

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ Κ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

***“ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΩΣ
ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΤΟΝ Η/Υ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ”***

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Παπαδάκης Νικόλαος

ΣΥΝΤΑΚΤΡΙΕΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: Μπέλση Ειρήνη
Μπουράκη Αγάπη
Οικονόμου – Ευμορφούτσικου Κωνσταντίνα

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	6
1.1 Νοητική Ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.....	6
1.2 Σοβαρά Προβλήματα Όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες).....	8
1.3 Σοβαρά Προβλήματα Ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).....	8
1.4 Κινητικές και Σωματικές Ανεπάρκειες.....	9
1.5 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (φάσμα αυτισμού, ΔΕΠ-Υ).....	12
1.6 Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων.....	15
1.7 Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ειδικοί Παιδαγωγοί	20
2.1 Ορισμοί, Νόμοι και Αρχές που διέπουν έναν Ειδικό Παιδαγωγό.....	20
2.2 Ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Συστήματα Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή	33
3.1 Εισαγωγή.....	33
3.2 Ιστορική Αναδρομή.....	33
3.3 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	38

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Εκπαιδευτικές ανάγκες Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	44
1.1 Νοητική Ανεπάρκεια ή Ανωριμότητα.....	44
1.2 Σοβαρά Προβλήματα Όρασης.....	45
1.3 Σοβαρά Προβλήματα Ακοής.....	45
1.4 Κινητικές και Σωματικές Ανεπάρκειες.....	47
1.5 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	48
1.6 Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων.....	49
1.7 Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα.....	50
1.8. Επίλογος.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	52
2.1 Εισαγωγή.....	52
2.2 Ο ρόλος των υπολογιστών στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	53
2.3 Γράφοντας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.....	54
2.4 Ανάγνωση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.....	55
2.5 Επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή.....	56
2.6 Κινητικές δυσκολίες και ηλεκτρονικοί υπολογιστές.....	57
2.7 Ένταξη και ηλεκτρονικοί υπολογιστές.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση	59
3.1 Κινητικές και σωματικές ανεπάρκειες.....	59
3.2 Διανοητική ανεπάρκεια.....	61
3.3 Προβλήματα όρασης.....	61
3.4 Προβλήματα ακοής.....	63
3.5 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (φάσμα αυτισμού, ΔΕΠ-Υ).....	63
3.6 Μαθησιακές δυσκολίες.....	63
3.7 Διαταραχές ομιλίας.....	64
3.8 Σοβαρά προβλήματα υγείας.....	64

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Μεθοδολογία έρευνας	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Αποτελέσματα έρευνας	68
2.1 Περιγραφικά στοιχεία δείγματος.....	68
2.2 Η/Υ και ειδική αγωγή.....	72
2.3 Εκπαίδευση και χρήση Η/Υ.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Συμπεράσματα έρευνας	74
ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πέρα από τα υλικά αγαθά, που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη αλλά και την επιβίωση του ατόμου, ακόμα ένα ζωτικής σημασίας αγαθό για την εξέλιξή του, είναι και η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς την ανθρωπότητα. Ορισμένες ομάδες περιορίζονται στο να αποκτήσουν ικανοποιητικό ποσοστό της παρερχόμενης εκπαίδευσης γιατί, κάποιιο καθοριστικοί παράγοντες λειτουργούν αποτρεπτικά: π.χ. άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(ΑΜΕΕΑ) μπορεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνον όταν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις.

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν να αντιμετωπίσουν, εκτός από τις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους, και την κοινωνία μέσα στην οποία βρίσκονταν. Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος εξελίσσεται ραγδαία και προσαρμόζετε στις νέες τεχνολογίες, τα παιδιά αυτά δεν είχαν το ίδιο ποσοστό προσβασιμότητας με τα υπόλοιπα της ηλικίας τους, το οποίο φαίνεται και στις σημαντικές ελλείψεις που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες, που είναι σχεδιασμένες γι' αυτά. Ωστόσο όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους.

Στον τομέα της εκπαίδευσης βασικό ρόλο έχουν και οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής. Οι παιδαγωγοί είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι οι πρώτοι που θα αναγνωρίσουν την ιδιαιτερότητά τους. Πρέπει να είναι πάντα ενημερωμένοι για οτιδήποτε καινούριο κάνει την εμφάνιση του, προκειμένου να είναι σε θέση να μεταφέρουν τις γνώσεις τους και να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να προσαρμοστούν στην νέα πραγματικότητα, που ορίζει η σύγχρονη κοινωνία. Το γεγονός αυτό, χρήζει τους παιδαγωγούς ως τα καταλληλότερα άτομα, για να προσδιορίσουν την σχέση που έχουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό το ζήτημα θα διερευνηθεί και στην παρούσα πτυχιακή εργασία και συγκεκριμένα οι “στάσεις και αντιλήψεις των παιδαγωγών ειδικής αγωγής, ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.”

Έπειτα από βιβλιογραφική έρευνα παρατηρήθηκε ότι, αν και υπάρχουν πολλές αναφορές για τις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τον τρόπο συμπεριφοράς τους, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι ειδικοί και το ευρύτερο

περιβάλλον των ατόμων αυτών, ακόμα και τον τρόπο που μπορούν να εκπαιδευτούν, δεν έχει διερευνηθεί ενδελεχώς το ενδεχόμενο εκπαίδευσης μέσω εφαρμογών Ηλεκτρονικού Υπολογιστή(H/Y). Έχουν δημιουργηθεί διάφορες εφαρμογές εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται σε κάποιες -κατάλληλα εξοπλισμένες- σχολικές μονάδες, χωρίς όμως να έχει αξιολογηθεί η λειτουργία, η αποτελεσματικότητά και η χρησιμότητά τους. Σκοπός της πτυχιακής εργασίας είναι να εκτιμηθεί, σύμφωνα με την άποψη των ειδικών παιδαγωγών, εάν οι εφαρμογές αυτές είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ποσοστό και η συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων εφαρμογών στην Ελληνική εκπαίδευση, όπως επίσης και το βαθμό που εκείνη μπορεί να χρησιμοποιήσει τέτοιου είδους εφαρμογές. Επιμέρους στόχος της εργασίας είναι, να αποτελέσει την αφορμή για την διεξαγωγή μιας έρευνας εις βάθος σε όλη την Ελλάδα, όπου θα βοηθήσει το έργο των παιδαγωγών και θα ανυψώσει το επίπεδο της εκπαίδευσης των ΑΜΕΕΑ.

Η έρευνα θα επεκταθεί στους τρεις μεγαλύτερους νομούς της Κρήτης, το Ν. Ηρακλείου, το Ν. Ρεθύμνης και το Ν. Χανίων. Θα ακολουθηθεί ποσοτική έρευνα, το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί είναι ερωτηματολόγια και θα διανεμηθούν μέσω διαδικτυακού χώρου (internet), αλλά και σε έντυπη μορφή σε άμεση παράδοση στους διερωτώμενους. Το στατιστικό πρόγραμμα που θα χρησιμοποιηθεί για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων θα είναι το SPSS (Superior Performance Software System) Statistics.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο θεωρητικά μέρη, τα οποία αποτελούνται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο θεωρητικό μέρος ασχολείται με κάποιες γενικές έννοιες και ορισμούς που αφορούν την ειδική αγωγή. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται οι άνθρωποι που θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύετε η έννοια του παιδαγωγού ειδικής αγωγής, τα χαρακτηριστικά, οι αρχές που τον διέπουν και ρόλος που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί στην Ελλάδα και μια ιστορική αναδρομή γύρω από την ειδική αγωγή. Το δεύτερο θεωρητικό μέρος εμβαθύνει στο θέμα που απασχολεί την εργασία. Το πρώτο κεφάλαιο καταδεικνύει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν τα άτομα ανά κατηγορία και την τακτική προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το δεύτερο κεφάλαιο επεξηγεί τον τρόπο με τον οποίο μπορούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ωφεληθούν μέσα από την χρήση εφαρμογών του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο

παρουσιάζει εφαρμογές που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται στην ειδική αγωγή, ανά κατηγορία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, που περιλαμβάνει την μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά την διεξαγωγή της εργασίας, τον επίλογο, την βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το παράρτημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ειδική αγωγή όπως αποκαλείται επίσημα, αποτελεί έναν εξειδικευμένο τομέα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, που στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή στην πράξη ειδικών μεθόδων και τεχνικών για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τον νόμο 3699 της εφημερίδας της κυβερνήσεως : «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.»
(Νόμος 3699/Άρθρο 3, 2008:3500)

Με βάση το παραπάνω περιλαμβάνονται όλοι όσοι έχουν: νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, διαταραχές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές ανεπάρκειες(εγκεφαλική παράλυση, νευρομυϊκές παθήσεις, αρθρίτιδες κ.α.) διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού, ΔΕΠ-Υ), μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμισία κ.α.), διαταραχές ομιλίας και χρόνια ιατρικά προβλήματα.

Στα άτομα που εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, που στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιδιώκετε ιδιαίτερα με: την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, την αμοιβαία αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

1.1 Νοητική Ανεπάρκεια ή ανωριμότητα

Η νοητική ανεπάρκεια, νοητική καθυστέρηση ή ανωριμότητα όπως αναφέρετε σε διάφορες βιβλιογραφίες, αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, με πολλές μορφές

και διακυμάνσεις. Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης, η μορφή της, οι συνέπειές της και τα χαρακτηριστικά της ποικίλουν από περίπτωση σε περίπτωση.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη φύση της νοητικής καθυστέρησης. Οι τρεις πιο σημαντικοί και πιο περιεκτικοί αναφέρονται παρακάτω. Ο πρώτος αφορά σε ορισμό με βάση το δείκτη νοημοσύνης, ο δεύτερος είναι αυτός του G. Doll και ο τρίτος είναι ο ορισμός της Αμερικανικής Εταιρίας για τη νοητική ανεπάρκεια, AAMR.

Το κριτήριο που συνήθως χρησιμοποιείται για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης είναι η επίδοση σε τεστ νοημοσύνης. Η επίδοση αυτή εκφράζεται αριθμητικά με δύο ψυχομετρικούς δείκτες: το νοητικό πηλίκο και τη νοητική ηλικία. Το νοητικό πηλίκο, που είναι γνωστό και ως δείκτης νοημοσύνης, εκφράζει το ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, και παραμένει, σχετικά σταθερό κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1. Ο ψυχολόγος Edgar Doll, για πολλά χρόνια κατείχε τα πρωτεία του αποδεκτού ορισμού για τη νοητική ανεπάρκεια, διατυπώνοντας τα ακόλουθα κριτήρια νοητικής καθυστέρησης:

- εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ατόμου, ή κατά τη γέννηση,
- οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη,
- χαρακτηρίζεται από φτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής,
- καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ωριμότητα,
- είναι οργανικής αιτίας και
- είναι βασικά αθεράπευτη. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2. Ο αποδεκτός, πλέον, ορισμός είναι αυτός που δίνει η Αμερικάνικη Εταιρία για τη νοητική ανεπάρκεια (American Association for Mental Retardation, 2002). «Ο όρος νοητική ανεπάρκεια, λοιπόν, αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς και στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται μέσα από τις γνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές, προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία πρέπει να εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών.» (AAMR, 2002).

Το σύστημα ταξινόμησης που ισχύει και προτείνεται από την AAMR, χωρίζει τη νοητική ανεπάρκεια σε 4 βαθμίδες:

- Ελαφρά νοητική ανεπάρκεια : 50-55 μέχρι 70
- Μέτρια νοητική ανεπάρκεια: 35-40 μέχρι 50-55
- Σοβαρή νοητική ανεπάρκεια: 20-25 μέχρι 35-40
- Βαριά νοητική ανεπάρκεια: κάτω από 20-25 (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.2 Σοβαρά Προβλήματα Όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες)

Τα προβλήματα όρασης αποτελούν μια κατάσταση που κινείται ανάμεσα σε δυο διαμετρικά αντίθετες καταστάσεις, όπως η κανονική όραση από την μια και η απόλυτη οπτική δυσκολία, η τύφλωση, από την άλλη. Ο μικρότερος αριθμός των παιδιών με προβλήματα όρασης απαρτίζεται από την κατηγορία των τυφλών παιδιών.

Στην μελέτη “Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης”, ο Γεώργιος Τσιναρέλης (2005, σ.5), αναφέρει ότι κατά τον Barraga: « Ένα παιδί θεωρείται οπτικά ανάπηρο όταν η οπτική του μειονεξία συντείνει στη μη μέγιστη απόδοση του στο μαθησιακό τομέα και απαιτούνται ειδικά προγράμματα, μέθοδοι και μέσα προκειμένου να μάθει και ν' αποκτήσει γνώσεις ».

Οι οπτικές μειονεξίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν κατά διαφορετικούς τρόπους. Από νομική - διοικητική άποψη, για λόγους υγείας και πρόνοιας, ο ορισμός προσδιορίζει δυο κατηγορίες παιδιών, σε σχέση με τα υφιστάμενα test οπτικής οξύτητας :

- Τα τυφλά
- Τα μερικώς βλέποντα

Ένα παιδί θεωρείται τυφλό όταν μπορεί να δει 20 / 200 ή και λιγότερο, ακόμη και με μέσα οπτικής ενίσχυσης. Απλά, αυτό σημαίνει πως το παιδί αυτής της κατηγορίας μπορεί να δει κάτι καλά στα 20 cm, τη στιγμή που το ίδιο αντικείμενο, ένα άλλο παιδί με κανονική όραση μπορεί να το δει στα 200 cm, (2 m). Η τύφλωση δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε απουσία οπτικής διέγερσης, αφού το τυφλό άτομο μπορεί να διακρίνει το σκοτάδι από το φως και ίσως να έχει κάποιες οπτικές εικόνες.

Ένα παιδί θεωρείται μερικά βλέπον ή με χαμηλή όραση όταν παρουσιάζει οπτική ικανότητα μεταξύ 20/70 και 20/200 με ενίσχυση. Ο όρος αναφέρεται στα άτομα που μπορούν να αναγνώσουν τυπωμένο κείμενο όταν βοηθούνται από διάφορα μέσα οπτικής ενίσχυσης.

1.3 Σοβαρά Προβλήματα Ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)

Το κωφό παιδί και ο κωφός ενήλικας, είναι αντιστοίχως ένα βλέπον παιδί και ένας βλέπον ενήλικας. Οι κωφοί είναι άνθρωποι που σε όλους του τομείς της ζωής τους λειτουργούν οπτικά. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσω της όρασης τους και μέσα από αυτή δομούν τη σκέψη και τη γλώσσα τους χωρίς να βιώνουν αυτή την ιδιαιτερότητα τους ως προβληματική.

Αν ωστόσο χρειαζόταν να προσδιορίσει κανείς το κωφό άτομο με βάση το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας, τότε ο ορισμός που σήμερα θεωρείται ως ο πλέον αποδεκτός στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτός που υιοθετήθηκε στη συνάντηση των διευθυντών των σχολείων κωφών της Αμερικής (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf CEASD) το 1974 στη Frisina (στο Moores, 1996).

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, κωφό είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του (ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες) παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Κατ' αναλογία βαρήκοο είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του (ο βαθμός απώλειας της ακοής του κυμαίνεται συνήθως στα 25 - 69 dB σε όλες τις συχνότητες) δυσκολεύεται, αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

1.4 Κινητικές και Σωματικές Ανεπάρκειες

Οι μαθητές με κινητικές και σωματικές ανεπάρκειες αποτελούν ένα σύνθετο και ετερογενή πληθυσμό. Μεγάλο ποσοστό, αυτών των μαθητών δεν μπορούν να γράψουν ή ακόμα και να δακτυλογραφήσουν. Απλές και χαρακτηριζόμενες σαν «φυσιολογικές» για ένα μαθητή συνήθειες, όπως το κράτημα του στυλό ή του βιβλίου, το άνοιγμα της σχολικής τσάντας ή του τετραδίου, το κόψιμο ενός χαρτιού ίσως είναι επίπονες ή ανέφικτες για τα παιδιά αυτά. Πολλοί μαθητές δεν είναι σε θέση να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της καθημερινότητας του σχολείου. Οι παθήσεις που προκαλούν κινητική αναπηρία, άλλοτε είναι εμφανείς με την γέννηση και άλλοτε αναπτύσσονται αργότερα.

Ακολουθεί μια αναφορά στις διάφορες κατηγορίες κινητικών αναπηριών με στοιχεία για την αιτιολογία, την εξέλιξη και τις δυσκολίες που συνεπάγεται κάθε κατηγορία.

Από ιατρικής πλευράς οι σωματικές διαταραχές ταξινομούνται στις κατηγορίες:

- Νευρολογικές διαταραχές
- Μυοσκελετικές διαταραχές
- Εκ γενετής βλάβες

- Βλάβες από ατυχήματα
- Βλάβες από διάφορες ασθένειες

1.4.1 Σπουδαιότεροι τύποι σωματικών – κινητικών διαταραχών

Εγκεφαλική παράλυση

Ο όρος Εγκεφαλική Παράλυση χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα συνδρόμων με κύριο χαρακτηριστικό την κινητική αναπηρία, που οφείλεται σε μία μη προϊούσα βλάβη ή διαταραχή στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο. Παρ' όλο που η εγκεφαλική βλάβη είναι στάσιμη, παρατηρείται μεταβαλλόμενη εξέλιξη των κλινικών χαρακτηριστικών. Γενικά, η Εγκεφαλική Παράλυση εκφράζεται σαν διαταραχή της στάσης και της κίνησης με συχνά και ποικίλα σύνοδα νευροαναπτυξιακά προβλήματα.

Σε παγκόσμια δεδομένα, η συχνότητα της Ε.Π. είναι 2,5 ανά 1.000 παιδιά που γεννιούνται και επιζούν, δηλαδή στη χώρα μας με 100.000 γεννήσεις ετησίως αντιστοιχούν 250 παιδιά με Ε.Π. ποικίλης βαρύτητας. Η συχνότητα αυξάνεται δραστικά στα πρόωρα παιδιά, όπου μπορεί να αγγίξει τα 15 ανά 100 παιδιά, ανάλογα με το βάρος γέννησης και τις δυνητικές και αναπόφευκτες επιπλοκές της προωρότητας. Δυστυχώς, ένα σημαντικό μέρος των αιτίων αυτών δεν μπορεί να διαγνωσθεί προγεννητικά, ακόμη και με τις πλέον σύγχρονες εξετάσεις, όπως αμνιοπαρακέντηση, προγεννητικοί υπέρηχοι κ.ά. Τα αίτια της Ε.Π. είναι ποικίλα και διακρίνονται σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες (μέχρι της ηλικίας 3 ή 5 ετών).

Ο ακριβής προσδιορισμός του αιτιολογικού παράγοντα δεν είναι πάντα εύκολος, γιατί πολλές φορές υπάρχουν ενδείξεις και όχι αποδείξεις, ενώ υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό που τα αίτια είναι αδιευκρίνιστα. Ο καθορισμός λοιπόν του αιτιολογικού παράγοντα επιτυγχάνεται σε ποσοστό 50-75%.

Δισχιδής ράχη

Η δισχιδής ράχη (spina bifida) είναι μια άλλη νευρολογική διαταραχή. Οφείλεται σε εγγενή ανωμαλία της σπονδυλικής στήλης, η οποία κατά την εμβρυϊκή περίοδο σε κάποιο σημείο της παρουσιάζει ατελή ανάπτυξη (οι σπόνδυλοι δεν κλείνουν τελείως) με αποτέλεσμα να προσβάλλεται ο νωτιαίος μυελός και να προκαλούνται διάφορες διαταραχές. Η δισχιδής ράχη διακρίνεται στην τυφλή δισχιδή ράχη(μη συγκλίνοντα σπονδυλικά πέταλα), τη μηνιγγοκήλη (περιέχει νευρικό ιστό του νωτιαίου μυελού ή

των ριζών των περιφερειακών νεύρων γεγονός που προκαλεί νευρολογικές διαταραχές) και τη μυελομηνιγγοκήλη.

Πολιομυελίτιδα

Η πολιομυελίτιδα ήταν μια νόσος με μεγάλη έξαρση πριν από τα μέσα της δεκαετίας του 1950. Σήμερα, χάρη στον εμβολιασμό κατά τη βρεφική ηλικία συμβαίνει πολύ σπάνια. Οφείλεται στον ιό της πολιομυελίτιδας που προσβάλλει τον νευρικό ιστό του Κ.Ν.Σ. (νωτιαίου μυελού ή/και του εγκεφάλου). Οι βλάβες είναι δυνατό να προκληθούν στα κινητικά νεύρα του εγκεφάλου, στα πρόσθια κέρατα του νωτιαίου μυελού κ.λπ.

Το άτομο που υπέστη τη νόσο είναι δυνατόν να εμφανίσει από πολύ ήπια συμπτώματα κινητικής διαταραχής μέχρι και πολύ βαριά, όπως είναι η παράλυση. Ακόμη, σαν αποτέλεσμα της νευρολογικής βλάβης είναι δυνατόν να εμφανιστούν συμπτώματα σοβαρής μυϊκής αδυναμίας, σπαστικότητας, παράλυσης ή σκελετικών δυσμορφιών. Επειδή η πολιομυελίτιδα δεν επηρεάζει άμεσα τη νοημοσύνη, τα παιδιά μπορούν να φοιτήσουν και σε «κανονικό» σχολείο, αρκεί να παρέχονται οι κατάλληλοι χώροι και τα μέσα που θα εξυπηρετούν τις ανάγκες τους.

Μυοπάθειες - Μυϊκή δυστροφία

Η μυϊκή δυστροφία είναι η πιο συνηθισμένη μυοπάθεια, και χαρακτηρίζεται από εκφυλισμό των μυϊκών ινών. Υπάρχουν διάφοροι τύποι οι οποίοι εκδηλώνονται μόνο σε ορισμένους μύες, μόνο στους άνδρες, στις γυναίκες ή και στα δύο φύλα αδιακρίτως. Οι πιο συνηθισμένοι τύποι είναι η κακοήθης μυϊκή δυστροφία τύπου Duchenne και η μυϊκή δυστροφία τύπου Becker.

Η μυϊκή δυστροφία είναι κληρονομική. Σήμερα, μέσω της εξέτασης του DNA είναι δυνατή η άμεση και έγκαιρη διάγνωση και ως ένα βαθμό πρόληψή της. Θεραπεία ακόμη δεν υπάρχει.

Τα παιδιά με μυϊκή δυστροφία αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους. Η σχολική εργασία απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μέρους τους και, επιπλέον, κουράζονται γρήγορα. Η κινητικότητα είναι από περιορισμένη έως τελείως αδύνατη ενώ για τις καθημερινές λειτουργίες τους έχουν ανάγκη συνεχούς στήριξης και βοήθειας.

1.5 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (φάσμα αυτισμού, ΔΕΠ-Υ)

Φάσμα του αυτισμού

Ο αυτισμός είναι μία σύνθετη νευροβιολογική διαταραχή που τυπικά διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών γνωστή ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ASD). Ο αυτισμός εμποδίζει (καταστρέφει) την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να συσχετίζεται με τους άλλους. Επίσης συνδέεται με δύσκαμπτες ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως η έμμονη ταξινόμηση αντικειμένων ή το να ακολουθεί πολύ συγκεκριμένες ρουτίνες. Τα συμπτώματα ποικίλουν από πολύ ήπια έως αρκετά σοβαρά.

1.5.1.1 Τυπικός Αυτισμός

1. Διαταραχή της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης. Τα αυτιστικά δεν αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους, αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, έχουν ανέκφραστα πρόσωπα, είναι απόμακρα και αδιάφορα.

2. Διαταραχή στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική). Ο λόγος μπορεί να ελλείπει παντελώς ή όταν υπάρχει να είναι διαταραγμένος. Μπορεί να είναι διαταραγμένη η κατανόηση του, το περιεχόμενο, η δομή του, η χρήση του, η προσωδία του. Μπορεί ακόμη να είναι επαναληπτικός, ηχολαλικός ή ακατάληπτος. Άτομα δεν επιθυμούν, ούτε μπορούν να αναπτύξουν το λόγο τους.

3. Περιορισμένες – ασυνήθιστες και επαναληπτικές συμπεριφορές. Τα αυτιστικά άτομα έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Εμφανίζουν εμμονές και ασυνήθιστες στερεοτυπίες.

1.5.1.2 Σύνδρομο Asperger

A. Μια έλλειψη οποιασδήποτε σημαντικής γενικής καθυστέρησης στη γλώσσα ή στη γνωστική ανάπτυξη. Η διάγνωση απαιτεί να έχουν αναπτυχθεί απλές λέξεις από τα δύο χρόνια ή νωρίτερα, και οι επικοινωνιακές φράσεις να χρησιμοποιούνται από τα τρία χρόνια της ηλικίας ή νωρίτερα. Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσαρμοστική συμπεριφορά και περιέργεια για το περιβάλλον στη διάρκεια των πρώτων τριών χρόνων, θα πρέπει να είναι τουλάχιστο σύμφωνα με την ομαλή νοητική ανάπτυξη. .

B. Ποιοτικές ανεπάρκειες σε αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση. Αδυναμία προσήλωσης βλέμματος, έκφρασης προσώπου, στάσης του σώματος και χειρονομιών για να ρυθμίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αποτυχία ν' αναπτύξει σχέσεις με

συνομηλικούς. Δε μοιράζει τη χαρά του και/ή δεν επιδιώκει αυθόρμητα να μοιραστεί τη χαρά άλλων εμπλεκόμενο μαζί τους. Έλλειψη κοινωνικό-συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

Γ. Περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς.

Απασχόληση εμπεριέχουσα στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφέροντος. Ειδική προσκόλληση σε ασυνήθη αντικείμενα. Φανερά καταναγκαστική προσκόλληση σε ειδικές, μη λειτουργικές τελετουργίες.

4. Στερεότυπες συμπεριλαμβάνουν πλατάγισμα ή συστροφή χεριού/δαχτύλου ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος.

5. Απασχολήσεις με μέρη αντικειμένων ή με υλικά παιχνιδιού που δε λειτουργούν (όπως είναι το άρωμα τους, η αίσθηση της επιφάνειας τους, ή ο θόρυβος/δόνηση που προξενούν).

6. Άγχος περιβάλλοντος.

1.5.1.3 Διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης μη δυνάμενη να καθορισθεί διαφορετικά (PDD-NOS)

Περιλαμβάνει περιπτώσεις παιδιών με αυτιστική συμπτωματολογία που όμως δε πληρούν απόλυτα τα διαγνωστικά κριτήρια καμίας διαταραχής του φάσματος.

1.5.1.4 Σύνδρομο HELLER

Περιλαμβάνει παιδιά που ενώ αναπτύσσονταν φυσιολογικά εμφανίζουν αιφνίδια παλινδρόμηση μεταξύ 2 έως 10 ετών με απώλεια ήδη κεκτημένων γνωστικών ικανοτήτων και τυπική αυτιστική συμπτωματολογία που δεν οφείλεται σε νευροεκφυλιστικό νόσημα ή σχιζοφρένεια. Αναλυτικότερα:

1. Υπάρχει μια περίοδο φυσιολογικής ανάπτυξης πριν την έναρξη και την οριστική απώλεια των επίκτητων ικανοτήτων σε μερικούς τομείς της ανάπτυξης.

2. Συχνά προηγείται μία περίοδος κακοδιαθεσίας, το παιδί γίνεται ευερέθιστο, αγχώδες, υπερδραστήριο. Η περίοδος αυτή ακλουθείτε από πτώχεια εκφράσεων και κατόπιν απώλεια της ομιλίας και της γλώσσας συνοδευόμενη από αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς.

3. Απώλεια ελέγχου των σφιγκτήρων και επιδείνωση στον έλεγχο των κινήσεων.

4. Απώλεια ενδιαφέροντος για το περιβάλλον.

5. Στερεότυποι επαναλαμβανόμενοι κινητικοί ιδιοτροπισμοί.

6. Αυτιστικού τύπου απώλεια κοινωνικής συναλλαγής και ενδιαφέροντος

1.5.1.5 Σύνδρομο RETT

Προσβάλλει κατά κανόνα κορίτσια που έχουν φυσιολογική ανάπτυξη μέχρι τους 7-24 πρώτους μήνες της ζωής τους.

1. Απώλεια των σκόπιμων κινήσεων και επίκτητων λεπτών κινητικών χειρισμών. Το γνώρισμα αυτό συνοδεύεται από πλήρη ή μερική αδυναμία της γλώσσας.
2. Χαρακτηριστικές στερεότυπες κινήσεις ελικοειδούς συστροφής των χεριών, καθώς και στερεότυπη ύγρανση των χεριών.
3. Το άτομο δεν μασά κανονικά την τροφή του, ενώ συχνά παρουσιάζονται επεισόδια υπεραρισμού και σχεδόν πάντα σφιγκτήρων.
4. Απώλεια εμπλοκής στις κοινωνικές συμπεριφορές. Συνήθως υπάρχει η διατήρηση ενός κοινωνικού χαμόγελου.
5. Κατά τη στάση και τη βάδιση το πόδια απέχουν μεταξύ τους, οι μύες είναι υποτονικοί, οι κινήσεις του κορμού συνήθως χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή συντονισμό και αναπτύσσετε σκολίωση ή κυφοσκολίωση. Περίπου στις μισές περιπτώσεις κατά την ενήλικη ζωή ή την εφηβεία υπάρχει ατροφία της σπονδυλικής στήλης που οδηγεί σε βάρια κινητική ανικανότητα.

1.5.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα

Τα συμπτώματα αυτής της διαταραχής, χωρίζονται σε δυο κατηγορίες (απροσεξία ή υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα). Για να ισχύει μια τέτοια διαταραχή, θα πρέπει να υπάρχουν έξι ή παραπάνω από τα συμπτώματα ή της μίας κατηγορίας ή της άλλης και για διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών και εφόσον το παιδί είναι δυσπροσαρμοστικό με το αναπτυξιακό επίπεδο της ηλικίας του και το περιβάλλον πχ.: σχολείο.

A. Απροσεξία

1. Δε μπορεί να εστιάσει τη προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο.
2. Δυσκολεύεται να διατηρήσει τη προσοχή του στα καθήκοντά του ή ακόμα και στο παιχνίδι.
3. Φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν.
4. Δυσκολεύεται να οργανώσει καθήκοντα και δραστηριότητες.
5. Δεν ακολουθεί μέχρι τέλος τις οδηγίες που του δίνονται και

6. δεν μπορεί να αποφεύγει ή δε θέλει να ξεκινήσει δραστηριότητες που απαιτούν προσοχή για αρκετή ώρα, όπως για παράδειγμα το διάβασμα στο σπίτι για το σχολείο, να τελειώσει εργασίες ή υποχρεώσεις, κτλ.
7. Χάνει πράγματα που του είναι απαραίτητα για καθήκοντα ή συγκεκριμένες δραστηριότητες (πχ βιβλία, μολύβια, παιχνίδια).
8. Η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικούς ήχους ή ερεθίσματα.
9. Ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

B. Υπερκινητικότητα- Παρορμητικότητα

1. Κινεί νευρικά χέρια – πόδια και κινείται στη θέση του.
 2. Σηκώνεται από τη θέση του μέσα στη τάξη.
 3. Τρέχει- σκαρφαλώνει με έντονο τρόπο σε περιπτώσεις που αυτή η συμπεριφορά είναι ανάρμοστη (πχ σχολική τάξη).
 4. Δυσκολεύεται να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες.
 5. Μιλάει υπερβολικά.
 6. «Πετάει» απαντήσεις χωρίς να έχουν ολοκληρωθεί οι ερωτήσεις.
 7. Δεν είναι εύκολο να περιμένει τη σειρά του.
 8. Διακόπτει ή παρεμβαίνει απρόκλητα σε δραστηριότητες άλλων (πχ. Συζήτηση).
- (Μανιαδάκη, Κ. Κάκουρος, Ε. 2005).

1.6 Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων

1.6.1 Διαταραχές της Μάθησης

1.6.1.1 Διαταραχή της ανάγνωσης (Δυσλεξία)

Η επίδοση στην ανάγνωση (ταχύτητα, ακρίβεια, κατανόηση), είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο σε σχέση με την ηλικία και την εκπαίδευση του παιδιού. Κατά την ανάγνωση παραλείπονται γράμματα, αλλάζουν λέξεις, το παιδί διαβάζει αργά και δεν κατανοεί πλήρως το κείμενο. Η διαταραχή αυτή, παρεμποδίζει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

1.6.1.2 Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμσία)

Σε αυτή τη περίπτωση, η μαθηματική ικανότητα είναι χαμηλότερη σε σχέση με την αναμενόμενη, αναλογικά με την ηλικία, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση του παιδιού. Το παιδί έχει μια μειωμένη ικανότητα να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς και πράξεις (π. χ. κατανόηση μαθηματικών συμβόλων, όρων και πράξεων, εκμάθηση

πολλαπλασιασμών). Η διαταραχή αυτή, εμποδίζει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

1.6.1.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Δυσγραφία)

Οι δεξιότητες γραφής είναι κάτω από τις αναμενόμενες. Γίνονται λάθη γραμματικής, τονισμού, ορθογραφίας ή κακή οργάνωση των παραγράφων. Η διαταραχή αυτή, παρεμποδίζει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

1.6.2 Διαταραχή των Κινητικών Δεξιοτήτων (Δυσπραξία)

Η απόδοση του παιδιού σε καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν κινητικό συντονισμό, είναι κάτω του αναμενόμενου για την ηλικία και την νοημοσύνη του. Αυτό μπορεί να φαίνεται από το περπάτημα, από το αν του πέφτουν αντικείμενα από τα χέρια ή αν το παιδί είναι αδέξιο και με κακή απόδοση στα αθλήματα. Μια τέτοια διαταραχή εμποδίζει σημαντικά την απόδοση του παιδιού στο σχολείο ή σε καθημερινές του δραστηριότητες. Η διαταραχή αυτή δεν οφείλεται σε μια ιατρική κατάσταση, όπως για παράδειγμα η ημιπληγία ή η μυθική δυστροφία και δεν πρόκειται για βαριά διαταραχή της ανάπτυξης.

1.6.3 Διαταραχές της Επικοινωνίας

1.6.3.1 Διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης

Χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής, είναι τα προβλήματα στη γλωσσική έκφραση, όπως η μειωμένη ποσότητα του λόγου, το περιορισμένο λεξιλόγιο και η δυσκολία στο να μάθει το παιδί καινούργιες λέξεις. Χρησιμοποιεί απλοποιημένη γραμματική ή δημιουργεί μόνο μικρές και απλές προτάσεις. Η διαταραχή αυτή, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη σχολική επίδοση ή την κοινωνική επικοινωνία του παιδιού.

1.6.3.2 Μικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης

Η διαταραχή αυτή, περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθώς και δυσκολία του παιδιού στην γλωσσική κατανόηση, όπως για παράδειγμα, αδυναμία κατανόησης ορισμένων λέξεων, προτάσεων ή όρων.

1.6.3.3 Φωνολογική διαταραχή

Κατά τη διαταραχή αυτή, το παιδί αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τους αναμενόμενους για την ηλικία ή διαλεκτό του ήχους. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιεί το «κ», αντί του «τ» ή να παραλείπει τα τελικά σύμφωνα των λέξεων. Μια τέτοια διαταραχή μπορεί να μειώσει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, αλλά και να δημιουργήσει προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία του.

1.6.3.4 Τραυλισμός

Χαρακτηρίζεται από διακοπή της φυσιολογικής ροής του λόγου. Για να μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδί έχει αυτή τη διαταραχή, θα πρέπει να ισχύουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω κατά τη διάρκεια του λόγου:

1. Να επαναλαμβάνει ήχους και συλλαβές.
2. Να επιμείνει ήχους.
3. Να σπάσει τις λέξεις.
4. Να κάνει περιφράσεις για να αντικαταστήσει λέξεις που δυσκολεύεται να πει.
5. Να μιλάει με ιδιαίτερη σωματική ένταση (π.χ. έντονες κινήσεις των χεριών ή του κορμού).
6. Να επαναλαμβάνει ολόκληρες μονοσύλλαβες λέξεις, π.χ. άρθρα.
7. Να κάνει παύσεις κατά την ομιλία, είτε κενές είτε λέγοντας κάτι διαφορετικό-εκτός θέματος.

Μια τέτοια διαταραχή, μπορεί να περιορίσει τόσο τη σχολική επίδοση, όσο και την κοινωνική επικοινωνία.

1.7 Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα

Οι πρόοδοι στον ιατρικό τομέα και στην τεχνολογία έχουν αυξήσει το όριο ζωής και έχουν μειώσει τα συμπτώματα που προκαλούν πόνο στα παιδιά με χρόνιες ασθένειες (McClellan & Cohen, 2007). Τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται σαν χρόνια μια σωματική ασθένεια είναι, η χρονική διάρκεια, ο βαθμός σοβαρότητάς της, η επίδραση η οποία επιφέρει στη λειτουργικότητα του ατόμου και η ανάγκη την οποία δημιουργεί για διαρκή φροντίδα από τις υπηρεσίες υγείας (Ασημόπουλος, 2003).

Οι σημαντικότερες χρόνιες σωματικές ασθένειες, είναι οι εξής:

1. **Άσθμα:** Το άσθμα ορίζεται ως μία χρόνια κατάσταση στους πνεύμονες, που έχει δύο κύρια χαρακτηριστικά. Στο άτομο που πάσχει από τη συγκεκριμένη ασθένεια, δύο πράγματα είναι δυνατό να συμβούν στους πνεύμονες: στένωση -η συστολή των

μυών της αναπνευστικής οδού- και φλεγμονή, δηλαδή το πρήξιμο της αναπνευστικής οδού. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση συμπτωμάτων, όπως είναι ο βήχας, το λαχάνιασμα, δηλαδή το σφύριγμα κατά τη διάρκεια της αναπνοής, το σφίξιμο στο στήθος και οι κοφτές αναπνοές. Επιπλέον, υπάρχουν βάσιμες αποδείξεις ότι εάν το άσθμα δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως, μπορεί μακροπρόθεσμα να προκαλέσει απώλεια στη λειτουργία των πνευμόνων.

2. Διαβήτης: Ο διαβήτης είναι ένα μεταβολικό σύνδρομο, το οποίο προκαλείται από απόλυτη ή σχετική ανεπάρκεια στην έκκριση ινσουλίνης. Συγκεκριμένα, ο οργανισμός ενός ατόμου που πάσχει από διαβήτη, έχει υψηλές τιμές σακχάρου στο αίμα με αποτέλεσμα να αδυνατεί να παράγει την ινσουλίνη. Έτσι ο οργανισμός δεν μπορεί να μετατρέπει το φαγητό που προσλαμβάνει σε ενέργεια. Η γενετική προδιάθεση έχει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του διαβήτη, χωρίς να σημαίνει ότι πρόκειται για μία νόσο κληρονομική. Υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες διαβήτη ο Διαβήτης τύπου I και ο Διαβήτης τύπου II.

3. Μεσογειακή Αναιμία Η μεσογειακή αναιμία είναι μία από τις σοβαρότερες κληρονομικές παθήσεις. Πρόκειται για μια κληρονομική νόσο του αίματος. Τα άτομα που πάσχουν αδυνατούν να συνθέσουν τη φυσιολογική μορφή της αιμοσφαιρίνης, του κύριου συστατικού των ερυθρών αιμοσφαιρίων που μεταφέρει το οξυγόνο στους ιστούς, με αποτέλεσμα το σχηματισμό ανώμαλων ερυθροκυττάρων με μικρή διάρκεια ζωής. Τα κυριότερα συμπτώματα της μεσογειακής αναιμίας είναι η χρόνια κόπωση, η δυσκολία στην αναπνοή και η ωχρότητα του δέρματος (Αντιαναιμικός Σύλλογος Ιωαννίνων, 2003)

4. Επιληψία: Η επιληψία είναι μία σωματική κατάσταση, η οποία εμφανίζεται όταν μεταβάλλεται με ξαφνικό και σύντομο τρόπο η ομαλή λειτουργία του εγκεφάλου. Οι περισσότερες περιπτώσεις είναι ανίατες και δεν επιδέχονται θεραπεία. Τα κυριότερα συμπτώματα της ασθένειας είναι: α) προσωρινή απώλεια μνήμης, β) επεισόδια παρατεταμένου κοιτάγματος και μη ανταπόκρισης, γ) ακούσιες κινήσεις των άκρων δ) περίοδοι κόπωσης και εξασθένησης, ε) περίεργοι ήχοι, διαστρεβλωμένες αντιλήψεις και ανεξήγητα αισθήματα φόβου(Centre for Developmental Disability Health Victoria, 2010)

5. Νεοπλασίες / Καρκίνος Οι νεοπλασίες ή καρκίνος (όγκος) είναι η ανώμαλη ανάπτυξη κυττάρων με αποτέλεσμα τη δημιουργία όγκων σε διάφορα σημεία του σώματος. Με τον όρο «καρκίνος» περιγράφεται μία ομάδα νοσημάτων, που η αιτία τους βρίσκεται σε κυτταρικό επίπεδο. Ο όρος αναφέρεται στην υπερβολική, χωρίς

προγραμματισμό, ανάπτυξη κυττάρων του οργανισμού, που ήταν φυσιολογικά, μέχρι τη στιγμή της έναρξης της διαδικασίας καρκινογένεσης. Ο καρκίνος συνήθως δεν επηρεάζει μόνο ένα όργανο του σώματος και δεν έχει μία μορφή. Μπορεί να περιλαμβάνει οποιοδήποτε ιστό του σώματος και να έχει τελείως διαφορετική μορφή σε κάθε σημείο του σώματος. Υπάρχουν πάνω από 200 διαφορετικά είδη καρκίνου και δεν αντιμετωπίζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο. Κάθε ένα είδος έχει τον δικό του τρόπο θεραπευτικής αντιμετώπισης. Οι περισσότερες μορφές καρκίνου είναι στην ουσία όγκοι εκτός από ορισμένους τύπους καρκίνου όπως η λευχαιμία, των οποίων τα κύτταρα κυκλοφορούν μέσα στο αίμα και τα όργανα και τελικά αναπτύσσονται σε συγκεκριμένους ιστούς. Οι όγκοι μπορεί να είναι καλοήθεις ή κακοήθεις. Εάν δεν θεραπευθούν, οι καρκίνοι μπορούν τελικά να προκαλέσουν το θάνατο. Η επιβίωση των ασθενών με καρκίνο έχει βελτιωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια.

6. AIDS

HIV (Human Immunodeficiency Virus – Ιός Ανοσοανεπάρκειας του Ανθρώπου) είναι ο ιός που προκαλεί το Σύνδρομο της Επίκτητης Ανοσολογικής Ανεπάρκειας (Acquired Immune Deficiency Syndrome – AIDS). Χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο, που οδηγεί στην ανοσολογική ανεπάρκεια, δηλαδή στην εξασθένηση της βασικής λειτουργίας του οργανισμού, που είναι να αναγνωρίζει τους ιούς που τον προσβάλλουν και να αμύνεται σε αυτούς. Η ασθένεια αυτή προσδιορίζεται ως επίκτητη, δηλαδή δεν κληρονομείται, αλλά αποκτιέται στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. (ΚΕΕΛΠΙΝΟ, 2006)

Μπορεί να μεταδοθεί μέσω της χωρίς προφυλακτικό σεξουαλικής επαφής (πρωκτική, κολπική, στοματική) ή μέσω της από κοινού χρήσης αιχμηρών αντικειμένων (ξυραφάκια, βελόνες, σύριγγες) με HIV οροθετικό άτομο και από μία HIV οροθετική μητέρα στο νεογνό κατά τη διάρκεια της κύησης, του τοκετού και του θηλασμού. Αντίθετα ο ιός δεν μεταδίδεται μέσω της καθημερινής κοινωνικής επαφής (χειραψία, αγκαλιά, φιλί στο μάγουλο), των κουνουπιών ή άλλων εντόμων, της από κοινού χρήσης οικιακών σκευών, του σάλιου, των δακρύων, του ιδρώτα, του αέρα ή του νερού. Ο όρος AIDS αναφέρεται στο τελευταίο στάδιο της HIV λοίμωξης, κατά το οποίο το ανοσοποιητικό σύστημα έχει αποδυναμωθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε το HIV οροθετικό άτομο είναι επιρρεπές σε διάφορα νοσήματα και συγκεκριμένους τύπους καρκίνου. (www.keel.org.gr, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ειδικοί Παιδαγωγοί

2.1. Ορισμοί, Νόμοι και Αρχές που διέπουν έναν Ειδικό Παιδαγωγό

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα πρόσβασης, ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή ή τις φυσικές αδυναμίες τους. Στα άτομα με ειδικές ανάγκες, λόγω της ιδιαιτερότητάς τους, θα πρέπει να παρέχετε κάποια ειδική εκπαίδευση-αγωγή. Η ειδική εκπαίδευση πρέπει να έχει σαν κύριο στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ώστε να καταστεί δυνατή η αλληλοαποδοχή και η συμβίωση τους με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, έχοντας ισότιμες ευκαιρίες κοινωνικής εξέλιξης. Επιμέρους στόχος αποτελεί η εκμάθηση ή και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν τόσο στην επαγγελματική τους κατάρτιση, όσο και στην ένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό θα πραγματοποιηθεί με την συμμετοχή τους στην παιδαγωγική διαδικασία.

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί την επιστήμη που φροντίζει για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών, που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα, από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν αδυναμίες, που νιώθουν τα άτομα όσον αφορά τις αισθήσεις τους (π.χ. τυφλά παιδιά, κωφά, κωφάλαλα και γενικότερα παιδιά με βλάβες στην ακοή ή στην όραση), την διακοπή της εξελικτικής διαδικασίας του νευρικού συστήματος(π.χ. άτομα με ειδικές ανάγκες) και τέλος παιδιά, τα οποία επηρεάζονται από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, συχνά πάσχουν από σωματικές αρρώστιες, αναπηρία, ελαττώματα κ.τ.λ.

Η ειδική αγωγή ασκείται μέσω των ειδικών παιδαγωγών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι συνήθως δάσκαλοι εξειδικευμένοι στην ειδική αγωγή, οι οποίοι εργάζονται με παιδιά και εφήβους που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα μάθησης. Ασχολούνται επίσης με παιδιά που παρουσιάζουν αναπτυξιακές δυσκολίες, όπως αυτισμό ή καθυστέρηση, για να τους διδάξουν κυρίως ικανότητες επιβίωσης και βασικές γραμματικές γνώσεις. Πιο συχνά οι ειδικοί παιδαγωγοί δουλεύουν με παιδιά που εμφανίζουν μεσαίας βαρύτητας δυσκολίες, χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής ή τροποποιώντας το, προκειμένου να το προσαρμόσουν στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με τα οποία εργάζονται. Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί εργάζονται με παιδιά του δημοτικού, του γυμνασίου και του Λυκείου, αν και συχνά υποστηρίζουν παιδιά νηπιακής και προνηπιακής ηλικίας, με στόχο την

ανάπτυξη λόγου, κίνησης, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων συχνά μέσα από το παιχνίδι.

Επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων μπορούν επίσης να χαρακτηριστούν ως ειδικοί παιδαγωγοί όπως: ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.ά.. Οι λογοθεραπευτές ασχολούνται κατά κύριο λόγο με προβλήματα στο λόγο, τη φωνή, την ομιλία και την επικοινωνία. Προβλήματα λόγου αποτελούν οι δυσκολίες άρθρωσης, η καθυστέρηση στο λόγο, ο τραυλισμός, η απλοποιημένη ή "μωρουδίστικη" ομιλία του παιδιού που δεν ταιριάζει στην ηλικία του, καθώς επίσης οι νευρολογικές διαταραχές, οι διαταραχές μάσησης και κατάποσης, απασχολούν κι αυτές τη λογοθεραπεία. Οι εργοθεραπευτές βοηθούν τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στην αντίληψη, στην οργάνωση (χώρου-χρόνου), στην κίνηση, στη συγκέντρωση, στον προσανατολισμό και στον γραφοκινητικό τομέα. Μέσα από δραστηριότητες βιωματικές, αισθητηριακές και ψυχοκινητικές ο εργοθεραπευτής εντοπίζει τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και μέσα από αυτά το βοηθά να καλύψει τις αδυναμίες του. Οι ψυχολόγοι ασχολούνται σε συμβουλευτικό επίπεδο (συμβουλευτική παιδιών και συμβουλευτική γονέων), χορηγούν διαγνωστικά τεστ, είναι υπεύθυνοι στις ομάδες γονέων και παρακολουθούν τα παιδιά ή τους γονείς σε ατομικές συνεδρίες-συναντήσεις. Όλες οι ειδικότητες είναι χρήσιμες και η μία συμπληρώνει την άλλη. Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού βέβαια, γίνεται η επιλογή των ειδικοτήτων ή της ειδικότητας που χρειάζεται.

Προπτυχιακά τμήματα, των οποίων οι απόφοιτοι εργάζονται με την ιδιότητα του ειδικού παιδαγωγού στην Ελλάδα είναι δύο:

A) το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

B) το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Επιπλέον σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85(ΦΕΚ167/85, άρθρο 35 παρ. 9): «Για την τοποθέτηση νηπιαγωγών και δασκάλων στις μονάδες ειδικής αγωγής απαιτείται και πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ) ή μετεκπαίδευση σε ΑΕΙ ημεδαπής ή αλλοδαπής, ή πενταετής διδακτική υπηρεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής».

Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να εργαστούν σε ποικίλους φορείς. Ορισμένοι έχουν τη δική τους τάξη σε κάποιο ειδικό σχολείο, άλλοι μπορεί να δουλεύουν σε τάξη φυσιολογικού σχολείου, για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Κατά τη διάρκεια της ημέρας, ο παιδαγωγός μπορεί να λειτουργήσει με πολλούς μαθητές που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο διδασκαλίας και έχουν πολύ διαφορετικές ανάγκες. Ενδεχομένως να χρησιμοποιήσει μια σειρά από διαφορετικές τεχνικές και προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, ένας ειδικός παιδαγωγός μπορεί να διαβάσει δυνατά σε ένα μαθητή, και να βοηθήσει στην λύση κάποιας άσκησης για ένα άλλο.

Τα υλικά που χρησιμοποιούν συνήθως οι ειδικοί παιδαγωγοί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να είναι κάποιες ασκήσεις σχετικά με ανάγνωση και ορθογραφία, εκπαιδευτικές κάρτες, τεχνικές συγκέντρωσης και κατανόησης, παιχνίδια ρόλων, καθώς και εκπαιδευτικό λογισμικό μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. (Μεσσήνης, 2013)

Κάποιοι άλλοι εργάζονται σε ιδιωτικά κέντρα, όπου οι παιδαγωγοί αναλαμβάνουν μια ομάδα παιδιών με πιο σύνθετη συμπεριφορά (για παράδειγμα μπορεί κάποιο παιδί να πάσχει από κάποια σωματική αναπηρία και παράλληλα να παρουσιάζει μια διαταραχή μάθησης) σε μια αυτόνομη τάξη. Οι ανάγκες αυτών των μαθητών είναι συνήθως περισσότερες και μπορεί να απαιτούν την συνεργασία και άλλων επαγγελματιών τους. Ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αποτελεί συνήθως μέρος μιας ομάδας ανθρώπων, που προσφέρουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης. Μπορεί να λειτουργεί παράλληλα με ένα λογοθεραπευτή, με έναν εργοθεραπευτή, με έναν φυσιοθεραπευτή και άλλους, οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, το πρόσωπο αυτό θα αποτελέσει μέρος της ομάδας, για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μαθητή. Τέλος, υπάρχουν και οι ελεύθεροι επαγγελματίες, που ασχολούνται με μεμονωμένους μαθητές και τους βοηθούν με τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες.

Η κατάρτιση των παιδαγωγών στην Ειδική Αγωγή δεν σημαίνει την εκμάθηση καινούριων και διαφορετικών μεθόδων, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Σημαίνει την γνώση των ιδιοτήτων του κάθε παιδιού, καθώς και των περιπτώσεων μειονεκτικών εξελίξεων του παιδιού. Η κατάρτιση τους πρέπει να γίνεται σε δύο επίπεδα: σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο. Η θεωρητική κατάρτιση είναι η κατανόηση των αρχών της Ειδικής Αγωγής, ενώ με την πρακτική κατάρτιση, ο Ειδικός Παιδαγωγός μαθαίνει επιπλέον τις συγκεκριμένες στάσεις, τις ανθρώπινες δυνατότητες και κρίνεται η προθυμία του να αναλάβει την πραγματική υπευθυνότητα, πέρα από τη θεωρητική του κατάρτιση. (Ζώνιου-Σιδέρη,2011:151)

Για έναν παιδαγωγό είναι πολύ σημαντικό να έχει γνώσεις Ειδικής Αγωγής. Βασικός λόγος είναι το γεγονός ότι, ο παιδαγωγός είναι το άτομο που πρώτο θα αναγνωρίσει αν υπάρχει κάποια μειονεξία στο παιδί, (π.χ. γλωσσική). Εκείνος θα έρθει σε επαφή με τους γονείς και θα εφιστήσει την προσοχή τους για το πόσο σοβαρό ή όχι είναι το πρόβλημα, για το αν χρειάζεται ή όχι θεραπεία, για το που θα πρέπει να απευθυνθούν κ.λπ.. Θα πρέπει να διατηρεί και κάποιο αρχείο βιολογικής και ψυχολογικής αναφοράς για κάθε παιδί. Θα πρέπει να ενημερώνεται για τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, για στάσεις οι οποίες διευκολύνουν τις διάφορες κινήσεις, καθώς και για στάσεις οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα για κινητικές δραστηριότητες. Μ' αυτόν τον τρόπο θα είναι πιο εύκολο να βρίσκει λύσεις στα διάφορα ζητήματα που ενδεχομένως προκύψουν στην τάξη, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά. Η γνώση των προβλημάτων υγείας του παιδιού στις διάφορες φάσεις της ζωής του, θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει το πρόβλημα και να παρέμβει, αν χρειάζεται, ανάλογα. Επιπλέον, η γνώση κληρονομικών ασθενειών, η φυσιολογική εγκυμοσύνη ή όχι της μητέρας, αλλά και οι επιπλοκές στη γέννα αποτελούν στοιχεία που πιθανόν να επηρεάσουν την εξέλιξη του παιδιού. Έτσι θα συμβάλλει στην εξασφάλιση παιδαγωγικού κλίματος και στην ετοιμότητα για μάθηση.

Ακόμη ένας λόγος είναι για να μπορεί να είναι αντικειμενικός με τα παιδιά αυτά, χωρίς να επηρεάζεται από άλλα εξωτερικά ακούσματα γύρω του. Σε ένα μεγάλο ποσοστό, παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν σε κανονικά σχολεία, χωρίς να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην παραγωγική εργασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από τους καθηγητές τους, οι οποίοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να βοηθήσουν παιδιά με ιδιαιτερότητες. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοείται ένα τέτοιο παιδί, γιατί και αυτό θα ακολουθήσει μια περιθωριακή συμπεριφορά, και δεν θα αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προσφέρει η εκπαίδευση. Το ανάπηρο παιδί χρειάζεται παιδαγωγική βοήθεια, που να επιδιώκει μιαν ανθρώπινη αντικειμενική στάση και όχι απλώς και μόνο στη συναισθηματική βοήθεια. Στόχος του πρέπει να είναι η ένταξη των παιδιών στην κοινότητα, ένταξη που στη συνέχεια οδηγεί στην κοινωνική χρησιμότητα και την κοινωνική παραδοχή του κάθε ατόμου. Ο ειδικός παιδαγωγός λοιπόν, θα πρέπει να είναι γνώστης της ειδικής αγωγής, είτε διδάσκει σε ειδικό είτε σε κανονικό σχολείο.

Ο παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει τι σημαίνει μια αναπηρία για την ψυχική εξέλιξη και κατάσταση ενός παιδιού. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά, στην προσπάθεια

τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων, καταναλώνουν πολύ ψυχική και σωματική ενέργεια, με αποτέλεσμα μερικές δυνάμεις να παραλύουν και άλλες να ερεθίζονται. Πολλά απλά πράγματα που ένα φυσιολογικό παιδί μπορεί από μόνο του να πραγματοποιήσει, γίνονται τεράστια προβλήματα επειδή το ανάπηρο παιδί απλώς και μόνο δεν γνωρίζει τι απαιτούν οι άλλοι από αυτό.

Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό από τους ενήλικους και όλους τους εκπαιδευτικούς, ότι η εργασία τους στο παιδί είναι αυτή της βοήθειας και όχι της διδασκαλίας. Με την λέξη βοήθεια εννοούμε, συμπαράσταση στο έργο της νοητικής ανάπτυξης που πραγματοποιεί το παιδί. Η βοήθεια προϋποθέτει α) τη σωστή οπτική του παιδιού από τον εκπαιδευτικό και β) την απομάκρυνση των εμποδίων για την επίτευξη όσο το δυνατόν υψηλότερης ανάπτυξης της νόηση από το παιδί. Για να υποστηριχθεί το παιδί και να εξελιχθεί σαν προσωπικότητα όσο το δυνατόν περισσότερο, θα πρέπει ο ενήλικος να αναλάβει την πρωτοβουλία και τη δράση της αλλαγής στάσης. Η σχέση του με το παιδί θα πρέπει να ακολουθεί την νομοτέλεια της ειδικής σχέσης του παιδιού με την ζωή. Επομένως, η απόδοση στο παιδί ευθυνών εκουσιότητας, συνειδητότητας ή σκοπιμότητας δεν θα εδραιώσει μια σωστή σχέση. (Montessori,2000:104)

Ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει και ορισμένα επαγγελματικά σύνεργα, να γνωρίζει τις αρχές μεθοδολογίας, που τον κάνουν να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Σύμφωνα με τον Bach(1980 στο Anstötz, 2012) υπάρχουν 17(δεκαεπτά) μεθοδολογικές αρχές για την διαπαιδαγώγηση νοητικά καθυστερημένων:

1. Αντιστοιχία με την ανάπτυξη: Τα θέματα και οι μέθοδοι εργασίας πρέπει να εναρμονίζονται με την ψυχοκοινωνική ηλικία ανάπτυξης του παιδιού. Κριτήριο η στάθμη ανάπτυξης του και όχι την πραγματική του ηλικία, που είναι συχνά διπλή ή τριπλή.
2. Ευκινησία: Οι διαφορές βαθμών, ειδών και αναπτυξιακών δυνατοτήτων της νοητικής καθυστέρησης, καθώς και οι ποικίλες συνακόλουθες χαρακτηριστικές αποκλίσεις ή λαθεμένες στάσεις δεν επιτρέπουν την κατάρτιση ενός κανονισμένου προγράμματος εργασίας, αλλά είναι απαραίτητο, ύστερα από μια φάση γνωριμίας, να συντάσσεται για κάθε ομάδα και για κάθε παιδί αντίστοιχα ένα πρόγραμμα για κάθε τριμηνία βάσει των υπάρχοντων δεδομένων. Αυτό το πρόγραμμα δεν επιτρέπεται όμως να

δεσμεύει την εργασία όπως ένας κανονισμός, αλλά πρέπει να χρησιμεύει ως πλαίσιο προσανατολισμού.

3. Δομή: Η εργασία δεν θα έπρεπε να συμπιέζεται σε σταθερές «ώρες διδασκαλίες», αλλά συντονίζεται με τον ρυθμό εργασίας-παιχνιδιού των παιδιών και με τον ρυθμό της ημέρας του θεσμού. Πρέπει να προσέχετε ιδιαίτερα ο ρυθμός εργασίας των παιδιών και να αποφεύγεται κάθε βιασύνη.
4. Σταθερή ροή: Η ροή των επί μέρους ασχολιών όπως και του ημερήσιου και εβδομαδιαίου προγράμματος θα έπρεπε να είναι συνεχώς κανονική. Γι' αυτό η εργασία στο πλαίσιο ομάδων θα έπρεπε κατά το δυνατόν να μείνει, συνολικά και επί πολλά χρόνια, υπό την ίδια καθοδήγηση.
5. Ολικότητα: Η εργασία θα έπρεπε να εκτελείται σε πεδία δραστηριότητας, ενώ το κέντρο βάρους βρίσκεται στην παιδαγωγική συμπερίληψη περισσοτέρων τομέων μάθησης κάθε φορά και στη μελέτη ενός ορισμένου πεδίου ζωής.
6. Διαφοροποίηση: Οι παροτρύνσεις και οι οδηγίες για κάθε εργασία πρέπει να είναι γενικά ατομικές, δηλαδή προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού.
7. Έμφαση: Οι παροτρύνσεις και οι οδηγίες για κάθε εργασία πρέπει γενικά να είναι έντονες, πρακτικές και επαναλαμβανόμενες. Η απλώς λεκτικά παρεχόμενη διδασκαλία δεν θα είναι αποτελεσματική.
8. Τονισμός: Κάθε τμήμα εργασίας -ακόμη και όταν διαρκεί μόνο λίγα λεπτά- πρέπει να έχει ένα ή περισσότερα σαφή κέντρα βάρους.
9. Διάρθρωση: Μια πορεία με πολύ μικρά βήματα είναι απαραίτητη. Πολλές ασκήσεις απαιτούν μια προάσκηση ή πρέπει να αναλύονται σε επιμέρους ασκήσεις. Πρέπει να ακολουθούμε πάντοτε μια πορεία από το εύκολο στο δύσκολο. Οι δυσκολίες πρέπει κατά το δυνατόν να προσφέρονται για την επίλυση τους μια προς μια.
10. Προσωπική δοκιμή: Αντιληπτό και κατανοητό γίνεται γενικά μόνο κάτι που το παιδί το κάνει πρακτικά, το παρακολουθεί προσωπικά, το δοκιμάζει ή που συνοδεύει με πρακτική ενασχόληση-άσκηση.
11. Ζωηρότητα: Όσο πιο νέο στην ανάπτυξη του είναι ένα νοητικά καθυστερημένο παιδί, τόσο πιο έντονη είναι γενικά ανάγκη του να κινείται και τόσο πιο συχνά πρέπει να αλλάζει το είδος της δραστηριότητάς του.
12. Παραστατικότητα: Ό,τι γίνεται αντιληπτό με περισσότερες από μια αισθήσεις εμπεδώνεται εύκολα. Δεν πρέπει να υπερτιμούμε την αποτελεσματικότητα της

απλώς λεκτικής παρουσίασης. Εκτός από την όραση πρέπει κατά το δυνατόν να λαμβάνονται υπόψη προπάντων η αφή, αλλά και η όσφρηση και η γεύση.

13. Συγκεκριμενοποίηση: Γενικά θα έπρεπε να μιλούμε μόνο για κάτι που όντως υπάρχει ως βίωμα ή ως πράγμα. Η επιβαλλόμενη εγγύτητα προς το βίωμα και το πράγμα απαιτεί επίσης τακτικές επισκέψεις στον κοντινότερο ή ευρύτερο περίγυρο.
14. Εναποτύπωση: Αυτό που κατακτήθηκε χρειάζεται την ακαταπόνητη εξάσκηση και τις τακτικές επαναλήψεις, αν θέλουμε να μην ξαναχαθεί.
15. Αυτοτέλεια: Τα προβλήματα πρέπει να τίθενται έτσι ώστε κατά κανόνα να μην απαιτείται ιδιαίτερη ξένη βοήθεια. Ο δάσκαλος που παρεμβαίνει για να βοηθήσει ως υποβολέας ή ως φροντιστής είναι σαν να καταλογίζει το παιδί αδυναμία και το αποθαρρύνει.
16. Απομονωτική προστασία: Επειδή η προσοχή του νοητικά καθυστερημένου παιδιού περισπάται εύκολα, είναι απαραίτητο να προστατεύεται από κάθε αποφεύξιμη ενόχληση κατά τη διάρκεια της εργασίας.
17. Έμφαση στην ευχαρίστηση: Η εργασία θα έπρεπε κατά το δυνατόν να προσφέρει συνεχώς ευχαρίστηση, τόσο στο παιδί όσο και στον παιδαγωγό.

Όλες αυτές οι διδακτικές αρχές έχουν σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς χαρακτήρα επιταγής. Οι προαναφερόμενες αρχές αγωγής ή διδασκαλίας και οι αντίστοιχες μεθοδολογικές αρχές εμπεριέχουν, σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς, βασικές παιδαγωγικές επιταγές, ακόμη και αν αυτές δεν διατυπώνονται κάθε φορά ρητά. (Anstötz,2012:121)

Πέρα όμως από τις αρχές που πρέπει να διέπουν έναν ειδικό παιδαγωγό, θα πρέπει και εκείνος να υιοθετήσει ορισμένες συμπεριφορές, για να είναι επιτυχημένο το έργο του. Ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο λειτουργεί, θα πρέπει να είναι βέβαιος ότι έχει δημιουργήσει ένα χώρο όπου επικρατεί ηρεμία και τάξη. Υπάρχουν διάφορα πράγματα που θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των παιδιών-ιδιαίτερα στους μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία των αυτιστικών-από μια μικρή αλλαγή στην διακόσμηση της αίθουσας έως και φωνές από τους συμμαθητές του ή ακόμα και από τον προαύλιο χώρο. Θα πρέπει να υποστηρίζει τους μαθητές και να έχει θετική συμπεριφορά απέναντί τους. Ένας καλός δάσκαλος σκέφτεται το μέλλον, και με την υποστηρικτική και θετική συμπεριφορά του, αποφεύγει όλα τα αρνητικά που έρχονται. Μια ακόμη συμπεριφορά που καλό θα είναι να υιοθετήσει είναι να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις λεπτομέρειες. Θα πρέπει να συλλέγει στοιχεία, να τηρεί

αρχεία με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη, καθώς και των αποτελεσμάτων που έχουν στους μαθητές, και να γράφει πολλές εκθέσεις. Η ικανότητα να ασχοληθεί με αυτές τις λεπτομέρειες διδάσκοντας παράλληλα, είναι μια μεγάλη πρόκληση, που όμως αξίζει για να είναι ολοκληρωμένο το έργο του. Τέλος, θα πρέπει να μπορεί να ακολουθεί τα χρονοδιαγράμματα που σχεδιάζει και να μην αθετεί τις υποσχέσεις του. (<http://specialed.about.com>)

Ωστόσο, αν και υπάρχουν οι βασικές αρχές και γενικότερα διάφορες αξίες που διέπουν το επάγγελμα του παιδαγωγού, δεν λειτουργούν όλοι οι επαγγελματίες με όμοιο τρόπο.

«Το επάγγελμα του Ειδικού Παιδαγωγού, όπως αυτός ασκείται σήμερα είναι αρκετά δύσκολο, γιατί έρχεται αφ' ενός αντιμέτωπος με τις δυσκολίες που παρουσιάζει η εξατομικευμένη διδασκαλία και γενικότερα η ατομική ενασχόληση και αφ' ετέρου με την αναγκαιότητα της ηθικής διάστασης του επαγγέλματος αυτού. Και σ' αυτήν την περίπτωση η ηθική είναι δεδομένη ως κάτι το «φυσικό» αλλά και ως αίτημα που συνήθως αποκτάται πολύ δύσκολα. Το ηθικό απαιτεί την προσωπική μας επένδυση μέσα σ' ένα κοινωνικό-πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο αναφοράς, η οποία μπορεί να φτάσει και σε ακραίες θέσεις (πχ ναρκισσισμό, εγωκεντρισμό)» (Ζιώνου-Σιδέρη,2011:148)

2.2 Ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού

Η ειδική αγωγή είναι αναγκαία για να αντιμετωπιστούν σωστά τα προβλήματα και οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Είναι απαραίτητο λοιπόν να δοθεί η πρέπουσα σημασία στο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός, ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο εργάζεται και την θέση που καταλαμβάνει, καλείται να εκπληρώσει κάποιο συγκεκριμένο ρόλο απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες, αλλά και στην οικογένειά του. Η παρέμβαση του είναι συνεχής, σχεδόν σε καθημερινή βάση. Ο ρόλος του ξεκινάει κιόλας από την διάγνωση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και από την εφαρμογή, κυρίως εκείνων των δοκιμασιών που εκτιμούν τις γλωσσικές ικανότητες. Είναι αυτός που παρεμβαίνει και αλληλεπιδρά εκπαιδευτικά και θεραπευτικά μέσα από ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, αλλά και σε εφήβους και σε νέους με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, αυτισμό και νοητική υστέρηση. Καλείται να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε περιπτώσεις παιδιών που έχουν δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία

και την κατανόηση, μειωμένη συγκέντρωση προσοχής, ελλιπή ή λανθασμένη έκφραση συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και δυσκολία στην κατάκτηση καθημερινών «δεξιοτήτων ζωής». (Μεσσήνης, 2013)

Έπειτα ο ρόλος του έγκειται στο να ελέγχει την πορεία κάθε μαθητή (σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση) καθώς αυτός αναπτύσσει νέες δεξιότητες. Σκοπός είναι να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. Τέλος, εκτιμά τη συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος (τελική ή συνολική αξιολόγηση). Ουσιαστικά συγκρίνει το αποτέλεσμα της παρέμβασης, σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδιώξεις, στην ανάπτυξη και την κατάκτηση της διαδικασίας της γραφής. (Λαδοπούλου, 2010)

Ο Ειδικός Παιδαγωγός παίζει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά γνώσης μέσω ενός «διαφορετικού» τρόπου διδασκαλίας. Η διδασκαλία που παρέχει ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι σε κλιμακωτή μορφή, ώστε να επιτυγχάνονται άμεσα και καλά αποτελέσματα, που θα βοηθήσουν παράλληλα στη εμπύχωση του παιδιού. Για να είναι αποτελεσματική και εποικοδομητική η παρεχόμενη βοήθεια, πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένοι θεμελιακοί κανόνες, που μπορούν να συνοψιστούν επιγραμματικά ως εξής:

- 1^{ος} Βασικός κανόνας: Λαμβάνει υπόψη τα εξελικτικά στάδια και την εικόνα ωριμότητας του κάθε παιδιού. Κάθε βήμα «εξέλιξης» που παρουσιάζει το παιδί, πρέπει να επιβραβευθεί. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι επιβράβευση πρέπει να παρέχεται και στα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη, ανεξάρτητα αν παρουσιάζουν αργό ρυθμό εξέλιξης.
- 2^{ος} Βασικός κανόνας: Υπάρχει η συγκατάθεση του παιδιού για έναρξη της παρέμβασης από τον Ειδικό Παιδαγωγό. Πολλές έρευνες σε όλο τον κόσμο κατέδειξαν ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί με επιτυχία οποιαδήποτε παρέμβαση χωρίς την συγκατάθεση του ιδίου του παιδιού. Το κίνητρο που έχει ένα παιδί για αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών θα βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της παρέμβασης.
- 3^{ος} Βασικός κανόνας: Συγκεκριμενοποίηση της κατά περίπτωση δυσκολίας και εστίαση σε αυτήν. Με τον τρόπο αυτό η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να κατανοηθεί ακριβώς από όλους όσους ασχολούνται με το παιδί. Παράλληλα, επιτυγχάνεται ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα αντιμετώπισης με συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους στόχους. Ο τρόπος διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει επιπρόσθετα, να λαμβάνει υπόψη

τη ψυχοσύνθεση του παιδιού. Ο Ειδικός Παιδαγωγός παίζει σπουδαίο ρόλο όχι μόνο στη μεταφορά γνώσης, αλλά και στο «ξεκλείδωμα» των συναισθημάτων του παιδιού μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. (Χριστοδουλίδου- Κασάπη, 2011)

Ο ρόλος του πολλές φορές διαφέρει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο με ειδικές ανάγκες. Παρέχει άμεσες υπηρεσίες για το παιδί, συνεργάζεται με την οικογένεια, και είναι μέλος σε μια ομάδα με άλλους επαγγελματίες που παρέχουν υπηρεσίες προς το ίδιο το άτομο ή την οικογένεια. Οι παιδαγωγοί εργάζονται με βρέφη που έχουν αργή ανάπτυξη ή κάποια γνωστή αναπηρία. Παρέχουν ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το οποίο με την βοήθεια των γονιών έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού. Οι δραστηριότητες του προγράμματος ταιριάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι γονείς έχουν πλήρη συμμετοχή στο σχεδιασμό και υλοποίηση του προγράμματος. Για παράδειγμα, για την τόνωση της κίνησης των χεριών και των ποδιών ενός βρέφους, προτείνετε στον γονέα να ντύσει το μωρό σε έντονα χρώματα και με παπούτσια με κουδούνια ή άλλα πράγματα που προκαλούν κάποιο ήχο, έτσι ώστε το μωρό να μπορεί να έχει επίγνωση της κίνησης των άκρων του. Οι γονείς χρειάζονται βοήθεια για την εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων να αλληλεπιδρούν με το μωρό τους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και τα παιδιά που είναι σε θέση να συμμετέχουν στην σχολική τάξη, μπορεί να λαμβάνουν υπηρεσίες και στον χώρο του σχολείου που φοιτούν ή σε διάφορους ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς. Ο ειδικός παιδαγωγός, θα μπορούσε να είναι ο δάσκαλος της τάξης ή κάποιος σύμβουλος των παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τα παιδιά, για να αναπτύξουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, να αντιμετωπίσουν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες, να αποκτήσουν κίνητρα και να εξελιχτούν γενικότερα. Σχεδιάζουν ένα ατομικό πλάνο για κάθε παιδί, ούτως ώστε να αξιοποιήσει τις δυνάμεις του και να εξελιχθεί. Συχνά, αυτό που μοιάζει με απλό παιχνίδι σε έναν ξένο, μπορεί να είναι μια έντονη εμπειρία μάθησης για το παιδί. Σε αυτές τις ηλικίες ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να βεβαιωθεί ότι το πρόγραμμα που προβλέπεται για κάθε παιδί ανταποκρίνεται στις ανάγκες του.

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της περιβαλλοντικής επίδρασης (οικογένεια, σχολείο). Ο Ειδικός Παιδαγωγός αποτελεί το συνδετικό κρίκο σχολείου και οικογένειας. Είναι αυτός που θα συμβουλέψει, θα στηρίξει και θα καθοδηγήσει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Είναι αυτός που θα ενημερώνει σε

τακτά χρονικά διαστήματα για το μαθησιακό επίπεδο που βρίσκεται το παιδί τους, για τα στάδια εξέλιξης του και για τους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Οι γονείς χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση και στήριξη γύρω από το πώς η ποιότητα της σχέσης «γονέα-παιδιού» μπορεί να αξιοποιηθεί, βοηθώντας την υγιή γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού τους. (Χριστοδουλίδου- Κασάπη, 2011)

Η εργασία με την οικογένεια είναι πολύ σημαντική. Επαγγελματίες πρέπει να έχουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα συναντήσεις με τους γονείς και τις οικογένειες του, για να γνωρίσουν τις προθέσεις τους, τις σχέσεις που έχουν με το παιδί, για να συζητήσουν την πρόοδο του παιδιού τους και να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις ανάγκες του. Είναι σημαντικό να υπάρχει μια καλή σχέση με την οικογένεια. Οι γονείς και οι επαγγελματίες να αναπτύξουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που να καλύπτει τις ανάγκες, τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας (www.personnelcenter.org)

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση, καθώς πρέπει να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα, να αντιμετωπίσουν τις συχνά «επιθετικές» εξωτερικές κοινωνικές επιταγές, παραμερίζοντας πολλές φορές τις προσδοκίες και τα συναισθήματα που έχουν. Ο εκπαιδευτικός θα τους βοηθήσει να αποκαταστήσουν στο βέλτιστο δυνατό την προσωπική και οικογενειακή τους ισορροπία. Καλείται να εμπλακεί σε διεργασίες συμβουλευτικής, ως το αμεσότερο πρόσωπο του κοινωνικού περιβάλλοντος για την οικογένεια. Είναι αυτός που θα εντοπίσει το πρόβλημα, θα το ανακοινώσει και θα το βιώσει σε διάρκεια και ένταση περισσότερο μετά τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος θα υποστηρίξει τους γονείς, να αποδεχτούν την κατάσταση που βιώνουν καθημερινά, αλλά και να δεχτούν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού τους. (Λαδοπούλου, 2010)

Επιπλέον ο ειδικός παιδαγωγός αποτελεί και μέλος μιας ομάδας επαγγελματιών που σαν στόχο έχουν να παρέχουν τις κατάλληλες υπηρεσίες για τα παιδιά και τις οικογένειες που εξυπηρετούν. Μερικά παιδιά χρειάζονται σωματική και/ή επαγγελματική θεραπεία. Άλλοι μπορεί να χρειαστούν τη βοήθεια του λόγου και της γλώσσας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι σύμβουλοι μπορούν επίσης να παρέχουν σημαντικές υπηρεσίες στο παιδί και την οικογένεια. Οι επαγγελματίες και οι γονείς συναντιούνται τακτικά, για να συντονίσουν προγράμματα θεραπείας, να σχεδιάσουν το πλέον κατάλληλο πρόγραμμα για το παιδί και την οικογένεια, να διεξάγουν τη συνεχή αξιολόγηση, την επίλυση των προβλημάτων που αναπτύσσονται, και το

σχέδιο για τη μετάβαση του παιδιού από το πρόγραμμα, ανάλογα με την περίπτωση. (www.personnelcenter.org)

Ο εκπαιδευτικός πέρα από κατανόηση και ενσυναίσθηση θα πρέπει να κάνει σωστούς χειρισμούς, αλλά και να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες. Θα πρέπει λοιπόν να ξεκινήσει με την επίγνωση ότι:

- Δεν είναι επαγγελματίας θεραπευτής, δεν βρίσκεται εκεί για να προσφέρει θεραπευτική αγωγή και υποδείξεις και δεν πρέπει να ξεφύγει από τη δική του παιδαγωγική οπτική γωνία. Σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να οικειοποιηθεί το πρόβλημα, γιατί τότε χάνει την ικανότητά του για σφαιρική και διαυγή θεώρηση.
- Θα πρέπει ο ίδιος να έχει αυτογνωσία και να βρίσκεται σε ψυχική ηρεμία.
- Θα πρέπει να μάθει ν' ακούει τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα, να παρατηρεί ολόπλευρα και με υπομονή.
- Η ανταλλαγή με τους γονείς θα πρέπει να είναι ουσιαστική και ειλικρινής και όχι μηχανιστική και επαγγελματική. Οι ρόλοι των γονέων και του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συμπληρωματικοί προς αυτή την κατεύθυνση. Να έχει συγκεκριμένες προτάσεις και να παροτρύνει στη συνέχιση μιας φυσιολογικής ζωής στο μέγιστο δυνατό.
- Να ενθαρρύνει την ανταλλαγή των πληροφοριών σε ό,τι αφορά το παιδί, επιδεικνύοντας εχεμύθεια και εμπνέοντας εμπιστοσύνη και ασφάλεια στους γονείς.
- Να είναι καταρτισμένος σε θέματα ειδικής αγωγής.
- Να είναι καλός γνώστης βασικών στοιχείων Ψυχολογίας, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παρακολουθεί τις ψυχικές μεταπτώσεις των γονέων.
- Να γνωρίζει για όλες τις παροχές και την κρατική μέριμνα που δικαιούνται να απολαμβάνουν οι γονείς.
- Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έρθει σε πολύ καλή επαφή με το περιβάλλον του παιδιού και να έχει επίγνωση για :
 - α) Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις αξίες, τις στάσεις, τα ηθικά σχήματα, τους δεσμούς, τις σχέσεις και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια. Ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται σ' αυτό που η ψυχανάλυση ονομάζει εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου (Κοσμίδου – Γαλανουδάκη, 1996) και για να το πετύχει αυτό πρέπει να το γνωρίσει καλά και να το προσεγγίσει, χωρίς να έρθει σε αντιπαράθεση ή

σύγκρουση με το δικό του εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς. Διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να σημαίνει διαφορετική θεώρηση, ανοχές και χειρισμούς απέναντι σ' ένα πρόβλημα.

β) Την οικογενειακή διάρθρωση, δηλαδή αν υπάρχουν άλλα αδέρφια και ποια είναι η σειρά γέννησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει, οπωσδήποτε, να έχει μια σαφή εικόνα του ιατρικού ιστορικού του παιδιού και των θεραπευτικών προγραμμάτων που ενδεχομένως παρακολουθεί. Αυτό τον βοηθά να προσεγγίσει το ημερήσιο οικογενειακό πρόγραμμα, αλλά και τις επιπλέον δυσκολίες που μπορεί να έχει το παιδί στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ένα παιδί, για παράδειγμα, που είναι ανάγκη να διαθέσει κάποιες ώρες την ημέρα σε κάποια νοσοκομειακή μονάδα, είναι φυσικό να έχει επιπλέον μειωμένη απόδοση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ η υπόλοιπη οικογένεια φορτίζεται με επιπλέον κούραση και απώλεια διαθέσιμου χρόνου. Κάποια φάρμακα, επίσης, που ενδεχομένως παίρνει το παιδί επιδρούν στην ικανότητά του για συγκέντρωση, μνήμη και γενικά στις γνωστικές του λειτουργίες (Σαλτσμπεργκερ ,1996)

γ) Την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Η ύπαρξη ενός ειδικού παιδιού στην οικογένεια δημιουργεί οικονομική επιβάρυνση. Αν η οικογένεια αδυνατεί να ανταπεξέλθει οικονομικά, αισθάνεται ότι δεν προσφέρει ό,τι καλύτερο στο παιδί κι αυτό δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης, ανεπάρκειας και εγκατάλειψης, όταν οι παροχές και τα προγράμματα δεν είναι επαρκή. (Σάλτζμπεργκερ, I., Τζάνα, X., Όσμπορν, E., 1996)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Συστήματα Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή

3.1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία είναι δυνατό να καταστεί πιο κατανοητή αν εξετάσουμε το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Έχει ιδιαίτερη αξία να εξεταστεί μέσα από ποιες πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανακατατάξεις αυτό διαμορφώθηκε ακολουθώντας το πρότυπο όλων των οργανωμένων και πολιτισμένων κοινωνιών. Η υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία δεν ήταν από την αρχή κεκτημένο δικαίωμα, αλλά κινούνταν αποσπασματικά και μεμονωμένα στην πλειονότητα των περιπτώσεων σε επίπεδο φιλανθρωπίας. Η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μετρά μόλις λίγες δεκαετίες, καθώς μέχρι και το 1950 στον τομέα αυτό, η απουσία του κρατικού τομέα είναι παντελής.

Ωστόσο κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, η διαφορετικότητα άρχισε να γίνεται αποδεκτή στην κοινωνική συνείδηση και να αίρονται οι προκαταλήψεις του παρελθόντος. Έτσι, σταδιακά αναπροσαρμόστηκε ο χώρος της ειδικής αγωγής προς την κατεύθυνση της ένταξης. Βέβαια η μετάβαση από το ειδικό σχολείο στα σχολεία της ένταξης, δεν έγινε χωρίς επικρίσεις και αντιδράσεις, με κύριο επιχείρημα την αποτελεσματικότητά του.

Χρειάστηκε, λοιπόν, να περάσει αρκετός καιρός για να γίνει κοινή συνείδηση όλων, ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας. Βασικός παράγοντας που συνέβαλε στη αποδοχή της θέσης αυτής είναι οι νομοθετικές ρυθμίσεις, κατοχυρώνοντας τα εκπαιδευτικά δικαιώματα όλων των παιδιών. (Πασχαλίδου Κυριακή, <http://1eeeeek-pylaias.thess.sch.gr/>)

3.2 Ιστορική Αναδρομή

Στα πρώτα χρόνια η εκπαίδευση των «μειονεκτούντων» παιδιών αντιμετωπίστηκε υπό την αιγίδα ιδιωτών και φιλανθρωπικών οργανώσεων και εμπειρείχαν περισσότερο τον χαρακτήρα της φύλαξης και της προστασίας παρά της εκπαίδευσης των ατόμων αυτών. Το 1906 ιδρύεται στη Καλλιθέα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος», η «Αγροτική και τεχνική Σχολή Τυφλών» και ο «Οίκος Κωφάλαλων» ενώ στη Θεσσαλονίκη την ίδια περίοδο, λειτούργησε η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος», η Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ) στην Αθήνα για

την αντιμετώπιση των «κινητικώς αναπήρων» με τη βοήθεια προγραμμάτων φυσικοθεραπείας και ειδικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο για πρώτη φορά το επίσημο ελληνικό κράτος το 1913, αναφέρεται στα άτομα αυτά με εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου, που αφορά την εκπαίδευσή τους και τον χαρακτηρισμό τους ως «πνευματικώς υπολειπόμενους». Αργότερα, στα 1929, με νόμο του Κ. Γόντικα προβλεπόταν η υποχρεωτική φοίτηση και των δύο φύλων, όλων των Ελλήνων στα δημοτικά σχολεία εκτός από τους «πνευματικώς νοσούντες», για τους οποίους λαμβάνονταν ειδική μέριμνα, για αυτή την κατηγορία ατόμων σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Στα 1937, ιδρύθηκε το «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» για «ανώμαλους και καθυστερημένους παίδες». Ο υπουργός παιδείας, Κ. Γεωργακόπουλος, θέσπισε νόμο για την ίδρυση ειδικού σχολείου στην Αθήνα και σε άλλα μέρη της Ελλάδας, καθώς και τη δυνατότητα δημιουργίας «ειδικών τάξεων» σε «τακτικά σχολεία».

Η περίοδος αυτή της «ιδρυματοποίησης» διήρκησε ως τα μέσα του 20^{ου} αι., παγιώνοντας την αντίληψη, ότι τα άτομα αυτά χρήζουν ξεχωριστής εκπαίδευσης στο ειδικό σχολείο. Η εκπαιδευτική αυτή αντίληψη, που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και τις αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις, άλλαξε στα τέλη της δεκαετίας του 1950 με την υιοθέτηση της «ομαλοποίησης», την άποψη δηλαδή ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, πρέπει να τοποθετούνται σε κανονικό σχολικό περιβάλλον μαζί με τους συνομηλίκους τους και να ενσωματώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι. Βέβαια, η ομαλοποίηση δεν λάμβανε υπόψη την ατομικότητα και την διαφορετικότητα των ατόμων. Στα 1951 με νόμο, ρυθμίστηκε το εννοιολογικό περιεχόμενο της τύφλωσης, θεσπίστηκε η δημιουργία ενός γενικού μητρώου τυφλών στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας, η υποχρεωτική φοίτηση των τυφλών παιδιών σε ειδικά σχολεία και η παροχή οικονομικής ενίσχυσης προς αυτά. Με τον ίδιο νόμο το «Συμβούλιο προστασίας τυφλών» εντασσόταν στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας.

Στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1950, ο ιδιωτικός τομέας επιχείρησε να παράσχει βασική εκπαίδευση στα άτομα αυτά και κάποιου είδους επαγγελματική κατάρτιση. Η ιδιωτική πρωτοβουλία επηρέασε σημαντικά τη θέσπιση νομοσχεδίων, που αναγνώριζαν τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία ως ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια. Συγκεκριμένα, η αρχή που διέπει τις νομοθετικές ρυθμίσεις του επίσημου ελληνικού κράτους και η στάση των ιδιωτών, είναι η αρχή της ίσης μεταχείρισης των ατόμων, ανεξαρτήτως της φυσικής ή νοητικής τους κατάστασης. Στην κατεύθυνση αυτή,

αξίζει να σημειωθεί ότι το 1956 πραγματοποιήθηκε η ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Εκπαιδευτηρίου Κωφών και Βαρήκοων παιδιών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως στην Καλλιθέα και το 1970 του Ειδικού σχολείου κωφών και βαρήκοων, που ανήκε στο Σύλλογο Πρόνοιας Κωφαλάλων Ελλάδος. Ακολουθώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία και το ελληνικό κράτος με τη σειρά του, ωθείται στα 1956 στην δημιουργία του Ειδικού σχολείου Κωφαλάλων Αρρένων Πατρών, του Ειδικού σχολείου Κωφαλάλων θηλέων Πατρών, στα 1958 του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφαλάλων Θεσσαλονίκης, στα 1962 του Ειδικού σχολείου Κωφαλάλων Σερρών και του Σχολείου Κωφαλάλων Βόλου. Παράλληλα, ιδρύθηκαν και δύο σχολεία για ενήλικες κωφούς, το Νυχτερινόν Σχολείον Αθηνών και το Νυχτερινόν Σχολείον Πατρών. Στα 1969 ιδρύθηκαν το Σχολείον Κωφαλάλων Καστελλίου Κρήτης, το Σχολείον Κωφαλάλων Σερρών αλλά και το Ειδικόν Δημοτικόν Σχολείον Κωφαλάλων στα 1971. Στα πλαίσια του πνεύματος της «ιδρυματοποίησης» της εποχής, μπορεί να παρατηρήσει κανείς, ότι όλα τα κρατικά ιδρύματα και σχολεία που λειτούργησαν σε αυτή την περίοδο είχαν τη μορφή οικοτροφείου αν και, παρείχαν στους τροφίμους τους στοιχειώδη εκπαίδευση και βασική επαγγελματική κατάρτιση στα εργαστήρια που διέθεταν.

Στο επίπεδο της κινητικής αναπηρίας σημαντική υπήρξε η συνδρομή της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων (ΕΛΕΠΑΑΠ). Στα 1958 ξεκίνησε στα πλαίσια της ΕΛΕΠΑΑΠ το Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας. Επίσης, η ΕΛΕΠΑΑΠ είχε την ευθύνη της μέριμνας για τη διαμονή στην Αθήνα των παιδιών με κινητικά προβλήματα, που προέρχονταν από την ελληνική επαρχία και για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με το ΠΙΚΠΑ. Στα 1952 η ΕΛΕΠΑΑΠ ίδρυσε Ειδικό Νηπιαγωγείο, για παιδιά με κινητικά προβλήματα και εγκεφαλική παράλυση. Στα 1959 ίδρυσε το μονοτάξιο β' Ειδικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και στα 1961 ίδρυσε Τμήμα Θεραπείας Λόγου. Στα 1969 ιδρύθηκε το πρώτο παράρτημα της ΕΛΕΠΑΑΠ στη Θεσσαλονίκη και περιλάμβανε Τμήμα Θεραπείας Λόγου και Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί και το δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα και στα 1980 το Ειδικό Δημόσιο Νηπιαγωγείο.

Αξιόλογη εκτιμάται επίσης και η συμβολή του Πατριωτικού Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως (ΠΙΚΠΑ) για την προστασία και εκπαίδευση ατόμων με κινητικά προβλήματα, στα πλαίσια της οποίας ίδρυσε στα 1956 το Κέντρο Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων Βούλας (ΚΑΑΠΒ) στην Αθήνα. Μέσα στο

ΠΗΚΠΑ λειτουργούσε Ειδικό νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό σχολείο, με παράλληλη παροχή εργοθεραπείας, φυσικοθεραπείας, νοσηλευτικής κ.α.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης το Εθνικόν Ίδρυμα Αποκαταστάσεως Αναπήρων (ΕΙΑΑ) που ιδρύθηκε στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60 στην Αθήνα, για εφήβους με κινητικά προβλήματα. Επίσης, το Κέντρον Εκπαιδεύσεως Σπαστικών Παιδιών που ιδρύθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία στα 1967 στην Αθήνα, για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με εγκεφαλική παράλυση και η Εταιρία Προστασίας Σπαστικών, που ιδρύθηκε στα 1972 με σκοπό την προστασία και εκπαίδευση παιδιών με εγκεφαλική παράλυση, αλλά και το Κέντρον Αποκαταστάσεως Σπαστικών Παιδιών στα 1973 στην Αττική για παιδιά με κινητικά προβλήματα προσχολικής κυρίως ηλικίας.

Στα 1954 ιδρύεται το Δημοτικόν Σχολείον Σχολής Τυφλών Βορείου Ελλάδος για τυφλά παιδιά κανονικής και «μη κανονικής» νοημοσύνης, με σκοπό την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματικής τους αποκατάσταση και ακολουθούν στην ίδια περίπου χρονική περίοδο και δύο ειδικές σχολές τυφλών στην Πάτρα και στο Ηράκλειο της Κρήτης. Με διάταγμα του 1956, αναγνωρίζονται τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κωφά και βαρήκοα παιδιά ως ισότιμα με τα δημόσια. Ταυτόχρονα, με νόμο του 1965 αναγνωρίστηκε από το ΥΠΕΠΘ το ιδιωτικό γυμνάσιο κωφών και βαρήκοων, που ιδρύθηκε από το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο, ως ισότιμο με τα αντίστοιχα γυμνάσια, προβλέποντας την ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικού λυκείου για κωφά και βαρήκοα παιδιά από το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο.

Στα 1960 ιδρύεται η «Παιδονευροψυχιατρική Κλινική Ιατρού Παλαιολόγου» για παιδιά με προβληματική συμπεριφορά και νευροψυχιατρικές νόσους. Επίσης, ιδρύεται και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παίδων Νταού Πεντέλης, το Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών «η Θεοτόκος», το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «η Αγία Φιλοθέη», το Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος, το Θεραπευτήριον Ψυχικώς Ανωμάτων Παίδων. Στα 1964 δημιουργείται το Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών για παιδιά, εφήβους και ενήλικους με ψυχωτικά προβλήματα. Στα 1956 ιδρύθηκε το Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου, το ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών «η Θεοτόκος», στα 1961 το τμήμα ειδικής αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παίδων Νταού Πεντέλης, στα 1959 το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «η Αγία Φιλοθέη», στα 1964 το Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος στο Ρετζίκι

Θεσσαλονίκης και στα 1971 το Ίδρυμα Απροσάρμοστων Παιδιών «Σικιαριδιον» στην Αττική. Τέλος, στα 1957 ιδρύθηκε και η Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, όπου παρέρχονταν εκπαίδευση και θεραπεία προς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Κατά τη δεκαετία του εβδομήντα ένα πολύ σημαντικό βήμα υπήρξε η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού του Συντάγματος του 1974. Αργότερα αρχίζει να αναπτύσσεται συστηματικά ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης, με την συγκρότηση της Επιτροπής Θεμάτων Ειδικής Αγωγής, καθώς και με την ψήφιση του νόμου 1143/81, ο οποίος εγκαινιάζει μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο αυτό προσδιορίζεται η έννοια «αποκλίνοντα άτομα», ορίζεται υποχρεωτική η φοίτηση 6-17 ετών και μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων η ευθύνη των ατόμων με αναπηρία. Το κύριο όμως αρνητικό σημείο του νόμου αυτού ήταν, ότι συνέτεινε στον διαχωρισμό των «αποκλινόντων» από τα «φυσιολογικά» παιδιά και στην απομόνωση των πρώτων μέσα στο γενικό σχολείο. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο ο νόμος αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί αναποτελεσματικός και επουσιώδης είναι, ότι η θεσμοθέτηση αυτή αποσκοπούσε στην εναρμόνιση της χώρας με τα δεδομένα άλλων χωρών, αλλά και την έκφραση του κλίματος της εποχής για μια γενικότερη ισονομία και ισότητα.

Το 1985 με νέο νόμο, προωθείται η κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και η σχολική κοινωνική ένταξη, η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο νομικό πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης, με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, απαλείφεται ο όρος «αποκλίνοντα» παιδιά και αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», εισάγεται ο θεσμός του ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών. Στην πράξη, όμως, δεν υπήρξε ο παράλληλος σχεδιασμός και συστηματικός προγραμματισμός στην κατεύθυνση της αλληλοαποδοχής και ενημέρωση της κοινής γνώμης, με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νόμου. Στα αρνητικά σημεία εντάσσεται και η έλλειψη πρόνοιας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών.

Στα επόμενα χρόνια, ολοένα και περισσότερο άρχισε να ωριμάζει στη κοινή γνώμη η άποψη, ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσα στα πλαίσια του ειδικού σχολείου δεν παρουσιάζουν βελτίωση, αντιθέτως παραμένουν στάσιμα. Μέσα από έντονες

συζητήσεις στη εκπαιδευτική κοινότητα και επικρίσεις για την αναποτελεσματικότητα του ειδικού σχολείου, αλλά και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, γεννήθηκαν οι όροι *ενσωμάτωση* και *ένταξη*. Παράλληλα οι ελλείψεις και τα κενά που δημιούργησε το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη ενός νέου σχεδίου νόμου με τίτλο « Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος ψηφίστηκε το 2000. Σύμφωνα με το νέο νόμο επαναπροσδιορίζεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ορίζεται η δωρεάν ειδική εκπαίδευση από το κράτος, ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και θεσμοθετείται η λειτουργία των «Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης»(ΚΔΑΥ) στην έδρα κάθε νομού. Επίσης, επιμηκύνεται ο χρόνος φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες και θεσμοθετείται η κατάρτιση εξομοιωμένων προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά. Τέλος εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί, λοιπόν, να ειπωθεί με ασφάλεια ότι ο νόμος 2817/2000 είναι αυτός που προώθησε ουσιαστικά την ιδέα ενός «σχολείου για όλους», αλλά εμπεριείχε και αρνητικά στοιχεία όπως η υπερσυγκέντρωση των ΚΔΑΥ στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Στην ίδια σύγχρονη αντίληψη της ένταξης, κινούνται και οι γενικές αρχές δεοντολογίας του προσωπικού, που υπηρετεί στις μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, προωθείται ο σεβασμός των δικαιωμάτων των αναπήρων παιδιών και τίθεται ως στόχος η σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. (Πασχαλίδου Κυριακή,<http://1eeek-pylaias.thess.sch.gr/>)

3.3 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), οργανώνονται ως ακολούθως:

Α) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρόωπης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των Νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το 7^ο έτος της ηλικίας τους και τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 14^ο έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με τις τάξεις Α, Β, Γ, Δ, Ε και ΣΤ. Παράταση της φοίτησης μπορεί να γίνει μέχρι το 15^ο έτος της ηλικίας των μαθητών.

B) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

Τα Γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Τα γυμνάσια ΕΑΕ περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α, Β, και Γ. Μαθητές απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του γυμνασίου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΥΥ.

Τα γενικά Λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 22^ο έτος της ηλικίας τους. Τα Γενικά Λύκεια ΕΑΕ, περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α, Β και Γ. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του λυκείου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΥΥ

Γ) Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση:

Τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και στα οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη.

Την Ειδική Επαγγελματική Σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και στην οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. Τα εργαστήρια των ειδικών επαγγελματικών σχολών εξοπλίζονται από τα γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης(ΕΕΕΕΚ) στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης μέχρι το 18^ο έτος της ηλικίας. Πρώτη εγγραφή στα ΕΕΕΕΚ γίνεται μέχρι και το 16^ο έτος της ηλικίας. Σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν λειτουργούν ΕΕΕΕΚ, η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το 20^ο έτος. Τα ΕΕΕΕΚ υπάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα ΕΕΕΕΚ μπορούν να διδάσκουν και εκπαιδευτικοί κλάδου δασκάλων με απόσπαση, όταν οι ανάγκες της υπηρεσίας το επιτρέπουν ή με οργανική θέση που συστήνεται για το σκοπό αυτό

Επισημαίνεται ότι, τα ειδικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια και εργαστήρια που έχουν θεσμοθετηθεί προσφέρουν και αυτά στους μαθητές με νοητική υστέρηση,

αρκετές δυνατότητες και επιλογές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και ειδικά τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια είναι ισότιμα με τα αντίστοιχα κανονικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που ισχύει και για τα πιστοποιητικά σπουδών που χορηγούν.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προβλέπεται η υποστήριξη μαθητών ηλικίας έως και 22 ετών μέσω μίας σειράς υπηρεσιών, όπως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η λογοθεραπεία, η κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, καθώς και η μετακίνησή τους. Όμως, παρά τις πολλαπλές νομοθετικές προβλέψεις, στην πράξη οι γονείς διαπιστώνουν έλλειψη ειδικών υπηρεσιών στα αντίστοιχα ειδικά σχολεία, έλλειψη συντονισμού των φορέων στο να κατευθύνουν τους γονείς και να παρακολουθούν την περίπτωση τους και την πρόοδο των μαθητών, καθώς και έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού των εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων για τα σχολικά προγράμματα.

Σημαντικό βήμα αποτελεί ο νέος νόμος πλαίσιο για την ειδική αγωγή, ο οποίος αποτελεί μια ολοκληρωμένη νομοθετική προσπάθεια, που κωδικοποίησε, επικαιροποίησε και εμπλούτισε το υπάρχον νομικό καθεστώς για την ειδική αγωγή σε έναν ενιαίο νόμο- πλαίσιο, ο οποίος χαράσσει τη γενική εθνική πολιτική, με βάση τα διεθνώς αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά και καθιστά την κατανόηση των βασικών αρχών της πολύ απλή, με την ανάγνωση ενός και μόνο νόμου. Παράλληλα με την απλούστευση της δευτερογενούς νομοθεσίας σε δυο βασικά προεδρικά διατάγματα που είναι ήδη διαμορφωμένα, καθιστά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην ειδική αγωγή ουσιαστική και άμεσα εφαρμόσιμη. (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με αναπηρία Ν. Κιλκίς «βηματίΖΩ», <http://www.vimatizo.gr/>)

Επιπλέον, εκτός από τα παραπάνω θα πρέπει να αναφερθεί ότι, η μετατροπή των ειδικών σχολείων και ινστιτούτων σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) αποτελεί μία πολύ κοινή τάση στην Ευρώπη. Οι περισσότερες χώρες αναφέρουν ότι σχεδιάζουν να αναπτύξουν, αναπτύσσουν ή έχουν αναπτύξει ένα δίκτυο κέντρων εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) στην χώρα τους.

Στα κέντρα αυτά δίδονται διάφορα ονόματα και διάφορες αρμοδιότητες. Μερικές χώρες τα ονομάζουν κέντρα γνώσης, άλλες κέντρα εξειδίκευσης ή κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών. Γενικά, διακρίνονται οι κάτωθι αρμοδιότητες για τα κέντρα αυτά:

- παροχή κατάρτισης και σειράς μαθημάτων για εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες,
- ανάπτυξη και διάδοση υλικού και μεθόδων,
- στήριξη για γενικά σχολεία και γονείς,
- βραχύχρονη και μερική βοήθεια σε μεμονωμένους μαθητές
- υποστήριξη κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας

Μερικά από αυτά τα κέντρα έχουν αρμοδιότητες σε εθνικό επίπεδο, ειδικότερα σε σχέση με κάποιες ειδικές ομάδες στόχου (ειδικότερα ήπιας μορφής ειδικές ανάγκες), άλλα κέντρα έχουν ευρύτερες αρμοδιότητες σε περιφερειακό επίπεδο.

Μερικές χώρες έχουν ήδη αποκτήσει εμπειρία με τα κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres)(παραδείγματος χάριν Αυστρία, Νορβηγία, Δανία, Σουηδία και Φιλανδία), άλλες εφαρμόζουν τώρα το σύστημα (Κύπρος, Κάτω Χώρες, Γερμανία, Ελλάδα, Πορτογαλία και η Δημοκρατία της Τσεχίας).

Σε μερικές χώρες, τα ειδικά σχολεία είναι υποχρεωμένα να συνεργάζονται με τα γενικά σχολεία της περιοχής (Ισπανία), ή τα ειδικά σχολεία παρέχουν στήριξη ή άλλες υπηρεσίες στα γενικά σχολεία (Βέλγιο, Κάτω Χώρες, Ελλάδα και Ηνωμένο Βασίλειο).

Ο ρόλος των ειδικών σχολείων σχετικά με την ενσωμάτωση, είναι στενά συνδεδεμένος με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Σε χώρες όπου δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου ειδικά σχολεία, όπως στην Νορβηγία και Ιταλία, ο ρόλος τους είναι δομικά περιορισμένος (στην Νορβηγία 20 από τα πρώην κρατικά ειδικά σχολεία, ορίζονται σαν περιφερειακά ή εθνικά κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres). Στην Κύπρο, ο νόμος του 1999 για την Ειδική Αγωγή απαιτεί τα νέα ειδικά σχολεία να δημιουργούνται εντός των ορίων ενός γενικού σχολείου για να διευκολύνονται οι επαφές και η δικτύωση, καθώς επίσης και η προώθηση της ένταξης όπου είναι εφικτή.

Σε χώρες με ευρύ εκπαιδευτικό σύστημα Ειδικής Αγωγής, τα ειδικά σχολεία εμπλέκονται πιο ενεργά στην διαδικασία ένταξης. Στις χώρες αυτές η συνεργασία μεταξύ της Ειδικής Αγωγής και της γενικής εκπαίδευσης είναι καθοριστική. Εντούτοις, στις χώρες αυτές ακούγονται αντιδράσεις ότι τα ειδικά σχολεία κινδυνεύουν από την διαδικασία ένταξης (για παράδειγμα Βέλγιο, Κάτω Χώρες, Γαλλία).

Αυτό θεωρείται σαν άμεση συνέπεια στο ότι υπάρχει ένα ευρύ σύστημα ειδικής αγωγής: αφενός, η συνεργασία των ειδικών σχολείων στην διαδικασία ένταξης είναι

αναγκαία, αφετέρου, η ίδια η διαδικασία ένταξης αποτελεί κίνδυνο για τα ειδικά σχολεία. Παράλληλα, η επίτευξη της ένταξης στις χώρες αυτές είναι δύσκολη, διότι τα γενικά σχολεία συνηθίζουν να μεταφέρουν τα προβλήματά τους σε άλλα τμήματα του σχολικού συστήματος, τα ειδικά σχολεία. Παράλληλα, οι ειδικοί δάσκαλοι και οι άλλοι επαγγελματίες που εργάζονται στην ειδική αγωγή, συνήθως θεωρούν τους εαυτούς τους ειδικούς σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και πιστεύουν ότι καλύπτουν τις ανάγκες και προκαλούν την έννοια της ένταξης. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αλλάξει αυτή η δεδομένη κατάσταση.

Βεβαίως, αυτή η μετατροπή εμπεριέχει σημαντικές συνέπειες για την ειδική αγωγή. Εν συντομία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που έχουν μαθητές, πρέπει να μετατραπούν σε δομές στήριξης ή κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών για εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους. Η καινούργιά τους δραστηριότητα είναι να παρέχουν στήριξη στα γενικά σχολεία, να αναπτύσσουν εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους, να συλλέγουν πληροφορίες και να τις διοχετεύουν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, να φροντίζουν την αναγκαία διασύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών και μη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να παρέχουν στήριξη όταν η διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στην εργασία λαμβάνει χώρα. Σε μερικές περιπτώσεις, ειδικοί εκπαιδευτές και ειδικά σχολεία αναλαμβάνουν βραχύχρονη στήριξη σε μεμονωμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών.

Οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η αναφορά αυτή, παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζεται το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και ποιοί είναι οι αναγκαίοι επιπρόσθετοι πόροι, στόχοι και αποτίμηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Οι προσαρμογές μπορεί να λάβουν διαφορετικές μορφές και σε μερικές περιπτώσεις, για ειδικές κατηγορίες μαθητών, μπορεί ακόμα να σημαίνουν την εξάλειψη ορισμένων μαθημάτων από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με πρόσφατες απόψεις για την ένταξη, έχει δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι η ένταξη είναι καταρχάς ένα θέμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και όχι θέμα τοποθέτησης. Η ένταξη ξεκινά από το δικαίωμα όλων των μαθητών να φοιτούν στην γενική εκπαίδευση. Μερικές χώρες (για παράδειγμα η Ιταλία) έχουν εκφράσει καθαρά αυτή την άποψη με άμεσους νομικούς όρους και έχουν αλλάξει την εκπαιδευτική τους προσέγγιση ώστε να προσφέρουν περισσότερες παροχές στα

πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Βεβαίως, οι διαφορετικές προσεγγίσεις είναι στενά συνδεδεμένες με την σημερινή θέση της Ειδικής Αγωγής στις χώρες αυτές.

Οι χώρες που στοχεύουν στην παροχή διευκολύνσεων για τις ΕΕΑ στα πλαίσια του γενικού σχολείου, δίνουν έμφαση στην άποψη ότι το πλαίσιο του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αφορά όλους τους μαθητές. Βεβαίως, ορισμένες ειδικές προσαρμογές στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να θεωρούνται αναγκαίες. Αυτό κυρίως γίνεται με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Φαίνεται καθαρά από τις περιγραφές των χωρών, ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες, το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει σημαντικό ρόλο στην συνεκπαίδευση. Αποτελεί μία από τις σύγχρονες τάσεις στην Ευρώπη, να χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για να προσδιορίσουν τις ανάγκες, τους στόχους και τα μέσα, και να ορίσουν το βαθμό και το είδος προσαρμογής που πρέπει να γίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα για να αξιολογηθεί η πρόοδος των μαθητών. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και σαν ‘συμβόλαιο’ μεταξύ των διαφόρων ‘εμπλεκόμενων’: γονείς, δάσκαλοι και άλλοι επαγγελματίες.

(Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, <http://www.european-agency.org>)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Εκπαιδευτικές ανάγκες των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους, έχουν και κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, όσο και να πιστεύουμε ότι διαφέρουν, ουσιαστικά έχουν την ίδια ανάγκη για εκπαίδευση, προσοχή και εξέλιξη, όπως και τα «φυσιολογικά» παιδιά. Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποιες από τις ειδικές εκπαιδευτικές που ενδεχομένως να έχουν τα Αμεεα.

1.1 Νοητική Ανεπάρκεια ή Ανωριμότητα

Η αγωγή των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, θα πρέπει να αποβλέπει στην τελειότερη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων που απομένουν στο μειονεκτικό παιδί. Ειδικότερα, οι τομείς που έχουν ανάγκη αυτά τα παιδιά να γίνει εστίαση είναι:

Α) Στην ψυχοκινητική ανάπτυξη (ο έλεγχος του σώματος, η βελτίωση της κινητικότητας, ο συντονισμός των κινήσεων, η ακρίβειά τους κ.λπ.).

Β) Στην γλωσσική ανάπτυξη (κατάκτηση του προφορικού λόγου).

Γ) Στην αυτοεξυπηρέτησή (απόκτηση ορισμένων συνηθειών και δεξιοτήτων που αναφέρονται στο ρυθμό της καθημερινής ζωής π.χ. φαγητό, καθαριότητα).

Δ) Στην στοιχειώδη κοινωνική προσαρμογή (ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων με τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι «ανήκει» στην οικογένεια αυτή, η δυνατότητα επικοινωνίας με γνωστά πρόσωπα, η ομαλή ένταξη στο περιβάλλον όπου εκπαιδεύεται, η συμμετοχή σε οικογενειακές ή φιλικές εκδηλώσεις κ.λπ.)

Ε) Στην συμμετοχή στην εργασία (άσκηση σε ορισμένες απλές δραστηριότητες, κυρίως οικογενειακού και κατά δεύτερο λόγο επαγγελματικού χαρακτήρα). (Κυπριωτάκης, 1985:166)

Επομένως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να περιορίζει την ύλη.
- Να ασχολείται με τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, πρακτικές υγιεινής, κοινωνικές δεξιότητες).
- Να παρουσιάζει τη νέα γνώση τμηματικά, με συγκεκριμένα παραδείγματα και επαναλήψεις.

- Να περιορίζει τους ερεθισμούς που διασπούν την προσοχή τους.
- Να συγκεκριμενοποιεί τις έννοιες που διδάσκει π.χ. διδάσκει την έννοια «δύο», πρέπει να παρουσιάσει δύο μολύβια, δύο βιβλία, δύο τετράδια κ.λ.π..
- Να χρησιμοποιεί ελκυστικά βοηθήματα. (Βαστάκη, 2011:45)

1.2 Σοβαρά Προβλήματα Όρασης

Δεν υπάρχει καμία ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στα φυσιολογικά και στα τυφλά παιδιά, όσον αφορά το επίπεδο της νοημοσύνης τους. Η ειδοποιός διαφορά τους, είναι τα προβλήματα όρασης των τυφλών ατόμων. Οποσδήποτε η τύφλωση δημιουργεί κάποια εμπόδια, που για να ξεπεραστούν επιβάλλεται η παροχή βοήθειας από εξειδικευμένο ειδικό προσωπικό, καθώς και οι κατάλληλες υποδομές. Όμως στην σύγχρονη κοινωνία οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες των τυφλών ατόμων (ομιλούντα βιβλία, σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille, πολυαισθητηριακές παρουσιάσεις), ενώ τα σχολεία διαθέτουν ανάγλυφους χάρτες και εκπαιδευτικό υλικό. Το τυφλό παιδί μέσα στο κατάλληλο παιδαγωγικό και οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να ξεπεράσει τα συναισθήματα μειονεξίας που συνεπάγεται η αναπηρία του, να εκπαιδευτεί σωστά, να εξελιχθεί σαν άτομο και να φτάσει στο επίπεδο εκείνο των παιδιών με φυσιολογική όραση.

Με την ειδική αγωγή που ασκείται στους τυφλούς μαθητές, επιδιώκεται η πραγμάτωση των εξής επιμέρους στόχων:

- A) Η καλλιέργεια του νου και του γλωσσικού οργάνου.
- B) Η ικανότητα αντίληψης με την χρήση άλλων αισθητικών οδών και μέσων.
- Γ) Η κίνηση, ο συντονισμός και ο έλεγχος των κινήσεων, ο προσανατολισμός στον χώρο, η διόρθωση της στάσης του σώματος.
- Δ) Η άσκηση στις κατασκευές, η τεχνική αντίληψη και ο χειρισμός μηχανών.
- E) Η αισθητική μόρφωση σε τομείς μουσικής, χειροτεχνίας και κατασκευών.
- Στ) Βοήθεια για την αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων. (κοινωνική ενσωμάτωση, προετοιμασία ανάπτυξης σωστών συναισθημάτων μειονεκτικότητας). (Κυπριωτάκης, 1985:27)

1.3 Σοβαρά Προβλήματα Ακοής

Το κωφό και το κωφάλαλο παιδί, λόγω της αδυναμίας του να αντιλαμβάνεται τους ήχους από το περιβάλλον γύρω του και κατά συνέπεια λόγω της έλλειψης ακουστικών εντυπώσεων, περιορίζει τις παρατηρήσεις, καταδικάζεται σε αλαλία,

οδηγείται στην απομόνωση, δημιουργείτε πτώση στο αυτοσυναίσθημα και στα ενδιαφέροντά του και μεταξύ άλλων. εμποδίζετε ή ανακόπτετε σε μεγάλο βαθμό τη διανοητική του ανάπτυξη. (Κυπριωτάκης,1985:36)

Το γεγονός αυτό το αναγκάζει το κωφό παιδί να δημιουργήσει την γλώσσα του με διάφορα σύμβολα, χειρονομίες και μιμητικές εκφράσεις. Ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας υστερεί από εκείνο της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά με ειδική παιδαγωγική βοήθεια και ειδική μέθοδο διδασκαλίας, μπορεί το παιδί να μάθει να χρησιμοποιεί την γλώσσα, να ομιλεί και να συναναστρέφεται με τους συνανθρώπους του. Όσο πιο νωρίς διαπιστωθεί η διαταραχή και πραγματοποιηθεί έγκαιρα η αντιμετώπισή της, τόσο πιο καρποφόρα είναι και τα αποτελέσματα.

Το κωφό και κωφάλαλο άτομο, με την ειδική παιδαγωγική βοήθεια θα συμβιβαστεί με το ελάττωμά του, θα αναπτύξει το αυτοσυναίσθημα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με ρεαλισμό –χωρίς να υποφέρει από συναισθήματα κατωτερότητας και περιθωρισμού- τις αρνητικές στάσεις και αντιδράσεις που παρατηρεί συχνά στην συμπεριφορά των άλλων. (Κυπριωτάκης,1985:37)

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να τα βάζει να κάθονται στην κατάλληλη θέση, ώστε να είναι κοντά στον ομιλητή.
- Να μεριμνά, ώστε να υπάρχει φως στο πρόσωπο του ομιλητή, για να διευκολύνεται η χειλεανάγνωση.
- Να έχει ενημερώσει όλους πως η ομιλία τους πρέπει να είναι καθαρή αργή και σε μέτρια ένταση.
- Να έχει φροντίσει να περιοριστούν οι θόρυβοι στην τάξη, γιατί το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές (που φορούν ακουστικά βαρηκοΐας) είναι ο θόρυβος.
- Να έχει τροποποιήσει το φυσικό περιβάλλον της τάξης.
- Να τραβά την προσοχή του μαθητή με ένα άγγιγμα ή νόημα και να βεβαιώνεται συχνά ότι ο κωφός μαθητής τον παρακολουθεί.
- Να χρησιμοποιεί οπτική παρουσίαση των θεμάτων.
- Να χρησιμοποιεί προβολή ταινιών με υπότιτλους, αφού προηγηθεί περίληψη του θέματος, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να το παρακολουθήσει.
- Να κάνει συχνές επαναλήψεις.
- Να διδάσκει τους μαθητές γνωστικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το κείμενο (προβλέψεις, συγκρίσεις, αντιθέσεις, αλληλουχίες,

αναφορές κ.α.). Να φροντίσει να υπάρχουν στην τάξη αρκετές πηγές πληροφόρησης σε γραπτή και εικονική μορφή.

- Να τοποθετεί στην τάξη ειδικά οπτικά σήματα, που θα ειδοποιούν τους κωφούς μαθητές σε κάθε περίπτωση κινδύνου. (Λαμπροπούλου-Χατζηκακού-Βλάχου 2003: 14-18). (Βαστάκη, 2011:43)

1.4 Κινητικές και Σωματικές Ανεπάρκειες

Τα σωματικά ανάπηρα παιδιά αποτελούν στο σύνολό τους ποικίλες ανομοιογενείς ομάδες, καθεμιά από τις οποίες απαιτεί διαφοροποίηση σε οργάνωση της τάξης και σε αντιμετώπιση του μεθοδολογικού προβλήματος (μέθοδος διδασκαλίας) της αγωγής τους. (Κυπριωτάκης,1985:48)

Δεν διαφέρουν νοητικά από τα φυσιολογικά παιδιά, εκτός και αν μαζί με την σωματική αναπηρία πάσχουν και από κάποιου είδους νοητική ανεπάρκεια. Τα σχολεία που μπορούν να εκπαιδευτούν τα παιδιά της συγκεκριμένης κατηγορίας, θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες των παιδιών και να είναι εξοπλισμένα με ειδική επίπλωση, όργανα και υλικά για να μπορούν τα παιδιά να πραγματοποιούν διάφορες ασκήσεις φυσικοθεραπείας και εργασιοθεραπείας.

«Με την εφαρμογή προσχολικών προγραμμάτων, επιδιώκεται η αισθητηριακή αγωγή, η ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, η καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου, η ανάπτυξη κινητικής ικανότητας με ανάλογη φυσικοθεραπεία και εργασιοθεραπεία, η ανάπτυξη το κοινωνικού συναισθήματος κ.α., ώστε να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του προγράμματος της δημοτικής εκπαίδευσης.» (Κυπριωτάκης,1985:49)

«Οι προσπάθειες αγωγής αποβλέπουν στο να καταστήσουν το σωματικά ανάπηρο παιδί ικανό να κινείται και να ζει αυτόνομα μέσα σε μια κοινωνία, η οποία το αισθάνεται και το αποδέχεται σαν ένα αναπόσπαστο μέλος της.» (Κυπριωτάκης,1985:49)

«Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να απομακρύνει κάθε εμπόδιο που δυσχεραίνει την μετακίνησή τους.
- Να εξοικειώνεται με τα μηχανικά μέσα και την χρήση τους.
- Να συνεργάζεται με τις υπηρεσίες υγείας και να είναι ενήμερος για το πρόβλημα ώστε να μπορεί να παράσχει τις πρώτες βοήθειες.

- Να αναθέτει σε δύο τρεις υγιείς μαθητές να ειδοποιούν τον διευθυντή του σχολείου, αν συμβεί κάτι έκτακτο και να τους ενημερώνει να προσκομίζουν τα απαραίτητα μέσα για μια πρώτη αντιμετώπισή τους.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκτελούν οποιαδήποτε εργασία είναι ικανοί να καταφέρουν.
- Να τους επιτρέπει να εγκαταλείπουν νωρίτερα την τάξη, ώστε να αποφεύγουν το συνωστισμό κατά την έξοδο όλων των παιδιών.
- Να προετοιμάζει ειδικές μαθησιακές δραστηριότητες που θα αποβλέπουν στην τόνωση της αυτοϊδέας τους.» (Βαστάκη, 2011:42)

1.5 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

«Τα νοητικά καθυστερημένα άτομα μοιάζουν με σπίτι χτισμένο χωρίς γερές βάσεις και θεμέλια. Σε κάποιο πρώιμο εξελικτικό στάδιο από κάποια αιτία, συμβαίνει «φρενάρισμα» στην εξελικτική πορεία της νοημοσύνης. Κάποιο εμπόδιο ή σταματά εντελώς την εξελικτική πορεία της νοημοσύνης ή επιβραδύνει το ρυθμό της ανάπτυξής της. Όσο σε πιο μικρότερη ηλικία εκπίπτει η εξελικτική δύναμη της νοημοσύνης, τόσο σοβαρότερη είναι η ανεπάρκεια της και τόσο δυσκολότερη η παιδαγωγική βοήθεια»...«Η προσπάθεια αγωγής και εκπαίδευσης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, πρέπει να αρχίζει από το σημείο που σταμάτησε η εξέλιξη της νοημοσύνης τους. Πρέπει να τα επαναφέρουμε στο πρώιμο εκείνο εξελικτικό στάδιο που έχασαν, που δεν το ολοκλήρωσαν, που δεν το βίωσαν όπως τ' άλλα κανονικά παιδιά.» (Σταύρου,1986:366)

Δυστυχώς δεν μπορούν όλα τα άτομα με νοητική υστέρηση να εκπαιδευτούν. Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευσιμων νοητικά καθυστερημένων ατόμων είναι το γεγονός ότι ο δείκτης νοημοσύνης τους (Δ.Ν.) κυμαίνεται από 55 έως 70 βαθμούς της κλίμακας WECHLER SD-15, καταλαμβάνουν ολόκληρη τη δεύτερη βαθμίδα (ελαφριά καθυστέρηση), τα ανώτερα όρια της τρίτης βαθμίδας (μεσαία-μέτρια καθυστέρηση) και τα κατώτερα όρια της πρώτης βαθμίδας (οριακή νοημοσύνη). (Σταύρου,1986:338)

Τα αυτιστικά παιδιά ανάλογα με την νοημοσύνη τους, θα πρέπει να μάθουν πρακτικές και οικιακές δουλειές, λίγο διάβασμα, γράψιμο και αριθμητικούς λογαριασμούς, να βελτιώσουν το επίπεδο αυτό-φροντίδας, να βελτιώσουν τις ικανότητες ελέγχου συμπεριφοράς, μπορεί ακόμα και να γίνουν ανεξάρτητα άτομα. Χρειάζονται όμως συνεχή παρότρυνση και ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων τους.

1.6 Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων

«Διαταραχές στην μάθηση είναι δυνατό να παρουσιαστούν σε παιδιά κάθε κατηγορίας (κανονικά-ειδικά παιδιά). Σε κάθε περίπτωση διαταραχής επιβάλλεται και διαφορετική αντιμετώπιση, που πρέπει οπωσδήποτε να είναι εξατομικευμένη. Απαραίτητες ενέργειες για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε όλες τις κατηγορίες παιδιών με διαταραχές της μάθησης είναι η επισήμανση των πιθανών αιτιών, η απομάκρυνση ή τουλάχιστον η απομόνωσή τους και στην συνέχεια η κάλυψη των κενών σε προηγούμενες γνώσεις. Στην αντίθετη περίπτωση εμποδίζονται ή και ανακόπτονται οι διαδικασίες μάθησης που ακολουθούν, με αποτέλεσμα το πρόβλημα να γίνεται οξύτερο.» (Κυπριωτάκης, 1985:65)

Η κύρια εκπαιδευτική ανάγκη των παιδιών που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία, εξαρτάται κυρίως από τον τομέα στον οποίο έχουν έλλειψη. Αν για παράδειγμα το παιδί πάσχει από Δυσαριθμσία, τότε πρέπει να ασχοληθεί με την κατανόηση μαθηματικών συμβόλων, όρων και πράξεων, εκμάθηση πολλαπλασιασμών κ.λπ. Για να είναι τα αποτελέσματα καρποφόρα, το πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο διδάσκονται δεν θα πρέπει να ταυτίζεται ποιοτικά με το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο μαθητής ίσως να αποθαρρυνθεί και να κουραστεί. Επιπλέον θα πρέπει να παρέχονται κίνητρα, με σκοπό τον ενθουσιασμό και την κινητοποίηση του μαθητή και να ανταποκρίνεται το πρόγραμμα στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό αυξάνετε και η αυτοεκτίμηση και ενθαρρύνεται ο μαθητής να συνεχίσει την προσπάθειά του.

«Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να έχει μεγάλη υπομονή και επινοητικότητα, ώστε να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης σ' αυτούς.
- Να διασπά την νέα γνώση σε μικρότερα τμήματα.
- Να κάνει συχνές ανακεφαλαιώσεις της ύλης, για να παρακολουθεί την επίδοσή τους και να τους ανατροφοδοτεί.
- Να αναθέτει σε μερικούς «κανονικούς» μαθητές την επίβλεψη και καθοδήγηση της άσκησης των παιδιών αυτών.
- Να χρησιμοποιεί συχνά οπτικοακουστικά μέσα (μαγνητόφωνο, video, ηλεκτρονικοί υπολογιστές).
- Να τους αφιερώνει αρκετό χρόνο για την εκτέλεση εργασιών.

- Να συνεργάζεται με τους δασκάλους προηγούμενων τάξεων, το δάσκαλο της ειδικής αγωγής και άλλους συναδέλφους, ώστε να βρεθεί η κατάλληλη διδακτική τεχνική.» (Βαστάκη, 2011:46)

1.7 Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα

«Στην κατηγορία αυτή ανήκουν μαθητές με δυσμορφίες, με έλλειψη των άνω και των κάτω άκρων, με ορθοπεδικές ασθένειες, με νευρολογικές διαταραχές (επιληψία, εγκεφαλική παράλυση), με ενδοκρινικές διαταραχές (διαβήτης), με αγγειακές και αναπνευστικές παθήσεις (καρδιοπάθειες, άσθμα). Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν πολλές και σοβαρές ανάγκες, παρόλο που μπορεί να μην υστερούν σε σχολική επίδοση από τους κανονικούς μαθητές. Χρειάζονται ειδικά μηχανικά μέσα (ειδικές καρέκλες, στηρίγματα), λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να αδυνατούν να την λάβουν μόνοι τους, ίσως να αδυνατούν από μόνοι τους να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα, επιβάλλονται συχνά σε χειρουργικές επεμβάσεις και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.» (Βαστάκη, 2011:42)

Τα παιδιά που πάσχουν από κάποιο χρόνια ιατρικό πρόβλημα, δεν διαφέρουν και πολύ από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Εάν δεν συνυπάρχει κάποιου είδους νοητική ανεπάρκεια, τα παιδιά αυτά δεν έχουν καμία ιδιαίτερη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Ωστόσο το προσωπικό των σχολείων είναι υποχρεωμένο να είναι ενημερωμένο, αλλά και επαρκώς καταρτισμένο ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει μια επερχόμενη κρίση. Αυτό θα έχει ως συνέπεια, σε πιθανή εκδήλωση κρίσεως, να μην υπάρχει ο φόβος για τυχόν τραυματισμούς, τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και άλλων ατόμων γύρω του. Επιπλέον το προσωπικό, θα πρέπει να είναι ελαστικό όσον αφορά το ωράριο του μαθητή, αλλά και τις απουσίες που ενδεχομένως χρειαστεί να κάνει από τα μαθήματα, σε περιπτώσεις π.χ. υποχρεωτικής νοσηλείας.

1.8. Επίλογος

Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του και την ιδιοσυγκρασία του. Είναι προτιμότερο να εκτιμώνται οι ανάγκες του και η ανεπάρκειά του σε μικρή ηλικία, όπου με το οικογενειακό περιβάλλον και με τη βοήθεια ειδικευμένων προσώπων, αυξάνονται οι πιθανότητες βελτίωσης και εξέλιξης του μαθητή και τίθενται οι βάσεις των γνώσεων, που προϋποθέτουν επιτυχία και στις επόμενες σχολικές τάξεις.

«Σε κάπως μεγαλύτερη ηλικία, ο συνδυασμός διαμονής στην οικογένεια και εκπαίδευσης σε ημερήσιο ειδικό κέντρο είναι ασφαλώς προτιμότερος. Αργότερα, η ειδική μονάδα θα χρειαστεί να αντικατασταθεί ή να συμπληρωθεί με το προστατευόμενο εργαστήριο, κ.λπ.. Εκείνο που με τίποτε δεν μπορεί να αντικατασταθεί είναι το κατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον. Γι' αυτό, πρώτη προσπάθεια των επιφορτισμένων με την ειδική αγωγή φορέων, πρέπει να είναι η δράση προς την κατεύθυνση της οικογένειας: ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, τόνωση του ηθικού της, παροχή μέσων, μύηση σε απλές τεχνικές, κ.λπ.» (Κυπριωτάκης,1985:169)

«Η καθοδήγηση των γονέων και η στενή συνεργασία ανάμεσα στον ψυχολόγο, γιατρό, δάσκαλο, κοινωνικό λειτουργό, φυσικοθεραπευτή και εργασιοθεραπευτή, επιβάλλεται και οδηγεί στη λήψη έγκαιρων θεραπευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών μέτρων, ώστε να αντιμετωπίζεται σωστά κάθε περίπτωση και να πραγματοποιείται ο σκοπός της ειδικής αγωγής.» (Κυπριωτάκης,1985:48)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

2.1 Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες, αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο, στο σύνολο της εκπαίδευσης, εφόσον θεωρείται ότι συμβάλλουν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η εξέλιξη της Πληροφορικής, ήταν αυτή που ανέδειξε τις αποκαλούμενες Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ή Νέες Τεχνολογίες» (Σολομωνίδου, 2001).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) μπορούν να ενταχθούν και να χρησιμοποιηθούν σε δύο επίπεδα: Αρχικά σε διεπιστημονικό / διαθεματικό πλαίσιο, κυρίως μέσω της χρήσης τους ως εργαλεία ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων, αλλά και της Ειδικής Αγωγής.

Σε άλλο επίπεδο, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων/μαθημάτων (Πέτρου, Δημητρακοπούλου, 2005). Ωστόσο, η στροφή στη χρήση των Η/Υ δεν ήταν μια εύκολη και γρήγορη διαδικασία. Πράγματι, μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία και εξέλιξη των Η/Υ, αναδεικνύει το γεγονός ότι ο υπολογιστής αντιμετωπίστηκε στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία αρχικά ως γνωστικό αντικείμενο (ως μάθημα) και στη συνέχεια ως πηγή πληροφόρησης και ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Γενικότερα, τα περισσότερα προγράμματα, αυξάνουν το κίνητρο των μαθητών για μάθηση, συμπεριλαμβάνοντας το οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό στοιχείο. Τα στοιχεία αυτά κρίνονται απαραίτητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον γλωσσικό και μαθηματικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, εγείροντας το ενδιαφέρον τους και παρέχοντας ταυτόχρονα πλήθος πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα, συγκριτικά με το κείμενο που υπάρχει στα σχολικά βιβλία (Πολεμικός, 2010).

Ακόμη, συχνά η τάση των παιδιών να απογοητεύονται ή να αισθάνονται ότι απειλούνται από την άμεση διδασκαλία εξαλείφεται, μέσα από την χρήση νέων προγραμμάτων και εφαρμογών τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες και δυσκολίες του κάθε παιδιού. (www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc) (Βλασσοπούλου Κλεονίκη, Ειδική Παιδαγωγός, ΜΑ και Παπαδημητρίου Μαρία, Λογοπεδικός)

2.2 Ο ρόλος των υπολογιστών στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η J. Day (1995) περιγράφει τρεις τρόπους με τους οποίους οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση:

- απομακρύνοντας τα “φυσικά” εμπόδια, δηλαδή κυρίως εμπόδια που έχουν σχέση με δυσκολίες κινητικότητας (physical access),
- παρουσιάζοντας τα μαθήματα με διαφορετικούς τρόπους (cognitive access),
- υποστηρίζοντας τους μαθητές σε ιδιαίτερους τομείς δυσκολιών (supportive access).

Ο C. Singleton (1994) περιγράφει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση στις απόψεις που αφορούν στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία: “θεραπεία και μάθηση” από τη μία πλευρά και “πρόσβαση και υποστήριξη” από την άλλη. Δηλαδή, θεωρεί ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα χωρίζονται σε δύο ομάδες: α) αυτούς που αντιμετωπίζουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως μέθοδο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων και β) εκείνους που τους αντιμετωπίζουν απλά ως ένα μέσο που δίνει πρόσβαση στα καθημερινά μαθήματα. Ο ίδιος ο Singleton υιοθετεί μια πιο εκπαιδευτική προσέγγιση. Υποστηρίζει ότι τόσο η θεραπεία και η μάθηση όσο και η υποστήριξη και πρόσβαση των μαθητών είναι εξίσου σημαντικές. Γι’ αυτό η λέξη κλειδί για τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για παιδιά με δυσλεξία είναι η λέξη “διαφοροποίηση”. Ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, ώστε να κατακτήσει μία δεξιότητα, ένας άλλος μπορεί απλά να χρειάζεται τη χρήση επεξεργαστή κειμένου για να διευκολύνει τη συμμετοχή του στη τάξη κι ένας τρίτος μπορεί να έχει ανάγκη και τα δύο.

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δύναμή τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση (Brooks, 1997). Επιπλέον ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής, βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός, ότι η δουλειά στο computer είναι μια προσωπική ενασχόληση, η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του (Brooks, 1997). Άλλωστε, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι μία μηχανή και μία κριτική εκ μέρους της μηχανής αυτής είναι λιγότερο μειωτική από μία ανθρώπινη κριτική, εκ μέρους του δασκάλου.

Επίσης, οι υπολογιστές προσφέρουν μεγάλο βαθμό εξάσκησης, εφόσον δεν κουράζουν και μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη υπομονή από ένα δάσκαλο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν στους δικούς τους ρυθμούς (Rooms, 2000). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη: εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδειχτεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. (www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc) (Βλασσοπούλου Κλεονίκη, Ειδική Παιδαγωγός, MA και Παπαδημητρίου Μαρία, Λογοπεδικός)

2.3 Γράφοντας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Το γράψιμο για ένα μαθητή με δυσλεξία είναι μια επίπονη εργασία. Το να γράψει ένα κείμενο σε χαρτί σημαίνει ότι πρέπει να συνδυάσει τις δύσκολες διαδικασίες του γραψίματος (με το χέρι), της ορθογραφίας και της επιλογής περιεχομένου. Ένας μαθητής με κακό γραφικό χαρακτήρα και δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να έχει πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες, όμως οι ιδέες αυτές χάνονται καθώς προσπαθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του με το γράψιμο. Το αποτέλεσμα στο χαρτί συνήθως δεν αντιπροσωπεύει τις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή (Crivelli, 2000). Μέσα στα πλαίσια αυτά η βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου στον υπολογιστή μπορεί να είναι ανεκτίμητη. Πρώτον, γιατί ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα μικρό κομμάτι δουλειάς κάθε φορά (Thomson and Watkins, 1998). Δεύτερον, γιατί το να βρει ένας μαθητής με δυσλεξία το σωστό γράμμα από το πληκτρολόγιο είναι πιο εύκολο από το να πρέπει να το ανακαλέσει από τη μνήμη του (McKeown, 2000). Επιπλέον ο επεξεργαστής του δίνει τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές στο γραπτό του, να μεταφέρει λέξεις και προτάσεις, χωρίς μουντζούρες και σβησίματα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις του, να φανερώνει τις πραγματικές του ιδέες και να τις αναπτύσσει, χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού (Detheridge, 1996 και BECTa, 2001a).

Για μαθητές με πιο σοβαρές δυσκολίες στο γράψιμο, υπάρχουν προγράμματα που μπορούν να προβλέψουν τη λέξη που θα ακολουθήσει, καθώς και προγράμματα που ονομάζονται “τράπεζες λέξεων”. Τέτοια προγράμματα μπορούν να αποδειχτούν πολύ χρήσιμα και να βοηθήσουν το μαθητή να εκφράσει πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις του χωρίς να αφήνει κενά και μισές λέξεις (BECTa, 2001b). Εξίσου χρήσιμοι μπορούν να είναι ως εργαλεία και οι διορθωτές κειμένου. Παρότι πολλοί

υποστηρίζουν ότι με τους διορθωτές ο μαθητής δεν θα μάθει ορθογραφία και μπορεί να εξαρτηθεί πλήρως από αυτούς, η βιβλιογραφία δίνει επιχειρήματα υπέρ της χρήσης τέτοιων προγραμμάτων. Είναι γεγονός ότι προσφέρουν στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία (Detheridge, 1996) ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν την ορθογραφία (McKeown, 2000). Βέβαια οι παραδοσιακοί διορθωτές δεν μπορούν να προβλέψουν όλα τα “δυσλεξικά λάθη” (Thomson and Watkins, 1998 και Pedler, 2001). Παρόλ’ αυτά όμως μπορούν να αναγνωρίσουν και να υποδείξουν στο μαθητή τις λέξεις που χρειάζονται διόρθωση. Ένα ακόμη κειμενογραφικό εργαλείο που μπορεί να φανεί χρήσιμο είναι το Thesaurus, το οποίο δίνει συνώνυμα και μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση νέων λέξεων σχετίζοντάς τις με ήδη γνωστές λέξεις (Detheridge, 1996). Η μόνη δυσκολία με αυτά τα εργαλεία είναι ότι χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια για να διδαχτούν οι μαθητές τη χρήση τους.

Χάρη στις παραπάνω δυνατότητες ενός κειμενογράφου το αποτέλεσμα της δουλειάς είναι “καθαρό”, απαλλαγμένο από ακαταλαβίστικες λέξεις και κακή εμφάνιση. Είναι οργανωμένο και ευπαρουσίαστο και κάνει τον μαθητή, που μέχρι τώρα έχει συνηθίσει στην αποτυχία, να είναι περήφανος για τη δουλειά του (Crivelli, 2000 και McKeown, 2000).

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι στο οποίο οι υπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η ορθογραφία και η κατάκτηση της γραφής. Προγράμματα εξάσκησης μέσω παιχνιδιού ή μέσω ασκήσεων μπορούν να δώσουν κίνητρο στα παιδιά αυτά να εξασκήσουν και να βελτιώσουν την ορθογραφία τους. Επιπλέον, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές αποτελούν ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης αφού οι μαθητές βλέπουν τη λέξη, την ακούν και μετά πρέπει να τη γράψουν (Crivelli, 2000). Η δακτυλογράφηση μιας λέξης φαίνεται πως είναι ωφέλιμη, καθώς, πρώτον οι μαθητές μαθαίνουν υποδειγματικές κινήσεις των δακτύλων, οι οποίες τους βοηθούν να θυμούνται τη σωστή ορθογραφία, ενώ δεύτερον βοηθάει τη σύνδεση ήχου-γραφήματος (Thomson and Watkins, 1998).

www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc (Βλασσοπούλου Κλεονίκη, Ειδική Παιδαγωγός, MA και Παπαδημητρίου Μαρία, Λογοπεδικός)

2.4 Ανάγνωση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Κι ακόμη κι όταν με πολλούς κόπους κατακτήσουν την ανάγνωση η σχέση τους με τα βιβλία δεν είναι η καλύτερη. Οι έρευνες για την

αποτελεσματικότητα του υπολογιστή στη διδασκαλία της ανάγνωσης δείχνουν ότι και σε αυτό τον τομέα οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κι αποτελεσματικό βοήθημα (Miller et al., 1994, Lewin, 2000, Nicolson et al., 2000). Υπάρχουν και στην ελληνική αγορά κάποια CD-ROM που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Απαραίτητα στοιχεία ενός τέτοιου προγράμματος, ώστε να είναι αποτελεσματικό με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- η αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και μαθητή
- η υπογράμμιση των λέξεων που διαβάζονται από τον εκφωνητή
- ο απόλυτος έλεγχος από την πλευρά του μαθητή
- οι ζωντανές εικόνες και οι ήχοι.

Καθώς οι λέξεις υπογραμμίζονται ενώ διαβάζονται διευκολύνετε η σύνδεση φθόγγων και γραφημάτων (Adam and Wild, 1997). Κάποια προγράμματα μπορεί να επιτρέπουν στο χρήστη να κάνει κλικ πάνω σε μία άγνωστη λέξη με σκοπό να ακούσει μία συνώνυμη ή μια επεξήγησή της (Crivelli, 2000), βελτιώνοντας έτσι το λεξιλόγιό του. Το πιο σημαντικό πάντως στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι προσφέρουν την αναγνωστική διαδικασία σε μικρά βήματα (Miller et al., 1994) καθώς κι ότι δίνουν κίνητρο για ανάγνωση (Lewin, 1995 και Nicolson et al., 2000).(www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc (Βλασσοπούλου Κλεονίκη,Ειδική Παιδαγωγός, MA και Παπαδημητρίου Μαρία, Λογοπεδικός)

2.5 Επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Οι δυσκολίες λόγου και ομιλίας όχι μόνο περιθωριοποιούν το μαθητή αλλά και του στερούν το δικαίωμα να εκφέρει την άποψή του. Αρχικός στόχος κάθε δασκάλου θα πρέπει να είναι να του δώσει “φωνή” (BECTa, 2001a). Η τεχνολογία μπορεί να δώσει λύσεις και σε αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να δαχτυλογραφήσει μία λέξη και το computer να την αρθρώσει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής όχι μόνο μπορεί να συμμετέχει στο καθημερινό μάθημα αλλά και να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του. Επιπλέον για παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν ένας ειδικός διακόπτης μπορεί να αποτελέσει μέσο για να δείξουν μια επιλογή ή να δώσουν οδηγίες στον υπολογιστή (Banes and Coles, 1995). (www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc(Βλασσοπούλου Κλεονίκη,Ειδική Παιδαγωγός, MA και Παπαδημητρίου Μαρία, Λογοπεδικός)

2.6 Κινητικές δυσκολίες και ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Η τεχνολογία και τα computers αποτελούν ένα ισχυρό μέσο για τους μαθητές με κινητικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η δαχτυλογράφηση έχει αποδειχτεί ότι ενισχύει την ακρίβεια στις κινήσεις σε παιδιά με δυσκολίες λεπτής κινητικότητας. Επιπλέον, προγράμματα με δυνατότητα πρόβλεψης κάνουν την διαδικασία της γραφής λίγοτερο επίπονη για παιδιά που μπορούν μόνο να χτυπήσουν 2-3 πλήκτρα το λεπτό (McKeown, 2000). Για τις ακόμη πιο σοβαρές περιπτώσεις υπάρχουν ειδικοί διακόπτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντί για το πληκτρολόγιο ή το ποντίκι. Έτσι όχι μόνο ενισχύεται η αυτονομία του μαθητή αλλά διδάσκεται και η σχέση ενέργειας – αποτελέσματος (Detheridge, 1996). Δηλαδή για παιδιά με σοβαρές νοητικές και κινητικές δυσκολίες η χρήση ενός τέτοιου διακόπτη μπορεί να αποτελέσει τρόπο επικοινωνίας με το περιβάλλον, αφού πατώντας το διακόπτη μπορούν να εμφανίσουν για παράδειγμα μια εικόνα από ένα ποτήρι νερό, ώστε να γνωστοποιήσουν τη δίψα τους. Η Αναγνώριση Φωνής μπορεί κι αυτή να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για παιδιά με σοβαρές κινητικές δυσκολίες. Τέτοια προγράμματα μετατρέπουν το λόγο σε κείμενο και διευκολύνουν το χειρισμό του υπολογιστή μέσω φωνητικών εντολών (BECTa, 2001b).

2.7 Ένταξη και ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Ήδη στις παραπάνω ενότητες έχουν αναφερθεί τρόποι και παραδείγματα που μπορούν να ενισχύσουν την ουσιαστική παρουσία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη με τη βοήθεια των υπολογιστών, είτε δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξασκήσουν μία δεξιότητα είτε δίνοντάς τους τον τρόπο να κάνουν την ίδια εργασία με τους συμμαθητές τους με διαφορετικό τρόπο, πιο φιλικό προς τις ανάγκες τους. Όμως η πραγματική ένταξη προϋποθέτει και την αποδοχή των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους. Ένα παιδί που μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα γιατί του έχει επιτραπεί να γράφει στον υπολογιστή κι όχι στο χαρτί αλλά που έχει περιθωριοποιηθεί από τους συνομήλικους του γιατί είναι “διαφορετικό” δεν είναι πραγματικά ενταγμένο. Είναι σημαντικό να διδάξουμε τους μαθητές μας να δέχονται και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα αλλά και να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να μαθαίνουν το ένα από το άλλο.

Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν πρόσβαση σε εργαλεία που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους και σε προγράμματα που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στις ίδιες ασχολίες (Detheridge,

1996). Υπάρχουν πολλές εργασίες στον υπολογιστή που μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετικές δεξιότητες. Για παράδειγμα οι παρουσιάσεις με multimedia προγράμματα, το γράψιμο σε ζευγάρια καθώς και το διάβασμα σε ζευγάρια (Detheridge, 1996 και Fletcher-Campbell, 2000). Τέτοιου είδους εργασίες ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να διδάξουν ο ένας τον άλλο ορθογραφία, ανάγνωση αλλά και δεξιότητες σχετικές με το χειρισμό των υπολογιστών. Όμως για να έχουν επιτυχία τέτοιες δραστηριότητες πρέπει οι μαθητές να διδαχτούν τους κανόνες της συνεργασίας και να μάθουν να εκτιμούν την ομαδική δουλειά.

www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc(Βλασσοπούλου Κλεονίκη,Ειδική Παιδαγωγός, ΜΑ και Παπαδημητρίου Μαρία, Λογοπεδικός)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι ένας όρος που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, εφαρμογών, τεχνολογιών, εξοπλισμού και λογισμικών, δηλαδή εργαλεία όπως η τηλεφωνία και το Διαδίκτυο, η εξ αποστάσεως μάθηση, η τηλεόραση, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα δίκτυα και τα λογισμικά που είναι αναγκαία για τη χρήση των εν λόγω τεχνολογιών. Συνεπώς η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση παιδιών τυπικής ανάπτυξης και ειδικότερα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί θέμα υψηλού ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Τις τελευταίες δεκαετίες όλες οι οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες επιχειρούν - παράλληλα με το μάθημα της πληροφορικής- να ενσωματώσουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη δεν έχει επιτευχθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό. Διεθνή και ελληνικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, ότι οι υπολογιστές υπο-χρησιμοποιούνται στο τυπικό σχολείο - τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (στο Σχορετσανίτου, Π.& Βεκύρη, Ι. 2010:616). Παρακάτω λοιπόν, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε ένα-ένα τα προγράμματα, που αποτέλεσαν το αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης και αφορούν ΑΜΕΕΑ, η κατηγοριοποίηση των οποίων έχει γίνει, όχι βάση των εκπαιδευτικών τους αναγκών αλλά βάση της πηγής των μαθησιακών τους δυσκολιών.

3.1 Κινητικές και σωματικές ανεπάρκειες

- Finger Voice: Είναι ένα εργαλείο αναγνώρισης ομιλίας που επιτρέπει στο χρήστη να ελέγχει το ποντίκι και το πληκτρολόγιο, απλά χρησιμοποιώντας τη φωνή του, με τον ταχύτερο δυνατό τρόπο.
- PiLfuS: Μετατρέπει τις φωνητικές εντολές σε πάτημα πλήκτρων του πληκτρολογίου. Οι εντολές και ο συνδυασμός των πλήκτρων είναι πλήρως διαμορφωμένες από τον χρήστη. Σε αντίθεση με άλλα βοηθήματα τις ίδιας κατηγορίας είναι συμβατό με όλες τις εφαρμογές.
- Πρόγραμμα “single click”: Αποτελεί προσπάθεια προσομοίωσης πειράματος σε Ηλεκτρονικά μέσα, με βάση την πεποίθηση ότι το πείραμα στις φυσικές επιστήμες αποτελεί σημαντικό κομμάτι αφομοίωσης της εκπαιδευτικής ύλης. Παιδιά με κινητικές και σωματικές ανεπάρκειες, είχαν έως εκείνη τη στιγμή

αδυναμία πρόσβασης σε πειράματα. Τομέας εφαρμογής, ήταν η Χημεία, και η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου,

- Πρακτική εφαρμογή του έργου Connect, ενός καινοτόμου παιδαγωγικού πλαισίου, που επιχειρεί να συνδέσει σε επίπεδο Ευρώπης, την τυπική και την άτυπη μάθηση. Βασικός στόχος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν να φέρει τα παιδιά με κινητικές και σωματικές ανεπάρκειες κοντά στις φυσικές επιστήμες. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με εφαρμογή στους μαθητές της Α' Λυκείου του Ειδικού Λυκείου Αθηνών, και πραγματοποιήθηκε, στο Ευγενίδειο Ίδρυμα, το 2006. Τομέας εφαρμογής ήταν η Φυσική της Α' Λυκείου, με ειδικό θέμα την τριβή και που συναντάται στην καθημερινότητα.
- UltraHalText-to-SpeechReader: Διαβάζει φωνακτά τα κείμενα με μια από τις φωνές που διαθέτει ο υπολογιστής στον οποίο εγκαθίσταται. Δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο χρήστης μπορεί να γράψει, να αντιγράψει ένα κείμενο ή να ανοίξει ένα αρχείο ".txt". Στην συνέχεια πατώντας το κουμπί "Read All" ο χρήστης ακούει το κείμενο να εκφωνείται και παράλληλα το βλέπει να υπογραμμίζεται. .
- JDVoiceMail: Ο χρήστης μπορεί να στείλει φωνητικά e-mail σε όσους έχουν διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, χωρίς να απαιτείται η ύπαρξη ειδικού λογισμικού στον υπολογιστή του παραλήπτη.
- Camera Mouse: Είναι μια εφαρμογή για τον έλεγχο ποντικιού των Windows μόνο με το κεφάλι. Ανάλογα με την κίνηση του κεφαλιού κινεί το ποντίκι αντίστοιχα.
- Navigaze: Είναι μια εφαρμογή που επιτρέπει τον έλεγχο των windows και των εφαρμογών του, χρησιμοποιώντας ελάχιστη κίνηση του κεφαλιού για τον έλεγχο του ποντικιού. Επιπροσθέτως, με το κλείσιμο του ματιού ελέγχει το κλικ του ποντικιού. Το αποτέλεσμα είναι η χρήση του υπολογιστή χωρίς χέρια. Απαιτεί μία κάμερα (web cam) για την λειτουργία του. Λειτουργεί ακολουθώντας ένα χαρακτηριστικό του προσώπου. Καθώς κινείτε το επιλεγμένο χαρακτηριστικό, κινεί τον δείκτη του ποντικιού αντίστοιχα και εκτελεί κλικ του ποντικιού αλλάζοντας το επιλεγμένο χαρακτηριστικό (κλείνοντας το μάτι). Κλείνοντας το μάτι για 1, 2, 4 δευτερόλεπτα εκτελεί αντίστοιχα μονό, διπλό ή αριστερό κλικ. Παρόμοιες εφαρμογές είναι το Angle Mouse και το ITU Gaze Tracker.

- Click-N-Type: Είναι ένα Εικονικό Πληκτρολόγιο σχεδιασμένο για άτομα που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν πραγματικό πληκτρολόγιο. Δίνει την δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε τέσσερις μορφές πληκτρολογίων και συνεργάζεται με το CNT Designer, με την βοήθεια του οποίου ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει ένα πληκτρολόγιο ανάλογα με τις ανάγκες του.

3.2 Διανοητική ανεπάρκεια

Για την συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών δεν υπάρχουν συγκεκριμένα προγράμματα και νέες τεχνολογίες που να αφορούν την εκπαίδευση τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός, ότι η νοητική ανεπάρκεια πάρα πολύ συχνά συνυπάρχει με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. ο αυτισμός, ή η εγκεφαλική παράλυση, που σαφώς επικαλύπτουν την διανοητική δυσκολία του μαθητή. Δεδομένου του παραπάνω γεγονότος, δεν απαντώνται συχνά εφαρμογές που να αφορούν αυτή καθαυτή την διανοητική ανεπάρκεια. Ακόμη, το κενό των εν λόγω εφαρμογών μπορεί να καλυφθεί από εφαρμογές που, είτε αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στον δείκτη νοημοσύνης και το γνωστικό επίπεδο τους, είτε αφορούν τις δυσκολίες τις οποίες συνυπάρχουν στον εκάστοτε μαθητή.

3.3 Προβλήματα όρασης

Λογισμικά μέσα

- Thunder: Είναι ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα ανάγνωσης οθόνης, που εντοπίζει το κείμενο και άλλα δεδομένα στο γραφικό περιβάλλον του ηλεκτρονικού υπολογιστή και με την βοήθεια του συστήματος μετατροπής κειμένου σε ομιλία εκφωνεί πληροφορίες και τις μετατρέπει σε πολλές γλώσσες όπως: Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Σλοβάκικα, Εσθονικά. Στόχος του είναι να βοηθήσει τυφλούς, που θέλουν να συμμετέχουν στην μόρφωση μέσω μοντέρνων μέσων μάθησης όπως eLearning.
- WEBANYWHERE: Είναι μια ιστοσελίδα που μετατρέπει το περιεχόμενο του web browser σε ακουστικό περιβάλλον (μέσω μετατροπής Κειμένου σε Ομιλία) για περιήγηση στο web.
- Braille Music Reader: Είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει στους χρήστες με προβλήματα όρασης να διαβάσουν, να μάθουν και να ακούσουν μουσική σε

πολυμορφικό περιβάλλον. Είναι σε θέση να χειρίζεται παρτιτούρες Braille, καθώς και ομιλούντα μουσικά έγγραφα (συνεργάζεται με τον αναγνώστη οθόνης JAWS).

- POWERTALK: Διαβάζει αυτόματα το κείμενο σε κάθε παρουσίαση PowerPoint κάνοντάς τη πιο προσβάσιμη.
- NVDA: Εντοπίζει όλες τις μορφές κειμένου (ορατές ή κρυφές) στο γραφικό περιβάλλον χρήστη (εικονίδια, κουμπιά, κατάλογοι επιλογών, πλαίσια διαλόγου, λίστες, πλαίσια μηνυμάτων) ενός Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και τις στέλνει στο σύστημα Μετατροπής Κειμένου σε Ομιλία, έτσι ώστε ο χρήστης να αντιλαμβάνεται ακουστικά το γραφικό περιβάλλον, να μπορεί να πλοηγείται με ακουστική υποβοήθηση σε αυτό και να ακούει το κείμενο.
- Mathplayer: Είναι μια εφαρμογή που εκφωνεί μαθηματικές εκφράσεις και τύπους, όσο πολύπλοκες και αν είναι. Χρησιμοποιεί το μετατροπέα κειμένου σε ομιλία που είναι εγκαταστημένος στον υπολογιστή.
- Προγράμματα Μεγέθυνσης και Ανάγνωσης Οθόνης: Επιτρέπουν την πρόσβαση στις εφαρμογές του υπολογιστή, το Internet και την ηλεκτρονική αλληλογραφία σε κάθε χρήστη, είτε τυφλό είτε μερικώς βλέποντα, καθώς μεγενθύνουν σε μεγάλη κλίμακα όσα εμφανίζονται στην οθόνη, τα εκφωνούν καθώς υποστηρίζουν και γραφή Braille.
- Οθόνες Braille: Οι οθόνες Braille δίνουν τη δυνατότητα στον τυφλό χρήστη να διαβάζει στη γραφή Braille, ότι υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή, εκτός βέβαια από κάποια γραφικά. Περιέχουν από 40 μέχρι 70 κελιά, από τα οποία αναδύονται κάθε φορά οι αντίστοιχες ακίδες για να σχηματίσουν τους επιθυμητούς χαρακτήρες Braille. Συνήθως τοποθετούνται κάτω από το συμβατικό πληκτρολόγιο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προεξέχει το μπροστινό τμήμα της.
- Duxbury Braille Translator ή DBT: Είναι ένα πρόγραμμα μεταγραφής ενός κειμένου από τη γραφή των βλεπόντων στη γραφή Braille, ίσως παγκοσμίως το δημοφιλέστερο πρόγραμμα προετοιμασίας κειμένου για εκτύπωση σε braille.
- WinBraille: Συνοδεύει τους εκτυπωτές της Index και δίνει στον χρήστη του την δυνατότητα εκτύπωσης με πολύ απλό τρόπο, όπως σχεδόν θα γινόταν για οποιοδήποτε άλλο εκτυπωτή στα Windows. Το Winbraille δεν έχει, όπως είναι

εύκολο κανείς να αντιληφθεί, τις δυνατότητες του DBT, παρ' όλα αυτά είναι ένα ισχυρό και εύχρηστο εργαλείο στα χέρια του απλού χρήστη.

3.4 Προβλήματα ακοής

- CallTTY: Ένα πρόγραμμα επικοινωνίας με τηλεφωνικές συσκευές TTY/TDD (Telecommunications Devices for the Deaf) μέσω της κάρτας ήχου, χωρίς TTY modem. Χρησιμοποιείται μια απλή διεπαφή ανάμεσα στην κάρτα ήχου και την τηλεφωνική γραμμή ή μια ακουστική σύνδεση με ακουστικά τηλεφώνου. Μαζί με το λογισμικό "Virtual Audio Cable" το CallTTY μπορεί να δουλέψει μέσω Διαδικτυακής τηλεφωνίας Skype, χωρίς πρόσθετο λογισμικό.
- Lumisonic: Είναι μια εφαρμογή που οπτικοποιεί τον ήχο σε πραγματικό χρόνο με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει στα άτομα με απώλεια ακοής να αλληλεπιδρούν με μία ειδικά σχεδιασμένη, γραφική αναπαράσταση του ήχου.
- ooVoo: Είναι ένα πρόγραμμα επικοινωνίας μέσω διαδικτύου, που υποστηρίζει συνομιλία με κείμενο (chatting) και videoκλήσεις (videocalls). Η λειτουργία του ooVoo είναι δυνατή ακόμη και αν ο ένας από τους δύο χρήστες που θέλουν να επικοινωνήσουν δεν έχει το λογισμικό μέσω του internet explorer.

3.5 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (φάσμα αυτισμού, ΔΕΠ-Υ)

- MYCIN: Η δομή αυτή σχεδιάστηκε για την διευκόλυνση της διάγνωσης του αυτισμού και η πειραματική του χρήση ήταν θετική. Το σύστημα θέτει μία σειρά ερωτήσεων για τις ψυχολογικές και ιατρικές μεταβλητές του ατόμου και οδηγείται σε μία διάγνωση. (Adarraga et al., 1992)
- virtual sandbox: εφαρμογή της ψυχοθεραπευτικής τεχνικής του «κουτιού με άμμο» με στόχο την διάγνωση και θεραπεία ατόμων με αυτισμό. Η αυτόματη καταγραφή στοιχείων από το σύστημα μπορεί να βοηθήσει την διάγνωση της κατάστασης του ατόμου, μετά το πείραμα. (Hirose et al. 1997)

3.6 Μαθησιακές δυσκολίες

- Accessible PDF: Είναι μια εφαρμογή που επιτρέπει να διαβάζετε αρχεία PDF με τα χρώματα και τις γραμματοσειρές που θέλετε και διευκολύνει να ακρόαση του κείμενο προφορικά με άλλα προγράμματα, όπως μετατροπής κειμένου σε ομιλία ή ανάγνωσης οθόνης.

- Balobolka: Δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορείτε να γράψετε ή να εισάγετε ένα αρχείο κειμένου και στη συνέχεια να το εκφωνήσει η εφαρμογή Μετατροπής Κειμένου σε Ομιλία, που είναι εγκαταστημένη στον υπολογιστή.
- DragMath: Είναι μια εφαρμογή επεξεργασίας εξισώσεων ώστε να γίνουν προσβάσιμες. Η εφαρμογή επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν μαθηματικές εκφράσεις με παραδοσιακό γραμμικό τρόπο και στη συνέχεια φροντίζει ώστε το τελικό αποτέλεσμα να έχει τη σωστή σύνταξη.
- LetMeType: Αποτελεί μια εφαρμογή που επιταχύνει την πληκτρολόγηση κειμένων. Συμπληρώνει αυτόματα τις λέξεις που πληκτρολογούμε σε όποιο πρόγραμμα και αν γράφουμε.
- MyStudyBar: Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο αποτελείται από μια ομάδα φορητών, ελεύθερων εφαρμογών ανοικτού λογισμικού, οι οποίες έχουν συγκεντρωθεί σε ένα πακέτο. Περιλαμβάνει πάνω από 15 εφαρμογές, οι οποίες θα τον υποστηρίξουν σε όλο τον κύκλο της μελέτης από την έρευνα, το σχεδιασμό και τη δόμηση μέχρι τη σύνθεση ενός γραπτού ή ακουστικού μηνύματος.

3.7 Διαταραχές ομιλίας

- UltraHalText-to-SpeechReader: Διαβάζει φωνακτά τα κείμενα με μια από τις φωνές που διαθέτει ο υπολογιστής στον οποίο εγκαθίσταται. Δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο χρήστης μπορεί να γράψει, να αντιγράψει ένα κείμενο ή να ανοίξει ένα αρχείο ".txt". Στην συνέχεια πατώντας το κουμπί "Read All" ο χρήστης ακούει το κείμενο να εκφωνείται και παράλληλα το βλέπει να υπογραμμίζεται.

3.8 Σοβαρά προβλήματα υγείας

Σε ότι αφορά την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία ή έρευνες που να πραγματοποιήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο. Πιθανά αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι παρόλο που εντάσσονται στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ψυχοσωματική τους κατάσταση δεν συνιστά πρόβλημα στην συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη και όσοι από αυτούς νοσηλεύονται σε νοσοκομεία παρακολουθούν ειδικές δομές, που αφορούν την

εκπαίδευσή τους μέσα στο ίδιο το πλαίσιο. Δηλαδή, το γεγονός ότι δεν έχουν κάποια αναπηρία (απώλεια σωματικού μέλους, αναπτυξιακά ή ψυχοσυναισθηματικά ελλείμματα), αλλά πάσχουν από μια χρόνια ασθένεια που ακολουθώντας μια ιατροφαρμακευτική αγωγή τους επιτρέπει μια πλήρη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε στην σχολική κοινότητα, είτε σε διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθιστά αυτή την ομάδα αμεεα μη ενδιαφέρουσα για μελέτες και έρευνες σε ότι αφορά τις νέες τεχνολογίες για την εκπαίδευσή τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον Δήμο Ηρακλείου, Δήμο Ρεθύμνου και Δήμο Χανίων. Τα άτομα στα οποία απευθύνθηκε η παρούσα πτυχιακή και αποτελούν το δείγμα της, είναι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής. Ο λόγος που επιλέχτηκε η συγκεκριμένη ομάδα είναι γιατί, θεωρούνται από τους πλέον κατάλληλους επιστήμονες για να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο, αφού η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί το αντικείμενο της εργασίας τους. Επιπλέον μέσα από την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των ειδικών παιδαγωγών, ενδεχομένως να πραγματοποιηθούν αλλαγές σε κάποιο επίπεδο της εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποσοτική έρευνα. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι τα ερωτηματολόγια. Το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο είναι το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για τυποποιημένη συνέντευξη, οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες, ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά και έχουν, ως επί το πλείστον, κλειστή μορφή. Στόχος είναι οι διαφορές στις απαντήσεις να είναι συγκρίσιμες, κάτι το οποίο προϋποθέτει οι ερωτήσεις να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ερωτώμενους. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, γιατί έτσι, μπορεί να γίνει μέσα από ένα μεγάλο δείγμα η συλλογή πληροφοριών, συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων των ερωτώμενων και γίνετε πιο γρήγορα και εύκολα η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Οι ερωτήσεις αυτές έδειξαν το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων και μέτρησαν τις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των εκπαιδευτικών εφαρμογών ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία των ΑΜΕΕΑ και τον ρόλο τους στην ελληνική εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις, που αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο, αφορούσαν τα κοινωνικο-δημογραφικά γνωρίσματα των ερωτώμενων, τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και διάφορες άλλες ερωτήσεις, που είχαν σαν στόχο την διερεύνηση των υποθέσεων εργασίας της πτυχιακής εργασίας. Οι υποθέσεις εργασίας ήταν οι εξής:

- ♦ Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν στην θετική εκπαιδευτική εξέλιξη των ΑΜΕΕΑ.
- ♦ Οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ΑΜΕΕΑ.

- ♦ Οι παιδαγωγοί θεωρούν τις εκπαιδευτικές εφαρμογές Η/Υ αξιόπιστα διδακτικά εργαλεία.
- ♦ Οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η χρήση των εκπαιδευτικών εφαρμογών στον Η/Υ ανταποκρίνονται στα ελληνικά δεδομένα.

Η τεχνική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η απλή τυχαία δειγματοληψία οδηγεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού και συνεπώς τα αποτελέσματα είναι γενικεύσιμα προς τον πληθυσμό. Της τελικής έρευνας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα μικρό αριθμό ατόμων για να δοκιμαστεί η ορθότητα του ερωτηματολογίου.

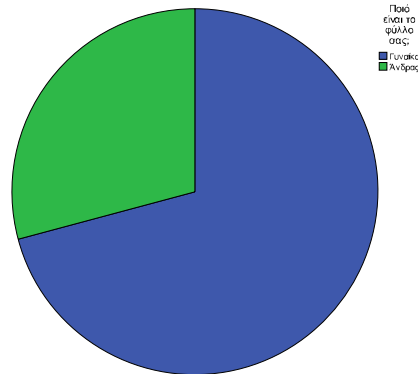
Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής των συχνοτήτων, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι εξής διαδικασίες στατιστικών ελέγχων: Pearson's χ^2 -test και T-test. Η εισαγωγή των δεδομένων και η ανάλυση των στοιχείων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Αποτελέσματα έρευνας

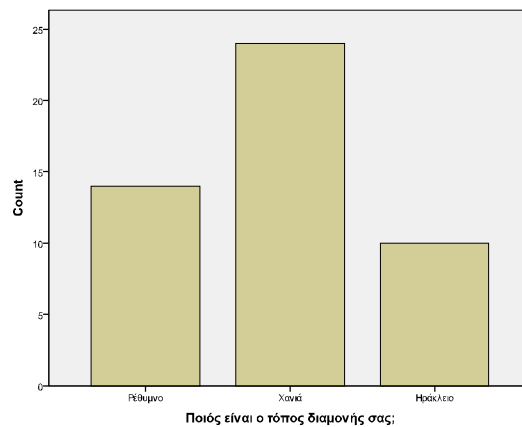
2.1 Περιγραφικά στοιχεία δείγματος

2.1.1 Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

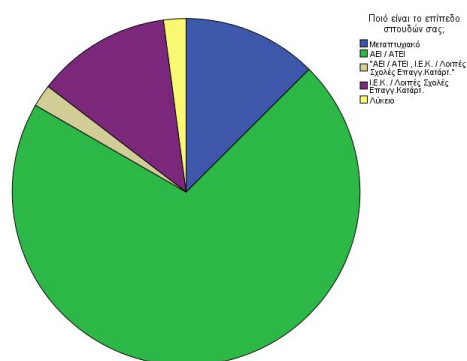
Ο συνολικός αριθμός του δείγματος είναι 48 άτομα εκ των οποίων το 70,8% είναι γυναίκες και το 29,2% είναι άνδρες (πιν.1).



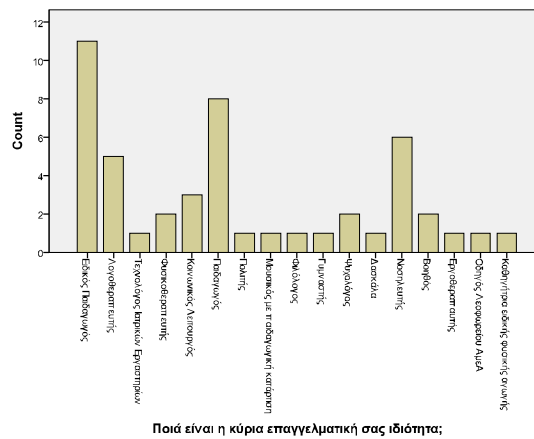
Στο δείγμα μας το 29,9% αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι από το Ρέθυμνο, 50,0% είναι από τα Χανιά και 20,8% είναι από το Ηράκλειο (πιν.2).



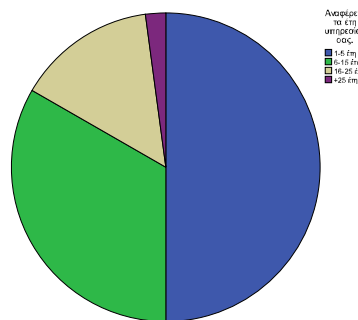
Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών το 12,5% έχει κάποιο Μεταπτυχιακό, το 70,8% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, το 2,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ/Ι.Ε.Κ./ΛΟΙΠΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΑΓΓ.ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ και το 2,1% είναι απόφοιτοι Λυκείου (πιν.3)



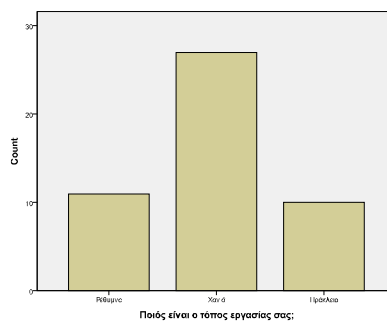
Το 22,9% στο δείγμα μας είναι Ειδικοί Παιδαγωγοί, το 10,4% είναι Λογοθεραπευτές, το 2,1% είναι Τεχνολόγοι Ιατρικών Εργαστηρίων, το 4,2% είναι Φυσικοθεραπευτές, το 6,3% είναι Κοινωνικοί Λειτουργοί, το 16,7% είναι Παιδαγωγοί, το 2,1% είναι Πολίτες, το 2,1% είναι Μουσικοί με παιδαγωγική κατάρτιση, το 2,1% είναι Φιλολόγοι, το 2,1% είναι Γυμναστές, το 4,2% είναι Ψυχολόγοι, το 2,1% είναι Δάσκαλοι, το 12,5% είναι Νοσηλεύτες, το 4,2% είναι Βοηθοί, το 2,1% είναι Εργοθεραπευτές, το 2,1% είναι Οδηγοί Λεωφορείου ΑμεΑ και το 2,1% είναι Καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής (πιν.4).



Στο δείγμα μας το 50,0% εργάζεται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής 1-5 έτη, το 33,3% 6-15 έτη, το 14,6% 16-25 έτη και το 2,1% από 25 έτη και πάνω (πιν.5).

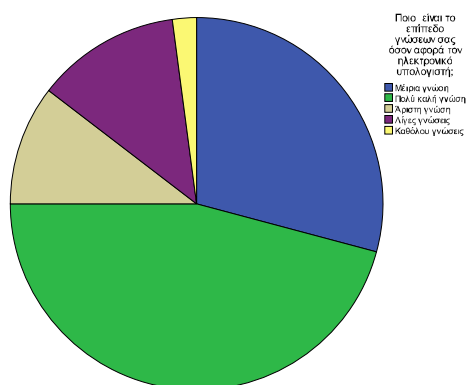


Αναφορικά με το δείγμα μας το 22,9% εργάζεται στο Ρέθυμνο, το 56,3% στα Χανιά και το 20,8% στο Ηράκλειο (πιν.6)

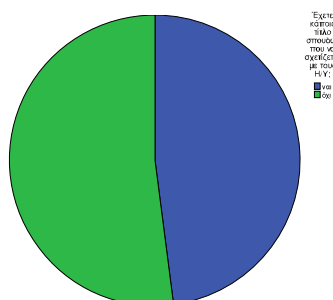


2.1.2 Εξοικείωση με τον Η/Υ

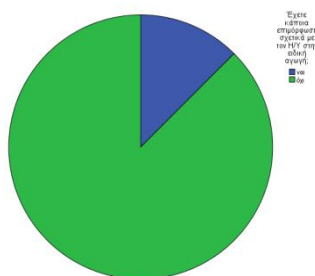
Οι περισσότεροι από τους 48 ερωτηθέντες σε ποσοστό 45,8% απάντησαν ότι έχουν Πολύ καλή γνώση όσον αφορά τον Η/Υ, ενώ το 29,2% απάντησε ότι έχουν μέτρια γνώση, το 10,4% ότι έχουν Άριστη γνώση, το 12,5% ότι έχουν λίγες γνώσεις και το 2,1% ότι έχει καθόλου γνώσεις (πιν.7).



Στο δείγμα μας το 47,9% έχει κάποιο τίτλο που σχετίζεται με τον Η/Υ, ενώ το 52,1% δεν έχει κάποιο τίτλο (πιν.8).



Το 87,5% στο δείγμα μας δεν έχει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον Η/Υ στην ειδική αγωγή, ενώ μόλις το 12,5% έχει κάποια επιμόρφωση (πιν.9)



2.1.3 Όφελος από την χρήση του Η/Υ στην διαδικασία της εκπαίδευσης.

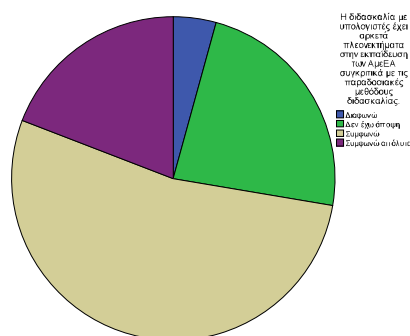
Το 6,3% στο δείγμα μας διαφώνησε με την άποψη ότι ο Η/Υ αυξάνει το επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών, το 18,8% δεν είχε άποψη, το 39,6% συμφώνησε και το 35,4% συμφώνησε απόλυτα με την άποψη αυτή (πιν.10).

Στο δείγμα μας το 4,2% διαφώνησε με την άποψη ότι, ο Η/Υ παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης της μαθησιακής παράστασης, το 8,3% δεν είχε άποψη, το 54,2% συμφώνησε και το 33,3% συμφώνησε απόλυτα (πιν.11).

Το 6,3% στο δείγμα μας διαφώνησε με την άποψη ότι, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορρέουν από την χρήση του Η/Υ, το 12,5% δεν είχε άποψη, το 54,2% συμφώνησε και το 27,1% συμφώνησε απόλυτα (πιν.12)

2.1.4 Πλεονεκτήματα διδασκαλίας με Η/Υ την ειδική αγωγή

Στο δείγμα μας το 4,2% διαφώνησε με την άποψη ότι, η διδασκαλία με υπολογιστές έχει αρκετά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση των ΑμεεΑ συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, το 22,9% δεν είχε άποψη, το 52,1% συμφώνησε και το 18,8% συμφώνησε απόλυτα (πι.13).



Το 14,6% στο δείγμα μας διαφώνησε απόλυτα με την άποψη ότι, οι περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές στον Η/Υ δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό για την χρήση τους από ΑμεΑ, το 25,0% διαφώνησε, το 37,5% δεν είχε άποψη, το 16,7% συμφώνησε και το 4,2% συμφώνησε απόλυτα (πιν.14).

2.1.5 Η χρήση του Η/Υ στην διδασκαλία

Στο δείγμα μας το 4,2% διαφωνεί με την άποψη ότι, η χρήση των Η/Υ ως μαθησιακά εργαλεία αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, το 12,5% δεν είχε άποψη, το 43,8% συμφώνησε και το 35,4% συμφώνησε απόλυτα.

Το 4,2% δεν πιστεύει στην ανάγκη της εισαγωγής των τεχνολογιών, των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εργασία του, το 8,3% δεν είχε άποψη, το 50,0% πιστεύει στην ανάγκη της εισαγωγής (ΤΠΕ) στην εργασία του και το 33,3% συμφώνησε απόλυτα με την ανάγκη εισαγωγής (ΤΠΕ) στην εργασία του.

2.2 Η/Υ και ειδική αγωγή

2.2.1 Οφέλη από την χρήση του Η/Υ σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Η χρήση του Η/Υ σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα τα τελευταία χρόνια είναι διαδεδομένη, για αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει γνώση στη χρήση του Η/Υ. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 17 το 54,2% συμφωνεί στη σημαντικότητα γνώσεων Η/Υ σχετικά με τα οφέλη που επιφέρει η χρήση του σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ενώ μόλις το 6,3% διαφωνεί με την άποψη αυτή (πιν.17).

Ακόμη εξετάσαμε τη σχέση ανάμεσα στα οφέλη από την χρήση του Η/Υ σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και στη μείωση κριτικής ικανότητας και δεξιοτήτων για χειρωνακτικές εργασίες με τη χρήση Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος chi-square έδειξε τέτοια πιθανή συσχέτιση (πιν.18).

2.2.2 Εκπαιδευτικές εφαρμογές και χρησιμότητα ως προς τα ΑμεεΑ

Αρχικά, θελήσαμε να εξετάσουμε εάν οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και η χρησιμότητά τους ως προς τα ΑμεεΑ, μπορεί να επηρεαστεί από τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Ο έλεγχος chi-square έδειξε τέτοια πιθανή συσχέτιση (πιν.19)

Παράλληλα και η άποψη ότι η διδασκαλία με Η/Υ βοηθάει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική εφαρμογή στο χώρο και στο χρόνο της επιλογής τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και τη χρησιμότητα ως προς τα ΑμεεΑ έδειξε κάποια πιθανή συσχέτιση (πιν.20).

2.3 Εκπαίδευση και χρήση Η/Υ

2.3.1 Αδιαφορία τεχνολογιών, πληροφορικών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εργασία και επιμόρφωση στον Η/Υ στην ειδική αγωγή.

Με αυτή την συσχέτιση θέλουμε να ελέγξουμε, κατά πόσο επηρεάζει η επιμόρφωση στον Η/Υ στον τομέα της ειδικής αγωγής, με την αδιαφορία να εισάγουν στην εργασία τους τις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ). Ο έλεγχος chi-square έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, άρα απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας (πιν.21).

2.3.2 Επιλογή ΤΠΕ ως υλικό για χρήση και εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και ανταπόκριση με τις ανάγκες της κοινωνίας.

Με αυτήν την υπόθεση θέλουμε να ελέγξουμε εάν η επιλογή ΤΠΕ σχετίζεται με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στις ανάγκες της κοινωνίας. Ο έλεγχος chi-square έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, άρα απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας (πιν.22).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Συμπεράσματα έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων παιδαγωγών ειδικής αγωγής, σε Ηράκλειο, Ρέθυμνο και Χανιά σχετικά με την συμβολή των εκπαιδευτικών εφαρμογών ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία των ΑΜΕΕΑ και τον ρόλο τους στην Ελληνική εκπαίδευση. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε την πρόταση αυτή, μετρήσαμε αρχικά τα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Στην ανάλυση αυτή προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό παιδαγωγών ειδικής αγωγής είναι γυναίκες σε συνάρτηση με το ποσοστό των ανδρών που είναι πολύ μικρό. Στο δείγμα μας το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων ήταν από τα Χανιά, ενώ ακολουθεί το Ρέθυμνο με μεγάλη διαφορά και τέλος το Ηράκλειο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή κατά κύριο λόγο είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ και εργάζονται στον τομέα της ειδικής αγωγής 1-5 έτη.

Επιπλέον, όσον αφορά τις γνώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι περισσότεροι από αυτούς απάντησαν ότι έχουν εξοικείωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό έχει επιμόρφωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στην ειδική αγωγή. Πάραυτα το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών θεωρεί ότι, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην διδασκαλία των ΑΜΕΕΑ θα έχει θετικά οφέλη και πλεονεκτήματα.

Εκτός από τα παραπάνω πρέπει να προσθέσουμε ότι, εξετάστηκε στην έρευνά μας η σχέση ανάμεσα στα οφέλη της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και στη γνώση της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουμε να επαληθεύσουμε την υπόθεση εργασίας ότι, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν στην θετική εκπαιδευτική εξέλιξη των ΑΜΕΕΑ και στο δείγμα μας φάνηκε ότι υπάρχει τέτοια πιθανή συσχέτιση.

Επίσης, εξετάστηκε η συσχέτιση της χρησιμότητας των εκπαιδευτικών εφαρμογών προς τα ΑΜΕΕΑ με την άποψη ότι η διδασκαλία με ηλεκτρονικό υπολογιστή βοηθάει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική εφαρμογή στο χώρο και στο χρόνο της επιλογής τους, για να δούμε εάν επαληθεύεται η υπόθεση εργασίας ότι, οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ΑΜΕΕΑ και στο δείγμα μας φάνηκε ότι υπάρχει πιθανή συσχέτιση.

Παράλληλα εξετάσαμε εάν η αδιαφορία εισαγωγής τεχνολογιών, πληροφοριών και επικοινωνιών στην εργασία σχετίζεται με την επιμόρφωση στον ηλεκτρονικό

υπολογιστή στην ειδική αγωγή, για να μπορέσουμε να επαληθεύσουμε την υπόθεση εργασίας ότι, οι παιδαγωγοί θεωρούν τις εκπαιδευτικές εφαρμογές Η/Υ αξιόπιστα διδακτικά εργαλεία και ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές μας.

Τέλος, για να μπορέσουμε να εξετάσουμε την υπόθεση εργασίας ότι, οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η χρήση των εκπαιδευτικών εφαρμογών στον Η/Υ ανταποκρίνονται στα ελληνικά δεδομένα, συσχέτισαμε, την επιλογή τεχνολογιών, επικοινωνιών και πληροφοριών ως υλικό για χρήση και εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με την ανταπόκριση με τις ανάγκες της κοινωνίας και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φάνηκε ότι, υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές μας, άρα η υπόθεση εργασίας μας ισχύει.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με τη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία διερευνήθηκε το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες. Βασικός στόχος ήταν να εκτιμηθεί, σύμφωνα με την άποψη των ειδικών παιδαγωγών, εάν οι εφαρμογές ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ποσοστό και η συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων εφαρμογών στην Ελληνική εκπαίδευση, όπως επίσης και το βαθμό που εκείνη μπορεί να χρησιμοποιήσει τέτοιου είδους εφαρμογές. Ο στόχος επετεύχθη και συγκεκριμένα, η άποψη που επικράτησε ήταν, ότι είναι εφικτή η εκπαίδευση των ατόμων αυτών και μάλιστα προέκυψε η πληροφορία ότι υπάρχουν σχολεία που χρησιμοποιούν κάποιες από αυτές τις εφαρμογές. Επιπλέον, βάση για την πραγμάτωση της εργασίας, αποτέλεσαν διάφορα βιβλία όπως και πηγές από το Διαδίκτυο. Με την προσεγμένη ανάγνωση των παραπάνω, ο στόχος ολοκληρώθηκε με επιτυχία, καθώς επίσης εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις μας σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων αυτών.

Κατά την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Υπήρχαν αρκετές βιβλιογραφικές και διαδικτυακές πηγές και τα άτομα που προσεγγίστηκαν για την έρευνα ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν και να βοηθήσουν.

Σκέψεις μας για το μέλλον είναι, πως αν και η βιβλιογραφία για το θέμα αυτό ήταν αρκετή, θα ήταν ωφέλιμο να υπάρξουν ακόμα περισσότερες πληροφορίες ώστε να δημιουργηθεί μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της κοινωνίας. Η παρούσα πτυχιακή να αποτελέσει την αφορμή για την διεξαγωγή μιας έρευνας εις βάθος σε όλη την Ελλάδα, όπου θα βοηθήσει το έργο των παιδαγωγών και θα ανυψώσει το επίπεδο της εκπαίδευσης των ΑΜΕΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Anstotz,C. (1994) *Βασικές Αρχές Παιδαγωγικής για τα Νοητικά Καθυστερημένα Άτομα, μετάφραση Αναγνώστου, Ε.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2002). *Ειδική αγωγή. Βασικές αρχές και μέθοδοι.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή,* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Αντιαναιμικός Σύλλογος Ιωαννίνων, (2003) *Φυλλάδιο ενημέρωσης για την Μεσογειακή Αναιμία.*
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξη.*3η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., (2005). «*Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*», Αθήνα.: Τυπωθήτω/ Γιώργος Δάρδανος.
- Κατσούλης, Φ. Χαλικιά, Ι. (2007). *Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης*
- Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.), (2006) *Όσα πρέπει να γνωρίζετε για το AIDS,* Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, Αθήνα, σελ. 3 – 6.
- Κρασανάκης, Γ.Ε. (1997) «*Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*», ιδιωτική έκδοση.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (1994) *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Λύχνος
- Λιοδάκης, Δ. Β. (2000) *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς.* Αθήνα: Αστραπός
- Μπαρδής, Π. (1993), «*Νοητική καθυστέρηση. Φύση –Αιτιολογία - Αντιμετώπιση*», Καρδίτσα.
- Νόμος 3699/Άρθρα 6,8 «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*» Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (τεύχος πρώτο), αρ.φύλλου 199, 2 Οκτωβρίου 2008, σ.3503-3505
- Νόμος 3699/Άρθρο 3 «*Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (τεύχος πρώτο), αρ.φύλλου 199, 2 Οκτωβρίου 2008, σ.3500
- Ν.2817/2000, «*περι ειδικής αγωγής και άλλων διατάξεων*»Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (τεύχος πρώτο), αρ.φύλλου 78, 14 Μαρτίου 2000, σ.1565
- Νόμος 1566/Άρθρο 35 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (τεύχος πρώτο), αρ. φύλλου 167, 30 Σεπτεμβρίου 1985
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2004). Εκπαιδευτικό Λογισμικό Πολυμέσων για την Εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”,* Τόμος Α', Αθήνα 29/9-3/10/2004, σελ. 257-266.

- Παρασκευόπουλος Ιωάννης, (1980), «*Νοητική καθυστέρηση*», Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, Αυτοέκδοση Αθήνα
- Σάλτζμπεργκερ, Ι., Τζάνα, Χ., Όσμπορν, Ε., (1996) *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης,
- Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010) *Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης*, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 617-624 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010
- Φραγκούλη-Σιγανού, Σ. (2000) *Παιδαγωγικά μηνύματα της Maria Montessori. Δώδεκα μηνύματα εκπαίδευσης του μικρού παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ξένα βιβλιογραφία

- American Association on Mental Retardation, (2002). *Mental Retardation, Definition, Classification, and Systems of Supports* 10th Edition.
- Adam, N. and Wild, M. (1997) *Applying CD-ROM interactive storybooks to learning to read. Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 13, p. 119-132
- Banes, D. and Coles, C. (1995) *IT for All: Developing an IT Curriculum for pupils with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton Publishers
- Brooks, R. (1997) *Special Educational Needs and Information Technology: Effective Strategies for Mainstream Schools*. Berkshire: National Foundation for Educational Research
- Glaser, J. (1949). *Special reviews: Management of the child with chronic asthma. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 3, 96-106
- Crivelli, V. (2000) *Write to Read with ICT*. London: BDA
- Crompton, R. and Mann. P. (1996) *The Educational Context*. In Crompton, R. and Mann. P. (eds) *IT Across the Primary Curriculum*. London: Cassell Education
- Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G. (1997) *Can quality in learning be enhanced through the use of IT?* In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
- Day, J. (1995) *Access Technology: Making the Right Choice* (2nd edition) Coventry: NCET
- Detheridge, T. (1996) *Information Technology*. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton
- Fletcher-Campbell, F., (2000) *Literacy and Special Educational Needs: A review of the literature*. London: DfEE and National Foundation for Educational Research
- Higgins, J. and Johns, T. (1984) *Computers in Language Learning*. London: Collins ELT
- Lewin, C. (1995) *The Evaluation of Talking Book Software: A Pilot study: CITE Report No. 220*. The Open University
- Lewin, C. (2000) *Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. Journal of Research in Reading*, Vol. 23, no 2, p. 149-157

- McCabe, P. C., & Sharf, C. (2007). *Building stronger, healthier families when a child is chronically ill: A guide for school personnel*. NASP Communiqui, 36
- McClellan, C. B., & Cohen, L. L. (2005). *Family functioning in children with chronic illness compared with healthy controls: A critical review*. The Journal of Pediatrics, 150, 221-223.
- McFarlane, A. (1997) *The effectiveness of ILS*. In Underwood, J. and Brown, J. (eds) *Integrated Learning Systems: Potential into Practice*. Oxford: Heinemann
- McKeown, S. (2000) *Dyslexia and ICT: Building on success*. Coventry: Becta
- Meadows, J. and Leask, M. (2000) *Why use ICT?* In Leask, M and Meadows, J. (eds) *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*. London: Routledge/ Falmer
- Mendrinou, R. (1997) *Using Educational Technology with At-Risk Students*. London: Greenwood Press
- Miller, L., Blackstock, J. and Miller, R. (1994) *An exploratory study on the use of CD-ROM storybooks*. *Computers and Education*, Vol. 22, no 1-2, 187-204
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J and Nicolson, M.K. (2000) *Evaluation of a computer-based reading intervention in infant and junior schools*. *Journal of Research in reading*, Vol. 23, no 2, pp 194-209
- Papert, S. (1980) *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Brighton: The Harvester Press
- Pedler, J. (2001) *Computer spellcheckers and dyslexics-a performance survey*. *British Journal of educational Technology*, Vol. 32, no 1, p. 23-37
- Rooms, M. (2000) *Information and Communication Technology and Dyslexia* in Townend, J. and Turner, M. (editors) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Scrimshaw, P. (1997) *Computers and the teacher's role*. In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
- Singleton, C. (1994) *Computers and Dyslexia: Implications for Policy and Practice*. In Singleton, C. (ed) *Computers and Dyslexia: Educational Applications of New Technology*. Hull: Dyslexia Computer Resource Centre
- Thomson, M. E. and Watkins, E.J. (1998) *Dyslexia: A Teaching Handbook* (2nd edition). London: Whurr Publishers
- Underwood, J.D.M. (2000) *A comparison of two types of computer support for reading development*. *Journal of Research in Reading*, Vol. 23, no 2, p. 136-148

Διαδικτυακές Τοποθεσίες & Ψηφιακή βιβλιογραφία

- Ασημόπουλος, Χ. (2003). *Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της χρόνιας σωματικής ασθένειας στο παιδί και την οικογένεια*. Διαθέσιμο: <http://www.childmentalhealth.gr> [Ανασύρθηκε 31 Νοεμβρίου 2012]
- Βλασσοπούλου Κ., Παπαδημητρίου Μ., www.specialeducation.gr/.../Computers_and_learning_difficulties.doc [Ανασύρθηκε 31 Νοεμβρίου 2012]
- Κελεσιδής, Ε. (1998) Το εικονικό σχολείο <http://www.auth.gr/virtuelschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html> [Ανασύρθηκε 31 Νοεμβρίου 2012]

- Λαδοπούλου, Ε. (2010) «Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας» *Ειδική Αγωγή*. σ. 49. Διαθέσιμο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/10_.pdf [Ανασύρθηκε 26 Μαΐου 2013]
- Μεσσήνης Σ.,(2013)<https://sites.google.com/site/stmessinis/o-rolos-tou-eidikou-paidagogou> [Ανασύρθηκε 20 Ιανουαρίου 2012]
- Ραμπαούνη (2010) www.sed.uth.gr [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Σιδέρη-Ζωνίου, Α. (2001) Ένταξη Ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα <http://dolphin.dea.gr:8980/irc/Download/100707424210723/83-SEN-Inclusion.htm> [Ανασύρθηκε 26 Μαΐου 2013]
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και Άτομα με Προβλήματα Όρασης*, Αθήνα στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3679/1084.pdf> [Ανασύρθηκε 6 Μαΐου 2012]
- Φρεγγίδου, Ε. (2008). *Σακχαρώδης διαβήτης και ψυχολογία*. Διαθέσιμο: www.iator.gr. [Ανασύρθηκε 12 Απριλίου 2012]
- Χριστοδουλίδου- Κασάπη, Μ. (2011) «*Μαθησιακές δυσκολίες. Ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού στην Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.*» <http://www.paidiatros.com/children/Role-special-educators/> [Ανασύρθηκε 26 Μαΐου 2013]
- Χωρίς συγγραφέα (2011) www.personnelcenter.org , [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς συγγραφέα (2011) specialed.about.com , [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς συγγραφέα (2011) www.uom.gr , [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα (2012) *Παγκόσμια ημέρα κατά τον AIDS - 1.400 παιδιά πεθαίνουν καθημερινά* www.msf.gr , [Ανασύρθηκε 12 Ιανουαρίου 2013]
- Χωρίς Συγγραφέα (2012) «*Τι είναι ο καρκίνος*» www.bestrong.org.gr [Ανασύρθηκε 6 Μαΐου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα (2007) www.keel.org.gr [Ανασύρθηκε 5 Μαΐου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα (2012) specialed.about.com [Ανασύρθηκε 5 Μαΐου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα, www.personnelcenter.org [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα, www.paidiatros.com [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα, <https://sites.google.com/site/stmessinis/o-rolos-tou-eidikou-paidagogou> [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα, www.wisegEEK.org [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα, www.sed.uth.gr [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς Συγγραφέα, www.uom.gr [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς συγγραφέα (2011) www.personnelcenter.org , [Ανασύρθηκε [15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς συγγραφέα (2011) specialed.about.com , [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Χωρίς συγγραφέα (2011) www.uom.gr , [Ανασύρθηκε 15 Αυγούστου 2012]
- Barraclough, C., & Machek, G. R. (2008). *School psychologist's role with chronically ill children: A national survey*. στο <http://www.nasponline.org>. [21/3/2012]. [Ανασύρθηκε 12 Φεβρουαρίου 2013]
- BECTa (2001a) Communication-Using your word –processor. Introduction for SEN. [WWW]. 2001.

- <http://curriculum/becta.org.uk/docserver.php?docid=1360> [Ανασύρθηκε 12 Φεβρουαρίου 2013]
- BECTa (2001b) Information sheet: Communication difficulties and ICT [WWW]. October 2001.
<http://www.becta.org.uk/technology/infosheets/html/commdiff.html>
[Ανασύρθηκε 12 Φεβρουαρίου 2013]
 - Centre for Developmental Disability Health Victoria (2010) '*Health and Disability: Partnerships in Action*' στο <http://www.cddh.monash.org/assets/documents/study-guide-developm-disability-health.pdf> [Ανασύρθηκε 12 Φεβρουαρίου 2013]
 - Moores, D. (1996). *Educating the Deaf, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 4th Edition στο <http://www.lingref.com/isb/4/170ISB4.PDF> [[Ανασύρθηκε 10 Μαΐου 2012]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακες από το SPSS του ερευνητικού μέρους της πτυχιακής εργασίας

Α. Κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 1.

Ποιό είναι το φύλλο σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυναίκα	34	70,8	70,8	70,8
Ανδρας	14	29,2	29,2	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 2

Ποιός είναι ο τόπος διαμονής σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ρέθυμνο	14	29,2	29,2	29,2
Χανιά	24	50,0	50,0	79,2
Ηράκλειο	10	20,8	20,8	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 3

Ποιό είναι το επίπεδο σπουδών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μεταπτυχιακό	6	12,5	12,5	12,5
ΑΕΙ / ΑΤΕΙ	34	70,8	70,8	83,3
"ΑΕΙ / ΑΤΕΙ , Ι.Ε.Κ. / Λοιπές Σχολές Επαγγ.Κατάρτ."	1	2,1	2,1	85,4
Ι.Ε.Κ. / Λοιπές Σχολές Επαγγ.Κατάρτ.	6	12,5	12,5	97,9
Λύκειο	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 4

Ποιά είναι η κύρια επαγγελματική σας ιδιότητα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ειδικός Παιδαγωγός	11	22,9	22,9	22,9
Λογοθεραπευτής	5	10,4	10,4	33,3

Τεχνολόγος Ιατρικών Εργαστηρίων	1	2,1	2,1	35,4
Φυσικοθεραπευτής	2	4,2	4,2	39,6
Κοινωνικός Λειτουργός	3	6,3	6,3	45,8
Παιδαγωγός	8	16,7	16,7	62,5
Πολιτής	1	2,1	2,1	64,6
Μουσικός με παιδαγωγική κατάρτιση	1	2,1	2,1	66,7
Φιλολόγος	1	2,1	2,1	68,8
Γυμναστής	1	2,1	2,1	70,8
Ψυχολόγος	2	4,2	4,2	75,0
Δασκάλα	1	2,1	2,1	77,1
Νοσηλεύτρια	6	12,5	12,5	89,6
Βοηθός	2	4,2	4,2	93,8
Εργοθεραπευτής	1	2,1	2,1	95,8
Οδηγός Λεοφορείου ΑμεΑ	1	2,1	2,1	97,9
Καθηγήτρια ειδικής φυσικής αγωγής	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 5

Αναφέρετε τα έτη υπηρεσίας σας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5 έτη	24	50,0	50,0	50,0
6-15 έτη	16	33,3	33,3	83,3
16-25 έτη	7	14,6	14,6	97,9
+25 έτη	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 6

Ποιός είναι ο τόπος εργασίας σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ρέθυμνο	11	22,9	22,9	22,9
Χανιά	27	56,3	56,3	79,2
Ηράκλειο	10	20,8	20,8	100,0
Total	48	100,0	100,0	

B. Εξοικείωση με τον Η/Υ

Πίνακας 7

Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια γνώση	14	29,2	29,2	29,2
Πολύ καλή γνώση	22	45,8	45,8	75,0
Άριστη γνώση	5	10,4	10,4	85,4
Λίγες γνώσεις	6	12,5	12,5	97,9
Καθόλου γνώσεις	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 8

Έχετε κάποιο τίτλο σπουδών που να σχετίζεται με τους Η/Υ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	23	47,9	47,9	47,9
όχι	25	52,1	52,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 9

Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον Η/Υ στην ειδική αγωγή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	6	12,5	12,5	12,5
όχι	42	87,5	87,5	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Γ. Όφελος από την χρήση του Η/Υ στην διαδικασία της εκπαίδευσης

Πίνακας 10

Ο Η/Υ αυξάνει το επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	6,3	6,3	6,3
Δεν έχω άποψη	9	18,8	18,8	25,0
Συμφωνώ	19	39,6	39,6	64,6
Συμφωνώ απόλυτα	17	35,4	35,4	100,0

Ο Η/Υ αυξάνει το επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	6,3	6,3	6,3
Δεν έχω άποψη	9	18,8	18,8	25,0
Συμφωνώ	19	39,6	39,6	64,6
Συμφωνώ απόλυτα	17	35,4	35,4	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 11

Ο Η/Υ παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης της μαθησιακής παράστασης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	2	4,2	4,2	4,2
Δεν έχω άποψη	4	8,3	8,3	12,5
Συμφωνώ	26	54,2	54,2	66,7
Συμφωνώ απόλυτα	16	33,3	33,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Πίνακας 12

Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	6,3	6,3	6,3
Δεν έχω άποψη	6	12,5	12,5	18,8
Συμφωνώ	26	54,2	54,2	72,9
Συμφωνώ απόλυτα	13	27,1	27,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Δ. Πλεονεκτήματα διδασκαλίας με Η/Υ

Πίνακας 13

Η διδασκαλία με υπολογιστές έχει αρκετά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση των ΑμεΕΑ συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	2	4,2	4,3	4,3
Δεν έχω άποψη	11	22,9	23,4	27,7
Συμφωνώ	25	52,1	53,2	80,9

	Συμφωνώ απόλυτα	9	18,8	19,1	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	System	1	2,1		
Total		48	100,0		

Πίνακας 14

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές στον Η/Υ δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό για την χρήση τους από ΑμεΕΑ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	14,6	14,9	14,9
	Διαφωνώ	12	25,0	25,5	40,4
	Δεν έχω άποψη	18	37,5	38,3	78,7
	Συμφωνώ	8	16,7	17,0	95,7
	Συμφωνώ απόλυτα	2	4,2	4,3	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	System	1	2,1		
Total		48	100,0		

Ε. Η χρήση του Η/Υ στην διδασκαλία

Πίνακας 15

Η χρήση των Η/Υ ως μαθησιακά εργαλεία αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	4,2	4,3	4,3
	Δεν έχω άποψη	6	12,5	13,0	17,4
	Συμφωνώ	21	43,8	45,7	63,0
	Συμφωνώ απόλυτα	17	35,4	37,0	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	System	2	4,2		
Total		48	100,0		

Πίνακας 16

Πιστεύω στην ανάγκη της εισαγωγής των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εργασία μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	4,2	4,3	4,3
	Δεν έχω άποψη	4	8,3	8,7	13,0
	Συμφωνώ	24	50,0	52,2	65,2

Συμφωνώ απόλυτα	16	33,3	34,8	100,0
Total	46	95,8	100,0	
Missing System	2	4,2		
Total	48	100,0		

Πίνακας 17

Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή; * Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ; Crosstabulation

		Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;					
		Διαφωνώ	Δεν έχω 'αποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total	
Μέτρια γνώση	% within Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;		7,1%	14,3%	71,4%	7,1%	100,0
	% within Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;		33,3%	33,3%	38,5%	7,7%	29,0
Πολύ καλή γνώση	% within Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;		4,5%		54,5%	40,9%	100,0
	% within Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;		33,3%		46,2%	69,2%	45,0
Άριστη γνώση	% within Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;		20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	100,0

	% within Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;	33,3%	16,7%	3,8%	15,4%	10,
Λίγες γνώσεις	% within Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;		50,0%	33,3%	16,7%	100,
	% within Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;		50,0%	7,7%	7,7%	12,
Καθόλου γνώσεις	% within Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;			100,0%		100,
	% within Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;			3,8%		2,
1% within Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων σας όσον αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;	6,3%	12,5%	54,2%	27,1%	100,0%	

% within Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------	--------

Πίνακας 18

Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν να επωφεληθούν από τις διδακτικές δυνατότητες που απορέουν από την χρήση Η/Υ; * Μειώνετε η άσκηση της κριτικής ικανότητας και παραμελείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για χειρονακτικές εργασίες; Crosstabulation

		Μειώνετε η άσκηση της κριτικής ικανότητας και παραμελείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για χειρονακτικές εργασίες;					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ	Count	0	0	1	2	0	3
	Expected Count	,3	,8	,6	1,0	,3	
Δεν έχω 'αποψη	Count	0	0	2	2	1	5
	Expected Count	,4	1,4	1,1	1,6	,5	
Συμφωνώ	Count	2	8	3	10	3	26
	Expected Count	2,2	7,2	5,5	8,3	2,8	
Συμφωνώ	Count	2	5	4	1	1	1

απόλυτα

Expected
Count

1,1

3,6

2,8

4,1

1,4

13

Total	Count	4	13	10	15	5	4
	Expected Count	4,0	13,0	10,0	15,0	5,0	47,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,847 ^a	12	,458
Likelihood Ratio	15,505	12	,215
Linear-by-Linear Association	4,850	1	,028
N of Valid Cases	47		

a. 17 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Πίνακας 19

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές στον Η/Υ δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό για την χρήση τους από ΑμεΕΑ. * Ποιός είναι ο τόπος διαμονής σας; Crosstabulation

			Ποιός είναι ο τόπος διαμονής σας;			Total
			Ρέθυμνο	Χανιά	Ηράκλειο	
Οι περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές στον Η/Υ δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό για την χρήση τους από ΑμεΕΑ.	Διαφωνώ απόλυτα	Count	0	7	0	7
		Expected Count	1,9	3,6	1,5	7,0
	Διαφωνώ	Count	5	5	2	12
		Expected Count	3,3	6,1	2,6	12,0
	Δεν έχω άποψη	Count	2	10	6	18
		Expected Count	5,0	9,2	3,8	18,0
	Συμφωνώ	Count	4	2	2	8
		Expected Count	2,2	4,1	1,7	8,0
Συμφωνώ απόλυτα	Count	2	0	0	2	
	Expected Count	,6	1,0	,4	2,0	
Total	Count	13	24	10	47	
	Expected Count	13,0	24,0	10,0	47,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	18,761 ^a	8	,016
Likelihood Ratio	21,587	8	,006
Linear-by-Linear Association	,590	1	,442
N of Valid Cases	47		

a. 13 cells (86,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Πίνακας 20

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές στον Η/Υ δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό για την χρήση τους από ΑμεΕΑ. * Η διδασκαλία με υπολογιστές δίνει την δυνατότητα στους μαθητές, να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική εφαρμογή στον χώρο και τον χρόνο της επιλογής τους. Crosstabulation

			Η διδασκαλία με υπολογιστές δίνει την δυνατότητα στους μαθητές, να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική εφαρμογή στον χώρο και τον χρόνο της επιλογής τους.				
			Διαφωνώ	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Οι περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές στον Η/Υ δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό για την χρήση τους από ΑμεΕΑ.	Διαφωνώ απόλυτα	Count Expected Count	0 ,3	0 1,3	5 3,7	2 1,6	7 7,0
	Διαφωνώ	Count Expected Count	2 ,5	3 2,3	6 6,4	1 2,8	12 12,0
	Δεν έχω άποψη	Count Expected Count	0 ,8	4 3,4	7 9,6	7 4,2	18 18,0
	Συμφωνώ	Count Expected Count	0 ,3	2 1,5	5 4,3	1 1,9	8 8,0
	Συμφωνώ απόλυτα	Count Expected Count	0 ,1	0 ,4	2 1,1	0 ,5	2 2,0
	Total	Count Expected Count	2 2,0	9 9,0	25 25,0	11 11,0	47 47,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,073 ^a	12	,296
Likelihood Ratio	15,864	12	,198
Linear-by-Linear Association	,005	1	,943
N of Valid Cases	47		

a. 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Πίνακας 21

Δεν ενδιαφέρομαι για την εισαγωγή των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου. * Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον Η/Υ στην ειδική αγωγή;

Crosstabulation

			Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον Η/Υ στην ειδική αγωγή;		Total
			ναι	όχι	
Δεν ενδιαφέρομαι για την εισαγωγή των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου.	Διαφωνώ απόλυτα	Count	4	22	26
		Expected Count	3,4	22,6	26,0
	Διαφωνώ	Count	0	8	8
		Expected Count	1,0	7,0	8,0
	Δεν έχω άποψη	Count	0	6	6
		Expected Count	,8	5,2	6,0
	Συμφωνώ	Count	2	3	5
		Expected Count	,7	4,3	5,0
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	0	1	1
		Expected Count	,1	,9	1,0
Total	Count	6	40	46	
	Expected Count	6,0	40,0	46,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,579 ^a	4	,233
Likelihood Ratio	6,569	4	,161
Linear-by-Linear Association	,120	1	,729
N of Valid Cases	46		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Πίνακας 22

Πιστεύω ότι η σταδιακή εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ανταποκρίνεται πλήρως στις νέες ανάγκες της κοινωνίας μας. * Επιλέγω ΤΠΕ για να δημιουργήσω εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές μου.

Crosstabulation

	Επιλέγω ΤΠΕ για να δημιουργήσω εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές μου.	Total

			Διαφωνώ	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Πιστεύω ότι η σταδιακή εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ανταποκρίν εται πλήρως στις νέες ανάγκες της κοινωνίας μας.	Διαφωνώ απόλυτα	Count Expected Count	0 ,1	0 ,6	0 ,8	2 ,5	2, 0
	Διαφωνώ	Count Expected Count	0 ,4	3 2,6	5 3,6	1 2,4	9, 0
	Δεν έχω άποψη	Count Expected Count	0 ,4	3 2,3	4 3,2	1 2,1	8, 0
	Συμφωνώ	Count Expected Count	2 ,7	5 4,3	5 6,0	3 4,0	15, 0
Συμφωνώ απόλυτα	Count Expected Count	0 ,5	2 3,2	4 4,4	5 2,9	11, 0	
Total	Count Expected Count	2 2,0	13 13,0	18 18,0	12 12,0	45, 0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,289 ^a	12	,283
Likelihood Ratio	14,509	12	,269
Linear-by-Linear Association	,010	1	,922
N of Valid Cases	45		

a. 19 cells (95,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.