



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΜΑΤΙΚΗΣ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Πτυχιακή εργασία

ΠΑΝΤΕΛΙΑ ΜΑΡΙΑ ΕΛΕΝΗ

Αθήνα, 2021



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΜΑΤΙΚΗΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Σοφianoπούλου Χρύσα(επιβλέπουσα)
Επίκουρη Καθηγήτρια,
Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Αντωνοπούλου Αικατερίνη
Επίκουρη Καθηγήτρια,
Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Μιχαλακέλης Χρήστος
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών**

Η ΠΑΝΤΕΛΙΑ ΜΑΡΙΑ ΕΛΕΝΗ

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους οι οποίοι βοήθησαν στην περάτωσή της.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ σε όλους εκείνους που συμπαραστάθηκαν σε αυτή την προσπάθεια.

Κατά κύριο λόγο, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Σοφianoπούλου Χρύσα η οποία με υποστήριξε καθ' όλη την διάρκεια της πτυχιακής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και όλους εκείνους που ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή την προσπάθεια παρέχοντας απεριόριστη κατανόηση, υπομονή και ψυχολογική υποστήριξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά	7
Περίληψη στα Αγγλικά.....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1 :Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)...	12
1.1 Ορισμός.....	12
1.2 Παραδείγματα χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών... ..	12
1.3 Μοντέλα και θεωρίες μάθησης με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών	13
1.4 Στάσεις εκπαιδευτικών.....	14
1.5 Επιπτώσεις στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας.....	16
1.6 Ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφορίας Και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πράξη	17
1.7 Πλεονεκτήματα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών	18
1.8 Μειονεκτήματα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών	21
1.9 Ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών	22
Κεφάλαιο 2:ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	24
2.1. Σύντομη αναδρομή στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	24
2.2 Έννοιες της ΕΑΕ.....	25

2.3 Στόχος της ειδικής αγωγής.....	26
2.4 Η στάση που διατηρεί η κοινωνία	28
2.5 Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	29
Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	30
3.1 Στόχος και Ερευνητικά ερωτήματα.....	30
3.2 Ερευνητική στρατηγική.....	31
3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	32
3.4 Ερευνητικό Εργαλείο.....	32
3.5 Ανάλυση των δεδομένων.....	33
Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	33
Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ... ..	60
5.1 Γενικά Συμπεράσματα	60
5.2 Προτάσεις	64
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	66
Βιβλιογραφία	67
Παράρτημα.....	72

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερεύνησε τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού και η δεύτερη περιλαμβάνει τις 26 προτάσεις της 5/βαθμιας κλίμακας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ήταν ενθαρρυντικές, ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η βελτίωσή τους . Επίσης είδαμε ότι οι ανάγκες που υπάρχουν για να διεξαχθεί το παραπάνω είναι συνεχείς και μεταβαλλόμενες ενώ τα προβλήματα που εμποδίζουν την σωστή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι αμυδρά.

Λέξεις κλειδιά: [Ειδική Αγωγή, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών , Στάσεις, Αντιλήψεις ,Ανάγκες]

Abstract

In recent years, the use of Information and Communication Technologies has attracted the interest of many researchers. This graduate work has explored attitudes, perceptions and needs for the use of Information and Communication Technologies in the education of disabled pupils in general schools. The survey brought together 100 primary school teachers from various Greek schools. The tool used was a questionnaire consisting of two sections. The first section includes 8 questions on the individual and demographic characteristics of each teacher and the second includes the 26 proposals on the 5/grade scale. The results showed that teachers' attitudes and attitudes towards the use of Information and Communication Technologies have been encouraging, but it is necessary to improve them. We have also seen that the needs for this to be carried out are continual and changing, and the problems which prevent the proper conduct of the education process are not dim.

Keywords: [Information and Communication Technologies, Education, Disabled Pupils, General Schools, Educational Process]

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 1_ΦΥΛΟ...	32
Πίνακας 2:ΠΙΝΑΚΑΣ 2_ΗΛΙΚΙΑ...	32
Πίνακας3 :ΠΙΝΑΚΑΣ 3_ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ...	33
Πίνακας 4:ΠΙΝΑΚΑΣ 4_ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ	33
Πίνακας 5:ΠΙΝΑΚΑΣ 5_ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ...	34
Πίνακας 6:ΠΙΝΑΚΑΣ 6_ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Α...	35
Πίνακας 7:ΠΙΝΑΚΑΣ 7_ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	35
Πίνακας 8:ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.1	36
Πίνακας 9:ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.4	37
Πίνακας 10:ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.5	38
Πίνακας 11:ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.7	39
Πίνακας 12:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.1	40
Πίνακας 13:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.2	41
Πίνακας 14:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.3	42
Πίνακας 15:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.4	43
Πίνακας 16:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.5	43
Πίνακας 17:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.6	44
Πίνακας 18:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.7	45
Πίνακας 19:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.8	45
Πίνακας 20:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.9	46
Πίνακας 21:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.10	46
Πίνακας 22:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.11	47
Πίνακας 23:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.12	48
Πίνακας 24:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.13	49
Πίνακας 25:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.14	49
Πίνακας 26:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.15	50
Πίνακας 27:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.16	51
Πίνακας 28:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.17	51
Πίνακας 29:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.19	52
Πίνακας 30:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.20	53
Πίνακας 31:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.22	54
Πίνακας 32:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.23	54
Πίνακας 33:ΠΙΝΑΚΑΣ 2-ΕΡ.27	55

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

... με πιάνουν πολλά χέρια. Πονάω, όταν αυτά τα χέρια με γραπώνουν σφικτά. Αισθάνομαι σφιγμένος και ζουπηγμένος. Καμιά φορά αυτά τα χέρια τα νιώθω σα βελόνες. Άλλες φορές είναι τόσο άτονα, που νομίζω ότι θα πέσω. Αυτά τα χέρια μου κάνουν ό,τι μπορείς να φανταστείς: με σπρώχνουν, με τραβάνε, με υποστηρίζουν.

Αυτά τα χέρια έχουν μια όμορφη αίσθηση, όταν φαίνονται να ξέρουν τι αισθάνομαι.

Τότε είναι δυνατά, ευγενικά και τρυφερά ...

Virginia Satir (Πλάθοντας ανθρώπους)

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο χώρο της Εκπαίδευσης γίνεται πια με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Εκπαιδευτικά λογισμικά βρίσκονται στα σχολεία και επιμορφωτικά προγράμματα αξιοποίησής τους διενεργούνται στον ελληνικό χώρο. Οι ΤΠΕ, φωτίζουν, από τη μια, το διδακτικό δρόμο προς νέες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία και, από την άλλη, φανερώνουν το σκοτάδι που τους κρύβει στη σκιά. Διότι, ενώ οι δυνατότητες των νέων υπολογιστικών συστημάτων και περιβαλλόντων μπορούν να βοηθήσουν στη γνωστική ανάπτυξή τους, στερεότυπα και προκαταλήψεις τους αφήνουν στην αφάνεια και στην απραξία.. Κι ενώ ο υπολογιστής θεωρείται ένα γνωστικό εργαλείο που εμπεριέχει γνωστικές δομές και διαδικασίες και μπορεί να προσαρμόζεται στους ιδιαίτερους ρυθμούς μάθησης των μαθητών (Ράπτης & Ράπτη, 2006), στο χώρο της Ειδικής Αγωγής ο ρόλος του δε φαίνεται να έχει κάποια δυναμική. Κι όταν πλέον ποικιλία υπολογιστικών συστημάτων προσφέρουν περιβάλλοντα και εφαρμογές (Κόμης, 2004) στα οποία μπορούν να συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις, ακόμα και των πιο αδύναμων σωματικά ή νοητικά μαθητών, με τον υπολογιστή να μπορεί να γίνει ένα διαμεσολαβητικό, πολιτισμικό εργαλείο αφομοίωσης και αξιοποίησης της γνώσης (Crawford, 1996), τα περιβάλλοντα αυτά και οι εφαρμογές παραμένουν αχρησιμοποίητα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα Ειδικά Σχολεία και στα Τμήματα Ένταξης. Εκπαιδευτικά λογισμικά, ειδικά σχεδιασμένα για διάφορες ομάδες ΑΜΕΑ, έφτασαν στα σχολεία. Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δε ξέρουν να τα αξιοποιήσουν ή δε μπορούν, λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής ή επειδή δε θεωρούν τη χρήση τους σημαντική, τα αφήνουν στα ράφια της σχολικής βιβλιοθήκης. Ως αποτέλεσμα, η πλειοψηφία των παιδιών με αναπηρία δεν έχει τη δυνατότητα αξιοποίησής τους. Η προσπάθεια παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή, ενώ κρίνεται αναγκαία θεωρητικά, ματαιώνεται στην πρακτική εφαρμογή της. Η ευθύνη των φορέων της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι μεγάλη, αφού υπάρχουν εκπαιδευτικές εφαρμογές, που αποδεικνύουν

ότι με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές μπορούν να αναδειχθούν λανθάνουσες δυνατότητες σε παιδιά που φαινομενικά δεν έδειχναν να τις διαθέτουν και, γενικά να κάνουν το δύσκολο ευκολότερο, το αδύνατο δυνατό (Δράκος, 1995).

Η εργασία δομείται από 5 κεφάλαια και 22 ενότητες. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από 9 ενότητες όπου αναφέρονται στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Γίνεται λόγος για τον ορισμό της έννοιας «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών», παρατίθενται παραδείγματα χρήσης αυτών καθώς και μοντέλα και θεωρίες μάθησης με την χρήση τους. Περιέχονται ακόμα δεδομένα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών καθώς και τις επιπτώσεις που προκαλούν στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Ακολουθούν πληροφορίες αναφορικά με τον ρόλο των παραπάνω στην εκπαιδευτική πράξη, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης τους αλλά και ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά εμποδίζοντας τους εκπαιδευτικούς να τις χρησιμοποιούν. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και εκτείνεται σε 5 ενότητες. Οι ενότητες αυτές κάνουν μία σύντομη αναδρομή στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα, περιγράφουν έννοιες της και «αποκαλύπτουν» στόχους της ειδικής αγωγής. Τέλος, «μιλούν» για την στάση που διατηρεί η κοινωνία απέναντι στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση αλλά και για το τι είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, η μεθοδολογία, που αποτελείται επίσης από 5 ενότητες οι οποίες περιέχουν πληροφορίες σχετικές με την διεξαγωγή της έρευνας περιγράφοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, την στρατηγική, την διαδικασία για την συλλογή δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αλλά και την ανάλυση των δεδομένων. Στην συνέχεια παρατίθεται το τέταρτο κεφάλαιο το οποίο δεν χωρίζεται σε ενότητες αλλά περιέχει το σύνολο των αποτελεσμάτων συνοδευόμενο από πίνακες που τα περιγράφουν. Τέλος, υπάρχει ακόμα ένα κεφάλαιο, το πέμπτο, το οποίο μας πληροφορεί για τα συμπεράσματα που μας οδήγησε η παραπάνω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται γενικά συμπεράσματα της έρευνας, προτάσεις βελτίωσής της αλλά και τους περιορισμούς της σχετικά με την ορθή διεξαγωγή της.

Κεφάλαιο 1: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΠΕ)

1.1 Ορισμός

Η τεχνολογία γενικά έχει γίνει πλέον απαραίτητη στον άνθρωπο, χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση και τον διευκολύνει ποικιλοτρόπως. Σύμφωνα με τον Κόμη (2004: 16) ως Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών χαρακτηρίζουμε τις τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας όλων των μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) καθώς και τα μέσα που είναι φορείς αυτών. Ένας άλλος ορισμός τις περιγράφει ως ως συσκευές που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία (Alotaibi & Almalki, 2016). Επομένως, ως Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορούν να θεωρηθούν ο τεχνολογικός εξοπλισμός και τα μέσα υποστήριξης που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη (hardware). Εντούτοις, μπορούν να συμπεριληφθούν και τα διάφορα εργαλεία, λογισμικά και προγράμματα, στα οποία αποκτάται πρόσβαση μέσω των τεχνολογιών και αξιοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (software).

1.2 Παραδείγματα χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Ως Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορούν να θεωρηθούν το ράδιο, η τηλεόραση, το βίντεο, το τηλέφωνο, ο διαδραστικός πίνακας, τα δορυφορικά συστήματα, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα δίκτυα, τα δομικά υλικά και τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται μέσω αυτών (Obiyo, Etonyeaku & Ofoegbu, 2013, Hopkins et al., 2011, Τσικολάτας, 2011). Σύμφωνα με τους Lányi & Tilingier (2004) οι διάφορες μορφές τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται στα σχολεία γενικά, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως προς τον σκοπό τους, σε τεχνολογία που διευκολύνει ένα έργο, εκπαιδευτική τεχνολογία ή τεχνολογία που αποσκοπεί στη θεραπεία ενός ατόμου. Η Stokes (2010) ,ωστόσο, δηλώνει πως οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες, τις «απλές (LOW)», «ενδιάμεσες (MID)» και «μέτριες (MEDIUM)» Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών που αξιοποιούνται εκπαιδευτικά αφορούν κυρίως την δεύτερη και τρίτη κατηγορία. Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα συστήματα ηχογράφησης, ο προτζέκτορας, τα χρονόμετρα, οι αριθμομηχανές, οι επεξεργαστές λέξεων και απλές συσκευές παραγωγής ήχου (Singh, 2013, Obiyo, Etonyeaku & Ofoegbu, 2013). Στην τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι βιντεοκάμερες, οι υπολογιστές, τα προσαρμοζόμενα δομικά υλικά και σύνθετες συσκευές παραγωγής ήχου.

Όπως ήδη γνωρίζουμε ή μπορούμε να φανταστούμε , κάθε τάξη και κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών πρέπει να

προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Higgins & Boone, 1996).

1.3 Μοντέλα και θεωρίες μάθησης με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Η εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί μια οργανωμένη, δομημένη και καθόλου τυχαία προσπάθεια. Κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη την ύλη που έχει να διδάξει σε συνδυασμό με την διαφορετικότητα των μαθητών του, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, καίριο ρόλο διαδραματίζουν οι θεωρίες μάθησης, πάνω στις οποίες στηρίζεται η όλη διαδικασία (Κόμης, 2004:76).

Θεωρία μάθησης ονομάζεται η θεωρία που εξηγεί με ποιόν τρόπο μαθαίνει ο άνθρωπος και συνδυάζεται με αρχές, στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας (Newby, Stepich, Lehman & Russel, 2009:38). Μερικές από αυτές είναι οι συμπεριφοριστικές, οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές (Κόμης, 2004). Κατά αυτόν τον τρόπο, και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν τα δομικά στοιχεία των θεωριών αυτών (Newby, Stepich, Lehman & Russel, 2009:38).

Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, των οποίων βασικός πρόδρομος ήταν ο I.Pavlov, κάθε ερέθισμα έχει και μια απάντηση (Stimuli-Response). Στόχος της μάθησης είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οποία γίνεται μέσω της ανατροφοδότησης. Ο Pavlov, λοιπόν υποστήριζε πως όταν μια συμπεριφορά ενισχυθεί θετικά (επιβράβευση), τότε αυτή θα επαναληφθεί. Αντίθετα, όταν μια συμπεριφορά ενισχυθεί αρνητικά (ποινή), τότε αυτή σταδιακά θα εξαλειφθεί. Προτείνεται, λοιπόν να ενισχύονται θετικά οι επιθυμητές συμπεριφορές, ώστε αυτές να επαναληφθούν και να αποτελέσουν σταδιακά γνώση για τον μαθητή. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μέσα σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να προσφέρουν πολλές δυνατότητες. Μερικές από αυτές είναι πως συμβάλλουν στη συνεχή δραστηριοποίηση και ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία, παρέχοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση (Κόμης, 2004:76). Σημαντική παράμετρος είναι πως οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, εξαιτίας της πρακτικής τους φύσης, κάνουν εμφανή τα μαθησιακά αποτελέσματα στον δάσκαλο και τον βοηθούν να αξιολογήσει την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχει η δυνατότητα συνεχής παρακολούθησης της προόδου και αποθήκευσής της για ενδεχόμενη ανάκληση (Newby, Stepich, Lehman & Russel, 2009: 38).

Μία ακόμα μεγάλη ομάδα θεωριών είναι οι γνωστικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τις θεωρίες του J. Piaget και του J. Bruner, η μάθηση στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και στόχος είναι η τροποποίηση και εξέλιξή τους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι άμεσες εμπειρίες τους, η ενεργός εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την οικοδόμηση-ανακάλυψη των γνώσεων. Ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση και ο ρόλος

του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην καθοδήγηση και την παροχή βοήθειας. Δεν προωθείται η στείρα απομνημόνευση γνώσεων και η παθητική στάση των μαθητών. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ενισχύει την μάθηση και σε αυτή την περίπτωση. Υπάρχει η δυνατότητα παροχής πλήθους εμπειριών, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν και να αφομοιώσουν αποτελεσματικά τις απαραίτητες γνώσεις. Ερχόμενοι σε επαφή με πολλαπλά ερεθίσματα, δρουν, προβληματίζονται, συνεργάζονται, κάνουν λάθη, αποκτούν ουσιαστική γνώση.

Οι εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών έχουν σχεδιαστεί για να είναι συμβατές και με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες. Πρόδρομος των θεωριών αυτών ήταν ο L. Vygotsky και υποστήριζε πως η γνώση οικοδομείται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία. Είναι θεμιτές οι συζητήσεις και η από κοινού δράση των μαθητών, καθώς με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί και η κοινωνία. Η οικοδόμηση της γνώσης γίνεται με ενεργό εμπλοκή και στηρίζεται στην κατανόηση. Χωρίς την κατανόηση σε βάθος, δεν υπάρχει γνώση και μακροπρόθεσμη διατήρηση. Σημαντικό ρόλο στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες διαδραματίζει η ουσιαστική κοινωνική αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Είναι απαραίτητη η επαφή με άλλα άτομα, καθώς σε αυτή στηρίζονται όλες οι αρχές των θεωριών αυτών. Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Επιπρόσθετα, το μαθητικό δυναμικό έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα που πρέπει να επιλύσει, μέσα από συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων. Δημιουργούνται κατά αυτόν τον τρόπο κοινότητες μάθησης και πρακτικής. Οι μαθητές έρχονται σε αλληλεπίδραση, αξιοποιούν τα διαθέσιμα εργαλεία και γίνονται υπεύθυνοι για την μάθηση μέσα από αυτή τη διαδικασία (Κόμης, 2004:76-105). Γίνεται κατανοητό πως οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία. Υποστηρίζουν και συμβάλλουν στην έμπρακτη αξιοποίηση των αρχών των θεωριών μάθησης, σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματά τους στην ευρύτερη μάθηση. Αποτελούν, λοιπόν, ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο προς χρήση στην εκπαιδευτική πράξη.

1.4 Στάσεις εκπαιδευτικών

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών κατά τη διδασκαλία γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Εντούτοις δεν εξαρτάται μόνο από αυτόν. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών επηρεάζεται και από τη σχολική κοινότητα και τους οικονομικούς της πόρους (Mumtaz, 2000). Σύμφωνα με την Evans-Andris (1995, όπως αναφέρεται στην Mumtaz, 2000) οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την χρήση τεχνολογιών στο μάθημά τους, χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, αυτούς που τις αποφεύγουν, αυτούς που τις

ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους και αυτούς που είναι πλέον ειδικοί στη χρήση τους. Ο τύπος εκπαιδευτικού που εμφανίζεται κυρίως στα σχολεία είναι αυτός που αποφεύγει τη χρήση τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί κάνουν μηδαμινή ή ελάχιστη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, κυρίως για εξάσκηση κάποιων δεξιοτήτων. Υπάρχουν, βέβαια και οι δάσκαλοι που αξιοποιούν τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Χρησιμοποιούν την τεχνολογία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, στηρίζουν σε αυτή την διδακτέα ύλη και την εμπλέκουν ενεργά στο σχολικό τους πρόγραμμα. Αναζητούν τα κατάλληλα λογισμικά που ταιριάζουν με τις ανάγκες των μαθητών τους και προάγουν την αλληλεπίδραση με τα τεχνολογικά μέσα. Τέλος, ο τρίτος τύπος αφορά τους δασκάλους με πολλές γνώσεις πάνω στην τεχνολογία. Χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων τους, τόσο κατά την διδασκαλία, όσο και κατά την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού. Επιπρόσθετα, εκτός από την διδακτέα ύλη, προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές τους τεχνικά ζητήματα γύρω από την χρήση των τεχνολογιών (Mumtaz, 2000).

Παλαιότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να εντάξουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη μαθησιακή διαδικασία. Αντιλαμβάνονταν τα οφέλη τους, αλλά δεν τις επέλεγαν (Yildirim, 2000, Zhao & Cziko, 2001). Από την άλλη πλευρά, μεταγενέστερες έρευνες δείχνουν πως η πλειονότητα των δασκάλων αντιλαμβάνεται την θετική συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθεί να τις εντάξει στην πράξη (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004, Αναστασιάδης, Γκερτσάκης, Μαρινάτος & Καρβούνης, 2006, Gulbahar & Guven, 2008, Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010, Πεσματζόγλου & Παπαδοπούλου, 2013, Γερούκη, 2014). Ειδικότερα, οι δάσκαλοι που ασχολούνται με μαθητές με ειδικές ανάγκες αναγνωρίζοντας τις θετικές επιπτώσεις των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, θεωρούν πως θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις δυνατότητες τους (Putnam & Chong, 2008, Kuo et al., 2014).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Αρχικά μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία, μέσα από τεχνολογικά μέσα και λογισμικά. Ταυτόχρονα, υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού προς χρήση. Συχνά η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους δασκάλους και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του μαθήματος (O'Dwyer, Russell, Bebell & Tucker-Seeley, 2005).

Σημαντικό δεδομένο, είναι πως παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ανάλογα με το φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν λιγότερο τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία και να αισθάνονται λιγότερη αυτοπεποίθηση απέναντι στην ενσωμάτωσή τους.

Διαφοροποίηση αναδεικνύεται και ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στο φάσμα των ηλικιών, οι εκπαιδευτικοί με μια μέση εμπειρία χρησιμοποιούν περισσότερο τις τεχνολογίες. Αντιθέτως, οι νεότεροι αλλά και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί τις αποφεύγουν.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών έχουν θετικότερες απόψεις, όσον αφορά τη χρήση τους (Ropp, 1999, Yildirim, 2000, Kumar & Kumar, 2003, Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Brodin & Lindstrand (2003), δεν υπάρχει μεγάλη προθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την χρήση τεχνολογιών. Όταν, λοιπόν, ο δάσκαλος κρίνει πως τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν ταιριάζουν στον ίδιο, τον αποτρέπουν από τη συμμετοχή σε αυτά. Όπως αναφέρεται στην Mumtaz (2000), οι δάσκαλοι, που χρησιμοποιούν τεχνολογίες γενικά, φαίνεται πως τις αξιοποιούν και κατά τη διδασκαλία τους. Σημαντικό κίνητρο στη χρήση τους είναι και η προσωπική τους επιθυμία για επιτυχία και εξέλιξη. Βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός και η στήριξη της σχολικής κοινότητας για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Με την χρήση τεχνολογικών μέσων, η διδασκαλία έχει ως πυρήνα της τον ίδιο τον μαθητή και δομείται πάνω σε αυτόν, από αυτόν. Χρειάζεται να σημειωθεί πως η επιλογή των λογισμικών που χρησιμοποιούνται, σαφώς γίνεται με βάση τους μαθητές, αλλά επηρεάζεται και από τις γνώσεις του δασκάλου πάνω σε αυτά. Σύμφωνα με τον Becker (1994 όπως αναφέρεται στην Mumtaz, 2000), σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο αριθμός των μαθητών σε ένα τμήμα. Σε ένα τμήμα με λίγα παιδιά είναι ευκολότερη η επίβλεψη και η εφαρμογή καινούριων μεθόδων, όπως οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Οι Baglama, Yikmis & Demirok το 2017 ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο διδακτικό αντικείμενο των μαθηματικών. Οι ίδιοι αναφέρουν πως η πλειονότητα των δασκάλων, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή, αναζητούσαν νέους τρόπους που θα βοηθούσαν τα παιδιά ΑμεΑ. Ιδιαίτερα για αυτήν την ομάδα μαθητών, τα μαθηματικά συμβάλλουν ενεργά στην καθημερινή τους λειτουργικότητα.

1.5 Επιπτώσεις στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια σαφής ανησυχία σχετικά με τις ανισότητες που μπορούν να προκύψουν όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών στους υπολογιστές έξω από το σχολείο και την ανάγκη που προκύπτει ώστε το σχολείο να αντιμετωπίσει αυτές τις ανισότητες αναγνωρίζοντας πρώτα το πρόβλημα και έπειτα εφαρμόζοντας στρατηγικές που αποσκοπούν στην αντιμετώπισή του. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο θα πρέπει να εξετάσει το φάσμα των

παραγόντων που συμβάλλουν στην ανισότητα, συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, το κοινωνικό κεφάλαιο και το φύλο (Livingstone κ.ά., 2005).

Εντούτοις, πέραν αυτών των ανησυχιών έχει αποδειχθεί ότι η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας(για παράδειγμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) μπορεί να αυξήσει την αλληλεπίδρασή τους, με αποτέλεσμα την «εντονότερη» παρουσία των γονέων στην γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών (Becta, 2003b). Οι εργασίες μπορούν να μεταφερθούν πιο εύκολα μεταξύ σπιτιού και σχολείου και οι μαθητές μπορούν να πάρουν τα μαθήματά τους σε περίπτωση που απουσιάσουν, έχοντας πρόσβαση στην ιστοσελίδα του σχολείου τους. Ούτως ή άλλως οι περισσότεροι μαθητές ξοδεύουν πολύ περισσότερο χρόνο στον υπολογιστή στο σπίτι τους παρά στο σχολείο και με μεγαλύτερη αυτονομία (Condie κ.ά., 2005· Livingstone κ.ά., 2005). Υπάρχει έντονη η τάση ανάπτυξης διαδικασιών που θα μπορούν να αξιοποιήσουν την άτυπη μάθηση η οποία συνεχίζεται και πέραν των τοίχων της σχολικής αίθουσας, χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ. Ο Passey (2005), διαπίστωσε ότι παρά το γεγονός πως κάποιες πτυχές e-learning, βρισκόταν ακόμη στα σπάργανα (όπως το e-portfolio) υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για το θετικό αντίκτυπο στην παροχή κινήτρων και την επικέντρωση της προσοχής στο μάθημα.

Οι Kent και Facer (2004) τονίζουν το ρόλο των συστημάτων ηλεκτρονικής ανταλλαγής μηνυμάτων, καθώς η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σπίτι θεωρείται ως ένα πλούσιο, στιγμιαίο σύστημα επικοινωνιών που συνδέει τους νέους με τους συνομηλίκους τους. Υποστηρίζουν ότι ένα πιο ανοικτό και προσβάσιμο σύστημα θα επιτρέψει στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα εικονικό κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο δεν θα πρέπει να αποκλείεται κανείς και το οποίο θα πρέπει να είναι ευθύνη και του σχολείου. Σε συνδυασμό με τις διάφορες σχολικές πλατφόρμες μάθησης, το Διαδίκτυο παρέχει μια σειρά από πιθανά οφέλη και προς τους γονείς, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να υποστηρίζουν τους μαθητές ή να συμμετάσχουν στις ευρύτερες σχολικές δραστηριότητες. Οι πλατφόρμες μάθησης προσφέρουν ένα μέσο με το οποίο το διοικητικό και υποστηρικτικό προσωπικό μπορεί να παράσχει βοήθεια και συμβουλές στους εκπαιδευόμενους και να συμβάλει στην ανάπτυξη και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να επωφεληθούν από τις μειωμένες ανάγκες διοίκησης και μπορούν να επικοινωνούν πιο γρήγορα και αποτελεσματικά με τους γονείς (Becta, 2005e).

1.6 Ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφορίας Και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πράξη

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνιών αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτών, μπορούν να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Schulz-

Zander, Büchter & Dalmer, 2002). Σύμφωνα με την Φραγκάκη (2011) οι Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνιών μπορεί να έχουν διαφορετικό ρόλο, ανάλογα με τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Αν πρωταρχικός στόχος είναι το πρώτο επίπεδο μάθησης, το πληροφοριακό, τότε οι Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνιών χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για τη συλλογή υλικού, πληροφοριών, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των αισθήσεων και της μνήμης. Στο δεύτερο επίπεδο μάθησης, που ονομάζεται οργανωτικό, οι μαθητές ξεφεύγουν από την απλή συλλογή υλικού, και προχωράνε σε συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις και οργανώνουν τα δεδομένα τους σε εννοιολογικό σχήμα. Στη συνέχεια, ακολουθεί το τρίτο επίπεδο, το αναλυτικό, Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνιών όπου οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις συγκρίσεις που έκαναν και προχωρούν σε αναλύσεις δεδομένων με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίες και Επικοινωνιών. Τέλος, εάν στόχος είναι το τέταρτο επίπεδο, το παραγωγικό, τότε οι Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνιών αξιοποιούνται ως εργαλείο για ερμηνείες, προβλέψεις και αξιολογήσεις. Σύμφωνα με τον Jonassen (1994), οι Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνιών μπορούν να θεωρηθούν ως γνωστικά εργαλεία, που ενισχύουν την προσπάθεια του μαθητή στη μάθηση. Βοηθούν στην ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων, όπως:

- «την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- την ικανότητα διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών σε ένα φάσμα δεδομένων
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης
- τη δυνατότητα μοντελοποίησης φαινομένων και καταστάσεων του πραγματικού κόσμου
- την ικανότητα συνεργασίας και από κοινού προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων
- τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταφοράς γνώσεων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο»

1.7 Πλεονεκτήματα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών διαδραματίζουν ολοένα και πιο κρίσιμο ρόλο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Moursund, 2005). Παρέχουν καινοτόμες λύσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, έχουν επιφέρει προόδους στην έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι άνθρωποι, με αποτέλεσμα την επανεξέταση της δομής της εκπαίδευσης (Lopez, 2003)

Η συχνότητα και η ταχεία ανάπτυξη των ΤΠΕ έχει μεταφέρει την ανθρώπινη κοινωνία από την εποχή της πληροφορίας στην εποχή της γνώσης (Galbreath, 2000). Στην πραγματικότητα, έγιναν

πλέον ένα φυσικό τμήμα της καθημερινής ανθρώπινης ζωής. Έτσι, η χρήση τους στην εκπαίδευση καθίσταται πλέον αναγκαία. Επιπλέον, ο ρυθμός των αλλαγών επί του παρόντος υπερβαίνει το ρυθμό της προόδου της χρήσης τους στην εκπαίδευση.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, κατά τη χρήση τους στην εκπαίδευση, δημιουργούν ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, που προωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Obiyo, Etonyeaku & Ofoegbu, 2013). Η διαδραστικότητά τους, μάλιστα έχει αναφερθεί πως συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Heimann, Nelson, Tjus & Gillberg, 1995, Hopkins et al., 2011). Κατά την άποψη της Moursund (2005), οι ΤΠΕ είναι ένα "εργαλείο για το μυαλό". Οι Butcher (2003) & Ofojebe (2006) στο Okeh & Orono (2007) θεωρούν τις ΤΠΕ ως την ηλεκτρονική τεχνολογία που χρησιμεύει στη συλλογή, αποθήκευση, επεξεργασία και επικοινωνία (μετάδοση) διαφόρων μορφών πληροφορίας.

Στο Okeh & Orono (2007) αναφέρει ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών των πληροφοριών μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις κύριες λειτουργίες:

- α. να μεταδώσει το σύνολο ή μέρος της μαθησιακής εμπειρίας στους μαθητές
- β. να συμπληρώσει και να επεκτείνει τη γνώση που παρέχεται σε διάφορες μορφές, εκτός από την έντυπη μορφή, και
- γ. να δημιουργήσει έναν αμφίδρομο διάλογο επικοινωνίας για την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών, συμμαθητών μεταξύ τους στην προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων, παροχή συμβουλών, συζήτηση και δημιουργία εργασιών. Παράλληλα, με την κοινωνική αλληλεπίδραση, προωθούν την ανεξάρτητη εργασία, ενώ ταυτόχρονα καλούν το άτομο να λειτουργήσει σε φυσικές καταστάσεις, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την καθημερινότητα και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Golan, LaCava & Baron-Cohen, 2007). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, έχουν λιγότερες κοινωνικές απαιτήσεις και μπορούν να προσαρμοστούν στον προσωπικό ρυθμό τους καθενός και τον βαθμό δυσκολίας, στον οποίο μπορεί να ανταπεξέλθει. Κάθε μαθητής έχει διαφορετικές δυνατότητες, αδυναμίες και ενδιαφέροντα. Κατά αυτόν τον τρόπο διαφοροποιούνται και οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός για το κάθε παιδί. Είναι σημαντική, λοιπόν η δυνατότητα αλλαγής του υλικού, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Konstantinidis, Hitoglou-Antoniadou, Luneski, Bamidis & Nikolaidou, 2009). Παρέχεται, δηλαδή ατομική προσοχή για κάθε παιδί, καθώς κάθε μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά ατομικά με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2011). Ένα σημαντικό θέμα επίσης είναι ο βαθμός στον οποίο οι ΤΠΕ μπορούν εξατομικεύσουν ακόμη περισσότερο την μαθησιακή εμπειρία. Οι συνδυασμοί της τεχνολογίας και των εφαρμογών δίνουν περισσότερες επιλογές σε σχέση με το τι, το πότε και το πού θα μελετήσουν, επιλέγοντας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά στυλ, τις προτιμήσεις και

ανάγκες. Αυτά τα συστήματα μπορούν να δώσουν στον μαθητή μεγαλύτερη αυτονομία και μια σειρά εναλλακτικών πηγών από τις οποίες μπορεί να αντλήσει πληροφορίες. Αυτό σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να δυσαρεστήσει κάποιους εκπαιδευτικούς και μπορεί κάλλιστα να αλλάξει τη δυναμική της σχέσης μαθητή-δασκάλου, κάτι που η διεθνής βιβλιογραφία δεν φαίνεται να έχει μελετήσει ακόμη επαρκώς.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορούν μάλιστα να αποδώσουν τις πληροφορίες με πολλούς τρόπους. Ανάλογα με το προτιμώμενο κανάλι πρόσληψης πληροφοριών κάθε μαθητή (οπτικό, ακουστικό, απτικό, και τα λοιπά) μπορεί να προσαρμοστεί και ο τρόπος με τον οποίο παρέχονται οι πληροφορίες, για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Pennington, 2010, Hetzroni & Tannous, 2004).

Ένα ακόμα πλεονέκτημά τους είναι ότι διευρύνουν τους ορίζοντες των ατόμων, καθώς τους δίνουν την δυνατότητα να κάνουν εξάσκηση σε διάφορα φυσικά πλαίσια που δεν θα μπορούσαν να συναντήσουν διαφορετικά (Stromer, Kimball, Kinney & Taylor, 2006). Δίνουν πρόσβαση στα παιδιά σε ένα τεράστιο δίκτυο πληροφοριών, που δεν θα προσέγγιζαν σε άλλη περίπτωση. Ταυτόχρονα δίνουν την ευκαιρία να εκτελούνται κάποια "αδύνατα πειράματα", με τη χρήση προσομοιώσεων, ενώ παράλληλα προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθούν εξειδικευμένα προγράμματα μάθησης για κάποιο αντικείμενο, χωρίς να απαιτείται ο καθένας να κάνει το ίδιο πράγμα την ίδια στιγμή και με τον ίδιο ρυθμό. Οι πιο ικανοί μαθητές μπορούν να αναλαμβάνουν δυσκολότερες εργασίες, ενώ οι λιγότερο ικανοί μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας.

Εξαιρετικά σημαντική χαρακτηρίζεται και η δυνατότητα που έχουν οι τεχνολογίες για την επανάληψη μιας δραστηριότητας ή μιας παρουσίασης που μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση και διατήρηση της γνώσης (Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2011). Οι μαθητές μπορούν να επαναλαμβάνουν το μάθημα μέχρι να νιώσουν ότι το έχουν κατακτήσει πλήρως (Golan & Baron-Cohen, 2006). Ανάλογα με τις ανάγκες τους, μπορούν να παύσουν, να επιταχύνουν ή να επιβραδύνουν την διαδικασία μάθησης (Moore, McGrath & Thorpe, 2000). Ιδιαίτερα ο υπολογιστής, εξαιτίας της ηλεκτρονικής του φύσης, είναι προβλέψιμος και προσδίδει σταθερότητα και σιγουριά στους μαθητές (Golan & BaronCohen, 2006). Το περιβάλλον είναι ελεγχόμενο και είναι ελάχιστα εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να τους αποπροσανατολίσουν (Boucenna et al., 2014, Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2011).

Δεν πρέπει βέβαια, να ξεχνάμε και την φυσική υποστήριξη που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές με αναπηρία. Η υποστηρικτική τεχνολογία, αφορά την χρήση τεχνολογικών συσκευών που χρησιμοποιούνται για την πρόσβαση των μαθητών στο βασικό τεχνολογικό εργαλείο για μάθηση. Εάν δηλαδή, χρησιμοποιείται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής για την πραγματοποίηση ενός μαθήματος, η υποστηρικτική τεχνολογία αφορά πρόσθετα εξαρτήματα που

προσαρμόζονται πάνω σε αυτόν, για να υπάρχει καλύτερη δυνατότητα χειρισμού. Υπάρχουν διάφορα προσαρμοζόμενα εξαρτήματα-συσκευές που συμβάλλουν στη πρόσβαση των μαθητών με κινητικά, οπτικά ή ακουστικά ελλείμματα (για παράδειγμα: διακόπτες που χειρίζονται με την κίνηση των βλεφάρων, συσκευές παραγωγής ομιλίας που αντιπροσωπεύουν την φωνή του ατόμου) (Τσικολάτας, 2011). Δίνεται, επίσης η δυνατότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την διαδικτυακή διδασκαλία (online education). Οι μαθητές μπορούν να κάνουν μάθημα από το σπίτι τους και να έχουν εξίσου θετικά αποτελέσματα. Πρόκειται για μια μεγάλη ευκαιρία που δίνει λύση στην εκπαίδευση των ΑμεΑ και ειδικά των ατόμων με σημαντικά κινητικά προβλήματα που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στο χώρο του σχολείου και στα μέσα που χρησιμοποιούνται (Cook & Sonnenberg, 2014).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνιών αποτελούν πλέον ένα παγκόσμιο φαινόμενο και οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο αξιοποιούν τις πλούσιες δυνατότητές τους και τις χρησιμοποιούν ως εργαλείο για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, την οικονομική ανάκαμψη και τη δημιουργία πλούτου (Okonta, 2006). Σήμερα, κανένα έθνος δεν μπορεί να επιτύχει σημαντικά εκπαιδευτικά, οικονομικά ή κοινωνικά αποτελέσματα, χωρίς αυτές.

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολικό σύστημα (Yusuf, 2000). Εντούτοις, μέχρι σήμερα, ένα μόνο μέρος από αυτό το δυναμικό έχει αξιοποιηθεί, παρά τις σημαντικές μεταβολές που επήλθαν στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα.

1.8 Μειονεκτήματα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας αν και απλοποιούν και διευκολύνουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες, δεν είναι μόνο επωφελείς από πολλές απόψεις, αντίθετα, έχουν και πολλούς περιορισμούς. Δεν επιτρέπουν στα παιδιά να πειραματιστούν πλήρως στην πράξη (Boucenna et al., 2014). Μία ακόμα δυσκολία έγκειται στην συλλογή ψηφιακού υλικού προς χρήση με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών . Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκεντρώσει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ψηφιακά για να είναι συμβατό με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών , και αυτή είναι μια χρονοβόρα διαδικασία (Ramdoss et al., 2011a). Παρ' όλη την πληθώρα λογισμικών και προγραμμάτων στην αγορά προς χρήση με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών , υπάρχουν ακόμα παιδιά που λόγω των χαρακτηριστικών τους δεν είναι συμβατά με αυτά, ειδικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες (Hedbring, 1985). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πολλές ώρες ένα λογισμικό, που να ταιριάζει τόσο στους διδακτικούς στόχους που έχουν θέσει, όσο και στους μαθητές που απευθύνονται. Κάποιες φορές ίσως είναι δύσκολη η εύρεση του κατάλληλου λογισμικού στην ελληνική γλώσσα και των δομικών υλικών. Δεν είναι λίγες οι φορές που

προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα δικό τους λογισμικό που θα ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες τους. Αντιλαμβάνονται όμως στην πράξη πως πρόκειται για μια χρονοβόρα και σύνθετη διαδικασία (Higgins & Boone 1996).. Γενικά, η μείωση της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και η προτίμηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορεί να επιφέρει και άλλες συνέπειες, ειδικά για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ο μαθητής δεν θα έχει την ευκαιρία της προφορικής επικοινωνίας και της εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και έτσι μπορεί να μειωθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η διατήρηση της προσοχής και η βλεμματική επαφή (Ramdoss et al., 2011b, Bernard-Opitz, Ross & Tuttas, 1990) . Οι δεξιότητες αυτές ενυπάρχουν σε κάθε συναναστροφή με άτομα και κατά αυτόν τον τρόπο η μείωση των επαφών μπορεί να οδηγήσει σε παλινδρόμηση και κοινωνική απομόνωση. Τίθεται, επίσης το ζήτημα της δυνατότητας γενίκευσης της αποκτημένης γνώσης από τον υπολογιστή σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Βέβαια, σύμφωνα με την Begum (2014) στην πραγματικότητα ο κόσμος δεν είναι όπως παρουσιάζεται μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών . Δεν χαρακτηρίζεται ούτε σταθερός, ούτε προβλέψιμος. Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να περδευτούν οι μαθητές με αυτά που μαθαίνουν μέσω Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και αυτά που συναντούν στην πραγματικότητα. Μπορεί, δηλαδή μια δεξιότητα όπως εμφανίζεται στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών να μην αναπαριστά με πλήρη ακρίβεια την πραγματική κατάσταση και έτσι να δοθούν λανθασμένα μηνύματα.

Στόχος είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων τους και όχι η παλινδρόμηση. Χρειάζεται προσεκτική δόμηση του μαθήματος και συνεχής έλεγχος της προόδου του ατόμου για να αποφευχθούν αρνητικά αποτελέσματα.

1.9 Ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Μπορεί να διακρίνει κανείς πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται την θετική συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην υποστήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά και των μαθητών γενικά. Παρατηρείται, όμως πως δεν τις ενσωματώνουν με την συχνότητα που θα ήταν κατάλληλη, ενώ κάποιες φορές δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου (Rosen & Weil, 1995, Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Όπως αναφέρθηκε από την Mumtaz (2000), ο τύπος του δασκάλου που υπάρχει κυρίως στις σχολικές μονάδες είναι αυτός που αποφεύγει την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών . Και πράγματι και από άλλες έρευνες αναδεικνύεται πως υπάρχουν κάποια εμπόδια ανάμεσα στην θετική άποψη και την πραγματική χρήση (Τζιμογιάννης & Κόμης 2004, Αναστασιάδης, Γκερτσάκης, Μαρινάτος & Καρβούνης, 2006, Γιαβρίμης, 2013, Πεσματζίγλου & Παπαδοπούλου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν Τεχνολογίες Πληροφορίας

και Επικοινωνιών κατά τη διδασκαλία τους εμφανίζονται να έχουν στερεοτυπίες απέναντι στην τεχνολογία και προκαταλήψεις ως προς την εφαρμογή τους. Παράλληλα, δεν γνωρίζουν πώς να τις χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικά και αυτή τους η άγνοια τους οδηγεί στη διατήρηση των παραδοσιακών μεθόδων τους (Φραγκάκη, 2011). Συχνά είναι αναπαυμένοι και σίγουροι με τις μεθόδους που ήδη χρησιμοποιούν. Κατά αυτόν τον τρόπο δεν επιθυμούν να μπουν σε διαδικασία ανακάλυψης και εκμάθησης νέας μεθόδου, όπως οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Colby, 1973, Brodin & Lindstrand, 2003). Σημαντικός περιορισμός είναι και το γεγονός πως αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τα ίδια τα εκπαιδευτικά λογισμικά και με την αξιοποίηση τους στην διδασκαλία. Καταλήγουν, λοιπόν να μην τα επιλέγουν ως εργαλεία και έτσι δεν ωφελούνται οι ίδιοι και οι μαθητές τους από τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Κόκκαλη, 2016). Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά παλιότερα που η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών δεν ήταν διαδεδομένη, θεωρούσαν πως η αλληλεπίδραση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή θα μπορούσε να επιφέρει προσκόλληση και εξάρτηση του παιδιού από τον υπολογιστή και απομόνωσή του από την ανθρωπινή κοινότητα. Για αυτό και είναι σημαντικός ο ρόλος του δασκάλου που θα εξισορροπήσει την αναλογία παραδοσιακής διδασκαλίας και διδασκαλίας με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Colby, 1973). Υπάρχουν, βέβαια και άλλοι λόγοι που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών . Όπως αναφέρεται στην Mumtaz (2000), πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν την εμπειρία και τις απαραίτητες γνώσεις για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, αναφέρουν πως χρειάζονται την υποστήριξη ειδικών στη χρήση τους, τόσο για την υποβοήθηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και για την διδασκαλία των μαθητών πάνω σε αυτές. Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας είναι το γεγονός του πλήθους των μαθητών. Ο δάσκαλός δυσκολεύεται στην επίβλεψη όλης της τάξης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος με την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών . Αυτή η διαδικασία μπορεί να αγχώσει τον δάσκαλο, καθώς πιθανολογείται αδυναμία ελέγχου. Βέβαια, δεν ευθύνεται πάντοτε ο εκπαιδευτικός. Σε μερικά σχολεία δεν υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική δομή, τα τεχνολογικά μέσα προς χρήση. Επομένως, ακόμα και αν ο δάσκαλος επιθυμεί να ενσωματώσει τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών , δεν έχει την δυνατότητα εξαιτίας της έλλειψης εξοπλισμού. Ο χρόνος αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα στο σχολείο και προκαλεί ιδιαίτερο άγχος στους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα των Brodin & Lindstrand (2003), οι μισοί δάσκαλοι που συμμετείχαν δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών , εξαιτίας της έλλειψης χρόνου. Αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα τους, όμως δεν έχουν τον χρόνο να βρουν τα κατάλληλα λογισμικά και τον απαραίτητο εξοπλισμό. Συν τοις άλλοις, απαιτείται κάποιο

χρονικό διάστημα για εξοικείωση με όλες αυτές τις αλλαγές από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Φυσικά όλη αυτή η διαδικασία απαιτεί την αναδιάρθρωση του σχολικού προγράμματος για την είσοδο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε αυτό (Mumtaz, 2000). Αντιλαμβάνεται κανείς πως πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία στην οποία ενδεχομένως δεν θέλει να εμπλακεί ο εκπαιδευτικός.

Κεφάλαιο 2: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Σύντομη αναδρομή στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Απευθυνόμενη στον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρώ ότι οφείλω να καταστήσω σαφές, να τονίσω και να υπενθυμίσω από την πρώτη κιόλας παράγραφο την αξία της ανθρώπινης ύπαρξης: ο καθένας, όποιος και εάν είναι αυτός, αξίζει τον σεβασμό και τη φροντίδα, στοιχεία απαραίτητα για τη διαφύλαξη της αξιοπρέπειάς του, κατ' επέκταση αυτού και κάθε μαθητής είναι μοναδικός και όλοι πρέπει φέρονται σε αυτόν με σεβασμό.

Ας δούμε τα πράγματα όμως από την αρχή...

Μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα η παιδεία εξακολουθεί να «απέχει» απ την ελληνική πραγματικότητα και τις ανάγκες των αυτόχθων. Παρόλα αυτά δεν θα περίμενε κανείς κάτι διαφορετικό αφού η πολιτική αστάθεια της χώρας αντικατοπτρίζεται και στην παιδεία. Δειλά δειλά το 1920 οι «νέες» Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πολιτικές κάνουν τα πρώτα τους βήματα στις ζωές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργώντας ελάχιστα ειδικά σχολεία (έως το 1960) και πάντα συμβατά με την επιστημολογία της ιατρικής. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, το άτομο με αναπηρία έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση που οφείλει να έχει ως στόχο την αποκατάσταση που παρέχεται μόνο από ειδικούς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ιατρική αποτελεί τον «μοναδικό» επιστημονικό κλάδο που μπορεί να διαχειριστεί την αναπηρία (Σούλης, 2008). Στην έκθεση της Warnock το 1979 προτάθηκε να απομακρυνθεί η εστίαση της προσοχής στα μειονεκτήματα και τις αναπηρίες και αυτά να αντικατασταθούν από τον όρο «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (De Boer et al., 2011). Η σπουδαία αλλαγή που έκανε «αισθητή» την παρουσία της στην παιδαγωγική επιστήμη έλαβε χώρα το 1980 όπου γίνεται για πρώτη φορά λόγος για μαθησιακή ενσωμάτωση και δημιουργούνται ειδικά μαθησιακά «εργαλεία». Τέλος, από την υπάρχουσα «ιστορική αναδρομή» δεν πρέπει να παραλειφθεί το έτος 1990 κατά το οποίο, με τη βοήθεια των ερευνητικών δεδομένων, τεκμηριώνεται η δυναμική της συνεκπαίδευσης, και οι ειδικοί στον χώρο αρχίζουν να στοχεύουν σε νέες παρεμβάσεις για την πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και παράλληλα, γίνονται οι πρώτες συζητήσεις για μελλοντικό κλείσιμο των ειδικών σχολείων.

Ωστόσο, στην Ελλάδα πριν μερικές δεκαετίες δεν είχαμε να επιδείξουμε και πολλά πράγματα στα πλαίσια της εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές σωματικές ή πνευματικές ανάγκες.

Μεμονωμένες, αποσπασματικές και τις περισσότερες φορές ατομικές προσπάθειες αρχίζουν μόλις όμως εκλείπουν οι ιδρυτές σταματούν και αυτές.

Και κάπως έτσι φτάνουμε στο σήμερα..

Η απουσία του κρατικού τομέα, το κοινωνικό κλίμα, το επίπεδο των επιστημών, η έλλειψη έρευνας, η πολιτική αστάθεια, η αλλαγή κυβερνήσεων που σήμαινε πάντα και αλλαγή προγραμμάτων, είχαν σαν αποτέλεσμα τη στασιμότητα.

Σαφώς όμως ,σε σχέση με το παρελθόν , η κατάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης έχει βελτιωθεί αισθητά. Πλέον η έμφαση δίνεται στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που δημιουργούν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων και όχι στην προσαρμογή των ατόμων αυτών στις συγκεκριμένες συνθήκες της ζωής εκείνων που δεν έχουν κάποια αναπηρία (Oliver, 1996).

2.2 Έννοιες της ΕΑΕ

Ο πρώτος ορισμός για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα δόθηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη. Η μητέρα της ειδικής αγωγής, όπως χαρακτηρίστηκε λόγω της σημαντικής συμβολής της, το 1939 ανέφερε «είναι η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς.» (Ζώνιου-Σιδέρη 2011). Θα μπορούσαμε επίσης να πούμε πως είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια άλλη προσέγγιση του όρου έκανε αναφορά στην αρχή της εξατομικευμένης αγωγής. Μια αγωγή δηλαδή που προσφέρεται με ιδιαίτερο τρόπο μεταχείρισης και εκπαίδευσης, με βάση ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα και κάτω από ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση ανάλογη με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού. Η ειδική αυτή αγωγή θα προσπαθεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με ιδιαίτερες όπως είναι φυσικό παιδαγωγικές μεθόδους και προσεγγίσεις (Κρουσταλάκης 1994). παρατίθενται δύο ορισμοί από τον διεθνή χώρο με διαφορετικές προσεγγίσεις ο καθένας. Ο πρώτος ορισμός που προσεγγίζει τον όρο από κοινωνιολογική άποψη λοιπόν, αναφέρει πως η αξία της ειδικής αγωγής μελετάται και κατανοείται σύμφωνα με τις ωφέλειες που αποφέρει στην κοινωνία, στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικά σε κάθε τομέα που καταπιάνεται μ' αυτήν (Tomlinson 1986). Αντίθετα, ένας ορισμός πιο διευρυμένος τονίζει πως η ειδική εκπαίδευση δεν ορίζεται με βάση τον χώρο στον οποίο προσφέρεται αλλά από τις ανάγκες

του παιδιού που θέλει να αντιμετωπίσει. Επιπρόσθετα, δίνεται και μια επεξήγηση σχετικά με την μειονεκτικότητα που δεν εξαρτάται όπως σημειώνεται κατά βάση από την αναπηρία αλλά από το σχολικό σύστημα και την κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη 2011).

Όποια και από τις παραπάνω απόπειρες απόδοσης ορισμού της ειδικής αγωγής και αν επιλέξουμε να «ενστερνιστούμε», οδηγούμαστε σε ένα κοινό συμπέρασμα: πως η επιστήμη αυτή έχει ως στόχο της την διδασκαλία, την εκπαίδευση αλλά παράλληλα και την παροχή φροντίδας των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως παιδιά τα οποία για λόγους προσωπικούς ή κοινωνικούς, δεν μπόρεσαν να εξελιχθούν σωματικά αλλά και ψυχικά στον ίδιο βαθμό με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Goldberg (2011), υπάρχουν 13 κατηγορίες αναπηρίας :

1. Αυτισμός
2. Κώφωση – Τύφλωση (ταυτόχρονα προβλήματα όρασης και ακοής)
3. Κώφωση
4. Συναισθηματική διαταραχή
5. Προβλήματα ακοής
6. Νοητική αναπηρία
7. Πολλαπλές αναπηρίες
8. Ορθοπεδικά προβλήματα
9. Άλλα προβλήματα υγείας
10. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
11. Προβλήματα λόγου και ομιλίας
12. Τραυματική ή εγκεφαλική βλάβη
13. Οπτικά προβλήματα συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/14.3.2000, Άρθρο 1 : «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους». Οι μαθητές που δεν έχουν κάποιο από τα προηγούμενα χαρακτηριστικά αλλά και οι μαθητές των οποίων η επίδοση είναι χαμηλή επειδή η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, δεν αποτελούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008).

2.3 Στόχος της ειδικής αγωγής

Η ειδική εκπαίδευση η οποία ξεκίνησε στα μέσα του 19ου αιώνα, δημιουργήθηκε με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων με αναπηρία, οι οποίοι δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του «τυπικού» σχολείου καθώς και να εκπαιδευτούν σε μία

«γενική» τάξη (Σούλης , 2008). Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιο συστηματικά κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα έπειτα από τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 2000).

Μία εύστοχη άποψη σχετικά με τον στόχο της Ειδικής Αγωγής είναι ότι σκοπεύει να προετοιμάσει το παιδί έτσι ώστε να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας(πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά). Παράλληλα αποσκοπεί στην αύξηση των γνώσεων και των εμπειριών του, την καλλιέργεια του πνεύματος και ν διευκόλυνση της μετάβασής του από το σχολείο στην ενηλικίωση, την ενεργό ζωή και την αυτονομία. Όπως γίνεται φανερό η προσέγγιση αυτή έχει ως βασικό στόχο την συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κάθε τομέα της ζωής με την ταυτόχρονη ανάπτυξη του πνεύματος του παιδιού ώστε να το καταστήσει κατά τη φάση της ενηλικίωσης ένα άτομο αυτόνομο (Πολυχρονοπούλου -Ζαχαρογέωργα 1993)

Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι «Ο γενικός σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι η προσφορά βασικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ανάλογα με τις δυνατότητες τους με βάση ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο να αναπληρώσουν τις αδυναμίες τους στο καλύτερο δυνατό επίπεδο, ώστε να περάσουν ομαλά από το σχολείο στη ζωή». Σύμφωνα με την άποψη αυτή η εκπαίδευση γίνεται «σφαιρική» και δεν περιορίζεται στα όρια του σχολικού περιβάλλοντος αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτό. Με άλλα λόγια η ειδική αγωγή δεν είναι μια απλή εκπαιδευτική διαδικασία, είναι μια συνολική βοήθεια ζωής, που πρέπει να παρέχεται σε όλα εκείνα τα νεαρά άτομα, που κατατρύχονται υπό την πίεση κάποιας προσωπικής αντίξοης κατάστασης. Με τον τρόπο αυτό προφυλάσσουν τα παιδιά από τυχόν μελλοντικές δυσκολίες αναπληρώνοντας τα κενά τους ώστε η μετάβαση από το σχολείο προς την κοινωνία των ενηλίκων να είναι ομαλή και τα ίδια να είναι έτοιμα και εφοδιασμένα έτσι ώστε να καλύψουν μια πιθανή θέση εργασίας κάνοντάς τα αυτόνομα μέλη της κοινωνίας (Νικόδημος 1987).

Μια διαφορετική άποψη που στοχεύει στην μείωση των διακρίσεων υπογραμμίζει «Στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να μην ξεχωρίζει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το κοινωνικό σύνολο του μαθητόκοσμου, παρά μόνο στις περιπτώσεις που δεν μπορεί να γίνει αλλιώς, λόγω κάποιας βαρύτερης ψυχοπνευματικής ή σωματικής αναπηρίας και στις δύο όμως περιπτώσεις απαιτείται Ειδική Αγωγή στηριγμένη σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία εφαρμόζονται από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς με τη χρήση ειδικών μεθόδων και μέσων διδασκαλίας.». Στην άποψη ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι να πραγματοποιήσει ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο ή σε χώρους που να μην είναι τελείως απομονωμένοι από το υπόλοιπο σύνολο (Η ειδική εκπαίδευση προτείνεται σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων αναπηρίας. Με οποίο τρόπο όμως και αν παρέχεται η αγωγή τονίζει ο μελετητής πρέπει να

ακολουθεί ένα ειδικό πρόγραμμα από ειδικούς εκπαιδευτικούς και μέσα από ειδικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας) (Μαντές 1989).

2.4 Η στάση που διατηρεί η κοινωνία

Η ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις της πολιτείας, η οποία οφείλει να κατοχυρώνει την ύπαρξή της στο πέρασμα των χρόνων, να την παρέχει «απλόχερα» και χωρίς κόστος και εμπόδια στους πολίτες ενώ παράλληλα να την αναβαθμίζει διαρκώς. Επιπρόσθετα, ας μην ξεχνάμε ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση απευθύνεται στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η πολιτεία οφείλει επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ισότιμες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Ένα Κράτος Δικαίου οφείλει στους πολίτες να αναγνωρίζει την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης καθώς πρόκειται για σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Σε κάθε αντίθετη περίπτωση γίνεται λόγος για υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή. Πλέον όπου αναφερόταν ο όρος "ειδική αγωγή" αντικαθίσταται με τον όρο "ειδική αγωγή και εκπαίδευση". Νόμος Υπ' αριθ 3699 ΦΕΚ Α/199/2.10.2008

Έχει παρατηρηθεί τόσο από εκπαιδευτικούς και γονείς όσο και από άλλες κοινωνικές ομάδες να απορρίπτουν τις φυσικές συζητήσεις με παιδιά με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες. Αμελούν ή (και) αποφεύγουν να μοιραστούν μαζί τους γεγονότα, καταστάσεις, εξελίξεις και γενικότερα σκέψεις και ιδέες όσο σημαντικές ή ασήμαντες για εκείνους είναι. Αυτό συμβαίνει κυρίως, γιατί πιστεύουν ότι το παιδί είναι πολύ «νεαρό» ή πολύ «ανάπηρο», για να εκτιμήσει τα σχόλια τους. Με το γεγονός αυτό αυτόματα παραγκωνίζουν και εξωθούν τα ιδιαίτερα αυτά άτομα από το κοινωνικό σύνολο, «στιγματίζοντάς» τα ως μη ισότιμα μέλη βασικών κοινωνικών ομάδων όπως πχ την οικογένεια ή το σχολείο και τα οδηγούν σε περιορισμό των ευκαιριών για επικοινωνία.

Ο εργαζόμενος σήμερα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, πρέπει να διαχειριστεί μια δύσκολη πρόκληση. Την πρόκληση να ανακαλύψει μεθόδους ανάπτυξης και αξιοποίησης όχι μόνο του δυναμικού των ατόμων με αναπηρία, αλλά και κάθε μέλους της κοινωνίας. Ο Boyd (1978) τονίζει πόσο σημαντικές είναι ορισμένες δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα του ειδικού. Το κρίσιμο στοιχείο δεν είναι η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης θεωρίας ή η χρήση μιας

ορισμένης τεχνικής, αλλά η ανάπτυξη μιας «θεραπευτικής» σχέσης βασισμένης στη σταθερότητα και στην ειλικρίνεια (Stewart, 1986).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οφείλουν να πραγματοποιούν τα παρακάτω:

- > Να σέβονται τα άτομα με αναπηρία.
- > Να εστιάζουν μόνο σε ό,τι είναι ικανό το παιδί να κάνει.
- > Να αναπτύσσουν ποιοτικές σχέσεις με το προσωπικό που παρέχει φροντίδα.
- > Να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, να δείχνουν το ενδιαφέρον τους αναγνωρίζοντας τον άλλο ως ισότιμό τους. Το αμοιβαίο ενδιαφέρον είναι η βάση μιας καλής συζήτησης.

2.5 Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Παρατηρούμε όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια από τις αναπτυγμένες κυρίως χώρες την συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ,στα σχολεία γενικής παιδείας και όχι σε ειδικά σχολεία, με μαθητές τυπικών αναγκών (Mittler, 1995). Σύμφωνα με τους Cavallaro και Haney (1999), η συμπερίληψη αντικαθίσταται με τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ορθό καθώς οι όροι δεν είναι συνώνυμοι. Ο όρος ενσωμάτωση σημαίνει αφομοίωση του εντασσόμενου από το σύνολο. Σύμφωνα με αυτή, ένα άτομο τοποθετείται σε μία ομάδα και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται οργανικό μέλος της ομάδας και να αποδέχεται τα χαρακτηριστικά της, χάνοντας όμως τα δικά του αρχικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, η έννοια της ενσωμάτωσης υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων απέναντι προς το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (1998), η έννοια της ένταξης σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωσή του ως αυτοτελούς, ακέραίου μέρους ενός ευρύτερου όλου. Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), με την ένταξη το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες διατηρεί τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του καθώς και εκείνα τα στοιχεία που το κάνουν μοναδικό. Με το πέρασμα του χρόνου έχουμε επέλθει από τον όρο «ένταξη» στον όρο «συμπερίληψη». Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί την μετάβαση από την διαδικασία της «ένταξης» στην διαδικασία της «συμπερίληψης», η οποία σύμφωνα με τους ερευνητές «απαιτεί αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προκειμένου να ενισχυθεί η αίσθηση του ανήκειν σε όλα τα παιδιά» (Avramidis et al., 2002). Αναμφισβήτητο το πιο σημαντικό διεθνές έγγραφο της ειδικής αγωγής, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα υποστηρίζει ότι «τα γενικά σχολεία που έχουν έναν συμπεριληπτικό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την καταπολέμηση των

διακρίσεων, τη δημιουργία κοινοτήτων υποδοχής, την οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας καθώς και την επίτευξη της εκπαίδευσης προς όλους».

Η συμπερίληψη περιγράφει τη διαδικασία της ένταξης παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ως ενεργά πλέον. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει δηλαδή μαθητές όλων των ικανοτήτων μάθησης μαζί με τους συνομηλίκους τους σε γενικά σχολεία που προσαρμόζονται και αλλάζουν τον τρόπο που εργάζονται προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Loreman, 1999). Η συνεκπαίδευση, όπως λέγεται διαφορετικά, απαιτεί την τροποποίηση της εκπαίδευσης έτσι ώστε κάθε σχολείο να μπορεί να φιλοξενήσει κάθε παιδί ανεξάρτητα από το πρόβλημα που έχει (Avramidis & Norwich, 2002). Η συμπερίληψη έχει ως θεμέλιο την κοινωνικής δικαιοσύνης που υποστηρίζει την ίση πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την παρουσία της διαφοράς (Loreman et al., 2007).

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι κατά πρώτον «να φέρουμε στο φως» τα προβλήματα αλλά και τις ανάγκες που δημιουργούνται κατά την διάρκεια των μαθημάτων, όπου γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , σε μαθητές με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες στα γενικά σχολεία όπου παράλληλα «αλληλεπιδρούν» με μαθητές «τυπικών» αναγκών. Έπειτα ,στοχεύει στο να «οδηγήσει στην επιφάνεια» τις στάσεις αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (ως επαΐοντες) σχετικά με τα παραπάνω έτσι ώστε έχοντας μία ξεκάθαρη εικόνα της επικρατούσας κατάστασης , να μπορέσουμε να κατανοήσουμε βαθύτερα την «ρίζα» του προβλήματος απ' όπου και πρέπει να ξεκινήσουμε την αντιμετώπισή του .

Στα πλαίσια της έρευνάς μου, θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την εκπαιδευτική

διαδικασία ;

2) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που δημιουργούνται κατά την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ;

3) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα και τις ανάγκες αυτές;

3.2 Ερευνητική στρατηγική

Για την εκπόνηση της έρευνας και την διερεύνηση των απόψεων αλλά και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες και στα προβλήματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία ενώ παράλληλα γίνεται χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα.

Στόχος είναι να συγκεντρωθούν εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα τα δεδομένα, καθώς συνήθως αυτές οι έρευνες απευθύνονται σε μεγάλα δείγματα πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2015: 81, Cohen, Manion & Morrison, 2008: 431) . Το πιο διαδεδομένο εργαλείο που αξιοποιείται στις

ποσοτικές έρευνες είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο, είτε σταθμισμένο, είτε αυτοσχέδιο, που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ζαφειρόπουλος, 2015: 80). Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει μία ή περισσότερες από τις απαντήσεις που του δίνονται, να βαθμολογήσει σε σειρά προτεραιότητας ένα σύνολο προτάσεων ή να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας με μία πρόταση (Babbie, 2011: 399-402, Ζαφειρόπουλος, 2015: 97-112). Οι ερωτήσεις αυτές είναι στη συνέχεια κατάλληλες προς ανάλυση και διεξαγωγή αποτελεσμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015: 81).

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ακολουθήθηκε η μη πιθανοτική δειγματοληψία με την τεχνική της δειγματοληψίας «ευκολίας» ή «ευχέρειας». Η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε διαθέσιμα υποκείμενα (Babbie, 2011: 289-290). Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε Ιανουάριο του 2021 και ολοκληρώθηκε Φεβρουάριο 2021. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από το Google Forms. Προωθήθηκε μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την διανομή των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων προηγούνταν ηλεκτρονική ενημέρωση των ερωτηθέντων και έπειτα γινόταν η αποστολή του. Κατά την παραλαβή του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν εν νέου για τον σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αλλά και το περιθώριο εκπόνησής του, ενώ τονιζόταν πως η συμμετοχή είναι εθελοντική και ανώνυμη. Μετά τη διανομή, μεσολαβούσε ένα διάστημα λίγων ημερών, όπως είχαν ενημερωθεί, και στην συνέχεια γινόταν η συλλογή των απαντήσεων. Στην περίπτωση της καθυστέρησης, πραγματοποιήθηκε μία διακριτική υπενθύμιση για την ημερομηνία επιστροφής του. Συνολικά δόθηκαν >500 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν τα 111. Μετά από έλεγχο, διαπιστώθηκε πως μόνο τα 100 ήταν πλήρως συμπληρωμένα.

3.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις από ένα ήδη υπάρχον ερωτηματολόγιο, την «ΚΛΙΜΑΚΑ “Η ΣΚΕΨΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ” (My Thinking About Inclusion Scale) (Stoiber et al., 1998)». Χρησιμοποιήθηκε μέρος του προαναφερόμενου ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα 13 ερωτήσεις οι οποίες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας (δηλαδή κάθε ερώτημα αναφερόταν παράλληλα στην χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών). Το ερωτηματολόγιο που προσφέρθηκε αποτελείται από 2 μέρη. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 32. Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με ένα εισαγωγικό κείμενο, που

ενημερώνει τους ερωτώμενους για το θέμα και τους σκοπούς της έρευνας. Στη συνέχεια ακολουθούν 7 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία του ερωτώμενου και 1 ανοιχτού τύπου. Το δεύτερο μέρος πρόκειται για ένα σύνολο 26 προτάσεων, στις οποίες οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert ως εξής: Διαφωνώ απόλυτα=4, Διαφωνώ=3, Αναποφάσιστος/Ουδέτερος=2, Συμφωνώ=1, Συμφωνώ απόλυτα=0. Οι δάσκαλοι απαντούν με βάση το σύνολο του μαθητικού τους δυναμικού και κατά αυτόν τον τρόπο δεν απαιτείται ξεχωριστή αναφορά σε κάθε μαθητή. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα προβλήματα αναφέρονται οι ερωτήσεις 4,5,7,16,18,26 ενώ στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις ανάγκες οι ερωτήσεις 3,6,17,19 του δεύτερου μέρους. Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρονται οι υπόλοιπες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους(1,2,8,9,10,11,12,13,14,15,20,21,22,23,24,25).

3.5 Ανάλυση των δεδομένων

Στα πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα `clkGraphs`. Όλα τα δεδομένα παρουσιάζονται σε πίνακες για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την πραγματοποίηση συγκρίσεων.

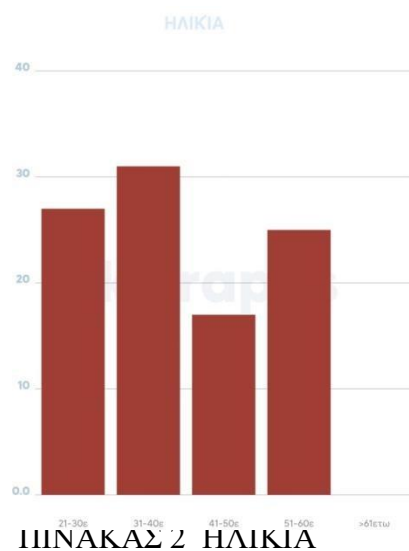
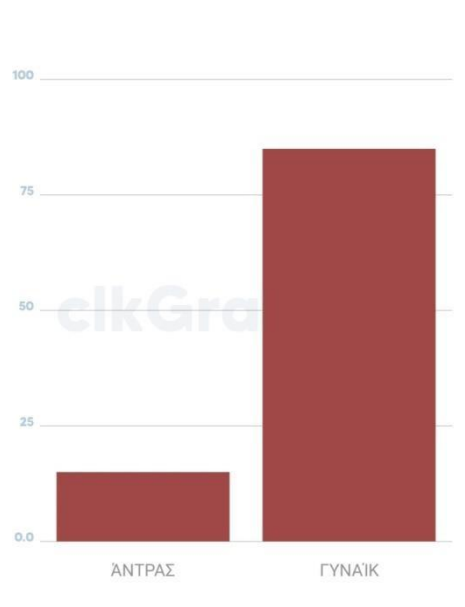
Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας πτυχιακής ,οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν (μέσω μία κλίμακας) πόσο συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις. Οι απαντήσεις που λάβαμε παρατίθενται κάτω από τις δοθείσες προτάσεις και συνοδεύονται από μία εικόνα που περιγράφει τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Κοινωνικο-δημογραφικά Στοιχεία

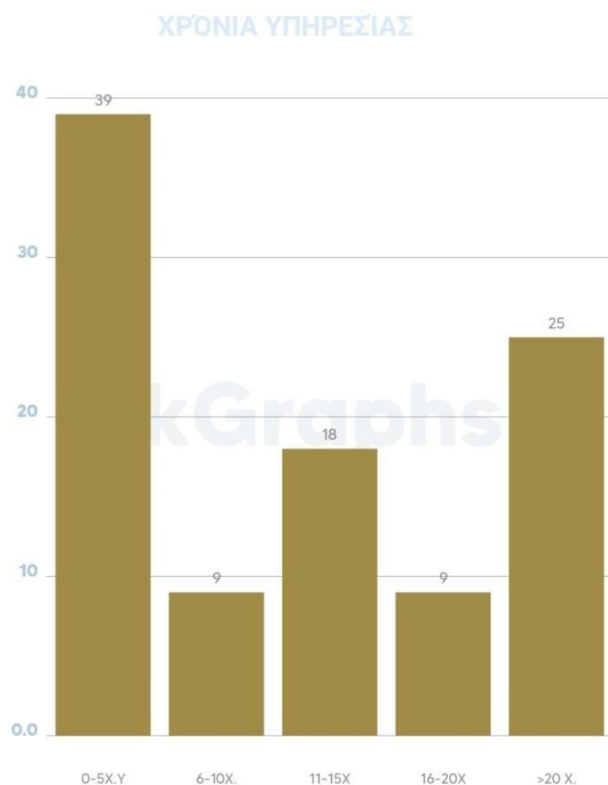
Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 85% ήταν γυναίκες και το 15 % άντρες (ΠΙΝΑΚΑΣ 1_ΦΥΛΟ).

Σχετικά με την ηλικία (ΠΙΝΑΚΑΣ 2_ΗΛΙΚΙΑ), παρατηρείται ότι η ηλικιακή ομάδα με το υψηλότερο ποσοστό (31%) είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 έως 40 χρονών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών από 21 έως 30 ετών (27%), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 51 μέχρι 60 (25 %) και οι εκπαιδευτικοί από 41 μέχρι 50 ετών (17 %). Μηδενικό ποσοστό (0%) παρατηρήθηκε για την ηλικιακή ομάδα 61 χρονών και πάνω.



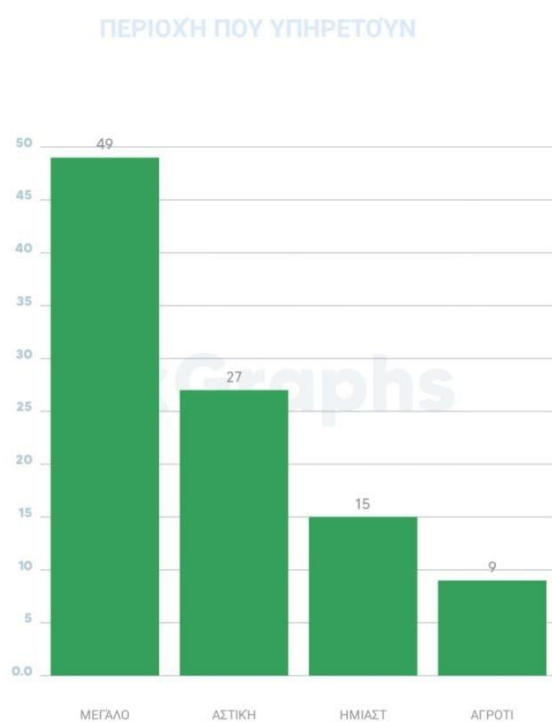
ΠΙΝΑΚΑΣ 2_ΗΛΙΚΙΑ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (39 %) είχαν από 0 έως 5 έτη υπηρεσίας. Το 25% είχε πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, το 18 % είχε από 11 έως 15 έτη ενώ οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 και 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίες κατείχαν από 9 % (η κάθε μία ομάδα) (ΠΙΝΑΚΑΣ 3_ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ).



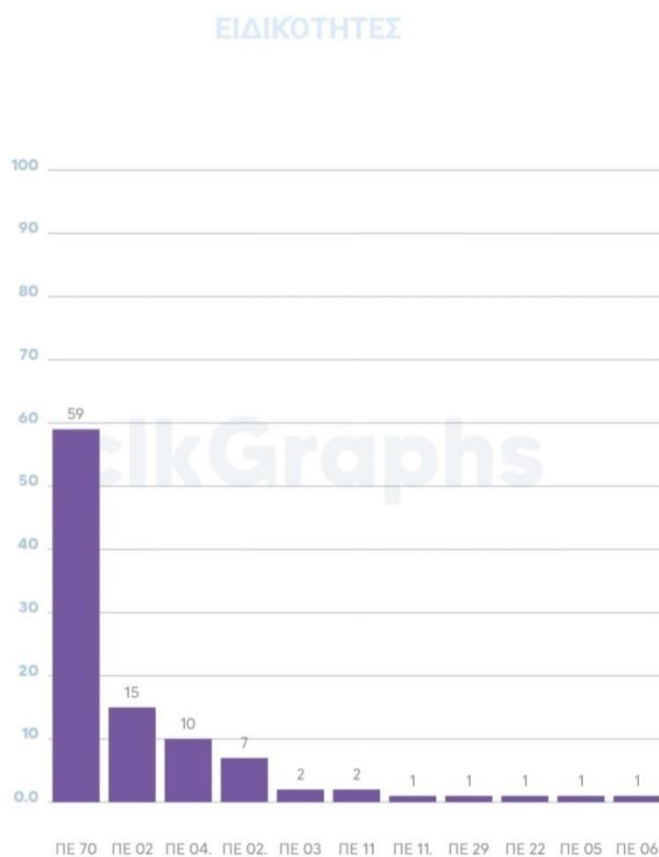
ΠΙΝΑΚΑΣ 3_ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Επίσης από τον «ΠΙΝΑΚΑΣ 4_ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ» παρατηρήθηκε ότι το 49 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετεί κατά το τρέχον έτος σε κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο. Το 27% υπηρετεί σε αστική περιοχή ενώ το 15% υπηρετεί σε ημιαστική περιοχή. Τέλος, μόλις το 9% υπηρετεί σε κάποια αγροτική περιοχή.



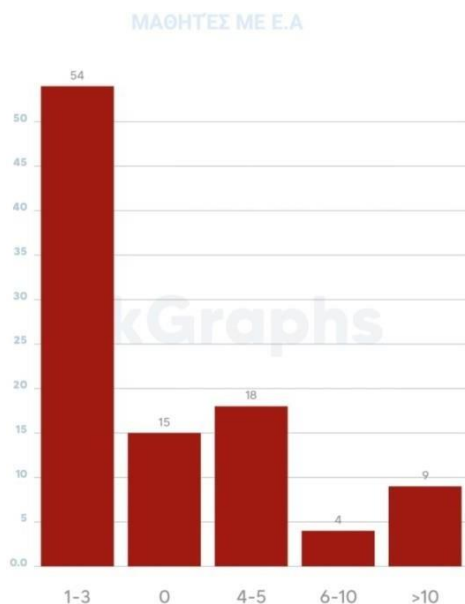
ΠΙΝΑΚΑΣ 4_ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ

Εν κατακλείδι , από τον «ΠΙΝΑΚΑΣ 5_ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ» παρατηρήθηκε ότι το 59% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αποκτήσει την ειδικότητα «ΠΕ 70 Δασκάλων», το 15% «ΠΕ 02 Φιλολόγων » και το 10% έχει ειδικότητα « ΠΕ 04.50 Ειδικής Αγωγής » . Σε μικρότερο ποσοστό ,της τάξεως του 7% έχουν αποκτήσει «ΠΕ 02.50 Φιλολογοι Ειδικής Αγωγής» και από 2% οι ειδικότητες «ΠΕ 03 Μαθηματικοί» και «ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής». Οι ειδικότητες: «ΠΕ 11.01 Φυσικής Αγωγής –Ειδικής Αγωγής» , «ΠΕ 29 Εργοθεραπευτών », «ΠΕ 22 Επαγγελματικών Συμβούλων », «ΠΕ 05 Γαλλικής » και «ΠΕ 06 Αγγλικής» κατείχαν μόλις το ποσοστό 1% του συνολικού πλήθους.



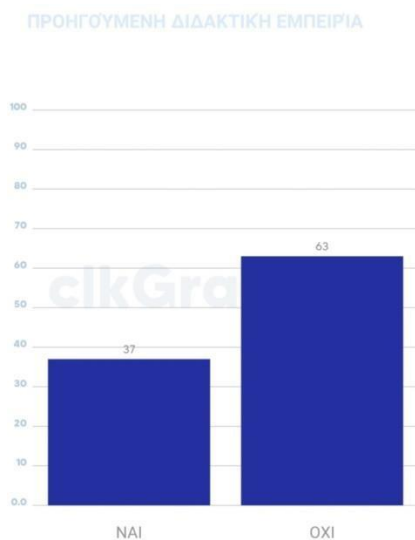
ΠΙΝΑΚΑΣ 5_ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Το 54 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει κατά το τρέχον έτος στις τάξεις τους 1 έως 3 διαγνωσμένους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 15 % κανέναν διαγνωσμένο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 18 % από 4 έως 5. Επιπρόσθετα, το 4 % έχει από 6 έως 10 και το 9 % περισσότερους από 10 διαγνωσμένους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΙΝΑΚΑΣ 6_ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Α).



ΠΙΝΑΚΑΣ 6_ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Α

Όσον αφορά την προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 37 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα, είχε τέτοιου είδους προηγούμενη διδακτική εμπειρία. (ΠΙΝΑΚΑΣ 7_ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ)



ΠΙΝΑΚΑΣ 7_ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

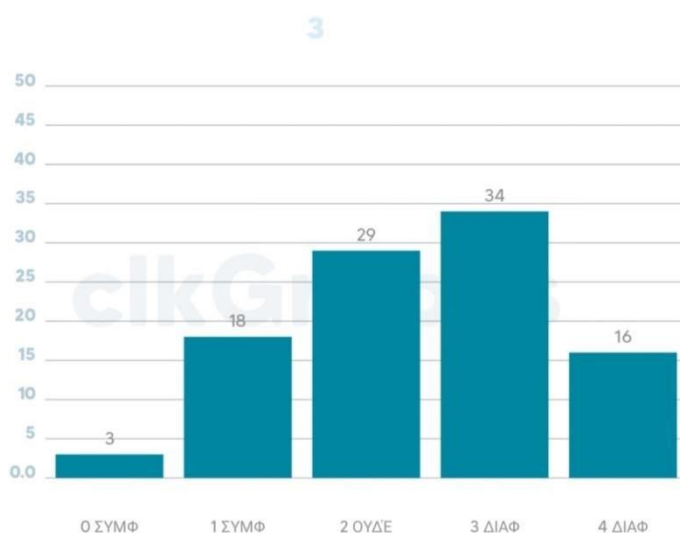
ΕΜΠΕΙΡΙΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ;

Όσο αναφορά την πρόταση:

- Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα που γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και περιέχει ένα μείγμα παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

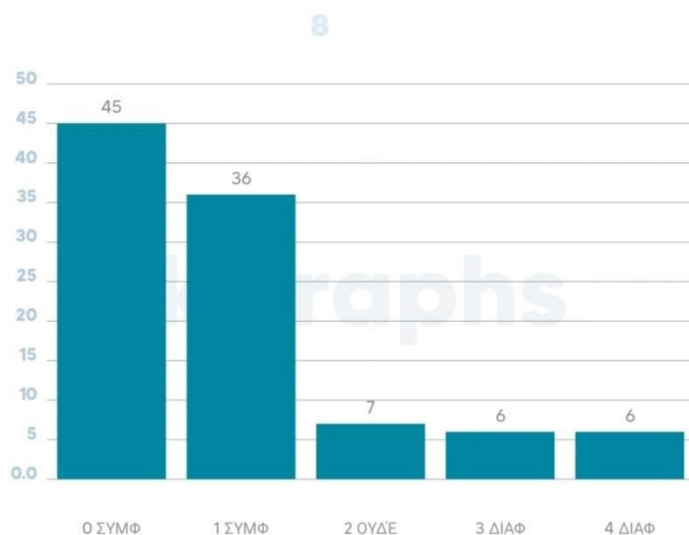
Διακρίνουμε ότι η πλειοψηφία (34%) διαφωνεί με το γεγονός ότι είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία ενώ μόλις το 3% συμφωνεί απόλυτα. Ωστόσο, το ποσοστό όπου παραμένουν αναποφάσιστοι (29%) είναι αρκετά κοντά στο ποσοστό της πλειοψηφίας (που διαφωνεί), γεγονός που σηματοδοτεί ότι προκύπτουν προβλήματα από τον παραπάνω συνδυασμό ή ότι για να γίνει χρειάζονται να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Τέλος παρατηρούμε υπάρχει και ένα ακόμα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 18% που συμφωνεί με την πρόταση ,όχι όμως απόλυτα αλλά και ένα ακόμα ποσοστό επίσης σημαντικό (16%) που συμφωνεί απόλυτα. (ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.1)



Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.1

Σχετικά με την πρόταση:

- Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στις τάξεις συνεκπαίδευσης, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.

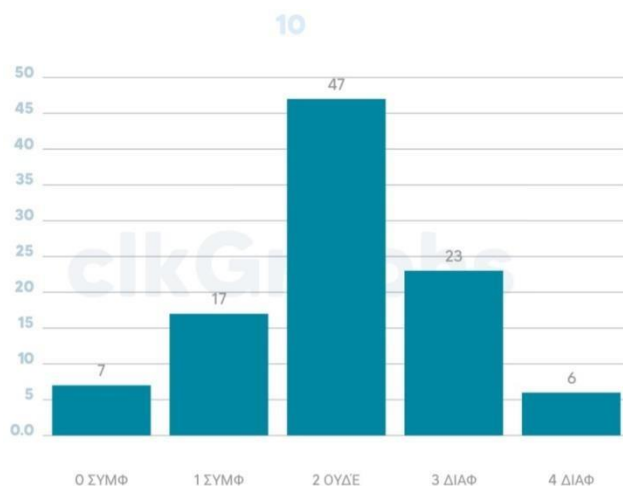


Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.4

Σχεδόν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της καθώς το 36% συμφώνησε και το 45% μάλιστα συμφώνησε απόλυτα! Ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 7% παρέμειναν ουδέτεροι ή αναποφάσιστοι αλλά και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό (6% η κάθε επιλογή) διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα με το παραπάνω. (ΠΙΝΑΚΑΣ 1-ΕΡ.4)

Στην πρόταση ότι:

- Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την διάρκεια χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

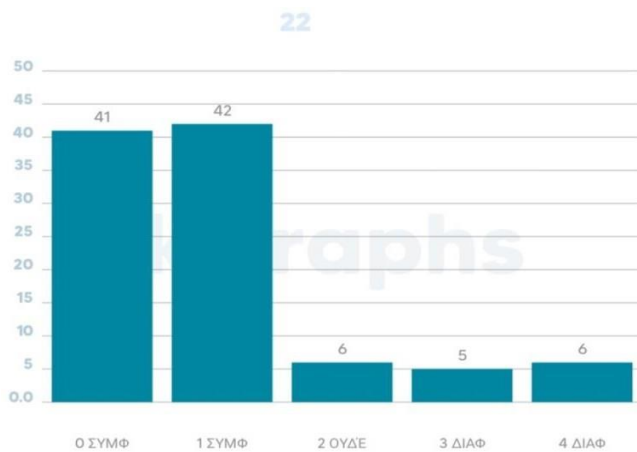


ΠΙΝΑΚΑΣ 1-EP.5

Παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί απ τους συμμετέχοντες (47%) δήλωσαν ουδέτεροι ή αναποφάσιστοι. Εκείνοι οι οποίοι δήλωσαν ξεκάθαρα και απόλυτα την συμφωνία ή την διαφωνία τους επί του θέματος ήταν (δυστυχώς) η μειοψηφία καθώς μόνο το 6% διαφώνησε απόλυτα ενώ μόνο το 7% συμφώνησε απόλυτα. Συγκρίνοντας το ποσοστό εκείνων που συμφώνησαν (αλλά όχι απόλυτα) με εκείνων που διαφώνησαν (επίσης όχι απόλυτα) , παρατηρούμε ότι υπερτερούν εκείνοι που διαφωνούν, με το ποσοστό τους να ανέρχεται στο 23% ενώ εκείνων που συμφωνούν να ανέρχεται στο 17%. (ΠΙΝΑΚΑΣ 1-EP.5)

Τέλος, στην πρόταση:

- Μια καλή προσέγγιση της διαχείρισης μιας τάξης συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού που θα είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάνοντας παράλληλα χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνεργασία με τον ήδη υπάρχων δάσκαλο.



ΠΙΝΑΚΑΣ1-ΕΡ.7

Είναι προφανές πως, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, η παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού και μάλιστα ειδικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη με σκοπό την συνδιδασκαλία ενώ παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και από τους δύο εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό που διαφώνησε με την παραπάνω άποψη αγγίζει το 12% συνολικά(5% διαφωνούν και 6% διαφωνούν απόλυτα) ενώ μόνο 6% του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο/αναποφάσιστο.(ΠΙΝΑΚΑΣ1-ΕΡ.7)

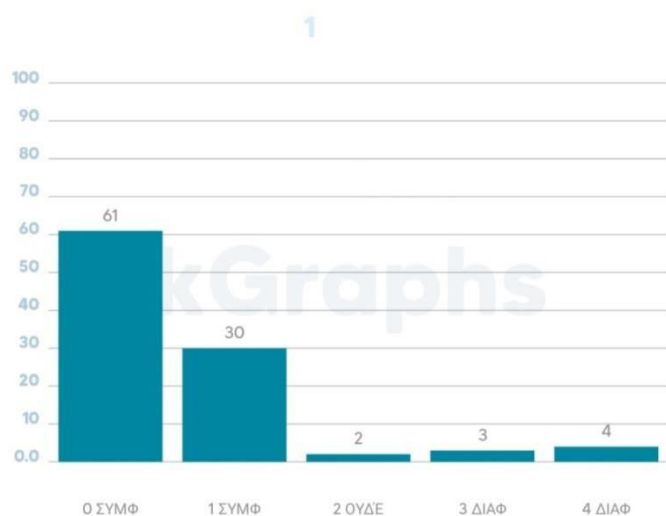
ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα και τις ανάγκες αυτές;

Στην άποψη ότι:

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Παρατηρήσαμε την πλειοψηφία να επιλέγει σε βαθμό 61% τη επιλογή «Συμφωνώ Απόλυτα», γεγονός που είναι πολύ ενθαρρυντικό για την βελτίωση της ποιότητας και την πρόοδο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Με ποσοστό 30% ακολουθεί η επιλογή «Συμφωνώ» σχηματίζοντας έτσι αθροιστικά το ποσοστό 91% στους συμμετέχοντες που αναγνωρίζουν το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Τρίτη στην κατάταξη με ποσοστό 4% «έρχεται» η επιλογή «Διαφωνώ Απόλυτα» ενώ αμέσως

μετά ακολουθούν οι επιλογές «Διαφωνώ »και « Ουδέτερος/Αναποφάσιστος» με 3% και 2% αντίστοιχα.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.1)



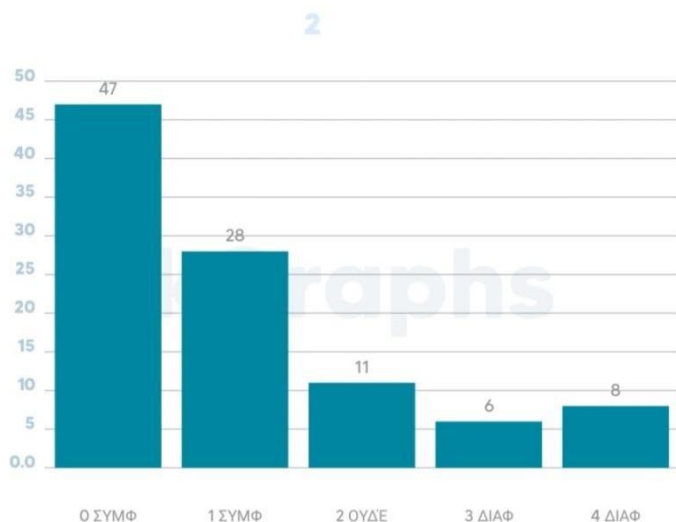
Created with clkGraphs

ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.1

Επιπλέον είδαμε ότι στον ισχυρισμό:

- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την συμπερίληψη (συνύπαρξη μαθητών με ειδικές και τυπικές ανάγκες) είναι μία επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (47%) επέλεξαν ότι συμφωνούν απόλυτα ενώ παράλληλα το 28% ότι συμφωνεί. Μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 8% επέλεξε το αντίθετο (ότι διαφωνεί απόλυτα) και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (6% μόνο) ότι διαφωνεί. Σε χαμηλά επίπεδα επιλογής (11%) έμεινε και η άποψη «Ουδέτερος/Αναποφάσιστος». Κατά αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την συμπερίληψη είναι πράγματι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς μία επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ2)

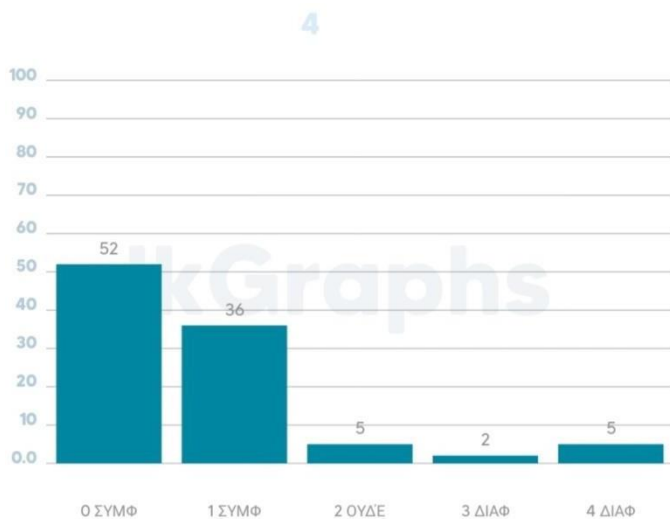


Created with clickCharts

ΠΙΝΑΚΑΣ2-EP2

- Στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για λειτουργία μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη που κάνει χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών .

Εδώ παρατηρούμε περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (52%) επέλεξαν ότι συμφωνούν απόλυτα με την άποψη που προαναφέρθηκε και ακόμη ένα ποσοστό της τάξεως του 36% ότι συμφωνεί, σχηματίζοντας έτσι αθροιστικά το ποσοστό του 88% που τάχθηκαν υπέρ. Σχεδόν ομόφωνα λοιπόν συμφώνησαν ενώ μόνο το 7% διαφώνησε (το 5% διαφώνησε απόλυτα και το 2% απλά διαφώνησε). Μικρό ποσοστό επιλογής (5%) απέσπασε και η στάση «Ουδέτερος / Αναποφάσιτος».(ΠΙΝΑΚΑΣ2-EP3)

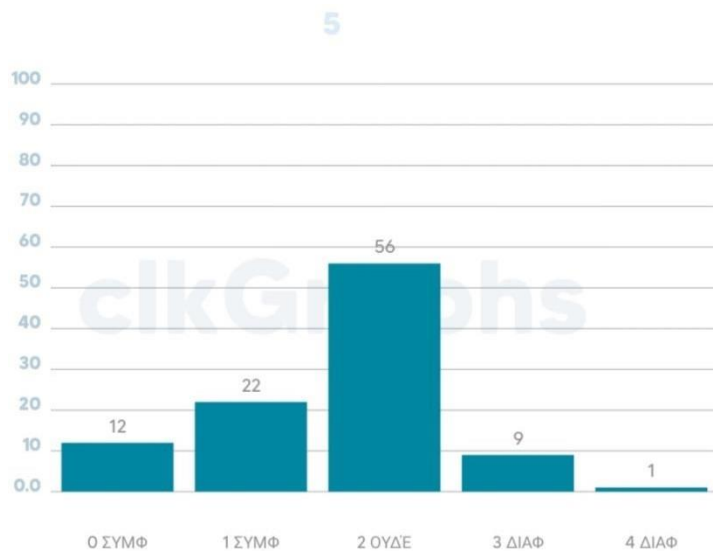


Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-EP3

Όταν στο «προσκήνιο» ήρθαν και οι γονείς με την άποψη ότι:

- Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν το παιδί τους να χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον.

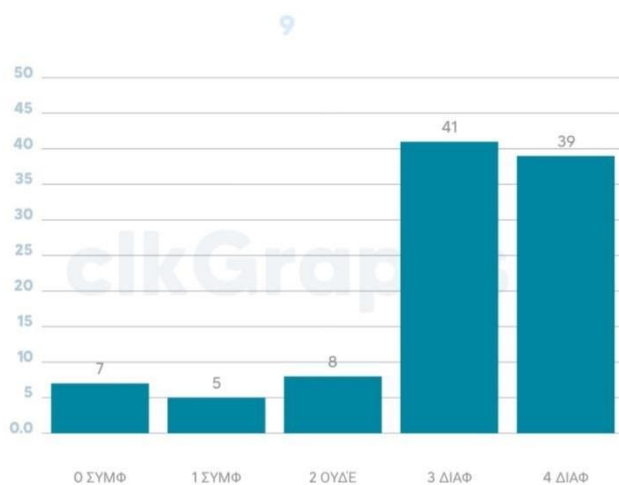
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε άγνοια καθώς από περισσότερους από τους μισούς ερωτηθέντες (56%) λάβαμε την απάντηση «Ουδέτερος/Αναποφάσιστος». Το 12% του δείγματος δήλωσε απόλυτη ταύτιση με την άποψη που προαναφέραμε ενώ μόλις το 1% διαφώνησε απόλυτα. Μεγαλύτερα επίπεδα ποσοστού (σχετικά με τα αντίστοιχα “απόλυτα” συμφωνώ – διαφωνώ) σχημάτισαν οι επιλογές «Συμφωνώ» και «Διαφωνώ» με 22% και 9% αντίστοιχα. (ΠΙΝΑΚΑΣ2-EP.4)



Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.4

- Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσει κάποιος να διδάσκει σε παιδιά ενός περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης την σωστή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι απλά να το κάνει, καθώς δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση.

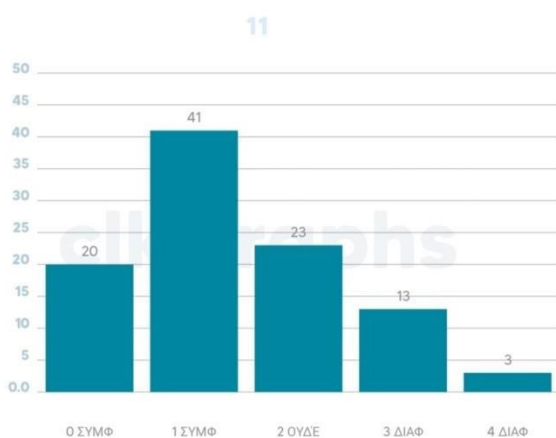
Εδώ φαίνεται η μειοψηφία μόνο να συμφωνεί με την πρόταση αυτή καθώς αθροιστικά δεν ξεπέρασαν το ποσοστό του 12%(7% συμφώνησε απόλυτα και 5% απλά συμφώνησε). Σε χαμηλά επίπεδα ποσοστού παρέμειναν και οι ουδέτεροι/αναποφάσιστοι καθώς μόλις που αγγίζουν το 8%. Αντιθέτως, το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν να φτάνει το 80% με το 41% εξ αυτών απλά να διαφωνούν και το 39% να διαφωνεί απόλυτα.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.5)



Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.5

Σε μία περίπτωση σαν αυτή που ακολουθεί, όπου περιφραστικά αναφερόμαστε στην συμπερίληψη, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έδειξε να τείνει στο να συμφωνεί αφού το 41% επέλεξε πως συμφωνεί και το 20% πως συμφωνεί απόλυτα διαμορφώνοντας έτσι αθροιστικά το ποσοστό 61% εκείνων που τάσσονται υπέρ της άποψης αυτής. Από το δείγμα της έρευνας, το 23% αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που επέλεξαν « Ουδέτερος/ Αναποφάσιτος ». Τέλος μόνο το 3% διαφώνησε απόλυτα με την κάτωθι άποψη ενώ παράλληλα το 13% απλά διαφώνησε.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.6)

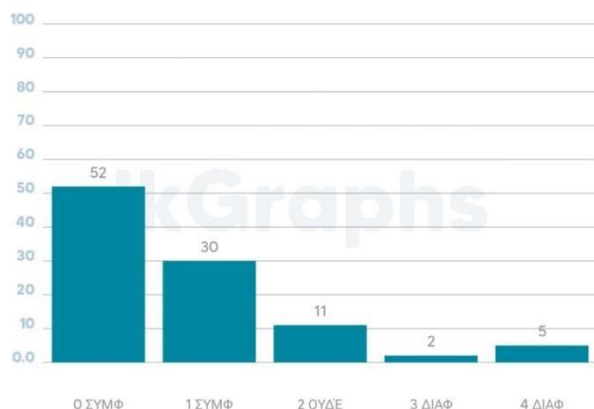
- Είναι εφικτό να διδάξουμε την σωστή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη.



Created with ciklGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.6

Ακολούθησε ακόμα μία πρόταση σχετικά με την συμπερίληψη όπου φαίνεται να «βρίσκει» τους συμμετέχοντες να τάσσονται σχεδόν ομόφωνα υπέρ της αφού μόλις το 7% αθροιστικά διαφωνεί (5% απόλυτη διαφωνία και 2% διαφωνία). Το ποσοστό που συμφωνεί έφτασε το 82% ενώ μόλις το 11% κράτησαν ουδέτερη στάση ή δήλωσαν αναποφάσιστοι.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.7)

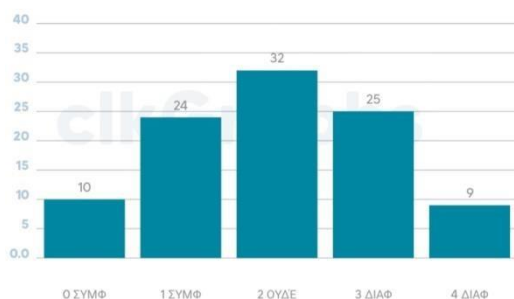
- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Created with clikGraphs .(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.7)

- Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ότι σε μία τάξη συνεκπαίδευσης.

Εδώ βλέπουμε ότι δίστανται οι απόψεις καθώς το 34%(10% συμφωνούν απόλυτα και 24% απλά συμφωνούν) αθροιστικά συμφωνούν ενώ το 34% (25% απλά διαφωνούν και 9% διαφωνούν απόλυτα) αθροιστικά διαφωνούν. Στα ίδια σχεδόν επίπεδα (32%) παρατηρήθηκε πως έμειναν και εκείνοι που μένουν ουδέτεροι/αναποφάσιστοι. (ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.8)

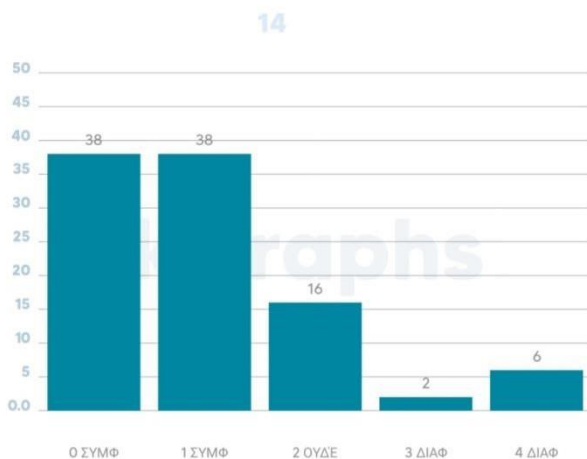


Created with clikGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.8

Όταν έγινε λόγος στα οφέλη που παρέχει η συμπερίληψη σε συνδυασμό με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ανήλθε στο 76%με το μισό εξ αυτού να συμφωνεί απόλυτα ενώ το υπόλοιπο μισό απλά να συμφωνεί. Μόνο το 6% των εκπαιδευτικών τάχθηκε κατά της άποψης αυτής (απόλυτη διαφωνία) και το 2% απλά διαφώνησε. Το 16%

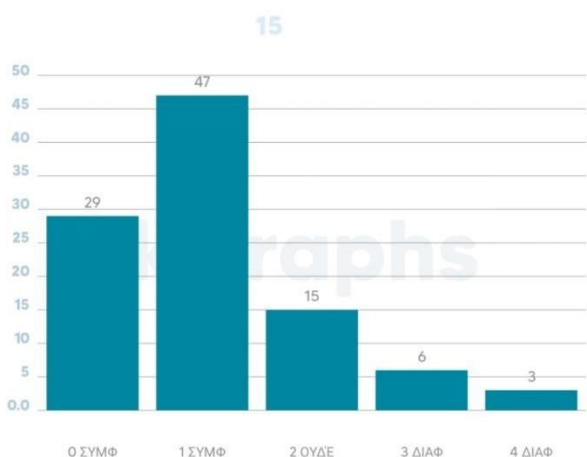
δήλωσαν ουδέτεροι/αναποφασιστοι.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.9) Η άποψη που δόθηκε προς σχολιασμό ήταν η εξής:

- Η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.



Created with cliGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.9

- Η συμπερίληψη σε συνδυασμό με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



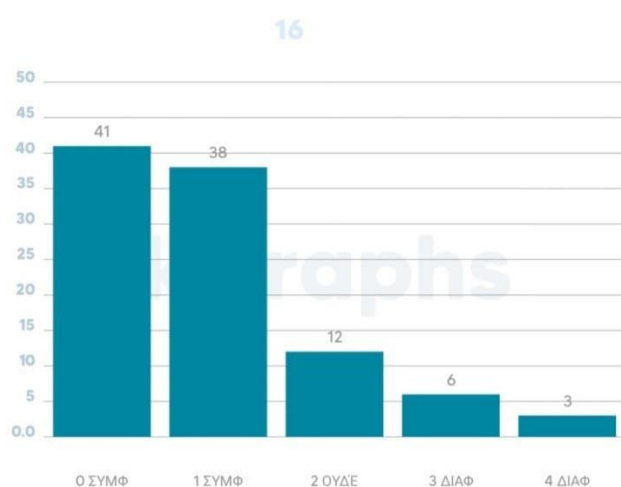
Created with cliGraphs (ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.10)

Με την παραπάνω τοποθέτηση παρατηρούμε ότι το 76% του δείγματος τάσσεται υπέρ(29% συμφωνεί απόλυτα, 47% συμφωνεί) και μόνο το 9%(3% διαφωνεί απόλυτα, 6% διαφωνεί)

τάσσεται κατά αυτής. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ουδέτεροι/αναποφάσιστοι έφτασαν το 15% .(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.10)

Ο πίνακας που ακολουθεί αναφέρεται στην άποψη ότι:

- Η συμπερίληψη σε συνδυασμό με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ,ενισχύει περισσότερο την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .



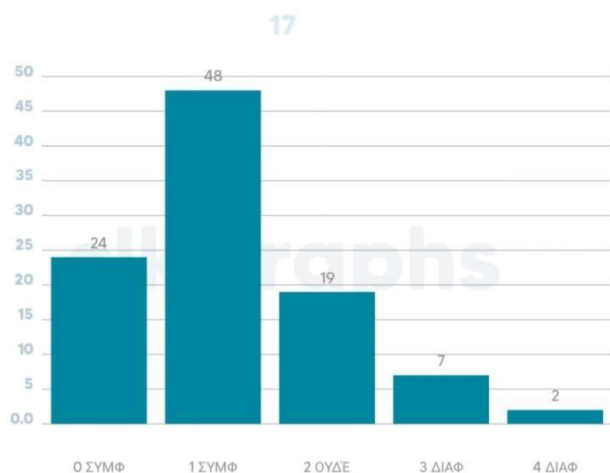
Created with clikGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.11

Στην παραπάνω άποψη βλέπουμε πως για ακόμα μία η φορά η πλειοψηφία (41% συμφωνεί απόλυτα, 38% συμφωνεί) τάσσεται υπέρ αυτής. Το ποσοστό του δείγματος που δηλώνουν ουδέτεροι/αναποφάσιστοι «αγγίζει» το 12% , ενώ μόνο το 3% δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 6% του δείγματος δηλώνει απλά ότι διαφωνεί αφήνοντας μικρά περιθώρια αμφισβήτησης.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.11)

Σχετικά με την πρόταση:

- Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις συνεκπαίδευσης που γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , αναπτύσσουν καλύτερη αυτοαντίληψη απ' ότι σε μία ανεξάρτητη τάξη.

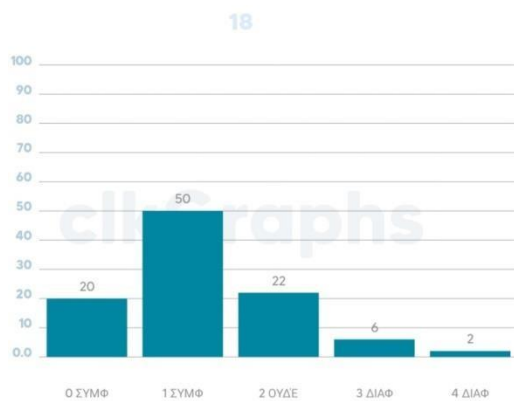
Βλέπουμε ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν με την παραπάνω ιδέα αφού το ποσοστό εκείνων που επέλεξαν «Συμφωνώ Απόλυτα» αγγίζει το 24% ενώ εκείνων που επέλεξαν «Συμφωνώ» το 48%. Μόνο το 19% του δείγματος επέλεξε «Ουδέτερος / Αναποφάσιτος» ενώ το 7% επέλεξε «Διαφωνώ». Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος, μόλις το 2% διαφώνησε απόλυτα με την παραπάνω πρόταση. (ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.12)



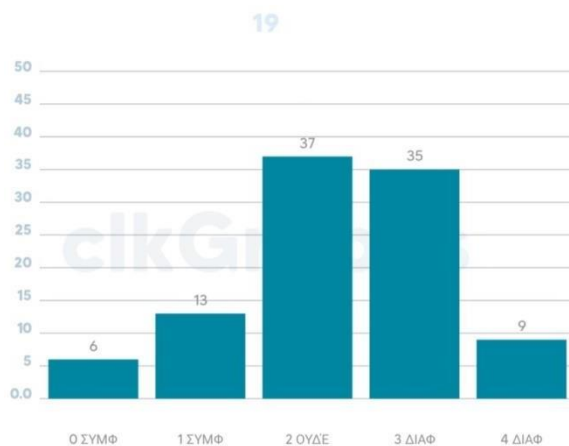
Created with clikGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.12

- Η πρόκληση της τάξης γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί επιτυχώς στην χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών προωθεί την «τεχνολογική ανάπτυξη» των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρατηρείται πως στην παραπάνω πρόταση οι περισσότεροι συμφωνούν, με το ποσοστό αυτών να φτάνει το 50%. Προκύπτει ακόμα ένα ποσοστό της τάξεως του 20% το οποίο αναιρεί κάθε μικρή αμφισβήτηση δηλώνοντας ότι συμφωνεί απόλυτα με το παραπάνω. Αντιθέτως, το ποσοστό που διαφωνεί απόλυτα μόλις που αγγίζει το 2% ενώ εκείνοι που απλά διαφωνούν φτάνουν το 6%. Τέλος, υπάρχει ακόμα ένα ποσοστό της τάξεως του 22% που δηλώνουν αναποφάσιτοι ή ουδέτεροι. (ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.13)



ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.13



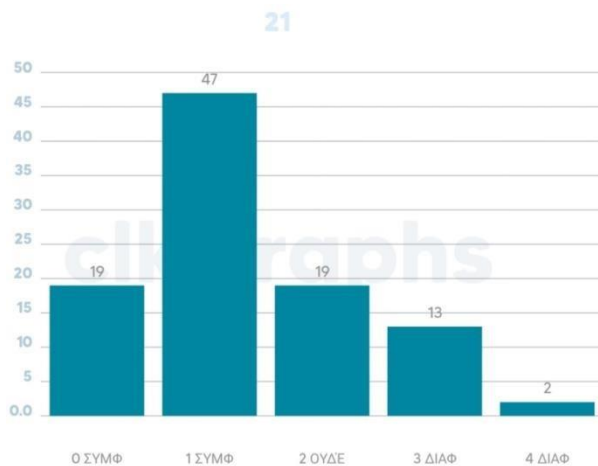
ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.14

Ο πίνακας αυτός περιγράφει την στάση των εκπαιδευτικών στην πρόταση:

- Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων κατά την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών .

Το 37% δήλωσε «Ουδέτερος/Αναποφάσιςτος». Το 35% δήλωσε ότι διαφωνεί με την πρόταση με το 9% μάλιστα να δηλώνει απόλυτη διαφωνία. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι το 6% του δείγματος δήλωσε απόλυτη συμφωνία και παράλληλα το 13% απλά συμφώνησε .(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.14)

- Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες από τους δασκάλους σε σύγκριση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.



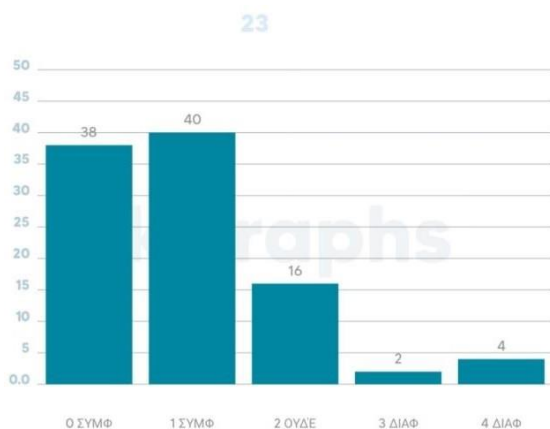
Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.15

Εδώ διακρίνουμε ότι η πλειοψηφία υποστηρίζει αυτή την άποψη με το 19% να συμφωνεί και το 47% να συμφωνεί απόλυτα χωρίς περιθώριο αμφισβήτησης. Απ' την άλλη πλευρά το 13% του δείγματος διαφωνεί ενώ μόλις το 2% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος παρατηρήθηκε και το ποσοστό 19% όπου παρέμεινε ουδέτερο/αναποφάσιστο.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.15)

Όταν αναφερθήκαμε στους σκοπούς των εκπαιδευτικών για το μέλλον και συγκεκριμένα με την παρακάτω πρόταση:

- Σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία των μαθημάτων σας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες στο μέλλον.

Είδαμε ότι εκείνοι ανταποκρίθηκαν θετικά και το 40% μάλιστα δήλωσε πως συμφωνεί ενώ το 38% ότι συμφωνεί απόλυτα. Μόλις το 4% δήλωσε απόλυτη διαφωνία ενώ απλή διαφωνία μόνο το 2%. Υπήρξε και ένα ποσοστό της τάξεως του 16% όπου δήλωσαν ουδέτεροι/αναποφάσιστοι.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.16)



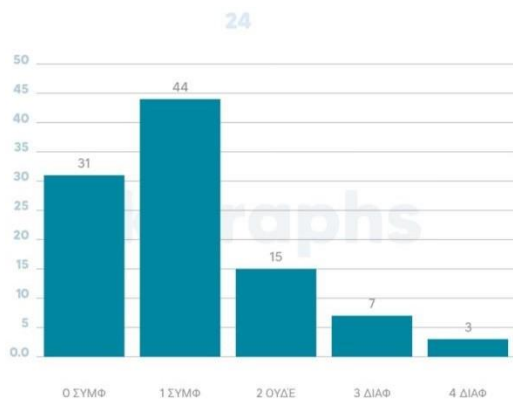
ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.16

Σχετικά με την πρόταση:

- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την διδασκαλία βοηθάει το μαθητή με ειδικές ανάγκες να συνειδητοποιεί τα δυνατά σημεία του.

μπορούμε να διακρίνουμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων έχουν δοθεί στις επιλογές «Συμφωνώ Απόλυτα» και «Συμφωνώ» με την δεύτερη να υπερτερεί με 13 ψήφους περισσότερες από την πρώτη (31% και 44% αντίστοιχα). Αμέσως μετά ακολουθεί η επιλογή «Ουδέτερος/Αναποφάσιτος» με 15% του δείγματος να την ενστερνίζεται ενώ στο τέλος βρίσκονται οι επιλογές «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ Απόλυτα» με 7% και 3% αντίστοιχα.

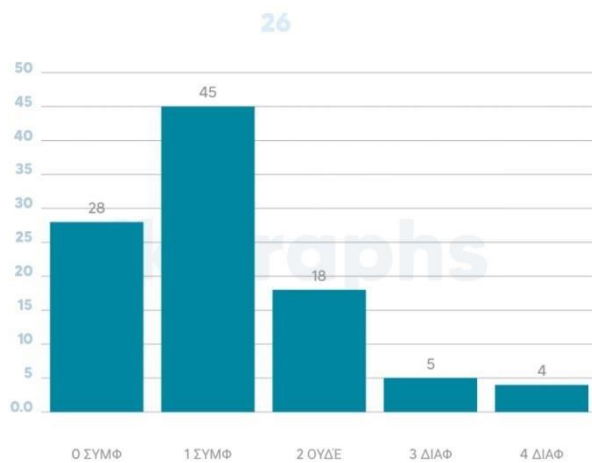
(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.17)



ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.17

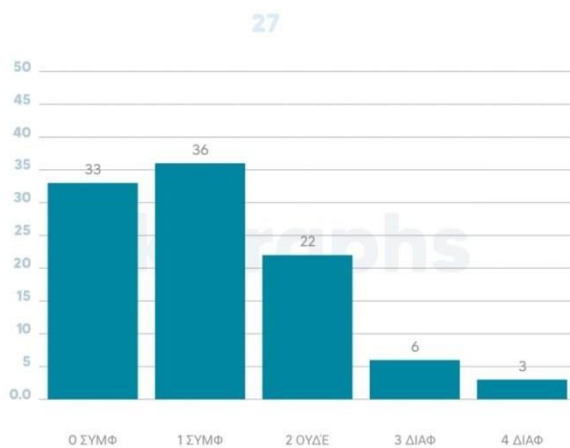
- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την διδασκαλία βοηθάει το μαθητή με ειδικές ανάγκες να αναπτύσσει νέες στρατηγικές για την επιτυχία του μαθησιακού του στόχου.

Με την πρόταση αυτή οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να συμφωνούν με την παραπάνω ιδέα αφού το ποσοστό εκείνων που επέλεξαν «Συμφωνώ Απόλυτα» αγγίζει το 28% ενώ εκείνων που επέλεξαν «Συμφωνώ» το 45% .Μόνο το 18% του δείγματος επέλεξε « Ουδέτερος / Αναποφάσιτος » ενώ το 5% επέλεξε «Διαφωνώ». Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος, μόλις το 4% διαφώνησε απόλυτα με την παραπάνω πρόταση.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.19)



ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.19

- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την διδασκαλία βοηθάει το μαθητή με ειδικές ανάγκες να επιβάλει στην μαθησιακή διαδικασία το δικό του ρυθμό εκμάθησης.

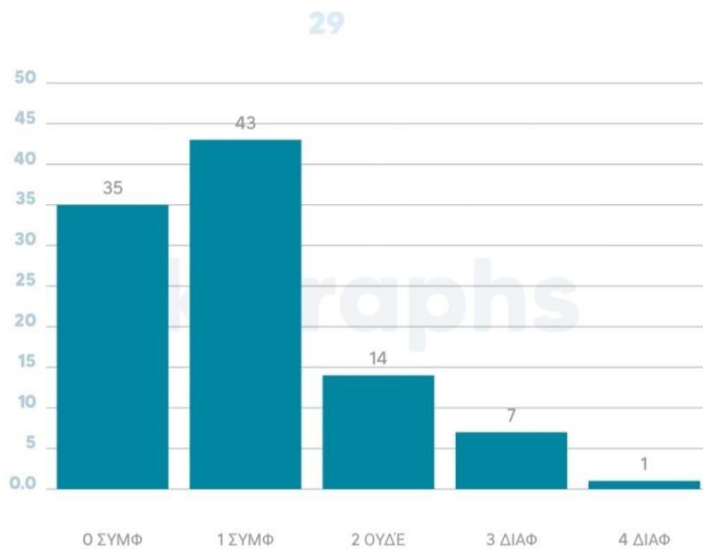


Created with clikGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.20

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παραπάνω ισχυρισμού φαίνεται ότι για ακόμα μία η φορά η πλειοψηφία (33% συμφωνεί απόλυτα, 36% συμφωνεί) τάσσεται υπέρ αυτής. Το ποσοστό του δείγματος που δηλώνουν ουδέτεροι/αναποφάσιστοι «αγγίζει» το 22% , ενώ μόνο το 3% δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 6% του δείγματος δηλώνει απλά ότι διαφωνεί αφήνοντας μικρά περιθώρια αμφισβήτησης(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.20)

- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ανάμεσα σε μαθητές με ειδικές & τυπικές ανάγκες.

Σε αυτή την γνώμη το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έδειξε να τείνει στο να συμφωνεί αφού το 43% επέλεξε πως συμφωνεί και το 35% πως συμφωνεί απόλυτα διαμορφώνοντας έτσι αθροιστικά το ποσοστό 78% εκείνων που τάσσονται υπέρ της άποψης αυτής. Από το δείγμα της έρευνας, το 14% αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που επέλεξαν « Ουδέτερος/ Αναποφάσιστος ». Τέλος μόνο το 1% διαφώνησε απόλυτα με την κάτωθι άποψη ενώ παράλληλα το 7% απλά διαφώνησε.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.22)

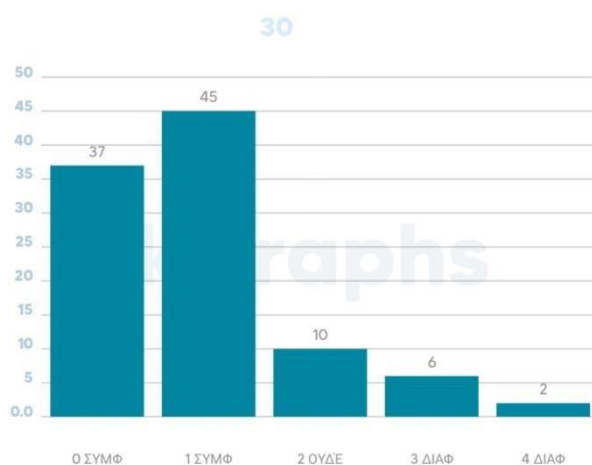


Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.22

Παράλληλα, στον ισχυρισμό:

- Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες για διαθεματική προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου.

βλέπουμε πως για ακόμα μία η φορά η πλειοψηφία (37% συμφωνεί απόλυτα, 45% συμφωνεί) τάσσεται υπέρ αυτής. Το ποσοστό του δείγματος που δηλώνουν ουδέτεροι/αναποφάσιστοι «αγγίζει» το 10% , ενώ μόνο το 2% δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 6% του δείγματος δηλώνει απλά ότι διαφωνεί αφήνοντας μικρά περιθώρια αμφισβήτησης.(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.23)



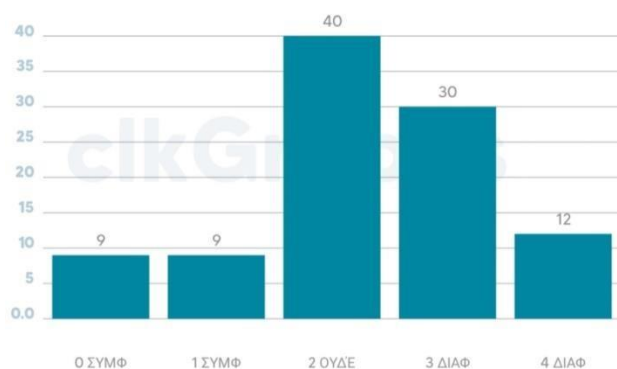
Created with clkGraphs ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.23

Επιπλέον στην άποψη:

- Η ποιότητα και το περιεχόμενο των λογισμικών διατίθενται σε ικανοποιητικό βαθμό στα Δημοτικά.

Η πλειοψηφία φαίνεται να κράτησε ουδέτερη στάση ή δήλωσαν αναποφάσιστοι αφού το 40% επέλεξε τον αριθμό 2. Το 12% διαφώνησε απόλυτα με το παραπάνω ενώ το 30% του δείγματος απλά διαφώνησε αφήνοντας έτσι μία μικρή ...ελάχιστη αμφιβολία.

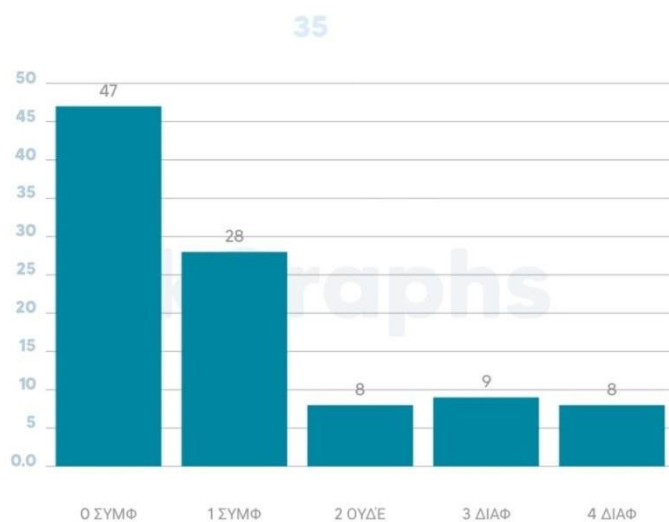
Τέλος, μόνο το 9% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με την παραπάνω πρόταση ενώ πάλι 9% των ερωτηθέντων συμφώνησε και μάλιστα απόλυτα. (ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.27)



ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.27

Τέλος, δόθηκε η εξής άποψη προς σχολιασμό:

- Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών πρέπει να ενταχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στα Δημοτικά σχολεία.



Created with [clkGraphs](#) ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.28

Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων έχουν δοθεί στις επιλογές «Συμφωνώ Απόλυτα» και «Συμφωνώ» με την πρώτη να υπερτερεί με 19 ψήφους περισσότερες από την δεύτερη(47% και 28% αντίστοιχα). Αμέσως μετά ακολουθεί η επιλογή «Διαφωνώ» με 9% του δείγματος να την ενστερνίζεται ενώ στο τέλος βρίσκονται οι επιλογές «Ουδέτερος/Αναποφάσιστος» και «Διαφωνώ Απόλυτα» με 8% η κάθε μία.

(ΠΙΝΑΚΑΣ2-ΕΡ.28)

Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα αποτελέσματα και ολοκληρώθηκε η ανάλυσή τους μπορούν πλέον να δοθούν απαντήσεις στα τρία ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που δημιουργούνται κατά την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ;
3. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα και τις ανάγκες αυτές;

5.1 Γενικά Συμπεράσματα

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα όπου αναζητήσαμε τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παράλληλα γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία , βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι όταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο περιβάλλον της τάξης όπου παραβρίσκονται μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζεται μόνο ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί να ικανοποιήσει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες. Στην συνέχεια έγινε λόγος για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών οι οποίες –σύμφωνα με την πλειοψηφία - δεν επαρκούν και χρειάζεται να γίνει εκτενέστερη εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού πάνω στο θέμα πριν εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα. Το συμπέρασμα αυτό επισφραγίζει και η έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί το 2016 (Κόκκαλη) και αναφέρθηκε στην παράγραφο 1.9 της παρούσας εργασίας. Επίσης , κρίνεται αναγκαίο για γίνει ξεκάθαρο «στα μάτια των εκπαιδευτικών» αν η πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την διάρκεια χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έτσι ώστε , αν συμβαίνει αυτό , να παρθούν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να

αντιμετωπίζεται και όχι να αφήνεται το ζήτημα «έρμαιο στην μοίρα» και να διαιωνίζεται το πρόβλημα (αν πράγματι υπάρχει) . Όπως είδαμε και παραπάνω (Colby, 1973) συχνά παρεισφρεύουν ακόμα και προκαταλήψεις αλλά στερεότυπα που αναφέρονται σε απόσπαση της προσοχής από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επιπλέον, είδαμε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει περισσότερη από την προσοχή του στους μαθητές με ειδικές ανάγκες από ότι στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που φάνηκε να χαρακτηρίζεται ως πρόβλημα από την πλειοψηφία. Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος , δήλωσε ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , απαιτούν περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες από τους δασκάλους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους γονείς . Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η αξία της συνεργασίας του γονέα –κηδεμόνα με τον εκπαιδευτικό. Δεν πρέπει να αποτελεί μία σχέση που εκφράζεται με απαιτήσεις αλλά να βασίζεται στον διάλογο και στην συνεχή, αμφίδρομη ενημέρωση. Ο στόχος είναι κοινός και μόνο με τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μπορεί να επιτευχθεί.

Όσο αναφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μία ανάγκη που φανερώθηκε είναι πως για την καλύτερη διαχείριση μίας τάξης συνεκπαίδευσης χρειάζεται συνδιδασκαλία από τον δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης και έναν ειδικό παιδαγωγό. Ο τελευταίος θα είναι υπεύθυνος για την διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες, κάνοντας παράλληλα και εκείνος χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών . Επίσης , οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν αν οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν το παιδί τους να χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον . Αυτό μας δείχνει το χάσμα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και κηδεμόνα. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει εξαιρετικά την βελτίωση των σχέσεων των δύο αυτών τόσο σημαντικών κοινωνικών ομάδων με το παιδί αλλά και αποτελεί τροχοπέδη στην πρόοδό του. Ο σκοπός είναι κοινός γι αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η επικοινωνία κηδεμόνων – εκπαιδευτικών. Μόνο όταν «πορεύονται» μαζί στο δύσκολο μονοπάτι της τόσο σημαντικής όμως διαδικασίας για την βελτίωση της ποιότητας ζωής (στόχος) του παιδιού, θα καταφέρουν να οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα , αφού η σωστή συνεργασία αποτελεί τα θεμέλια του στόχου. Παράλληλα, εντοπίστηκε η άποψη ότι χρειάζεται ειδική κατάρτιση για να ξεκινήσει κάποιος να διδάσκει σε παιδιά με ειδικές και τυπικές ανάγκες την σωστή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Η στάση των εκπαιδευτικών στο σημείο αυτό είναι ορθή καθώς είναι υπεύθυνοι και υπόλογοι για τις γνώσεις που μεταδίδουν στα παιδιά. Για τον λόγο αυτό, οφείλουν να μεταδίδουν σωστά τις πληροφορίες. Σίγουρα δεν γίνεται όλοι να έχουν άριστες γνώσεις σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας, για αυτό τον λόγο, λοιπόν , θεωρείται απαραίτητη η ειδική κατάρτιση, ακόμα και για εκείνους που γνωρίζουν. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και με μία προγενέστερη έρευνα που αναφέρθηκε και παραπάνω (Κόκκαλη,

2016) όπου επιβεβαίωσε πως εκπαιδευτικοί που δεν ήταν εξοικειωμένοι, απέρριπταν την ιδέα για χρήση της τεχνολογίας κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όταν υπάρχει μόνο ένας εκπαιδευτικός στην τάξη, χρειάζεται να αφιερώνει περισσότερο μέρος της προσοχής του στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς όμως να μονοπωλεί τον χρόνο του. Θα πρέπει το γεγονός αυτό να το αντιμετωπίσουμε ως ανάγκη και όχι ως πρόβλημα καθώς ένας σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τις ανάγκες του κάθε μαθητή ως χρέος του και όχι ως πρόβλημα.

Όσο αναφορά το τρίτο ερώτημα που οι στάσεις των εκπαιδευτικών στα παραπάνω, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι «είδαμε» την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα να αναγνωρίζει το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχει (δυστυχώς ακόμα) ένα μικρό ποσοστό αυτό το που «αφαιρεί» το δικαίωμα από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να μεταφέρω την δική μου, προσωπική επιθυμία/ευχή: Έστω και αυτό το μικρό ποσοστό που διαφωνεί, να αποκτήσει την ευκαιρία – έστω και τώρα – καθώς ποτέ δεν είναι αργά – να κατανοήσει καλύτερα τι συνέπειες έχει, τόσο για το παιδί όσο και για ολόκληρη την κοινωνία που ζει και αναπτύσσεται (το παιδί), το να διατηρούμε στο σκοτάδι της αμάθειας κάποιο μέλος της κοινωνίας, έστω και μόνο ένα! Το να στερούμε από έναν πολίτη(με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα και αν διατηρεί) το δικαίωμα της μάθησης και συγκεκριμένα της εκπαίδευσης με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι σαν να του στερούμε το δικαίωμα να διαβάζει και να γράφει, αφού πλέον όποιος δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία θεωρείται λειτουργικά αναλφάβητος. Διατηρώ, όμως, ακόμα την ελπίδα πως οι εκπαιδευτικοί που έκαναν αυτή την επιλογή απάντησης να πίστευαν πως θα ήταν προτιμότερο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών αλλά όχι στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, να αποτελεί δηλαδή λόγος διαφωνίας ο χώρος διεξαγωγής του μαθήματος. Στην συνέχεια αναδείχθηκε από την πλειοψηφία η άποψη ότι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για λειτουργία μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη, που κάνει χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην συμπερίληψη ως κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες – γεγονός πολύ ενθαρρυντικό – καθώς όσο περισσότερο και περισσότεροι κατανοούμε το θετικό αντίκτυπο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ζωή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τόσο διευκολύνουμε το έργο τους, ανοίγοντάς τους τον δρόμο για μία καλύτερης ποιότητας ζωή.

Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν την άποψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική ξεχωριστή τάξη από ότι σε μία τάξη συνεκπαίδευσης, παρατηρήθηκε πως οι απόψεις διχάστηκαν. Αυτό συνέβη καθώς δεν είναι ακόμα ξεκάθαρα τα οφέλη της συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση πρέπει να αρχίσει να κατακτά περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην συνέχεια, συμφώνησαν ότι η παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ,προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από την πλευρά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Η άποψη αυτή είναι ορθή, αφού οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κάτι παράξενο, αλλά ως μέρος του συνόλου που ούτως ή άλλως απαρτίζεται από διαφορετικά κομμάτια συνθέτοντας το «μωσαϊκό» της κοινωνίας. Ακολούθησε η άποψη ότι η συμπερίληψη σε συνδυασμό με την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ,προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η άποψη αυτή είναι σωστή καθώς το να διατηρούμε και να δεσμεύουμε τα παιδιά μ ειδικές ανάγκες σε ένα «αποστειρωμένο» περιβάλλον μακριά από κάθε είδους κίνδυνο, τα καθιστούμε αμέσως ευάλωτα, στερώντας τους το δικαίωμα για ελεύθερη ζωή αλλά και κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην συνέχεια, υποστηρίχθηκε ότι η συμπερίληψη και συνδυασμό με την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ,ενισχύει περισσότερο την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για ακόμα μία φορά , η στάση αυτή των εκπαιδευτικών θεωρείται σωστή καθώς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παίρνουν μέρος σε μία διαδικασία που τους παρέχει ερεθίσματα και τα «καλεί» να αλληλεπιδράσουν με σκοπό την επίτευξη κάποιου στόχου. Γίνονται μέρος του συνόλου και αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, δίνοντάς τους την δυνατότητα να αντιληφθούν πως οι διαφορές είναι αποδεκτές από όλους και δεν χαρακτηρίζονται από εκείνες, αντιθέτως όλοι είμαστε διαφορετικοί στην κοινωνία. Επιπλέον μαθαίνει να αναγνωρίζει τα δυνατά του σημεία. Παράλληλα, οι απαιτήσεις που απευθύνονται στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές , προτρέπουν και παρακινούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για «τεχνολογική ανάπτυξη». Στο σημείο αυτό μπορεί να παρέμβει εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και να «προσαρμόσει» τις προαναφερόμενες απαιτήσεις στις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τέλος, η πλειοψηφία δήλωσε ότι επιθυμεί στο μέλλον να χρησιμοποιήσει τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην διδασκαλία παιδιών αλλά και να ενταχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στα γενικά σχολεία. Επιπρόσθετα , λαμβάνει ελεύθερα το δικαίωμα να απολαμβάνει την διαθεματική προσέγγιση ενός γνωστικού αντικείμενου. Ακόμη, δεν στερείται το δικαίωμα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τους υπόλοιπους μαθητές αφού έχει την δυνατότητα να αλληλεπιδράσει μαζί τους . Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι δεν χάνει την κριτική

του σκέψης, αντιθέτως κρίνεται απαραίτητη για την σωστή διεξαγωγή του μαθήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των 100 εκπαιδευτικών οδηγούμαστε στο εξής γενικό συμπέρασμα: Η στάση και η αντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στα γενικά σχολεία βρίσκεται σε σωστή πορεία και τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Ωστόσο οι ανάγκες αλλάζουν και διαμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου.

5.2 Προτάσεις

Η διερεύνηση στάσεων αντιλήψεων και αναγκών για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Ο κύριος λόγος αυτού του έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος θα μπορούσε να αποδοθεί σε σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες, επικρατεί ο ισχυρισμός ότι η καλύτερη μέθοδος να αποκτήσει κάποιος σημαντικές πληροφορίες για την πρακτική και τη δυναμική της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών .

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών και αρνητικών στάσεων. Είναι αρκετά σημαντικό να γνωρίζουμε τι επηρεάζει τις αντιλήψεις, προκειμένου να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η υποστήριξη που χρειάζονται για την εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η επίτευξη της διαμόρφωσης θετικής στάσης των εκπαιδευτικών αποτελεί το κινητήριο έναυσμα έτσι ώστε να διευκολυνθεί το δύσκολο έργο τους. Όπως ήδη γνωρίζουμε λοιπόν , οι θετικές αντιλήψεις συνδέονται στενά με το κίνητρο για την ενασχόληση.

Η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών επί του θέματος, είναι το πρώτο βήμα για να ξεκινήσουμε. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου η άγνοια οδηγεί στον δισταγμό και ο δισταγμός στην άρνηση. Έτσι, γνωστοποιώντας το θέμα, την σημασία, τον ρόλο, τον στόχο αλλά και το

αποτέλεσμα που θα επιφέρει -χωρίς φυσικά να παραλείψουμε τους κινδύνους- θα «προκαλέσουμε» ολοένα και περισσότερες θετικές αντιλήψεις και το αποτέλεσμα αυτών σίγουρα θα ανταμείψει την προσπάθεια. Η θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωσή τους. Η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία εστιάζουν στην κατανόηση της λειτουργίας και της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σίγουρα μπορεί να επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, μπορεί να οδηγήσει επίσης η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει σεμινάρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οι μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι στον τομέα αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επαφή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τον κλάδο της ειδικής αγωγής οφείλει να ξεκινάει από το προϋπηρεσιακό επίπεδο, δηλαδή από τα χρόνια της πανεπιστημιακής φοίτησης. Σύμφωνα με τον Loreman (2002), τα περισσότερα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οφείλουν να παράγουν αποφοίτους που θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν στους διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς των τάξεων γενικής εκπαίδευσης (Loreman et al., 2007). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή περισσότερων μαθημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Έτσι, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα απαλλαγούν από οποιεσδήποτε αρνητικές αντιλήψεις και θα είναι σε θέση να εφαρμόσουν στο μέλλον πρακτικές συμπερίληψης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Η εξασφάλιση μιας περισσότερο σφαιρικής εικόνας του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί με την εκπόνηση μελλοντικών ερευνών, στις οποίες θα διερευνηθούν επιπρόσθετες παράμετροι που ίσως επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως είναι για παράδειγμα το άγχος που νιώθουν κατά την εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών .

Ένας ακόμη παράγοντας που θα επηρέαζε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, κάνοντάς τες περισσότερο θετικές , αποτελεί η κατάλληλη υποστήριξη που μπορεί να δοθεί από το κράτος. Η απαραίτητη χρηματοδότηση, η παροχή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η δημιουργία κατάλληλων σχολικών περιβαλλόντων στα οποία θα ευνοείται την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών καθώς επίσης και η ύπαρξη έμπειρου προσωπικού διαφόρων ειδικοτήτων σε κάθε σχολείο, σίγουρα θα δημιουργούσε τις κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή τους.

Επιπλέον, γνωρίζοντας ότι τα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να παρέχουν ολοκληρωμένες απαντήσεις, μια πιο ολοκληρωμένη έρευνα στην οποία θα εφαρμόζονται τόσο ποσοτικές μέθοδοι, όσο και ποιοτικές, θα συντελούσε στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην

εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Για παράδειγμα οι μελλοντικές έρευνες μπορούν να περιλαμβάνουν επιπρόσθετα μία συνέντευξη ή ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο μέσω των οποίων θα εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που σχετίζονται με το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος. Με την ύπαρξη αυτών, καθίσταται δύσκολη η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον γενικότερο πληθυσμό. Σε ότι αφορά στο μέγεθος, παρόλο που ο αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας ήταν ικανοποιητικός, υπάρχουν περιθώρια για συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών, γεγονός που θα μειώσει σημαντικά τα περιθώρια σφάλματος και θα προσδώσει στην έρευνα μεγαλύτερη αξιοπιστία αποτελεσμάτων. Από την άλλη, οι περιορισμοί που σχετίζονται με τη σύνθεση του δείγματος αφορούν ορισμένα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία , όπως είναι το φύλο, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και η περιοχή στην οποία υπηρετεί καθένας από αυτούς. Επιπρόσθετα δεν υπήρχε δυνατότητα να διασαφηνιστούν ενδεχόμενες απορίες ή διευκρινήσεις πάνω στις ερωτήσεις/προτάσεις , γεγονός που προσδίδει αμφιβολίες για την σωστή κατανόησή από τους συμμετέχοντες. Ένας σημαντικός περιορισμός στην παρούσα έρευνα αποτελεί και το γεγονός ότι δεν μπορεί να αποδειχθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου . Εξαιτίας των παραπάνω δεν μπορούμε να έχουμε μία ξεκάθαρη εικόνα ούτε να είμαστε σίγουρη για τα αποτελέσματα που λάβαμε.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως μόνο όταν εξασφαλίσουμε τα παραπάνω θα μπορέσουμε να κάνουμε λόγο για μία ολόπλευρη και ολοκληρωμένη εικόνα των στάσεων αντιλήψεων και αναγκών για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Νομοθεσία

- Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α'/30-11-1985.
- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/Τ.Α'/14-03-2000.
- Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α'/02-10-2008.

2. Ελληνόγλωσση

- Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική ψυχολογία. (4η Έκδ.). τ. Α'. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ. (1990). Κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη , Α. (χ.χ.α). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές. Ανακτήθηκε από

http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0182-ABS.pdf

- Κιτσαράς, Γ. (1995). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικού, Γ. Φιλίππου (Επιμ), Άτομα με ειδικές ανάγκες (σσ 77-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). Κοινωνική ψυχολογία : Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα : Τυποθήτω.
- Νασιάκου, Μ., Χατζή, Α. & Φατούρου – Χαρίτου, Μ. (1999). Εισαγωγή στην ψυχολογία. τ. Β'. Αθήνα : Gutenberg.

- Πάντζαρη – Παπανδρεού, Δ. (1977). Ψυχολογία, η επιστήμη της συμπεριφοράς. Αθήνα : Μαυρομάτης.
- Σούλης, Σ. Γ., (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. τ. Β΄. Αθήνα : Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. τ. Α΄. Αθήνα : Τυποθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Τάφα, Ε. (1997). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής,

Ρέθυμνο 2000

- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. (Ελεύθερη ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πάτρα)
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α).
- Lee Heward, W. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Λυμπεροπούλου, Χ. (μτφ.). Δαβάζογλου, Α., Κόκκινος, Κ. (επιμ). Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Newby, T., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2009). Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση (3η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.
- Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». 4 (2), 79-94.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Παύλου, Β. (2007). Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών σε θέματα ισότητας φύλων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, Ελλάδα.

- Πεσμαζόγλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Α. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία: ερευνητικά δεδομένα. Στο: Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σαμψών, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (Επιμ.), Πρακτικά 3ου πανελληνίου συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία». Πειραιάς: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2000.pdf>
- Σέρρης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(1-2), 67-84.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”, Τόμος Α, 165-176
- Αναστασιάδης, Π., Γκερτσάκης, Ν., Μαρινάτος, Γ., & Καρβούνης, Λ. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική πράξη. Στο : Πρακτικά 5ου συνεδρίου ΕΤΠΕ (σελ.803-811). Θεσσαλονίκη: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1169.pdf>
- Αναστασιάδου, Σ. (2012). Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Γερούκη, Μ. (2014). Εκπαιδευτικοί και τεχνολογία: Η χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης και Μ. Καλογιαννάκης (Επίμ), 9ο πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σ. 526-533). Κρήτη: Πανεπιστημιούπολη Γάλλου.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος Β, σ. 633-640. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

- Γιαβρίμης, Π. (2013). Νοημοδοτήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σαμπών, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (Επιμ.), Πρακτικά 3ου πανελληνίου συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» ΕΤΠΕ. Πειραιάς: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2012.pdf>
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2003), με την συνεργασία του Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη ΕΥΡΥΔΙΚΗ, Θεματική έκδοση Ιανουάριος 2003.

Βιβλιογραφία

- Alotaibi, F., & Almalki, N. (2016). Saudi Teachers' Perceptions of ICT Implementation for Student with Autism Spectrum Disorder at Mainstream Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 116-124.
- Baron, G. L., & Bruillard, E. (1997). Information Technology in French Education: implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6(3), 241-254.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2003). What about ICT in special education? Special educators evaluate information and communication technology as a learning tool. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 71-87.
- Cook, C. W., & Sonnenberg, C. (2014). Technology and Online Education: Models for Change. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(3), 171-188. 123
- Dray, A. J., Selman, R. L., & Schultz, L. H. (2009). Communicating with intent: A study of social awareness and children's writing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 116-128.
- Gulbahar, Y., & Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 37-51
- Higgins, K., & Boone, R. (1996). Creating individualized computer-assisted instruction for students with autism using multimedia authoring software. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(2), 69-78.

- Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsatt, F. C., & Biasini, F. J. (2011). Avatar assistant: improving social skills in students with 125 an ASD through a computer-based intervention. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(11), 1543-1555.
- Jonassen, D. H. (1994). Technology as cognitive tools: Learners as designers. *ITForum Paper*, 1, 67-80.
- Khetarpal, A. (2014). Information and communication technology (ICT) and disability. *Review of market integration*, 6(1), 96-113.
- Kumar, P., & Kumar, A. (2003). Effect of a web-based project on preservice and inservice teachers' attitude toward computers and their technology skills. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19(3), 87-92.
- Kuo, M. H., Orsmond, G. I., Coster, W. J., & Cohn, E. S. (2014). Media use among adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 18(8), 914-923

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που θα διαθέσετε προκειμένου να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η έρευνα που πραγματοποιώ έχει ως σκοπό τη διερεύνηση στάσεων αντιλήψεων και αναγκών για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική. Έχετε το δικαίωμα να σταματήσετε τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή. Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να το συμπληρώσετε όσο το δυνατό γρηγορότερα.

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Η ειλικρίνεια στις απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντική για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Η επιστροφή ενός ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου δείχνει την έγκρισή σας να συμμετάσχετε σε αυτή την έρευνα.

Σας ευχαριστώ και πάλι για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Μαριαλένα Παντελιά

ΕΝΟΤΗΤΑ Α – ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ : ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ : 21 – 30

31 – 40

41 – 50

51 – 60

61 και άνω

3. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ : 0 – 5 έτη 6 – 10 έτη

11 – 15 έτη 16 – 20 έτη

άνω των 20 ετών

Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την περιοχή στην οποία υπηρετείτε σαν εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος:

Μεγάλα Αστικά Κέντρα (Αθήνα – Θεσ/νίκη)

Αστική περιοχή (>10.000)

Ημιαστική περιοχή (2.000- 10.000)

Αγροτική περιοχή (< 2.000)

5. Ποια είναι η ειδικότητά σας;

.....
.....

6. Εάν φέτος εργάζεστε σε κάποιο σχολείο, σημειώστε πόσοι διαγνωσμένοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκετε :

0 μαθητές

1– 3 μαθητές

4– 5 μαθητές

6 – 10 μαθητές

Περισσότεροι από 10 μαθητές

7. Είχατε προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Συμμετείχατε σε σεμινάρια με θέμα την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΝΟΤΗΤΑ Β – ΚΑΙΜΑΚΑ

ΟΔΗΓΙΕΣ : Για κάθε μία από τις ακόλουθες δηλώσεις, παρακαλείσθε να υποδηλώσετε τις στάσεις/αντιλήψεις σας κυκλώνοντας έναν από τους παρεχόμενους αριθμούς. Σημείωση : Παρακαλώ επιλέξτε μόνο μία απάντηση.

0)Συμφωνώ Απόλυτα 1)Συμφωνώ 2)Ουδέτερος / Αναποφάσιτος

3)Διαφωνώ 4)Διαφωνώ Απόλυτα

1. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

0 1 2 3 4

2. Στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για λειτουργία μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη που κάνει χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών .

0 1 2 3 4

3. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν το παιδί τους να χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον.

0 1 2 3 4

4. Οι ιδιαίτερες ανάγκες σχετικά με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών των παιδιών με ειδικές ικανότητες, δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από έναν δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης.

0 1 2 3 4

5. Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στις τάξεις συνεκπαίδευσης, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.

0 1 2 3 4

6. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσει κάποιος να διδάσκει σε παιδιά ενός περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης την σωστή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι απλά να το κάνει, καθώς δε χρειάζεται ειδική κατάρτιση.

0 1 2 3 4

7. Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την διάρκεια χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

0 1 2 3 4

8. Είναι εφικτό να διδάξουμε την σωστή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη.

0 1 2 3 4

9. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

0 1 2 3 4

10. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ότι σε μία τάξη συνεκπαίδευσης.

0 1 2 3 4

11. Η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

0 1 2 3 4

12. Η συμπερίληψη σε συνδυασμό με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

0 1 2 3 4

13. Η συμπερίληψη σε συνδυασμό με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ,ενισχύει περισσότερο την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

0 1 2 3 4

14. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις συνεκπαίδευσης που γίνεται χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών , αναπτύσσουν καλύτερη αυτοαντίληψη απ' ότι σε μία ανεξάρτητη τάξη.

0 1 2 3 4

15. Η πρόκληση της τάξης γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί επιτυχώς στην χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών προωθεί την «τεχνολογική ανάπτυξη» των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

0 1 2 3 4

16. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων κατά την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών .

0 1 2 3 4

17. Η συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών κατά την διάρκεια της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών .

0 1 2 3 4

18. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες από τους δασκάλους σε σύγκριση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

0 1 2 3 4

19. Μια καλή προσέγγιση της διαχείρισης μιας τάξης συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού που θα είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάνοντας παράλληλα χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνεργασία με τον ήδη υπάρχον δάσκαλο.

0 1 2 3 4

20. Σκοπεύετε να χρησιμοποιήσετε τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία των μαθημάτων σας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες στο μέλλον;

0 1 2 3 4

21. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την διδασκαλία βοηθάει το μαθητή με ειδικές ανάγκες να συνειδητοποιεί τα δυνατά σημεία του.

0 1 2 3 4

22. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την διδασκαλία βοηθάει το μαθητή με ειδικές ανάγκες να αναπτύσσει νέες στρατηγικές για την επιτυχία του μαθησιακού του στόχου.

0 1 2 3 4

23. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την διδασκαλία βοηθάει το μαθητή με ειδικές ανάγκες να επιβάλει στην μαθησιακή διαδικασία το δικό του ρυθμό εκμάθησης.

0 1 2 3 4

24.Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ανάμεσα σε μαθητές με ειδικές & τυπικές ανάγκες.

0 1 2 3 4

25.Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες για διαθεματική προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου.

0 1 2 3 4

26.Η ποιότητα και το περιεχόμενο των λογισμικών διατίθενται σε ικανοποιητικό βαθμό στα Δημοτικά.

0 1 2 3 4