoch, Loy, Dodd και Taylor, 2006). Παρόμοια πορίσματα προκύπτουν και από έρευνες που μελετούν παράγοντες της ποιότητας ζωής, από τις οποίες διαφαίνεται μειωμένη αίσθηση ευεξίας στους πληθυσμούς αυτούς (Livingston, Rosenbaum, Russell, και Palisano, 2007, όπως αναφέρεται σε Πολεμικού,2010).

Διανοητικά χαρακτηριστικά: Η κινητική αναπηρία από μόνη της δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά και νοητική υστέρηση, καθώς επηρεάζει μόνο την κινητικότητα και το άτομο διαθέτει όλες τις πνευματικές ικανότητες, που διαθέτουν και τα άτομα χωρίς κινητικές αναπηρίες. Οι περιορισμοί και τα εμπόδια, που προβάλλονται στην απόκτηση και τον έλεγχο των πληροφοριών, οφείλονται στο είδος και το βαθμό των άλλων προβλημάτων, που συνήθως συνοδεύουν την κινητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου,2003).

Μαθησιακά χαρακτηριστικά: Οι κινητικές αναπηρίες θέτουν περιορισμούς στη μάθηση των παιδιών, οι οποίοι αφορούν την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών, εξ αιτίας μιας γενικής νοητικής καθυστέρησης που παρουσιάζουν, τη δυσκολία να δεχτούν πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και το επίπεδο και τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων και των περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν επίσης και την επικοινωνία, το λόγο, δημιουργώντας προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Δυσκολίες στις περιοχές και τις λειτουργίες, που είναι υπεύθυνες για την παραγωγή του λόγου, περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να μιμείται ήχους, με αποτέλεσμα την παραγωγή μη κατανοητού λόγου ή την ολοκληρωτική έλλειψή του. Οι κινητικές αναπηρίες δεν έχουν μελετηθεί τόσο όσο άλλες αναπηρίες όπως η νοητική υστέρηση, η κώφωση και η τύφλωση, που είναι πιο εύκολο να διαγνωστούν και να αξιολογηθούν.

Ενώ στη φυσιολογική κινητική ανάπτυξη, μέσα στον πρώτο χρόνο της ζωής το παιδί αποκτά βασικές κινητικές ικανότητες και μέχρι τα 5 του χρόνια τελειοποιεί τις αδρές και λεπτές κινήσεις που έχει κατακτήσει, στα άτομα με παθολογική ανάπτυξη της κίνησης σταματά ή καθυστερεί η αισθητικοκινητική ανάπτυξη και παραμένουν τα αντανακλαστικά της βρεφικής ηλικίας (prosvasi.uoa.gr). Υπάρχουν και κινητικές δυσκολίες που οφείλονται σε διαταραχές ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που δεν έχουν οργανική αιτιολογία. Σχετίζονται με προβλήματα συνειδητοποίησης του σώματος ή και με συνδυασμένες διαταραχές. Τέτοιες είναι η κινητική αδεξιότητα, , το σύνδρομο της υπερκινητικότητας και οι κινητικές εκφορτώσεις (Ajuriaguerra και Marcelli, 1989,

όπως αναφέρεται σε Κομπάς, 2004).

2.5. Συνοδά προβλήματα στις κινητικές αναπηρίες.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα τα άτομα που παίρνουν μέρος στην εκπαίδευση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα υγείας που συνυπάρχουν με το κινητικό έλλειμμα. Αυτά τα συνοδά προβλήματα συχνά εμποδίζουν τόσο την πραγμάτωση του θεραπευτικού προγράμματος, όσο και την ομαλή ένταξη του παιδιού στις δραστηριότητες που συμμετέχουν οι συνομήλικοι του και η ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζει. Συγκεκριμένα, προβλήματα σωματικής υγείας μπορεί να συνυπάρχουν με την κινητική αναπηρία: Συχνά παρατηρούνται σπασμοί, αναπνευστικά προβλήματα, σιελόρροια, δυσκολίες σίτισης και επιληψία (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Άλλα προβλήματα αφορούν αισθητηριακές και ψυχοκινητικές διαταραχές, νοητική υστέρηση, δυσκολίες μάθησης και ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές.

Οι *αισθητηριακές διαταραχές* αποτελούν με τη σειρά τους μια κατηγορία προβλημάτων. Εμφανίζονται σε υψηλή συχνότητα (30-75%) σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Οι διαταραχές του οφθαλμοκινητικού ελέγχου προκαλούν στραβισμό, διαταραχές οπτικής εντόπισης, οπτικής μνήμης και καθυστέρηση αναγνώρισης χρωμάτων συναντώνται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Η συχνότητα διαταραχών ακοής είναι 15% (prosvasi.uoa.gr).

Όσον αφορά τις *ψυχοκινητικές-αισθητικοκινητικές διαταραχές*, τα άτομα μπορεί να παρουσιάζουν στερεοαγνωσία, σωματοαγνωσία, διαταραχές προσανατολισμού και κατευθυντικότητας (prosvasi.uoa.gr).

Επίσης, η διαδικασία της νοητικής εξέλιξης καθυστερεί πολλές φορές και δεν έχουμε την ίδια ωρίμανση στα χρονικά όρια που καθορίζονται στα φυσιολογικά παιδιά. Τα ποσοστά της νοητικής υστέρησης είναι αρκετά υψηλά (30%-50%). Η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού πολλές φορές είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της βαριάς κινητικής κατάστασης και των σοβαρών προβλημάτων επικοινωνίας που μπορεί να συνυπάρχουν. Είναι όμως απαραίτητο να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί, γιατί μπορεί να υπάρχει περιβαλλοντολογική στέρηση (prosvasi.uoa.gr).

Οι *δυσκολίες μάθησης* συνοδεύουν συχνά τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Μπορεί να παρουσιαστούν διαταραχές στη μνήμη και την σκέψη, υπερκινητικότητα,

επιθετικότητα, διαταραχές στο λόγο και την ομιλία, ειδικές μαθησιακές διαταραχές στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την αριθμητική. Είναι προβλήματα που συχνότατα γίνονται αντιληπτά στην προσχολική ή σχολική ηλικία, με αποτέλεσμα την καθυστερημένη εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος.

Τέλος, οι *ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές* είναι συχνότατα δευτεροπαθείς λόγω της κινητικής αναπηρίας και αφορούν την προσωπικότητα και την προσαρμογή. Όμως δεν είναι δυνατόν να αποκλειστούν βαρύτερες καταστάσεις, όπως η κατάθλιψη. Η προεφηβική ηλικία είναι η εναρκτήρια περίοδος για κατάθλιψη διότι σε αυτή την ηλικιακή ομάδα η ομοιομορφία είναι πολύ σημαντική. Ο McCoy (1982, σ. 159) αναφέρει ότι η αναπηρία μπορεί να προκαλέσει χαμηλή αυτοαντίληψη και κατάθλιψη. Οι έρευνες πάνω στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση δείχνουν δυο διαφορετικές κατευθύνσεις. Η πρώτη δηλώνει ότι η αυτοαντίληψη των έφηβων με αναπηρία δεν διαφοροποιείται από αυτή των υπολοίπων έφηβων. Η δεύτερη υποδηλώνει ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ιδιαίτερα τα κορίτσια όσο αφορά την εικόνα του σώματος τους, την κοινωνική αποδοχή, τις αθλητικές δραστηριότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Shields, Murdoch, Loy, Dodd & Taylor, 2006). Παρόλα αυτά δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι ιδιαίτερα οι κοπέλες με εγκεφαλική παράλυση έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται με φτωχές κοινωνικές ικανότητες. Οι Colver Allan and the SPARCLE group (2006), τόνισαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με επικοινωνιακά προβλήματα. Από την άλλη πλευρά οι Magill-Evans και Restall (1991) σε μια μακροχρόνια έρευνα δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές σε έφηβους με η χωρίς εγκεφαλική παράλυση κατά την εφηβεία.

Αρκετές μελέτες (π.χ. Dodrill, Beier, Kasparick, Tacke, Tacke & Tan, 1984) τονίζουν την υπερπροστασία των γονιών. Σε οικογένειες παρατηρηθήκαν δυσλειτουργικοί τρόποι ανατροφής (Kiseliova & Akimova, 2001). Οι δυσαρμονικοί τρόποι ανατροφής συνοδεύονται από κατώτερα επίπεδα επικοινωνίας (Bocharova, Kazarina, Sidorov & Solovion, 2000). Σύμφωνα με το Ratter (1970) υπάρχουν δυο είδη ανατροφής που προάγουν την αυτοεκτίμηση και δημιουργούν μια προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται από φτωχές ικανότητες προσαρμογής. Αυτές είναι η υπερπροστασία και η ανατροφή παραίτησης (Resignation upbringing). Συχνά παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς είναι αδύναμα να αλληλεπιδράσουν έξω γιατί έχουν ότι επιθυμούν μέσα στο σπίτι και έτσι η

ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι πολύ φτωχή (Kondrashenko, Donskoy & Igumnov, 1999). Οι ψυχικές διαταραχές που εμποδίζουν στην αποκατάσταση δεν αφορούν όμως τα παιδιά, αλλά κυρίως τους γονείς. Οι γονείς συχνά παρουσιάζουν ενοχές, υπερπροστασία, επιθετικότητα στο περιβάλλον, ενώ αργότερα μπορεί να παρατηρηθεί απόρριψη του παιδιού, έντονη ψυχική κόπωση και δευτερογενής κατάθλιψη.

2.6. Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των ατόμων με κινητικά προβλήματα

Οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες, όπως είναι αναμενόμενο, αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην εκπαίδευσή τους, αλλά τα εμπόδια και οι φραγμοί που προέρχονται από την στάση των εκπαιδευτικών συχνά αποτελούν την μεγαλύτερη πρόκληση (Pivic, McComas & La Flamme, 2002, όπως αναφέρεται σε Χριστοφοράκη 2004). Η γνώση των ικανοτήτων του παιδιού, σωματικών και κινητικών, είναι σημαντική τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τον δάσκαλο, καθώς η ανάπτυξη και η ενίσχυσή του παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας λεκτικής και μη (Καρτασίδου, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν έντονη ανησυχία και προβληματισμούς σχετικά με την ένταξη ενός παιδιού με κινητικές δυσκολίες μέσα σε μια τάξη γενικού σχολείου, όχι επειδή διαφωνούν με την έννοια και τη φιλοσοφία της ενσωμάτωσης, αλλά επειδή τις περισσότερες φορές αισθάνονται απροετοίμαστοι και με ελλιπή υποστήριξη, έτσι ώστε να μπορούν να εκπαιδεύουν παιδιά με κινητικές αναπηρίες (Johnson, 1980, Hill, 1988, όπως αναφέρεται σε Χριστοφοράκη 2004). Επιπροσθέτως συχνά εκφράζουν έντονους προβληματισμούς σε σχέση με το εκπαιδευτικό δυναμικό αυτών των μαθητών, την ικανότητά τους να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη, ενώ συχνά φοβούνται ότι ένας μαθητής με κινητικές αναπηρίες θα δημιουργήσει εστία διαταραχής μέσα στην τάξη. Η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με αναπηρίες μπορούν ν' αλλάξουν προς τη θετική πλευρά, αν τα σχολεία δώσουν προτεραιότητα σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν την ενσωμάτωση και ενισχύουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών (McLeskey & Waldron, 2002, όπως αναφέρεται σε Χριστοφοράκη 2004).

Μια από τις σημαντικότερες αποστολές των επαγγελματιών που εργάζονται στην

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν στρατηγικές, να γίνουν αυτόνομοι, να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις και να καλλιεργήσουν μια θετική στάση για τη μάθηση (Βαρσάμης, Σταϊκοπούλου, Σαχπατζίδου και Σταϊκόπουλος, 2008). Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενεργοποιηθούν τα υγιή μέλη, να χαλαρώσει το σώμα και να κινητοποιηθεί. Ειδικά στις εκ γενετής περιπτώσεις όπως η εγκεφαλική παράλυση είναι απαραίτητη η διδασκαλία ποικίλων δραστηριοτήτων που βοηθούν στην κινητική εξέλιξη και μάθηση (Κουτσούκη, 2008).

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν μια σειρά από πρακτικά θέματα στην διάρκεια της φοίτησης τους στο σχολείο. Ένα από τα βασικά θέματα που προκύπτει είναι η μεταφορά. Τα περισσότερα άτομα με κινητική αναπηρία δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιήσουν το συμβατικό λεωφορείο ή να περπατήσουν από και προς το σχολείο αλλά και τους χώρους αναψυχής. Αυτό γίνεται αιτία άγχους για τους γονείς που ανησυχούν για τους πιθανούς κινδύνους που θα αντιμετωπίσει το παιδί με τις πατερίτσες ή το αναπηρικό αμαξίδιο. (Sontag, Burke & York, 2004). Οι δάσκαλοι και οι θεραπευτές οφείλουν να γνωρίζουν αυτές τις δυσκολίες και με τη βοήθεια υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπου κρίνεται αναγκαίο, να επιδιώκουν την προώθηση της ανεξαρτησίας και την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με κινητική αναπηρία. Για να επιτευχτεί αυτός ο στόχος είναι προαπαιτούμενη η συμπερίληψη τους στη γενική εκπαίδευση.

Τα προβλήματα στην κινητικότητα εμποδίζουν πολλές φορές και την κοινωνική ένταξη, παρόλη την επιθυμία των παιδιών να συνάπτουν φιλίες. Είναι αλήθεια ότι η πλειοψηφία των νέων με ή χωρίς αναπηρία αναφέρουν ότι η φιλία είναι σημαντικό κομμάτι της ζωής τους. Θετικές σχέσεις με συνομηλίκους συμβάλουν στην κοινωνική αποδοχή και στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού (Pitt, 2003 όπως αναφέρεται σε Curtin και Clarke, 2005). Έχει βρεθεί ότι νέοι με κινητικές αναπηρίες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να συνάψουν φιλικές σχέσεις με περισσότερους συνομηλίκους και γίνονται περισσότερο κοινωνικοί (Kliewer, 1998 όπως αναφέρεται σε Curtin και Clarke, 2005). Ωστόσο, ο Johnstone (1995) αναφέρει ότι ακόμη και αν υπάρχει αποδοχή από τους συμμαθητές, αισθάνονται και πάλι απομονωμένοι, αλλά αυτό δεν αφορούσε δραστηριότητες εκτός σχολείου. Οι Lightfoot et al. (1999) βρήκαν ότι τα συστήματα επαρκούς κοινωνικής στήριξης είναι απαραίτητα στους νέους 11 -16 ετών με κινητικές αναπηρίες για τη φοίτηση τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία ενός δικτύου στήριξης που δομήθηκε από καθηγητές και

μαθητές και η συμπερίληψη τους στις αποφάσεις βελτίωσαν τη θέση τους στο σχολείο. Η μελέτη των Connors και Stalker (2003), που διήρκησε δυο χρόνια, υποστηρίζει το παρακάτω αποτέλεσμα: η πλειοψηφία των παιδιών με αναπηρία δήλωναν ευτυχία που πήγαζε από ένα αίσθημα επιτυχίας στο σχολείο και τις σχέσεις με φίλους. Ιδιαίτερα η σχολική επιτυχία εξαρτιόταν από την κοινωνική στήριξη (Curtin και Clarke, 2005).

Παρόλο που υπήρχαν θετικές ιστορίες ανάπτυξης φιλίας ανάμεσα σε παιδιά και έφηβους με ή χωρίς αναπηρία, υπάρχουν ιστορίες μοναξιάς και ανικανότητας να νοιώσουν ευπρόσδεκτα (Corbett, 2001 όπως αναφέρεται σε Curtin και Clarke, 2005). Αυτό υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα των σχέσεων και τη δυσκολία να καταλάβουμε τις επιλογές της φιλίας που κάνουν τα παιδιά με κινητική αναπηρία και το λόγο για τον οποίο κάποια έχουν δυσκολία ενώ κάποια άλλα όχι. Φαίνεται και σε αυτή την έρευνα ότι τα άτομα με κινητική αναπηρία είναι μια ετερογενής ομάδα και διαφέρουν ως προς τις στρατηγικές ανάπτυξης σχέσεων και το είδος της στήριξης που προτιμούν για την αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών τους.

Η κοινωνική ένταξη βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Οι κοινωνικές σχέσεις ενθαρρύνονται στα πλαίσια του σχολείου όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους. Όσο όμως το παιδί μεγαλώνει με την είσοδο στην εφηβεία, οι κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως τα πάρτι και οι γιορτές, δεν γίνονται πια στο σπίτι, αλλά έξω. Έτσι η αλληλεπίδραση γίνεται δύσκολη, καθώς η πρόσβαση σε αυτές τις κοινωνικές εκδηλώσεις είναι τις περισσότερες φορές απαγορευτική. Η αδυναμία του εφήβου να παρευρίσκεται στις παρέες των συμμαθητών όταν βγαίνουν βόλτα, η ανασφάλειά του όταν μιλά με το άλλο φύλο και η απογοήτευση δημιουργούν ένταση και θυμό για την αναπηρία του.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το προφίλ των παιδιών με κινητική αναπηρία διαφέρει από αυτό των νέων χωρίς αναπηρία: είναι λιγότερο πιθανό να καπνίζουν, να πίνουν ή να καπνίζουν μαριχουάνα, κάνουν λιγότερο υγιεινή διατροφή, και σωματική δραστηριότητα (Steele *et al.* 1996, όπως αναφέρεται σε Antle, Mills, Steele, Kalinins & Rosen, 2007). Επιπλέον συμμετέχουν λιγότερο σε κοινωνικές δραστηριότητες, όπως να περνούν χρόνο με φίλους μετά το σχολείο και αναφέρουν ότι έχουν δυσκολία να κάνουν νέους φίλους και να μιλούν για ότι τους ενοχλεί σε αυτούς (Stevens *et al.* 1996, όπως αναφέρεται σε Antle, Mills, Steele, Kalinins & Rossen, 2007).

Συνεπώς, υπάρχουν διαφορές και στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των

έφηβων με και χωρίς αναπηρία. Σύμφωνα με τη Φελούκα (2008) μερικές από τις πιο συνηθισμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου για τα άτομα με κινητική αναπηρία είναι να παρακολουθούν τηλεόραση και να ακούνε ραδιόφωνο. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Mactavish & Scheien, 2000 όπως αναφέρεται σε Φελούκα, 2008), οι πιο συχνές και δημοφιλείς μορφές οικογενειακής ψυχαγωγίας αντανακλούν πέντε γενικές κατηγορίες δραστηριοτήτων: α) *Παθητικές δραστηριότητες*, οι παθητικές δραστηριότητες αφορούν δραστηριότητες, όπου το άτομο με κινητικές αναπηρίες παρακολουθεί ως απλός θεατής ή ακροατής χωρίς ενεργό συμμετοχή (παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, βιντεοταινιών, παρακολούθηση της κίνησης στο δρόμο από τη βεράντα ή το παράθυρο του σπιτιού, ακρόαση μουσικής και ραδιοφώνου), β) *Φυσικές δραστηριότητες* (όπως κολύμπι), γ) *Κοινωνικές δραστηριότητες* (όπως φιλικές και οικογενειακές επισκέψεις), δ) *Ειδικές περιστάσεις* (όπως συμμετοχή σε αποκριάτικο πάρτι).

Οι διαφορές, που παρατηρήθηκαν στη δημοτικότητα και τη συχνότητα των δραστηριοτήτων, είναι συνάρτηση της συμμετοχής της οικογένειας, της κοινωνικό-οικονομικής της θέσης και της φύσης της αναπηρίας.

2.7. Μετάβαση, αυτοπροσδιορισμός, κοινωνική στήριξη και κινητική αναπηρία

Τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο οικογενειακό περιβάλλον αυξομειώνονται, ανάλογα και με τα προβλήματα που εμφανίζονται. Η απόκτηση ενός παιδιού με κινητική αναπηρία είναι ένα από τα προβλήματα που θα κλονίσει τη συνοχή της οικογένειας και θα διαταράξει την ισορροπία των σχέσεων. Η οικογένεια έχει να αντιμετωπίσει εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις. Οι γονείς περνούν μια σειρά συναισθηματικών σταδίων μέχρι να αποδεχθούν τη διάγνωση της αναπηρίας του παιδιού τους. Η σειρά αυτών των σταδίων δε διαφέρει από αυτή που ακολουθεί την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου (Μαργαρίτη, 2004). Για κάθε γονέα η απόκτηση ενός παιδιού αποτελεί προέκταση της ζωής και μια δεύτερη ευκαιρία εκπλήρωσης των προσωπικών και κοινωνικών του προσδοκιών. Καθώς οι γονείς επενδύουν στον ερχομό ενός παιδιού, το πλήγμα, όταν αυτό γεννιέται με αναπηρία, είναι μεγάλο. Αισθήματα ματαίωσης, ανικανότητας και ενοχοποίησης ακολουθούν την αποτυχία για αυτοεπιβεβαίωση και ολοκλήρωση μέσα από το παιδί (Κοντοπούλου, 1998).

Αρκετοί πιστεύουν ότι η στάση των γονιών επηρεάζει και τη στάση των παιδιών, και ότι η κοινωνική τους αποδοχή επηρεάζεται από την τοποθέτηση των γονιών απέναντι στο πρόβλημα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί όταν συνειδητοποιήσουμε ότι η αναπηρία είναι ένα γεγονός, ενώ η μειονεξία για την αναπηρία κατασκευάζεται αρχικά από την ίδια την οικογένεια. Την μειονεξία για την αναπηρία του το άτομο αρχίζει να την νοιώθει όταν έρχεται σε επαφή με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Συχνά νοιώθει την απόρριψη και την απομόνωση από τους ανθρώπους γύρω του (Μαργαρίτη, 2004). Αυτό αποδεικνύεται και από τους Cameron, Snowdon & Orr, (1992) οι οποίοι έδειξαν ότι μητέρες παιδιών αναφέρουν μείωση του κοινωνικού τους δικτύου μετά τη γέννηση ή τη διάγνωση ενός παιδιού με αναπηρία και συναισθήματα απομόνωσης.

Οι γονείς προσπαθούν να βοηθήσουν στην κοινωνική ζωή και τις φιλίες των έφηβων με κινητική αναπηρία, εκφράζοντας ανησυχία για το παραγωγικό τους μέλλον. Καταναλώνουν επίσης πολύ χρόνο στην κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών αναγνωρίζοντας ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα σε αυτούς τους τομείς. Η γονεϊκή στήριξη είναι πολύ σημαντική (Antle, Mills, Steele, Kalnins & Rossen, 2007). Μέσα από την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία μειώνεται ο κίνδυνος για δευτερογενείς καταστάσεις (Antle, Mills, Steele, Kalnins & Rossen, 2007) όπως προβλήματα βάρους, αναπνευστικά προβλήματα, γαστρεντερικά, χαμηλή αυτοεκτίμηση αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη και συναισθηματικές διαταραχές.(Pope 1992, Turk *et al.* 1997· Hogan *et al.*2000, όπως αναφέρεται σε Antle, Mills, Steele, Kalnins & Rossen, 2007).

Οι Turnbull *et al.* (1999) βρήκαν ότι οι γονείς ανησυχούσαν για την κοινωνική απομόνωση που είχαν τα παιδιά τους και θεωρούσαν ότι χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια και εμπλοκή από μέρος τους για να ξεκινήσουν και να διατηρηθούν οι κοινωνικές επαφές (Turnbull *et al.* 1999, όπως αναφέρεται σε Antle, Mills, Steele, Kalnins & Rossen, 2007). Η σπουδαιότητα της φιλίας ως πηγή στήριξης εναντία στο κοινωνικό άγχος (Bagwell *et al.* 1998, όπως αναφέρεται σε Antler, Mills, Steele, Kalinins & Rossen, 2007) υπογραμμίζει τη σημασία των προσπαθειών της οικογενείας.

Σύμφωνα με τους Hartman, Radin & McConnell (1992), οι δυσκολίες που η οικογένεια καλείται να αντιμετωπίσει είναι παρά πολλές. Ένα άτυπο δίκτυο είναι ισχυρό εργαλείο και ιδιαίτερα οι ομάδες αυτοβοήθειας. Οι Singer και Irvin, (1989), αναφέρουν ότι οι μητέρες παιδιών με αναπηρία, είχαν βελτίωση όσον αφορά στην

κατάθλιψη και το άγχος. Το ίδιο συνέβαινε με όσους συμμετείχαν ενεργά στις ομάδες στήριξης. Φάνηκε ότι οι μπαμπάδες συμμετείχαν λιγότερο από τις μητέρες. Η κοινωνική στήριξη ευνοεί και τη συμμετοχή της οικογένειας στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού του παιδιού τους και θεωρείται πρωταρχικής σημασίας. Οι Grigal, Neubert, Moon και Graham (2003) ερεύνησαν τις πεποιθήσεις γονέων έφηβων με αναπτυξιακή αναπηρία, όσον αφορά τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες του παιδιού τους να επιδείξουν και να κάνουν χρήση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε συμφωνία ανάμεσα στους γονείς για την αναγκαιότητα των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και το ότι τα παιδιά είχαν ανάγκη από τη διδασκαλία τους. Οι Sands, Bassett, Lehmann και Spencer (1998) σημειώνουν ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη όχι μόνο να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, αλλά και να έχουν επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων και σχεδιασμών. Αυτές οι ευκαιρίες μπορεί να αναπτύσσονται ή να μειώνονται ανάλογα με τις πεποιθήσεις των γονιών και τη στήριξη του περιβάλλοντός τους. Αν ενθαρρύνονται οι γονείς να πιστεύουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι σημαντικό κομμάτι του προγράμματος εκπαίδευσης, αυτό βοηθά σημαντικά. Σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα (Abery, 1994, Field & Hoffman, 1994, Mithaug et al., 1998, Wehmeyer, 1996, όπως αναφέρεται σε Grigal, Neubert, Moon & Graham, 2003).

Βασικό εμπόδιο για τα νέα άτομα με αναπηρία ως προς την κατάκτηση του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί το γεγονός ότι δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αποτυγχάνουν. Ωστόσο, αυτό που έχουν ανάγκη αυτά τα άτομα είναι η συνειδητοποίηση ότι έχουν δικαίωμα στην αποτυχία και στην επανεκκίνηση μιας προσπάθειας. Οι εμπειρίες αποτυχίας αυξάνουν τις ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων, για λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών και για καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων και των περιορισμών τους. (Ward, 1988, όπως αναφέρεται σε Harrison, 1997). Κάποιες προτάσεις που απευθύνονται στους γονείς, προκειμένου να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών τους είναι οι εξής: να εμπλέκουν τα παιδιά τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την οικογένεια, να τους επιτρέπουν και να τους ενθαρρύνουν να κάνουν επιλογές ως προς αυτά που τους αφορούν άμεσα (ρουχισμό- γούστο), να εμπλέκουν τα άτομα σε καθημερινές δουλειές του σπιτιού που συνάδουν με τα όρια των ικανοτήτων τους, να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να αλληλοϋποστηρίζονται ως προς τους κοινούς στόχους που θέτουν (Harrison, 1997).

Η εργασία διαδραματίζει έναν σημαντικό, καθοριστικό ρόλο στην ευημερία των ατόμων με αναπηρία. Έχει βρεθεί ότι η εργασία καταπολεμά το άγχος και αυξάνει τα βιώματα ασφάλειας, ανεξαρτησίας και ικανοποίησης από τη ζωή, αυξάνει το εύρος και την ποιότητα του κοινωνικού δικτύου και συμβάλλει στην ποιότητα ζωής του ατόμου (Cimarolli et al., 2006, όπως αναφέρεται σε Μπουχορίκου, 2009). Κάνοντας αναφορά στο ίδιο πεδίο, εντοπίζουμε ότι σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι η θετική κοινωνική στήριξη, όταν λαμβάνεται σε υψηλά επίπεδα από εργαζόμενα άτομα με αναπηρία, συμβάλλει στην αύξηση του κοινωνικού κύκλου των ατόμων και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Reinhard, 2001 σε Cimarolli et al., 2006, όπως αναφέρεται σε Μπουχορίκου, 2009). Παράλληλα, τα κοινωνικά, οικονομικά και ψυχολογικά οφέλη των εργαζομένων μετριάζουν ή προλαμβάνουν την αρνητική στήριξη που εκπορεύεται από τα διάφορα κοινωνικά δίκτυα των ατόμων (Cimarolli et al., 2006 όπως αναφέρεται σε Μπουχορίκου, 2009).

Η συμμετοχή του ατόμου με κινητική αναπηρία στην εργασία καθορίζεται και επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι ικανότητες, το φύλο, η εκπαίδευση, τα ενδιαφέροντα και η κουλτούρα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν της κοινωνικές σχέσεις, αλλά και την απόδοση (Szymanski, Hershenson, Enright & Ettinger, 1996, όπως αναφέρεται σε Ellsum & Pedersen, 2005). Άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη του ατόμου είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, τα περιορισμένα πρότυπα και οι περιορισμένες επιλογές (Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996, όπως αναφέρεται σε Ellsum & Pedersen, 2005). Η επιτυχία των ατόμων με αναπηρία στην εργασία επηρεάζεται επίσης από την υποστήριξη της οικογενείας και των φίλων, την αλληλεπίδρασή τους με άτομα χωρίς αναπηρία, την ικανοποίηση από τις κοινωνικές υπηρεσίες, το επίπεδο εκτέλεσης δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και το επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης (Sacks et al., 1998).

Το να έχεις μια αναπηρία μπορεί να έχει λίγη επιρροή στην καριέρα και τα σχέδια κάποιων ατόμων, ενώ άλλα άτομα μπορεί να θεωρούν ότι η ίδια αναπηρία επηρεάζει τις επαγγελματικές επιδιώξεις, τον αυτοπροσδιορισμό και τις εμπειρίες ζωής τους γενικότερα. Με δυο λόγια, «η αναπηρία από μόνη της δεν καθορίζει την εργασιακή εξέλιξη αλλά γίνεται αντιληπτή ως παράγοντας κίνδυνου που επηρεάζει την εξέλιξη της καριέρας» (Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996:49, όπως αναφέρεται σε Ellsum & Pedersen, 2005). Από την δική τους πλευρά, οι επιδιώξεις τους στον επαγγελματικό τομέα είναι λογικές. Ωστόσο εμπόδια υπάρχουν, τους προσφέρονται δουλειές χαμηλής ικανότητας και χαμηλού εισοδήματος.

Κεφάλαιο 3 - Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση

Με τους όρους Τ.Π.Ε. ή/και Ν.Τ., νοούνται οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες που επιτρέπουν την κωδικοποίηση, επεξεργασία, αποθήκευση, αναζήτηση, ανάκληση και μετάδοση της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή με χρήση υπολογιστών και δικτύων υπολογιστών.

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα που δεν επιδέχεται σχεδόν καμία αμφιβολία και, η ορθή αξιοποίησή τους, θα επιφέρει ουσιαστικές καινοτομίες μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τόσο στα μέσα διδασκαλίας όσο και στη μαθησιακή-διδασκτική διαδικασία αυτή καθεαυτή. Η αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, συνιστά μια σημαντική ποσοτική και ποιοτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία αποσκοπεί τόσο στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικής κριτικής σκέψης των μαθητών όσο και στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής, της διαδικασίας μάθησης και της επικοινωνίας. Απώτερος στόχος μέσα από τις νέες αυτές μαθησιακές διαδικασίες είναι να προωθηθεί η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση και γενικότερα η απόκτηση νέων γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

3.1. ΤΠΕ και Μάθηση

Η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση και τον επαναπροσανατολισμό της διαδικασίας της μάθησης σε μια κατεύθυνση όπου η μάθηση θα γίνει ενεργητική και οι μαθητές θα πειραματίζονται, θα αναζητούν, θα ανακαλύπτουν και θα χαίρονται τη γνώση, θα μαθαίνουν να συνεργάζονται, να είναι μεθοδικοί και να παίρνουν πρωτοβουλίες, να θέτουν στόχους, να επιχειρηματολογούν, να σκέφτονται και να εκφράζονται ελεύθερα, θα καλλιεργούν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, θα αγαπούν τη μάθηση (Κόμης, 2004).

Είναι επιτακτική ανάγκη, οι μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να αγαπάνε τη μάθηση γιατί θα ζήσουν σε ένα κόσμο που αλλάζει γρήγορα και απαιτεί συνεχή και δια βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση. Ο υπολογιστής, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί βέβαια να αντικαταστήσει το δάσκαλο και το βιβλίο. Ο δάσκαλος παίζει και πρέπει να παίζει κεντρικό ρόλο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Χρησιμοποιεί σαν κύριο εργαλείο το λόγο, που κινητοποιεί τη φαντασία. Επίσης ο ρόλος του βιβλίου είναι σημαντικός. Αποτελεί βάση αναφοράς όπου μπορεί να

ανατρέξει ο μαθητής κάθε στιγμή. Μεταφέρεται και ξεφυλλίζεται εύκολα. Όμως, η χρήση ποιοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει το έργο του δασκάλου και να συμπληρώσει κενά στη λειτουργία του συμβατικού-έντυπου βιβλίου. Ενώ ο δάσκαλος με χρήση του λόγου κινητοποιεί τη φαντασία, το εκπαιδευτικό λογισμικό και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας μπορούν να δράσουν συμπληρωματικά και να κινητοποιήσουν τις αισθήσεις. Επιπλέον, τα πολυμέσα σε σχέση με τα συμβατικά εποπτικά μέσα, προσφέρουν κάτι περισσότερο. Ο μαθητής δεν παρακολουθεί παθητικά. Δε μετατρέπεται σε θεατή. Συμμετέχει και αυτενεργεί. Κυρίως όμως η τεχνολογία των πολυμέσων προσφέρει τη δυνατότητα διασύνδεσης των πληροφοριών και επομένως πλοήγησης στη γνώση ανάλογα με τη διάθεση, το ενδιαφέρον ή και την περιέργεια του μαθητή. Ενεργοποιεί το μαθητή και συγχρόνως σπάει την «παγωμένη- στατική» εργονομία του βιβλίου. Επίσης, οι δυνατότητες που προσφέρουν τα δίκτυα υπολογιστών είναι σημαντικές. Εάν αξιοποιηθούν σωστά μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης από πολλές πηγές, στην πρόσβαση σε επίκαιρη γνώση και πληροφόρηση, στην επικοινωνία και συνεργασία με άλλους μαθητές, σχολεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, μουσεία, ειδικούς επιστήμονες κ.λπ. και να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί τη συνεργατική, τη διερευνητική και τη δημιουργική μάθηση.

Η εισαγωγή ευέλικτων διαδικασιών στη διδακτική μπορεί να προάγει την εξατομικευμένη και την ανακαλυπτική μάθηση, να συμβάλλει στην αύξηση της ενεργητικής και αυτόνομης συμπεριφοράς των μαθητών, να προωθήσει την ομαδική εργασία, να διαφοροποιήσει δραστηριότητες, ώστε να αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, να ενισχύσει την παροχή κινήτρων στους μαθητές, να επιτρέψει διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα, να υποστηρίξει διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης.

Καθώς δουλεύουν με μεγάλες συλλογές δεδομένων, οι μαθητές εξοικειώνονται με διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης της πληροφορίας. Η ομαδοποίηση, η οργάνωση και η ταξινόμηση γίνονται συνήθεια και οργανώνουν τη δουλειά τους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, συγκρίνοντας διαφορετικές πηγές πληροφοριών, όπως εφημερίδες και εγκυκλοπαίδειες, οι μαθητές κατανοούν τη σημασία της προσεκτικής αξιολόγησης των πηγών που χρησιμοποιούν. Έτσι, δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με το συγγραφέα των πληροφοριών και με το αν οι πληροφορίες βασίζονται σε γεγονότα ή σε προσωπικές γνώμες.

Ένας υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ξεπεραστούν οι φυσικές ιδιαιτερότητες και να δώσει επιπλέον ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές. Ακόμα και ο μαθητής που δεν μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα στη σχολική αίθουσα έχει τη δυνατότητα να μορφωθεί χρησιμοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο υπολογιστής μπορεί να εργασθεί με ταχύτητα προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών και όχι με ένα κοινό ρυθμό ενώ επιτρέπει σε ένα μαθητή να γυρίσει πίσω, να ζητήσει διευκρινίσεις και να κάνει λάθη χωρίς να τα βλέπουν οι άλλοι. Όταν οι μαθητές φαίνεται να αποτυγχάνουν, ασχολούνται με δραστηριότητες χαμηλότερου επιπέδου, δίνοντας και λαμβάνοντας τις απαιτούμενες πληροφορίες, ώστε να πάρουν τις σωστές απαντήσεις, μέχρι να βελτιώσουν τις βασικές δεξιότητές τους. Οι υπολογιστές μπορούν να προσφέρουν σε αυτούς τους μαθητές την ευκαιρία να δουλέψουν σε δραστηριότητες υψηλότερου επιπέδου, ψάχνοντας πληροφορίες και χρησιμοποιώντας αυτές στην επίλυση προβλημάτων. Έτσι μαθαίνουν να ανταλλάσσουν τις ιδέες τους, να θέτουν ερωτήσεις, να αναπτύσσουν κριτικό πνεύμα και παρακινούνται να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, οι οποίες θα υποστηρίξουν αυτού του τύπου τη δραστηριότητα.

Τα πολυμέσα μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα της πραγματικής ζωής, που αντλούνται από τα προηγούμενα μαθήματα και την εμπειρία των μαθητών και να τα συνδέσουν με το συγκεκριμένο μάθημα. Οι πρακτικές εφαρμογές κάνουν το μάθημα πλουσιότερο, «διασκεδάζουν» το μαθητή και τον προκαλούν να συνεχίσει.

3.2. Οι ΤΠΕ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους και τους τρόπους μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν συχνά ότι η χρήση των ΤΠΕ οδηγεί σε αναθεώρηση στρατηγικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, περισσότερες ευκαιρίες διαφοροποίησης, περισσότερες προσδοκίες από την πλευρά των μαθητών, περισσότερες ευκαιρίες για εξατομικευμένη διδασκαλία και ομαδική εργασία, καλύτερη κατανόηση του βαθμού μάθησης των μαθητών.

Η έρευνα προσδιορίζει τρεις μεθόδους προσέγγισης, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Τη χρήση του υπολογιστή σαν ένα μηχανήμα-εκπαιδευτή, που επιτρέπει στους μαθητές να το χρησιμοποιούν μόνοι τους, συχνά ως ανταμοιβή για την καλή τους συμπεριφορά, τη χρήση εργαλείων λογισμικού, όπως επεξεργαστές

κειμένου, για να υποστηρίξουν την υπάρχουσα μέθοδο διδασκαλίας, την επινόηση νέων τρόπων διδασκαλίας ή εργασιών, των οποίων η υλοποίηση γίνεται εφικτή ή πιο εύκολη με τη χρήση υπολογιστή.

Οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν το ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν και να επιλέγουν τους τρόπους εργασίας τους με τους οποίους μαθαίνουν καλύτερα. Η εύκολη πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει και δεν περιορίζει την ποσότητα πληροφοριών με τις οποίες δουλεύει ο μαθητής, και ότι οι έρευνες μπορεί να καταλήξουν σε καινούργιες κατευθύνσεις. Οι μαθητές ερευνούν ιδέες μόνοι τους, με τους εκπαιδευτικούς έτοιμους να δώσουν νέες πληροφορίες, να κάνουν συνδέσεις με προηγούμενα μαθήματα ή να ανακατευθύνουν τη σκέψη, όταν η διαδικασία μάθησης έχει φτάσει σε αδιέξοδο. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές γίνονται συνεργάτες στη μάθηση, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή για να διερευνήσουν νέες περιοχές μαζί.

Οι μαθητές που δουλεύουν σε μικρές ομάδες στον υπολογιστή, συνεργάζονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Με επίκεντρο τον υπολογιστή συζητούν ιδέες, ακούν άλλους και βασίζονται στην εμπειρία και στη γνώση ο ένας του άλλου. Συχνά η διαδικασία επεξήγησης των σκέψεων τους στους άλλους βοηθάει κάθε ένα μαθητή να κατανοήσει και να μάθει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Η ομαδική εργασία με τους υπολογιστές απαιτεί καλή διαχείριση της τάξης. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούνται οι ομάδες είναι σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μελετήσουν προσεκτικά τις διαφορές στις ικανότητες, το φύλο και την πολιτισμική εμπειρία. Οι δικές τους παρατηρήσεις σε οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει την ομαδική εργασία θα είναι σημαντικές. Οι έρευνες προτείνουν ότι μια ομάδα τριών μαθητών είναι το βέλτιστο μέγεθος. Μερικές φορές σε ζευγάρια, ο ένας μαθητής μπορεί να κυριαρχήσει έναντι του άλλου, ενώ, αν η ομάδα είναι μεγαλύτερη, μερικοί μαθητές δε συμμετέχουν καθόλου. Εκεί όπου η ικανότητα και η εμπειρία των μαθητών ταιριάζουν, η εργασία σε ζευγάρια μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα και να δημιουργεί λιγότερο άγχος για τη μάθηση. Η ευθύνη μοιράζεται και έτσι δημιουργείται ένα περιβάλλον, όπου η λάθος απάντηση δεν είναι πρόβλημα, όταν οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν το γιατί και να μάθουν από τα ίδια τους τα λάθη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σαφείς σχετικά με το στόχο, τον οποίο θέτουν και με το τι ελπίζουν να επιτευχθεί. Μερικές φορές οι μαθητές θα εργάζονται σε ομάδες, αλλά θα πρέπει να παράγουν ατομικά αποτελέσματα. Οι μαθητές που δουλεύουν σε μια

ομαδική εργασία για να παράγουν ένα ομαδικό αποτέλεσμα είναι πιθανότερο να δουλέψουν συνεργατικά.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιβεβαιώνουν ότι οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται σε αξιόλογες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιβεβαιώσουν ότι η δουλειά με τους υπολογιστές περιλαμβάνει στόχους οι οποίοι έχουν σαφή μαθησιακά αποτελέσματα, περιγράφονται απλά και άμεσα, προσφέρουν ευκαιρίες για διαφορετικούς τρόπους μάθησης, συνδέονται με το πολιτιστικό επίπεδο όλων των μαθητών.

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς αναμένεται να εργαστούν. Πρέπει να γνωρίζουν τι θα μάθουν, γιατί πρέπει να το μάθουν, αν η εργασία αφορά ένα άτομο ή μια ομάδα, πότε θα έχουν πρόσβαση στον υπολογιστή και τέλος πώς θα αξιολογηθεί η δουλειά τους. Επειδή η σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στους εκπαιδευτικούς αλλάζει όταν εισάγονται οι υπολογιστές, μερικοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν με τη χρήση της πληροφορικής. Όταν αρχίζει η εργασία με τον υπολογιστή οι μαθητές συχνά ζητάνε βοήθεια και η επέμβαση του εκπαιδευτικού συνήθως ενθαρρύνει ή ενδυναμώνει τη μάθηση. Ο έλεγχος και η διαχείριση της μάθησης γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός γίνεται σύμβουλος για να βοηθήσει τους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους στόχους και σκοπούς. Καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία στην πληροφορική χρειάζονται λιγότερη ενθάρρυνση για να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή, αλλά η αποτελεσματική επέμβαση του εκπαιδευτικού θα τους βοηθήσει να σκεφτούν τι έχουν κάνει και να προβλέψουν τι θα συμβεί μετά από μια ενέργεια τους.

Μερικές φορές απαιτείται η παρέμβαση των εκπαιδευτικών για να αλλάξει την κατεύθυνση των μαθητών, προτείνοντας στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων ή δίνοντας μια νέα πληροφορία. Καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στην δική τους μάθηση, η φύση της παρέμβασης του εκπαιδευτικού αλλάζει και πάλι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε ρόλο ενδυνάμωσης και διευκόλυνσης και οι μαθητές γίνονται πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

3.3. Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή και η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση συνιστά μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων σήμερα. Στόχος

πρέπει να είναι αφενός η εξοικείωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τη χρήση τους και αφετέρου η αξιοποίησή τους στη διαδικασία της μάθησης. Είναι πλέον αποδεκτό ότι οι νέες συνθήκες της «Κοινωνίας της Γνώσης» επιβάλλουν την ανάγκη αναμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών έχουν εξελιχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Η εξέλιξη αυτή σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τη διεπαφή ανθρώπου – μηχανής, το διαδίκτυο, τα πολυμέσα αλλά και με τα σύγχρονα λογισμικά. Ταυτόχρονα, η εξέλιξη της εισαγωγής και της ένταξης της πληροφορικής στο εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε αρκετά γρήγορη τα τελευταία τριάντα χρόνια. Δεν έλειψαν, ωστόσο, οι διαφορετικές προσεγγίσεις και οι πολλαπλές θεωρήσεις για τη θέση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις, που αφορούν στην ένταξη των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι κάθε φορά συνάρτηση πολλών παραμέτρων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που αφορά η εισαγωγή, τους προς επίτευξη διδακτικούς και γνωστικούς στόχους, τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συγκυρίες την περίοδο της, την εισαγωγή, το επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης, τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές θεωρήσεις των πρωτεργατών, την εξέλιξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών.

3.3.1. Προσεγγίσεις της εισαγωγής της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Μπορούμε να διακρίνουμε τουλάχιστον τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις εισαγωγής της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: την πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να διδαχθεί σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, την πληροφορική ως μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης, που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και την πληροφορική ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας αλλά και κοινωνικό φαινόμενο. Οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν αλληλοσυγκρούονται αλλά αντίθετα αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεξαρτώνται. Έτσι, μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, φαίνεται να επικρατούν τρεις τάσεις (πρότυπα) χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρώτη είναι η τεχνοκεντρική προσέγγιση (1970-1980) κατά την οποία η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες διδάσκονται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η τεχνοκεντρική προσέγγιση υπήρξε η πρώτη χρονολογικά προσέγγιση εισαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από τεχνοκρατικό ντετερμινισμό και έχει ως βασική επιδίωξη την απόκτηση γνώσεων πάνω στη λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή στον προγραμματισμό τους. Η πληροφορική στα πλαίσια αυτά θεωρείται αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο.

Η δεύτερη προσέγγιση ονομάζεται ολοκληρωμένη προσέγγιση (1980-1989) και εντάσσει τις νέες τεχνολογίες μέσα σε όλα τα μαθήματα, ως έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα θέματα που αφορούν στους υπολογιστές και στις νέες τεχνολογίες γενικότερα, διδάσκονται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και δε συνιστούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει σημαντικά διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, τόσο στην επιλογή της γνώσης και της διδακτικής πρακτικής όσο και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην υλικοτεχνική υποδομή. Οι ανατροπές που θα προκαλέσει στο πρόγραμμα σπουδών η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής καθώς και οι απαιτήσεις της σε υποδομές την καθιστούν βραχυπρόθεσμα μη εφαρμόσιμη.

Η τρίτη προσέγγιση αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων και ονομάζεται πραγματολογική προσέγγιση (1990-σήμερα). Χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την προοδευτική ένταξη της χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών. Η έμφαση στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, δίνεται στις γνωστικές και τις κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει ο Ράπτης (2001) οι νέες τεχνολογίες δεν αποτελούν μόνο ένα γνωστικό αντικείμενο, που είναι απαραίτητο σήμερα για τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, αλλά και ένα σημαντικό εποπτικό «πολύ-μέσο» και γνωστικό εργαλείο διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα.

3.3.2. Οι ΤΠΕ στην Ελληνική εκπαίδευση

Η εισαγωγή της πληροφορικής στην Ελληνική Εκπαίδευση ξεκίνησε από τα Τεχνικά – Επαγγελματικά και τα Πολυκλαδικά Λύκεια κατά την περίοδο 1983-1985. Στη συνέχεια επεκτάθηκε στα Γυμνάσια από το 1992 και από το 1998 στα Γενικά

Λύκεια. Τα τελευταία χρόνια οι νέες τεχνολογίες κάνουν την εμφάνισή τους και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με την καθιέρωση ενός ενδεικτικού προγράμματος σπουδών και τον εξοπλισμό των αρκετών σχολείων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο πλαίσιο της διεύρυνσης του ωραρίου του (ολοήμερη λειτουργία).

Στη χώρα μας, οι μέχρι τώρα προσπάθειες που έγιναν για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ακολούθησαν την τεχνοκεντρική προσέγγιση. Σήμερα η εισαγωγή τους στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμπνέεται από το ολοκληρωμένο πρότυπο εισαγωγής ενώ δανείζεται (λόγω και των συνθηκών που επικρατούν στην ελληνική εκπαίδευση) ιδέες του πραγματολογικού προτύπου. Όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εφαρμόζεται το πραγματολογικό πρότυπο εισαγωγής με εμφανή όμως στοιχεία του τεχνολογικού μοντέλου. Ο Κόμης (2004) αναφέρει ότι μέχρι και το 1997 η εισαγωγή και ένταξη των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση διαπνέεται καθαρά από το τεχνοκεντρικό και σε μικρότερο βαθμό από το πραγματολογικό μοντέλο, αφού σε επίπεδο γυμνασίου η εισαγωγή ενός μαθήματος πληροφορικού αλφαριθμητισμού συνάδει περισσότερο με αυτή την προσέγγιση.

Για πρώτη φορά, το 1997 ξεκινά το πιλοτικό πρόγραμμα «Οδύσσεια», ένα ολοκληρωμένο πιλοτικό πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ένταξη των νέων τεχνολογιών σε όλο το φάσμα της ελληνικής εκπαίδευσης το οποίο χρηματοδοτείται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα έργα της Οδύσσειας περιλαμβάνουν ανάπτυξη υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής στα σχολεία, κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Στόχος είναι η τεχνολογία να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, στις δράσεις που συμπληρώνουν τη μαθητική ζωή, στη διοίκηση του σχολείου, για όλους τους εκπαιδευτικούς και όλους τους μαθητές, καθημερινά.

3.3.3. Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό λογισμικό σαν μέσο διδασκαλίας και μάθησης έχει μικρή ηλικία και η παραγωγή του γίνεται κυρίως από εμπορικές εταιρίες και όχι από φορείς σχετικούς με την εκπαιδευτική διαδικασία. Λόγω της μικρής του ηλικίας δεν έχει μελετηθεί αρκετά τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά της ποιότητάς του, όσο και ως προς τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει. Εξ' αιτίας του γεγονότος ότι η παραγωγή του γίνεται από εμπορικές εταιρίες, δεν υπάρχει η σχέση που θα πρέπει να

υπάρχει μεταξύ ενός προϊόντος που αποσκοπεί στην εκπαίδευση και του ίδιου του εκπαιδευτικού χώρου και έργου.

Σε μια προσπάθεια να θέσει τα γενικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να συμβάλει στη φιλικότερη, ελκυστικότερη, πλουσιότερη και πολύπλευρη παρουσίαση της ύλης, στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, στην ενεργοποίηση του μαθητή μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, πειραματισμό και διερεύνηση, στη συμπύκνωση πολλών μακροσκελών κειμένων σε οπτικοακουστικά μηνύματα με μεγάλη περιεκτικότητα πληροφορίας, στη μείωση του χρόνου που αφιερώνει ο μαθητής και του κόπου που καταβάλλει για την αφομοίωση της ύλης-περιεχομένου, στην προώθηση της συνεργατικής αλλά και της εξατομικευμένης μάθησης (οι μαθητές στο πλαίσιο κοινών δραστηριοτήτων μαθαίνουν να συνεργάζονται αλλά και ο κάθε μαθητής ξεχωριστά μπορεί να ακολουθήσει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης).

Για να συνδέσει το εκπαιδευτικό λογισμικό με τον εκπαιδευτικό χώρο και έργο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκσυγχρονίζει τα προγράμματα σπουδών ώστε να προβλέπουν τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, συνδέει τις διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού με τα προγράμματα σπουδών στο πλαίσιο των οποίων θα χρησιμοποιηθεί, εντάσσει το εκπαιδευτικό λογισμικό στο συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Η συζήτηση για την Πληροφορική, τους υπολογιστές, το Internet και για το πώς αυτά μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει σήμερα πάρει μεγάλες διαστάσεις. Το υπουργείο Παιδείας έχει βεβαίως εξοπλίσει τα σχολεία με εργαστήρια Πληροφορικής, αλλά αυτό είναι ένα μικρό πρώτο βήμα. Γίνεται προσπάθεια να εξοικειωθούν οι μαθητές και κυρίως οι εκπαιδευτικοί στη χρήση των υπολογιστών για να μπορέσουν να ενσωματωθούν οι υπολογιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλά και αυτά μόνα τους δεν αρκούν. Χρειάζεται και το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Σήμερα η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού στην Ελλάδα είναι πολύ μικρή, ενώ η ποιότητα του διεθνούς εκπαιδευτικού λογισμικού σύμφωνα με την άποψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι η εξής: «...Δυστυχώς, τα παραδείγματα εκπαιδευτικού λογισμικού καλής ποιότητας, είναι διεθνώς πολύ λίγα. Σχετικές μελέτες που διεξάγονται τα δεκαπέντε τελευταία χρόνια στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τα τρία βασικά αίτια που προκαλούν την έλλειψη

εκπαιδευτικού λογισμικού καλής ποιότητας, είναι τα εξής: α) το εκπαιδευτικό λογισμικό παράγεται ως ανεξάρτητο προϊόν και όχι ως μέρος ενός πακέτου διδακτικού υλικού που εξυπηρετεί συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, β) οι μηχανισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι ανεπαρκείς, γ) το κόστος παραγωγής είναι μεγάλο».

Αν και τα παραπάνω δεν αναφέρονται ευθέως στο υπάρχον Ελληνικό εκπαιδευτικό λογισμικό, η κατάσταση δεν είναι διαφορετική. Τα θέματα που πραγματεύονται τα διάφορα προϊόντα, αναφέρονται σε γενικά στοιχεία που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και είναι ασυμβίβαστα με αυτό και τις κατευθύνσεις του. Αυτό καθιστά δύσκολη έως αδύνατη την ένταξη του λογισμικού στην διδασκαλία, αλλά και πολυτέλεια την ενασχόληση του μαθητή με αυτό στο σπίτι. Πολλές φορές τα προϊόντα εκπαιδευτικού λογισμικού λειτουργούν σαν βιβλίο, με αποτέλεσμα να μην είναι προτιμητέα η μελέτη με αυτά, επειδή πιο εύκολα μελετά κανείς από ένα βιβλίο, παρά από την οθόνη του υπολογιστή. Λείπουν οι προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων (στα θετικά μαθήματα, αλλά μπορεί να γίνει και σε άλλα π.χ. Ιστορία, Κοινωνιολογία), με αποτέλεσμα να μη μπορεί ο μαθητής να πειραματιστεί με μεταβολές μεγεθών, ώστε να οδηγηθεί σε σχέσεις και νόμους. Δε λειτουργούν σαν άμεσα βοηθήματα στα μαθήματα των μαθητών και έτσι οι μαθητές δεν έχουν άμεσο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με αυτά. Δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη εξ αιτίας αυτών που αναφέρονται παραπάνω, αλλά και από έλλειψη των κατάλληλων οπτικοακουστικών μέσων των σχολικών μονάδων.

3.3.4. Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό λογισμικό

Ο μεγάλος όγκος των εκπαιδευτικών σήμερα απέχει πολύ από το να θεωρείται οικείος με την Πληροφορική. Όμως η Πληροφορική έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της ζωής μας, άρα η χρήση της και η γενίκευσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται βέβαια. Σε λίγο καιρό το εκπαιδευτικό λογισμικό θα έχει καθιερωθεί σαν ένα επί πλέον εκπαιδευτικό εργαλείο. Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική. Κατά το διάστημα 2002-2008 (Έργα: Κοινωνία της Πληροφορίας, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), σχεδιάστηκαν και λειτούργησαν επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ για περισσότερους από 100.000 εκπαιδευτικούς. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις βασικές δεξιότητες στη χρήση των Η/Υ επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Τι συμβαίνει όμως με την εκπαιδευτική διαδικασία; Παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν οι ίδιοι κυρίως τα εκπαιδευτικά

εργαλεία τους. Οι σημειώσεις, οι διαφάνειες, τα αποσπάσματα video και ηχογραφήσεων, τα πειράματα κ.α. που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη γίνονται από τον ίδιο. Ακόμα και τα βιβλία καθώς και τα σχολικά βοηθήματα γράφονται από εκπαιδευτικούς. Αλλά στην παραγωγή του εκπαιδευτικού λογισμικού τα πράγματα είναι διαφορετικά. Λόγω της ειδικής τεχνικής φύσης αυτής της εργασίας η παραγωγή γίνεται από άτομα ξένα με την εκπαιδευτική πράξη. Είναι πιθανό σε ορισμένα στάδια της παραγωγής να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί, αλλά αυτό δεν αλλάζει το γενικό συμπέρασμα. Βλέπουμε λοιπόν ότι η κατασκευή ενός εργαλείου που αποσκοπεί στη διδασκαλία, ξεφεύγει από τους φυσικούς φορείς της. Αυτό μπορεί να έχει σαν συνέπειες, αφ' ενός οι εκπαιδευτικοί να μην αγκαλιάσουν ένα τόσο ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, αφ' ετέρου το παραγόμενο εκπαιδευτικό λογισμικό να μην έχει τα στοιχεία, που μόνο οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί κατακτούν με την εμπειρία τους και με τα οποία καταφέρουν να προσαρμόζουν το μάθημά τους στις εκάστοτε συνθήκες.

Παρόλα αυτά υπάρχει εκπαιδευτικό λογισμικό που έχει παραχθεί και αξιολογηθεί με αυστηρές προδιαγραφές και μπορεί να στηρίξει εποικοδομητικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση του αποτελεί άλλη μία πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Από το 2008 ξεκινά μία νέα φιλόδοξη προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εστιάζεται στη χρήση τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται ανά ειδικότητα, γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά που σχετίζονται με το αντικείμενο τους και μαθαίνουν πώς να τα εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία.

3.4. Πληροφορικός Αλφαριθμητισμός

Σε κάθε κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικό με την ανάπτυξη και τη διάχυση των ΝΤ στην εκπαίδευση, υπάρχει εκτενής αναφορά στον «Πληροφορικό Αλφαριθμητισμό». Στην ουσία, σε αυτόν το όρο συμπυκνώνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Βέβαια οι απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του «Πληροφορικού Αλφαριθμητισμού» διαφέρουν και πολλές φορές είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Στην ενότητα που ακολουθεί επιχειρούμε να τις κωδικοποιήσουμε ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις πολιτικές που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη εισαγωγή των ΝΤ στη βασική εκπαίδευση.

Κοινή αναφορά σε όλα τα σχετικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών αποσκοπεί να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες για την ένταξή τους σε μία κοινωνία στην οποία οι υπολογιστές βρίσκονται παντού. Από τα αυτόματα μηχανήματα των τραπεζών μέχρι τις ψηφιακές ταυτότητες και από την αστείρευτη πηγή πληροφορίας στο διαδίκτυο, μέχρι τη διεύρυνση της επικοινωνίας με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των λογισμικών διακίνησης φωνής και εικόνας.

Ο αυριανός πολίτης θα αντιμετωπίσει ένα κοινωνικό περιβάλλον ριζικά διαφορετικό από αυτό της δεκαετίας του '50 ή του '60. Οι διαφορές δεν συνίστανται μόνο στο τεχνολογικό επίπεδο ή στις δυνατότητες και τις προοπτικές που ανοίγουν οι νέες τεχνολογίες για την παραγωγή, την οικονομία, την υγεία κλπ. Αλλαγές και μάλιστα με τη μορφή χιονοστιβάδας έρχονται και σε θέματα ηθικής, ανθρώπινων δικαιωμάτων, ασφάλειας, κοινωνικών δομών κλπ. Για παράδειγμα ο εκδημοκρατισμός της πληροφόρησης μέσα από το διαδίκτυο συνοδεύεται από αλλαγές στα πιστεύω της κοινωνίας σχετικά με την προστασία της ιδιωτικής ζωής, ενώ την ίδια στιγμή, η ευκολία με την οποία οι πολίτες έχουν πρόσβαση στα κρατικά αρχεία μέσω των προγραμμάτων ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (e-government), συνοδεύεται με μία επαναθεώρηση της έννοιας των προσωπικών δεδομένων και της ατομικότητας και ούτω καθεξής.

Δεν είναι η πρώτη φορά στην ιστορία του ανθρώπινου γένους που οι τεχνολογικές εξελίξεις συνδέονται άμεσα με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Η ανακάλυψη του αλφαβήτου στην αρχαία Ελλάδα συνδέθηκε με την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, του ορθολογισμού και της φιλοσοφίας, η ανακάλυψη της τυπογραφίας τον 15ο αιώνα συνδέθηκε με την ανάπτυξη των επιστημών, τη γέννηση της βιομηχανίας, την ανάπτυξη των εθνικισμών στην Ευρώπη και τελικά με τις κοινωνικές ανακατατάξεις των επόμενων αιώνων, η ανακάλυψη των ατμομηχανών συνδέθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση και την ανάπτυξη της ταξικής πάλης κ.ο.κ.

Η άποψη ότι οι τεχνολογικές επαναστάσεις προκαλούν τις κοινωνικές επαναστατικές αλλαγές δεν ευσταθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Murray, οι συνθήκες για να πραγματοποιηθούν οι ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες τεχνολογικές επαναστάσεις προϋπήρχαν και η πολυπλοκότητα και η εμβέλειά τους υπερβαίνουν κατά πολύ τις δυνατότητες οποιαδήποτε τεχνολογικής ανακάλυψης (Murray, 2000). Όμως είναι αδιαμφισβήτητο ότι συγκεκριμένες ανακαλύψεις επιτάχυναν την κοινωνική εξέλιξη και συνδέονται

άμεσα με αυτή. Η τεχνολογία, από μόνη της, δεν προκαλεί κοινωνικές αλλαγές και ιδεολογικές ανατροπές. Μπορεί όμως να ενισχύσει και να επιταχύνει διαδικασίες κοινωνικών μετασχηματισμών οι οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη.

Με την έννοια αυτή οι τεχνολογικές επαναστάσεις των υπολογιστών και του διαδικτύου, από μόνες τους, δε μπορούν να επιφέρουν καμία κοινωνική αλλαγή. Σίγουρα όμως η διάδοσή τους και η διεύρυνση της χρήσης τους επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας και αλλάζουν το σύστημα αξιών της κοινωνίας μας. Ανάμεσα σε άλλα, λοιπόν, επηρεάζουν και τις απόψεις μας για το ποιος πρέπει να είναι ο στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων, τροποποιώντας το κυρίαρχο προφίλ για τον «ακαδημαϊκό πολίτη». Στην ουσία οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΝΤ καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τους άξονες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και μας αναγκάζουν να επαναδιαπραγματευτούμε την έννοια του «αλφαριθμητισμού». Το σχολείο καλείται όχι μόνο να καταστήσει τους αυριανούς πολίτες επαρκείς χρήστες των νέων τεχνολογιών, αλλά και να τους βοηθήσει να προβληματιστούν για τα φιλοσοφικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα που ανακύπτουν από τη διάδοσή τους και την κυριαρχία τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η έννοια του αλφαριθμητισμού δεν είναι αμετάβλητη με το πέρασμα των χρόνων. Το τι ορίζουμε ως αλφαριθμητισμό αλλάζει ακολουθώντας τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Έτσι στις αρχές του 19ου αιώνα ο αλφαριθμητισμός συνιστούσε στην ικανότητα κάποιου να γράφει το όνομά του και να κάνει τις 4 πράξεις της αριθμητικής, για να φτάσουμε στις μέρες μας να εννοούμε τον «βασικό αλφαριθμητισμό» ως την ικανότητα κάποιου να διαβάζει και να αντιλαμβάνεται ένα εκτεταμένο κείμενο αλλά και να μπορεί να εκφραστεί μέσα από τον γραπτό λόγο.

Την τελευταία τριακονταετία εμφανίστηκαν στο λεξιλόγιο των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής μία σειρά από «νέοι αλφαριθμητισμοί» οι οποίοι γεννιούνται στο περιβάλλον που διαμορφώνεται από την παγκοσμιοποίηση και την «κοινωνία της πληροφορίας» και συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη διάδοση των Νέων Τεχνολογιών.

Το πρώτο επίσημο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που ενέταξε την πληροφορική στις βασικές δεξιότητες (στους «αλφαριθμητισμούς») που το σχολείο οφείλει να διασφαλίσει για όλους τους αποφοίτους του, ήταν το A Nation at Risk. Έκτοτε ο «Πληροφορικός Αλφαριθμητισμός» εξειδικεύτηκε σε επί μέρους δεξιότητες με στόχο να

προσδιοριστούν οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν από το σχολείο του 21ου αιώνα.

Στο κείμενο 21st Century Skills του Αμερικανικού υπουργείου παιδείας, δηλώνεται ότι στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να «χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία του 21ου αιώνα, να προσεγγίζουν τη γνώση του 21ου αιώνα στο περιβάλλον του 21ου αιώνα, να ανταποκρίνονται σε διαδικασίες αξιολόγησης του 21ου αιώνα ώστε να μετρηθούν οι ικανότητες του 21ου αιώνα». (NCREL, 2003)

Στις «ικανότητες του 21ου αιώνα» συμπεριλαμβάνονται ο βασικός αλφαριθμητισμός, ο επιστημονικός αλφαριθμητισμός, ο οικονομικός αλφαριθμητισμός, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, ο εικονικός αλφαριθμητισμός, ο πληροφοριακός² αλφαριθμητισμός, ο πολυπολιτισμικός αλφαριθμητισμός και η περιβαλλοντική ευαισθησία. Κάθε ένας από αυτούς τους αλφαριθμητισμούς περιγράφεται ως ένα πλέγμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται άμεσα με τη χρήση των ΤΠΕ και θεωρούνται αναγκαίες για να μπορεί ο αυριανός πολίτης να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλους αυτούς τους τομείς δεν είναι καινούρια. Με βάση τις κοινωνικές δομές κάθε ιστορικής περιόδου η κοινωνία εκπαιδεύει τους πολίτες της με στόχο να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν κάθε φορά να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Η σημερινή ιδιαιτερότητα έγκειται στο ότι όλοι αυτοί οι αλφαριθμητισμοί συνδέονται με την «Κοινωνία της Πληροφορίας» και με τη διάχυση και την κυριαρχία των Νέων Τεχνολογιών. Ενώ μέχρι τώρα η εκπαίδευση των νέων ανθρώπων γινόταν σχεδόν αποκλειστικά με βάση τον γραπτό λόγο και η σωρευμένη σοφία της ανθρωπότητας ήταν κλεισμένη σε γραπτά κείμενα, στο αυριανό σχολείο αυτή θα γίνεται στο εικονικό περιβάλλον που παράγεται στην οθόνη του υπολογιστή και με βάση τα θέματα που αναφέρονται από την διαρκώς διευρυνόμενη χρήση του σε όλες τις γωνίες του πλανήτη. Κατά συνέπεια, τόσο οι εθνικές όσο και οι τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με την διάδοση των ΤΠΕ μέσα στα σχολεία συνδέονται στην ουσία με το πώς αυτές θα υπηρετήσουν την καλλιέργεια των «Δεξιοτήτων του 21ου Αιώνα».

Αυτή η σχέση των οραμάτων του σχολείου του άμεσου μέλλοντος με τις Νέες Τεχνολογίες περιγράφεται με ακρίβεια από τον DiSessa στο βιβλίο του Changing Minds: «Οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν το τεχνολογικό θεμέλιο ενός καινούριου και δραματικά προωθημένου αλφαριθμητισμού, ο οποίος θα δράσει εν πολλοίς όπως ο σημερινός αλφαριθμητισμός και ο οποίος θα έχει διείσδυση και βαθιά

επίδραση στη ζωή του ανθρώπου συγκρίσιμη με ότι συνέβη όταν αυτός ήρθε σε μαζική επαφή με τα γραπτά κείμενα». (DiSessa, 2001, σελ. 4)

Το ακριβές περιεχόμενο του επιδιωκόμενου «Πληροφορικού Αλφαριθμητισμού» εξαρτάται, σε κάθε περίπτωση, από τον βαθμό ωρίμανσης των συνθηκών για να στραφεί το σχολείο κάθε χώρας στην καλλιέργεια των «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα».

Με τον όρο «πληροφοριακό αλφαριθμητισμό» εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να αναζητά να αξιολογεί και να εκμεταλλεύεται κάθε είδους πληροφορίες που θα χρειαστεί στη ζωή του. Μπορούμε να πούμε ότι ο «πληροφοριακός αλφαριθμητισμός» είναι μέρος του «πληροφορικού αλφαριθμητισμού» με την έννοια ότι ο τελευταίος σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας για οποιαδήποτε χρήση

Όσο το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει εγκλωβισμένο στον εγκυκλοπαιδισμό και η εκπαιδευτική πράξη εστιάζεται στην παροχή ευρέος φάσματος πληροφοριών στους μαθητές, ο «Πληροφορικός Αλφαριθμητισμός» δεν είναι τίποτα παραπάνω από την εξοικείωση με τον υπολογιστή και με συγκεκριμένα επαγγελματικά λογισμικά ευρείας χρήσης. Αντίθετα, όσο το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης και επικοινωνίας στους μαθητές, τόσο ο «Πληροφορικός Αλφαριθμητισμός» μετακινείται προς τον έλεγχο του υπολογιστή και την χρήση του ως εργαλείου διερεύνησης, αναζήτησης και επικοινωνίας.

3.5. Καταλυτικός και Παιδαγωγικός Ρόλος των NT

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο αποτελεί ταυτόχρονα ένα στοιχείο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και μία περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικής καινοτομίας. Είναι στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη στιγμή που διεθνώς αναπτύσσονται ποικίλα προγράμματα και επενδύονται τεράστια ποσά για την εισαγωγή των υπολογιστών στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Αποτέλεσμα αυτών των επενδύσεων ήταν στα σχολεία των ΗΠΑ, το 1999 να αντιστοιχεί ένας υπολογιστής για κάθε 6 μαθητές και το 95% των σχολείων να είναι συνδεδεμένο στο διαδίκτυο (NCES, 2000). Αντίστοιχα αποτελέσματα, όπως είδαμε, επιδιώκει να πετύχει η Ευρωπαϊκή Ένωση σε όλα τα κράτη μέλη. Οι δράσεις αυτές μάλιστα θεωρούνται βασικό στοιχείο για την «δημοκρατικοποίηση» των Νέων Τεχνολογιών και τη διασφάλιση ότι αυτές «θα είναι διαθέσιμες σε κάθε πολίτη, σε κάθε μέρος της Ενωμένης Ευρώπης» (European Commission, 2004, σ. 6).

Παράλληλα, από τη δεκαετία του '90 η χρήση των ΤΠΕ αποτελεί βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων. Στις ΗΠΑ, το National Center for Education Statistics (NCES), το οποίο είναι ο «σύμβουλος» του Αμερικανικού Υπουργείου Παιδείας σε θέματα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, προσδιόρισε 13 δείκτες για την αξιολόγηση των σχολικών οργανισμών. Οι τομείς της αξιολόγησης ήταν τρεις: οι εκπαιδευτικοί, η εκπαιδευτική πράξη και τα σχολεία ως οργανισμοί. Η χρήση της τεχνολογίας, μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, ήταν οι δείκτες με τους οποίους το NCES προτείνει να γίνεται η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Ομοίως, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μετά τη διάσκεψη των υπουργών παιδείας στην Πράγα το 1998, αποφασίστηκε να συσταθεί μία επιτροπή εμπειρογνώμων με αντικείμενο τον προσδιορισμένο των δεικτών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Στην επιτροπή συμμετείχαν εμπειρογνώμονες από 26 Ευρωπαϊκές χώρες (τα σημερινά κράτη μέλη και τη Βουλγαρία) και οι εργασίες της οδήγησαν στην Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: Δεκαέξι δείκτες ποιότητας, η οποία δημοσιοποιήθηκε το 2000.

Οι προτεινόμενοι δείκτες κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες και στην κατηγορία «επιδόσεις» συμπεριλήφθηκε και ο δείκτης «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών». Στην έκθεση αναγνωρίζεται ότι τα στοιχεία για το συγκεκριμένο δείκτη ήταν περιορισμένα. Παρόλα αυτά η επιτροπή αποφάσισε να τον συμπεριλάβει διότι αναγνωρίζει ότι η εισαγωγή και η διάχυση των ΝΤ στην εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες της χώρες της ΕΕ και άρα εκτιμά ότι θα αποτελέσει «βασικό δείκτη αξιολόγησης στο μέλλον» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 3). Χαρακτηρίζει μάλιστα τις ΤΠΕ «τομέα κρίσιμης πολιτικής σημασίας» αφού έχουν ήδη πολύ σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στη μάθηση των παιδιών (ό.π. σ. 4).

Τόσο στην ΕΕ όσο και στις ΗΠΑ η αποτίμηση των δεικτών που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της πληροφορικής, γίνεται με καθαρά ποσοτικά κριτήρια, χωρίς να υπαισέρχεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ΝΤ στο σχολείο. Όμως, αν κανείς αντιμετωπίσει την εισαγωγή των ΝΤ στην εκπαίδευση όχι ως στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ως μία εκπαιδευτική καινοτομία με την οποία επιδιώκεται να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, τότε ο τρόπος χρήσης των ΝΤ προσδιορίζει τον ρόλο που καλούνται να παίξουν αυτές μέσα στο σχολικό

σύστημα. Ως εκ τούτου, όλοι αυτοί οι δείκτες ποιότητας μπορούν να δώσουν πληροφορίες μόνο για τη «μισή αλήθεια».

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η Πληροφορική έχει ενταχθεί ως αυτόνομο μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα, στοχεύοντας στην προετοιμασία των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών για την «Κοινωνία της Πληροφορίας», αλλά και στην προετοιμασία της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, αφού η εξοικείωση με τους υπολογιστές θεωρείται πλέον προαπαιτούμενο για οποιαδήποτε επαγγελματική σταδιοδρομία. Στην ακραία της εκδοχή η λογική αυτή οδηγεί τα σχολεία να οργανώνουν το πρόγραμμα τους στο μάθημα της Πληροφορικής με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές τελικά να πιστοποιούνται ως «επαρκείς χρήστες Η/Υ», μετατρέποντας το σχολείο σε εξεταστικό κέντρο της Microsoft.

Στην αντίθετη κατεύθυνση με την προηγούμενη στρατηγική, είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την υποστήριξη της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στην περίπτωση αυτή δεν έχουμε ένα χωριστό αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Πληροφορικής, αλλά τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των άλλων μαθημάτων και διεύρυνση της χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία τους. Η επιλογή ανάμεσα στις δύο αυτές λογικές, επηρεάζει ευρύτερα τη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα επηρεάζει θέματα οργάνωσης του σχολικού χώρου (αν θα υπάρχει ή όχι εργαστήριο Η/Υ, αν θα δημιουργηθεί σε κάθε αίθουσα η γωνιά του Η/Υ), θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (αν θα επικεντρωθεί η επιμόρφωση σε θέματα λειτουργίας του Η/Υ ή σε θέματα τα οποία συνδέονται με ευρύτερους παιδαγωγικούς προβληματισμούς), θέματα ωρολογίου προγράμματος, θέματα διαχείρισης οικονομικών πόρων κλπ.

Σήμερα οι δύο λογικές συνυπάρχουν στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου. Παράλληλα με την αυτόνομη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής γίνονται εντατικές προσπάθειες οι ΝΤ να χρησιμοποιούνται σε κάθε σχολική δραστηριότητα και οι υπολογιστές να καταστούν καθημερινό και απαραίτητο εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Χρηματοδοτείται η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, πολλές έρευνες διεξάγονται με θέμα τα αποτελέσματα της χρήσης Η/Υ στη μελέτη διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, σε πολλές περιπτώσεις η πολιτεία προσφέρει Η/Υ τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές κλπ.

Η εκπαιδευτική χρήση των Η/Υ, δηλαδή η εισαγωγή τους στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, καλείται να

υπηρετήσει δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους, με βάση τους οποίους τελικά προσδιορίζεται και ο ρόλος που καλούνται να παίξουν οι υπολογιστές μέσα στο σχολείο.

Ο πρώτος στόχος είναι ο Παιδαγωγικός: ο υπολογιστής αντιμετωπίζεται ως ένα επί πλέον διδακτικό βοήθημα στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εστιάζεται στο να καταστούν αυτοί επαρκείς χρήστες Η/Υ, ενώ τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται έχουν τις περισσότερες φορές τη μορφή πολυμεσικού CD ROM ή λογισμικών CAL με τα οποία οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν τις γνώσεις τους απαντώντας σε ερωτήσεις που τους υποβάλει ο υπολογιστής. Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αυξάνονται οι πληροφορίες και οι πηγές που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός, αλλά στην ουσία δεν αλλάζει η δομή της διδασκαλίας και του σχολείου γενικότερα. Εν κατακλείδι ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την πραγματοποίηση, με αποτελεσματικότερο τρόπο, των ίδιων δραστηριοτήτων που οι μαθητές πραγματοποιούν και χωρίς αυτόν. Μπορούμε να αποκαλέσουμε τη συγκεκριμένη προσέγγιση «εργαλείακή» (instrumental), αφού αντιμετωπίζει τον υπολογιστή και τις σχετικές τεχνολογίες ως εκπαιδευτικό εργαλείο αντίστοιχο με το επιδιασκόπιο ή ακόμη τον μαυροπίνακα και θεωρεί ότι η προστιθέμενη αξία για την εκπαιδευτική πρακτική έχει να κάνει με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων για διδασκαλία και εκπαίδευση.

Ο δεύτερος στόχος που υπηρετεί η εκπαιδευτική χρήση των Η/Υ είναι ο «καταλυτικός» (catalytic). Ενώ τη δεκαετία του '80 στόχος όπως είδαμε ήταν η εκπαίδευση με τη βοήθεια υπολογιστή χρησιμοποιώντας κυρίως προγράμματα drill and practice, δέκα χρόνια αργότερα άρχισε να αναγνωρίζεται ο ρόλος τον οποίο μπορούν να παίξουν οι NT στη συνολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αναθεώρηση των καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι NT άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως εργαλείο αναμόρφωσης και όχι χρηστικό εργαλείο για την αναπαραγωγή καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Διατυπώθηκαν ακόμα και ακραίες απόψεις ότι οι NT μπορούν μόνο με την παρουσία τους στη σχολική ζωή να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, οι μαθητές μαθαίνουν και τα σχολεία είναι οργανωμένα. Πολλοί σπουδαίοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, αλλά και ειδικοί της διδακτικής επί μέρους αντικειμένων, επεσήμαναν ότι οι δυνατότητες που προσφέρουν οι Η/Υ είναι ιδανικές για να τροποποιηθεί ριζικά το περιβάλλον της τάξης (DiSessa, (2001),

Hoyles & Noss (1992), Κυνηγός (1995), Kynigos (1996), Papert (1981), Papert (1993) και άλλοι).

Με την κατάλληλη χρήση των Η/Υ είναι δυνατόν να προωθηθεί η διερευνητική μάθηση, να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να προχωρήσουν διαδικασίες αλληλοεκπαίδευσης και αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός να περάσει σε ρόλο εμπνευστή, υποστηρικτή και καθοδηγητή των μαθητών του, οι μαθητές να περάσουν στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πράξης και να συμμετάσχουν σε διαδικασίες κατασκευής της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους συμμαθητές τους. (Vavouraki, 2004).

Ο καταλυτικός ή ο παιδαγωγικός ρόλος για τις ΝΤ δεν καθορίζεται από τη φύση των χρησιμοποιούμενων λογισμικών. Αντίθετα καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο υπολογιστής και το πώς αυτός εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ουσία διαμορφώνεται από τη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μαζί του, την οποία τελικά επιβάλλει και στους μαθητές του. Ο Olsen ισχυρίζεται ότι στο ένα άκρο είναι η λειτουργία του υπολογιστή ως «κατοικίδιο» (Pet) του εκπαιδευτικού: συμβολίζει την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα κελεύσματα της νέας εποχής και λειτουργεί ως ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που αφήνει ανεπηρέαστη την κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η λειτουργία του υπολογιστή ως «Δούρειος Ίππος» (Trojan Horse). Μέσα από τη χρήση του οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τη δομή της διδασκαλία τους, για το ρόλο που επιφυλάσσουν στους μαθητές τους καθώς και για τη δική τους λειτουργία μέσα στην τάξη. Ο γόνιμος προβληματισμός που αναπτύσσεται μπορεί να μετουσιωθεί σε ουσιαστικές παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση ριζικών ανατροπών στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική. (Olson, 1988 όπως αναφέρεται στο Vavouraki, 2004)

Καταλήγουμε λοιπόν ότι ο σχεδιασμός της εισαγωγής των ΝΤ στην εκπαίδευση, δε μπορεί να εστιάζεται σε ποσοτικούς δείκτες και ούτε είναι αποκλειστικά θέμα επάρκειας πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής ή έκτασης των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη της καινοτομίας δε στηρίζεται στον αριθμό των υπολογιστών που υπάρχουν στο σχολείο και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την εισαγωγή των ΝΤ είναι πρωτίστως παιδαγωγικής φύσης και δευτερευόντως εστιασμένα σε ζητήματα τεχνολογικής υποδομής.

Η ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση, είναι μία μακρόπνοη και πολύπλοκη διαδικασία και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως αποσπασματικό γεγονός, όπως είναι για παράδειγμα η ανάπτυξη δικτύου Η/Υ μέσα στο σχολείο. Το κλειδί, όπως

χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hargreaves και Fullan (1995), είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι με τη στάση τους μπορούν να ακυρώσουν ή να στηρίξουν οποιαδήποτε προσπάθεια καινοτομίας. Έτσι οι προσπάθειες για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής σε ένα σχολικό οργανισμό μέσα από τη χρήση των ΝΤ πρέπει να επικεντρωθούν στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του οργανισμού, στην κατεύθυνση της ανάπτυξης ενός «αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού».

Με αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται τοπικές κοινότητες εκπαιδευτικών που ανταλλάσσουν απόψεις και υποστηρίζονται μεταξύ τους, αναμορφώνοντας παράλληλα τις κυρίαρχες πεποιθήσεις τους για το τι είναι «καλή διδασκαλία και εκπαίδευση». Με επίγνωση ότι αυτό είναι μάλλον μία ιδεατή κατάσταση η οποία πολύ απέχει από την πραγματικότητα, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, στην ουσία πρόκειται για την οικοδόμηση των συνθηκών για να λειτουργήσει το σχολείο ως ένας «εκπαιδευόμενος οργανισμός» (Venezky και Davis, 2002). Να θεσπίσει, δηλαδή, μηχανισμούς ώστε να μαθαίνει από τα λάθη του, να αξιολογεί τη δουλειά του και να ενσωματώνει στην πρακτική του τις εμπειρίες τις οποίες σωρεύει.

Τελικά είναι οι εκπαιδευτικοί που θα αποφασίσουν τι θα κάνουν οι μαθητές τους με τους υπολογιστές και ποιο ρόλο θα έχουν οι ίδιοι στο μάθημα που διδάσκουν. Διαθέτουν ένα μεγάλο πλήθος τεχνικών ώστε να προσαρμόσουν την όποια εισηγμένη καινοτομία στα δικά τους μέτρα και τελικά να την εξουδετερώσουν, κρατώντας μόνο εκείνα τα στοιχεία που είναι συμβατά με την εμπεδωμένη πρακτική τους.

Οδηγούμαστε λοιπόν στην άποψη ότι παρά τις αισιόδοξες προβλέψεις των υποστηρικτών του καταλυτικού ρόλου των ΝΤ στην εκπαίδευση, αυτές, από μόνες τους, μπορούν να κάνουν πολύ λίγα πράγματα σχετικά με την ανατροπή καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία και η εκτενής χρήση τους δεν αρκεί για να περάσουμε από τη δασκαλοκεντρική, συμπεριφοριστική διδασκαλία, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση που θα επικεντρώνεται στο μαθητή και όχι στον εκπαιδευτικό και η οποία θα είναι έτσι δομημένη ώστε ο μαθητής να κατασκευάζει τη γνώση του μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του, όπως περιγράφεται στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. (Forman & Puffal 1998, Vygotsky 1978)

Ερευνώντας τη χρήση των NT στο σχολείο το ερώτημα δεν πρέπει να είναι κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι εφικτό αφού η απάντηση είναι προφανώς θετική. Είναι απίθανο το σχολείο να αποδειχτεί ο μοναδικός χώρος στον οποίο δεν έχει νόημα να εισαχθεί η χρήση των υπολογιστών. Αντίθετα πρέπει να αναζητηθούν οι απαντήσεις σχετικά με τις διασυνδέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης από την εισαγωγή των NT και πώς αυτές οι διασυνδέσεις τροποποιούν συνολικά εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Μία τέτοια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον ΟΟΣΑ από το 1998 έως το 2002, αντλώντας στοιχεία από 94 σχολεία σε 23 χώρες (21 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ και 2 χώρες συνδεδεμένες με τον οργανισμό) (Venezky & Davis, 2002). Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν το κατά πόσον οι NT λειτουργούν ως καταλύτης για την ανάπτυξη καινοτομιών και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τους μηχανισμούς διάχυσης των NT στο εκπαιδευτικό σύστημα, τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη εφαρμογή τους, το πώς επηρεάζουν τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη σχέση που έχει η εφαρμογή τους μέσα στα σχολεία με τα ακαδημαϊκά standards που τίθενται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πρώτο ερώτημα τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν σαφή. Ορίζοντας την εκπαιδευτική καινοτομία ως μία δράση ουσιαστικής αλλαγής του σχολικού συστήματος που στόχο έχει να ωθήσει την εκπαίδευση προς μία προοδευτική κατεύθυνση (για παράδειγμα στον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεθόδων ώστε να εγκαταλειφθεί ο στόχος μηχανικής αποστήθισης ρηχού και ευρέως φάσματος γνώσεων και να προωθηθεί η καλλιέργεια υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων και η σε βάθος συνεργατική μάθηση), η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι οι NT δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για την αναμόρφωση του σχολείου.

Αντίθετα μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός για την προώθηση δράσεων σχεδιασμένων αυτόνομα και ανεξάρτητα από την παρουσία των υπολογιστών στο σχολείο. Για παράδειγμα σε ένα σχολείο που εφαρμόζεται το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, η ανάπτυξη δικτύου ΗΥ και η εισαγωγή τους στην καθημερινή πρακτική του σχολείου, δεν είναι αρκετή για να κάνει τους εκπαιδευτικούς να ανατρέψουν την ακολουθούμενη πρακτική. Αν όμως το σχολείο αποφασίσει να περάσει σε περισσότερο μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, η χρήση των NT μπορεί να επιταχύνει την αναμόρφωση του σχολείου, τόσο διότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιουργούν διευκολύνει την αυτόνομη μάθηση και τη

συνεργασία μεταξύ μαθητών, όσο και διότι η χρήση τους μπορεί να αποτελέσει αφορμή συζητήσεων και προβληματισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ έδειξαν ότι η εφαρμογή παιδαγωγικών καινοτομιών με τη χρήση Η/Υ και λογισμικών βοήθησε τους μαθητές με ΕΕΑ όχι μόνο να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης Η/Υ αλλά και να ενισχύσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες, το κίνητρο για μάθηση και την αυτοπεποίθηση (Corn, Tagsold & Argueta, 2012. Lee, Wehmeyer, Palmer, Williams-Diehm, Davies & Stock, 2011).

Έτσι, για άλλη μία φορά επιβεβαιώνεται ότι ο τρόπος χρήσης των ΝΤ είναι αυτός που θα καθορίσει το πώς θα επιδράσουν μέσα στο σχολείο και τελικά αυτός είναι που θα χαρακτηρίσει την ακολουθούμενη πολιτική στο θέμα της εισαγωγή των ΝΤ στην εκπαίδευση και όχι ο αριθμός των υπολογιστών που αγοράστηκαν και οι ώρες επιμόρφωσης που διοργανώθηκαν.

3.6. Χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει εγείρει διάφορες αντιδράσεις κατά καιρούς. Χαρακτηριστικό είναι αυτό που είπε ο Thomas Edison το 1922: «Πιστεύω ότι ο κινηματογράφος θα φέρει την επανάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε λίγα χρόνια θα αντικαταστήσει τα βιβλία» (Cuban, 1986, p.9). Αυτό όμως δεν έχει συμβεί. Παρόμοιες προφητείες είχαν διατυπωθεί κατά καιρούς για την τηλεόραση, το ραδιόφωνο και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Όμως, τα διάφορα τεχνολογικά μέσα δε χρησιμοποιούνται όσο θα ήθελαν οι θερμοί υποστηρικτές τους αφού οι δύο τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται περισσότερο, μέχρι και σήμερα, στα σχολεία είναι το βιβλίο και ο μαυροπίνακας.

Ο ιστορικός Larry Cuban στο βιβλίο του *Teachers and Machines. The classroom Use of technology since 1920*, υποστηρίζει ότι οι τεχνολογίες όπως το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση και οι υπολογιστές δεν χρησιμοποιούνται όπως θα περίμενε κανείς. Αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους. Πρώτα απ' όλα, η κουλτούρα του παραδοσιακού σχολείου δεν επιτρέπει την εύκολη εισαγωγή καινοτομιών και αντιστέκεται σε προσπάθειες αναδόμησης του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος. Η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών, μετά την εισαγωγή μιας καινούριας τεχνολογίας στην τάξη, είναι να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο πολλές έρευνες δεν έδειξαν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της

τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί εδώ η αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ τεχνολογίας και εκπαιδευτικής αλλαγής (Cuban, 1986, 2001. Means, 1994). Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την αναδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος που προσφέρει. Από την άλλη, όμως, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, εάν διαμορφωθεί κατάλληλα μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δυστυχώς, αρκετές φορές, αυτοί που καθορίζουν εκπαιδευτική πολιτική, έχουν την απλουστευμένη αντίληψη ότι το μόνο που χρειάζεται για να πετύχει η εισαγωγή εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα σχολεία είναι να αγοραστούν ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Ο προϋπολογισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος για την εισαγωγή τεχνολογιών στα σχολεία δεν πρέπει να ξοδεύεται αποκλειστικά για την απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής. Υπολογισμοί έχουν δείξει ότι μια καλή κατανομή ενός προϋπολογισμού είναι να αφιερωθεί το ένα τρίτο για αγορά εξοπλισμού, το ένα τρίτο για αγορά λογισμικών και το ένα τρίτο για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Web - Based Commission, 2000).

3.7. Μη αξιοποίηση της τεχνολογίας στα σχολεία

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως ορισμένοι από τους κύριους λόγους για τους οποίους η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία είναι η εφαρμογή παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, η οποία αδυνατεί να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας και όσα μας επιτρέπει να κάνουμε (affordances), η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι προσπάθειες εισαγωγής των τεχνολογιών αυτών έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις διαδικασίες οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της καινοτομίας, η έλλειψη υποστήριξης των εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της καινοτομίας, η έλλειψη δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών και η μη παροχή ευκαιριών και κινήτρων για συνεχή επιμόρφωση, η οργάνωση των φυσικών χώρων στις παραδοσιακές τάξεις η οποία αποτρέπει την εύκολη εφαρμογή των τεχνολογιών αυτών, η αντίσταση σε κάθε είδους αλλαγή που χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα. (Cuban, 1986, 2001. Vrasidas & McIsaac, 2001).

Αυτό δεν σημαίνει ότι η τεχνολογία δεν χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση. Αντιθέτως, υπάρχουν πάρα πολλά παραδείγματα επιτυχούς χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εργασία του Ruth Wilson, ο οποίος πραγματοποίησε μία έρευνα σε τρία πανεπιστήμια της Αγγλίας παρουσιάζοντας τα παρακάτω αποτελέσματα: α) 67% των ομιλητών υποστήριξαν ότι παρέδωσαν σε ηλεκτρονική μορφή το υλικό των μαθημάτων τους, β) 63% περιλαμβανόταν ηλεκτρονικό υλικό στους καταλόγους ανάγνωσης. Από αυτούς, οι προπτυχιακοί δάσκαλοι (περίπου τα τρία - τέταρτα) ήταν περισσότερο υπέρ σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς ή τους δασκάλους που διδάσκουν τα απογεύματα στο να παραδώσουν υλικό ηλεκτρονικών μαθημάτων και να συστήσουν ηλεκτρονικό υλικό στους μαθητές. Το υλικό των μαθημάτων παραδόθηκε κυρίως σε ηλεκτρονική μορφή στις επιστήμες Υπολογιστών και Πληροφοριών, των Μαθηματικών και της Στατιστικής, ακολουθούμενες από την Αγγλική Γλώσσα, και τη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Ήταν λιγότερο πιθανό να παραδοθεί σε ηλεκτρονική μορφή στην εκπαίδευση, της Ιατρικής και της Γεωγραφίας. Από τα είδη των πηγών που αναφέρθηκαν στα ερωτηματολόγια, τα έγγραφα και οι σημειώσεις των ομιλητών ήταν περισσότερο πιθανό να παραδοθούν ηλεκτρονικά ή να προταθούν σε ηλεκτρονική μορφή. Ένα μικρότερο ποσοστό των ομιλητών χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά βιβλία ή πηγές πολυμέσων.

Κάποιοι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι τείνουν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικού είδους εκπαιδευτικό υλικό. Πράγματι, διάφοροι τύποι πηγών προέκυψαν σαν μοναδικοί ή ιδιαίτερα σημαντικοί για κάποιους συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς. Για παράδειγμα: α) Ειδικό λογισμικό που χρησιμοποιείται στις Επιστήμες Υπολογιστών και Πληροφοριών, β) Ηλεκτρονικές περιπτώσεις αναφορών και καταστατικών στη Νομική, γ) Κυβερνητικές αναφορές στην Γεωγραφία, δ) Εκμάθηση πακέτων θεμάτων υπολογιστών σε θέματα της επιστήμης, ε) Ασκήσεις και λύσεις στα Μαθηματικά και στην Στατιστική, στ) Ηλεκτρονικά θέματα και λίστες ανάγνωσης στα Αγγλικά, ζ) Σε απευθείας σύνδεση αποδείξεις θεωρημάτων στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες.

Επίσης, υπάρχουν και αρκετές άλλες περιπτώσεις επιτυχούς χρήσης της τεχνολογίας. Για παράδειγμα, το US Department of Education έχει προτείνει μια σειρά δραστηριοτήτων στο Διαδίκτυο, με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν στην επιστήμη, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (www.ed.gov/pubs/parents/science). Διάφορα κέντρα έρευνας χρηματοδοτούν και

σχεδιάζουν διαθεματικά προγράμματα στα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν πραγματικά δεδομένα, που διατίθενται στο Ιντερνέτ και αφορούν, π.χ., στη μόλυνση του αέρα (<http://k12science.ati.stevens-tech.edu/curriculum/airproj/>), στον καιρό, στην πτήση αεροπλάνων (<http://k12science.ati.stevens-tech.edu/curriculum/vectors/>) κ.τ.λ. Η NASA έχει δημιουργήσει το NASAQuest, το οποίο παρέχει πλούσια πηγή δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και για παιδιά, με σκοπό να μάθουν για διάφορα θέματα αεροναυτικής και Διαστήματος (π.χ., on line συνομιλίες με αστροναύτες και μηχανικούς της NASA, projects εξερεύνησης του νυχτερινού ουρανού και των πλανητών κ.α.). Ο Ράπτης (1997) υποστηρίζει ότι, γενικά η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της επιστήμης διευκολύνει και ενισχύει την απόκτηση γνώσεων και τη δημιουργία ισχυρών νοητικών αναπαραστάσεων.

Στη διδασκαλία της επιστήμης οι υπολογιστές παρέχουν στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα δημιουργίας νοητικών μοντέλων ή αναπαραστάσεων. Με βάση αυτά τα μοντέλα, τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από ειδικά πακέτα λογισμικού, προγράμματα προσομοίωσης και το Διαδίκτυο, μπορούν να γίνουν πιο κατανοητά διάφορα φαινόμενα της φύσης. Για παράδειγμα, με τη βοήθεια αισθητήρων και απτήρων, που είναι συνδεδεμένοι με τον υπολογιστή, μπορεί να γίνει μελέτη της σταδιακής εξέλιξης ενός φαινομένου όπως της ταχύτητας και της επιτάχυνσης ενός αντικειμένου. Με τη μεταβολή κάποιων παραμέτρων μπορεί να γίνει σύγκριση του ίδιου φαινομένου κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Επίσης πειράματα τα οποία δεν μπορούν να γίνουν στο εργαστήριο για διάφορους λόγους (π.χ., θέματα ηθικής έλλειψη κατάλληλων οργάνων, πολυπλοκότητα του πειράματος) μπορούν να γίνουν με τη βοήθεια ειδικού λογαριασμού ή και του Διαδικτύου (π.χ., τομή βατράχου [http://www.froguts.com/flash_content/index.html]).

Ο Ruth Wilson καταλήγει στα παρακάτω στο συμπέρασμα ότι για την ηλεκτρονική εκμάθηση και διδασκαλία, οι πηγές που χρησιμοποιούνται ευρύτερα και με μεγαλύτερη επιτυχία, απαιτούν μία υποστήριξη που πρέπει οπωσδήποτε να αποτελείται από τα παρακάτω επίπεδα: α) Η πρακτική θα πρέπει να εξασφαλίζεται, έτσι ώστε οι ομιλητές να μπορούν να μεταφέρουν τη γνώση σε ένα ηλεκτρονικό μέσο που να χρησιμοποιεί την περισσότερο αποτελεσματική προσέγγιση, και να αναπτύξουν την συνειδητοποίηση του τι μπορεί να επιτευχθεί με το εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, β) Η οικονομική υποστήριξη απαιτείται ώστε νέες τεχνολογίες να μπορούν να εφαρμοστούν και νέα προγράμματα να χρηματοδοτηθούν, γ) Οι υπηρεσίες υποστήριξης της IT πρέπει να εξοπλιστούν για να ανταποκρίνονται στις

αυξανόμενες ποσότητες των πληροφοριών που τίθενται στο Διαδίκτυο και αφορούν τα τμήματα και τους μεμονωμένους ομιλητές, για να ανταποκριθούν στη μεγαλύτερη απαίτηση, δ) Προσοχή πρέπει να δοθεί στις επιπτώσεις της έναρξης μιας πρωτοβουλίας ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, από την άποψη του φόρτου εργασίας του προσωπικού και των μεταβαλλόμενων ρόλων.

Μία ποικιλία από ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό έχει χρησιμοποιηθεί από τα πανεπιστήμια, καλύπτοντας μία ευρεία ποικιλία επιστημονικών τομέων. Ηλεκτρονικά έγγραφα, βιβλία και σημειώσεις ομιλητών όπως και οι πολυμεσικές εφαρμογές, χρησιμοποιούνται ως υλικό μαθήματος και προτείνονται στους μαθητές σε θέματα που αναφέρονται στις Επιχειρήσεις, στις Επιστήμες, στις Γλώσσες και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Επιπλέον, υπήρξε ένας μεγάλος ενθουσιασμός σχετικά με τη δυνατότητα της διδασκαλίας μέσω των ηλεκτρονικών μέσων, και πολλοί σκόπευαν να χρησιμοποιήσουν περισσότερο το ηλεκτρονικό περιεχόμενο για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους στο μέλλον.

Ωστόσο, τα εμπόδια που εμποδίζουν την πρόοδο αναγνωρίστηκαν και ονομαστικά είναι τα εξής: έλλειψη χρόνου, έλλειψη και υποστήριξη των ομιλητών που επιθυμούν να εφαρμόσουν τις ιδέες τους στην ηλεκτρονική εκπαίδευση.

Καθώς τα οφέλη των επικοινωνιών και της τεχνολογίας πληροφοριών μεγιστοποιούνται, τα προβλήματα που αναφέρονται παραπάνω θα πρέπει να υπερνικηθούν σύντομα. Η τεχνολογία είναι έτοιμη και οι μαθητές και οι λέκτορες ανταποκρίνονται στα καλέσματα της, αλλά αυτοί οι παράγοντες, τους οποίους οι υποστηρικτές τους αγωνίζονται να τους ισορροπήσουν, πρέπει να εξεταστούν για τα περιβάλλοντα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να είναι περισσότερο αποδοτικά και αποτελεσματικά στο μέλλον.

3.8. Σημασία της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Είναι γνωστό ότι οι ΤΠΕ ενσωματώνονται στην εκπαίδευση σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι λόγοι για την επιταχυνόμενη αυτή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι πολλαπλοί: α) Η «πληροφοριοποίηση» της κοινωνίας δημιουργεί, έμμεσα, στους μαθητές την ανάγκη να αποκτήσουν ένα είδος «πληροφορικής κουλτούρας» που θα τους επιτρέψει να ενσωματωθούν καλύτερα στη σημερινή κοινωνία. Η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να σημαίνει μια πιο ολοκληρωμένη συμμετοχή στα κοινά και γενικότερα πιο ουσιαστική συμμετοχή στο κοινωνικό

γίνεσθαι, β) Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και η γενική κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος καθιστούν αναγκαία την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και εκμάθησης, αλλά και γενικότερα να δημιουργήσουν περιβάλλοντα για την ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων.

Οι γνώσεις της Πληροφορικής μπορούν να είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την αυριανή επαγγελματική πρόοδο των σημερινών μαθητών. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει: α) τη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση της Εκπαίδευσης, β) τις ΤΠΕ ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ, ψηφιακός γραμματισμός ή διδασκαλία της πληροφορικής), γ) τις ΤΠΕ ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων (κυρίως εκπαιδευτικά λογισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα), δ) τις ΤΠΕ ως μέσο επικοινωνίας.

Σε κάθε περίπτωση, η εισαγωγή της Πληροφορικής στην διδασκαλία απαιτεί μια συντονισμένη, συστημική σχεδόν αλλαγή, αφού απαιτούνται ριζικοί μετασχηματισμοί στους εξοπλισμούς και υψηλής ποιότητας δικτυακή υποδομή, συντήρηση/αναβάθμιση τους και προσαρμογή τους στα διεθνή πρότυπα, την αλλαγή θεσμικού πλαισίου (αλλαγή σχετικής νομοθεσίας), την παραγωγή ειδικού λογισμικού, δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και συντήρηση τους, δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και διαρκής επικαιροποίησή τους, την ενσωμάτωση αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών (καθηγητικές σχολές κ.λπ.), την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.), την προσαρμογή των διοικητικών δομών στις απαιτήσεις των ψηφιακών μέσων, την αλλαγή της γενικότερης νοοτροπίας.

Η εισαγωγή της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση δεν είναι λοιπόν πάντοτε απλή. Σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες δεν έλαβαν υπόψη τους το σύνολο των παραμέτρων που πρέπει να συνεκτιμηθούν γνώρισαν μια σχετική αποτυχία. Για παράδειγμα, οι χώρες Γαλλία και Μ. Βρετανία, πρωτοπορώντας, εισήγαγαν με συστηματικό τρόπο την Πληροφορική τη δεκαετία του 1980 στα σχολεία τους με Η/Υ δικής τους σχεδίασης, αλλά εγκατέλειψαν σταδιακά το πλάνο τους, καθώς (λόγω ανυπαρξίας αγοράς και οικονομικού κινήτρου, κατά κύριο λόγο) δεν υπήρξε πρόοδος ούτε στο υλικό ούτε στο λογισμικό. Τα αντίστοιχα προϊόντα του εμπορίου (κυρίως πριν το τέλος της δεκαετίας του 1980) τα οποία

εξελίσσονταν με πολύ γρήγορους ρυθμούς, απαξίωσαν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές των σχολείων και τους κατέστησαν ουσιαστικά απαρχαιωμένους.

Οι απαιτήσεις που περιγράφονται παραπάνω περιπλέκονται επίσης από την οικονομία της αγοράς, η οποία επιβάλλει ενίοτε αλλαγές μοντέλων για λόγους καθαρά εμπορικούς και οικονομικούς. Επιπλέον ο συντονισμός, ο χρονισμός των ανωτέρω ενεργειών είναι πολύ σημαντικός: αν για παράδειγμα δεν επικαιροποιηθεί εγκαίρως και προγραμματισμένα το εκπαιδευτικό λογισμικό, μπορεί να πάψει να είναι συμβατό με νεότερες εκδόσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών ή λειτουργικών συστημάτων. Πολύ συχνά εξάλλου, η τεχνολογία φαίνεται να υπαγορεύει τις εξελίξεις. Η ίδια η UNESCO έχει επισημάνει μερικά επαναλαμβανόμενα και σημαντικά λάθη στην εκπαιδευτική πολιτική που συνδέεται με τις ΤΠΕ. Τέτοια λάθη είναι η θεώρηση της δικτύωσης καθεαυτής (και γενικά της τεχνολογικής υποδομής) ως αυτόνομου σκοπού, η επικέντρωση στους διαθέσιμους (οικονομικούς) πόρους και όχι στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, η έλλειψη πρόβλεψης για το κόστος συντήρησης, επικαιροποίησης, αναβάθμισης των ΤΠΕ που εγκαθίστανται στην υπηρεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η παγκόσμια διαμάχη γύρω από τους «φθηνούς» προσωπικούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές δείχνει την πολυπλοκότητα του θέματος.

Στο διεθνή χώρο τρία είναι τα κυρίαρχα μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Το τεχνοκρατικό/τεχνοκεντρικό - που δίνει μεγαλύτερη σημασία στην τεχνολογία των Η/Υ. Χαρακτηρίζεται από έναν «τεχνολογικό ντετερμινισμό», δηλαδή δίνει σχεδόν απόλυτη αξία στα χρησιμοποιούμενα συστήματα και την εκμάθηση της λειτουργίας τους, θεωρώντας ότι η χρήση τους θα είναι άριστη (σχεδόν αναγκαστικά, ντετερμινιστικά. Η ορθή χρήση προκύπτει άμεσα από τις σχετικές δεξιότητες).

Το ολιστικό - που δίνει σημασία στη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ γίνεται σταδιακά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η Πληροφορική δηλαδή «διαχέεται», κατά κάποιο τρόπο, στο σύνολο των μαθημάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων. Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου προκαλεί και τις μεγαλύτερες ανατροπές στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το πραγματολογικό - αποτελεί ένα συνδυασμό των δύο άλλων. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από τη συνδυασμένη διδασκαλία μαθημάτων «αμιγούς» Πληροφορικής και την ταυτόχρονη ένταξη των ΤΠΕ ως μέσου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην προσπάθεια της UNESCO να δημιουργεί νέα προγράμματα για την ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Ως αρμοδιότητά της είναι να χτίσει την ικανότητα στην εκπαίδευση παγκοσμίως και να κάνει όλους τους σπουδαστές να ωφεληθούν από τα υψηλής ποιότητας πρότυπα διδασκαλίας, άρχισε το 2006, ένα πρόγραμμα που στόχευσε στην παροχή των βασικών προτύπων για την ένταξη της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην τεχνολογία (ICT) στην τάξη.

3.9. Κοινωνικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης

«Οι προσεγγίσεις της ηλεκτρονικής μάθησης, ιδιαίτερα οι συνεργατικές από τη μία έχουν πολλά πλεονεκτήματα, αλλά η χρήση τους προκαλεί ερωτήσεις, όπως κοινωνικές. Το διαδίκτυο επαναστατεί σε όλα τα μέρη της κοινωνίας, αλλά ότι η επίδραση του στην εκπαίδευση έχει αρχίσει να γίνεται κατανοητή» ειπώθηκε στο Συνέδριο για την Εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο, το 2000, όταν ακόμα οι πεποιθήσεις στις δυνάμεις του διαδικτύου ήταν τόσο απέραντες και υψηλές, όσο η διαφημιστική εκστρατεία της. Ακόμη, οι μορφές μάθησης βασισμένες στο διαδίκτυο (e-learning) προσφέρουν τη στήριξη στην απευθείας κοινωνικοποίηση και δικτύωση. Αυτό σημαίνει κατά μία έννοια ότι η τεχνολογία επιτρέπει ή δημιουργεί μία επόμενη ευκαιρία για ένα επιπλέον στοιχείο στην κοινωνία.

Οι προσεγγίσεις του παρελθόντος και του παρόντος της ηλεκτρονικής μάθησης που χρησιμοποιούν πολυμέσα, καταδεικνύουν πολλά πλεονεκτήματα του e-learning όπως η ευελιξία, η μάθηση προσανατολισμένη στις ανάγκες, μια ευρύτερη διευκόλυνση της αναζήτησης της πληροφορίας και του μαθησιακού περιεχομένου στο Διαδίκτυο. Εκτός από αυτό μπορούν να έχουν επίσης μία επιπρόσθετη λειτουργία στη συμβατική εκμάθηση, όπως την απόκτηση της γνώσης βασισμένη στους υπολογιστές, τη διανομή και τη δημιουργία αυτής.

Εντούτοις, επίσης μερικά μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης έχουν προσδιοριστεί όπως η έλλειψη της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οι υψηλές δαπάνες για την προετοιμασία πολυμεσικού περιεχομένου των μαθησιακών υλικών και επίσης ουσιαστικές δαπάνες για τη διατήρηση και την ενημέρωσή τους, καθώς επίσης και την ανάγκη για εύκαμπτη διδακτική στήριξη. Οι σημαντικοί παράγοντες της παραδοσιακής μάθησης όπως η συνεργασία και προσωπική επικοινωνία τείνουν να χαθούν στις έννοιες της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι περισσότερες από τις

υπάρχουσες προσεγγίσεις στην ηλεκτρονική μάθηση δεν εξετάζουν τέτοια μειονεκτήματα και ιδιαίτερα την έλλειψη της πρόσωπο με πρόσωπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Βασισμένες σε πρόσφατη παιδαγωγική και κοινωνική έρευνα όπως επίσης και σε τεχνικές ανάπτυξης, οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης έχουν αναπτυχθεί (Leister et al., 2001) και προσπαθούν τώρα να εστιάσουν στις κοινωνικές πτυχές της μάθησης. Μια σημαντική άποψη σε αυτό, είναι να υποστηρίξει τη συνεργατική μάθηση σε εικονικές κοινότητες και να συμπεριλάβει μαθησιακές μεθόδους, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή από τις παραδοσιακές τάξεις σε εκείνες της ηλεκτρονικής μάθησης, έτσι ώστε να γίνει ευκολότερη για τους χρήστες.

3.10. Συνεργατική μάθηση - Άλλη μία κοινωνική πτυχή της ηλεκτρονικής μάθησης

Έχουν ερευνηθεί διαφορετικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης, από εκείνες που αναφέρονται στη μάθηση της κοινωνικής συμπεριφοράς ως τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε μαθησιακές διαδικασίες.

Είναι γνωστό ότι μέσω της ανάπτυξης των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης, ιδιαίτερα αυτά που βασίζονται στο διαδίκτυο, η δυνατότητα του διαδικτύου και άλλων μέσων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί καλύτερα για να υποστηρίξουν μία διαδικασία έρευνας και αναζήτησης που έχει τον μαθητευόμενο ως σημείο εστίασης και τον εκπαιδευτή περισσότερο ως ένα άτομο που μοντελοποιεί τα πλαίσια για μία καθορισμένη κατάσταση εκμάθησης του σπουδαστή.

Σημαντικό σε αυτό, είναι να αυξήσει την κοινωνική παρουσία των μαθητών και των εκπαιδευτών στα εικονικά περιβάλλοντα π.χ. μεταφέροντας ποικίλα θέματα από τον πραγματικό κόσμο στον εικονικό. Οι Knoll και Jarvenpaa (1995) έδειξαν ότι ένας συνδυασμός των κατηγοριών των δυνατοτήτων όπως οι ακόλουθες, απαιτούνται για μία αποτελεσματική δουλειά στα εικονικά περιβάλλοντα όμοια με αυτή του πραγματικού κόσμου: α) Εικονικές δεξιότητες κοινωνικοποίησης εκτελώντας άτυπες μικρές συζητήσεις ή ανταλλάσσοντας ιδιωτικές πληροφορίες, β) Εικονικές δεξιότητες συνεργασίας προσδιορίζοντας ένα σύνολο κανόνων για συνεργατική δουλειά, γ) Τεχνικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας το σύστημα.

Ένας άλλος σημαντικός ερευνητικός παράγοντας, όταν χρησιμοποιούν εικονικά περιβάλλοντα, είναι η επίδραση της έλλειψης των μη λεκτικών και οπτικών ενδείξεων

στην απευθείας αλληλεπίδραση. Μερικοί συμμετέχοντες το παρατηρούν έχοντας αρνητικά συναισθήματα και άλλοι πιστεύουν ότι θα είναι μια ελευθερία. Για να δώσουν στους χρήστες ωστόσο την αίσθηση μιας κοινωνικής παρουσίας, τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (Virtual Learning Environments) θα πρέπει να υποστηρίζουν μία ποικιλία ερεθισμάτων αλληλεπίδρασης και γνωστικού προσανατολισμού. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει τουλάχιστον να είναι ενημερωμένοι, ποιος είναι παρών στην διάλεξη, πώς συνθέτεται ένα γκρουπ και ποιος συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία εκείνη τη στιγμή. Χρειάζεται να αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον, να αναπτύσσουν μία αίσθηση της απευθείας περιήγησης.

Η εμπειρία δείχνει ότι οι συμμετέχοντες σε μια μαθησιακή διαδικασία που χρησιμοποιούν VLE, εκθέτουν όλα αυτά τα συναισθήματα και τις ανάγκες αμέσως μετά την απόκτηση πρόσβασης τους στο σύστημα. Έτσι είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτές τους βοηθούν εισάγοντας και στηρίζοντας διασκέψεις συνομιλίας και την απευθείας κοινωνικοποίηση.

Μια άλλη πτυχή είναι ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται οικεία με τον διαδικτυακό πολιτισμό και λογικά άνετοι με την τεχνολογία των VLE, οδεύουν προς τη συμβολή τους. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτές θα πρέπει να χρησιμοποιούν τις δυνατότητές τους για να διασφαλίσουν ότι οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν μία αίσθηση της κοινότητας.

Είναι καλό να υπάρχει στο μυαλό ότι η μαθησιακή κοινότητα προσφέρει περισσότερο από ότι η μετάδοση των ιδεών και η μεταφορά της γνώσης. Πρώτα απ' όλα προσφέρει ένα τρόπο εγκατάστασης των συνδέσεων. Για τις εικονικές κοινότητες μάθησης χρησιμοποιείται ο ορισμός του Preece (2000) που αποτελείται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν κοινωνικά για να ικανοποιήσουν ανάγκες, να επωμιστούν ρόλους κ.α., έναν κοινό σκοπό, που θα παρέχει ένα λόγο για την κοινότητα, πολιτικές που οδηγούν τον κόσμο σε αλληλεπίδραση, εικονικά περιβάλλοντα μάθησης για να υποστηρίζουν και να μεσολαβούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αποτελέσματα έρευνας δείχνουν ότι η συνεργατική μάθηση (π.χ. χρησιμοποιώντας μαθησιακές κοινότητες) σε σύγκριση με τα ατομικά και ανταγωνιστικά σενάρια, φέρνουν τους μαθητές σε ένα ανώτερο επίπεδο επίτευξης, αποκτούν ικανότητες επίλυσης προβλήματος, προσφέρει γνωστικά πλεονεκτήματα στους μαθητευόμενους και επίσης έχει θετικές επιρροές στην ενίσχυση της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Αυτά είναι ωφέλιμα για τη μελλοντική μάθηση ή τη μελλοντική

αυτονομία ή τη συνεργατική μάθηση (Tozer et al., 1995).

Προκειμένου να επιτευχθούν τέτοιοι στόχοι, οι μαθησιακές κοινότητες θα πρέπει να προσφέρουν (Preece, 2000): α) Ευκολίες στην επικοινωνία ανάμεσα σε μέλη της ομάδας και με τον εκπαιδευτή, συνεργασία στις ασκήσεις, μοιρασμένη εργασία, πρόσβαση στις πηγές μέσω του διαδικτύου, β) Αποτελεσματική καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές, γ) Αλληλεπίδραση που μπορεί να προέρχεται από το δάσκαλο, από άλλον πάροχο ή αυτόματα από το σύστημα, δ) Ευχάριστη μάθηση.

Για την παραγωγή ενός οπτικού μαθησιακού αποτελέσματος είναι επιπλέον σημαντικό να εμπλέκονται ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. κονστρουκτιβισμός, συμπεριφορισμός, γνωστικισμός), με διαφορετικούς τρόπους εκμάθησης όπως πραγματικές και εικονικές τάξεις (π.χ. εκείνες που βασίζονται στο διαδίκτυο) και συνεργατική μάθηση. Ένα αρμονικό αποτέλεσμα της μάθησης και της δουλειάς μπορεί να δημιουργείται αναμειγνύοντας την εκπαιδευτική τεχνολογία με πραγματικούς στόχους της δουλειάς.

Η χρήση της εμπλεκόμενης μάθησης ωφελεί τους οργανισμούς για να μετακινούν βαθμιαία τους εκπαιδευόμενους από τις παραδοσιακές τάξεις στην ηλεκτρονική μάθηση, κάνοντας την αλλαγή πιο εύκολη για να αποδεχτούν και να ολοκληρώσουν την ύπαρξη (μερικές φορές πολύ ακριβά) μαθησιακών υλικών παρά να τα αντικαταστήσουν, τους εκπαιδευτές και τους σχεδιαστές της κατάρτισης, για να μεταφέρουν μικρά τμήματα των υλικών τους στο διαδίκτυο και να αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την ηλεκτρονική μάθηση και τους μαθητευόμενους, επιλέγοντας τον τρόπο μάθησης κατάλληλο με εκείνο των ικανοτήτων, των στόχων και των επιθυμιών τους.

Κεφάλαιο 4 – Έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των τρόπων χρήσης των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο της ειδικής διδακτικής υποστήριξης παιδιών με κινητική αναπηρία. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζονται στο αν: α) οι νέες τεχνολογίες (υποστηρικτική τεχνολογία) εξασφαλίζουν την πρόσβαση του μαθητή με κινητική αναπηρία στην πηγή της πληροφορίας, β) η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω κατάλληλων λογισμικών ηλεκτρονικού υπολογιστή προωθεί τη μάθηση και γ) η εφαρμογή ενός στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού

προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με χρήση νέων τεχνολογιών υποστηρίζει αποτελεσματικά την εκπαίδευση του.

4.1. Μεθοδολογία

Στηριζόμενη στην πρακτική άσκηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους των μεταπτυχιακών σπουδών, υλοποιήθηκε η έρευνα μέσω πειράματος.

Η πρακτική άσκηση πραγματοποιήθηκε στο Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Β' βαθμίδας από 17/11/2014 έως και 26/02/2015. Η μελέτη παρατήρησης αφορούσε σε μαθητή 25 χρόνων με κινητική αναπηρία και νοητική καθυστέρηση, ο οποίος φοιτούσε στο Α' εξάμηνο της Α' τάξης του τομέα Ηλεκτρονικών του σχολείου. Ως χώρος διεξαγωγής της παρατήρησης επιλέχθηκε το σχολικό περιβάλλον (τάξη, προαύλιο) του μαθητή, αφού υπήρχε πρόσβαση για δύο ημέρες την εβδομάδα και για πέντε διδακτικές ώρες κάθε ημέρα. Οι διδακτικές ώρες επιλέχθηκαν κατάλληλα και σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, ώστε να δοθεί έμφαση στο μάθημα των ηλεκτρονικών. Κατά τη διάρκεια τριών εβδομάδων (από 17/11/2014 έως 04/12/2014) πραγματοποιήθηκε συλλογή και καταγραφή δεδομένων, ώστε να γνωρίσουμε το προφίλ του μαθητή, το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό του. Με τα δεδομένα αυτά συμπληρώθηκαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) όσον αφορά το επίπεδο της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - ΔΜΕ), το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ), το επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και οι αντίστοιχες αποκλίσεις τους, ώστε να αποκαλυφθεί η αναπτυξιακή και μαθησιακή εικόνα του μαθητή. Από τη μελέτη και το σχολιασμό των αποκλίσεων, κατανοήθηκαν οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες του μαθητή, για να οριστούν οι διδακτικές προτεραιότητες για το μαθητή, με τελικό σκοπό τη σχεδίαση ενός ατομικού, δομημένου, ενταξιακού διδακτικού προγράμματος για τον μαθητή. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στις 05/12/2014 και ορίστηκε από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής ως διδακτική προτεραιότητα από τη μαθησιακή ετοιμότητα οι νοητικές ικανότητες. Από 08/12/2014 έως και 15/01/2015 υλοποιήθηκαν διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις μέσω νέων τεχνολογιών και ντοσιέ δραστηριοτήτων, με βραχυπρόθεσμους διδακτικούς στόχους για την ανάπτυξη των επιμέρους ενοτήτων

των περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της ψυχοκινητικότητας. Στις 16/01/2015 πραγματοποιήθηκε η ενδιάμεση αξιολόγηση και ορίστηκε εκ νέου ως διδακτική προτεραιότητα για το μαθητή η περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Το επόμενο χρονικό διάστημα, δηλαδή από 19/01/2015 έως και 26/02/2015, συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση μέσω νέων τεχνολογιών. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στις 17/02/2015. Από την αποτύπωση των αποκλίσεων στις ΛΕΒΔ προέκυψε σαφής εξέλιξη του μαθητή σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, ενώ σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής σημειώθηκε πρόοδος σε όλες τις περιοχές, αλλά κυρίως σε αυτές της μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ανάλογη πρόοδος διαπιστώθηκε και στο επίπεδο των γενικών μαθησιακών δυσκολιών ιδιαίτερα στην περιοχή των δεξιοτήτων της μαθησιακής ετοιμότητας.

Το πείραμα, ως μέθοδος έρευνας στην ειδική αγωγή, είναι αρκετά δημοφιλές. Θεωρείται ως η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, αφού μπορεί να ελέγξει σχέσεις αιτίας-αιτιατού (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Επομένως, το πείραμα με μία ομάδα θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο στην ειδική διδακτική υποστήριξη μαθητών με κινητική αναπηρία.

4.1.1 Συμμετέχοντες

Στο πείραμα συμμετείχαν οι μαθητές της Α΄ τάξης του τομέα Ηλεκτρονικών του Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Β΄ βαθμίδας του Ιλίου. Οι επτά μαθητές είχαν ως κύριο κοινό χαρακτηριστικό τους την κινητική αναπηρία, αλλά παρουσίαζαν και έλλειμμα στις νοητικές ικανότητες και χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Οι τέσσερις από αυτούς χρησιμοποιούσαν ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο για την μετακίνηση τους και είχαν περιορισμένη έως αδύνατη κίνηση των άνω άκρων. Οι δύο από αυτούς χρησιμοποιούσαν βοηθήματα (βακτηρίες, περιπατητήρες) για την μετακίνησή τους και είχαν καλή λεπτή κινητικότητα των άνω άκρων. Ο τελευταίος μαθητής ήταν ο μοναδικός που δε χρειαζόταν βοήθημα για τη μετακίνησή του, αλλά είχε δυσκολίες στην κινητικότητα των άνω άκρων.

Ο Α. είναι 25 χρόνων και είναι απόφοιτος Ειδικού Λυκείου. Ήταν δίδυμη κύηση και έξι μηνών νοσηλεύτηκε λόγω μεγαλοκεφαλίας, όπου διαπιστώθηκε αραχνοειδής κύστη εγκεφάλου και ψυχοκινητική καθυστέρηση. Λόγω ενδοκρανιακής υπέρτασης

τοποθετήθηκε κυστεοπεριτοναϊκή παροχέτευση (βαλβίδα). Όλα αυτά τα χρόνια παρακολουθείται από τους ιατρούς του Νοσοκομείου και του παρέχονται μηνιαίως φυσικοθεραπείες, λογοθεραπείες, εργοθεραπείες και ειδική διαπαιδαγώγηση. Παρουσιάζει σπαστική τετραπληγία που συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση και διαταραχές στο λόγο. Μετακινείται με ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο. Έχει λειτουργικό δεξί άνω άκρο και είναι μερικώς αυτοεξυπηρετούμενος. Το νοητικό του δυναμικό είναι σημαντικά πρωιμότερο της ηλικίας του. Ο λόγος του είναι δυσarthρικός και μερικώς κατανοητός. Δυσκολεύεται στον προφορικό λόγο και εκφράζεται πολλές φορές με μεμονωμένες λέξεις. Είναι χαρούμενος, καλοπροαίρετος και ανοιχτός στην επικοινωνία και τη συσχέτιση με τους συμμαθητές του. Χαρακτηρίζεται από υπομονή και επίμονη, εντούτοις έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ασχολείται με το χορό και το μπότσια (boccia-άθλημα).

Ο Ε. είναι 25 χρόνων και έχει αποφοιτήσει από Ειδικό Λύκειο. Γεννήθηκε με υδροκεφαλία και ενώ νοσηλεύταν, τοποθετήθηκε βαλβίδα. Όλα αυτά τα χρόνια υποστηρίζεται από φυσιοθεραπευτή και λογοθεραπευτή. Παρουσιάζει σπαστική τετραπληγία που συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση. Μετακινείται με ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο. Έχει μέτρια λειτουργικότητα στα άνω άκρα και είναι μερικώς αυτοεξυπηρετούμενος. Το νοητικό του δυναμικό είναι πρωιμότερο της ηλικίας του, ενώ ο λόγος του είναι κατανοητός. Είναι χαρούμενος, καλοπροαίρετος και ανοιχτός στην επικοινωνία και τη συσχέτιση με τους συμμαθητές του. Χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και συναισθηματική εξάρτηση.

Η Μ. είναι 25 χρόνων και είναι απόφοιτη Ειδικού Λυκείου. Γεννήθηκε με εγκεφαλική παράλυση και παρουσιάζει σπαστική τετραπληγία. Μετακινείται με ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο. Η κινητική της λειτουργικότητα περιορίζεται στο κεφάλι και είναι πλήρως εξαρτημένη για τις βασικές της λειτουργίες. Το νοητικό της δυναμικό εκτιμάται στα πλαίσια του φυσιολογικού για την ηλικία της. Ο λόγος της είναι δυσarthρικός και μερικώς κατανοητός. Ασχολείται με τον αθλητισμό πολλά χρόνια και στο παρελθόν έχει υπάρξει πρωταθλήτρια και ολυμπιονίκης στο μπότσια. Κάνει χορό και θέατρο και συμμετέχει σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις. Έχει αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και είναι συναισθηματικά αυτόνομη, με σχετικά καλή αυτοεκτίμηση.

Ο Ν. είναι 22 χρόνων και έχει αποφοιτήσει από Ειδικό Λύκειο. Γεννήθηκε με εγκεφαλική παράλυση και παρουσιάζει σπαστική τετραπληγία. Μετακινείται με ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο. Έχει καλή αδρή κινητικότητα και στα δύο άνω

άκρα, η λεπτή του κινητικότητα συνοδεύεται από τρόμο και είναι αυτόνομος για τις βασικές του λειτουργίες. Το νοητικό του δυναμικό εκτιμάται στα κατώτατα φυσιολογικά όρια. Παρουσιάζει γνωστικές δυσκολίες λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης και απουσίας κινήτρου. Ο λόγος του είναι πλήρως κατανοητός. Προτιμά να συγχρωτίζεται με συγκεκριμένους συμμαθητές του και αποφεύγει τους υπόλοιπους. Η κοινωνική του ζωή περιορίζεται στο σχολικό του πλαίσιο και το οικογενειακό του περιβάλλον. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και πολλές φορές γίνεται συγκρουσιακός και επιθετικός.

Η Ι. είναι 25 χρόνων και είναι απόφοιτη Ειδικού Λυκείου. Γεννήθηκε με εγκεφαλική παράλυση και παρουσιάζει σπαστική τετραπληγία. Για την μετακίνησή της χρησιμοποιεί βοήθημα (περιπατητήρα) και για μεγάλες αποστάσεις αναπηρικό αμαξίδιο. Έχει καλή αδρή και λεπτή κινητικότητα στα άνω άκρα και είναι αυτόνομη για τις βασικές της λειτουργίες. Η νοημοσύνη της εκτιμάται στα όρια του φυσιολογικού και παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Ο λόγος της είναι κατανοητός. Χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα και συναισθηματική εξάρτηση λόγω της υπερπροστατευτικότητας της μητέρας της. Κατανοεί τις δυσκολίες της και αποδέχεται τον εαυτό της. Είναι καλοπροαίρετη και κοινωνική και δημιουργεί δυνατές φιλίες εντός του σχολικού πλαισίου. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και καταφεύγει με μεγάλη ευκολία σε αίτημα παροχής βοήθειας από τους άλλους.

Η Γ. είναι 23 χρόνων και έχει αποφοιτήσει από Ειδικό Λύκειο. Γεννήθηκε με συγγενές αρθρογρυπωτικό σύνδρομο με παραμόρφωση των κάτω άκρων και παρουσιάζει συγγενή παραπληγία. Μετακινείται με βοήθημα (βακτηρίες) και για μεγαλύτερες αποστάσεις χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο. Έχει καλή αδρή και λεπτή κινητικότητα στα άνω άκρα και αυτοεξυπηρετείται για τις βασικές της ανάγκες. Έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση και παρουσιάζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Ο λόγος της είναι κατανοητός. Χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος για την επιτυχία και έχει ανάγκη συνεχούς επιβράβευσης. Είναι κοινωνική στο σχολικό πλαίσιο, όμως με απομονωμένη οικογένεια. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και φόβο για την αποτυχία.

Ο Α. είναι 28 χρόνων και απόφοιτος Ειδικού Λυκείου. Στην ηλικία των έξι ετών είχε τροχαίο ατύχημα και υπέστη κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις. Παρουσιάζει σπαστική αριστερή ημιπληγία. Μετακινείται αυτόνομα και είναι πλήρως ανεξάρτητος για τις βασικές του λειτουργίες. Παρουσιάζει δυσκολία στην κίνηση του αριστερού άνω άκρου. Έχει φυσιολογική νοημοσύνη και προβλήματα λόγου. Παρουσιάζει διάσπαση συγκέντρωσης από εσωτερικές σκέψεις. Χαρακτηρίζεται από παρανοϊκά

και ναρκισσιστικά στοιχεία. Πολλές φορές είναι επιθετικός προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές του. Είναι πειστικός και απαιτητικός προς τους άλλους για την ικανοποίηση των επιθυμιών του. Έχει σχετικά καλή αυτοεκτίμηση.

4.1.2. Ορισμοί στόχων

Οι στόχοι του πειράματος ορίστηκαν σύμφωνα με τα κοινά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Βασιζόμενοι στην συστηματική εμπειρική παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας (30 διδακτικές ώρες) στην τάξη των μαθητών, στον καθηγητή της τάξης, το ειδικό επιστημονικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό του σχολικού πλαισίου και το φάκελο των μαθητών υλοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση των μαθητών και προσδιορίστηκαν οι περιοχές παρέμβασης και οι διδακτικοί στόχοι των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων μέσω των νέων τεχνολογιών του πειράματος. Οι επτά μαθητές της τάξης που επιλέχθηκε είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την κινητική αναπηρία (ανεπαρκή λειτουργικότητα και των δύο άνω άκρων) και οι κοινές τους εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίστηκαν στις αναπτυξιακές περιοχές των νοητικών ικανοτήτων και τη συναισθηματική οργάνωση. Επομένως, στόχος του πειράματος ήταν η διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση μέσω των νέων τεχνολογιών να εξασφαλίσει την πρόσβαση των μαθητών στην πηγή της πληροφορίας, να προωθήσει τη μάθηση και να υποστηρίξει την εκπαίδευσή τους στο γνωστικό αντικείμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων.

4.1.3. Σχεδίαση παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν στηριζόμενες στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Κύριος στόχος του ΠΑΠΕΑ είναι η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους για την τελική τους ένταξη στο σχολείο και την κοινωνία. (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1996).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αρχική αξιολόγηση των συμμετεχόντων αποκάλυψε τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Μετά την μελέτη των δεδομένων ορίστηκαν οι παράμετροι που θα καθόριζαν τους στόχους του πειράματος. Πρώτος στόχος ήταν η ενίσχυση του λειτουργικού σημείου (άνω άκρο, κεφάλι) κάθε μαθητή με τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, ώστε να επιτύχουν μια κατά των δυνατοτήτων και των αναγκών τους καλύτερη δυνατή

ανεξάρτητη και αυτόνομη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της διδακτικής διαδικασίας, με μακροπρόθεσμο στόχο τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή. Δεύτερος στόχος ήταν η ανάπτυξη και η ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες που διευκολύνουν την πρόσβασή τους στην μάθηση.

Για την επίτευξη του πρώτου στόχου, βρέθηκε το λειτουργικό σημείο κάθε μαθητή ξεχωριστά και επιλέχθηκε το κατάλληλο μέσο υποστήριξής του, ώστε να εξασφαλιστεί η αυτόνομη πρόσβαση του μαθητή στην πηγή της πληροφορίας. Οι διαφορετικών τύπων και προσαρμοσμένες συσκευές κατάδειξης (ποντίκι, λογισμικό) έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν αυτόνομα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες των παρεμβάσεων σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο μακροπρόθεσμος στόχος της ανάπτυξης των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών. Για κάθε παρέμβαση επιλέχθηκε ένας μακροπρόθεσμος στόχος (οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, λειτουργική μνήμη, λογικομαθηματική σκέψη, συλλογισμοί, συγκέντρωση προσοχής) από την περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Οι δραστηριότητες κάθε παρέμβασης ήταν δομημένες σε βήματα, ώστε να κατακτάται από τους μαθητές ο βραχυπρόθεσμος στόχος (π.χ. να θυμάται τα ονόματα ηλεκτρονικών εξαρτημάτων που έχει δει) και να συνεχίζουν στον επόμενο.

4.1.4. Υλικά και εξοπλισμός

Για κάθε μαθητή χρησιμοποιήθηκε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής εξοπλισμένος κατάλληλα με συσκευή υποστηρικτικής τεχνολογίας, ως συσκευή κατάδειξης (ποντίκι) και το πρόγραμμα προσομοίωσης ηλεκτρονικών κυκλωμάτων Electronics Workbench Version 5.12. Ο Α., η Ι., ο Γ. και ο Λ. χρησιμοποίησαν απλό ποντίκι αφού η λειτουργικότητα του δεξιού άνω άκρου τους (όλοι τους δεξιόχειρες) ήταν καλή. Ο Ε. χρησιμοποίησε απλό ποντίκι με προσαρμοσμένο εξωτερικό διακόπτη για τη λειτουργία του πατήματος (απλό κλικ, διπλό κλικ). Η Μ. χρησιμοποίησε το ελεύθερο (free) και ανοιχτού κώδικα (open source) λογισμικό eViacam Version 2.0.1 σε συνδυασμό με μια απλή κάμερα (web camera), που αντικαθιστά το ποντίκι και λειτουργεί ακολουθώντας την κίνηση του κεφαλιού (δεξιά, αριστερά, πάνω, κάτω, στασιμότητα), αφού η κινητικότητα της περιορίζεται στο κεφάλι. Ο Ν. χρησιμοποίησε ποντίκι τύπου joystick για καλύτερη εξάλειψη του τρόμου του δεξιού άνω άκρου του.

Επίσης, κάθε μαθητής είχε το δικό του διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό (ντοσιέ δραστηριοτήτων) το οποίο περιείχε τις δραστηριότητες για την υλοποίηση του στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

4.1.5. Χώρος και ρυθμίσεις

Όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρο στην αίθουσα του εργαστηρίου των ηλεκτρονικών του σχολείου. Κάθε μαθητής τοποθετήθηκε σε πάγκο εργασίας κατάλληλα προσαρμοσμένο στο ύψος του αναπηρικού του αμαξιδίου ή την καρέκλα. Ακριβώς μπροστά τους και πάνω στον πάγκο εργασίας τοποθετήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής με τις απαραίτητες περιφερειακές συσκευές (οθόνη, πληκτρολόγιο, ποντίκι) και το λογισμικό προσομοίωσης ηλεκτρονικών κυκλωμάτων (EW5). Για τους Α., Ι., Γ. και Λ. δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη προσαρμογή. Για τον Ε. ο εξωτερικός διακόπτης πατήματος (απλό-διπλό κλικ) τοποθετήθηκε δεξιά του ποντικιού. Για την Μ. εγκαταστάθηκε επιπλέον το λογισμικό αντικατάστασης του ποντικιού (eViacam2) και τοποθετήθηκε η κάμερα μπροστά και στο κάτω μέρος της οθόνης και ρυθμίστηκε η κλίση της ώστε να βρίσκεται σε ευθεία οπτική επαφή με το κεφάλι της μαθήτριας και να ανταποκρίνεται στις κινήσεις του κεφαλιού της. Για τον Ν. το ποντίκι τύπου joystick τοποθετήθηκε με βραχίονα δεξιά και στην άκρη του πάγκου εργασίας και ρυθμίστηκε κατάλληλα ώστε να μπορεί ο Ν. λειτουργώντας το ποντίκι να στηρίζει το δεξί άνω άκρο του στο βραχίονα του αναπηρικού του αμαξιδίου.

4.1.6. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) όσον αφορά το επίπεδο της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - ΔΜΕ), το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ), το επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ). Κάθε μία από αυτές τις λίστες αποτυπώνει το επίπεδο των ικανοτήτων του μαθητή, ώστε να αποκαλυφθούν οι αποκλίσεις του σε εξάμηνα από το προαπαιτούμενο επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά (γραμμή βάσης), και να αναδειχθούν οι διδακτικές προτεραιότητες. Συγκεκριμένα για τη ΛΕΒΔ της ΜΔ ελέγχονται οι περιοχές: α) του προφορικού λόγου με υποπεριοχές την ακρόαση, τη συμμετοχή στο διάλογο και την έκφραση με σαφήνεια, β) της ψυχοκινητικότητας με

υποπεριοχές την αδρή-λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό, το ρυθμό και το χρόνο και την πλευρίωση, γ) τις νοητικές ικανότητες με υποπεριοχές την οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη, και δ) τη συναισθηματική οργάνωση με υποπεριοχές το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους. Για τη ΛΕΒΔ των ΕΕΑ (ΠΑΠΕΑ) ελέγχονται οι περιοχές: α) της μαθησιακής ικανότητας με υποπεριοχές τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση, β) των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με υποπεριοχές την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και τα μαθηματικά, γ) τις κοινωνικές δεξιότητες με υποπεριοχές την αυτονομία στο περιβάλλον, την κοινωνική συμπεριφορά και την προσαρμογή στο περιβάλλον, δ) τις δημιουργικές δραστηριότητες με υποπεριοχές τον ελεύθερο χρόνο και τις αισθητικές τέχνες και ε) την προεπαγγελματική ετοιμότητα με υποπεριοχές τις προεπαγγελματικές δεξιότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Για τη ΛΕΒΔ των ΓΜΔ ελέγχονται οι περιοχές: α) των δεξιοτήτων γλώσσας με υποπεριοχές την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και την παραγωγή, β) των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας με υποπεριοχές τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση, γ) τις δεξιότητες μαθηματικών με υποπεριοχές τις πράξεις, την προπαίδεια και την επίλυση προβλημάτων, και δ) τις δεξιότητες συμπεριφοράς με υποπεριοχές τις θετικές και τις αρνητικές.

4.1.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια δέκα περίπου εβδομάδων. Πραγματοποιήθηκαν τρεις αξιολογήσεις των μαθητών, η πρώτη έλαβε χώρα πριν τις παρεμβάσεις για να αποτυπωθεί το αρχικό επίπεδο των μαθητών, η δεύτερη μετά από έξι παρεμβάσεις για τη διερεύνηση της προόδου και η τρίτη στο τέλος του πειράματος για να διαπιστωθεί η τελική μαθησιακή εικόνα των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας, από 02/03/2015 έως 06/03/2015, πραγματοποιήθηκε εμπειρική συστηματική παρατήρηση για το σύνολο των συμμετεχόντων στο σχολικό πλαίσιο (αίθουσες διδασκαλίας, προαύλιος χώρος). Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τον καθηγητή της τάξης, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής, εργοθεραπευτής) και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ώστε να αντληθούν επιπλέον δεδομένα. Με το σύνολο των παραπάνω

δεδομένων συμπληρώθηκαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) όσον αφορά το επίπεδο της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - ΔΜΕ), το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ), το επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και οι αντίστοιχες αποκλίσεις τους, ώστε να αποκαλυφθεί η αναπτυξιακή και μαθησιακή εικόνα για κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά. Από τη μελέτη και το σχολιασμό των αποκλίσεων, κατανοήθηκαν οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες κάθε μαθητή. Για την εφαρμογή των παρεμβάσεων στο σύνολο των μαθητών της τάξης συγκρίθηκαν οι αρχικές αξιολογήσεις ώστε να προκύψουν οι κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες και να οριστούν οι διδακτικές προτεραιότητες με τελικό σκοπό τη σχεδίαση των διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων.

Την επόμενη εβδομάδα, δηλαδή από 09/03/2015 έως 13/09/2015, για μία διδακτική ώρα την ημέρα στο μάθημα των ηλεκτρονικών πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα του εργαστήριου του σχολείου επίδειξη του λογισμικού προσομοίωσης ηλεκτρονικών κυκλωμάτων και εκπαίδευση των μαθητών στη χρήση αυτού με τις επιλεγμένες για κάθε μαθητή συσκευές κατάδειξης.

Για τις τρεις επόμενες εβδομάδες, δηλαδή από 16/03/2015 έως 03/04/2015, πραγματοποιήθηκαν έξι παρεμβάσεις, δύο κάθε εβδομάδα. Κάθε παρέμβαση υλοποιούνταν την πρώτη διδακτική ώρα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος του εργαστηρίου των ηλεκτρονικών, το οποίο αποτελούνταν από τρεις διδακτικές ώρες. Οι δραστηριότητες κάθε παρέμβασης επεξηγούνταν από τον καθηγητή της τάξης και στη συνέχεια καλούνταν οι συμμετέχοντες να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα έχοντας μπροστά τους τα βήματα σε έντυπη μορφή στο ντοσιέ δραστηριοτήτων. Ο καθηγητής της τάξης λειτουργούσε επικουρικά σε τυχόν αίτημα βοήθειας οποιουδήποτε συμμετέχοντα, όμως προσδοκία ήταν η αυτόνομη υλοποίηση της δραστηριότητας από τους μαθητές. Μετά το πέρας και της έκτης παρέμβασης συμπληρώθηκαν εκ νέου οι ΛΕΒΔ για κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να καταγραφεί η νέα αναπτυξιακή και μαθησιακή εικόνα τους και να διερευνηθεί η πρόοδος τους, καθώς και η συνολική εξέλιξη των συμμετεχόντων.

Τις επόμενες δύο εβδομάδες, δηλαδή από 06/04/2015 έως 17/04/2015, το σχολείο παρέμεινε κλειστό λόγω των διακοπών του Πάσχα. Στις τρεις εβδομάδες που ακολούθησαν, δηλαδή από 20/04/2015 έως 08/05/2015, πραγματοποιήθηκαν έξι ακόμα παρεμβάσεις. Υλοποιήθηκαν και αυτές την πρώτη διδακτική ώρα του τρίωρου εργαστηριακού μαθήματος των ηλεκτρονικών και τον καθηγητή της τάξης να έχει

ακριβώς τον ίδιο ρόλο. Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε η Τρίτη και τελική αξιολόγηση των συμμετεχόντων. Τα νέα δεδομένα αποτυπώθηκαν στις ΛΕΒΔ, ώστε να προκύψει η τελική αναπτυξιακή και μαθησιακή εικόνα των μαθητών.

4.1.8. Αξιοπιστία

Για την αξιοπιστία της συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονη αξιολόγηση των μαθητών από τον καθηγητή της τάξης για τις δύο περιπτώσεις αυτές της ενδιάμεσης και της τελικής αξιολόγησης. Συμφωνήθηκε ότι θα αξιολογείται κάθε μαθητής για την καλή χρήση του εξατομικευμένου υλικού και του εξοπλισμού (ηλεκτρονικός υπολογιστής, λογισμικό, συσκευή κατάδειξης και ντοσιέ δραστηριοτήτων), η επάρκεια και η ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας κάθε παρέμβασης, η αυτονομία, η χρήση βοήθειας από τον καθηγητή της τάξης και τέλος η έκφραση των συναισθημάτων και η συμπεριφορά των μαθητών.

4.2. Αποτελέσματα

Σκοπός του πειράματος ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο στην ειδική διδακτική υποστήριξη μαθητών με κινητική αναπηρία.

Για τον Α. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 10 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη και 7 εξάμηνα στη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 10 εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημα, 7 εξάμηνα στο ενδιαφέρον για το μάθημα και 8 εξάμηνα στη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 2 εξαμήνων για το ενδιαφέρον για το μάθημα, 1 εξαμήνου για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην αυτών της συγκέντρωσης προσοχής και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο του μαθητή 2 εξαμήνων για όλες τις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης εκτός αυτών της συγκέντρωσης προσοχής και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρουσίασαν πρόοδο 1 εξαμήνου.

Για τον Ε. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 10 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό, τη λογικομαθηματική σκέψη και τη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 10 εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον για το μάθημα και 8 εξάμηνα στη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 1 εξαμήνου για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην αυτών του ενδιαφέροντος για το μάθημα και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο του μαθητή 2 εξαμήνων για την οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη και τη λειτουργική μνήμη και 1 εξαμήνου για το συλλογισμό, τη λογικομαθηματική σκέψη, τη συγκέντρωση προσοχής, του αυτοσυναίσθηματος, του ενδιαφέροντος για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους για τις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και για της συναισθηματικής οργάνωσης.

Για την Μ. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη και 6 εξάμηνα στη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 8 εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημα, 6 εξάμηνα στο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 2 εξαμήνων για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην της συνεργασίας με τους άλλους η οποία παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο της μαθήτριας 2 εξαμήνων για όλες τις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης.

Για τον Ν. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό, τη λογικομαθηματική σκέψη και τη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 10 εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 1 εξαμήνου για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην αυτών της συγκέντρωσης προσοχής, του αυτοσυναίσθηματος, του ενδιαφέροντος για το μάθημα και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες

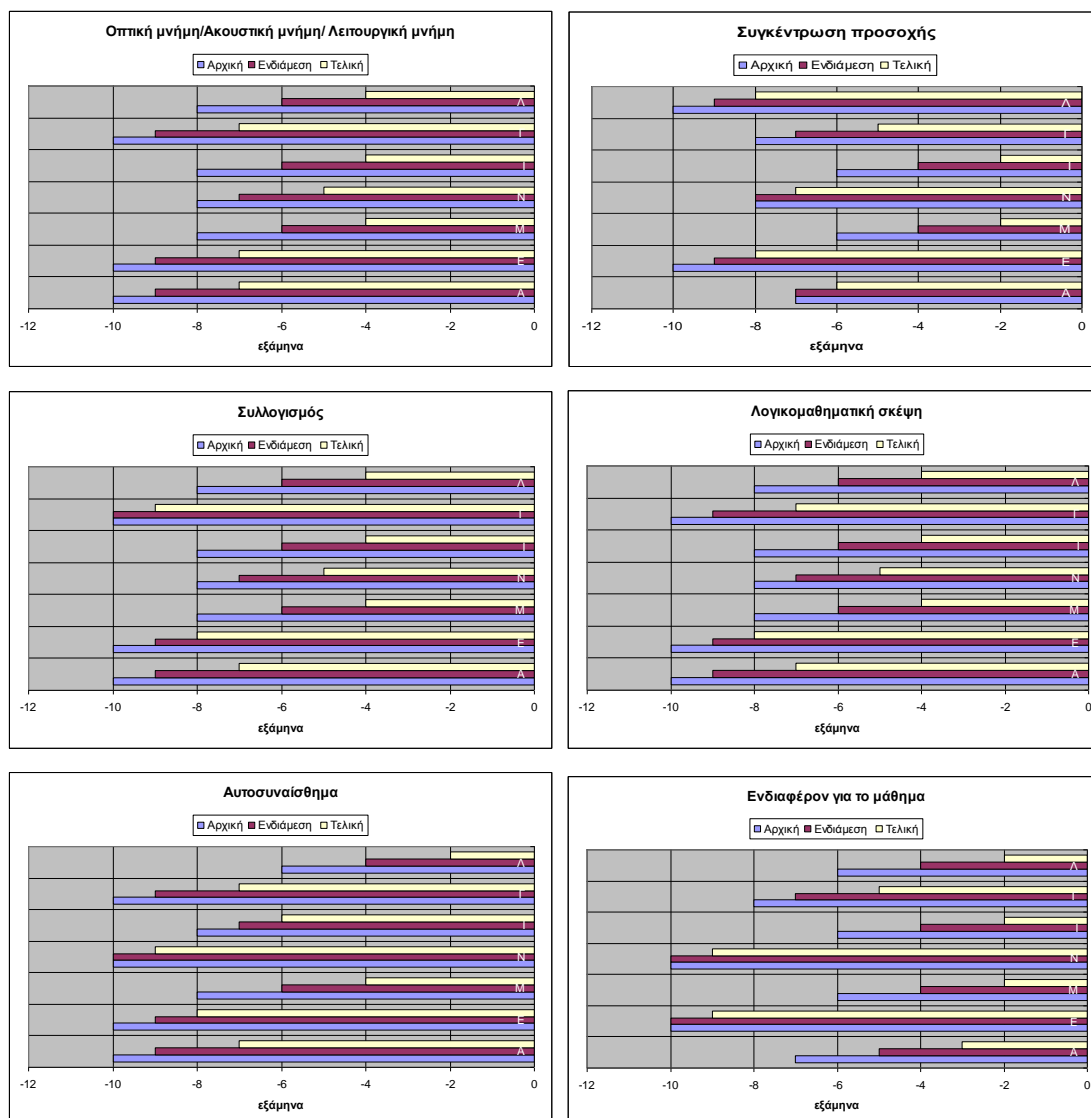
παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο του μαθητή 2 εξαμήνων για την οπτική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό, τη λογικομαθηματική σκέψη και 1 εξαμήνου τη συγκέντρωση προσοχής, το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για το μάθημα και της συνεργασίας με τους άλλους.

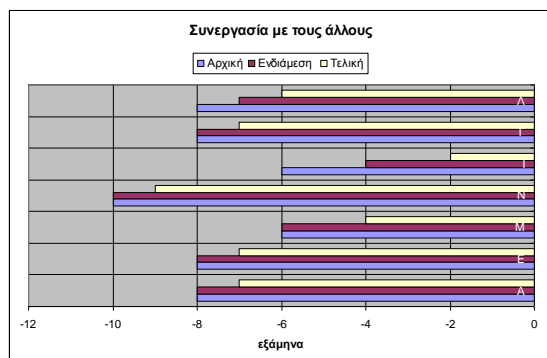
Για την Ι. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη και 6 εξάμηνα στη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 8 εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημα, 6 εξάμηνα στο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 2 εξαμήνων για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην αυτή του αυτοσυναίσθηματος η οποία παρουσίασε θετική εξέλιξη 1 εξαμήνου. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο της μαθήτριας 2 εξαμήνων για όλες τις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης εκτός αυτής του αυτοσυναίσθηματος η οποία παρουσίασε πρόοδο 1 εξαμήνου.

Για τη Γ. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 10 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη και 8 εξάμηνα στη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 10 εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημα, 8 εξάμηνα στο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 1 εξαμήνου για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην αυτών του συλλογισμού και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο της μαθήτριας 2 εξαμήνων για όλες τις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης εκτός αυτών του συλλογισμού και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρουσίασαν πρόοδο 1 εξαμήνου.

Για τον Α. η αρχική αξιολόγηση έδειξε να υπολείπεται 8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική μνήμη, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη και 10 εξάμηνα στη συγκέντρωση προσοχής για την αναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπολείπονταν 6 εξάμηνα στο

αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον για το μάθημα και 8 εξάμηνα στη συνεργασία με τους άλλους. Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτύπωσε θετική εξέλιξη 2 εξαμήνων για όλες τις παραπάνω περιοχές πλην αυτών της συγκέντρωσης προσοχής και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρουσίασαν θετική εξέλιξη 1 εξαμήνου. Η τελική αξιολόγηση ανάδειξε θετική πρόοδο του μαθητή 2 εξαμήνων για όλες τις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης εκτός αυτών της συγκέντρωσης προσοχής και της συνεργασίας με τους άλλους οι οποίες παρουσίασαν πρόοδο 1 εξαμήνου.





Διαγράμματα της εξέλιξης των μαθητών στις υποπεριοχές των αναπτυξιακών περιοχών των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης

4.3. Συμπεράσματα

Το πείραμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σκοπό είχε να διερευνήσει τους τρόπους χρήσης των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιδίωξη ήταν η ενίσχυση των υποθέσεων ότι οι νέες τεχνολογίες εξασφαλίζουν την πρόσβαση του μαθητή με κινητική αναπηρία στην πηγή της πληροφορίας, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω των νέων τεχνολογιών προωθεί τη μάθηση και ότι ένα στοχευμένο και δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τη χρήση νέων τεχνολογιών υποστηρίζει αποτελεσματικά την εκπαίδευση μαθητών με κινητική αναπηρία.

Τα αποτελέσματα του πειράματος έρχονται να υποστηρίξουν θετικά τα υποθετικά ερωτήματα της έρευνας. Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να λειτουργούν αυτόνομα στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Οι συμμετέχοντες άρχισαν να λειτουργούν ως ερευνητές και να αναζητούν τη γνώση. Η πλοήγηση στη γνώση και η δύναμη της εικόνας διευκόλυναν την κατανόηση των νέων όρων και εννοιών. Ενισχύθηκε ο τρόπος σκέψης, οργάνωσης, κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων. Δημιουργήθηκαν συνθήκες οι οποίες επέτρεπαν στους μαθητές να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή της τάξης. Εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις και τις απορίες τους. Εκδήλωναν τα συναισθήματά τους για την επιτυχία ή την αποτυχία με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο. Η χρήση των νέων τεχνολογιών ενεργοποίησε τις αισθήσεις, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των συμμετεχόντων. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών όσον αφορά την πρωτοβουλία, την επινοητικότητα, την υπευθυνότητα, την προσαρμοστικότητα, την

επιδεξιότητα και την αισθητική αντίληψη. Αυξήθηκε ο βαθμός απόδοσής τους και βελτιώθηκε η ποιότητα των εργασιών τους. Ενισχύθηκε ο βαθμός αυτονομίας τους με αποτέλεσμα την αύξηση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοπεποίθησής τους. Σημαντικό θεωρήθηκε το γεγονός ότι οι πέντε από τους επτά μαθητές στο τέλος του πειράματος ζήτησαν να εγκατασταθεί το λογισμικό προσομοίωσης στον προσωπικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή και να τους δοθεί το ντοσιέ δραστηριοτήτων, ώστε να ασχοληθούν με αυτό στο σπίτι τους. Αν και τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα δεν είχαν τον ίδιο βαθμό αύξησης για όλους τους μαθητές, εντούτοις και για τους μαθητές που παρουσίασαν ελάχιστη αύξηση αντικατοπτρίζεται μια σαφής πρόοδος στην ανάπτυξη των σωματικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Αναμφίβολα υπάρχουν διαφορές στο βαθμό προόδου των συμμετεχόντων. Οι διαφορές αυτές είναι πιθανό να οφείλονται στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το ότι τρεις από αυτούς συνοδεύονται από νοητική καθυστέρηση. Επίσης, το αρχικό επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης δεν ήταν το ίδιο για όλους τους συμμετέχοντες. Τέλος, οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες των παρεμβάσεων ήταν ίδιες για όλους τους μαθητές και επιλεγμένες με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά και τις κοινές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αν και το δεύτερο μέρος των παρεμβάσεων ανατροφοδοτήθηκε από την ενδιάμεση αξιολόγηση των μαθητών και υπήρξαν διαφοροποιήσεις και αναστοχασμοί, εντούτοις η σχεδιάσή τους υλοποιήθηκε και πάλι με βάση τη συνολική εικόνα των μαθητών.

Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν ενδιαφέρον να επεκταθεί το πείραμα με εξατομικευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ελκυστικό θα ήταν και να διευρυνθούν οι στόχοι σε περισσότερες αναπτυξιακές περιοχές. Η εφαρμογή αυτού του είδους του πειράματος σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα θα μπορούσε να γενικεύσει τα αποτελέσματα. Πρόκληση θα ήταν η υλοποίηση του πειράματος σε μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Αγρέβη, Α. κ.α. (2008). *Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες - Άτομα με κινητικές αναπηρίες*. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους.
- Antle, B., J., Mills, W., Steele, C., Kalnins, I., Rossen, B. (2007). Health promotion in families of adolescents with physical disabilities, Journal compilation © 2007 Blackwell Publishing Ltd
- Barnes, C. (2001). Disability Studies and Disability Policy: The UK Experience, School of Sociology and Social Policy, the University of Leeds, Leeds LS2 9JT and University of Halmstad, Department of Health, Social Policy and Sports.
- Barnes, C., Mercer, G. (2004). Theorising and Researching Disability from a Social Model Perspective. to C. Barnes and G. Mercer (eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp. 1-17). Leeds: The Disability Press.
- Βαρσάμης, Π., Σταϊκοπούλου, Μ., Σαχπατζίδου, Ε. & Σταϊκόπουλος, Κ., (2008). Ενσυναίσθηση, θεωρίες ικανότητας και στάσεις για την εκπαίδευση μαθητών με κινητικές αναπηρίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 50, σ. 44-55.
- Βάσιος, Σ., Στεργιούλης, Ι. & Σαρρής, Δ. (2008). *Η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στην σχολική διαδικασία*. Ανακτήθηκε 26/09/2011 από το διαδίκτυο: <http://www.un.org/disabilities>.
- Bocharova, E., A., Kazarina, E., V., Sidorov, P., I., Soloviov, E., G. (2000). Working Frames with families of children with developmental disturbances. Present problems and development perspectives of child complex help. *Digest of international scientific-practical conference*. Arkhangelsk.
- Cameron, S., J., Snowdon, A., Orr, R., R. (1992). Emotions experienced by mothers of children with developmental disabilities. *Children's Health Care*, 21(2), 96-102
- Γεροδιάκομος, Κ. (2004). *Νέες τεχνολογίες και Κινητική Αναπηρία*, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους.
- Γκουρτζιάν, Μ. (1994). Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη στάση των ανθρώπων απέναντι στα άτομα με φυσικές και άλλες ανικανότητες, *Κοινωνική Εργασία*, 35, σ. 184-192.

- Colver, A. & SPARCLE group (2006). European study of the relationship of environment to participation and quality of life in children with cerebral palsy. *BMC Public Health*. 6: 105. Ανάκτηση την 26/8/2011 από το διαδίκτυο: <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>
- Corn, J., Tagsold, J.T. & Argueta, R. (2012). Students with special needs and 1:1 computing: a teacher's perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4),σ.217-223.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The classroom use of Technology since 1920*, NY: Teachers College Press
- Cuban 1986 & 2001, Means, B., E. (1994). *Technology and Education reform*, SF: Jossey-Bass
- Curtin, M., Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities Experiences of Education, *International Journal of Disability, Development and Education*, 52: 3, 195 - 214
- Δημητρόπουλος, Α. (2000). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Disability Discrimination Act (1996). *Definition of Disability, Disability on the agenda Booklet, No. DL60*. Reproduse with kind permission from the DEE.
- DiSessa., A. (2001). *Changing Minds*. Boston: MIT Press
- Διυπουργική επιτροπή για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (2001). *Οδηγός του πολίτη με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.
- Dodrill, C., B., Beier, R., Kasparick, M., Tacke, I., Tacke, U., Tan, S., Y. (1984). Psychosocial problems among adults with epilepsy. *Epilepsia*. 25(2):176-83.
- Δροσινού, Μ. (2001). Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης. *Κοινωνική Εργασία*, 64, σ.226-239.
- Ellsum, W. & Pedersen, C. (2005). *Impacts of physical disability on an individual's career development*, Refereed Paper Presented at ANZAM Conference, University of Canberra, December 2005.
- Ε.Σ.Α.Ε.Α. (1994). Έκθεση για την κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Διαθέσιμο στο <http://europa.eu.int/comm/education/indic/backen.html>

- European Commission (2004). Information Society Technologies: A thematic priority for research and development under the specific program “*Integrating and strengthening the European research area*” in the Community sixth framework program. Διαθέσιμο στο <http://www.cordis.lu/ist>
- Forman, G., Puffal, P. (1998). *Constructivism in the Computer Age*, London: Laurence Erlbaum Associates
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (23/10/2003). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο*. [www.190-gr.pdf]. URL <http://www.dea.gr>.
- Grigal, M., Neubert, D., A., Moon, M., S., Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70, 97-112
- Guthrie, T. (2001). *Social security policy options for people with disabilities in South Africa: an international and comparative review*, Committee of inquiry into a comprehensive social security system.
- Hargreaves, M., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης
- Harrison, L., H., Arnold, M., Love, F., E. (1997). Empowering student with disabilities by teaching self-determination skills. *Education*, 117, 547-550
- Hartman, A., F., Radin, M., B., McConnell, B. (1992). Parent-to-parent support: A critical component of health care services for families. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 15, 55-67
- Hoyle, C., Noss, R. (1992). A Pedagogy for Mathematical Microworlds. *Educational Studies in Mathematics*, 23, pp 31-57
- Ισχύουσα κοινοτική νομοθεσία (1996). Σύσταση του συμβουλίου της 24ης Ιουλίου 1996 για την απασχόληση των μειονεκτούντων ατόμων στην κοινότητα. *Επίσημη εφημερίδα*. Έγγραφο 386X0379.
- Καβουνίδη, Τ. (1996). Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής. Τόμος Α. σ. 47-79. *Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Επιμέλεια: Καραντινός, Δ., κ.α. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μάθηση μέσω κίνησης: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Κασσωτάκης, Μ., κ.α. (1996). Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τόμος Α. σ.449-473. *Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Επιμέλεια: Καραντινός, Δ., κ.α. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Kiseliou, T., G., Akimova, L., A. (2001). *Conclusions: investigation comparative analyze of disabled children families. Culture and recreation in families of disabled children*. Articles Review on materials of Russian regions sociological investigation. Moscow
- Knoll, K., Jarvenpaa, S., I., (1995). *Learning to work in global virtual teams*. Proceedings of the twenty-eighth, Hawaii International Conference of Systems sciences
- Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Πάτρα: Νέες τεχνολογίες.
- Κομπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην κινητική ανάπτυξη*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Kondrashenko, V., T., Donskoy, D., I., Igumnov, S., A. (1999). *General Psychotherapy*. Minsk: Visheishia Shkola
- Κοντοπούλου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της Προσχολικής αγωγής*, Στο Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 1.1.Ζ.2.), Θεσσαλονίκη
- Κουτσούκη, Δ. (2008). *Κινητικές διαταραχές και εξέλιξη; θεωρία και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Κουτσούπη, Α., Μοσχονησώτη, Χ. (2002). Κοινωνική συμμετοχή ατόμων με κινητική αναπηρία. Μύθος ή πραγματικότητα; Α ΤΕΙ Κρήτης, Σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας, Τμήμα κοινωνικής εργασίας.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Kynigos, C. (1996). *New Practices with New Tools in the Classroom: Educating Teacher Trainers in Greece to Generate a 'School Community' use of New Technologies*.
- Κυνηγός, Χ (1995). Η Ευκαιρία που δεν Πρέπει να Χαθεί: Η Υπολογιστική Τεχνολογία ως Εργαλείο Έκφρασης και Διερεύνησης στη Γενική Παιδεία. Στο Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ.: *Προοπτικές για μια Νέα Πολιτική στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Lee, Y., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Williams-Diehm, K., Davies, D.K. & Stock, S.E. (2011). The effect of student-directed transition planning with a computer-based reading support program on the self-determination of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 45 (2), σ.104/117.
- Leister, J., Kouber, A. (2001). *3rd Generation Learning Platforms Requirements and motivation for Collaborative Learning*, EUROODOL-European for Collaborative Journal of Open and Distance learning
- Magill-Evans, J., E., Restall, G. (1991). Self-esteem of persons with cerebral palsy: from adolescence to adulthood. *Am J Occup. Ther.*; 45(9): 819-25. Ratter M. (1970). *Helping troubled children*. London: Penguin Books
- Μαργαρίτη, Μ. (2004). *Η Οικογένεια και το περιβάλλον*, Αθήνα, Οκτώβριος 2004 «ΠΡΟΣΒΑΣΗ»
- McCoy, K. (1982). *Coping with teenage depression*. New York: New American Library. Ανάσυρση την 28/8/2011 από το διαδίκτυο: http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_132_33/ai_53870307/pg_9
- Μπουχορικού, Ε. (2009). *Ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με πρόβλημα όρασης*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής
- Murray, D., E. (2000). Changing Technologies, Changing Literacy Communities?, *Language Learning & Technology*, 4, 43-58
- N.C.E.S (2000). *Teachers' Tools for the 21st Century: A Report on Teachers' Use of Technology*. NCES 2000-102. Washington, Διαθέσιμο στο <http://nces.ed.gov/surveys/frss/publications/2000102/index.asp>
- N.C.R.E.L (2003). *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. Διαθέσιμο στο <http://www.ncrel.org/engauge/skills/agelit.html>
- Νικολαΐδου, Σ. (1996). Ο αποκλεισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες από τον ελληνικό αστικό χώρο. Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Επιμέλεια: Καραντινός, Δ., κ.α. Τόμος Α, σ.421-447. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Norfolk county council (2006), Enabling parents with a disability or long-term illness, joint policy and protocol, March 2006.
- O.H.E. (1994). *Κανονισμοί για την εξίσωση των ευκαιριών για τους ανθρώπους με αναπηρίες*.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from Theory to Practice*. London: Macmillan

- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Υπηρεσίες ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών για τυφλούς και άτομα με περιορισμένη όραση: η εμπειρία της βιβλιοθήκης του πανεπιστημίου Μακεδονίας από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Accelarate*, (4/11/2003), [www.text/greek/bib9ath].URL <http://www.lib.uom.gr>
- Papert, S. (1981). *Mindstorms: Children, Computers And Powerful Ideas*, Harvester: Press
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, New York: Basic Books
- Περιοδικό *ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΩΡΑ* για άτομα με ειδικές ανάγκες (3/3/2003). Πολιτική αποκατάστασης και ανάπτυξης. [www.gr-arts/polreh01].URL <http://www.disabled.gr>.
- Πολεμικού, Α. (2010). Οι κινητικές αναπηρίες κατά τη σχολική ηλικία. Πολεμικός, Καϊλα, Θεοδοροπούλου και Στρογγυλός. *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σ. 167-187). Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., *Ειδική αγωγή*, (3/1/2003), [www.parouden/spec_ag].URL <http://www.geoCities.com>
- Preece, J. (2000). *Online Communities: Designing, usability, Supporting Sociability*, New York.
- Prosvasi.uoa.gr, *βασικές έννοιες που σχετίζονται με την κίνηση*, Ανάσυρση από το διαδίκτυο την 25/5/2011.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1996). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα:
- Sacks, S., Z., Wolffe, K., E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: an ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92, 7-17
- Σακελαρόπουλος, Θ. (1999). *Η μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους*. Αθήνα: Κριτική.
- Sammon, E. (2001). *Defying Prejudice, Advancing Equality 2, Children and Disability in the Context of Family Breakdown in Central and South Eastern Europe and the Former Soviet Union*, EveryChild, October 2001.

- Shields, N., Murdoch, A., Loy, Y., Dodd, K.J. & Taylor, N.F. (2006). A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy compared with children without disability. *Dev. Med Child Neurol.*, 48(2):151-157.
- Singer, G., Irvin, L. (1989). *Support of Caregiving Families: Enabling Positive Adaptation to Disability*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sontag, E., Burke, P., J., York, R. (2004). Consideration for serving the severely handicapped in the public schools. In Robert Sandieson, Val Sharpe, and Jack Hourcade (Eds.), *Inclusion and Employment in Developmental Disabilities* (pp. 1-7). Austin, TX: Division on Developmental Disabilities
- Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). *Παιδαγωγική και Διδακτική των Παιδιών με Κινητικά Προβλήματα*. Αθήνα: Ωρίων.
- Σταθόπουλος, Π. (1996). *Κοινωνική Πρόνοια*. Αθήνα: Έλλην.
- Στασινοπούλου, Ο. (1992). Ατυπα δίκτυα Φροντίδας. *Εκλογή*, 93(2), σ. 109-122.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1909-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Tozer, S., E., Viola, P., S., Senese, G., B. (1995). *School and Society. Historical and Contemporary perspectives*, New York
- Υπ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2000). *Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ). Αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)*, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2003). *Ειδική Εκπαίδευση*, [www.public-libra]URLhttp://www.dea.gr.
- Υπ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Προεδρικό Διάταγμα 301/1996)
- Φελούκα, Β. (2008). *Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και ο ελεύθερος χρόνος τους*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο την 21.6.2011.
- Φραγκουδάκη, Α. (1986). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Vavouraki, A. (2004). "The use of ICT in science teaching: Teacher's pet or Trojan horse" Proceedings of the 2nd IO STE and 2nd EDIFE Conference, Kalamata, 18-20 March 2004 (in print)
- Venezky, R., Davis, C. (2002). *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, Version 8c*, OECD/CERI, March 6, 2002

Vrassidas, McIsaac (2001). Integrating technology in Teaching and Teacher education: Implications for policy and curriculum reform, *Educational Media International*, 38 (2-3), pp. 127-132

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*, Boston: Harvard University Press

Χαρουπιάς, Α. (2001). Το σχολείο για όλους. *Κοινωνική Εργασία*, 62, σ. 107-116.

Χριστοφοράκη, Κ. (2004). *Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*, Αθήνα Οκτώβριος 2004 «ΠΡΟΣΒΑΣΗ».

Web Based Commission (2000). *The Power of the Internet for Learning Moving from Promise to Practice*, USA: US Government Printing Office