



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΘΕΜΑ:** *«Ο ρόλος του διαδικτύου ως μέσο άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού σε παιδιά με αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών. Μια μεθοδολογική εμπειρική διαδικτυακή έρευνα, προοπτικές και περιορισμοί»*

**Της Παναγιώτας Νεοκοσμίδου**

**Τριμελής Επιτροπή:**

**Παπάνης Ευστράτιος**

**Γιαβρίμης Παναγιώτης**

**Μυλωνάς Κωνσταντίνος**



**ΜΥΤΙΛΗΝΗ 2018**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
Σκοπός της έρευνας.....	16
<b>ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>18</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Διαδίκτυο και αναπηρία.....</b>	<b>19</b>
1.1. Ορισμός –Ταξινόμηση της Αναπηρίας.....	19
1.2. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας:.....	23
1.2.1 Το πολυδιάστατο μοντέλο της αναπηρίας.....	30
1.2.2. Ευρωπαϊκή και Ελληνική πραγματικότητα.....	31
1.2.3. Συνοπτική παρουσίαση προγραμμάτων προνοιακής προστασίας.....	45
1.2.4. Κοινωνία της Πληροφορίας και Αναπηρία –Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πραγματικότητα.....	50
1.3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού.....	55
1.3.1. Κοινωνική Συνοχή.....	69
<b>Κεφάλαιο 2: Κοινωνιολογική προσέγγιση του διαδικτύου.....</b>	<b>72</b>
2.1 Εισαγωγή.....	72
2.2 Μοντέλα επικοινωνίας.....	73
2.3 Χαρακτηριστικά της μαζικής επικοινωνίας.....	74
2.4 Τύποι Σύγκλισης.....	75
2.5 Το Διαδίκτυο ως μέσο επικοινωνίας.....	77
2.6 Διαδίκτυο –Εικονικές ταυτότητες- ιδεατός εαυτός.....	84
<b>Κεφάλαιο 3: Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.....</b>	<b>91</b>
3.1 Η συμβολή του Διαδικτύου και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.....	91
3.2 Ο ρόλος του ψηφιακού προγραμματισμού στο πλαίσιο του πολυγραμματισμού.....	95
<b>Κεφάλαιο 4: Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικός Αποκλεισμός.....</b>	<b>99</b>

4.1 Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα.....	99
4.2 Ο Ρόλος του διαδικτύου στην άρση του Κοινωνικού Αποκλεισμού.....	105
<b>Κεφάλαιο 5: Συνοπτική παρουσίαση των Ερευνητικών Μεθόδων.....</b>	<b>110</b>
5.1 Εισαγωγή .....	110
5.2 Έρευνες μέσω διαδικτύου –Πλεονεκτήματα και διαφορές .....	116
<b>Μέρος Β: ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>119</b>
<b>Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία έρευνας .....</b>	<b>120</b>
6.1 Σκοπός της έρευνας .....	120
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	121
6.3. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	123
6.3.1 Ποσοτικότροπη Έρευνα.....	123
6.3.2 Ποιοτικότροπη Έρευνα.....	129
6.4. Καθορισμός μεγέθους Δείγματος .....	129
6.5. Διαδικασία έρευνας.....	130
6.5.1. Πιλοτική έρευνα.....	131
6.5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου .....	137
<b>Κεφάλαιο 7: Η έρευνα .....</b>	<b>138</b>
7.1 Διεξαγωγή έρευνας .....	138
7.2 Δείγμα .....	138
7.3 Διαδικασία .....	138
7.4 Μετρήσεις .....	139
<b>Κεφάλαιο 8: Ανάλυση Αποτελεσμάτων Ποσοτικής Έρευνας .....</b>	<b>148</b>
8.1 Στατιστική Ανάλυση (Ερωτηματολόγια Μαθητών) .....	143
8.2. Στατιστική Ανάλυση (Ερωτηματολόγια Εκπαιδευτικών) .....	158
8.3. Σύγκριση Απόψεων Μαθητών και Εκπαιδευτικών .....	167
<b>Κεφάλαιο 9: Ποιοτικότροπη Ανάλυση.....</b>	<b>172</b>
9.1. Εισαγωγή .....	172
9. 2. Ομαδικά Εστιασμένες Συνεντεύξεις.....	172
9.3. Είδη τριγωνοποίησης .....	174
9.4. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης .....	174
9.5. Κωδικοποίηση δεδομένων με NVIVO .....	175
9.6. Πληθυσμός.....	176
9.7. Διαδικασία .....	177

9.8 Ανάλυση περιεχομένου.....	179
9.9 Σύνοψη κεφαλαίου.....	193
<b>Κεφάλαιο 10: Διαπροσωπικές σχέσεις .....</b>	<b>195</b>
10.1 Εισαγωγή .....	195
10.2 Focus group 1.....	197
10.3 Focus group 2.....	198
10.4 Focus group 3.....	200
10.5 Focus group 4.....	203
10.6 Σύνοψη κεφαλαίου.....	204
<b>Κεφάλαιο 11: Κοινωνική συμμετοχή .....</b>	<b>206</b>
11.1 Εισαγωγή .....	206
11.2 Focus group 1.....	207
11.3 Focus group 2.....	208
11.4 Focus group 3.....	209
11.5 Focus group 4.....	211
11.6 Σύνοψη κεφαλαίου.....	212
<b>Κεφάλαιο 12: Συζήτηση για το ρόλο του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση –διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....</b>	<b>214</b>
12.1 Προφίλ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στα ΕΕΕΚ και ΤΕΕ ( <i>Ερευνητικό ερώτημα Α1 &amp; Β2</i> ) .....	214
12.1.1 Λόγοι ενασχόλησης των παιδιών με το Διαδίκτυο και τις Νέες Τεχνολογίες ( <i>Ερευνητικά ερωτήματα Α Β &amp; Γ</i> ) .....	217
12.1.2 Ο ρόλος του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην κοινωνική συμμετοχή. καθημερινές δραστηριότητες ( <i>Ερευνητικά ερωτήματα Δ &amp; Ε</i> )..	222
12.1.2. Ο ρόλος του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην γνωστοποίηση η μη, της αναπηρίας ( <i>Ερευνητικό ερώτημα Γ3</i> ). .....	228
12.1.3. Ο ρόλος του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών με θετικές πορείες ζωής, που καταδεικνύει ότι η προσβασιμότητα στη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου συνδέεται άμεσα με την αίσθηση μείωσης ή μη του Κοινωνικού αποκλεισμού ( <i>Ερευνητικό ερώτημα Δ4</i> ).....	230
13. Προτεινόμενοι άξονες εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής .....	233
13.1 Προτάσεις για την εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος.....	233

13.2. Προτάσεις για την κοινωνιολογική προσέγγιση του θέματος .....	235
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>240</b>
<b>Παράρτημα 1 .....</b>	<b>273</b>
<b>Παράρτημα 2 .....</b>	<b>289</b>
<b>Παράρτημα 3.....</b>	<b>292</b>

### **Εξεταστική Επιτροπή**

Παπάνης Ευστράτιος, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστημίο Αιγαίου

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστημίο Αιγαίου

Μυλωνάς Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Σχολή Φιλοσοφικής, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ.

Τσομπάνογλου Γεώργιος, Καθηγητής, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίο Αιγαίου  
Κορρές Γεώργιος, Καθηγητής, τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστημίο Αιγαίου

Ζώρας, Λ. Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστημίο Αιγαίου

Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*Θα ήθελα καταρχήν να αναφερθώ στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία που έκαναν πραγματικότητα τη συγκεκριμένη έρευνα με την συμμετοχή τους. Η αναπόκριση στο κάλεσμα μου, παρά τους εν γένει περιορισμούς που χαρακτηρίζει το χώρο της ειδικής αγωγής, ήταν σημαντική. Επίσης, θερμά ευχαριστώ όλους τους Διευθυντές των σχολείων ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δέχτηκαν με χαρά να συμβάλλουν στην εξέλιξη αλλά και ολοκλήρωση τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας, διασφαλίζοντας τον απαιτούμενο χώρο και χρόνο για αυτό. Θερμές ευχαριστίες νιώθω την ανάγκη να απευθύνω και στον κ. Βλαχόπουλο Λάζαρο, σχολικό σύμβουλο και συνεργάτη του ΙΕΠ, ο οποίος με τις πολύτιμες συμβουλές του με βοήθησε στην έκδοση της απαιτούμενης άδειας από το Υπουργείο Παιδείας*

*Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου προσπάθειας, σημαντικός υποστηρικτής ήταν ο Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας του τμήματος κοινωνικών επιστημών κ. Παπάνης Ευστράτιος, ο οποίο επέβλεψε και καθοδήγησε την εργασία μου με τον δικό του ιδιαίτερο, ανθρώπινο αλλά και διακριτικό τρόπο. Το επιστημονικό του πεδίο και η ερευνητική εξειδίκευση, συντέλεσαν στην ενίσχυση της ποιότητας της εργασίας μου, η οποία περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις αυτή της παιδαγωγικής, αλλά και της κοινωνιολογίας. Μου έδωσε το περιθώριο να διερευνήσω να εξερευνήσω αλλά και να πειραματιστώ, υλοποιώντας τους ερευνητικούς στόχους.*

*Ακόμη θερμά ευχαριστώ και τον κ. Παναγιώτη Γιαβρίμη Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Κοινωνικών Επιστημών, ο οποίος συνέβαλε σημαντικά στην έγκριση αλλά και ομαλή εξέλιξη της εργασίας μου.*

*Θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην ευχαριστήσω το τρίτο μέλος της τριμελούς επιτροπής Καθηγητή Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστικής στην Ψυχολογία κ. Κωνσταντίνο Μυλωνά για τις πολύ σημαντικές παρατηρήσεις του.*

*Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας υπήρξαν αρκετά άτομα που συμμετείχαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας. Σημαντική ήταν η συμβολή του Επίκουρου Καθηγητή Στατιστικής του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΔΠΘ κ. Χαράλαμπο Τσαϊρίδη. Τους ευχαριστώ όλους και τους είμαι ευγνώμων.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*«Ο ρόλος του διαδικτύου ως μέσο άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού σε παιδιά με αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών. Μια μεθοδολογική εμπειρική διαδικτυακή έρευνα, προοπτικές και περιορισμοί»*

Η παρούσα εργασία μελετά το ζήτημα του ρόλου του διαδικτύου ως μέσο άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 13-18 ετών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά σε ποιο βαθμό και με πιο τρόπο το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες συμβάλουν στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από την ανάλυση (ποιοτικότροπη και ποσοτικότροπη) τριών σημαντικών διαστάσεων: της εκπαιδευτικής, της διαπροσωπικής αλλά και της κοινωνικής συμμετοχής. Μέσα από μια κοινωνιολογική ματιά, επιχειρήθηκε η ανάλυση της αναπηρίας, αλλά και των σημαντικών επιδράσεων που έχει σε αυτήν, η ύπαρξη του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Στο πλαίσιο μιας ενδεδεγμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διαπιστώθηκε η έλλειψη προσβασιμότητας των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με την αντίστοιχη ομάδα που δεν αντιμετωπίζει τις συγκεκριμένες δυσκολίες.

Σε ερευνητικό επίπεδο η μελέτη απευθύνθηκε σε 206 παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 280 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η έρευνα επεκτάθηκε δια ζώσης και διαδικτυακά και στις 13 περιφέρειες. Η ανταπόκριση μέσω του διαδικτύου κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Σε επίπεδο πορισμάτων, η πλειοψηφία των παιδιών ασχολείται με το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες. Σημαντικό ρόλο για την ενασχόληση των παιδιών με το διαδίκτυο αποτελούν οι παράγοντες της ηλικίας, ο τύπος δυσκολίας αλλά και εκπαίδευσης, με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά αλλά και αυτά που φοιτούν στα ΤΕΕ να υπερέχουν σε ψηφιακή κατάρτιση, συγκριτικά με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά που φοιτούν στα ΕΕΕΚ και αντιμετωπίζουν σημαντικού τύπου δυσκολίες. Ένα από τα σημαντικά ευρήματα που αναδείχθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ήταν η μη γνωστοποίηση της αναπηρίας από τα παιδιά, όταν αυτά εμπλέκονται σε διαδικτυακές επαφές από το φόβο της απόρριψης, ενώ αξιοσημείωτα ήταν και τα ευρήματα που αφορούσαν στους λόγους που τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάνουν χρήση του διαδικτύου. Αυτοί οι λόγοι είναι κυρίως εκπαιδευτικοί αλλά και ψυχαγωγικοί. Σε διαπροσωπικό επίπεδο, η πλειοψηφία των παιδιών περιορίζεται στις



διαδικτυακές επαφές με συγγενικά και φιλικά πρόσωπα, ενώ η κοινωνική συμμετοχή εμφανίζεται σημαντικά περιορισμένη, καθώς σύμφωνα με τα παιδιά δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για αυτήν.

*“The role of the Internet as a means of removing social exclusion in children with disabilities aged 13-18. A Methodological Experimental Internet Survey, Prospects and Restrictions”*

## **ABSTRACT**

This thesis examines the issue of the role of the Internet as a means of eliminating social exclusion for children with disabilities and special educational needs aged 13-18. More specifically, it explores to what extent and in what way the internet and new technologies contribute to the alleviation of social exclusion through the analysis (qualitative and quantitative) of three important dimensions: educational, interpersonal and social participation. Through a sociological look, the analysis of disability, as well as its significant impact on it, the existence of the Internet and new technologies, has been attempted. In the context of a thorough bibliographic review, the lack of accessibility for children with disabilities and special educational needs has been identified as compared to the corresponding group that does not address the specific difficulties.

At the research level, the study addressed 206 children with disabilities and special educational needs and 280 special education teachers. The survey was conducted live and online in all 13 regions. The response across the internet ranged at very low levels.

At the level of findings, the majority of children deal with the internet and new technologies. An important role for children to engage in the internet is the factors of age, type of difficulty and education, with older children and those studying at TEE to excel in digital training, compared to younger children attending Special Vocational Education and Training Laboratory and face major difficulties. One of the important findings that emerged in the context of this research was the failure to disclose children's disability when they were involved in online contacts because of the fear of rejection, while notable findings were found about why children with special educational needs make use of the internet. These reasons are mainly educational and entertaining. At the interpersonal level, the majority of children are limited to online

contacts with relatives and friendly people, while social participation appears to be significantly limited as children have not been properly trained for it.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ερευνητικό αντικείμενο, αλλά και η συγγραφή της παρούσας διδακτορικής διατριβής, φάνταζε σχεδόν αδύνατη για δύο βασικούς λόγους: Τα ευρήματα και η διεθνής βιβλιογραφία που αναδείκνυε την σημασία και τον ρόλο του διαδικτύου στην άρση του κοινωνικού αλλά και του ψηφιακού αποκλεισμού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών ήταν περιορισμένη, ενώ δεν υπήρχαν συναφείς έρευνες, οι οποίες είχαν ως συμμετέχοντες τα ίδια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Οι έρευνες που μέχρι τώρα συναντώνται είναι αυτές που διερευνούν τις απόψεις των ατόμων που, είτε εργάζονται είτε είναι κηδεμόνες αυτής της ομάδας. Ο δεύτερος λόγος, ήταν η πραγματοποίηση μιας πολυμεθοδικής έρευνας, της οποίας ένα τμήμα της είχε ως ερευνητικό πεδίο δράσης το διαδίκτυο, καθώς πολλά ερωτηματολόγια στο πλαίσιο της πιλοτικής, αλλά και της κυρίως έρευνας, συμπληρώθηκαν μέσω του διαδικτύου, τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Βασική κινητήρια δύναμη για την ενασχόληση μου με το παρόν ερευνητικό αντικείμενο αποτέλεσε η βαθιά πεποίθηση, ότι όλα είναι δυνατά, και ότι η μάθηση και οι ευκαιρίες που πρέπει να δίνονται για την κατάκτησή της, αφορούν όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως οικονομικής, κοινωνικής, φυσικής πνευματικής ή άλλης μειονεξίας και ανεπάρκειας.

Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια εκτενής αναφορά στην έννοια της αναπηρίας, όπως αυτή ορίζεται από ερευνητές κοινωνιολογούς και μη. Μέσα από τον ορισμό και την ταξινόμηση της αναπηρίας, αναδείχθηκαν τα δύο κυρίαρχα μοντέλα, του ιατρικού και του κοινωνικού, με την ακριβή περιγραφή των χαρακτηριστικών τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια εκτενής ανάλυση της κοινωνιολογικής προσέγγισης της αναπηρίας.

Παρουσιάζονται οι θεωρίες των Bradby, Shilling & Netleton οι οποίοι αναφέρονται σε δυο βασικούς τύπους νοημάτων της αναπηρίας. Ο πρώτος αναφέρεται στις συνέπειες που έχει η αναπηρία για το ίδιο το άτομο, αναφερόμενος στους περιορισμούς που επιβάλλει η συγκεκριμένη κατάσταση στην καθημερινή ζωή, του ατόμου, αλλά και στον τρόπο που επιλέγει να διαχειριστεί την αναπηρία του,

συλλέγοντας πληροφορίες από ομοιοπαθείς, ή συμμετέχοντας σε ομάδες αυτοβοήθειας.

Παραμένοντας στο ίδιο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια εκτενής αναφορά της Ευρωπαϊκής και Ελληνικής πραγματικότητας σχετικά με την κοινωνική προστασία των ΑμεΑ, η οποία εμπεριέχεται στο διεθνές πλαίσιο θέσπισης των κοινωνικών δικαιωμάτων, που θεμελιώθηκε με την Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του Ανθρώπου (1948). Περιλαμβάνεται μια επισκόπηση, των σημαντικότερων κειμένων της Ε.Ε., προκειμένου να διερευνηθεί η φιλοσοφία και στάση της Ευρωπαϊκής ένωσης για τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, επιχειρείται η αναλυτική παρουσίαση των σημαντικότερων νόμων, αλλά και των ουσιαστικών εξελίξεων που έλαβαν χώρα στην Ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, επιχειρείται μια χαρτογράφηση των δομών ειδικής αγωγής, αλλά και κοινωνικής προστασίας, όπως αυτές έχουν καταγραφεί από επίσημες πηγές.

Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική καταγραφή της Κοινωνίας της πληροφορίας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται το πλαίσιο, στο οποίο συντελείται η ηλεκτρονική προσβασιμότητα, και τα βήματα που έχουν γίνει σε Ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο σε θέματα που αφορούν στην ηλεκτρονική προσβασιμότητα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Στη επόμενο υποκεφάλαιο εισάγεται και αναλύεται η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Έπειτα από ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση της εν λόγω έννοιας, επιχειρείται μια σημασιολογική αποσύνδεση της έννοιας από την φτώχεια, αναδεικνύοντας την πολυσημία του όρου. Στον αντίποδα του κοινωνικού αποκλεισμού, βρίσκεται η κοινωνική συνοχή. Το περιεχόμενο της κοινωνικής συνοχής, αναφέρεται ως ένα χαρακτηριστικό της κοινωνίας, κατά την οποία τα μέλη της αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους με αισθήμα κοινής πίστης και αλληλεγγύης (Jenson, 1998b).

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια κοινωνιολογική προσέγγιση του διαδικτύου, αποσαφηνίζοντας την έννοια της επικοινωνίας. Στη συνέχεια τονίζεται η επικοινωνία μέσω των μηνυμάτων, με ιδιαίτερη μνεία στα μοντέλα επικοινωνίας, αλλά και στους τύπους ψηφιακής σύγκλισης, ενώ στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο διαδίκτυο ως μέσο επικοινωνίας σύμφωνα με κοινωνιολόγους ερευνητές, καθώς και στις επιμέρους λειτουργίες του (διαδικτυακά παιχνίδια, facebook, e-mail ).

Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται αναφορά στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα και τα οφέλη που αυτά

έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές συνθήκες μάθησης, οι οποίες διαμεσολαβούνται από την εικονική πραγματικότητα, έχουν την δυνατότητα άμεσης σύνδεσης με πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Το χαρακτηριστικό αυτό, κινητοποιεί τα παιδιά με αναπηρία, καθώς μειώνει το χάσμα μεταξύ καθημερινότητας και εκπαιδευτικής γνώσης, διευκολύνοντας τη κατανόηση της σκοπιμότητας των διδακτικών στόχων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται εκτενέστερη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνητικών υποθέσεων, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Sivin-Kachala, (1998) στο πλαίσιο των οποίων αναδείχθηκαν σημαντικά ευρήματα, ένα εκ των οποίων είναι το εξής :

- ✓ Τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία είχαν συχνότερη επαφή με το διαδικτυακό περιβάλλον, εμφανίζονταν με καλύτερη παρουσία στην ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία σύμφωνα πάντα με τις ίδιες έρευνες, εκτεινόταν χρονικά από την προσχολική έως την υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης

Στη συνέχεια, μέσα από συναφείς με το θέμα της παρούσας εργασίας έρευνες, διερευνήθηκε ο συσχετισμός του Διαδικτύου και του κοινωνικού αποκλεισμού στο πλαίσιο του οποίου, διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με την συμβολή του διαδικτύου στην άρση του ψηφιακού ή μη αποκλεισμού, και κατ'έπекταση στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το δεύτερο τμήμα της παρούσας εργασίας, συνιστά το ερευνητικό τμήμα της διατριβής, που ξεκινάει με το πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται μια συνοπτική περιγραφή των παραδοσιακών μεθόδων έρευνας, μια συγκριτική μελέτη μεταξύ ποσοτικότροπης και ποιοτικότροπης ανάλυσης,

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας που περιελάμβανε και τους δύο τύπους της μεθοδολογικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δέκα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητά του. Στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας, διαπιστώθηκε ότι έπρεπε να απλοποιηθούν κάποιες ομάδες ερωτήσεων, προκειμένου αυτές να γίνουν κατανοητές στον υπο μελέτη πληθυσμό.

Στο έβδομο κεφάλαιο της διατριβής, αναλύεται ο σκοπός της έρευνας, και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, αναλύονται οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν (ποσοτικότροπη και ποιοτικότροπη), ενώ περιγράφονται τα

μεθοδολογικά εργαλεία, ο βαθμός αξιοπιστίας τους και προσδιορίζεται ο στατιστικός πληθυσμός.

Το όγδοο και ένατο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Μέσα από τις επιμέρους αναλύσεις επιχειρείται μια περιγραφική εκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας. Στη συνέχεια, εφαρμόζεται στατιστική ανάλυση όπως είναι ο έλεγχος υποθέσεων και οι ζευγαρωτές συγκρίσεις των βασικών εννοιολογικών εννοιών όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης, των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής συμμετοχής, μέσα από τους οποίους γίνεται προσπάθεια επαλήθευσης των ερευνητικών αναμενόμενων.

Στο δέκατο κεφάλαιο, επιχειρείται η ποιοτικότροπη ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, έγινε διάκριση των βασικών θεματικών αξόνων και ομαδοποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων σύμφωνα με αυτές.

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας είναι προϊόν συστηματικής προσπάθειας και μελέτης, προκειμένου να δημιουργηθεί μια βάση, ώστε μελλοντικές έρευνες να εμπλουτίσουν, να επιβεβαιώσουν, να τροποποιήσουν, και να επαληθεύσουν το σύνολο των ευρημάτων της παρούσας, δίνοντας με τη σειρά τους το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό και επιστημονική αναζήτηση.

## Συνοπτικός πίνακας κεφαλαίων της Διδακτορικής Διατριβής

Κεφάλαιο 1:	Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πραγματικότητα σχετικά με την Κοινωνική Πρόστασία των ΑμέΑ Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Συνοχή
Κεφάλαιο 2	Κοινωνιολογική προσέγγιση του Διαδικτύου
Κεφάλαιο 3	Χρήση των ΤΠΕ και Εκπαιδευτική Διαδικασία
Κεφάλαιο 4	Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικός Αποκλεισμός
<b>Ερευνητικό τμήμα εργασίας</b>	
Κεφάλαιο 5	Αναλυτική περιγραφή των παραδοσιακών μεθόδων της έρευνας
Κεφάλαιο 6:	Μεθοδολογία έρευνας
Κεφάλαιο 7&8	Στατιστική ανάλυση δεδομένων από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής
Κεφάλαιο 9 &10 &11	Ομαδικά Εστιασμένες Συνετεύξεις
Κεφάλαιο 12 &13	Συζήτηση-Προτάσεις

## Σκοπός της έρευνας

Το Διαδίκτυο, συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι του «κοινωνικού γίνεσθαι». Την ίδια στιγμή, αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός κατά πόσο συνιστά μια αντανάκλαση της κοινωνίας, αποτυπώνοντας όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας (Παπάνης, 2011). Στο περιβάλλον του Διαδικτύου, πολλές εννοιολογικές κατασκευές διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενό τους. Ο χώρος, ο χρόνος, η κοινότητα και η ταυτότητα των ανθρώπων αποκτούν μια άλλη διάσταση. Πρόκειται για έναν άυλο χώρο, στο πλαίσιο του οποίου η αίσθηση της συλλογικότητας στηρίζεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων (Δεμερτζής 2002).

Η συμβολή του Διαδικτύου στη διαχείριση και μελέτη του φαινομένου του Κοινωνικού Αποκλεισμού συνιστά ένα σύγχρονο τρόπο διαχείρισης του και πρόκειται να απασχολήσει την παρούσα εργασία. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολυεπίπεδη και συναντάται σε κάθε κοινωνικό σχήμα, παίρνοντας πολλές διαστάσεις και μορφές ανισότητας και διαφοροποιημένης διαχείρισης.

Πλήθος ερευνών, αναδεικνύουν ότι η χρήση του Διαδικτύου στα παιδιά με αναπηρία, μπορεί να συμβάλλει δυναμικά στην εξέλιξη τους σε εκπαιδευτικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Sivin -Kachala 1998·Sahin & Okur, 2005 Παπάνης, 2011). Αν και η συγκεκριμένη ομάδα, στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας, στερείται, όπως έρευνες αποδεικνύουν, ακόμη και πρόσβασης στο συγκεκριμένο μέσο, ωστόσο αυτό το οποίο έχει διαπιστωθεί είναι ότι η χρήση του, από την υπο μελέτη ομάδα, μπορεί να συμβάλλει στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού (Katsinas, Moeck & Gorski, 2005).

Για τη διερεύνηση του παραπάνω φαινομένου θα επιχειρηθεί η εφαρμογή πολυμεθοδικής διαδικτυακής και παραδοσιακής έρευνας. Σχετική, ξένη βιβλιογραφία, υποστηρίζει ότι α) οι έρευνες μέσω διαδικτύου έχουν άμεσα και χωρίς κόστος αποτελέσματα. β). Το δείγμα, το οποίο θα έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την πρόσβαση στο διαδίκτυο, εκτείνεται σε απεριόριστη γεωγραφική εμβέλεια. γ). Η ανωνυμία της συμμετοχής των συμμετεχόντων σε μια έρευνα διασφαλίζεται, μέσω της απόκρυψης της πραγματικής ταυτότητας και των προσωπικών τους στοιχείων, χαρακτηριστικό που οδηγεί σε μια αίσθηση ελευθερίας, αλλά και ελέγχου της συμμετοχικότητας τους σε αυτήν (Alvarez & Chase, 2000· Piper & College, 1998. Παπάνης 2011). Επιπλέον από την εφαρμογή, την ανάλυση και την επεξεργασία των



ευρημάτων, αναμένεται και η ανάδειξη περιορισμών και θεμάτων δεοντολογίας στην διεξαγωγή της έρευνας μέσω του διαδικτύου, στοιχείο που θα αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση και προβληματισμό (Frahkel & Siang, 1999)

Ωστόσο, είναι πρόδηλο ότι πρόκειται για ένα θέμα, η μελέτη του οποίου ενέχει πολλές εκφάνσεις και διαστάσεις, που ξεπερνούν τα όρια της συγκεκριμένης έρευνας. Πρόθεση είναι να αναδειχθούν οι στάσεις και οι απόψεις των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων, αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα, έτσι ώστε να προκύψουν μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα επιδιώκουν μια συστηματική, μακρόπνοη και συντονισμένη προσπάθεια όλων των φορέων που εμπλέκονται με την αναπηρία. Με την εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών και την αξιοποίηση των μεθόδων και εργαλείων της κοινωνιολογικής προσέγγισης, θα επιχειρηθεί η προσέγγιση και επιστημολογική ανάλυση του φαινομένου του Κοινωνικού αποκλεισμού και των βασικών αξόνων στο πλαίσιο των οποίων πραγματώνεται η εκπαιδευτική και κοινωνική αποκατάσταση των παιδιών με αναπηρία ηλικίας (13-18 ετών).

## **ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

### **1.1. Ορισμός –Ταξινόμηση της Αναπηρίας**

Ο όρος αναπηρία, επιδέχεται πολλών ερμηνειών και προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization), η έννοια αποτελείται από τρεις βασικές συνιστώσες, τη βλάβη, η οποία μπορεί να είναι εκ γενετής ή επίκτητη, τις σύνοδες λειτουργικές μειονεξίες, καθώς και την αναπηρία (Michailakis, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Π.Ο.Υ.(Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007 ) το εννοιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω προσδιορίζεται ως εξής:

- Ως βλάβη, ορίζεται η οποιαδήποτε ψυχική και λειτουργική απόκλιση από το «φυσιολογικό».
- Ως αναπηρία, ορίζεται οποιοσδήποτε αποκλεισμός από όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, λόγω εγγενών ή επίκτητων παραγόντων
- Ως μειονεξία, ορίζεται ο συνδυασμός των δυο παραπάνω εννοιών, οι οποίες εμποδίζουν την πλήρωση αναμενόμενων ρόλων.

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία συνιστά μια μορφή ασθένειας, η οποία είναι απόρροια της έκπτωσης του ατόμου (impairment) και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για δράση. Αντίθετα, το οικονομικό μοντέλο εστιάζει εννοιολογικά σε επίπεδο έλλειψης οικονομικών εσόδων, υπογραμμίζοντας τη φτώχεια και την οικονομική δυσχέρεια (Παπάνης, 2011).

Ο ορισμός της αναπηρίας, καθορίζεται, από τις ιδεολογικές αντιλήψεις που τον διέπουν και από τις εκάστοτε θεωρητικές προσεγγίσεις του. Έτσι, η αναπηρία συνιστά μια κοινωνική πραγματικότητα, όπου διαφορετικά άτομα, με ποικίλων τύπων προοπτικών και χαρακτηριστικών στη ζωή τους, κατατάσσονται σε μια κοινή με άλλους ανθρώπους κατηγορία, η οποία έχει ένα κοινό στοιχείο, την αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Η προσέγγιση, στην οποία θα δοθεί βαρύτητα, είναι αυτή του οικολογικού μοντέλου, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένας συγκερασμός των φυσικών ικανοτήτων του ατόμου και των απαιτήσεων και ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις κοινωνικές αλλαγές και τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία είναι αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική (Παπάνης, 2011· Michailakis, 2003). Η αναπηρία αντιμετωπίζεται

ως μια κατάσταση, η οποία οδηγεί στην έκπτωση του ατόμου από βασικούς τομείς του ευρύτερου κοινωνικού ιστού. Ανάλογο εννοιολογικό περιεχόμενο, προσδίδει και το κοινωνικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα πλέγμα αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ ατομικών παραγόντων και κοινωνικού πλαισίου, συμπεριλαμβανομένων και της φυσικής προσπελασιμότητας (σχεδιασμός κτιρίων, μέσα μαζικής μεταφοράς). Επιπλέον, συνεξετάζεται η κοινωνική δομή και το σύστημα πεποιθήσεων, τα οποία ενδεχομένως οδηγούν στην υιοθέτηση διακρίσεων κατά των ατόμων με αναπηρία (Thomas, 2004). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η διάκριση μεταξύ μειονεξίας και αναπηρίας ορίζεται ως εξής:

- Ως μειονεξία χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε ολική ή μερική απώλεια ύλης, ή φθοράς μιας δομής, ή ενός μηχανισμού μιας φυσιολογικής ψυχικής ή ανατομικής δραστηριότητας.
- Ως αναπηρία χαρακτηρίζεται η ολική ή η μερική έκπτωση ευκαιριών και προοπτικών στα άτομα με αναπηρία, εμποδίζοντας την ισότιμη συμμετοχή τους στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας (Finkelstein & French, 1993· Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Η μέχρι τώρα κυρίαρχη, ιατρική προσέγγιση, αντιμετώπιζε για δεκαετίες την αναπηρία ως ένα εξατομικευμένο πρόβλημα με βασική αιτία πρόκλησής του μια επίκτητη ή εκ γενετής κατάσταση, η οποία έχει ως μοναδικό τρόπο αντιμετώπισης τις ιατρικές παρεμβάσεις, όπως είναι η αποκατάσταση ή η μείωση της βλάβης (Shakespeare, 1993 European Commission, 2004). Ο Bandeau, (1977) (στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2010) αναδεικνύοντας μια ενδιαφέρουσα διάσταση της αναπηρίας στη σύγχρονη εποχή, υπογράμμισε ότι η ιατροκοιμημένη προσέγγιση του προβλήματος άσκησε μια καταπιεστική λειτουργία, καθώς συνέβαλε, στη θεσμική αναπαραγωγή της. Σε μια προσπάθεια σχηματικής απεικόνισης των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στο ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο, παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας:

**Πίνακας 1.1:** Διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο

<b>Ιατρικό μοντέλο</b>	<b>Κοινωνικό μοντέλο</b>
Το άτομο με αναπηρία θεωρείται ανεπαρκής ψυχικά, σωματικά και νοητικά	Ο ανάπηρος θεωρείται απλά διαφορετικός, χωρίς να αποδίδεται αρνητικό πρόσημο στην έννοια
Υπάρχει ένα ευρύ πεδίο βιολογικό – ψυχολογικών ανωμαλιών και ελλειψμάτων	– Ο τρόπος αντιμετώπισης του κοινωνικού συνόλου διαμορφώνει το κοινωνικό στίγμα
Οι ορισμοί έχουν αρνητικό πρόσημο	Οι ορισμοί έχουν θετικό ή ουδέτερο

<b>Ιατρικό μοντέλο</b>	<b>Κοινωνικό μοντέλο</b>
Η συζήτηση εστιάζει σε ελαττώματα, προβλήματα ή χαρακτηριστικά	περιεχόμενο και εστιάζει στον άνθρωπο Η συζήτηση εστιάζει σε προσωπικές εκτίμησεις, δεδομένα, δυνατότητες και αδυναμίες
Στόχος είναι να δοθούν συμβουλές και συνταγές στον άρρωστο	Στόχος είναι να ενισχύσει το άτομο, προκειμένου αυτό να αναδομήσει την εικόνα του.
Οι κοινωνικές προσλαμβάνουσες και τα μηνύματα ενθαρρύνουν μια παθητική στάση	Οι κοινωνικές προσλαμβάνουσες και τα μηνύματα παρωθούν την ενεργητικότητα

Πηγή : Σταυριανόπουλος 2007:2

**Πίνακας 1.2: Στάσεις ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου**

<b>Οι στάσεις του Ιατρικού Μοντέλου απέναντι στην αναπηρία</b>	<b>Οι στάσεις του Κοινωνικού Μοντέλου απέναντι στην αναπηρία</b>
Χρήση του όρου το παιδί είναι «προβληματικό»	Η ανάδειξη της αυτοαξίας του παιδιού
Διάγνωση	Δυνατότητες και ανάγκες προσδιορίζονται από το ίδιο το άτομο σε συνεργασία με πρόσωπα και φορείς
Στιγματισμός	Εντοπίζονται τα προβλήματα και αναζητούνται λύσεις
Κεντρική σημασία έχει η βλάβη	Το επίκεντρο της προσοχής δεν είναι η βλάβη
Επιβάλλονται προγράμματα θεραπείας και ιατρικής παρακολούθησης	Επιβάλλεται η πρόσβαση και η συνεργασία σε υπηρεσίες και φορείς
Διαχωρισμός και εναλλακτικές υπηρεσίες	Εκπαίδευση για γονείς και επαγγελματίες
Οι συνηθισμένες ανάγκες δεν χαιρούν άμεσης προσοχής και φροντίδας	Οι σχέσεις καλλιεργούνται
Η ένταξη στην κοινωνία είναι επιτρεπτή για αυτούς που σε ένα επίπεδο είναι φυσιολογικοί, διαφορετικά η αναπηρία σημαίνει αυτόματα και μόνιμο αποκλεισμό	Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία όποια και αν είναι αυτή θεωρείται δεδομένη
Η κοινωνία είναι αδιάφορη και απαθής	Η κοινωνία εμπλέκεται άμεσα

Πηγή: Σταυριανόπουλος 2007:3

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ) οι βασικοί διακριτοί τύποι αναπηριών είναι οι εξής

- α) Κινητικά ανάπηροι (παραπληγία, τετραπληγία, πάρκινσον, μυϊκή δυστροφία, αρθρίτιδα, εγκεφαλικό
- β) οι νοητικά ανάπηροι
- γ) τα άτομα με προβλήματα όρασης (τύφλωση, χαμηλού βαθμού όραση, καταρράκτης)

δ) Τα άτομα με προβλήματα κώφωσης (μερική απώλεια στην ομιλία, ολική απώλεια στην ακοή και την ομιλία

ε) οι χρόνια σωματικά πάσχοντες

ζ) άτομα, με πολλαπλές αναπηρίες,

η) τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες (Δυσλεξία, σύνδρομο Down, Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, αυτισμός, σύνδρομο Asperger)

Θεσμικά, ο τελευταίος νόμος περί ειδικής αγωγής (ν. 3699/2008: 3500) «σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορίζει ως, αυτούς που εμφανίζουν δυσκολίες ακαδημαϊκής μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών, αλλά και ψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με την διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν την διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης». Ο συγκεκριμένος νόμος εισάγει την πολύ σημαντική διαδικασία της διεπιστημονικής αξιολόγησης, στο πλαίσιο της οποίας, επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαίδευσης και παρέμβασης στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο όρος ειδική αγωγή μετονομάζεται σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ενώ η διαφορική διάγνωση αντικαθίσταται από τον όρο διαφοροδιάγνωση. Σημαντικό σημείο του νόμου η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης ΕΑΕ και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, με την αποκλειστική ευθύνη του Υπουργείου. Ωστόσο, το ερώτημα παραμένει, αν προωθείται πραγματικά η ένταξη και ισότιμη διαχείριση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000).

Επιπλέον, δεν είναι εξακριβωμένο αν νόμος αυτός, μαζί με όλους τους προηγούμενους, αποδίδει το σύνολο των αποκλίσεων, από το φυσιολογικό στην ύπαρξη ενδογενών παραγόντων. Η συγκεκριμένη επιστημονική ανακρίβεια, ενδεχομένως οδηγεί στην εδραίωση σημαντικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, εν ονόματι μια φυσικής ανισότητας (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004). Αυτό που κατά κύριο λόγο φαίνεται να συμβαίνει, είναι η πλήρης ομογενοποίηση του πραγματικού και εικονικού εαυτού, ταυτίζοντας την οργανική βλάβη με κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην έκπτωση της συγκεκριμένης ομάδας από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό. Κατά τον Giroux, (1984) οι φυσικές δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως δομικά στοιχεία της προσωπικότητας τους, θεμελιώνοντας προκαταλήψεις και στάσεις που συνθέτουν μια άνιση και πλασματική κατασκευή ομοιογένειας του συγκεκριμένου πληθυσμού. Βασική συνέπεια αυτής της βαθιάς κοινωνικής ανισότητας είναι η περιθωριοποίηση της συγκεκριμένης ομάδας από

βασικά πεδία, όπως είναι η εκπαίδευση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνικό-πολιτική ζωή. Ένα σημαντικό ποσοστό ερευνών, αναδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών με αναπηρία, στερείται δυνατοτήτων για μόρφωση και ουσιαστική εκπαίδευση (Kaye, 2000· Manasian, 2003· Burgstahler, 2003 & Παπάνης, 2009 ). Τα παραπάνω δεδομένα έρχονται σε πλήρη ασυνέπεια με το περιεχόμενο του Άρθρου 21, παρ 6, σύμφωνα με το οποίο η δυνατότητα ουσιαστικής ένταξης, στα παραπάνω πεδία θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη και δεδομένη (Γιαβρίμης, Παπάνης & Βίκη 2007).

Είναι γεγονός, ότι η αναπηρία συνιστά ένα σημαντικό, αλλά και αμφιλεγόμενο θέμα της πολιτικής αρένας, με το αναπηρικό κίνημα να βρίσκεται στο πεδίο των επιστημονικών αντιπαραθέσεων. Οι συνήθεις πολιτικές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις λειτουργούν με βασικό γνώμονα τις υπάρχουσες διακρίσεις και την ενσωμάτωση των αναπήρων στο κυρίαρχο στρώμα της κοινωνίας (Shakespeare, 1993). Η επιστημονική αντιπαράθεση, έδωσε ώθηση στην εδραίωση του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο αποτέλεσε προϊόν συνεχών αγώνων και κινητοποιήσεων.

## **1.2. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας:**

Στο πλαίσιο της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, εδραιώνεται ένα σύνολο σχημάτων συμπεριφοράς, τα οποία υπόκεινται σε πολιτισμικούς και ιστορικούς περιορισμούς. Ορισμένες δραστηριότητες, παραμένουν απόρρητες, καθώς η δημοσιοποίησή τους, συνιστά πράξη παράλογη και παιδαριώδης. Η αναπηρία συχνά αποτελεί ισχυρό άλλοθι παραβίασης των συμβατικών κανόνων, καθώς η μη συμμόρφωσή τους σε αυτούς, είναι απόρροια της μειονεξίας που η συγκεκριμένη κατάσταση υπαγορεύει ( Bradby, 2010). Η αντίληψη αυτή αποτυπώνει με σαφήνεια τον καρτεσιανό Δυϊστικό τρόπο αντίληψης, σύμφωνα με τον οποίο το σώμα και το πνεύμα αντιμετωπίζονται ως δυο διακριτές και μη συγκρίσιμες οντότητες. Η συγκεκριμένη θεώρηση διαχειρίζεται το πνεύμα ως άυλο και αθάνατο, ενώ το σώμα ως μετρήσιμο μηχανισμό που επισκευάζεται, όπως οι μηχανές με την κατάλληλη ιατρική ή τεχνολογική παρέμβαση, αρκεί να απομονωθεί ο παθογόνος παράγοντας (Bury 2001, Nettleton, 2002). Η θεώρηση αυτή ενέχει το βιοϊατρικό μοντέλο, το οποίο κυριαρχεί στην επίσημη φροντίδα υγείας από το 18<sup>ο</sup> αιώνα και, σύμφωνα με αυτό, επιχειρείται η κατάτμηση του σώματος σε ένα σύνολο από ξεχωριστά τμήματα, αναζητώντας τα αίτια των οποιωνδήποτε δυσλειτουργιών σε βιολογικές λειτουργίες. Η κλινική του εφαρμογή, εδράζεται στην κυρίαρχη παραδοχή, ότι οι ασθενείς – ανάπηροι συνιστούν διακριτές οντότητες, οι οποίες προσδιορίζονται ως

κατηγοριοποιημένες αποκλίσεις από την «κανονικότητα» (Nettleton, 2002). Τις τελευταίες δεκαετίες, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχτεί έντονη κριτική, για δυο βασικούς λόγους: Υποστηρίζεται σφοδρά από ακαδημαϊκούς και μη, ότι ο βαθμός αποδοτικότητας και ωφελιμότητας για το κοινό καλό έχει υπερεκτιμηθεί, καθώς οι δείκτες θνησιμότητας σημείωσαν αξιόλογη πτώση, συσχετιζόμενα με αμιγώς κοινωνικά φαινόμενα (συνθήκες υγιεινής, διατροφή, ρυθμούς αναπαραγωγής) και όχι με ιατρικού τύπου παρεμβάσεις (Imrie, 2003). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή, αγνοεί τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις της ασθένειας και της αναπηρίας, ενώ δεν είναι σε θέση να τοποθετήσει το ανθρώπινο σώμα σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές χωροχρονικές συνθήκες, καθώς αγνοεί τη σχέση τρόπου ζωής και ασθένειας (Σαββάκης, 2010·Braddock & Parish, 2001·Nettleton, 2002). Το σώμα, ως αντικείμενο μελέτης, έχει προσελκύσει σχετικά πρόσφατα το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων, οι οποίοι μέχρι τότε διαχειρίζονταν το σώμα, ως σημείο αναφοράς των σχέσεων που αναπτύσσονταν ανάμεσα σε άτομα και κοινωνικές ομάδες (Αγραφιώτης, 2003). Η μέχρι τώρα απόσπαση του ανθρώπινου σώματος από τις βιογραφικές του αναφορές και το κοινωνικο-πολιτισμικό του πλαίσιο, συμβάλλει στην άγνοια του γεγονότος, ότι τα άτομα σκέφτονται και ενεργούν με βάση τις υποκειμενικές τους ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι σημαντικές για την αποτίμηση και ανάλυση του φαινομένου της αναπηρίας, Η Duden, (1991) υποστηρίζει ότι το σώμα είναι μια πολιτιστική σύμβαση, η οποία βιώνεται και γίνεται αντιληπτή με διαφοροποιημένο τρόπο, σε σχέση με την ιστορική περίοδο, στην οποία είναι τοποθετημένη κάθε φορά. Για τον Shilling, (1993), το σώμα αποτελεί ένα ημιτελές βιοκοινωνικό φαινόμενο, το οποίο έχει την ικανότητα να μετασχηματίζεται μέσω της κοινωνικής του ταυτότητας. Έτσι, για παράδειγμα, ο τρόπος του βαδίσματος, σκέψης και ομιλίας είναι απόρροια του τρόπου ανατροφής.

Στο πλαίσιο της μελέτης της κοινωνιολογίας του σώματος, υπάρχουν δυο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι οι εξής: α) Η νατουραλιστική προσέγγιση η οποία έκανε την εμφάνιση της τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, και υποστηρίζει ότι όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές και κοινωνικές σχέσεις μπορούν να ερμηνευτούν μέσω του βιολογικού τους υποστρώματος. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή ισχυρίζεται ότι οι παραπάνω τύπου κοινωνικές συμβάσεις είναι βιολογικά, γενετικά και αναπτυξιακά καθορισμένες, στοιχείο που υποδηλώνει ότι όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων αποτιμάται με όρους γενετικής προδιάθεσης. Η επιστημονική αυτή αντίληψη έχει δεχτεί την έντονη κριτική από όλους σχεδόν τους



κοινωνιολόγους, καθώς είναι ασφυκτικά περιοριστική και υπερβολικά ντεντερμινιστική (Turner, 1992 · Shilling 1993· Turner, 1996· Turner, 1997 & Bury, 1991). Στον αντίποδα αυτής της ερμηνευτικής προσέγγισης, συναντάται η αντίληψη της κοινωνικής μορφοποίησης, σύμφωνα με την οποία το σώμα και οι ανεπάρκειες που αυτό φέρει, είναι αποτέλεσμα υποκειμενικής κατασκευής. Κατά συνέπεια, το σώμα μελετάται ως πεδίο κοινωνικής παρέμβασης και πρακτικής στο πλαίσιο της οποίας, το σώμα ενός ανάπηρου ατόμου προσδιορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές προσδοκίες που η κοινωνία διαμορφώνει κάθε φορά για αυτό (Kelly & Field 1996· Barnes, 2000).

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της αναπηρίας και ο τρόπος που αυτή βιώνεται σαν πραγματικότητα, είναι αναγκαίο να τοποθετηθεί στις υποκειμενικές διαστάσεις αυτού που τη βιώνει, προσπαθώντας να γίνει κατανοητό πως είναι να ζει κανείς ως ανάπηρο άτομο στο πλαίσιο μιας κοινωνίας μη αναπήρων ατόμων (Brisenden, 1993). Ο Bury, (1991) διακρίνει δυο βασικούς τύπους νοημάτων της αναπηρίας. Ο πρώτος αναφέρεται στις συνέπειες που έχει η αναπηρία για το ίδιο το άτομο, αναφερόμενος στους περιορισμούς που επιβάλλει η συγκεκριμένη κατάσταση στην καθημερινή ζωή του ατόμου, αλλά και στον τρόπο που επιλέγει να διαχειριστεί την αναπηρία του, συλλέγοντας πληροφορίες από ομοιοπαθείς ή συμμετέχοντας σε ομάδες αυτοβοήθειας. Ο δεύτερος τύπος νοήματος για την αναπηρία, αποτιμάται με τον όρο «σημαίνον», υπογραμμίζοντας ότι οι διάφοροι τύποι αναπηρίας συμπεριλαμβάνουν διαφορετικές συνδηλώσεις και προσδοκίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτό δηλώνει το πως αντιλαμβάνεται το άτομο την αναπηρία του αλλά και τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι. Κατά συνέπεια, η νοηματοδότηση της αναπηρίας συνεξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και από το εκάστοτε στάδιο της αναπηρίας στη ζωή του ατόμου. Όπως εύστοχα, ο Huges & Paterson (στο: Turtkle, 2005), επισημαίνουν πως με τη διαχείριση της αναπηρίας ως κοινωνική κατασκευή, ουσιαστικά επιτυγχάνεται η μετακίνησή της από αντικείμενο κυρίαρχα βιοιατρικό, να συνιστά πεδίο κατά βάση πολιτικό και πολιτισμικό. Ο επαπροσδιορισμός της έννοιας της αναπηρίας, ως αιτία για την κοινωνική και πολιτική έκπτωση των ατόμων από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, επιχειρεί μια διαφοροποιημένη ανάγνωση του σώματος, εξετάζοντας το με κοινωνικούς και οικονομικούς όρους.

Η ανάδειξη του κοινωνικού μοντέλου, επιχειρεί μια διαφοροποιημένη ερμηνεία στη σύνδεση μεταξύ μειονεξίας / ανεπάρκειας και αναπηρίας (Finkelstein,

2001a), η οποία ορίζεται ως εξής: Η αναπηρία είναι μια κατάσταση επιβαλλόμενη στην ανεπάρκεια, με έναν τρόπο που αναπόφευκτα οδηγεί στον απομονωτισμό και τον αποκλεισμό του ατόμου από την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, η ανεπάρκεια είναι αυτό καθ' αυτό το οργανικό πρόβλημα, όπως είναι η ολική ή μερική έλλειψη όρασης, ενώ η αναπηρία είναι το σύνολο όλων των κοινωνικών και περιβαλλοντικών περιορισμών που βιώνει το άτομο στην καθημερινότητά του (Bradby, 2010). Η διάκριση ανάμεσα στην μειονεξία και την αναπηρία, οδηγεί σε μια διαφορετική ερμηνευτική του φαινομένου, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο σε κοινωνικούς, οικονομικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες και λιγότερο σε σωματικές ανεπάρκειες και ιατρικές ταξινομήσεις (Bradby, 2010, Σαββάκης, 2010). Η ανεπάρκεια και η αναπηρία δεν συνιστούν κοινωνικές κατασκευές εννοιολογικά διχοτομημένες, αλλά επιχειρούν να αποτυπώσουν διαφορετικές πλευρές μιας εξατομικευμένης εμπειρίας. Είναι πολύπλοκο να προσδιοριστεί σε ποιο σημείο τελειώνει η μια και σε ποιο σημείο αρχίζει η άλλη. Ωστόσο, ο τυπικός αυτός διαχωρισμός, δεν πρέπει να απομακρύνει κάποιον από τη μελέτη της αναπηρίας ως συνισταμένη βιολογικών, ψυχολογικών, πολιτισμικών, και κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της άμεσης κοινωνικής δράσης και συλλογικής ευθύνης, προκειμένου να πραγματοποιθούν όλες εκείνες οι περιβαλλοντικές τροποποιήσεις, που θα διασφαλίσουν την καθολική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικο-πολιτικής ζωής (Thomas, 2004 & Samaha, 2007 ).

Κατά συνέπεια η αναπηρία, συνιστά υποκείμενο κοινωνικής συνδιαλλαγής, και όχι ιατρικής συνθήκης. Με άλλα λόγια, η κύρια πηγή των προβλημάτων δεν συνιστά αιτία που πηγάζει από τα ίδια τα άτομα, αλλά από την κοινωνία που αυτά ζουν (Oliver, 1996). Τα άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν μια ομοιογενή κατηγορία ανθρώπων, με τα ίδια χαρακτηριστικά. Αντίθετα, φέρουν ποικίλες κοινωνικές και πολιτιστικές ταυτότητες, είναι άνδρες και γυναίκες που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνίες και διαθέτουν διαβαθμισμένες ευκαιρίες και προοπτικές εξέλιξης. Έτσι, η οικονομική ευρωστία κάποιου μπορεί να αμβλύνει αισθητά τα κοινωνικά και φυσικά εμπόδια, διασφαλίζοντας ένα υποστηρικτικό δίκτυο υπηρεσιών, ενώ από την άλλη, ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι τα παιδιά και οι γυναίκες με αναπηρία μπορεί να υπόκεινται σε μεγαλύτερο έλεγχο, να διαθέτουν λιγότερη αυτονομία και ενδεχομένως να τους παρέχονται λιγότερες ευκαιρίες, συγκριτικά με άνδρες ανάπηρους. Επομένως, το φύλο και η εθνική προέλευση

κάποιου με τις σύνοδες στερεοτυπικές αντιλήψεις, μπορεί να έχουν ισχυρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η εμπειρία της αναπηρίας (Longmore, 2000). Το υπο μελέτη φαινόμενο συνιστά μια κατάσταση αλληλεπιδραστική, καθώς αυτή αποκτά νόημα και υπόσταση σε ποίκιλα επίπεδα της κοινωνίας και μετασχηματίζεται, καθώς μετασχηματίζεται και ο τρόπος σκέψης για αυτήν. Ο τρόπος, με τον οποίο ένα άτομο ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με την αναπηρία του είναι απόρροια μιας διαδραστικής διαδικασίας. Έτσι, αν τα άτομα με αναπηρία, ντρέπονται, ή είναι περήφανα ή νιώθουν ουδέτερα για την κατάσταση τους, είναι αποτέλεσμα της διαμεσολάβησης των «σημαντικών άλλων», με τους οποίους αναπτύσσεται η κοινωνική αλληλεπίδραση (Marks, 1999).

Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής προσέγγισης, οι άνθρωποι έχουν την τάση να σημασιοδοτούν την αντικειμενική πραγματικότητα με έναν υποκειμενικό και απόλυτα εσωτερικευμένο τρόπο, προσανατολίζοντας την συμπεριφορά τους με όρους που αντλούν από τις εννοιολογικές κατασκευές που τους αποδίδουν. Αν οι άνθρωποι ορίζουν τις καταστάσεις ως πραγματικές, πραγματικές θα είναι και οι συνέπειες τους. Η συγκεκριμένη συλλογιστική, σημαίνει ότι αν οι ανάπηροι διαχειρίζονται την κατάστασή τους ως τραγωδία, τότε και ο τρόπος αντιμετώπισής της, θα είναι εξίσου τραγικός. Αντιμετώπιση, η οποία θα αποτυπωθεί και θα μετουσιωθεί σε αντίστοιχου τύπου κοινωνικές πολιτικές, που στόχο θα έχει απλά την αποπληρωμή της συγκεκριμένης κατάστασης ( Oliver, 2009 & Samaha, 2007)

Έτσι, συγκεκριμένοι τύποι αναπηρίας, τίθενται ως κοινωνικά προβλήματα, συνιστώντας τις επιδιώξεις κοινωνικών ομάδων οι οποίες επιχειρούν να εξυπηρετήσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα (Bury, 1986· Finkelstein, 2001b). Για τον Oliver τα πολιτισμικά δίκτυα, δεν αποτελούν παρά την αντανάκλαση αυτών των κοινωνικών και υλικών συμφερόντων, τα οποία συντηρούν την απαξιοτική στάση και εξάρτηση της υπο μελέτης ομάδας με έναν διττό τρόπο. Αφενός, μέσω των δικτύων υπηρεσιών υγείας, εκπαίδευσης και οικονομίας, από τις οποίες η ομάδα των αναπήρων αναπτύσσει μια σχέση άμεσης επιβίωσης, και αφετέρου οι λειτουργικοί περιορισμοί στην πρόσβαση των αναπήρων στις συγκεκριμένες υπηρεσίες που επιβεβαιώνουν τη παραπάνω σχέση (Barnes, 1997· Lang, 2001). Είναι κατανοητό επομένως, ότι τα συστήματα δεν διέπονται από μια ενοποιητική και ενταξιακή κοινωνική ισχύ, καθιστώντας τη διαχείριση της αναπηρίας μείζον πολιτικό ζήτημα, και ελλειμματική συνθήκη που απαιτεί συγκεκριμένα αντισταθμιστικά μέτρα και βελτιωτικές τροποποιήσεις (Oliver, 2009 & Hahn, 1985).

Ωστόσο, η χρήση του όρου αναπηρία, αν και υπογραμμίζει την έννοια της κοινωνικής κατασκευής, καθώς αυτή συνιστά μια κοινωνική δήλωση, εμπεριέχει πολλές αντιφάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στα κοινωνικά κριτήρια με τα οποία χαρακτηρίζεται ένας ανάπηρος. Πρόκειται για έναν χαρακτηρισμό που τοποθετεί την συγκεκριμένη ομάδα, στο περιθώριο μιας κοινωνίας, όπου όλα αποτιμώνται σε μεγέθη ωραίου, υγιούς και απόλυτα παραγωγικού. Η δεύτερη αντίφαση αναφέρεται στην έννοια της κοινωνικής κατασκευής, η οποία δεν υφίσταται αντικειμενικά, αλλά συνιστά προϊόν ανθρώπινης επινόησης (Μπάρμπας, 2010). Αυτό που υφίσταται ως αντικειμενική πραγματικότητα είναι η ανεπάρκεια κάποιου να περπατήσει, να μιλήσει να δει, να ακούσει. Ωστόσο, η αναπηρία, αντιπροσωπεύει κάτι πολύ περισσότερο από αυτό, είναι η κοινωνική ταυτότητα αυτού που φέρει την ανεπάρκεια, στοιχείο που για πολλές δεκαετίες υποτιμήθηκε. Τα άτομα με αναπηρία δεν είναι παθητικοί δέκτες και φορείς ενός προβλήματος, αλλά ενεργοί πολίτες, των οποίων η συμμετοχή δεν πρέπει να αποκλείεται από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η νοηματοδότηση που προσδίδεται στην οποιαδήποτε μειονεξία αποτελεί προϊόν υποκειμενισμού και ατομικών αξιολογήσεων.

Κατά συνέπεια, εύλογα αναδύεται το ερώτημα, αφού η αναπηρία αποτελεί συνισταμένη κοινωνικών κριτηρίων, τα οποία επιχειρούν μια λανθασμένη προσέγγιση στο υπό μελέτη φαινόμενο, γιατί υπάρχει συμμόρφωση σε μια τέτοια ανάλυση; Αφού η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας εδράζεται σε διαστρεβλώσεις και απαξιώτικες τοποθετήσεις σε βάρος της συγκεκριμένης ομάδας γιατί δεν επιχειρείται ο επαναπροσδιορισμός της; Μήπως τελικά η αποδοχή της ύπαρξης μιας ενιαίας κοινωνικά ομάδας συνιστά και ουσιαστική αποδοχή των αρχών και αξιών, οι οποίες γίνονται αποδεκτές ώστε να τεθεί η ομάδα των αναπήρων σε ένα πλαίσιο περιθωριοποίησης και στιγματισμού (Barnes & Oliver, 1993); Η διαμόρφωση αυτής της κοινωνικής στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, οφείλεται σε μια ενστικτώδη απόρριψη, αλλά και σε ένα υποσυνείδητο φόβο που έχουν οι άνθρωποι για το μη «κανονικό» και το άγνωστο. Η άγνοια και η έλλειψη εμπλοκής με το «διαφορετικό» συντηρεί τις προκαταλήψεις και την απαξιώτική συμπεριφορά. Η συνύπαρξη και η επαφή των ατόμων με αναπηρία και μη, υπενθυμίζει στους τελευταίους την θνησιμότητά τους, καθώς οι άνθρωποι που μειονεκτούν είναι συχνά ένας καθρέφτης του μικρού, αδύναμου εαυτού τους, που μέσω των παραπάνω μηχανισμών προσπαθούν να θάψουν. Επιπλέον, οι άνθρωποι που αυτοχαρακτηρίζονται «κανονικοί» τοποθετούν τους εαυτούς τους σε μια θέση

ανώτερη από εκείνους που στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται λόγω της αναπηρίας τους (Barnes, 1997).

Κατά συνέπεια, τα επονομαζόμενα «αντικειμενικά» κριτήρια αντιπροσωπεύουν τις ηθικές αποτιμήσεις εκείνων που βρίσκονται σε θέσεις και αξιώματα, ικανά να επηρεάσουν την ζωή των υπο μελέτη ατόμων (Oliver, 2009). Έτσι, λοιπόν, η αναπηρία έχει συμβολική σημασία, καθώς αποτυπώνει κάθε φορά τις αξίες και τις επιδιώξεις της εκάστοτε κοινωνίας.

Παρά το γεγονός ότι η ανάδειξη του κοινωνικού μοντέλου συνέβαλε στην κινητοποίηση και διεκδίκηση βασικών πολιτικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, αμβλύνοντας τους κοινωνικούς και φυσικούς περιορισμούς που μέχρι τότε υπήρχαν, το συγκεκριμένο μοντέλο δέχτηκε κριτική, τόσο από την κοινότητα των αναπήρων, όσο και από τους ίδιους κοινωνιολόγους. Οι Barnes & Mercer, (2003) επισημαίνουν τρία καίρια σημεία έντονης κριτικής. Το πρώτο είναι ότι το κοινωνικό μοντέλο δεν κατάφερε να αναγνωρίσει τα φυσικά και συναισθηματικά προβλήματα που συνοδεύουν κάποιους τύπους αναπηρίας. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο κριτικής είναι ότι κάποιες ομάδες ατόμων με αναπηρία περιθωριοποιήθηκαν από επίσημες κοινωνικές αναφορές, ενώ αγνοήθηκαν σημαντικοί διαφοροποιητικοί παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η φυλή και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Το τελευταίο σημαντικό σημείο που εντοπίζεται είναι ότι το κοινωνικό μοντέλο δεν έλαβε σοβαρά υπόψη του την εμπειρία της αναπηρίας, η οποία μπορεί να είναι διαφορετική για διαφορετικές ομάδες και ανθρώπους (Anderberg, 2006).

Επιπλέον το θεωρητικό του υπόβαθρο είναι εξαιρετικά υπεραπλουστευμένο, καθώς υποτιμά την σημασία της θεραπευτικής παρέμβασης, ενώ η εδραίωση του κοινωνικού μοντέλου στηρίζεται στις αξίες και στο ιδεολογικό υπόστρωμα της καπιταλιστικής κοινωνίας, θέτοντας ως πρώτη προτεραιότητα την εργασία και την ανεξαρτησία, αποδυναμώνοντας τη σημασία του σώματος και της προσωπικής ταυτότητας του αναπήρου (Barnes, 2009). Κατά συνέπεια, το κοινωνικό μοντέλο επιμένει πολωτικά στην ανάδειξη της αναπηρίας ως κοινωνικό προϊόν των αντιλήψεων και των κοινωνικών πρακτικών, τα οποία προσδιορίζονται βάσει των ιστορικών και πολιτισμικών αλλαγών (Oliver, 2004·Barnes, 2000·Barnes, 2003 Barnes, Barton & Oliver, 2002).

### 1.2.1 Το πολυδιάστατο μοντέλο της αναπηρίας

Επιχειρώντας τη μετάβαση από το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στη διαχείριση της αναπηρίας ως ένα αποκλειστικά κοινωνικό πρόβλημα, αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι τα τελευταία χρόνια διαμορφώνεται μια νέα συνθήκη στο πλαίσιο της οποίας αναδεικνύεται η διαφορετικότητα των ατόμων, αντιμετωπίζοντας την όποια μειονεξία ως αφορμή, προκειμένου να αναδομηθεί το περιβάλλον γύρω από τη συγκεκριμένη ομάδα. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται η διάσταση της ατομικότητας, η οποία δεν καταργείται στο όνομα μια ισοπεδωτικής ομοιομορφίας. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου με αναπηρία διασφαλίζουν την προσωπική και ισότιμη συμμετοχή του σε βασικούς τομείς της ζωής του. Η παρούσα προσέγγιση αντιμετωπίζει την αναπηρία ως συνάρτηση της λειτουργίας και της δομής του σώματος και της προσαρμογής του στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις. Η καθημερινή ζωή των ατόμων με αναπηρία χαρακτηρίζεται από ένα τεράστο χάσμα που υπάρχει μεταξύ των αναγκών, που η προσωπική τους κατάσταση τους δημιουργεί και τους τρόπους δομής του ευρύτερου κοινωνικού ιστού. Η κοινωνία αγνοώντας τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας σε θέματα προσπελασιμότητας στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον, αλλά και αυτονομίας τους σε βασικά πεδία της κοινωνικής εκπαιδευτικής και πολιτισμικής τους ζωής, ισχυροποιεί ένα πλαίσιο κοινωνικού και ψηφιακού αποκλεισμού (Ζώνιου –Σιδέρη, 2004).

Στο πολυδιάστατο μοντέλο για την αναπηρία συναντάται ένας συγκερασμός του ιατρικού μοντέλου, το οποίο διαχειρίζεται την αναπηρία ως προσωπικό ζήτημα του ατόμου που τη φέρει, και του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο θεωρεί ότι η κοινωνία συνιστά την κύρια πηγή όλων των προβλημάτων που έχουν τα άτομα με αναπηρία. Το πολυδιάστατο μοντέλο προτείνει πολιτικές, οι οποίες επιχειρούν τον συνδυασμό μέτρων, προκειμένου η κοινωνία να αμβλύνει τις διακρίσεις, αποφεύγοντας να διαχειριστεί τη συγκεκριμένη συνθήκη με μεμονωμένες και αποσπασματικές δράσεις, ή με συγκυριακό και πυροσβεστικό τρόπο.

Για την επίλυση των εν λόγω προβλημάτων θα πρέπει να επιχειρηθεί ένας συνδυασμός κοινωνικών, αλλά και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Ο πλουραλισμός μέτρων που υιοθετεί το πολυδιάστατο μοντέλο, παρωθεί την υιοθέτηση μιας ενεργούς πολιτικής προσέγγισης, αντιμετωπίζοντας εξατομικευμένα τα εκάστοτε προβλήματα που ανακύπτουν από τη φύση της αναπηρίας. Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο τρόπος ανάλυσης και ανάγνωσης της συγκεκριμένης έννοιας είναι ζωτικής σημασίας, καθώς δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για τη θέσπιση νόμων και

πολιτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της. Η έννοια της αναπηρίας, από προσωπικό ζήτημα που υπονοεί την απόκλιση και το διαφορετικό, αντιμετωπίζεται ως θέμα για το οποίο πρέπει να πραγματοποιηθούν σοβαρές διαρθρωτικές και λειτουργικές αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος (θεσμοί, υποδομές κ.λπ.). Τα μέτρα διαχείρισης της αναπηρίας απαιτούν την άμεση τροποποίηση των παθητικών μέτρων, σε ενεργές πολιτικές, σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο με πρωταγωνιστές και διεκδικητές των αυτονόητων δικαιωμάτων, τα ίδια τα άτομα με αναπηρία (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2009 σ. 12).

### **1.2.2. Ευρωπαϊκή και Ελληνική πραγματικότητα**

Η κοινωνική προστασία των ΑμεΑ εμπεριέχεται στο διεθνές πλαίσιο θεσμοθέτησης των κοινωνικών δικαιωμάτων, το οποίο θεμελιώθηκε από την Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του Ανθρώπου (1948). Η συγκεκριμένη διακήρυξη εστιάζει στο σύνολο όλων των ατομικών και πολιτικών ελευθεριών, καθώς εμπερικλείει βασικές διατάξεις κοινωνικών και οικονομικών προνομίων, ενώ συνιστά καίριο σημείο καταγραφής των βασικών δικαιωμάτων που θα πρέπει να διασφαλίζει το κάθε κράτος - μέλος για την ομάδα των αναπήρων. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, 2004: Μελέτη δια βίου μάθησης, 2008).

Περιλαμβάνει 30 άρθρα, τα οποία, αφορούν το δικαίωμα στη ζωή, στην ελευθερία, και ασφάλεια του ατόμου, την ισότιμη διαχείριση ενώπιον του νόμου, το δικαίωμα της προσωπικής ζωής, της συμβίωσης, της περιουσίας, της κοινωνικής ασφάλειας, της ίσης αμοιβής για ίση εργασία, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς και τη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ολοκληρώθηκε με ένα σύνολο διακηρύξεων και διεθνών συμβάσεων, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, (1950)<sup>1</sup> η οποία απαρτίζεται από 66 άρθρα και συμπληρωματικά πρωτόκολλα. Το κύριο σώμα της διακήρυξης, αναφέρεται στα πολιτικά και αστικά δικαιώματα των πολιτών και, ενώ δεν υπάρχει κάποια ειδική αναφορά στο αντικείμενο της αναπηρίας, η καθολική εφαρμογή της συμπεριλαμβάνει και την συγκεκριμένη ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 14 πρεσβεύει ότι ο κάθε άνθρωπος έχει το σύνολο των παραπάνω δικαιωμάτων, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων ή άλλης διαφοροποιητικής συνθήκης

---

<sup>1</sup>European Convention on Human Rights and Fundamental Freedoms, 1953

(Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Η Σύμβαση συμπεριλαμβάνει, επίσης, και έναν διεθνή μηχανισμό προστασίας και εποπτείας κάθε μορφής παραβίασης των παραπάνω δικαιωμάτων, τα οποία ασκούν δύο βασικά όργανα, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθώς και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Βασικοί Κανόνες για τα Άτομα με Αναπηρία, 1993).

Μια ακόμη σημαντική Διακήρυξη είναι αυτή των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ, (1975) (General Assembly resolution) η οποία ψηφίστηκε στο πλαίσιο της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών και έχει ως απώτερο στόχο την προαγωγή του επιπέδου ζωής των συγκεκριμένων ατόμων, καθώς και την ισότιμη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003 : C 364/13).

Το 1982, βάσει της δημιουργίας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης, για πρώτη φορά, η αναπηρία προσεγγίζεται με γνώμονα τα ανθρώπινα δικαιώματα, προσδιοριζόμενη ως συνισταμένη της σχέσης μεταξύ των υπό μελέτη ατόμων και του κοινωνικού και φυσικού πλαισίου, με το οποίο αυτοί αλληλεπιδρούν, προσδίδοντας μια διαφορετική έννοια στο περιεχόμενο της. Πιο συγκεκριμένα, η παράγραφος 12 αναφερόμενη στην διασφάλιση της «ισότητας ευκαιριών» εστιάζει στην αναγκαιότητα άρσης όλων των φυσικών, κοινωνικών, πολιτιστικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμποδίων, που περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την προσπελασιμότητα και την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (Word Programme of Action concerning Disabled Persons, 1982· Guidance Note on disability and Development 2004).

Επιπρόσθετα, η παράγραφος 21, αναφέρει ότι η κατοχύρωση της «ισότητας ευκαιριών» επιτυγχάνεται με την λήψη μέτρων, τα οποία θέτουν σε μια προοπτική εξέλιξης τα μέχρι τώρα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης και αποκατάστασης. Το στοιχείο αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επικείμενες αναθεωρήσεις στη ταξινόμηση που έθεσε η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας. Η νέο-επικρατούσα διάκριση της αναπηρίας, έχει προσδώσει ανάλογο περιεχόμενο σε έννοιες όπως είναι η πρόληψη και η αποκατάσταση. Έτσι, με τον όρο πρόληψη, ορίζεται η αποτροπή της εμφάνισης των σωματικών, πνευματικών, ψυχιατρικών και αισθητηριακών διαταραχών (πρωτογενής πρόληψη), καθώς και η αποτροπή βλαβών, οι οποίες είναι σε θέση να προκαλέσουν μόνιμο λειτουργικό περιορισμό, ή και αναπηρία (δευτερογενής πρόληψη) Η πρόληψη, μπορεί να εμπεριέχει πολλαπλούς τύπους



δράσεων, όπως είναι η πρωτοβάθμια υγειονομική περίθαλψη, η προγεννητική και η μεταγεννητική φροντίδα, η εκπαίδευση στη διατροφή, οι εκστρατείες μαζικού εμβολιασμού κατά των μεταδοτικών ασθενειών, τα μέτρα για τον έλεγχο των ενδημικών ασθενειών, τα προγράμματα για την πρόληψη των ατυχημάτων σε επαγγελματικά, και όχι μόνο, περιβάλλοντα. Επίσης, σημαντικό πεδίο δράσεων ορίζεται η αποτροπή της πρόκλησης της αναπηρίας εξαιτίας της ρύπανσης του περιβάλλοντος ή των ενόπλων συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα σε διάφορες περιοχές του κόσμου.

Ο όρος αποκατάσταση, αναφέρεται σε ένα σύνολο μέτρων, τα οποία λαμβάνονται, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία οποιασδήποτε σωματικής, αισθητηριακής, διανοητικής, ψυχιατρικής και ψυχοκοινωνικής μειονεξίας αν έχουν (Albrecht et.al., 2000). Αποτελέσματα μακρόχρονων διεργασιών και γραπτών αναφορών, τα οποία υιοθετήθηκαν από διεθνείς οργανισμούς, συνέστησαν τη θεωρητική βάση των πρότυπων Κανόνων (1993), με στόχο την διασφάλιση και την ισότιμη διαχείριση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των ατόμων με αναπηρία με αυτή των άλλων μελών της κοινωνίας. Με έναν μεγάλο αριθμό υποδείξεων, συνιστούν, λοιπόν, έναν πολύτιμο οδηγό τεχνικής υποστήριξης για τον σχεδιασμό πολιτικών στρατηγικών για την αναπηρία σε διεθνές επίπεδο (Ηνωμένα Έθνη, 1994· Disability Discrimination Act, 1995).

Οι Πρότυποι Κανόνες, αν και δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, ωστόσο δηλώνουν την ηθική και πολιτική δέσμευση της κάθε χώρας να συμβάλει στην εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία. Υπάρχουν τρία κύρια πεδία δράσης, τα οποία αποτυπώνονται μέσω αυτών των κανόνων. Το πρώτο πεδίο αναφέρεται, στις προϋποθέσεις διασφάλισης της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, θέτοντας τις βασικές αρχές που διευκολύνουν την εφαρμογή των προϋποθέσεων αυτών. Το δεύτερο πεδίο καθορίζει τους κύριους άξονες παρεμβάσεων, βάσει των οποίων θα προωθηθεί η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία, ενώ το τρίτο και τέταρτο πεδίο δηλώνουν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων και συστήματος εποπτείας της αποτελεσματικής εφαρμογής των παραπάνω κανόνων. (European Disability Forum, 2003· European Disability Forum, 2010).

Η θεσμοθέτηση του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (2000) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη καθολική του εφαρμογή το Δεκέμβριο του 2000 στη Νίκαια από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και

την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κάνει δυο σαφείς αναφορές σχετικά με την αναπηρία. Σύμφωνα με το Χάρτη και τα άρθρα 21 και 26, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει και σέβεται το αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην διασφάλιση της ισοτιμίας, καθώς και της καθολικής συμμετοχής τους σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού ιστού (Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, 2007: Chapter of Fundamental Rights of the European Union, 2000 ). Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων, υπογραμμίζει, ότι οι ανάγκες του κάθε ατόμου είναι ισόβαρης σημασίας, και η ικανοποίησή τους αποτελεί τη βάση για τη θεμελίωση μιας βαθιά δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία τα άτομα με αναπηρία δεν θα έχουν μόνο δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις, επαυξάνοντας τις προσδοκίες της κοινωνίας από αυτούς.

Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την αναπηρία, επιχειρεί τη δημιουργία μιας ανοιχτής και προσβάσιμης σε όλους κοινωνίας, περιορίζοντας ή και απαλείφοντας ενδεχόμενους, κοινωνικούς, φυσικούς και δομικούς περιορισμούς. Στο πλαίσιο της τρέχουσας πραγματικότητας, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία εστιάζεται σε τρία καίρια σημεία:

- Πρόωθηση της συνεργασίας μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Κρατών –Μελών σχετικά με την οργάνωση και την θέσπιση Πολιτικής σε θέματα αναπηρίας
- Συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών, στατιστικών δεδομένων και ορθών πρακτικών
- Ένσωμάτωση όλων των βασικών θεμάτων που αφορούν την αναπηρία σε όλες τις πολιτικές και νομοθετικές εργασίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Οδηγός του Πολίτη για την Αναπηρία, 2007: 21-22).

Σύμφωνα με έρευνα της Κοινωνικής Συμμετοχής για την Αναπηρία (Disability & Social Participation in Europe, 2001) το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αγγίζει το 12%. Σημαντικές αποκλίσεις παρατηρούνται στην χώρα της Ισπανίας, όπου σημειώνεται ανοδική πορεία της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων με μέσο όρο (15%), ενώ στη Γαλλία, την Ελλάδα και την Πορτογαλία, το ποσοστό είναι χαμηλότερο (10%). Γενικότερα, εκτιμώντας την παρούσα εικόνα, μπορεί να ειπωθεί ότι ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία ανέρχεται σε 65 εκατομμύρια, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 18% του πληθυσμού της Ευρώπης (Οδηγός του Πολίτη με Αναπηρία, 2007: 17-18: Definitions of Disability in Europe, 2002: 17-18 ).

Είναι, λοιπόν, σαφές ότι η μέριμνα για την κοινωνικο-πολιτική προστασία των ατόμων με αναπηρία, συνιστά μείζον κοινωνικό-πολιτικό ζήτημα. Ωστόσο, η διαχείριση του συγκεκριμένου φαινομένου, έχει ως σημείο εκκίνησης την κοινωνική βάση, στο πλαίσιο της οποίας πραγματώνεται το σύνολο των συζητήσεων και των προσπαθειών (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004: 4-5· Council of Europe, 2004: 17-18 ). Οι προαναφερθείσες διεθνείς συμβάσεις, που έλαβαν χώρα από το 1948 έως σήμερα, συνέβαλαν στην ουσιαστική επίτευξη της ένταξης των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής.

Παρ' όλα ταύτα, οι πολιτικές που ακολουθούνται σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος-μέλος διαφοροποιούνται, ως προς τον τρόπο οργάνωσης, και τις μεθόδους χρηματοδότησης τους, αναδεικνύοντας τις πολιτισμικές, ιστορικές και θεσμικές διαφορές που υπάρχουν (Υφαντόπουλος, 2002: 23-24) Συνοπτικά, αναφέρονται τα παραδείγματα κάποιων ευρωπαϊκών χωρών σχετικά με τις πολιτικές που ακολούθησαν.

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, το ελληνικό κράτος έχει προσυπογράψει τις περισσότερες κύριες διεθνείς συμβάσεις, γενικότερα στα ανθρώπινα δικαιώματα, και ειδικότερα στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, ενώ τα ίδια ακριβώς δικαιώματα κατοχυρώνονται με σειρά άρθρων στο αναθεωρημένο Σύνταγμα της Ελλάδας. (Άρθρα, 2, 4παρ1, 5<sup>A</sup> παρ.1, 21παρ. 2, 22 παρ1, 25 παρ.1, και 116 παρ. 2). Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον, παρουσιάζει το άρθρο 21, το οποίο συσχετιστικά με το άρθρο 116, αναδεικνύουν το κοινωνικό μοντέλο, υπογραμμίζοντας την υποχρέωση της πολιτείας να λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη της, τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας, θεσπίζοντας τα κατάλληλα μέτρα. Μείζονος σημασίας αποτελεί το άρθρο 5<sup>α</sup> , σύμφωνα με το οποίο, προωθείται η καθολική συμμετοχή στην Κοινωνία της Πληροφορίας, εξυπηρετώντας θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και διασφαλίζοντας την ουσιαστική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε καίρια εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά πεδία (Μιζαμτζή, 2006 : 32-33 · Νάσκου-Περάκη, 2004: 158-159 ).

Γενικότερα, η ελληνική νομοθεσία ακολουθεί τους διεθνείς κανονισμούς, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση των υπό μελέτη ατόμων σε όλο το φάσμα του κοινωνικού και οικονομικό-πολιτικού ιστού. Ωστόσο, παρά τη συνταγματική κατοχύρωση, της ισότητας και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη βάση του κοινωνικού μοντέλου, η πρακτική αποτύπωση των συγκεκριμένων νόμων, συμβάσεων, διαταγμάτων δεν συνάδει με την αντιρατσιστική πολιτική που η Ελλάδα

ως χώρα επιθυμεί να εφαρμόσει. Συνέπεια αυτής της θλιβερής πραγματικότητας είναι η καταστρατήγηση όλων των νόμων του κράτους και η, επί της ουσίας, συστηματική λειτουργία των διακρίσεων σε όλα τα επίπεδα εις βάρος των ατόμων με αναπηρία. Ενώ είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ισότητα, η προσβασιμότητα και η αναγνώριση θεμελιωδών δικαιωμάτων συνιστούν βασικές παραμέτρους της κοινωνικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία, στην πραγματικότητα όμως, όλα αυτά ηχούν ως τιμητικές εκφράσεις, τις προεκτάσεις και τις συμπαραδηλώσεις των οποίων, δεν είναι έτοιμη ή πρόθυμη να διαχειριστεί η ελληνική κοινωνία (Οδηγός του Πολίτη για την αναπηρία, 2008).

Κατά συνέπεια, η πορεία των ατόμων με αναπηρία, διέρχεται από διάφορα στάδια, όπως αυτό της περιθωριοποίησης, της έκπτωσης από βασικούς τομείς, της προστασίας, της απομονωτικής εκπαίδευσης, ενώ μόλις τις τελευταίες δυο δεκαετίες η Ελλάδα προσπαθεί να εφαρμόσει ένα σχέδιο δράσης για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003: 12).

Η καλύτερη εφαρμογή ενταξιακών νόμων αποτέλεσε σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη και εδραίωση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Ο πρώτος Νόμος που αναφέρεται στα άτομα με αναπηρία είναι ο 1681/22-01-1919<sup>2</sup>, ο οποίος ψηφίστηκε ομόφωνα από όλα τα κόμματα και ουσιαστικά το περιεχόμενο του αναφερόταν στις ποινές που επιβαλόταν σε αυτούς που επιχειρούσαν να εκμεταλλευτούν άτομα με αναπηρία, με σκοπό την πρόκληση πόνου, οίκτου και ελεημοσύνης. Η ειδική εκπαίδευση, επίσημα θεσπίζεται με το Ν. 4397/24-8-1929<sup>3</sup> που στο κεφ. Ε' Άρθρο 11&1, προτείνει την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, ακόμη και σε υπαίθριους χώρους, στις περιπτώσεις που αυτό κρινόταν αναγκαίο. Το 1934 και 35 ιδρύονται η Σχολή τυφλών κοριτσιών στη Φιλοθέη, καθώς και η Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων παιδιών, με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με κινητική αναπηρία, ενώ το 1936 με ιδιωτική πρωτοβουλία χτίζεται το ίδρυμα κωφάλαων.

Το 1937 με το Ν. 453/30-1-1937<sup>4</sup> δίνεται η εντολή να ιδρυθούν τα πρώτα ειδικά δημοτικά σχολεία στην Αθήνα και στην ευρύτερη περιφέρεια, ενώ πρωτοποριακό για την εποχή αποτελεί το γεγονός, ότι για πρώτη φορά αποσπώνται εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του ίδιου

---

<sup>2</sup> Ν/1681/22-1-1919/ΦΕΚ.14/Ε.Τ.Κ

<sup>3</sup> Ν/4397/24-8-1929/ΦΕΚ 309/ΕΤΚ

<sup>4</sup> Ν/453/30-1-1937/ΦΕΚ.28/ΕΤΚ

νόμου, επιχειρείται η επιστημονική αποσαφήνιση του «νοητικά καθυστερημένου παιδιού», ενώ η συμπληρωματική ρύθμιση του, αναφέρει το σκοπό ίδρυσης των ειδικών σχολείων, τις εξαβάθμιες βαθμίδες εκπαίδευσης, την διαδικασία διάγνωσης, καθώς και τους τύπους αναπηρίας, των παιδιών που είχαν δικαίωμα εγγραφής στα συγκεκριμένα σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Στη συνέχεια, ψηφίζεται ο νόμος περί ειδικής αγωγής και είναι ο 905/51<sup>5</sup> επί κυβερνήσεως Πλαστήρα. Ο συγκεκριμένος νόμος, ο οποίος είχε ισχύ δεκαπέντε ετών, αναφέρεται στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης, καθώς και στην επιδοματική πολιτική που ασκείται (Στασινός, 1991). Ένα χρόνο μετά, το Υπουργείο Παιδείας, ακολουθώντας τις επικρατούσες παιδαγωγικές τάσεις, προβαίνει στον διαχωρισμό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ενώ κατά την χρονική διάρκεια 1958-1970 θεσπίζονται δυο επιτροπές παιδείας, συνειδητοποιώντας ότι η εκπαίδευση των «μειονεκτούντων παιδιών» έχει σημαντικά καθηλωθεί στον Ελληνικό χώρο (Ζώνιου –Σιδέρη, 2010). Κατόπιν των συνεχών πιέσεων των γονέων παιδιών με αναπηρία, ιδρύεται το 1969 με το Ν. 101491/1-8-1969<sup>6</sup> το πρώτο Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως, σκοποί του οποίου ήταν: α) όλα τα θέματα που αναφέρονταν στα παιδιά με αναπηρία, καθώς και η διερεύνηση των λόγων που αυτά αδυνατούσαν να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση, β) η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης ειδικών παιδαγωγών, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο που αργότερα προήχθη σε τμήμα Ειδικής Αγωγής γ) η εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος για τα ειδικά σχολεία, δ) η εισαγωγή μαθημάτων της αγωγής των νοητικά καθυστερημένων παιδιών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και δ) η μελέτη και σύνταξη επίσημης αναφοράς για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα από ειδική επιτροπή (Οδηγός του Πολίτη για την αναπηρία 2008 Στασινός, 1991). Η πολυπλοκότητα του προβλήματος των ατόμων με αναπηρία, οδήγησε στη δημιουργία και δεύτερης ομάδας εργασίας, που στόχο είχε την σύνθεση και ολοκλήρωση του νόμου περί ειδικής αγωγής. Οι επικρατούσες αντιλήψεις της εποχής εκείνης, αναδεικνύουν την Ειδική Αγωγή ως ένα διακριτό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, με δική της νομική υπόσταση και εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Στόχος της αυτοτελούς παρουσίας της είναι η εκπαιδευτική και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία και η κατ' επέκταση ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι παραπάνω αντιλήψεις

---

<sup>5</sup> Ν. 1984/!-8-1951/ΦΕΚ.212/ΕΤΚ

<sup>6</sup> Ν. 101491/1-8-1969.ΦΕΚ 490 Β απόφαση

κατοχυρώνονται, με την θέσπιση του νόμου 1143/1981<sup>7</sup> στα πλαίσια του οποίου επιχειρείται για πρώτη φορά η θεσμική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, εισάγοντας την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση και συντάσσοντας τον πρώτο νόμο περί Ειδικής αγωγής, για την ολοκλήρωση του οποίου χρειάστηκαν πέντε χρόνια. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, η ειδική αγωγή αποτελεί αρμοδιότητα του κράτους μέσω των τότε Υπουργείων Υγείας Πρόνοιας και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 10 ν. 1143/81 & ν. 1566/85). Στόχοι της ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τον υπάρχοντα νόμο είναι:

- Οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση
- Η σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με κριτήριο τις δεξιότητες τους
- Η κοινωνική ενσωμάτωση και προετοιμασία για την επιτυχή μετάβαση από το σχολείο στην ενεργό ζωή.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι σημαντικό στοιχείο του συγκεκριμένου νόμου, απετέλεσε η πρώτη προσπάθεια απαλλαγής από συναισθήματα συμπάθειας, οίκτου και φιλανθρωπίας, που υπήρχαν μέχρι τότε στα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, έγινε, παράλληλα, αντικείμενο έντονης κριτικής, καθώς διέπεται από έντονα διαχωριστικές γραμμές μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στιγματίζοντας και αποκλείοντας τα άτομα με αναπηρία από το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στη εκπαίδευση, καθώς αυτή δεν συνιστά υποχρέωση, όπως για τα «κανονικά» μέλη της κοινωνίας (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2004). Ο συγκεκριμένος νόμος, συμπληρώθηκε από το Π.Δ. 603/82, στα πλαίσια του οποίου ρυθμιζόταν θέματα δομής και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής αγωγής<sup>8</sup>

Οι νόμοι 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης» 2817/2000, και 3699/2008 στόχο έχουν την ομαλή εισαγωγή ενός ενταξιακού κλίματος επιχειρώντας να μειώσουν τη λειτουργία των ειδικών σχολείων, μόνο για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, επιβάλλοντας ουσιαστικά στην Ελλάδα να είναι σύνομη με τις τελευταίες διεθνείς εξελίξεις (Στρογγυλός, 2008: 17). Πιο συγκεκριμένα, την χρονική περίοδο 1984-1989 παρατηρείται μια αλματώδη αύξηση των ειδικών τάξεων, με εμφανή όμως απουσία επιστημονικού σχεδιασμού και

---

<sup>7</sup> Ν. 1143/31-3-1981/ΦΕΚ80τ.Α' «Περί ειδικής αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων (ΦΕΚ Α'80/31.3.1981). Σύμφωνα με το άρθρο 18, το κράτος παρέχει δωρεάν στους αποκλινόντες μαθητές ή σπουδαστές τα απαραίτητα υλικά για την ειδική αγωγή.

<sup>8</sup> Π.Δ. 603/82/ 21-9-1982/ ΦΕΚ117, τΑ'

οργανωμένου τρόπου, τα οποία αποτυπώνουν την θεωρητική σύγχυση του Υπουργείου Παιδείας, μεταξύ ενός μέχρι τότε, διαχωριστικού μοντέλου και μιας διαδικασίας προοπτικής και ουσιαστικής ένταξης (Parrila,et.al., 1997). Οι νέες τάξεις που δημιουργήθηκαν λειτουργούν περισσότερο ως φροντιστηριακά τμήματα, υπηρετώντας βασικές ανάγκες της γενικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την έντονη ύπαρξη του ιατρικού μοντέλου. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, αποτυπώνεται η αρνητική έκφραση της έννοιας της αναπηρίας, υπερτονίζοντας την απορριπτική και διαχωριστική της προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στις αδυναμίες, ελλείψεις και τις γενικότερες δυσλειτουργίες του ατόμου (Κουρκούτας, 2007: 61 Ainscow, 2005:11-12).

Επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, που συντελέστηκαν την ίδια αυτή περίοδο είναι:

- εξέλιξης του θεσμού της ειδικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα αναπήριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών
- στελέχωσης των ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές φυσιοθεραπευτές κ.α.),
- εξοπλισμού των ειδικών σχολείων με τα απαραίτητα για την αναπηρία εκπαιδευτικά μέσα (ακουστικά, μαγνητόφωνα),
- η λειτουργία ιατροπαιδαγωγικών διαγνωστικών κέντρων, τα οποία στόχο έχουν την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και των οικογενειών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.
- η ίδρυση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής, ο οποίος είναι αρωγός και καθοδηγητής των εκπαιδευτικών, στο σχεδιασμό ολιστικών παρεμβάσεων για τους συγκεκριμένους μαθητές (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2008: 15-20).

Αυτό που θα μπορούσε να παρατηρηθεί είναι ότι από τη δεκαετία του 1990, η Ειδική αγωγή, αποτελεί αντικείμενο ριζοσπαστικών αλλαγών και έντονων μεταρρυθμίσεων, καθώς γίνεται κατανοητό, ότι οι δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία δεν πηγάζουν από τους προσωπικούς τους, φυσικούς και νοητικούς, περιορισμούς, αλλά από τον κοινωνικό αποκλεισμό τον οποίο υφίστανται. Η έννοια επαναπροσδιορίζεται, ως κοινωνικός ρατσισμός και πολιτική αδικία, διεκδικώντας την κοινωνική συμμετοχή των ατόμων αυτών, αλλά και την ουσιαστική τους

εκπαίδευση. Συνεκπαίδευση και όχι ειδική αγωγή, συνιστά το κύριο αίτημα των ημερών. Ωστόσο, και αυτός ο όρος έχει έναν αυστηρά περιοριστικό ρόλο, θέτοντας σε επισφαλή θέση, τις μέχρι τότε κατακτήσεις και παροχές (Cole, & Meyer, 1991· Bunch, 1994· Moores, 1996), ενώ το περιεχόμενο του δεν καλύπτει την ένταξη του ατόμου με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού συστήματος, σε μακροπρόθεσμη βάση. Αυτό το οποίο επιδιώκεται είναι η καθολική συμμετοχή των υπό μελέτη ατόμων, και όχι η μονομερής πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dyson, 2001).

Στο πλαίσιο της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994, 92 χώρες και 25 διεθνή οργανισμοί ατόμων με αναπηρία συνεργάστηκαν, προσπαθώντας να θεμελιώσουν μια επί της ουσίας ενταξιακή εκπαίδευση. (The Salamanca Statement and Framework for Action) Το συγκεκριμένο σχέδιο υπέγραψαν 152 χώρες, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα εφαρμογής μιας βαθιά ενταξιακά, μεταρρυθμιστικής πρωτοβουλίας. Ειδικότερα το Άρθρο 2 επισημαίνει την μοναδικότητα και τα δικαιώματα του κάθε παιδιού όσον αφορά στην πρόσβαση του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

«Πιστεύουμε και διακηρύσσουμε ότι: [...]

- τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ενταχθούν ουσιαστικά στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης τα οποία να τους παρέχουν κάθε διευκόλυνση εφαρμόζοντας μια παιδοκεντρική παιδαγωγική ικανή να αντιμετωπίσει αυτές τις ανάγκες
- τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης που ακολουθούν τακτικές συμπερίληψης συμβάλλουν στην οικοδόμηση μίας κοινωνίας που επιδιώκει την εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους (Salamanca statement and Framework for Action, 1994: 5-6).

Η διακήρυξη αυτή, χωρίς να έχει δεσμευτικό χαρακτήρα, συνιστά τη βάση μιας νέας επιστημονολογικής προσέγγισης, στην οποία θα πρέπει να μεταβούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των χωρών στο άμεσο μέλλον, αρκεί αυτές να μην περιοριστούν στο νομοθετικό επίπεδο, αλλά να προχωρήσουν σε ουσιαστικές ποιοτικές μεταμορφώσεις, στην καθημερινή παιδαγωγική εφαρμογή (Aiscow, 2000: 77-78).



Οι τρέχουσες εξελίξεις σημασιοδοτούν και έναν σημαντικό μετασχηματισμό στον τρόπο αντίληψης της αναπηρίας, παρωθώντας εξατομικευμένες και προσωποποιημένες στρατηγικές παρέμβασης ανεξάρτητα από την αιτιολογία και την προέλευση των δυσκολιών αυτών (Aiscow, 2004). Ωστόσο, παρά το ενταξιακό κλίμα των δυο τελευταίων νόμων που θεσπίστηκαν περί ειδικής αγωγής, ο 2817/2000<sup>9</sup> και ο 3699/2008<sup>10</sup>, στην εφαρμογή τους δεν προβλέπουν συγκεκριμένο οργανωτικό σχήμα, στην εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών με αναπηρία στα σχολεία. Ειδικότερα, με τον ν. 2817/2000 επιχειρείται να καθοριστούν μέτρα και υπηρεσίες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εμφανίζουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον λόγω νοητικών, αισθητηριακών και συναισθηματικών παραγόντων. Η ειδική αγωγή στο πλαίσιο δράσης αυτού του νόμου θέτει ως βασικούς στόχους, τόσο για την Πρωτοβάθμια, όσο και για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους εξής:

- Την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους
- Την βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ουσιαστική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η ομαλή προσαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο
- Την επαγγελματική τους εκπαίδευση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία

Καθιερώνονται οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, με τρόπο που το περιεχόμενο, και η δομή των προγραμμάτων τους να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, θεσπίζονται τα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής, ως ενιαίες μονάδες, ενώ αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επαγγελματικής εκπαίδευσης – κατάρτισης μέσα από την λειτουργία τριών μορφών σχολών και εργαστηρίων.

Στις υπάρχουσες μονάδες επιμηκύνεται η φοίτηση των παιδιών, ενώ εξασφαλίζεται συνέπεια στα προγράμματα μεταξύ των επι μέρους βαθμίδων, προκειμένου να μην διαπιστώνονται κενά ανάμεσα σε αυτές.

Για πρώτη φορά δίνεται έμφαση στην έγκαιρη διάγνωση. Για το λόγο αυτό καθιερώνεται η νέος θεσμός των Κέντρων Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και των ΚΕΔΔΥ αργότερα, σύμφωνα με τον ν. 3699/2008. Τα υπο μελέτη κέντρα ιδρύονται ένα σε κάθε νομό, επιχειρώντας μια σημαντική ώθηση στον εκσυγχρονισμό

<sup>9</sup> Ν. 28/17/2000Α' 14-3-2000/ΦΕΚ.78/Τ. Εισηγητική Έκθεση Ν. 2817/2000, ΚνοΒ, τομ. 2000 pp:502.

<sup>10</sup> Ν. 3699/2008/2-10-2008/ΦΕΚ.199/Τ.

της ειδικής αγωγής και στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Σύγχρονη εκπαίδευση, 2010). Η διάρθρωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τους νόμους 28/17/2000 και 3699/2008 διαμορφώνεται ως εξής:

Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

α. Νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής όπου έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν νήπια και παιδιά ηλικίας από το 4<sup>ο</sup> μέχρι το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, τα οποία όπως αναφέραμε λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες.

Μπορεί να αποφασιστεί παράταση της φοίτησης μέχρι το 15<sup>ο</sup> έτος μετά από σχετική εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ.

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

β. Γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14<sup>ο</sup> μέχρι και το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας.

γ. Ενιαία Λύκεια ειδικής αγωγής από το 18<sup>ο</sup> μέχρι και το 23<sup>ο</sup> έτος

δ. Τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) ειδικής αγωγής. Η φοίτηση στις υπό μελέτη μορφές εκπαίδευσης, διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον έτη, από το 14<sup>ο</sup> μέχρι και το 19<sup>ο</sup> έτος των εκπαιδευομένων. Στα ΤΕΕ έχουν δικαίωμα εγγραφής μόνο οι απόφοιτοι των δημοτικών σχολείων.

ε. Τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) ειδικής αγωγής Β΄ βαθμίδας. Δικαίωμα εγγραφής στις παραπάνω δομές έχουν οι απόφοιτοι Γυμνασίου. Η διάρκεια της φοίτησης είναι δύο έτη σε κάθε κύκλο σπουδών.

στ. Εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΚ), τα οποία απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 14 έως 22 ετών.

Στην ψήφιση του νόμου 3699/2008, αξίζει να τονιστεί ο επικυρωτικός χαρακτήρας που έχει, καθώς διασφαλίζει την ισχύ των προηγούμενων διατάξεων, ενώ θεσπίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο άρθρο 7 του ίδιου νόμου, γίνεται ειδική μνεία σε θέματα φοίτησης των ατόμων με προβλήματα κώφωσης, τυφλότητας και αυτισμού.

Για πρώτη φορά, προάγεται ο ουσιαστικός χαρακτήρας της συνεκπαίδευσης. Δίνεται έμφαση στην «πρώιμη παρέμβαση» για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, εντάσσονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, σε ένα πλαίσιο «ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης» Θεσπίζεται η διαφορική διάγνωση και αποσαφηνίζονται με ακρίβεια οι διαδικασίες και οι φορείς διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αξιοσημείωτο είναι το

γεγονός ότι εξασφαλίζεται η φυσική και ηλεκτρονική προσβασιμότητα με την παροχή του κατάλληλου ηλεκτρονικού εξοπλισμού και διδακτικού υλικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι το Υπουργείο Παιδείας διέθεσε σε μαθητές με προβλήματα όρασης, με κινητικές αναπηρίες και με νοητική υστέρηση, 4.000 ειδικά τροποποιημένους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Ευρυδίκη, 2009: 215-216).

Στα πλαίσια των ενταξιακών προσεγγίσεων, θεσπίζεται πρώτη φορά, για το σχολικό έτος 2010-2011, η υλοποίηση εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, (ΕΣΠΑ 2007-2013) των ατόμων με αναπηρία στο πλαίσιο του νόμου 3879/2010<sup>11</sup>. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί σε τρεις φάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν επιμορφώσεις, συνεχή επιστημονική υποστήριξη, καταγραφή του προφίλ και αποτίμηση των αναγκών του εκάστοτε σχολικού πλαισίου, αλλά και αξιολόγηση του όλου επιστημονικού εγχειρήματος. Στόχος του όλου εγχειρήματος είναι, για την μεν πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η μαθησιακή υποστήριξη μαθητών που δεν διαθέτουν επαρκώς δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικών υπολογισμών. Για τη δευτεροβάθμια βαθμίδα δε, η συγκεκριμένη ενέργεια εξυπηρετεί μαθητές που, είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με την διδακτέα ύλη, είτε απλά επιζητούν βοήθεια, προκειμένου να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Η εφαρμογή της όλης προσπάθειας επιδιώκει την ομαλή εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών, έτσι ώστε αυτά να συμμετέχουν ενεργά και δυναμικά στην σχολική διαδικασία, αλλά και στην μείωση της μαθητικής διαρροής. (Υπουργείο Παιδείας- ΕΣΠΑ, 2007-2013: 12, Ευρυδίκη, 2010: 218).

Ωστόσο, αυτό το οποίο εμφανώς επιδιώκεται στον Ελληνικό χώρο, είναι η εδραίωση των πολιτικών ένταξης, την ίδια στιγμή που ο αριθμός των ειδικών σχολείων και των τμημάτων ένταξης αυξάνεται με ραγδαίο τρόπο, χωρίς δυνατότητες μετεξέλιξης και μακροπρόθεσμης οπτικής. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου παιδείας, ο αριθμός των ειδικών νηπιαγωγείων είναι 107, των ειδικών δημοτικών σχολείων είναι 155, ενώ τα τμήματα ένταξης σε νηπιαγωγεία ξεπερνούν τα 74, ενώ στα δημοτικά ο αριθμός τους ανέρχεται στις 1313 για το σχολικό έτος 2007-2008. Τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης ανέρχονται σε 50, ενώ τα ειδικά γυμνάσια και λύκεια είναι 8 και 4 αντίστοιχα. Τα τμήματα ένταξης στις αντίστοιχες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι 68 (σε γυμνάσια) και 10 (σε λύκεια) (Υπουργείο Παιδείας, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία του Υπουργείου

---

<sup>11</sup> Ν. 3879/2010/21-10-2010/φεκ163/τΑ

Παιδείας δεν έχει πραγματοποιηθεί επίσημη καταγραφή του αριθμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 13-18 ετών. Η τελευταία έκθεση σχετικά με την δομή και τον πληθυσμό της ειδικής αγωγής δημοσιεύτηκε το 1994 με βάση δεδομένα που συγκεντρώθηκαν το 1989. Από τότε δεν πραγματοποιήθηκε καμία προσπάθεια χαρτογράφησης του χώρου της ειδικής εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, 2004). Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 2004 από την κ. Παντελιάδου, ο πληθυσμός που εξυπηρετεί σήμερα ο χώρος της ειδικής αγωγής ανέρχεται στα 15.850 άτομα. Από αυτά το 56,2% (N=8899) των μαθητών έχει μαθησιακές δυσκολίες στοιχείο που σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά φοιτούν σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης στα αντίστοιχα τμήματα ένταξης. Το 14,9% έχει νοητική υστέρηση (N.2360) το 7,4% νευρολογικές ή άλλου τύπου δυσκολίες (N=1174) το 7,2% (N=1135) σύνθετες συναισθηματικές & κοινωνικές δυσκολίες, το 4,2% (N=672) αντιμετωπίζει προβλήματα ακοής, το 4,1% (N=657) έχει αυτισμό, το 2,6% (N=416) αντιμετωπίζει προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενώ το 0,7% (N=105) αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης (Παντελιάδου, 2004 σ.111).

**Πίνακας 1.3:** *Ειδική αγωγή, σχολικές μονάδες και αριθμός μαθητών*

Περιγραφή ΣΜΕΑ	ΣΜΕΑΕ	Εκπ/κοί Μόνιμοι Αναπλ.	Ειδ. Εκπ. Προσωπικό	Μαθητές
Ειδικά νηπιαγωγεία	106	138		402
Ειδικά δημοτικά σχολεία	178	892	545	2.998
Τμήματα ένταξης ειδικής αγωγής σε γενικά νηπιαγωγεία	265	265		602
Τμήματα ένταξης ειδικής αγωγής σε γενικά δημοτικά σχολεία	1526	1526		14.349
Ειδικά γυμνάσια	10	123		325
Ειδικά Λύκεια	6	64	492	119
ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής	20	252		594
Τμήματα ένταξης β/θμιας ΕΕΕΕΚ	302	432		1.694
ΕΕΕΕΚ	72	691		2.263
Συνεκπαίδευση στη γενική τάξη				253
<b>Σύνολο:</b>	<b>2.485</b>	<b>4.383</b>	<b>1.037</b>	<b>23.599</b>

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής.

Οι βασικοί λόγοι, αυτού του χάσματος ανάμεσα στις εκάστοτε νομοθεσίες και στην άμεση εφαρμογή τους, είναι η απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και σαφούς έλλειψης στρατηγικών σχετικά με την εξέλιξη του χώρου της Ειδικής αγωγής, στην εξέλιξη του χρόνου. Τέλος, απουσιάζει η βαθιά σύλληψη της έννοιας ένταξη ως μια συνεχής διαδικασία, καθώς τα άτομα μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν από τις διαφορές τους, συνιστώντας σημείο θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ «φυσιολογικών» και μη ατόμων (Aiscow, Barrs, & Martin, 1998). Είναι φανερό ότι η εκπαίδευση, αποτελεί σημαντικό πεδίο κοινωνικοποίησης, καθώς αυτή προσδιορίζει το βαθμό κοινωνικής ένταξης και επαγγελματικής αποκατάστασης. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, συχνά συνιστά την αφετηρία έντονων διακρίσεων σε όλα τα πεδία της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, καθώς τα άτομα που αποκλείονται από την παιδαγωγική διαδικασία, δεν μπορούν να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ευρύτερα κοινωνικά ενταγμένα. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς του πολυεπίπεδου αποκλεισμού, που ακόμη και στη σημερινή εποχή, συνεχίζουν να υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία, καθώς είναι χιλιάδες οι καταγγελίες που δέχεται ο Συνήγορος του Πολίτη από γονείς παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, αυτό το οποίο έχει διαπιστωθεί είναι ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των καταγγελιών αφορά αιτήματα παράλληλης στήριξης που, είτε απορρίπτονται, είτε παραμένουν σε παρατεταμένη εκκρεμότητα. Οι συνηθέστεροι λόγοι αυτής της σημαντικής αδυναμίας είναι η ανεπάρκεια πιστώσεων, καθώς και η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ωστόσο, ακόμη και στις περιπτώσεις που η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα όπως είναι αποσπασματική παροχή εξειδικευμένης βοήθειας, η υλοποίησή της με σημαντική χρονική καθυστέρηση, η υποκατάστασή της από την λειτουργία τμημάτων ένταξης, αλλά και η εφαρμογή της από τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2008· Γιαβρίμης, Παπάνης, Ρουμελιώτου 2009· Μόσχος, Στρατιδάκη & Μπαφέ 2009).

### **1.2.3. Συνοπτική παρουσίαση προγραμμάτων προνοιακής προστασίας**

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων προνοιακής προστασίας η πολιτεία θέσπισε προγράμματα, τα οποία απευθύνονται στην εκπαίδευση των τυφλών<sup>12</sup> Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, παρότι ο νόμος 1904/51 καθιέρωσε από νωρίς την υποχρεωτική

---

<sup>12</sup> BN 1904/1951 «Περί προστασίας και αποκατάστασης των τυφλών» (ΦΕΚ Α'212)

στοιχειώδη εκπαίδευση των τυφλών μαθητών, στην πραγματικότητα ποτέ αυτή δεν τέθηκε σε εφαρμογή για μεγάλα χρονικά διάστημα, με αποτέλεσμα πολλοί γονείς παιδιών με προβλήματα όρασης να αδιαφορούν για την μόρφωση των παιδιών τους. Η πρόνοια του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στην εκπαίδευση των παραπάνω παιδιών ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς για πολλά χρόνια δεν προβλέπονταν η ίδρυση νηπιαγωγείων παρά το γεγονός της αναγκαίας παιδαγωγικής στήριξης κατά την διάρκεια της προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας. Η είσοδος των τυφλών παιδιών στο σχολείο ειδικής αγωγής ξεκίνησε μόλις το 1989. Την μέχρι τότε εκπαίδευσή τους είχαν αναλάβει το Κ.Ε.Α.Τ. (Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών) στην Αθήνα και η Σχολή Τυφλών στη Θεσσαλονίκη, η οποία στη σημερινή εποχή, σχεδόν υπολειτουργεί, καθώς και δύο Ειδικά Σχολεία που λειτουργούν στην Πάτρα και στα Ιωάννινα. (Χιουρέα, 2011 ).

Στο πλαίσιο της τρέχουσας πραγματικότητας, οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο. Στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις του Γυμνασίου εξετάζονται προφορικός. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης μπορούν να συμμετέχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι εξετάσεις διεξάγονται και αυτές προφορικός, μετά από σχετική αίτηση συμμετοχής που υποβάλλεται στο Υπουργείο παιδείας (Ευρυδίκη, 2009: 220).

#### *Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα κώφωσης*

Στην Ελλάδα, αναφορικά με την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας υπάρχουν πολλές σχολές. Οι περισσότερες από αυτές εκπαιδεύουν τους μαθητές με προβλήματα ακοής στην νοηματική, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 1. παρ. 4 του ν. 2817/2000 εκπονούνται προγράμματα σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια, με σκοπό την εκπαίδευση της υπό μελέτη ομάδας με την χρήση των κατάλληλων βιβλίων και υλικών. Λειτουργούν αρκετά σχολεία όλων των βαθμίδων, του δημόσιου αλλά και του ιδιωτικού τομέα στις περισσότερες πόλεις της ελληνικής επικράτειας. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλλων Αθήνας λειτουργούν όλες οι βαθμίδες των σχολείων από το νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Το παρόν ίδρυμα δημιούργησε διάφορα παραρτήματα στην Πάτρα, τη Θεσσαλονίκη, τις Σέρρες, το Βόλο και την Κρήτη. Σήμερα, το ίδρυμα υπάγεται στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, παρέχοντας δωρεάν εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας 0-15 ετών. Περιλαμβάνει επίσης, οικοτροφείο εξυπηρετώντας τις ανάγκες παιδιών, που

προέρχονται από μακρινές περιοχές, ενώ διαθέτει δημοτικά σχολεία σε όλα τα παραρτήματά του (Λαμπροπούλου, 1997).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η εκπαίδευση των κωφάλαλων μαθητών για πολλά χρόνια συνιστούσε υποχρέωση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Η πολιτεία έχει παρουσιάσει πλημμελές ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα κωφώσης, και μόνο οι τελευταίοι νόμοι περί ειδικής αγωγής συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση τους στα κανονικά σχολεία<sup>13</sup>.

#### *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό*

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό η πολιτεία στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης ειδικής αγωγής, λειτουργεί Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Γυμνάσια και Λύκεια, συγκαταλέγοντάς τα στα παιδιά με νοητικά υστέρηση. Όπως είναι πρόδηλο, δεν γίνεται διαχωρισμός όσον αφορά την βαριά νοητική καθυστέρηση και τον αυτισμό.

Η στροφή προς την επίσημη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, άρχισε σταδιακά να αναπτύσσεται στη δεκαετία του '50. Μέχρι τότε τα παιδιά με αυτισμό, δεν συμπεριλαμβάνονταν στην ειδική αγωγή. Πρώτος ο Fenichel επινόησε την λειτουργία ενός ημερήσιου ειδικού σχολείου, εφαρμόζοντας μια εξατομικευμένη προσέγγιση, η οποία ήταν ένα είδος θεραπευτικού εργαλείου για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες, επιχειρώντας αυτή η δομή να αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση στην ψυχιατρική νοσήλεια (Koegel & Koegel et.al., 2001:126). Ακολούθησαν πολλές πρωτοποριακές προσπάθειες, στο πλαίσιο των οποίων επιτελέστηκε ένας συνδυασμός μελέτης του αυτισμού με την εκπαιδευτική προσέγγιση, φτάνοντας στο σήμερα, που οι προσπάθειες της παιδαγωγικής στήριξης των παιδιών με αυτισμό έχουν συστηματοποιηθεί και απόλυτα οργανωθεί. Τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας έχουν εντάξει την εκπαίδευση της υπό μελέτη ομάδας, ενώ αρκετά ιδιωτικά κέντρα αποκατάστασης και εκπαίδευσης λειτουργούν στη χώρα.

#### *Εκπαίδευση παιδιών με κινητική δυσλειτουργία*

Σημαντικός φορέας περίθαλψης αλλά και εκπαίδευσης παιδιών με κινητική αναπηρία είναι η Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ) το οποίο είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και βρίσκεται

---

<sup>13</sup> Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ. Εκδ. ΟΕΔΒ. Αθήνα 1988 και 1991.

υπό την κρατική εποπτεία. Η ίδρυση του οφείλεται σε ιδιωτική πρωτοβουλία, το 1937, με τη συμβολή του ιδρύματος Εγγύς Ανατολή του Υπουργείου Κρατικής Υγιεινής, καθώς και του Ροταριανού Ομίλου Αθηνών. Συνιστά την πρώτη ιδιωτική δομή για την περίθαλψη, την θεραπεία και την αποκατάσταση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Οι ηλικίες, στις οποίες απευθύνεται, είναι από λίγων ημερών έως 16 ετών, ενώ από το 1987, γίνονται συστηματικές προσπάθειες για την επαγγελματική αποκατάσταση για ενήλικες από 18 ετών και άνω. Έχει βοηθήσει μέχρι τώρα περίπου 100.000 παιδιά με πολλαπλές κινητικές αναπηρίες (εγκεφαλική παράλυση, ορθοπεδικές και νευρολογικές παθήσεις), ενώ 1000 παιδιά καθημερινά συμμετέχουν στα θεραπευτικά συμβουλευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα της εταιρίας<sup>14</sup>. Σήμερα, η ΕΛΕΠΑΠ έχει δημιουργήσει παράρτημα στη Θεσσαλονίκη, τα Χανιά, τα Ιωάννινα, το Βόλο και το Αγρίνιο. Βασικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου φορέα είναι η ολόπλευρη, σφαιρική αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης, διασφαλίζοντας την πορεία του παιδιού προς την ουσιαστική ένταξη.

#### *Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεα)*

Σε επίπεδο προάσπισης των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, σε εθνική, αλλά και διεθνή κλίμακα, έχει ιδρυθεί ο τρίτοβάθμιος κοινωνικόσυνδικαλιστικός φορέας του αναπηρικού κινήματος με την επωνομασία Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεα). Ο παρόν φορέας ιδρύθηκε από την κοινωνική ομάδα των ατόμων με αναπηρία το 1989 μετά από συστηματικές προσπάθειες. Κινητήριοι μοχλός της σύστασης του συγκεκριμένου φορέα αποτέλεσε η προαγωγή θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος για όλες τις κατηγορίες της αναπηρίας. Στο πλαίσιο της τρέχουσας Ευρωπαϊκής πραγματικότητας η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, κατέχει επίσημα τη θέση του Κοινωνικού Εταίρου σε ζητήματα που αφορούν τα άτομα με αναπηρία, ενώ συμμετέχει ενεργά σε κέντρα λήψης αποφάσεων, όπως είναι η Επιτροπή Παρακολούθησης του Γ΄ ΚΠΣ 2000-2006, οι Επιτροπές Παρακολούθησης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων, το τμήμα Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, το Εθνικό Συμβούλιο Κοινωνικής Φροντίδας και Διοικητικής Μεταρρύθμισης, καθώς και σε πολλά άλλα συμβούλια και επιτροπές, οι αποφάσεις των οποίων είναι ζωτικής σημασίας για την διασφάλιση της αξιοπρεπούς ζωής των ατόμων με αναπηρία. Σε

---

<sup>14</sup> (ανακτήθηκε από: <http://www.elepap.gr/> 2/04/2013)



επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Συνομοσπονδία έχει διασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή της στο Ευρωπαϊκό Φόρουμ των Ατόμων με Αναπηρία, εκπροσωπώντας τα άτομα με αναπηρία στο διάλογο με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία 2008, 2014).

*Οι Προτάσεις του αναπηρικού κινήματος για την εκπαίδευση:*

Το αναπηρικό κίνημα έχει διατυπώσει, μεταξύ άλλων σημαντικών για τα άτομα με αναπηρία θεμάτων, τις θέσεις του για το θέμα της εκπαίδευσης. Έτσι, πάγιο αίτημα συνιστά η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, προωθώντας «ένα σχολείο για όλους». Σύμφωνα με την ΕΣΑμεα το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ανισότητες και αποκλεισμό σε μεγάλο ποσοστό από τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν γίνει βήματα ουσιαστικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, δεν συμβαίνει το ίδιο με την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΕΣΑμεα, 2008). Οι παραπάνω διαπιστώσεις επικυρώνονται μέσα από την πλημμελή παρουσία αναλυτικών προγραμμάτων, την ελλιπή στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α. Ε.Ε.Ε.Κ, τμήματα ένταξης), καθώς των κέντρων διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (Κ.Ε.ΔΔ.Υ.) από μόνιμο, επαρκές και εξειδικευμένο προσωπικό. Το αναπηρικό κίνημα έχει τονίσει επανειλημμένα, ότι οι καταβολές αυτού του εκπαιδευτικού αλλά και κοινωνικού αποκλεισμού έχουν διττή αιτιολογία. Α) αφενός οφείλεται στην γενικότερη παιδεία και διαχείριση της αναπηρίας από το γενικό μαθητικό πληθυσμό, καθώς και στον αποσπασματικό χαρακτήρα και τη μη εφαρμογή ουσιαστικών διατάξεων της ισχύουσας νομοθεσίας και β) αφετέρου στην ανεπαρκή χρηματοδότηση που διατίθεται από τον Κρατικό προϋπολογισμό της χώρας για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Υπουργείο Παιδείας 2008: 8). Με αφορμή την διαβούλευση για το σχέδιο νόμου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», η οποία έλαβε χώρα με σκοπό την διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία, η ΕΣΑμεΑ κατέθεσε συγκεκριμένες προτάσεις για τα παραπάνω θέματα που εμπερικλείονται σε κάθε άρθρο του σχετικού νομοσχεδίου: Οι προτάσεις αυτές είναι οι εξής:

- Έκπτωση του όρου Ειδική Αγωγή και αντικατάστασή του από αυτόν της Ειδικής Εκπαίδευσης (special education)

- Διακριτός διαχωρισμός των μαθητών με αναπηρία από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεδομένων των διαφοροποιημένων αναγκών τους
- Θέσπιση Γενικής Γραμματείας για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία
- Θέσπιση Γενικής Διεύθυνσης για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και σύσταση τμημάτων για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις άλλες Διευθύνσεις του Υπουργείου
- Ετήσια Έκθεση του Συνήγορου του Πολίτη για την πορεία της εφαρμογής του νόμου και όλων των μέτρων και πολιτικών για την Ειδική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία.

Στις προτάσεις της Ε.Σ.Αμε.Α. δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η μέριμνα για την ψηφιακή προσβασιμότητα. Συγκεκριμένα αυτό το οποίο προτείνεται είναι:

- Η προσβάσιμότητα σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για όλους τους μαθητές με κάθε τύπο αναπηρίας, και του αναγκαίου υποστηρικτικού βοηθητικού υλικού. Το παρόν ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι απόλυτα προσαρμοσμένο στις ποικίλες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- Ακόμη προτείνεται λειτουργία εργαστηρίων πληροφορικής των σχολείων και όλων των τμημάτων των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.
- Προσβασιμότητα στους σχολικούς διαδικτυακούς τόπους που αφορούν στην εκπαίδευση

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων, είναι εφικτή, εφόσον διασφαλιστούν οι κατάλληλες προδιαγραφές και τα κριτήρια προσβασιμότητας για την παροχή ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, ακολουθώντας διεθνείς κανόνες και πρακτικές.

#### **1.2.4. Κοινωνία της Πληροφορίας και Αναπηρία –Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πραγματικότητα**

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της ουσιαστικής ένταξης εμπερικλείει, ωστόσο, και την ψηφιακή της μορφή. Είναι σχεδόν αδιαμφισβήτητο, ότι οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι καίριας σημασίας, καθώς η συμμετοχή τους σε αυτά, βελτιώνει τις προοπτικές εξέλιξης σε εργασιακό,

εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010: 8-9). Το κάθε άτομο, ανεξάρτητα από ενδεχόμενες ανεπάρκειες ή αναπηρίες, θα πρέπει να είναι έχει τη δυνατότητα, να κατανοήσει, να περιηγηθεί και να εισέλθει σε μια διαδραστική επαφή στ πλαίσιο μιας ψηφιακής συνθήκης, υπερβαίνοντας όλα τα τεχνικά και φυσικά εμπόδια (Djokic, 2010: 9-10, Commission of the European Communities, 2010: 2-5).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο, της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας και των ΤΠΕ υψηλής ποιότητας σε όλα τα πεδία της ζωής των ατόμων με αναπηρία, εξήγγειλε δυο κοινοτικά προγράμματα δράσης, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια γόνιμη και επί της ουσίας προσβασιμότητα στην κοινωνία της πληροφορίας eEurope, (2002) (2005). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα δράσης eEurope 2002 συνιστά τις διεθνείς Κατευθυντήριες Οδηγίες Προσβασιμότητας στο Παγκόσμιο Ιστό (Web Content Accessibility Guidelines), την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού προγράμματος σπουδών (Design for All – DFA) καθώς και την υποστήριξη των τεχνολογιών υποβοήθησης του DFA. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα DFA συνίσταται στο σχεδιασμό προϊόντων και υπηρεσιών, με τρόπο που αυτά να είναι προσβάσιμα σε όσον το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό χρηστών, καθώς δεν έχει επιτευχθεί ακόμη η καθολική εφαρμογή της. Τρεις είναι οι κύριες στρατηγικές υλοποίησης που ακολουθεί το πρόγραμμα «Σχεδιασμός για όλους» (DFA). α). Σχεδιασμός για έναν ολοένα μεγαλύτερο αριθμό χρηστών, χωρίς σύνθετες τροποποιήσεις β). Άμεση προσαρμογή των ψηφιακών μέσων σε διαφορετικούς τύπους αναγκών των χρηστών, χρησιμοποιώντας προσαρμόσιμες διεπαφές και γ). Ταχεία πρόσβαση στη αδιάλειπτη διαδικτυακή σύνδεση σε διατάξεις υποβοήθησης (Commission of the European Communities, 2005: 7-9 Commission of the European Communities, 2008: 8-9 Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2005:8-9). Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης προσπάθειας από όλη την Ευρώπη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτή επιτρέπει να λαμβάνονται πληρέστερα, οι προϋποθέσεις προσβασιμότητας, στην οργάνωση των προϊόντων και των υπηρεσιών με το λιγότερο δαπανηρό τρόπο Για την ευρεία χρήση της παραπάνω πρωτοβουλίας, έχει συσταθεί ένα δίκτυο κέντρων αριστείας γνωστό ως EDEAN (European Design for All e-Accessibilty Network), το οποίο αριθμεί περισσότερα από εκατό μέλη. Η πρωτοβουλία αυτή εδραιώθηκε τον Ιούλιο του 2002, ως έναν από τους βασικούς στόχους του σχεδίου δράσης eEurope 2002. Οι κύριες επιδιώξεις της είναι α) η προώθηση και πραγματοποίηση της ηλεκτρονικής ένταξης όλων των ατόμων, β). ο

κοινός σχεδιασμός της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας των συμμετεχόντων χωρών. γ). η διαδικτυακή συνεργασία όλων των συμβαλλόμενων, για τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών καναλιών, στη βάση σχεδιασμού ενός νέου αναλυτικού προγράμματος και δ) οι άμεσες και εύκολα προσβάσιμες για όλους, διαδικτυακές πηγές (EDEAN -European Design for All e-Accessibility Network: 1-2 Commission of the European Communities, 2010: 2-5 ).

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική i2010 και η Διακήρυξη της Ρίγα την οποία υπέγραψαν 25 κράτη –μέλη παρωθεί η μεν πρώτη, την Κοινωνία της Πληροφορίας χωρίς κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ η δεύτερη προσδιορίζει τη συμμετοχή όλης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στην Κοινωνία της Πληροφορίας, όχι μόνο ως κοινωνική αναγκαιότητα, αλλά και ως οικονομική επιταγή. Βασικό μέλημα της διακήρυξης της Ρίγα, συνιστά η άμβλυνση του χάσματος στη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου με χρονικό περιορισμό μέχρι το 2010 για όλες τις ευάλωτες πληθυσμιακά ομάδες. Οι βασικές προτεραιότητες που τίθενται είναι:

- Η κάλυψη των αναγκών της ομάδας των ατόμων με αναπηρία
- Η παρόθηση της κοινωνικής συνοχής και της ηλεκτρονικής εμπλοκής
- Η ενεργός εμπλοκή στην ηλεκτρονική εξέλιξη

Η ηλεκτρονική προσβασιμότητα και η Κοινωνία της πληροφορίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο θα πρέπει γενικότερα να συμβάλλει στην:

- ανάπτυξη μιας τηλεπικοινωνιακής υποδομής, η οποία θα είναι σε θέση να προσφέρει ένα σύνολο τηλεματικών υπηρεσιών στα άτομα με αναπηρία.
- πραγματοποίηση έργων με ορατά αποτελέσματα στο κάθε άτομο που θα προσφέρουν ουσιαστική πληροφόρηση μέσω των «πληροφορικών λεωφόρων».
- Προώθηση μιας «πληροφορημένης κοινωνίας», έτσι ώστε όλες οι τηλεματικές υπηρεσίες σε τομείς, όπως είναι η υγεία, ο πολιτισμός και η δημόσια διοίκηση να είναι διαδικτυακά φιλικές σε όλους (Οδηγός του πολίτη για την Αναπηρία, 2007: 16-17 Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας 2007: 9-10· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 9-10· Riga Declaration, 2006: 2-3).

Η πρόοδος που έχει επιτευχθεί, όσον αφορά στην υπουργική δήλωση της Ρίγα είναι:

- **Χρήση του διαδικτύου:** μείωση χάσματος που παρατηρείται μεταξύ του μέσου πληθυσμού της ΕΕ και των ευάλωτων πληθυσμιακά ομάδων (άτομα με αναπηρία, άτομα τρίτης ηλικίας, άνεργοι και άτομα με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο)

- **Ευρυζωνική κάλυψη:** Σκοπός είναι να αφορά το 90% του πληθυσμού της ΕΕ. Ο στόχος αυτός έχει καλυφθεί σχεδόν εξ' ολοκλήρου με βασικές διαφορές να υπάρχουν μεταξύ αστικών κέντρων και περιφέρειας, καθώς εξυπηρετείται το 70% του αγροτικού πληθυσμού.
- **Ψηφιακός γραμματισμός:** Καταβάλλονται συστηματικές προσπάθειες, να μειωθεί το ψηφιακό χάσμα μεταξύ του μέσου πληθυσμού και των ομάδων ειδικών κατηγοριών που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό.
- **Προσβασιμότητα των δημοσίων ιστόπων:** Όλοι οι δημόσιοι ιστότοποι πρέπει να ακολουθούν πιστά τις Κατευθυντήριες Γραμμές για την Προσβασιμότητα στο περιεχόμενο του Παγκόσμιου ιστού 1.0, οι οποίες είναι καίριας σημασίας για τα άτομα με αναπηρίες (European Commission, 2007)

Οι προαναφερθείσες δράσεις, επιτεύχθηκαν μέσα από την ανάπτυξη των κατάλληλων παρεμβατικών πολιτικών, σε επίπεδο νομοθεσίας, αλλά και προγραμμάτων σπουδών μέσα από ένα σύνολο μέτρων και πολιτικών (Οδηγός του Πολίτη για την Αναπηρία, 2007 : 9-10 Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005: 8-9 ).

Στον ελληνικό χώρο, η αποτύπωση του θεσμικού πλαισίου είναι πολύ περιορισμένη σε επίπεδο νομοθετημάτων. Για αυτό το λόγο, διευρύνθηκε, περιλαμβάνοντας νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες διασφαλίζουν την καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε τομείς, όπως είναι οι τηλεπικοινωνίες, η εκπαίδευση, η απασχόληση και η φυσική προσβασιμότητα προς διευκόλυνση της καθημερινότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Ν. 2963/2001 προβλέπει τη χρήση δωρεάν τηλεφωνίας σε άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν το εξω-ιδρυματικό επίδομα παραπληγίας, τετραπληγίας ή έχουν αμφοτερόπλευρο ακρωτηριασμό άνω ή και κάτω άκρων. Επιπρόσθετα, άτομα με προβλήματα ακοής δικαιούνται έκπτωση 50% στην αποστολή και λήψη γραπτών μηνυμάτων μέσω κινητής τηλεφωνίας. Η δαπάνη της συγκεκριμένης παροχής βαρύνει τον εκάστοτε υποστηρικτή της καθολικής υπηρεσίας του τόπου διαμονής τους.

Ακόμη σύμφωνα με το άρθρο 5<sup>A</sup> του συντάγματος της Ελλάδας, στο πλαίσιο της Κοινωνίας της πληροφορίας, η ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα ΤΠΕ και το διαδίκτυο, συνιστά καίριο ζήτημα, για όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς οι επιχειρήσεις πρέπει να γνωρίζουν ότι τα άτομα με

αναπηρία συνιστούν το 10% των δυνητικών καταναλωτών επί του συνολικού πληθυσμού. Τέλος με Υπουργική απόφαση 255/1983 διασφαλίζεται η προτεραιότητα στις ευάλωτα πληθυσμιακά ομάδες, στη παροχή τηλεπικοινωνιακών υπηρεσιών, έχοντας σαφή προτεραιότητα σε καταστάσεις σύνδεσης ή και αποκατάστασης τηλεφωνικής βλάβης (Οδηγός του πολίτη με Αναπηρία, 2007: 20· Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007:37· European commission, 2010: 8-9 ).

Γενικότερα, με βάση το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ανάπτυξη της Κοινωνίας Πληροφορίας στην Ελλάδα, επιτάσσει την πραγματοποίηση των εξής βημάτων:

- Ανάπτυξη μιας τηλεπικοινωνιακής υποδομής, η οποία θα διασφαλίσει την προσφορά τηλεματικών υπηρεσιών σε όλους τους πολίτες της Ελλάδας.
- Παροχή ουσιαστικής και έγκυρης πληροφόρησης στα άτομα ειδικών κατηγοριών, μέσω του περιεχομένου των «πληροφοριακών λεωφόρων».
- Άμεση πρόσβαση των ευάλωτων πληθυσμιακά ομάδων, σε τηλεματικές υπηρεσίες σε σημαντικούς τομείς όπως είναι η υγεία, ο πολιτισμός, και η δημόσια διοίκηση.

Μέχρι σήμερα, αν και έχουν γίνει σημαντικότερα βήματα, η Ελλάδα δεν έχει καταφέρει να απορροφήσει από το ΕΠ ΚτΠ, τα προβλεπόμενα κονδύλια με αποτέλεσμα να υπάρχει σαφής καθυστέρηση στην υλοποίηση στόχων. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύεται και μέσα από την επίσημη έκθεση του ΟΗΕ στο πλαίσιο της οποίας η Ελλάδα κατέχει την 42<sup>η</sup> μεταξύ 82 χωρών, αναφορικά με το επίπεδο ετοιμότητας στην «Κοινωνία της Πληροφορίας». Η σχετική κατάταξη πραγματοποιήθηκε με βάση το δείκτη Global Information Technology Report (GITR), ο οποίος αποτιμά την «ετοιμότητα» των κρατών για τη συμμετοχή τους στην Κοινωνία της Πληροφορίας (Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας, 2005).

Ένας άλλος δείκτης, που χρησιμοποιείται για παρόμοιους σκοπούς είναι ο NRI (Network Readiness Index), στο πλαίσιο του οποίου εκτιμάται ο βαθμός προετοιμασίας ενός κράτους να συμμετέχει στην ΚτΠ, αξιοποιώντας την πρόοδο που έχει επιτευχθεί στον τομέα του διαδικτύου, της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών. Σύμφωνα με αυτόν τον δείκτη, η χώρα που μοιάζει να έχει την πρώτη ψηφιακή ετοιμότητα είναι η Φινλανδία, ενώ η Ελλάδα βρίσκεται στην 66<sup>η</sup> μεταξύ 115 χωρών, αναφορικά με την ηλεκτρονική συμμετοχή. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, ο οποίος αποτυπώνει το χάσμα στην Κοινωνία της Γνώσης

είναι ο δείκτης χρηστών του διαδικτύου ανά 100 κατοίκους. Τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή τη μέτρηση, είναι ότι ενώ στην Ευρωπαϊκή Ένωση 33,8 στους 100 έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, η αντίστοιχη ηλεκτρονική επίδοση στον Ελλαδικό χώρο είναι μόλις 8,8 στους 100 κατοίκους (Κοινωνία της Πληροφορίας, 2004· Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007).

Είναι φανερό ότι είναι πολλά τα βήματα που έχει να κάνει η Ελλάδα, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια επί της ουσίας η ηλεκτρονική προσβασιμότητα στη χρήση ΤΠΕ και διαδικτύου στα άτομα με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, η «Ψηφιακή Στρατηγική 2006-2013», εκτιμώντας την εξέλιξη της Ελλάδας τα επόμενα χρόνια στους παραπάνω τομείς, επικεντρώνεται στην ανάδειξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, έτσι ώστε όλοι οι πολίτες ανεξαρτήτου μειονεξίας να έχουν τη δυνατότητα της ηλεκτρονικής συμμετοχής στην ψηφιακή εποχή με τρόπο και μέσα, που οι ίδιοι θα είναι σε θέση να επιλέγουν (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 9-10).

### **1.3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού**

Η γέννηση του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» προέρχεται από το γαλλικό όρο «Les Exklus», η χρήση του οποίου έγινε, προκειμένου να περιγράψει την καθολική έκπτωση κάποιων μελών της κοινωνίας από τον ευρύτερο ιστό της (Mc Donnell, 2009). Στη δεκαετία του '60, ο όρος κάνει την εμφάνισή του για πρώτη φορά, σε επιστημονικό περιοδικό σε έργο του Pierre Masse, ο οποίος διετέλεσε γενικός γραμματέας του Υπουργείου Σχεδιασμού της Γαλλίας. Το επόμενο κείμενο που αναφέρεται στον κοινωνικό αποκλεισμό ήταν του Rene Lenoir<sup>15</sup> το 1974, στον οποίο και αποδίδεται η πατρότητα του όρου «exclusion».

Αυτό που επισήμανε ο εισηγητής της συγκεκριμένης έννοιας, ήταν τα κοινωνικά και οικονομικά αίτια του φαινομένου, εστιάζοντας στην ελλιπή ένταξη των ευπαθών κοινωνικά, ομάδων στην κυρίαρχη δομή της κοινωνίας, ενώ υποστήριζε την άμεση λήψη προληπτικών μέτρων, έτσι ώστε να περιοριστεί η επέκταση και ισχυροποίηση του φαινομένου (De Hann, 2001).

Στη δεκαετία του '60- '70, ο όρος ήταν ταυτόσημος με αυτόν της φτώχειας και του περιθωρίου, ενώ η πρώτο-εμφάνισή του, συνδέεται κοινωνικά, με την έντονη

---

<sup>15</sup> Ο Rene Lenoir διετέλεσε υφυπουργός Κοινωνικής Πρόνοιας κατά τη διάρκεια των ετών 1974-1978.

εκβιομηχάνιση, μιας εποχής με έντονη οικονομική ευμάρεια των λίγων αλλά και με την ανάδειξη ενός νέου είδους φτώχειας και κοινωνικής διάκρισης (Καυταντζόγλου 2006· Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009). Ο Karl Marx, στο πλαίσιο της υπό μελέτη έννοιας, περιγράφοντας την νέα καπιταλιστική πραγματικότητα, επισήμανε την εμφανή κοινωνική ανισότητα, που υπήρχε ανάμεσα στην εργατική τάξη και τους οικονομικά προνομιούχους, επικρίνοντας την οργανωτική δομή της υπάρχουσας κοινωνίας, η οποία ενίσχυε την διάκριση μεταξύ φτωχών και πλουσίων, θέτοντας σε σοβαρό κίνδυνο την ποιότητα ζωής των πρώτων (Sen, 2000).

Εξετάζοντας τον όρο της φτώχειας, αυτός παραπέμπει σε μία οικονομική κατάσταση με κοινωνικές προεκτάσεις και συνέπειες. Πρόκειται για μια επιμέρους διαδικασία, κατά την οποία οι οικονομικές δυνατότητες του ατόμου, δεν του επιτρέπουν έναν ικανοποιητικό τρόπο ζωής, χωρίς να λαμβάνονται ωστόσο, υπόψη άλλοι παράμετροι όπως είναι η κοινωνική απομόνωση, και η έλλειψη πρόσβασης και ισότιμης συμμετοχής σε βασικά πεδία της κοινωνικής ζωής (Silver&Miller 2003· Crawford & Cushing, 2003).

Αντίθετα, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού διαφοροποιείται από την φτώχεια σε δυο βασικά σημεία. Δεν αναφέρεται σε αποκλειστικά οικονομικές καταστάσεις, αλλά προσεγγίζει σε μια πολυεπίπεδη βάση, τις ειδικότερες συνθήκες ζωής του κάθε ατόμου. Επιπλέον, η υπό μελέτη έννοια, περιγράφεται ως μια διαδικασία, και όχι ως μια στατική κατάσταση, ακόμη και αν οι συνιστώσες της, όπως είναι αυτή της φτώχειας, της σωματικής ασθένειας και αναπηρίας, καθώς και της μετανάστευσης είναι απόλυτα μετρήσιμες. Κατά συνέπεια, η αποτίμηση του όρου «αποκλεισμός» δεν μπορεί να προσδιοριστεί με τα ίδια ερμηνευτικά εργαλεία που ορίζονται άλλες κοινωνικές καταστάσεις, όπως των προαναφερθέντων (Room, 1999).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, διαμορφώνεται στο πλαίσιο ενός ιδεολογικού σχηματισμού και μιας κοινωνικο-πολιτικής ανάλυσης, αποτυπώνοντας το κρίσιμο χαρακτήρα του για την διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής στις ευκαιρίες της ζωής (Byrne, 2005).

Στην εξέλιξη των χρόνων διαφοροποιείται η χρήση του, καθώς η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού επεκτείνεται, καλύπτοντας πολλαπλά αντικείμενα και σύνθετες ανάγκες. Κατά συνέπεια, είναι πολλές οι προσεγγίσεις και οι κοινωνικές ταυτοποιήσεις του συγκεκριμένου όρου. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη Μ. Βρετανία η σημασιολογική έμφαση, αποδίδεται στη δυνατότητα της ατομικής επιλογής και της προοπτικής για ευκαιρίες και κοινωνική συμμετοχή, σε αντίθεση με την εννοιολογική



απόδοση που προσέδιδαν στη Γαλλία. Οι Γάλλοι, με τη χρήση της υπό μελέτης «επιστήμης», αναφέρονταν στο σύνολο εκείνο του πληθυσμού που εκτόπιζε η μεταπολεμική ευμάρεια σημαίνοντας τη ρήξη της κοινωνικής συνοχής (Καυταντζόγλου, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, χαρακτηρίζεται μέσα από τέσσερα βασικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνουν με σαφήνεια την ιδιαιτερότητά της, προσδίδοντας την ξεχωριστή της θέση στο χώρο των κοινωνικών επιστημών Έτσι πρόκειται για :

- Μια έννοια πολυσήμαντη και πολυδιάστατη
- Μια έννοια πολιτικής διαχείρισης
- Μια έννοια που αναφέρεται σε μια δυναμική ροή συνθηκών και όχι στατικών καταστάσεων (Room, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, ως έννοια πολυδιάστατη παραπέμπει σε κοινωνικά φαινόμενα διαφορετικής φύσης. Η πολυπρισματική της φύση συσπειρώνεται γύρω από την υπεραπλουστευμένη απάντηση, τι συνδέει ένα άνεργο άτομο που ζει στο κέντρο της πόλης, με ένα άτομο με αναπηρία, που ζει στην επαρχία και αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα επιβίωσης. Η διαδικασία αυτή της αντιπαράθεσης μπορεί να είναι ατέρμονη, επιβάλλοντας την εξατομικευμένη διαχείριση της κάθε προαναφερθείσας περίπτωσης. Εξάλλου, μπορεί να ειπωθεί ότι όσες είναι οι ευάλωτες πληθυσμιακά ομάδες, τόσοι διαφορετικοί μπορεί να είναι και οι τρόποι αντιμετώπισης τους. Στις διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού, τα αιτία ορίζονται από την πολυμορφία των παραγόντων, οι οποίοι συν- κατασκευάζουν τα πρότυπα εξουσιαστικών δομών, στις σύγχρονες κοινωνίες, χωρίς να εστιάζουν στην ανίχνευση ενός και μοναδικού λόγου, που η εξάλειψη του θα σήμαινε την αυτόματη άρση του κοινωνικού αποκλεισμού (Paugam, 1995).

Η έννοια της πολιτικής διαχείρισης, εμφανίζεται ως επιβαλλόμενη αναγκαιότητα στη χρήση του όρου, στην προσπάθεια της πολλές φορές, να αναγνωρίσει και να αναλύσει το πολύπλοκο και συχνά θολό, κοινωνικό πλαίσιο, δανειζόμενη από την πολιτική όρους που οριοθετεί εκ των υστέρων. Έτσι, οι όροι «ένταξη» και «αποκλεισμός» είναι όροι, που επιχειρούν να αποτυπώσουν μια υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα, αποδίδοντας μια κατ' αρχήν πολιτική σημασία και προέλευση, αναφερόμενη σε συγκεκριμένες ειδικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, ο όρος «αποκλεισμός» υποδηλώνει την ανάγκη μιας πολιτικής διαχείρισης

των διαρθρωτικών αλλαγών των σύγχρονων κοινωνιών του Δυτικού κόσμου (Paugam & Russell, 2000).

Τέλος, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, σημασιοδοτεί μια ρέουσα διαδικασία καθώς αυτός εξελίσσεται στο πλαίσιο μεταβαλλόμενων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συγκυριών. Επομένως, η οποιαδήποτε απόπειρα μετατροπής της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού ως κατάσταση, ενέχει την ανάγκη μέτρησής της, έτσι ώστε αυτή να είναι σε θέση να αποτιμηθεί και να εξετασθεί από το Κράτος και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η εννοιολογική κατασκευή της κατάστασης, υποδηλώνει το αυστηρά μετρήσιμο μέγεθος ή την αποσαφήνιση ενός φαινομένου με σαφή χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία έχουν τη θέση τους μέσα στον κοινωνικό χώρο. Ωστόσο, παρόμοιες καταστάσεις, κάτω από άλλες χωροχρονικές συνθήκες, μπορεί να παρουσίαζαν τελείως διαφορετικές πορείες αποκλεισμού, ενώ σε άλλες πάλι περιπτώσεις οι θετικοί παράγοντες στη ζωή ενός ατόμου να υπερισχύουν των αρνητικών σημείων, αποκλείοντας εντελώς εκπτώτικες διαδικασίες αποκλεισμού (Silver, 2007).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι μια πολλαπλά- προσδιοριζόμενη κατασκευή, η οποία μεθοδολογικά και πρακτικά είναι ευρύτερη από την έννοια της φτώχειας. Εστιάζει στην συμμετοχικότητα, και στην κοινωνική εμπλοκή με στόχο την πρόσβαση των ευάλωτα, κοινωνικά ομάδων, σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (Atkinson, 1998, 1998b).

Ανάλογο εννοιολογικό περιεχόμενο, ορίζεται και στον Χάρτη των Κοινωνικά Αποκλεισμένων, άρθρο 86, σύμφωνα με τον οποίο, ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στην έκπτωση των ατόμων από κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες, όπως είναι η εργασία, η κατοικία, η υγεία, και η εκπαίδευση, καταστρατηγώντας έτσι θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα (Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης COM. 2003·Καΐλα, Πολεμικός & Φιλίππου, 1995).

Το 1990, στο πλαίσιο της ανάγκης για συλλογή στοιχείων και εμπειριστατωμένων αναλύσεων, αναφορικά με τα εμπόδια των κοινωνικά αποκλεισμένων, ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τις πολιτικές καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού. Σε αυτό, προωθούνται μελέτες και δημιουργείται σταδιακά μια βάση δεδομένων, σχετικά με τις πολιτικές που ακολουθούνται και την αποτελεσματικότητα αυτών σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης

εποπτείας, προσλαμβάνεται ως δυσκολία άσκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων του πολίτη, αλλά και ως έλλειψη ενεργής εμπλοκής σε βασικούς κοινωνικούς θεσμούς (Επιστημονική Εταιρεία για την Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη, 2010· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Κατά συνέπεια, ως καταστάσεις αποκλεισμού, ορίζονται εκείνες, κατά τις οποίες δυσχεραίνεται η δυνατότητα άσκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων των ευάλωτα πληθυσμιακά ομάδων, εγκαθιδρύοντας μόνιμη ανάγκη στήριξης και κακής αυτό-εικόνας από την συνεχή αδυναμία εκπλήρωσης των υποχρεώσεων τους (Room, 1992).

Ανάλογο περιεχόμενο στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού προσδίδεται και από τους Levitas et.al., (2007). Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, υπονοεί την απουσία δικαιωμάτων, αγαθών και υπηρεσιών, ενώ υποδηλώνει την μη συμμετοχή σε διαπροσωπικές σχέσεις και δραστηριότητες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, σε παγκόσμια κλίμακα, στην ακαδημαϊκή και πολιτική βιβλιογραφία, αναδεικνύει εκπτώσεις από όλες τις εκφάνσεις του κοινοτικού βίου (Atkinson, 1998: 15-16· Apospori, & Millar, 2003:150-151). Ενδιαφέρον έχει ο διαχωρισμός του κοινωνικού αποκλεισμού σε ακούσιο και εκούσιο, που επιχειρείται από το Κέντρο Ανάλυσης του Κοινωνικού Αποκλεισμού στη Μ. Βρετανία, στοιχείο που σημαίνει ότι η μη άσκηση σημαντικών κοινωνικών καθηκόντων, μπορεί να ανάγεται σε δυο βασικούς λόγους: α) είτε στο ότι το άτομο δεν μπορεί να υλοποιήσει τις κοινωνικές υποχρεώσεις, διότι δεν του έχει διασφαλιστεί η αναγκαία πρόσβαση β) είτε γιατί επιλέγει ο ίδιος συνειδητά να μην το κάνει (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, 2011· Burchardt et. al., 1999). Μια επίσης, ενδιαφέρουσα απόπειρα κατανόησης της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού επιχειρείται από την Sen, (2000) η οποία κάνει λόγο για ενεργή και παθητική μορφή αποκλεισμού. Για παράδειγμα, οι μετανάστες οι οποίοι δεν έχουν μια συγκεκριμένη πολιτική ταυτότητα, υπόκεινται σε πολλούς τύπους κοινωνικής αποστέρησης, καθώς πάντα συνιστούν την μειοψηφία της χώρας που τους φιλοξενεί. Αυτό αποτελεί μια μορφή ενεργούς κοινωνικού αποκλεισμού.

Από την άλλη η φτώχεια και η κοινωνική απομόνωση, συνιστούν προϊόντα μιας δυσκίνητης οικονομίας, που έχει ως αποτέλεσμα την συνεχή επιμήκυνση της περιγραφόμενης κατάστασης. Ωστόσο, ο Bary, (1998) πολύ εύστοχα επισημαίνει ότι οι ορισμένες κοινωνικές ομάδες εκουσίως, απέχουν από την κοινωνική δράση, παρά

το γεγονός ότι η απόφασή τους αυτή, συχνά στηρίζεται σε μια λανθασμένη πρόσληψη της πραγματικότητας ότι η κοινωνική συνεισφορά τους δεν θα εκτιμηθεί.

Είναι γεγονός ότι ο εκάστοτε μελετητής, προσδίδει διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός». Πιο συγκεκριμένα, ο Levitas, (1999) αναλύοντας τον υπό μελέτη όρο, αναφέρεται σε τρεις βασικές προσεγγίσεις.

A) Στην ολιστική προσέγγιση, κατά την οποία η απασχόληση λαμβάνεται ως ο βασικός μοχλός ενσωμάτωσης του ατόμου, μέσω του εισοδήματός του, της ισχυροποίησης της ταυτότητάς του και της ενίσχυσης της αυταξίας του που του προσφέρει η εργασία και τα δίκτυα που δομούνται μέσω αυτής.

B) Η προσέγγιση της φτώχειας, (poverty) στα πλαίσια της οποίας, οι βασικοί παράμετροι του αποκλεισμού συσχετίζονται, με το χαμηλό εισόδημα και την έλλειψη βασικών πηγών εισοδήματος

Γ) Η προσέγγιση των αδύναμων οικονομικά, στρωμάτων (underclass) η οποία αντιμετωπίζει τις ευάλωτα πληθυσμιακά ομάδες, ως αποκλίνοντες από τα κυρίαρχα ηθικά και κοινωνικά πρότυπα, ενώ χαρακτηρίζονται από μια υποκουλτούρα φτώχειας η οποία στερείται οποιασδήποτε δυναμικής. Έτσι, σύμφωνα με αυτή την αναλυτική θεώρηση τα ίδια τα άτομα είναι υπεύθυνα για το βιοτικό τους επίπεδο, αλλά και για τη μετάδοση του στις επόμενες γενιές.

Στο σύνολο των ποικίλων περιεχομένων που έχουν αποδοθεί στον όρο του «κοινωνικού αποκλεισμού», αξίζει να τονιστούν αυτοί που μέσα από την θεωρητική τους ανάλυση, αναδεικνύουν την απουσία της ουσιαστικής συμμετοχής σε βασικές κοινωνικές δραστηριότητες και σε αυτούς που παραθέτουν το σύνολο των κοινωνικών και φυσικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Έτσι, σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται ως μια κατάσταση κατά την οποία άτομα ή ομάδες αποκλείονται από κοινωνικό-οικονομικές διαδράσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην προώθηση μια ενταξιακής φιλοσοφίας. Ο αποκλεισμός αυτός επιφέρει ένα νέο σχήμα κοινωνικής και οικονομικής αποστέρησης, καθώς τα άτομα δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους συμπολίτες τους να επιδιώξουν τους στόχους τους και να βελτιώσουν την ζωή τους (Sen, 2000· Ramos & Varela, 2010). Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής, η υπό μελέτη έννοια, υπογραμμίζει την απουσία εμπλοκής των ευάλωτα πληθυσμιακά ομάδων, σε βασικούς κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς (Burkhart, Le Crand & Piachaud, 1999).

Έτσι, σύμφωνα με τον Walker & Walker, (1997: 8) ο κοινωνικός αποκλεισμός, συνιστά μια διαδικασία σημαντικής έκπτωσης από οποιοδήποτε, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πεδίο, το οποίο προσδιορίζει και την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία.

Από την άλλη η Ευρωπαϊκή Ένωση, ορίζει ως κοινωνικό αποκλεισμό τους πολλαπλούς και μεταβαλλόμενους παράγοντες, οι οποίοι έχουν ως αποτέλεσμα την έκπτωση ατόμων ή και ομάδων από καθημερινές συναλλαγές, πρακτικές και δικαιώματα της σύγχρονης κοινωνίας. Η φτώχεια είναι από τους πιο προφανείς παράγοντες, ωστόσο η υπό μελέτη έννοια υποδηλώνει αποκλεισμό και από μια σειρά άλλων δικαιωμάτων, όπως της στέγασης, της εκπαίδευσης, της υγείας, καθώς και της πρόσβασης σε δημόσιες υπηρεσίες. Η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ότι δεν θα πρέπει να υιοθετείται μια μοιρολατρική αποδοχή του φαινομένου, επικεντρώνοντας την προσοχή, στην αποδόμηση της κοινωνικής συνοχής και στη λύση του κοινωνικού ιστού (Omtzigt, 2009).

Ο Gordon et. al., (2000: 73) καθορίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό, αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση του, επισημαίνοντας την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ ο Duffy, (2005: 40) αποδίδει στην παρούσα έννοια, ένα ευρύτερο εννοιολογικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο του οποίου δεν δίνεται έμφαση μόνο στην οικονομική διάσταση της, αλλά σε πρακτικό επίπεδο, στη συμμετοχή ή μη, των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή μιας κοινωνίας.

Η Burkhart (1999 et. al.,) προσεγγίζοντας την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, διερευνά τον συσχετισμό με τη δυνατότητα συμμετοχής των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων στους κυρίαρχους θεσμούς της κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η συμμετοχικότητα πραγματώνεται σε τρία επίπεδα, στο οικονομικό, κοινωνικό, και πολιτικό πεδίο του κοινωνικού συστήματος, υπογραμμίζοντας τη σημασία της εμπλοκής των συγκεκριμένων ομάδων, σε δραστηριότητες, όπως είναι η παραγωγή, η κατανάλωση, η ευημερία, η κοινωνική και πολιτική ζωή ενός τόπου.

Εάν ένα άτομο δεν ενεργοποιείται σε καμία από τις παραπάνω σφαίρες δραστηριοτήτων, κατά την παραπάνω επιστημολογική ανάλυση το άτομο θεωρείται αποκλεισμένο. Παρόμοια μοιάζει να είναι και η θέση του Duffy, σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικός αποκλεισμός, συνιστά την έλλειψη ουσιαστικής, ενεργούς παρουσίας των ευπαθών κοινωνικά, ομάδων στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι (Duffy, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται μια

εκπτώτικη τάση απομάκρυνσης από μια θέση στο κοινωνικό σύνολο, και στο σημαντικό ρόλο που αυτή παίζει για τα ευάλωτα, κοινωνικά, άτομα.

Επιπρόσθετα, ο Atkinson και Burkhardt, αναλύοντας την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, επιχειρούν τον συσχετισμό του με την ύπαρξη τεσσάρων δομικών στοιχείων: α) με την πολλαπλή αποστέρηση (multiple deprivation), τη σχετικότητα (relativity), τη δράση (agency) και τη δυναμική (dynamics). Το περιεχόμενο της πολλαπλής αποστέρησης, συσπειρώνει το σύνολο των παραγόντων, που νοηματοδοτεί τον κοινωνικό αποκλεισμό (Atkinson, 2002 & Burkhardt, 1998).

Η σχετικότητα υποδηλώνει τον εξατομικευμένο χαρακτήρα του όρου, καθώς αυτός, εξαρτάται από τα εκάστοτε χαρακτηριστικά της κοινωνίας και τις χωροχρονικές συνθήκες, στις οποίες πραγματώνεται η συγκεκριμένη έννοια. Αναφορικά με το στοιχείο της δράσης η χρήση του υπογραμμίζει την ύπαρξη παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης και της ανθρώπινης βούλησης, που συνεργούν στην εκδήλωση και διατήρηση του φαινομένου, ενώ η δυναμική διάσταση του φαινομένου αποδίδει τον μακρόχρονο χαρακτήρα του όρου, ο οποίος ολοκληρώνεται μέσα από ένα κύκλο γεγονότων, αντανακλώντας τις περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης των ατόμων, τα οποία υπόκεινται τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Ενδιαφέρουσα κοινωνιολογική ανάλυση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι αυτή του Paugam, (1995) ο οποίος προσεγγίζει τον υπό μελέτη όρο, ως μια διαδικασία κοινωνικής έκπτωσης των ευάλωτων, κοινωνικά, ατόμων. Συγκεκριμένα διακρίνει τρεις βασικές μορφές αποκλεισμού: α) το στάδιο της αστάθειας, το οποίο χαρακτηρίζεται από ανασφαλείς σχέσεις των ευπαθών ομάδων με την αγορά εργασίας. β) Το στάδιο της εξάρτησης από ένα δίκτυο υπηρεσιών πρόνοιας, τα οποία θέτουν τα άτομα ή τις κοινωνικές ομάδες σε μια κατάσταση μόνιμης απάθειας και απελπισίας, ενεργοποιώντας μηχανισμούς αυτο-λύπησης και κοινωνικής απαξίωσης και γ) Η φάση της πλήρους αποδόμησης των κοινωνικών σχέσεων, η οποία ορίζεται ως μια συσσωρευτική διαδικασία αρνητικών παραγόντων και κοινωνικών αποπομπών (ανεργία, έλλειψη στέγης, έλλειψη παροχής κοινωνικών αγαθών κ.α. (Paugam, 1995).

Σε αναφορές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, (Buhler, 2003) ο κοινωνικός αποκλεισμός σημασιοδοτεί την μερική ή ολική έκπτωση των ατόμων από τον κοινωνικό ιστό. Ο G. Room, (1995) επισημαίνει τρεις συνιστώσες : α) την αγορά εργασίας, μέσω της οποίας προσδιορίζεται η επαγγελματική ένταξη, β) το δίκτυο υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας, μέσω του οποίου διασφαλίζεται η κοινωνική

συμμετοχή και γ) τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα, μέσω των οποίων επιχειρείται η διαπροσωπική ένταξη (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών- ΕΚΚΕ).

Στις επιστημολογικές αναλύσεις, που αναλύουν την συγκεκριμένη έννοια, ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμβολή του Room, (1991) ο οποίος διακρίνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό από την μειονεξία, αναδεικνύει τη σημασία των κοινωνικών δικαιωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω έννοια υπαγορεύει την ύπαρξη σημαντικών εμποδίων στην πρόσβαση σε κοινωνικά δικαιώματα, είτε ακούσια, είτε εκούσια. Εξάλλου, ο δικτυακός αποκλεισμός ατόμων με αναπηρία, καθώς και ατόμων με χαμηλό μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο συνιστά μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Κατά τον Room, (1991) η έννοια αυτή έχει ένα δυναμικό και σχετικό χαρακτήρα, καθώς είναι μια κοινωνική κατασκευή, σύμφωνα με την οποία αποτυπώνεται ο τρόπος διαχείρισης μιας κοινωνίας σε μια ολόκληρη ομάδα ανθρώπων, ανάλογα με το σύνολο των συμβατικών στερεοτύπων που έχει για αυτήν, εφαρμόζοντας συχνά ισοπεδωτικές και ανεύ λόγο κατηγοριοποιήσεις. Η ταξινόμηση αυτή είναι μια διαλεκτική που αναπτύσσεται μεταξύ κοινωνικών πρακτικών και ιδεατών πολιτισμικών πλαισίων. Οι καταστάσεις περιθωρίου και αποκλεισμού δεν μαρτυρούν μόνο μια μονολιθική, παντελής απουσία πόρων και ατομικών δεξιοτήτων των αποκλεισθέντων, αλλά δηλώνουν την ανεπάρκεια των κοινωνικών μηχανισμών και τη λύση της συνοχής του κοινωνικού ιστού (Room, 1991: 13-14: & Steward, 2005:4-5).

Η άποψη αυτή, ενισχύεται και από την Παπαδοπούλου, (2004) η οποία υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί συνέπεια της χαλάρωσης του κοινωνικού συνεκτικού δεσμού. Πιο συγκεκριμένα, η υπο-διαπραγματέυση έννοια συνδέεται με την απορύθμιση των άτυπων κοινωνικών δικτύων, τα οποία λειτουργούν με αρνητικά, συσσωρευτικό τρόπο πάνω σε άτομα και ομάδες, απαγορεύοντας την ουσιαστική συμμετοχή τους στα καθημερινά δρώμενα. Έτσι, εστιάζοντας στην ομάδα που απασχολεί την παρούσα εργασία, η κοινωνική περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία, λειτουργεί ως χρόνια συσσωρευτική μειονεξία, η οποία σχετίζεται άμεσα με το πεδίο των ικανοτήτων των ατόμων, μέσω της επίτευξης βασικών λειτουργικοτήτων (Tsakoglou & Papadopoulos, 2002a: 212-213).

Οι άνθρωποι με αναπηρία αν και αντιμετωπίζονται κοινωνικά ως μια ενιαία και συμπαγής ομάδα, διαφοροποιούνται σε ένα μεγάλο επίπεδο χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, τύπος δυσκολίας). Οι δεξιότητες τους μπορούν να

κατανοηθούν ως μη αναδύόμενα γνωρίσματα, τα οποία μπορεί να είναι δύσκολο να αποτιμηθούν. Η έννοια της ικανότητας και η έμφαση της σε αυτήν, δίνει την δυνατότητα στη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, να πετύχει τα ίδια αποτελέσματα με τους άλλους πολίτες, κάνοντας χρήση ισότιμων ευκαιριών (Petmesidou, 2006: 10-12).

Ωστόσο, όπως εύστοχα επισημάνει η Young, (2004: 86-87), ένας μεγάλος αριθμός ατόμων με αναπηρία, υποφέρει από τους άδικους σε ευκαιρίες, περιορισμούς που υφίσταται, με αποτέλεσμα αυτοί, να μην έχουν μια ικανοποιητική επαγγελματική και κοινωνική ζωή, ως αυτόνομα όντα. Οι δυνατότητες πρόσβασης, των ατόμων με αναπηρία σε βασικούς τομείς του κοινωνικού συστήματος, μπορεί να χρήζει ισότιμης διαχείρισης, μόνο όταν οι υπεύθυνοι για αυτούς, φορείς, παρατηρήσουν τις διαφορετικότητες τους, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και θα προάγουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο την ατομική τους αξιοπρέπεια.

Στο πλαίσιο μιας καπιταλιστικής κοινωνίας, αυτό που καθιστά την θέση της υπό μελέτη ομάδας, μειονεκτική είναι η σχετική τους αδυναμία, να συμμετέχουν με δυναμικό τρόπο στην παραγωγική διαδικασία, διασφαλίζοντας την συντήρηση και αναπαραγωγή τους. Οι άνισες ευκαιρίες ζωής που απορρέουν από άνισες ταξικές θέσεις συνδέονται άμεσα, με τις εν γένει δομικές κοινωνικές ανισότητες, μιας απόλυτα παραγωγικής και εξαρτημένης εργασιακά κοινωνίας (Αλεξίου, 2005).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Young και τους συνεργάτες της, (2006:100-101) τα παιδιά με αναπηρία, εντάσσονται σε κοινωνικά πλαίσια, τα οποία αναπαράγουν την έκπτωση τους από την κοινωνία, η οποία κατά βάση έχει θεσμική και όχι βιολογική καταβολή (Young, 2006: 95-96 ). Έτσι, η ισχύς της κοινωνικής αδικίας, σύμφωνα με την Καραγιάννη, (2008) επαυξάνεται και η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης εκμηδενίζεται από την απόδοση κοινών γνωρισμάτων σε άτομα κοινωνικά άνισα μεταξύ τους, θεμελιώνοντας κοινωνικές αδικίες και συμπεριφορές ( Αλεξίου, 2008:34-35).

Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ανάλυσης του υπό μελέτη όρου, είναι αναγκαίο να τονιστεί η αδυναμία της ευρύτερης κοινωνίας να εντάξει με ουσιώδη τρόπο, όλα τα μέλη της, παράσχοντας σε αυτά, δυνατότητες και επιλογές. Είναι πρόδηλο ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός, δεν αποτελεί προϊόν ατομικής ευθύνης, απαλλάσσοντας το κοινωνικό σύστημα από το βασικό μέλημα της διασφάλισης ίσων ευκαιριών. Πιο συγκεκριμένα, οι Phillip και Shucksmith, (2003), θεωρούν ότι ο



κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική συνοχή αποτελούν δύο αλληλένδετες όψεις της κοινωνικής ολοκλήρωσης.

Ο Spricker, υιοθετώντας τις παραπάνω θέσεις και προχωρώντας το συλλογισμό του, κάνει λόγο για στυγνό διαχωρισμό των ανθρώπων, ομαδοποιώντας τους και τοποθετώντας τους σε εντός και εκτός των τειχών, υπονομεύοντας την κοινωνική συνεργασία και συνοχή (Spricker, 2004). Έτσι μια ομάδα που βρίσκεται εντός των τειχών μπορεί να χαίρει την προστασία των άτυπων κοινωνικών δικτύων, την ίδια στιγμή που μια άλλη ομάδα που βρίσκεται εκτός των τειχών να βάλλεται, και να περιθωριοποιείται, υποδεικνύοντας μηχανισμούς άνισης μεταχείρισης. Οι Mayes και οι συνεργάτες τους, ορίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ως μια πολύπλευρη αμφίδρομη ενισχυόμενη διαδικασία αποστέρησης, υπογραμμίζοντας μια συνεχή διάρρηξη με το κοινωνικό περιβάλλον, η οποία πηγάζει από τον αποκλεισμό ατόμων και κοινωνικών ομάδων από ένα σύνολο ευκαιριών (Mayes, 2002).

Επιπρόσθετα, προσεγγίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό ως ανασύνθεση της κοινωνικής ανισότητας, η Τσιγκάνου, (2002: 17-18) υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη έννοια, μπορεί να αποτελέσει ανάλυση μιας πολλαπλής ανάγνωσης των σύγχρονων κοινωνικών φαινομένων, επιχειρώντας την αποκωδικοποίηση των εννοιών της «κοινωνικής αποστέρησης». *«Ο όρος κοινωνική αποστέρηση προσλαμβάνεται ως αδυναμία πρόσβασης στην απόλαυση βασικών αγαθών και υπηρεσιών η οποία συχνά συνοδεύεται και από μια σοβαρή δυσκολία άσκησης θεμελιωδών ανθρώπινων και κοινωνικών δικαιωμάτων»* (Τσιγκάνου, 2002: 19-20). Κατά συνέπεια η κοινωνική ανισότητα, επεκτείνεται σε όλες τις διαστάσεις της ζωής: οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές.

Μια επίσης σημαντική κοινωνιολογική διάσταση, που επηρεάζει την αντιθετική πορεία κοινωνικής ένταξης – αποκλεισμού είναι η θεωρία του Bourdieu, η οποία επισημαίνει ότι οι σχέσεις οικοδομούνται σε μια βάση εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων, ενώ τα άτομα ενεργούν στις κοινωνικές περιστάσεις με βάση το σύνολο των προδιαθέσεων (Bourdieu, 2003: 32-33). Για τον Bourdieu, (2003: 41-42) η κοινωνία δεν είναι μια συμπαγής οντότητα, αλλά ένα διακριτό σύνολο πεδίων που διέπονται από αυτόνομους νόμους, χωρίς μία ομοιογενή λογική.

Τέλος, μια ακόμη ενδιαφέρουσα ταξινομητική διάκριση του κοινωνικού αποκλεισμού η οποία προσδιορίζει και τους δείκτες του κοινωνικού φαινομένου, είναι: α) ο κάθετος αποκλεισμός, σύμφωνα με τον οποίο άτομα ή και ομάδες, εξοστρακίζονται από βασικούς τομείς της κοινωνικής ζωής, καθώς και ο β) ο

οριζόντιος αποκλεισμός, ο οποίος αναφέρεται στη δομική διάρθρωση της κοινωνίας, δηλαδή στις λεγόμενες ευάλωτες ομάδες όπως είναι:

- Άτομα τρίτης ηλικίας
- Γυναίκες
- Άτομα με αναπηρία
- Εθνικές μειονότητες
- Μετανάστες/ παλιννοστούντες
- Μονογονεϊκές οικογένειες
- Μακροχρόνια άνεργοι
- Ανήλικοι παραβάτες
- Γεωγραφικά αποκλεισμένοι

(πηγή: Γιαβρίμης, Παπάνης Ρουμελιώτου, 2009)

Από την άλλη, ο Percy-Smith, (2009:8) επιχειρώντας μια πολυεπίπεδη προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού, προσδιορίζει κάποιους άξονες, οι οποίοι αποτυπώνουν με ευκρίνεια το περιεχόμενο της έννοιας, της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού όπως είναι:

- Έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Ανεργία
- Οικονομικά προβλήματα
- Υψηλό ποσοστό ανεργων και εγκληματικής συμπεριφοράς
- Πλημμελής άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων
- Σχολική υποεπίδοση
- Οικογενειακό περιβάλλον με πολλά προβλήματα
- Έκπτωση από το κοινωνικό-πολιτιστικό γίγνεσθαι

Ειδικότερα, το χαμηλό εισόδημα συνιστά έναν από τους βασιμότερους δείκτες του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς αυτός συσχετίζεται με το χαμηλό προσδόκιμο ζωής, την απουσία εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα, καθώς και την έλλειψη πρόσβασης σε υπηρεσίες και φορείς. Ειδικότερα, αναφερόμενοι στον υπό μελέτη πληθυσμό, θα μπορούσε να παρατηρηθεί ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν δυο έως τρεις φορές πιθανότητα να αντιμετωπίσουν μακρόχρονη κατάσταση ανεργίας, καθώς ο εργασιακός αυτό αποκλεισμός συσχετίζεται άμεσα με την πλημμελή πρόσβαση στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την πρόσβαση στη κοινωνία της πληροφορίας (Υπουργείο Παιδείας, 2008).

Επιπλέον, η ελλιπής εκπαίδευση, έχει αποδειχθεί ότι είναι βασικό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού. Συγκεκριμένα, τα άτομα που αποκλείονται ή εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, στερούνται βασικών προνομίων, στοιχείο που τους αποτρέπει από την κοινωνική ανέλιξη, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλή αυτοεικόνα και ισχυρή αδυναμία να νοήσουν το εαυτό τους ως ενταγμένο, κοινωνικά, ον (Καυτατζόγλου, 2006). Σύμφωνα με τον Sparkles, (1999) το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως αποτρεπτικός παράγοντας του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς η εκπαιδευτική πράξη ενθαρρύνει την συμμετοχικότητα, διευρύνει το φάσμα των επιλογών, ενισχύοντας την προσωπική αξία του μαθητή (Sparkles, 1999).

Τέλος, η πλημμελής υγειονομική περίθαλψη και η έλλειψη στέγασης ή κακής ποιότητας στέγαση, ενισχύει την ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και τα δυο επηρεάζουν την ατομική και οικογενειακή υγεία και ανάπτυξη, ενώ προσδιορίζουν τον βαθμό έκπτωσης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από βασικές εκφάνσεις του κοινωνικού ιστού. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ο βαθμός εξέλιξης της κοινωνικής αρωγής μέσω κοινωνικής ασφάλισης. Σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες, το συγκεκριμένο αγαθό, δεν αποτελεί μόνο μέριμνα του κράτους, αλλά συμπεριλαμβάνει και τη δραστηριοποίηση όλων των δημοσίων, των μη κυβερνητικών, οργανισμών και κοινωνικό πολιτικών και ανθρωπιστικών ιδρυμάτων. Οι βασικές συνιστώσες μιας ολοκληρωμένης κοινωνικής ασφάλισης, αποτυπώνονται άμεσα στη ζωή των πολιτών και στις προοπτικές που τους παρέχει (Andersen, et al., 2005: 260-261 & Moukanou, 2009: 5-6).

Ένας ακόμη καίριος για την εποχή, τομέας κοινωνικού αποκλεισμού, είναι αυτός από την ψηφιακή τεχνολογία και την Κοινωνία της Πληροφορίας. Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών, μπορεί διασφαλίσει στις ευάλωτα κοινωνικά, ομάδες μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, κινητικότητας, έγκυρης και έγκαιρης πληροφόρησης και υψηλού βαθμού ποιότητα ζωής. Ωστόσο, μια σύντομη ανασκόπηση στον τρόπο κατασκευής ιστοσελίδων, στο διαδίκτυο υπογραμμίζει ότι αυτές είναι προσβάσιμες μόνο από αυτούς που δεν αντιμετωπίζουν καμία φυσική μειονεξία, αγνοώντας τον πληθυσμό που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα παραπάνω κριτήρια. Ο αποκλεισμός από την πρόσβαση στο ψηφιακό περιβάλλον, οδηγεί σε ένα νέο είδος τεχνολογικής περιθωριοποίησης σε μια νεοεισερχόμενη εικονική πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική αυτή τάση αντιβαίνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο άρθρο 5 των Πρότυπων Κανόνων των Ηνωμένων Εθνών, καθώς και στο Σύνταγμα

της Ελλάδας, σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται όλα εκείνα τα απαραίτητα μέτρα, προκειμένου να διασφαλίζεται ίση πρόσβαση στις ειδικές κοινωνικά, ομάδες (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, 2008).

Συνοψίζοντας, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια διαδικασία συσσώρευσης πολλαπλών παραγόντων που απομακρύνουν τα άτομα από αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης, ενώ συσχετίζεται άμεσα με τη θεσμική λειτουργία ενός κράτους, τη δυνατότητα άσκησης βασικών θεμελιωδών δικαιωμάτων από το σύνολο των πολιτών, καθώς και την ποιότητα των προσφερομένων υπηρεσιών (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση, 2005-2006: 8-9).

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, η λειτουργία δυο βασικών Συμβουλίων στη Λισσαβόνα και στη Φέιρα, (2000), κατέστησαν την άρση του φαινομένου, ως τον κεντρικό άξονα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική και ποσοτική βελτίωση της απασχόλησης και να διασφαλιστεί μεγαλύτερος βαθμός κοινωνικής συνοχής. Ως ιδεατή μέθοδος, για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, ορίστηκε η κατάρτιση ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσης, από το κάθε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία έχουν ως βασικό στόχο την ενοποίηση όλων των δράσεων, έτσι ώστε να προωθηθούν και να εφαρμοστούν ενταξιακές πολιτικές και πρακτικές. Το ΕΣΔΕν, στο πλαίσιο αντιμετώπισης του πολυδιάστατου χαρακτήρα του κοινωνικού αποκλεισμού, εκπονεί ενέργειες σε βασικούς τομείς όπως είναι: η εργασία, η πρόνοια, η εκπαίδευση, η δημόσια υγεία και διοίκηση (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση, 2005-2006).

Τα βασικά μέτρα στα πλαίσια άσκησης ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσης είναι:

- Ανάπτυξη και ενίσχυση του θεσμού της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης
- Διαχείριση της ψηφιακής και ηλεκτρονικής έπτασης
- Αρωγή στην οικογένεια- δράσεις για τα άτομα με αναπηρία, καθώς και τα άτομα τρίτης ηλικίας
- Πρόσβαση στην απασχόληση από τις ευάλωτα πληθυσμιακά ομάδες
- Αξιοποίηση δυνατοτήτων κοινωνικής οικονομίας
- Αναβάθμιση της υγειονομικής περίθαλψης με τη λήψη των αναγκαίων βελτιωτικών μέτρων
- Ανάπτυξη της ποιότητας της κοινωνικής πολιτικής και δημιουργία δικτύου αλληλεγγύης

- Ανασυγκρότηση της υπαίθρου – λήψη μέτρων για την άρση του Γεωγραφικού αποκλεισμού
- Διαρκής διάλογος και συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων φορέων, καθώς και αποκέντρωση δράσεων για την άμεση λήψη αποφάσεων.

### 1.3.1. Κοινωνική Συνοχή

Στον αντίποδα του κοινωνικού αποκλεισμού, και ως προστατευτικός παράγοντας κατά του καταλυτικού αυτού φαινομένου, εξετάζεται η έννοια της κοινωνικής συνοχής, η οποία σύμφωνα με τον Easterly, Ritzen & Woolcock, (2006) ορίζεται ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο συν-οικοδομείται από πολλαπλούς παράγοντες, ενώ καλύπτει το φάσμα πολλαπλών κοινωνικών φαινομένων.

Πρώτος ο κοινωνιολόγος Emil Durkheim, επιχειρώντας να προσδιορίσει το περιεχόμενο της κοινωνικής συνοχής, αναφέρεται σε αυτήν, ως ένα χαρακτηριστικό της κοινωνίας, κατά την οποία τα μέλη της αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους, με αισθήμα κοινής πίστης και αλληλεγγύης (Jenson, 1998b). Ωστόσο, ο συγκεκριμένος όρος περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Ο Jenson, (1998b) ανέδειξε πέντε από αυτές, ως τις πιο σημαντικές.

- Αίσθημα του «ανήκειν», μεταξύ μιας κοινότητας που μοιράζεται τις ίδιες αξίες, κοινή ταυτότητα και ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς
- Ένταξη, κατά την οποία διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες και προοπτικές σε όλους
- Κοινωνική συμμετοχή με την έννοια της ενεργούς εμπλοκής σε θέματα που επηρεάζουν άμεσα την καθημερινή ζωή των πολιτών
- Αναγνώριση της ετερογένειας και του πλουραρισμού των κοινωνικών συστημάτων
- Νομιμότητα στα πλαίσια της οποίας απαιτείται ο σεβασμός και η συμμόρφωση απέναντι στους θεσμούς που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στη διαχείριση συγκρούσεων που παρατηρούνται σε μια πλουραριστική κοινωνία.

Μια ακόμη προσπάθεια χαρτογράφησης του φαινομένου της κοινωνικής συνοχής επιχειρείται από τον O'Connor, (1998) ο οποίος περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες:

- δεσμούς αξιών κοινής ταυτότητας και κουλτούρας

- διαφορετικότητα και διαιρετότητα που γεννά την κοινωνική ανισότητα και τις πολιτισμικές διαφορές.
- κοινωνικός ιστός που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα συνεργασιών, κοινωνικών δικτύων με σκοπό την προάσπιση των κοινών αξιών.

Τέλος ο Woolley, (1998) διατυπώνει τρεις άξονες, προσπαθώντας να προσδιορίσει το περιεχόμενο της κοινωνικής συνοχής, οι οποίοι συνοψίζονται στην απουσία του κοινωνικού αποκλεισμού, στους δεσμούς και στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται πάνω στη βάση του κοινωνικού κεφαλαίου, αλλά και στην αφοσίωση που πρέπει να επιδείξουν τα μέλη μιας κοινωνίας στην οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας, στο πλαίσιο της οποίας το «εγώ» θα υποχωρεί μπροστά στο «εμείς»

Βασική παράμετρος για την ύπαρξη της κοινωνικής συνοχής αποτελεί ο βαθμός ανάπτυξης συνεργατικότητας και αφοσίωσης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, που συνιστούν την ευρύτερη κοινότητα. Ο Reimer, (2002) αναλύοντας την έννοια της συνεργασίας, προσδιορίζει ως κοινωνική συνοχή, το βαθμό επίτευξης των θετικών αποτελεσμάτων, ως απόρροια της συλλογικής δράσης στην αντιμετώπιση σημαντικών για την κοινότητα, θεμάτων. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι ο κάθε μελετητής, επικεντρώνεται σε διαφορετικό παράγοντα, επιχειρώντας την θεωρητική ανάλυση της κοινωνικής συνοχής. Έτσι, ερευνητές όπως ο Moreno & Jennings, 1937 στο (Friendkin, 2004) ορίζουν την κοινωνική συνοχή ως το ολικό πεδίο των δυνάμεων, στο πλαίσιο των οποίων ενεργούν τα μέλη, προκειμένου να παραμείνουν ομάδα. Οι ενδοπροσωπικές επιρροές που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας, συμβάλλουν όχι μόνο στην τήρηση ομοιογένειας και συντονισμού της κοινότητας, αλλά επιπλέον δρουν ανασταλτικά στη δημιουργία έντονων διαφωνιών και συγκρούσεων, τα οποία θέτουν σε κίνδυνο την ενότητα των κοινωνικών ομάδων (Friendkin, 2004).

Από την άλλη πλευρά η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ορίζει την κοινωνική συνοχή ως την ικανότητα του κοινωνικού συστήματος, να διασφαλίσει σε όλα τα μέλη της έναν ικανοποιητικό τρόπο ζωής, ελαχιστοποιώντας την πόλωση και την εσωτερική διάσπαση του κοινωνικού δεσμού. Για το λόγο αυτό, μια κοινωνία που ενδιαφέρεται για την τήρηση της συνεκτικότητας της, θα πρέπει να αναπτύξει τις απαραίτητες εκείνες στρατηγικές, οι οποίες θα μειώσουν τις δομικές ανισότητες και τις διακρίσεις, σε βασικούς τομείς για την εξέλιξη της ανθρώπινης ύπαρξης, συμβάλλοντας στην κοινωνική σταθερότητα της κοινότητας. Σε καμία δυστυχώς κοινωνία δεν συναντάται

καθολική συνεκτική δομή, καθώς συνεχείς βελτιωτικές προσαρμογές, στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μελών της, κρίνονται αναγκαίες. Κάθε γενιά που έρχεται πρέπει να ανακαλύπτει νέους τρόπους εμπλουτισμού των εσωτερικών δυνάμεων της κοινωνίας, στην οποία ζει. Αυτό σημαίνει, επικείμενοι μετασχηματισμοί του οικονομικού, κοινωνικού πολιτιστικού και θεσμικού περιβάλλοντος. προκειμένου να αρθεί η υπανάπτυξη και η καταστρατήγηση βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων (Council of Europe, 2004).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ**

### **2.1 Εισαγωγή**

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας, οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της διάχυσης της πληροφορίας, καθιστούν την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επικοινωνία» ιδιαίτερα ρευστή και υποκειμενική. Γενικότερα αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η «επικοινωνία» είναι ένας όρος που είναι απόλυτα συνυφασμένος με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς συνιστά τον μηχανισμό εκείνο, μέσα από τον οποίο ορίζονται οι κοινωνικές σχέσεις. Η επικοινωνία συνιστά το θεμέλιο λίθο της κοινωνικής οργάνωσης, καθώς, για να γίνουν κατανοητά τα εκάστοτε μηνύματα, είναι αναγκαία η διακριτή επικοινωνιακή φόρμα, η οποία αντανακλά την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Το σύστημα αξιών, το βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο των μελών μιας κοινωνίας, διαμορφώνει σε πολύ σημαντικό βαθμό, μια επικοινωνιακή συνθήκη (Hooper –Greenhill, 1999). Ειδικότερα, μια σημαντική έκφανση του όρου επισημαίνει την μετάδοση του μηνύματος, την ανταλλαγή γνώσης και σκέψης, τον ρητό και άρητο λόγο, καθώς και την τηλεπικοινωνία, τα σήματα και τις μετακινήσεις ανάμεσα σε διάφορα σημεία του κόσμου, ενώ ακόμη συμπεριλαμβάνονται και όλα τα τεχνικά μέσα, στο πλαίσιο των οποίων συντελείται η επικοινωνιακή συνθήκη (Κούρτη, 2003).

Στο βαθμό που γίνεται αντιληπτή η επικοινωνία ως μια αδιάλειπτη κοινωνική διεργασία, η οποία ενοποιεί τους πολλαπλούς τρόπους συμπεριφοράς, μπορεί να επιτευχθεί μια διακριτή ταξινόμηση των βασικών της αξιωμάτων τα οποία συνιστούν κομβικό σημείο των περισσότερων θεωριών που αναφέρονται σε αυτήν (Bateson, et.al., 1993 & Price, 1996).

- **Μετάδοση:** Στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής ανάλυσης, η επικοινωνία ορίζεται ως μεταβίβαση ύλης και πληροφορίας, από τον πομπό στο δέκτη. Το περιεχόμενο της πληροφορίας μπορεί να είναι από μία απλή σκέψη έως ένα συναίσθημα.
- **Ανταλλαγή:** Οι θεωρίες αυτές εστιάζουν, στην ανταλλακτική σημασία των λέξεων, εικόνων, σημείων και χειρονομιών μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, η οποία συντελείται μέσω της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής συνθήκης.



- **Δημιουργία νόηματος μέσω συμβόλων:** Το ενδιαφέρον, στο πλαίσιο αυτού του επιστημονικού συλλογισμού επικεντρώνεται στη σημασία των συμβολικών μορφών, τα οποία μπορεί να είναι ο γραπτός και προφορικός λόγος, ενώ αναφέρεται στη σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου (τι σημαίνει μια λέξη, μια χειρονομία, ένα σύμβολο) στις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

- **Πλαίσιο:** Εδώ, η προσοχή εστιάζεται στη σημασία του πλαισίου, καθώς αυτό το οποίο υποστηρίζεται, είναι ότι το νόημα μιας επικοινωνιακής συνθήκης συν-εξαρτάται από τον τύπο του πλαισίου που αυτή εκτυλίσσεται

- **Λόγος:** Η ανάλυση αυτή, δίνει έμφαση στη χρήση των κοινωνικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα μέσω της γλώσσας και άλλων συναφών συμβολικών μορφών

Συνυπολογίζοντας τις παραπάνω έννοιες, ο Price, (1996) αποδίδει στην έννοια της επικοινωνίας τον εξής ορισμό : «Είναι μια δραστηριότητα, στην οποία το συμβολικό περιεχόμενο ανταλλάσσεται μεταξύ δυο ατόμων, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πλαισίου και λόγου».

## 2.2 Μοντέλα επικοινωνίας

Βασικός άξονας στη μελέτη και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της επικοινωνίας συνιστούν για τους θεωρητικούς, τα μοντέλα επικοινωνίας. Ως μοντέλο επικοινωνίας, νοείται η αναπαράσταση μιας διαδικασίας, που επιδιώκει να αναδείξει τα κύρια στοιχεία αυτής. Με τη συμβολή των μοντέλων επικοινωνίας, πραγματοποιείται η ταξινόμηση και ο συσχετισμός των συστήματων μεταξύ τους, δίνοντας, μια ολοκληρωμένη εικόνα, η οποία σε άλλη περίπτωση ίσως να μην μπορεί να συλληφθεί, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να συνθέτουν ανάμοιες συνθήκες, βοηθώντας στην απλούστευση της ερμηνείας τους, και σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να καταστήσουν δυνατή την πρόβλεψη και πορεία των αποτελεσμάτων, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την διακρίβωση ερευνητικών υποθέσεων.

Από την άλλη τα μοντέλα επικοινωνίας τείνουν να δημιουργούν περιοριστικά πλαίσια, αναφορικά με την ερμηνεία των φαινομένων και διαδικασιών, ενώ την ίδια στιγμή είναι εξαιρετικά δύσκολο να συλλαβουν τις πιο λεπτές αποχρώσεις μιας δυναμικής επικοινωνιακής διαδικασίας (McCull, Windall, 2001).

Στη βάση αυτής της φιλοσοφίας τα χαρακτηριστικά των επικείμενων μοντέλων, τα οποία θα μπορούσαν να στοιχειοθετηθούν είναι τα εξής:

- **Το γραμμικό μοντέλο**, στο πλαίσιο του οποίου, το νόημα του μηνύματος που επιδιώκεται να μεταδοθεί αποτελεί βασικό συστατικό του. Ξεκινάει από τον παραγωγό της πληροφορίας. Ο πομπός της πληροφορίας μετατρέπει σε σήμα την φυσική οντότητα του μηνύματος, το οποίο μεταφέρεται μέσω μιας δίοδου που μπορεί να είναι ένα σύνολο φυσικών και τεχνητών πραγμάτων (φωνή, σώμα, ραδιόφωνο τηλεόραση, κινητό διαδίκτυο). Χαρακτηριστικό του γραμμικού μοντέλου συνιστά η κωδικοποίηση του σήματος, όταν αυτό φεύγει από τον παραγωγό της πληροφορίας, αλλά και η επανακωδικοποίησή του, όταν αυτό εκτελεί την διαδρομή για να φτάσει στον δέκτη της πληροφορίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο απαντά στις ερωτήσεις «ποιος, λέει, τι; με ποια δίοδο και με τι αποτέλεσμα», αναδεικνύοντας τον ρόλο των διαδικασιών αυτών στον δέκτη. Αν αλλάξει κάτι από αυτά τα στοιχεία, θα διαφοροποιηθεί και ο τύπος της επίδρασης (Fiske, 1995)

- **Το κυβερνητικό μοντέλο**. Το μοντέλο αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με το γραμμικό, το οποίο επικεντρώνεται στη σχέση πομπού –μηνύματος. Ο τύπος αυτός εστιάζει στη συμπεριφορά του δέκτη προς τον πομπό, καθώς και στην πραγμάτωση του προορισμού του μηνύματος. Έτσι, χωρίς να τροποποιείται ιδιαίτερα ο γραμμικός χαρακτήρας της επικοινωνίας, προστίθεται η έννοια της ανάδρασης, ενώ αναφορικά με το μήνυμα, ο πομπός είναι σε θέση να το επαναπροσδιορίσει, προκειμένου αυτό να γίνει πιο συμβατό με τις εκάστοτε κοινωνικές και επικοινωνιακές συμβάσεις (Fiske,1995).

### **2.3 Χαρακτηριστικά της μαζικής επικοινωνίας**

Επιχειρώντας να εξεταστεί η σχέση πομπού δέκτη στο πλαίσιο μια μαζικής επικοινωνίας, αυτό το οποίο θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι αυτός ο τύπος σχέσης δεν είναι συμμετρικός, καθώς ο πομπός επηρεάζει σε πολύ ισχυρό βαθμό την κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή των δεκτών. Ο πομπός είναι αυτός που θέτει τους όρους πρόσβασης στην πληροφορία, ενώ οι προοπτικές ανάδρασης του δέκτη είναι σχετικά περιορισμένες. Πιο συγκεκριμένα, ο πομπός στη συγκεκριμένη συνθήκη μπορεί να είναι μέλος ενός οργανωμένου κοινωνικού σχήματος, ενώ ο δέκτης να είναι υποκείμενο ή μια κοινωνική ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η δίοδος επικοινωνίας συμπεριλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε μεταξύ άλλων, και την νέα τεχνολογία, στην οποία προσδίδεται ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιεχόμενο, καθώς αυτή διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος το μήνυμα στην

επικοινωνία δεν έχει μόνιμο ή παροδικό χαρακτήρα αλλά συνιστά μια μόνιμα επαναλαμβανόμενη συμβολική δομή (McCull, Windall, 2001). Ο διαδραστικός και συμμετοχικός χαρακτήρας των νέων τεχνολογιών οδηγεί στην ανάγκη μιας έντονης αναθεώρησης των θεωριών της επικοινωνίας, επιχειρώντας μια υπέρβαση, αλλά πολλές φορές και καταργώντας τα όρια μεταξύ δημόσιου, ιδιωτικού, διαλογικού και μοναχικού χαρακτήρα που αυτά έχουν. Από την άλλη, η υποκατάσταση των παλιών μέσων από τα καινούρια, αφήνει ασαφή την ιεραρχία, αλλά και ακριβή την συνύπαρξη μεταξύ τους. Για την κατανόηση αυτής της σχέσης, έχει ενταχθεί από τους θεωρητικούς η έννοια της σύγκλισης (convergence). Η έννοια αυτή εμπεριέχει πολλαπλές αναγνώσεις, καθώς επιχειρεί να αναλύσει τις συσχετίσεις μεταξύ των μέσων αλλά και το μέλλον που αυτά έχουν. Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω έννοια αφορά στο συγκερασμό όλων των μέσων τεχνολογίας, με σκοπό τη δημιουργία ενός υπερμέσου, δομώντας ένα καινούριο περιεχόμενο.

## 2.4 Τύποι Σύγκλισης

- **Τεχνολογική:** η οποία αφορά στην ψηφιοποίηση εικόνων και λέξεων, σε διαδικτυακές πληροφορίες, επεκτείνοντας τις πιθανές σχέσεις μεταξύ τους.

-**Οικονομική Σύγκλιση:** Ο συγκεκριμένος τύπος περιλαμβάνει την οριζόντια ενσωμάτωση της βιομηχανίας των μέσων, προωθώντας την επαναδόμηση της παραγωγής πολιτισμικού περιεχομένου.

-**Κοινωνική και οργανική σύγκλιση:** Στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας αναφέρονται οι πολλαπλές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι χρήστες, προκειμένου να πλοηγούνται στο νέο επικοινωνιακό περιβάλλον.

-**Παγκόσμια σύγκλιση:** Πρόκειται για την ανάδυση του νέου πολιτισμικού υβριδίου το οποίο δημιουργείται από την διεθνή κυκλοφορία των media περιεχομένων, αντανακλώντας τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων της παγκόσμια κοινότητας.

-**Πολιτισμική σύγκλιση:** Αναφέρεται στις νέες δομές δημιουργικότητας, στις τομές των διαφόρων τεχνολογιών, βιομηχανιών και κατανάλωσης. Ο τύπος αυτός σύγκλισης υποστηρίζει μια νέα συμμετοχική λαϊκή κουλτούρα, δίνοντας την προοπτική στο μέσο άτομο να παράγει, να αρχειοθετήσει, να κρίνει και να επανακυκλοφορήσει τα περιεχόμενα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι εξελίξεις στο πεδίο της επικοινωνίας δημιουργούν μια νέα εικόνα. Υπολογιστές, δίκτυα τηλεπικοινωνίας δορυφόροι, προστίθενται στα ήδη υπάρχοντα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας με στόχο, την βελτίωση των συνθηκών ζωής. Στα νέα μέσα τεχνολογιών, στο πλαίσιο των οποίων οι ανθρώπινες κοινωνίες οργανώθηκαν σε μια νέα βάση επικοινωνιακής συνθήκης, εντάσσονται το βίντεο, οι ψηφιακοί δίσκοι (CD-ROM), και το Διαδίκτυο. Ειδικότερα, το πρώτο δίκτυο που έκανε χρήση της τεχνολογίας του Διαδικτύου ονομαζόταν Arpanet, στο πλαίσιο του οποίου επιχειρήθηκε η ένωση των αμερικάνικων πανεπιστημίων UCLA και Stanford το 1969. Τον Οκτώβριο του 1972, οργανώθηκε για πρώτη φορά, στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου τηλεπικοινωνιακού συνεδρίου, η δημόσια εφαρμογή αποστολής ηλεκτρονικού μηνύματος (Leiner et. al., 1997: 2-3).

Στη συνέχεια, το 1983 το Arpanet, με το οποίο στο μεταξύ είχαν συνδεθεί και πολλοί άλλοι οργανισμοί, εφάρμοσε την τεχνολογία TCP/IP, η οποία με σχετικές τροποποιήσεις χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα (Αρσένης, 2010:28-29).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι ψηφιακές μορφές επικοινωνίας, συμβάλλουν στη δημιουργία νέων κοινωνικών σχημάτων, όπου η έννοια της προσωπικής ταυτότητας τελεί υπό διαπραγμάτευση δια μέσου ρευστών χωροχρονικών συμπίεσεων και αποστασιοποιήσεων, που ουσιαστικά καταργούν κάθε τύπο συμβατικής ενότητας μεταξύ φυσικού και εικονικού χώρου (Castells, 2000).

Η είσοδος, των νέων μέσων επικοινωνίας επηρεάζει, σύμφωνα με τον Bodomo και Leo, (2001) τον τρόπο κατανόησης της γλώσσας, και των νέων μορφών χρήσης της. Υιοθετώντας ένα μοντέλο, το οποίο οι συγκεκριμένοι ερευνητές ονόμασαν προσέγγιση της γλωσσικής αλλαγής και χρήσης ρυθμιζόμενης από την τεχνολογία (Technology- conditioned approach to Language Change and Use (TelCU) ( οπ. αναφ. 2001:2) διατυπώθηκε ο συσχετισμός της αιτιατής σχέσης μεταξύ των νέων εργαλείων και μέσων επικοινωνίας και εγγραμματοσύνης. Οι νέοι αυτοί μέθοδοι επικοινωνίας, επιβάλλουν το νέο πλαίσιο εφαρμογής της, ενώ την ίδια στιγμή μπαίνει σε διαδικασία ανταγωνισμού, με τις ήδη υπάρχουσες μορφές επικοινωνίας, οδηγώντας σε αναπόφευκτες αλλαγές της προφορικής και γραπτής μορφής της.

## 2.5 Το Διαδίκτυο ως μέσο επικοινωνίας

Το πρώτο πεδίο, ψηφιακής διάδρασης στον εικονικό χώρο, ήταν τα MUDs και MOOs . Πρόκειται για τα ακρωνύμια των λέξεων Multi User Domain<sup>16</sup> και Multi User Object Orientated Domain, τα οποία συνέστησαν μια σημαντική επανάσταση στο χώρο της ψηφιακής τεχνολογίας, καθώς άτομα από όλο τον κόσμο είχαν την δυνατότητα συνεύρεσης σε εικονικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, ήταν σε θέση να αναπτύξουν διαδικτυακές σχέσεις, δομώντας καινούριους τόπους συναντήσεων (Gross, 2004:634). Στους εικονικούς αυτούς κόσμους, οι χρήστες επικοινωνούν συνηθέστερα μέσω κειμένων συνθέτοντας μια συλλογική ιστορία, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη. Οι καταβολές των συγκεκριμένων προγραμμάτων, είναι τα βιντεοπαιχνίδια και για αυτό το λόγο οι συμμετέχοντες ονομάζονται παίκτες, οι οποίοι μπορεί να είναι πολλοί σε αριθμό και από πολλαπλούς γεωγραφικούς προσανατολισμούς. Ο κάθε χρήστης έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το όνομά του, το οποίο συνήθως δεν είναι αληθινό, έτσι ώστε να μην αποκαλύπτεται η προσωπική του ταυτότητα, ενώ το φύλο μπορεί επίσης να μην εξίσου πραγματικό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι σύμφωνα με τα δεδομένα μιας έρευνας, τα ονόματα τα οποία στην περίπτωση αυτή, λειτουργούν ως διακριτά σύμβολα αναγνώρισης παραπέμπουν σε στερεοτυπικά γνωρίσματα που συνδέονται με το κοινωνικό φύλο, ενώ άλλα παρομοιάζονται με δηλώσεις που θα ήθελε ο χρήστης να γνωστοποιήσει για τον εαυτό του στο διαδίκτυο (Subrahmanyam et. al., 2004, & Ibara, et. al., 2006).

Η δημιουργία μιας προσωπικής ταυτότητας, συντελεί στην σταδιακή σύνθεση ενός νέου κόσμου, όπου οι ρόλοι που διαμορφώνονται, συνιστούν τμήμα της δομής του εικονικού χώρο-χρόνου. Μέσα σε ένα τέτοιο καθεστώς αυτο-προσδιορισμού, όλοι έχουν δικαίωμα στη ψευδαίσθηση. Έτσι, ο κάθε συμμετέχοντας, μπορεί να δηλώσει ότι είναι μάγος σε ένα κάστρο ή πλοηγός σε έναν αστερισμό. Οι συγκεκριμένοι ρόλοι, προσφέρουν στους χρήστες ένα ευρύ πεδίο εξάσκησης των προσωπικών τους ταυτοτήτων, ενώ την ίδια στιγμή οι νέες ταυτότητες επικυρώνουν το αληθές του σεναρίου (Poster, 1995: 5-6).

---

<sup>16</sup> Γίνονται διάφορες εικασίες για τη σημασία των αρχικών λέξεων Multi User Domain, καθώς αυτό απαντάται και ως Dungeons (Υπόγειες φυλακές για πολλούς χρήστες) αλλά και ως Multi User Dimensions (Διαστάσεις για πολλούς χρήστες). Ακόμη απαντάται και ως Multi User Dialogue (Διάλογος για πολλούς χρήστες). Ωστόσο στη παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί ο όρος Domain, καθώς απαντάται συχνότερα. Το πρώτο MUDs δημιουργήθηκε το 1979 στο Πανεπιστήμιο του Έσσεξ. Πρόκειται για προγράμματα software, τα οποία διασφαλίζουν στους χρήστες σε μια κοινωνική βάση δεδομένων, έτσι ώστε αυτοί να επικοινωνούν σε συγχρονικά και ασύγχρονα εικονικά πεδία

Οι δυνατότητες επικοινωνίας στα MUDs είναι προφανώς απεριόριστες, καθώς το κάθε άτομο μπορεί να υιοθετήσει πολλαπλές ταυτότητες με αντιφατικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, καθιστώντας τα συγκεκριμένα προγράμματα, ως τον κατεξοχήν χώρο δήλωσης της μεταμοντέρνας ταυτότητας, με κύρια χαρακτηριστικά τη ρευστότητα και την ευελιξία. Τα υπό μελέτη εικονικά πεδία, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να αναφέρονται στην αληθινή τους ζωή, ενώ σε κάποια άλλα αυτό το στοιχείο απαγορεύεται αυστηρά. Πρόδηλα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα είδη προγραμμάτων MUDs και MOOs, είναι πολλά και διαφορετικού κοινωνικού προσανατολισμού, εξυπηρετώντας και προάγοντας πολλαπλές τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες (Coffman & Odlyzko, 2001: 17-18).

Προχωρώντας στην μελέτη του διαδικτύου, αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι ένα από τα ελκυστικά στοιχεία της χρήσης του Διαδικτύου είναι οι πολλαπλές δυνατότητες πρόσβασης σε νέα εικονικά περιβάλλοντα. Ένα από αυτά είναι τα επονομαζόμενα chat rooms. Πρόκειται για υπηρεσίες ανταλλαγής στιγμιαίων μηνυμάτων ανάμεσα σε πολλούς παραλήπτες, ενθαρρύνοντας την ομαδική συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, τα chat rooms, παρέχουν δυνατότητα επικοινωνίας, οπτικής επαφής και χρήσης της εικονικής πραγματικότητας, η οποία με τη σειρά της επιβάλλει τους κανόνες της, προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των συμμετεχόντων σε αυτήν. Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιων κανόνων, μπορεί να αποτελεί η απαγόρευση των διαφημίσεων και αποστολής του ίδιου μηνύματος,<sup>17</sup> καθώς και η χρήση βωμολοχιών (Peris, et.al., 2002). Η παραβίαση των παραπάνω κανόνων συνιστά προσωρινό ή μόνιμο αποκλεισμό από το πεδίο των συνομιλιών. Επιπλέον, η υπηρεσία αυτή του διαδικτύου υπαγορεύει συγκεκριμένες συμβάσεις γραφής. Έτσι, η χρήση κεφαλαίων εκλαμβάνεται ως ύψωμα του τόνου της φωνής και για αυτό το λόγο, καλό είναι να αποφεύγεται (Αρσένης, 2010). Στο πλαίσιο αυτού του εικονικού περιβάλλοντος, τα πεδία συζήτησης των συμμετεχόντων, παραπέμπουν στη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους. Κατά συνέπεια, είναι πολύ πιθανό, ένα άτομο που γνωρίζει το είδος των θεμάτων που συζητώνται σε μια ομάδα συζήτησης (chat rooms), και χωρίς να είναι αναγκαίο να είναι ενταγμένο σε αυτήν, να παρακολουθεί το περιεχόμενο τους. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, είναι ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών στο εικονικό αυτό χώρο μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός νέου ψηφιακού προφίλ της εξατομικευμένης συμπεριφοράς, καθώς λειτουργεί

---

<sup>17</sup> Η συνεχής αποστολή του ίδιου μηνύματος, έχει στόχο την πρόκληση εκνευρισμού των συμμετεχόντων, καθώς αναγκάζονται στην παρατεταμένη ανάγνωση του ίδιου περιεχομένου

ως μεταφορέας προσωπικών δεδομένων, τα οποία παρουσιάζονται μεταξύ της εικονικής κοινότητας των χρηστών. Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνουν με ευκρινή τρόπο, το σύστημα αξιών και στάσεων των χρηστών ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, ενώ αναδεικνύουν και τον τρόπο αποφυγής των εξωτερικών επισκεπτών (Bengel et. al., 2004).

Ένα από τα πιο ελκυστικά στοιχεία του Διαδικτύου, αποτελεί και η ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας, που είναι το email (είδος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου). Πρόκειται για μια υπηρεσία, δημιουργίας, αποστολής, παραλαβής και αποθήκευσης αρχείων περιεχομένου ήχου, εικόνας και κειμένου μέσω του διαδικτύου. Η υπηρεσία λειτουργεί, στα πλαίσια της ασύγχρονης<sup>18</sup> ανταλλαγής μηνυμάτων. Ο αποστολέας στέλνει ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στον παραλήπτη, αυτό αποθηκεύεται σε χώρο που ανήκει στον τελευταίο, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανάγνωσης του μηνύματος οποιαδήποτε στιγμή. Σύμφωνα με έρευνες, τα πρωτεία στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχουν τα νεαρής ηλικίας άτομα (12-17), τα οποία το χρησιμοποιούν ως βασικό μέσο επικοινωνίας με φίλους και συγγενείς. Η υπηρεσία αυτή του διαδικτύου, δίνει τη δυνατότητα διατήρησης επαφών μεταξύ γεωγραφικά απομακρυσμένων ατόμων, ενισχύοντας τη διαδικασία της κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό που, ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί είναι ότι τα συγκεκριμένα δίκτυα που δημιουργούνται, έχουν προσωποκεντρικό χαρακτήρα, στοιχείο που σημαίνει ότι η επικοινωνία διεξάγεται μεταξύ ενός χρήστη με μια σειρά άλλων χρηστών (Stern, 2008).

Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο εφαρμογών του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αναφέρεται στις λίστες οι οποίες περιλαμβάνουν τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις ομάδων ατόμων τα οποία μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους, είτε γιατί μπορεί να εργάζονται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο, είτε γιατί μπορεί να έχουν ένα κοινό στόχο συζήτησης και δράσης. Η πρόσβαση στη λίστα είναι ελεγχόμενη, και προϋποθέτει έγκριση του διαχειριστή.

Οι συγκεκριμένες λίστες ταξινομούνται σε δυο διακριτές κατηγορίες:

- **Λίστες ανακοινώσεων:** Στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας, η επικοινωνία είναι μονόδρομη, καθώς η αποστολή του ηλεκτρονικού μηνύματος έχει παραλήπτες, συγκεκριμένη ομάδα χρηστών και έχει ενημερωτικό χαρακτήρα.

---

Αφορά τις περιπτώσεις εκείνες όπου η αποστολή περιεχομένου από ένα χρήστη είναι χρονικά απομακρυσμένη από την παραλαβή του περιεχομένου από τον παραλήπτη

Η πληροφόρηση μπορεί να αφορά πολιτιστικά, πολιτικά, αθλητικά, οικονομικά ή εμπορικά θέματα.

- **Λίστες συζήτησης.** Στο πεδίο αυτό ο εγγεγραμμένος μπορεί να λάβει και να στείλει μηνύματα σε ομάδα χρηστών με δυνατότητα απάντησης (Αρσένης, 2010).

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), έχει τη δυνατότητα προσφοράς άμεσης και πραγματικής συνθήκης επικοινωνίας, με ισχυρή επιρροή, αν συνυπολογιστεί ότι οι μέχρι τώρα ορισμοί της επαφής υπονοούν την φυσική εγγύτητα. Ο συγκεκριμένος τύπος υπηρεσίας, αποτελεί μια συν-κατασκευή τεχνολογικών και κοινωνικών παραγόντων, που επιτρέπει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων σε εικονικό περιβάλλον, ενώ την ίδια στιγμή αποτελεί και μέσο πληροφόρησης και σημαντικής συμβολής στην δημιουργία μιας ηλεκτρονικής δημοκρατίας. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μέσου είναι ότι οι άνθρωποι έχουν την επιλογή να αποφασίσουν πότε θα διαβάσουν το μήνυμά τους, πότε θα το στείλουν, πότε θα το ξαναδιαβάσουν, πότε θα το αποθηκεύσουν, καθώς και πότε θα το διαγράψουν. Η επικοινωνιακή συνθήκη, στη συγκεκριμένη ηλεκτρονική υπηρεσία, δεν συντελείται στους πραγματικούς χρόνους που πραγματώνεται η προσωπική επικοινωνία, στο πλαίσιο της οποίας δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να εξηγήσουν, να εξερευνήσουν και να αναδείξουν την προσωπική τους ταυτότητα (Rainey, 2000).

Εξίσου σημαντική υπηρεσία του διαδικτύου, το οποίο αποτελεί στοιχείο της καθημερινότητας αποτελεί το facebook το οποίο στην ελληνική γλώσσα μεταφράζεται ως Πρόσωπο- βιβλίο (Σιδέρη, 2010). Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, αυτό που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ότι το 2004, ο Μαρκ Ζακερμπεγκ, τριτοετής φοιτητής, του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ δημιούργησε ένα ηλεκτρονικό δίκτυο, το facebook, προκειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη του να επικοινωνεί με τους συμφοιτητές του. Η νέα αυτή μορφή διαδικτυακής συνθήκης σύντομα επεκτάθηκε, και σε άλλα πανεπιστήμια της ευρύτερης περιοχής, με αποτέλεσμα στα επόμενα δυο χρόνια η υπό μελέτη ψηφιακή υπηρεσία, να αποτελεί πεδίο πρόσβασης από όλο τον κόσμο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σύμφωνα με έρευνα που δημοσιεύει η Daily Mail, παρατηρείται μια αυξητική τάση επισκεψιμότητας των γονέων στο facebook, καθώς το 62% αυτών, βρίσκεται 6 ώρες κατά μέσο όρο σε καθημερινή βάση, στη συγκεκριμένη ψηφιακή υπηρεσία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, αναδεικνύεται η τάση να μετακινηθούν τα πεδία συζήτησης που αναφέρονται στην ανατροφή των παιδιών και στην παροχή



συμβουλών, από τις οικογένειες στις διαδικτυακές κοινότητες. Επιπλέον, το 65% των μητέρων επισκέπτονται συχνά τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, καθώς αναζητούν τρόπους να βελτιώσουν τις οικογενειακές συνθήκες, προβαίνοντας σε οικονομικές αγορές ή αντλώντας πληροφορίες, προκειμένου να υιοθετήσουν πιο κατάλληλους τρόπους διαπαιδαγώγησης. Από την άλλη πλευρά, η ίδια έρευνα επεσήμανε, ότι το ποσοστό των ανδρών επισκέπτεται το Διαδίκτυο για ψυχαγωγικούς και κοινωνικούς κυρίως λόγους<sup>19</sup>. Επιπρόσθετα, μέσα στο χρονικό διάστημα 2004-2007 αναφέρεται ότι η πρόσβαση στο facebook, ξεπέρασε τα 21 εκατομμύρια μέλη, δημιουργώντας 1.6 εκατομμύρια σελίδες. Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, η χρήση του facebook, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το Εργαστήριο Οργανωσιακής συμπεριφοράς και Ηγεσίας (GROB-L) του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με τον Σύνδεσμο Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού Ελλάδος, διαπιστώθηκε ότι πάνω από 400.000 Έλληνες συμμετέχουν στο συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής δικτύωσης (C.R.O.B & Σύνδεσμο Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού Ελλάδος, 2011: 1-2).

Οι παράγοντες αυτής της έντονης ενασχόλησης των ατόμων στο κοινωνικό αυτό δίκτυο είναι πολυδιάστατοι και βαθύτατα κοινωνικοί, καθώς η ανάγκη εδραίωσης τους απαντούν στην πρωτογενή επιθυμία του ανθρώπου για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με άλλους. Η συμμετοχή των χρηστών μέσω της παραπάνω διαδικασίας ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν», ενώ εγκαθιδρύεται ένας νέος τύπος κοινωνικής ισότητας, συμβάλλοντας στην άρση των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων (Horrigan, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της εικονικής πραγματικότητας το κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει μια ψηφιακή αντανάκλαση του εαυτού του, επιδιώκοντας την ανάδειξη και αποτύπωση μύχιων σκέψεων και ενστικτωδών εννοήσεων.

Η προβολή ενός ιδεατού εαυτού, παρωθεί την είσοδο σε μια εικονική πραγματικότητα απελευθερωμένη από στερεοτυπίες και ασφυκτικές κοινωνικές νόρμες (Bargh & McKenna, 2004).

Ωστόσο, εκτός από τον κοινωνικό χαρακτήρα του facebook, το υπό μελέτη κοινωνικό δίκτυο έχει ένα πολιτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς αυτό αποτελεί πεδίο διακίνησης πολιτικών ιδεών και εξελίξεων, ενώ από την άλλη υπάρχει η

---

<sup>19</sup> Έρευνα δημοσιευμένη στην Εφημερίδα «Χρονόμετρο» στις 17-09-2011 σελ: 13-14

δυνατότητα άμεσης ενημέρωσης και συμμετοχής σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και εικαστικό γεγονός σε όλο τον κόσμο.

Μια ακόμη σημαντική ενασχόληση, των ατόμων στο διαδίκτυο είναι τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία έχουν διαφοροποιηθεί και εξελιχθεί πολύ τα τελευταία χρόνια. Τα περισσότερα από αυτά συνιστούν μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και επικοινωνίας, καθώς ο βαθμός κοινωνικής διάδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των χρηστών είναι πολύ υψηλός (Newman, 2008). Τα διαδικτυακά παιχνίδια, μπορεί να είναι τρισδιάστατα και δισδιάστατα, ενώ η δράση τους εξελίσσεται αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου. Η συμμετοχή του χρήστη σε αυτά απαιτεί την δόμηση ενός εικονικού χαρακτήρα το επονομαζόμενο avatar, προσδίδοντας σε αυτόν τις δεξιότητες που επιθυμεί. Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, το δημοφιλέστερο είδος παιχνιδιών είναι αυτά που ενθαρρύνουν την μαζική συμμετοχή (Massive Multiplayer Online Role Playing Games), τα οποία δείχνουν να προτιμώνται συγκριτικά με τα παιχνίδια κοινωνικού χαρακτήρα (Social Games), προσομοιώσεων μάχης (combat simulation), καθώς και επιστημονικής φαντασίας (Sci-Fi Games) Ο βασικός συντελεστής μέτρησης του προαναφερθέντος δεδομένου, αποτέλεσε η συχνότητα εγγραφών στα εν λόγω παιχνίδια (Κατερέλος κ. συν. 2010). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών μαζικής συμμετοχής, είναι ότι διαθέτουν ένα πλούσιο και μη προβλέψιμο εικονικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου ο χρήστης δεν αποτελεί το κέντρο του κόσμου, αλλά απλά κατέχει ένα τμήμα αυτού. Οι ψηφιακοί κόσμοι είναι εξελίξιμοι και αναπτύσσονται με βασική συνισταμένη διαφοροποιημένα αφηγηματικά περιβάλλοντα πολλαπλών παικτών. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα, «οπτικοποίησης» των συναισθημάτων, καθώς ο χαρακτήρας-avatar με τον οποίο συμμετέχει ο χρήστης, του επιτρέπει την εκδήλωση και διατύπωση οποιαδήποτε συναισθημάτων. Κεντρικό, ωστόσο, στοιχείο των εν λόγω παιχνιδιών συνιστούν, η κοινωνική συνδιαλλαγή των παικτών η μεταξύ τους συνεργασία, ο θεμιτός ανταγωνισμός, αλλά και η δημιουργία μια φαντασιακής πραγματικότητας με αξιοσημείωτη απουσία κοινωνικού ρεαλισμού (Woodcock, 2005). Ο Yee, (2006) σε μια εκτενή μελέτη που πραγματοποίησε και απευθύνονταν σε 220.000 παίκτες, οι οποίοι συμμετείχαν στο δημοφιλέστερο ίσως διαδικτυακό παιχνίδι, το οποίο ήταν το World of Warcraft (WoW), προσπάθησε να αποσαφηνίσει την μεγάλη απήχηση του συγκεκριμένου παιχνιδιού στο ευρύ κοινό, καθώς ο μέσος χρήστης αφιέρωνε 22 ώρες την εβδομάδα στο προαναφερθέν παιχνίδι, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας των παικτών ανέρχονταν στα 26 έτη. Ο βασικός παράγοντας επιτυχίας, του συγκεκριμένου

παιχνιδιού σύμφωνα με τον Yee αποδίδονται στο ενισχυμένο σύστημα ανταμοιβών και αποστολών ενισχύοντας την συντελεστική μάθηση, μέσω των οποίων διασφαλίζεται η αδιάλειπτη ροή του παιχνιδιού, καθιστώντας την εμπειρία του παίκτη αφάνταστα ψυχαγωγική (Yee, 2006). Από την άλλη πλευρά, σχετικά με το προφίλ του χρήστη που εμπλέκεται στη συγκεκριμένη διαδικασία, η βιβλιογραφία καταδεικνύει την υποσυνείδητη ύπαρξη ψυχαναγκαστικών στοιχείων, φερόμενη ως νέα νοσολογική οντότητα, η οποία ενισχύεται από έναν υπό λανθάνον ψηφιακό εθισμό. Ωστόσο, πριν αναζητηθούν ιατροκοιμημένες συμπτωματολογίες, η προσωπικότητα του χρήστη διαμεσολαβείται μέσα από την σύνθεση μια εικονικής ταυτότητας (avatar), η οποία βρίσκεται συνεχώς στο επίκεντρο των εξελίξεων. Η διαχείριση του εαυτού, πραγματώνεται μέσα σε ένα διαφοροποιημένο επικοινωνιακό καθεστώς. Όπως εύστοχα έχει ισχυριστεί η Turkle (2005), η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να παρουσιάσει το είδος της πληροφορίας που επιθυμεί, είτε αυτή αναφέρεται στην αλήθεια είτε όχι (Turkle, 2005, Κούρτη, 2003). Στο πλαίσιο της ψηφιακής πραγματικότητας, η οποία δομείται με βασική συνιστώσα την ευχαρίστηση και την επιθυμία, η κοινωνική συνδιαλλαγή, πραγματώνεται μέσα από την απόσταση από τον φυσικό εαυτό και την αντικατάστασή του από έναν εικονικό. Η ρευστή και πολλαπλή ταυτότητα του νέου εαυτού, απελευθερώνει το άτομο συναισθηματικά και κοινωνικά, χωρίς να υφίσταται την πίεση χωροχρονικών περιορισμών και δεσμεύσεων (Αλεξιάς, 2008: στο Αρσένης, 2010). Ένα ακόμη βασικό στοιχείο που επιτυγχάνεται μέσω των διαδικτυακών παιχνιδιών, είναι η άρση των κοινωνικών και φυσικών ανισοτήτων. Η διαδικτυακή πραγματικότητα, είναι αποδεσμευμένη από φυσικά και ταξικά σύνορα, κοινωνικές τάξεις και φυλές, φυσικές μειονεξίες, και σωματικές ανεπάρκειες. Κατά συνέπεια, στα ψηφιακά παιχνίδια, σε πολλά από τα οποία συνυπάρχουν έντονα στοιχεία ιεραρχίας, σε πλήρη συσχετισμό με τον κοινωνικό μηδενισμό, μπορεί κανείς να έρθει σε επαφή με φημισμένους παίκτες ή ένδοξους αρχηγούς συντεχνιών, οι οποίοι χαίρουν μεγάλης εκτίμησης, ενώ είναι άτομα που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι τα συγκεκριμένα άτομα μπορεί να καθοδηγούν άλλους χρήστες που μπορεί να χαίρουν υψηλής κοινωνικής αναγνώρισης στα πλαίσια της ρεαλιστικής πραγματικότητας. Παρόμοια εικονική συμπεριφορά, εμφανίζεται και σε άτομα που στερούνται εξωτερικής εμφάνισης, αλλά και αυτών που αντιμετωπίζουν κάποια φυσική αναπηρία. Η συνήθης στάση των χρηστών αυτών είναι η απόκρυψη της μειονεξίας τους και η παρουσίαση

ενός ιδεατού εαυτού. Βασική παράμετρος για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, αποτελούν οι απόψεις οι ιδέες και οι στρατηγικές που ακολουθούν στην εξέλιξη ενός ψηφιακού παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο καταργούνται χρόνιες κοινωνικές συμβατικές οριοθετήσεις, καθώς η επικοινωνία δομείται στη βάση μιας ανατροπής των μέχρι τώρα υπαρχόντων κοινωνικών κωδικών (Mehra, Merkel & Bishop, 2004).

Από όσα μέχρι τώρα έχουν διατυπωθεί, αυτό το οποίο φαίνεται, είναι ότι η ολιστική χρήση των υπηρεσιών του Διαδικτύου, εξυπηρετεί την ανάγκη σύναψης επαφών και ουσιαστικής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, με κοινωνικές προεκτάσεις και χαρακτηριστικά. Μια από τις βασικές αιτίες του ελκυστικού αυτού μέσου επικοινωνίας, αποτελεί η ενθάρρυνση σχέσεων χαλαρού τύπου, χωρίς ηθικές δεσμεύσεις και προοπτικές, με γνώμονα τα κοινά ενδιαφέροντα και έναν ανθρώπινο διάλογο, συμβάλλοντας στην αναγνώριση της ανθρώπινης εμπειρίας ως βάση της γνώσης (Κούρτη, 2003 & Turkle 2005). Ένας σημαντικός αριθμός ανθρώπων, γνωρίζει καθημερινά άτομα από το Διαδίκτυο, χωρίς στην ουσία να επιδιώκει, μια δια ζώσης διαπροσωπική σχέση. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν αναιρεί την σύναψη ουσιαστικών και γόνιμων επαφών, όπως μπορεί να συμβεί και στα πλαίσια της ρεαλιστικής πραγματικότητας ( Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2007).

## **2.6 Διαδίκτυο –Εικονικές ταυτότητες- ιδεατός εαυτός**

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία, ότι το Διαδίκτυο, εκπροσωπεί τον νέο τόπο της γνώσης, της κοινωνικής συνδιαλλαγής, στο πλαίσιο του οποίου αναδύονται, χαοτικές δυνάμεις αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμένων, τεχνικών και μέσων τα οποία δεν επιδέχονται, φυσικούς περιορισμούς και ασφυκτικούς ελέγχους. Σε αυτή τη ριζικά νέα, σύσταση ατομικής και κοινωνικής δομής, τίθενται οι βάσεις για τη σύνθεση μιας παγκόσμιας κουλτούρας, η οποία πραγματώνεται σε δυο παράλληλους κόσμους, στον πραγματικό και δυνητικό, καθώς η επικοινωνιακή συνθήκη έχει κατά βάση χαρακτήρα ψηφιακό. Στο πλαίσιο αυτό, η δυνητικότητα συνιστά μια θεμελιώδη πραγματικότητα χωρίς φυσικές υποστάσεις (substances) και στοιχεία (essences), εντός της οποίας αυτονόητα κοινωνιολογικά σχήματα, όπως είναι η ταυτότητα, η υποκειμενική δράση, η αναπαράσταση, καθώς και ο τρόπος δόμησης της γνώσης, τίθενται υπό αμφισβήτηση (Castells, 2001: 38-39· Merkle, & Richardson, 200 : 188).

Η ταυτότητα όπως η κοινωνιολογική προσέγγιση υπαγορεύει, αναφέρεται στην δόμηση της ως μιας μη αυτόνομης διαδικασίας, καθώς σημαντικά υποκείμενα

μεταβιβάζουν σε αυτήν αξίες και σύμβολα του πολιτισμού. Κατά συνέπεια, η ατομική ταυτότητα συνιστά προϊόν αμφίδρομης συναλλαγής μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου. Η εσωτερίκευση κανόνων, στάσεων και συμπεριφορών, διασφαλίζει την θέση του υποκειμένου στην εκάστοτε κοινωνική δομή, καθιστώντας εφικτές τις πολλαπλές ερμηνείες του. Η μετάβαση από την μια ερμηνευτική κατάσταση στην άλλη δεν συντελείται αυτόματα, αλλά βαθμιαία και σε βάθος χρόνου. Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης προσέγγισης, το υποκείμενο, αν και διαθέτει έναν κεντρικό πυρήνα εαυτού, με πολλαπλές εκφάνσεις, επί της ουσίας συντονίζει μια ενότητα. Σε μια μεταμοντέρνα προσέγγιση, ο τρόπος διαχείρισης του υποκειμένου μεταβάλλεται, καθώς αυτό σταματά να αντιμετωπίζεται ως κάτι συγκροτημένο και συμπαγές. Τα πρόσωπα και οι στάσεις, μεταλλάσσονται, ενώ υιοθετούνται και αντικρουόμενα προφίλ, τα οποία υπαγορεύονται από τις εκάστοτε συνθήκες. Το προφίλ αυτό, στο πλαίσιο μια διαδικτυακής συνθήκης αναδύεται ως κάτι το ρευστό και πολύπλοκο, ενώ το υποκείμενο παρουσιάζεται ως τμήμα και όχι ως όλο (Hall, Held & McGrew, 2010: 325-326).

Ο Poster, (1995: 32-33) υποστηρίζει, πως οι ψηφιακές συνδιαλλαγές δομούν το υποκείμενο με διαφοροποιημένο τρόπο σε σχέση με αυτούς που μετέρχονται οι οργανισμοί της νεωτερικότητας. Έτσι, ενώ η νεωτερικότητα, αναδεικνύει τεχνικές κατά τις οποίες οι ταυτότητες εμφανίζονται ως αυτόνομες και ενιαίες, η μετανεωτερικότητα, υποδεικνύει κοινωνικές πρακτικές, κατά τις οποίες το υποκείμενο αποκτά πολλαπλές ταυτότητες οι οποίες δεν συσπειρώνονται απαραίτητα γύρω από έναν συνεκτικό «εαυτό» (Αθανασίου, 2004).

Το υποκείμενο, απαλλαγμένο από τις ασφυκτικές συμβάσεις της δια ζώσης συνδιαλλαγής, μπορεί με ιδιαίτερη άνεση να διερευνήσει νέους τύπους δόμησης των κοινωνικών σχέσεων, πειραματιζόμενο με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του τα οποία υπό το βάρος μιας κοινωνικής κριτικής, θα ήταν αναγκασμένο να υποκρύψει. Το στοιχείο αυτό της ανωνυμίας, λειτουργεί απελευθερωτικά, καθώς σύμφωνα με την Turkle, η διαδικτυακή αυτή ενασχόληση, απαλλάσσει το υποκείμενο από τις ενοχές που επισύρουν οι κοινωνικές νόρμες του φυσικού κόσμου, ενώ επισημαίνει το γεγονός ότι η κατασκευή πολλαπλών ταυτοτήτων δεν είναι κατ' ανάγκη μια ψευδή διαδικασία. Η συγκριτική συλλογιστική, που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δίπολο «πραγματικός εαυτός» έναντι εικονικών ιδεατών εαυτών, είναι υπεραπλουστευμένη και σχεδόν απλοϊκή, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη την ανάγκη του ατόμου να προβάλλει την βελτιωμένη έκφραση του εικονικού εαυτού του, χωρίς

να υπάρχει πρόθεση για καθολική άρνηση της «πραγματικής» του υπόστασης (Powell, 2006). Έτσι, για παράδειγμα η φανταστική περσόνα ενός εφήβου (avatar) σε ένα διαδικτυακό παιχνίδι ρόλων μπορεί να προκαλεί με την επιθετική, άγρια και ελάχιστα ανθρώπινη μορφή της αλλά τα χαρακτηριστικά και η εξέλιξη της κατά την διάρκεια του παιχνιδιού να οδηγεί στον μετασχηματισμό του σε ένα καθολικό και πράο χαρακτήρα, ή η περίπτωση της Zoe μιας συμμετέχουσας σε MUD επέλεξε να υποδύεται για ένα χρόνο έναν ανδρικό ρόλο, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση της και να αποκτήσει βαρύτητα η παρουσία της μέσα στο γάμο (Bargh, Mc Kenna & Fitzsimons, 2002: 45-46).

Ωστόσο, ο πειραματισμός με τις εικονικές ταυτότητες μπορεί να παίζει και έναν ιδιαίτερα αρνητικό ρόλο, όταν το άτομο που τις διαχειρίζεται δεν είναι σε θέση να διαχωρίσει τον φυσικό από τον εικονικό κόσμο, υποδεικνύοντας την ύπαρξη μιας ψυχικής νόσου ή μιας επικίνδυνης για το κοινωνικό σύνολο συμπεριφοράς. (Turkle, 2005).

Αυτό που φαίνεται να αναδύεται είναι ότι οι νέες διαμεσολαβητικές δικτυακές τεχνολογίες, προσδίδουν ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο στην έννοια των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και στην έννοια της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Στον κόσμο του Κυβερνοχώρου, το φυσικό σώμα φαίνεται να αποβάλλει, το μονοδιάστατο βιολογικό προσδιορισμό του, αναπτυσσόμενο περισσότερο ως δυνατότητα, (potential), ως κάτι εναλλακτικό από σάρκα και οστά, ως η απόλυτη δήλωση της ατομικής ιδιαιτερότητας, θέλησης και διάθεσης.

Στο παρόν συγκείμενο, η κοινωνιολογία καλείται να ορίσει εκ νέου την κανονιστική της διάσταση, επιστρατεύοντας τις αναστοχαστικές της δυνάμεις και αναθεωρώντας τον, μέχρι τώρα μεθοδολογικό της, εξοπλισμό. Η σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα, επιβάλλει την προέκταση της κοινωνιολογικής φαντασίας, και την αναγωγή των δυνητικών χώρων, σε πυρήνες κοινωνικής συνύπαρξης, όπου οι όροι της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης τείνουν να είναι πιο ανθρώπινοι, από αυτών που μέχρι τώρα επικρατούν στον φυσικό κόσμο (Losh, 2005).

Το Διαδίκτυο, αναδεικνύεται ως ο κατεξοχήν χώρος, συνάντησης ομάδων ανθρώπων, θέτοντας τα θεμέλια μια νέας επικοινωνιακής συνθήκης, η οποία παρωθεί την εξέλιξη της διάδρασης. Οι διαδικτυακές ομάδες συγκροτούνται με βάση τις κοινές πεποιθήσεις, αντιλήψεις και στάσεις. Τα μέλη των ομάδων αυτών, μοιράζονται κάτι κοινό, στοιχείο που διασφαλίζει την συναισθηματική και πνευματική εγγύτητα, χωρίς απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό, να αποτελούν τα γεωγραφικά όρια. Οι

συγκεκριμένες ομάδες έχουν λόγο ύπαρξης, όσο παραμένουν σε ισχύ τα στοιχεία που αποτέλεσαν την κύρια αιτία της συνεύρεσής τους (Hummel & Lechner, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη κοινωνιολογική προσέγγιση της εικονικής κοινότητας, επιχειρήθηκε από τους Taylor & Licklider το 1968, οι οποίοι περιέγραψαν με σαφήνεια τον τρόπο λειτουργίας των συγκεκριμένων κοινοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων οι άνθρωποι μπορεί να μην ταυτίζονται ποτέ γεωγραφικά, αλλά λειτουργούν πάντα, είτε ως συμπαγείς κοινωνικές ομάδες είτε ως ξεχωριστές οντότητες. Αυτό όμως που κύρια τους καθιστά κοινότητα, είναι η κοινή βάση ενδιαφερόντων, και όχι η κοινή χωροχρονική διάσταση, η οποία στο εικονικό περιβάλλον, συνιστά μια «σχεσιακή κατάσταση» μεταξύ απομακρυσμένων χρηστών στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής αλληλεπίδρασης. Η μεταλλαγμένη αυτή αντίληψη του χωροχρόνου, ως στοιχείο διαχειρίσιμο αναγάγει την ψηφιακή εμπειρία σχεδόν σε μια φανταστική διαδικασία αγγίζοντας τα όρια του ονείρου (Suler, 1996).

Για τον όρο «εικονική κοινότητα» έκανε λόγο για πρώτη φορά ο Rheingold, (1993:5), ο οποίος απέδωσε και τον πιο ακριβή κοινωνιολογικό ορισμό που υπάρχει για αυτές. Ειδικότερα, κάνει αναφορά για κοινωνικές συλλογικότητες που αναδύονται μέσα από ομαδικές συζητήσεις οι οποίες μετατρέπονται σε κόμβους διαπροσωπικών σχέσεων και έντονων συναισθηματικών επενδύσεων. Η κάθε κοινότητα, μορφώνεται με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά και τον χρόνο, ενώ η δημιουργία της συνιστά την ύψιστη μορφή ανθρώπινης δράσης, επιτρέποντας την πρόσβαση σε αυτήν, όλων των ανθρώπων, η οποία σύμφωνα με τον Rheingold μετουσιώνεται σε μια οικουμενική ηλεκτρονική αγορά. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, είναι ότι αυτές οι κοινότητες ενδιαφερόντων συνιστούν συλλογικούς κοινούς επικοινωνιακούς τόπους, χωρίς διάθεση αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνικής δομής. Αποτελούν ένα συνθετικό κόσμο, με κυρίαρχη τάση την διατήρηση βασικών πυρήνων αλληλεγγύης, καταλήγοντας έτσι, η παρουσία των εικονικών κοινοτήτων να μην αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική κοινωνία, αλλά μια εναλλακτική για την ίδια την κοινωνία (Ridings et. al., 2002).

Ένας ακόμη ενδιαφέρον ορισμός της εικονικής κοινότητας, επισημάνθηκε το 1991 από τους Lave & Wenger στο (Name, 2004) οι οποίοι αναφέρθηκαν στον επεκτατικό χαρακτήρα του εικονικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου, ομάδες ανθρώπων συσπειρώνονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος, καταθέτοντας τις απόψεις και προτείνοντας τις λύσεις τους. Ωστόσο αυτό που επισημαίνει και ο πιο ένθερμος υποστηρικτής των εικονικών κοινοτήτων, Rheingold

είναι ότι χρήσιμες είναι εκείνες οι διαδικτυακές ομάδες, που επιτυγχάνουν να μετουσιώσουν τις εικονικές επαφές σε προσωπικές επαφές, εισάγοντας την αξία της διάχυσης της πληροφορίας στο πλαίσιο του πραγματικού κόσμου.

Ο Sproull & Farai, (1997) στο (Ridings et. al., 2002) επιχειρώντας μια συγκριτική μελέτη των διαφορών μεταξύ εικονικών και φυσικών κοινοτήτων επισημαίνουν τρία βασικά διαχωριστικά στοιχεία α) Η εικονική επικοινωνία, πραγματώνεται σε πλαίσια φυσικής ανθρώπινης απουσίας, καθώς και ρευστής χωροχρονικής πραγματικότητας. Αντίθετα, η επικοινωνία στα πλαίσια των φυσικών κοινοτήτων, πραγματώνεται σε προσωπική συνθήκη αλληλεπίδρασης και προϋποθέτει την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (Μήτρου, 2010).

β).Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι ότι η ύπαρξη της ψηφιακής συνθήκης, καταργεί λεκτικές παραδοχές και συμβάσεις, που προσδίδουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στα λεκτικά νοήματα, δομώντας ένα δίκτυο κοινωνικά διαμεσολαβούμενων προσδιορισμών, νοηματοδοτώντας λέξεις και συμπεριφορές. Από την άλλη αυτό το οποίο συντελείται στη φυσική συνθήκη επικοινωνίας, είναι ότι επιτρέπεται η ανταλλαγή ρητών και άρρητων μορφών πληροφορίας. Το επιπρόσθετο μήνυμα της φυσικής επαφής είναι ότι αυτή μεταφέρει τις διακυμάνσεις και τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος, καθώς και άλλων παραγόντων που διαμεσολαβούν και οδηγούν στη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών.

γ) Μια τρίτη τέλος δομική διαφορά μεταξύ εικονικών και φυσικών κοινοτήτων, είναι ότι στις μεν πρώτες, ο πληθυσμός που συναντάται σε αυτές είναι ετερογενής αναφορικά με το γένος, την εθνικότητα και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ομοιογενής, όσον αφορά στις στάσεις και τις αντιλήψεις του. Αντίθετα, οι φυσικές κοινότητες είναι πιο συμπαγείς, και περισσότερο ομοιογενείς σε επίπεδο κοινωνικών χαρακτηριστικών, περιορίζονται χωροχρονικά, είναι μικρές σε μέγεθος, ενώ η ταύτιση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών δεν αποτελεί βασική προϋπόθεση για την συνένωση των μελών τους (Matei & Rokeach, 2001).

Μια σημαντική, τέλος, ιδιότητα που ανάγεται σε βασική ομοιότητα μεταξύ εικονικών και φυσικών κοινοτήτων, είναι ότι και οι δυο αποδομούνται σχετικά εύκολα όταν τα μέλη της μετακινηθούν σε νέα βάση στάσεων και ενδιαφερόντων, ή ο κοινωνικός σκοπός για τον οποίο έχουν δημιουργηθεί, έχει αποτελεσμαθεί και αδρανοποιηθεί. Κατά συνέπεια, αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι ότι συχνά, οι κοινότητες του Διαδικτύου λειτουργούν συμπληρωματικά και σε πλήρη συσχέτιση με τις παραδοσιακές κοινότητες, διαθέτοντας την ίδια αξιολογική βαρύτητα. Σε



πολλές δε, περιπτώσεις οι δυο αυτοί τύποι κοινοτήτων διαπλέκονται, καθώς ο ένας μπορεί να ασκήσει επεκτατικό ρόλο στον άλλον. Αυτό σημασιοδοτεί τον πολυσήμαντο χαρακτήρα του εικονικού περιβάλλοντος, καθώς αυτός εμπλεκόμενος με την ρεαλιστική πραγματικότητα αναπαράγει υλικού τύπου αποτελέσματα (Shapiro & Leone: στον Rice, 2003) Χαρακτηριστικό παράδειγμα που απεικονίζει το συγκεκριμένο στοιχείο, συνιστούν τα πολιτικά κινήματα που αναπτύχθηκαν και υπάρχουν λόγω του Διαδικτύου, όπως αυτό των Ζαπατίστας το οποίο κατάφερε να αποκτήσει μια συνεκτική οργανωτική δομή, γνωστοποιώντας τα αιτήματα των αδύναμων οικονομικά ακτημόνων ιθαγενών (Kahn & Kellner, 2004).

Είναι προφανές ότι το Διαδίκτυο παρέχει ανεξάντλητες δυνατότητες επικοινωνίας, καθώς προσφέρει ένα ευρύτατο απόθεμα επιλογών, στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατός ο πειραματισμός με νέες ταυτότητες, ενώ την ίδια στιγμή συνιστά ένα τόπο δόμησης της αίσθησης του «ανήκειν». Μέσα από την ανάπτυξη των ασώματων απρόσωπων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι χαλαροί δεσμοί ελλοχεύουν κινδύνους ατομικισμού, αποστασιοποίησης και ενδεχόμενης ανοχής απέναντι σε αρνητικά κοινωνικά γεγονότα. Ο νέος αυτός τύπος κοινωνικής συμμετοχής του ατόμου, παρωθεί μια εξατομικευμένη δικτύωση (individualized networking), καθώς αυτός που κατ' εξοχήν είναι το σημείο προσέγγισης είναι η ανθρώπινη μονάδα και όχι η οικογένεια ή η ομάδα. Κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να κινείται σε ένα πολυδιάστατο κοινωνικό χώρο του Διαδικτύου, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά δεδομένα για τις εικονικές κοινότητες να εστιάζουν, στην κατανόηση του φαινομένου της διάδρασης μεταξύ της τεχνολογίας και της κοινωνικότητας.

Συνοψίζοντας, αυτό που μπορεί να επισημανθεί είναι τα δυο κύρια σημεία συσώρευσης αρνητικής κριτικής: α) η ανομοιογένεια των μελών της κοινότητας σε πλήρη συσχετισμό με την έλλειψη ηθικής δέσμευσης, ενώ, παράλληλα, έντονος παραμένει ο προβληματισμός για διαιώνιση ή μη των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητές όπως οι Spears & Lea, (1994) μελετώντας τις σχέσεις ελέγχου και εξουσίας μεταξύ πρωτοετών φοιτητών στα πλαίσια των διαδικτυακών επαφών, υπογράμμισαν στερεοτυπικές συμπεριφορές αναφορικά με το φύλο, ενώ παρατηρήθηκαν και στοιχεία ανάρμοστης και απειλητικής συμπεριφοράς.

Κατά συνέπεια, αυτό που θα πρέπει να επιτευχθεί στο πλαίσιο της εικονικής πραγματικότητας, η οποία δρα συμπληρωματικά και συνδυαστικά με τη φυσική πραγματικότητα, είναι η ανάπτυξη της αίσθησης του «από κοινού», του «εμείς» του

«ανήκειν», καθώς και των συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν (Bell, 2001 McKenna & Green, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### **3.1 Η συμβολή του Διαδικτύου και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία**

Η αλματώδης ανάπτυξη και αδιαμφισβήτητη διείσδυση του Διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων δράσεων συμπεριέλαβε και την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, από την δεκαετία του 1980 η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου εισβάλλει δυναμικά στην παιδαγωγική πραγματικότητα, επιφέροντας δυναμικές τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, το εικονικό περιβάλλον μάθησης, λειτουργεί όχι μόνο ως μια ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών, αλλά και ως μια παιδευτική συνθήκη, στο πλαίσιο της οποίας ο μεν μαθητής βελτιώνει την ακαδημαϊκή του επίδοση, και ο δε εκπαιδευτικός εξελίσσει τις διδακτικές του προσεγγίσεις, επιτάσσοντας τον ρόλο αυτό του συμβούλου και του ουδέτερου καθοδηγητή (Blas & Fernadez, 2009: 35-36· Φύτρος, 2005: 4-5· Σοφός, 2011:37).

Αξίζει, να αναφερθεί ότι ιστορικά, η πρώτη χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση, συναντάται με την ανάρτηση απλών ιστοσελίδων, που λειτουργούν ως βασικές πηγές πληροφοριών, προκειμένου να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή υποστήριξη των μαθημάτων, καθώς περιλαμβάνεται η διδακτέα ύλη του, η ανάρτηση σημειώσεων διαφανειών, ασκήσεων, άρθρων, βιβλίων ενδεικτικών εργασιών άλλων μαθητών κ.α. Οι πρώτες αυτές απόπειρες χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου έθεσαν τις βάσεις μια ανοιχτής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας καταλύονται σημαντικοί χωρο-χρονικοί περιορισμοί και ασφυκτικά οργανωτικοί ρυθμοί που λαμβάνουν χώρα σε μια συμβατικού τύπου μορφωτική διαδικασία (Φεσάκης, 2009). Μέσω του προγράμματος “MIT open course ware”<sup>20</sup> επεκτείνεται η χρήση του διαδικτύου, σε όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία ψηφιοποιούν τις πληροφορίες αναρίθμητων μαθημάτων, διαθέτοντας τα, στην παγκόσμια διαδικτυακή κοινότητα συντελώντας με αυτό τον τρόπο, σε μια πραγματικά δυναμική μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό χώρο. Παράλληλα, μια σειρά από έρευνες που έχουν λάβει χώρα κυρίως στο εξωτερικό, αναδεικνύουν ότι το διαδίκτυο αποτελεί το μέσο, που ανοίγει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προοπτικών και εξέλιξης. Είναι σε θέση να προσφέρει,

---

<sup>20</sup> (<http://ocw.mit.edu> 21/05/2013)

ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες τύπου Wikipedia, ομάδες συζητήσεων, υπηρεσίες υγείας, εξειδικευμένους ιστότοπους, οι οποίοι συνιστούν πηγή έγκυρης και έγκαιρης πληροφόρησης, πανεπιστημιακά σεμινάρια, προγράμματα επιμόρφωσης, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ομάδες συζητήσεων, δυνατότητα πλοήγησης σε μουσεία και βιβλιοθήκες, διεκπεραίωση, καθημερινών υποχρεώσεων, δυνατότητα καταγραφής της γνώμης, διαμαρτυρίας ψήφου, προτίμησης αλλά και ενημέρωσης για τους υπάρχοντες νόμους. Το σύνολο αυτό των υπηρεσιών, συνιστά ένα άτυπο δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, το οποίο παρωθεί την ουσιαστική ένταξη όλων των πολιτών μια χώρας και ειδικότερα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αποτελούν και τον πληθυσμό που θα απασχολήσει την παρούσα εργασία .

Η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην επιμόρφωση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρωταρχικά διασφαλίζει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητου των φυσικών και πνευματικών μειονεξιών που η ομάδα αυτή αντιμετωπίζει. Παρωθεί με δυναμικό τρόπο την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας την προσέγγιση των συγκεκριμένων ατόμων με το μορφωτικό κεφαλαίο, στο πλαίσιο μιας άτυπης μέχρι τώρα εκπαίδευσης (Kettlerin & Tindai, 2007· Kalyanpur, & Kilmani, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιακή τεχνολογία συμβάλλει στην δυναμική εμπλοκή όλων των αισθήσεων των συμμετεχόντων, θέτοντας τις βάσεις μιας πολύ - αισθητηριακής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η εξαιρετικά αυτή σημαντική, παιδαγωγικά μέθοδος, συμβάλλει στην άμεση ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων των εν λόγω ατόμων, επιτυγχάνοντας την πολύ - πρισματική ανάλυση των διδακτικών αντικειμένων και την μέγιστη και άμεση κατάκτησή τους από αυτούς (Ράπτη & Ράπτη, 2001).

Οι εκπαιδευτικές συνθήκες μάθησης, οι οποίες διαμεσολαβούνται από την εικονική πραγματικότητα, έχουν την δυνατότητα άμεσης σύνδεσης με πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Το χαρακτηριστικό αυτό κινητοποιεί τα παιδιά με αναπηρία, καθώς μειώνει το χάσμα μεταξύ καθημερινότητας και εκπαιδευτικής γνώσης, διευκολύνοντας την κατανόηση της σκοπιμότητας των διδακτικών στόχων. Με αυτόν τον τρόπο, αίρονται όλοι οι πιθανοί φραγμοί που θέτει αυτή καθαυτή η ύπαρξη της μειονεξίας, συμβάλλοντας σε μια επί της ουσίας, παιδαγωγική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φύτρος, 2009: 4-5). Έτσι, μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση, αναπτύσσουν τις αριθμητικές δεξιότητες,

όταν αυτές επιχειρείται να κατακτήθουν, στο πλαίσιο βιωματικής μάθησης αγοράς τροφίμων, που μπορεί να αναπαρασταθεί σε μια συνθήκη προσομοίωσης μέσα από ένα κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Ένα ακόμη σημαντικό παιδαγωγικό στοιχείο που συντελείται μέσα από την χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου, είναι ο ενισχυτικός τρόπος ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης, τα οποία συνήθως έχουν εξωγενή χαρακτήρα, καθώς συχνά αυτό που παρατηρείται είναι η εύκολη παραίτηση των παιδιών με αναπηρία, λόγω των φυσικών αδυναμιών που αυτά αντιμετωπίζουν. Οι γνωστικές τους ανεπάρκειες, οι χρόνια επαναλαμβανόμενες σχολικές τους αποτυχίες, οι συνεχείς και σιωπηρές ματαιώσεις από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, συχνά οδηγεί την υπό μελέτη ομάδα στην ανάπτυξη αρνητικού συναισθήματος και αποδυναμωμένης διάθεσης για προσπάθεια. Σύμφωνα με την Inhelder συνεργάτιδα του Piaget, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον, η ανάγκη ανακαλυπτικής μάθησης και η έντονη πνευματική ανησυχία που οδηγούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ανώτερα και σύνθετα επίπεδα γνωστικής εξέλιξης, φαίνεται να απουσιάζουν από παιδιά με νοητική υστέρηση (Βουγιούκας, 2015: 28). Κατά συνέπεια, αυτό που εντοπίζεται είναι η απόλυτη εξάρτηση τους από μια συνεχή εξωτερική ενθάρρυνση και άμεση βοήθεια στην επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος, προκειμένου να μην καταφύγουν στην επινόηση επιφανειακών δικαιολογιών που συνιστούν παραίτηση, αλλά στην διατήρηση των προσδοκιών τους για επιτυχία. Η δυνατότητα εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών αναγκών και η κάλυψη τους με εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους και κατάλληλα δομημένες δραστηριότητες που προσφέρει η υποστηρικτική ψηφιακή τεχνολογία, απαλλάσσει την υπο μελέτη ομάδα, τόσο από αισθήματα απόσυρσης και ματαίωσης, όσο και από την αγχωτική διαδικασία της ενοχοποίησης των λαθών τους και των συνεπειών που αυτά έχουν στην ακαδημαϊκή και ψυχική τους εξέλιξη. Παράλληλα, οδηγούνται στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας στην σύνθεση μιας ικανοποιητικής και ολοκληρωμένης εικόνας του εαυτού τους.

Μέσω της χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου, επιτυγχάνεται μια ακόμη σπουδαία λειτουργία, σύμφωνα με την οποία δίνεται η δυνατότητα στην συγκεκριμένη ομάδα να συν-διαμορφώσει την προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου συμμετέχοντας με ενεργό και δυναμικό τρόπο. Έτσι μαθητές με κινητικές αναπηρίες σε συνθήκες συνεκπαίδευσης, είναι σε θέση να γράψουν, να διαβάσουν και να κάνουν χρήση των διδακτικών τους εγχειριδίων, τα οποία είναι σε ηλεκτρονική μορφή, καθοδηγούμενοι από τα κατάλληλα σχεδιασμένα πληκτρολόγια

«ποντίκι-μπάλα» εξελίσσοντας τη μαθησιακή διαδικασία και κατακτώντας την αυτόνομη και αυτό-προσδιοριζόμενη εκπαίδευση (Κουρουπέτογλου, 2007: 33).

Μέσα στο πλαίσιο του ψηφιακού κόσμου, αναπτύσσονται κανόνες, έννοιες και σχέσεις, χωρίς τα ασφυκτικά όρια ενός συμβατικού γλωσσικού συστήματος. Η εικονική πραγματικότητα εμπερικλείει την δική της φυσική σημασιολογία, οι ιδιότητες της οποίας αναδεικνύονται, από την άμεση επαφή και συνεχή αλληλεπίδραση των ατόμων με αναπηρία με αυτήν (Cromby, et.al., 1996 & Eurydice, 2004).

Αυτό που συχνά, στον πραγματικό κόσμο, λειτουργεί αποτρεπτικά, αποθαρρύνοντας την εμπλοκή του συγκεκριμένου πληθυσμού σε παιγνιώδεις εμπειρίες, οδηγώντας τους σε μια παθητική και μοιρολατρική διαχείριση της κατάστασής τους, τους το παρέχει το εικονικό περιβάλλον και είναι ακριβώς αυτό που έχουν ανάγκη για να πιστέψουν στον εαυτό τους και να ορίσουν τις ανάγκες τους. Αποδυσμενόμενοι από ρεαλιστικούς, ή μη, φόβους προσκαλούνται να αναλάβουν ρίσκα, να επιχειρήσουν ασυνήθιστα, ή μη παιχνίδια, μέσω των οποίων ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, αλλά και τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος (Dobransky & Hargittai, 2006).

Επιπρόσθετα, ανεξαρτήτου οποιασδήποτε φυσικής μειονεξίας, τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να ταξιδέψουν και να περιηγηθούν στον εικονικό κόσμο, χωρίς να είναι αναγκαίο να υποστούν έναν ενδεχόμενο στιγματισμό που μπορεί να επιφέρει η δημόσια περιπλάνηση τους με το αναπηρικό καροτσάκι. Η εικονική πραγματικότητα επιτρέπει στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να υιοθετήσουν νέες προοπτικές και ρόλους, κατέχοντας μια δυναμική θέση στην εξέλιξη των πραγμάτων, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες σε εικονικές τοποθεσίες, οι οποίες στην πραγματική ζωή συνιστούν μακρινό όνειρο για αυτά ( Murphy & Dingwall, 2003: 80-81).

Ένα από τα κυρίαρχα κίνητρα που ενθαρρύνει την εισαγωγή των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, εδράζει στην πεποίθηση ότι αυτά είναι σε θέση να τα οδηγήσουν σε ανώτερες μορφές εκπαίδευσης καθώς τα ίδια τα άτομα είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν και να μετασχηματίσουν τις δικές τους γνωστικές δομές, μέσα από την διαχείριση και τον έλεγχο αυτού του τεράστιου όγκου πληροφοριών και δεδομένων, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν σε μια ολιστική ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Παπάνης & Βίκη, 2007). Μπροστά στη θέα των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, σχεδόν επιβάλλεται η

προσαρμογή του σχολικού συστήματος στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής εξέλιξης. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, συμβάλλει στην εξέλιξη της έρευνας, ενώ ενεργοποιεί θετικά κίνητρα στους μαθητές με αναπηρία δημιουργώντας νέες και ενδιαφέρουσες προοπτικές (Κόμης, 2004).

### **3.2 Ο ρόλος του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο του πολυγραμματισμού**

Η επεκτατική διείσδυση του διαδικτύου, σε παγκόσμιο επίπεδο ήγειρε τον προβληματισμό κατά πόσο το περιεχόμενο της γνώσης δεν θα μπορούσε να μετασχηματιστεί κάτω από τις επιταγές ενός σύγχρονου σχολείου. Παιδαγωγοί όπως ο Kellner, (2002) και οι Cope & Kalatzis, (2000) ανέδειξαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου αναζήτησης της γνώσης, καθώς και την ανάδειξη νέων τύπων γραμματισμών. Γενικότερα, ο όρος γραμματισμός αφορά στην ικανότητα αποκωδικοποίησης κοινωνικά κατασκευασμένων μορφών επικοινωνίας και αναπαράστασης. Ειδικότερα, σημαίνει συμμετοχή στο νόημα και στη χρήση του κειμένου ως κοινωνική πράξη, καθώς ο λόγος, προφορικός και γραπτός, δεν μεταφέρεται μόνο μέσω της γλώσσας, αλλά και άλλων σημειωτικών συστημάτων (Kellner, 2002· Παπούλια –Τζέλεπη & Τάφα, 2004). Κάτω από τις επιταγές του εκάστοτε πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου αναδύονται πολλαπλοί γραμματισμοί, μεταξύ των οποίων ο έντυπος και ο ψηφιακός.

Ψηφιακός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κάνει χρήση πολυτροπικών αναπαραστάσεων, προκειμένου να προσεγγίζει, να διαχειρίζεται και να αξιολογεί τον τύπο πληροφοριών που αναζητά, έτσι ώστε να λειτουργεί με ικανοποιητικό τρόπο στην κοινωνία της γνώσης (Selfe & Hawisher 2004).

Υπάρχουν πολλά είδη ψηφιακού γραμματισμού όπως είναι: πληροφοριακός στο πλαίσιο του οποίου μπορούν να διερευνηθούν, να χρησιμοποιηθούν, να επεκταθούν και να ελεγχθούν οι πληροφορίες, προσδίδοντας ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο στη αξία της εκπαίδευσης. Ο υπολογιστικός γραμματισμός αναφέρεται στις ικανότητες που απαιτούνται για την διεκπεραίωση και ολοκλήρωση των εργασιών μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ένας επίσης σημαντικά, αναπτυσσόμενος τύπος ψηφιακού γραμματισμού είναι ο δικτυακός, η συμβολή του οποίου είναι σχεδόν, αδιαμφισβήτητη στο παιδαγωγικό κεφάλαιο, καθώς αυτό αποδεικνύεται με μια σειρά συναφών ερευνών. Η πιο μεγάλη από αυτές είναι αυτή

της AQL, σύμφωνα με την οποία όλα τα άτομα, ηλικίας 13-18 ετών, στις Η.Π.Α. χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο, προκειμένου να διεκπεραιώσουν τις εργασίες τους και να αναζητήσουν επιστημονικού τύπου, ακαδημαϊκό υλικό με άμεσο και ταχύτατο τρόπο (Buschman, 2009). Κατά συνέπεια, αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι η μορφωτική αξία του Διαδικτύου, η οποία προϋποθέτει και υπογραμμίζει τις δεξιότητες του χρήστη σε ένα σύνολο πολλαπλών γραμματισμών, οι οποίοι σύμφωνα με τον Kellner, (2002) συνιστούν ένα δυναμικό συνδυασμό του παραδοσιακού και μιντιακού γραμματισμού. Δυστυχώς, δεν είναι δυνατή η ίδια κολακευτική αναφορά στο γραμματισμό που εμπεριέχουν όλα τα υπόλοιπα M.M.E. και ιδιαιτέρως αυτού της τηλεόρασης, εξαιρούμενης ενδεχομένως της εκπαιδευτικής, της οποίας η πληροφοριακή δύναμη, σύμφωνα με επιχειρήματα ερευνών κρίνεται σημαντική (Διαμαντάκη, et.al., 2001: 26-29). Ειδικότερα, δεν είναι λίγες οι φορές που η τηλεόραση αποτιμάται ως ένα φθηνό εκλαϊκευμένο μέσο με ηθικά διαβρωτικό και βίαιο περιεχόμενο.

Ωστόσο, συχνά ταυτίζεται η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού με την απλή πρόσβαση σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ εννοιολογικά, το περιεχόμενο του όρου προσδιορίζεται ως ένα σύμπλεγμα κοινωνικής και πολιτισμικής συνειδητοποίησης και κατανόησης. Είναι η κριτική σκέψη που πρέπει να ασκείται στη διαχείριση των ευκαιριών και των προκλήσεων που παρέχουν οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες (Πασχαλίδης, 2008). Η κατάκτηση του ψηφιακού γραμματισμού, δεν εξαντλείται στη στείρα χρήση τεχνολογικών εργαλείων, αλλά υπαγορεύει την κατάκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων από τους νέους ανθρώπους, εισάγοντας την επιτακτική χρήση του από το εκπαιδευτικό σύστημα. Με σχετική απροθυμία και αρκετή καθυστέρηση, η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και του Διαδικτύου άρχισε να ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Σχολείου την ίδια στιγμή που σε παγκόσμιο επίπεδο, η χρήση του έχει λάβει διαστάσεις κοινωνικού φαινομένου, εγείροντας διαμάχες αλλά και ενθουσιασμό (Aslanidou, & Οικονομου, 2006). Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός, ότι οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν μέσο απόκτησης ενός σημαντικού σώματος γνώσεων, το οποίο είναι σε θέση να οδηγήσει στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, ενώ κάνει πραγματικότητα την εγκαθίδρυση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας (Ασλανίδου & Οικονόμου, 2006). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Πληροφορικής (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003) η εκπαίδευση στις ψηφιακές τεχνολογίες διαμορφώνουν πλαίσιο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, ευαισθητοποιούν



σε θέματα διαδικτυακής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα ενημερώνουν για τις επιπτώσεις από την χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ.

Αναλυτικότερα, πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή της ψηφιακής μάθησης στη σχολική εκπαίδευση παρέχει μια σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα (Ράπτη & Ράπτη, 2001).

- Παρωθεί την προσοχή των μαθητών/τριων
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων
- Αμβλύνει την ακαδημαϊκή υποεπίδοση
- Παρωθεί την εξατομικευμένη εκπαιδευτική διαδικασία
- Συμβάλλει στη δημιουργία ομαδο-συνεργατικού κλίματος
- Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών/τριων
- Συνιστά συνδεδετικό κρίκο σχολείου και ρεαλιστικής πραγματικότητας
- Ενθαρρύνει συμμετοχικές δεξιότητες, ευνοεί το διάλογο και συμβάλλει στην αναζήτηση, αξιολόγηση και αξιοποίηση της νέας γνώσης
- Παρέχει ευκαιρίες εμπειρικής άσκησης της γνώσης και του αναστοχασμού
- Αμβλύνει τον ψηφιακό αποκλεισμό
- Υποδुकνείει στον μαθητή τον τρόπο να μαθαίνει
- Θέτει τις βάσεις σε μαθητές/τριες για τη δια βίου μάθηση

Είναι φανερό ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου εισάγει τα άτομα σε ένα νέο χωροχρονικό πλαίσιο, δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης της παράλληλης σκέψης και οικοδομώντας τη μάθηση μέσα από διαδικασίες αυτενέργειας αλλά και δυναμικής συμμετοχής.

Ωστόσο, επισημαίνονται μια σειρά από δυσκολίες, σε επίπεδο εφαρμογής της χρήσης των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή, οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε τομείς : στην υποδομή και στον εξοπλισμό, στα εκπαιδευτικά λογισμικά, στην πρόσβαση στο Διαδίκτυο, στην υποστήριξη πρακτικών και στην κατάρτιση συνεργασίας και αξιολόγησης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2003). Πιο συγκεκριμένα η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει λαμβάνει υπόψη της, τους εξής αναγκαίους μετασχηματισμούς:

- Κατάλληλους εξοπλισμούς με υψηλή διαδικτυακή υποδομή με την απαιτούμενη συντήρηση και αναβάθμιση σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα.
- Αλλαγή σχετικού θεσμικού πλαισίου

- Παραγωγή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών λογισμικών και κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβάλλοντων και δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στο οποίο συνίσταται η συνεχή επικαιροποίησή του.
- Ενσωμάτωση των αναγκαίων τροποποιητικών αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να είναι ψηφιακά ενημερωμένοι
- Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και την εφαρμογή σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Αλλαγή της ισχύουσας νοοτροπίας σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση

Σε διεθνές επίπεδο τα κυρίαρχα μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τρία α). Το τεχνοκρατικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από έναν τεχνολογικό ντεντερμινισμό, εστιάζοντας αυστηρά στην άριστη χρήση της λειτουργίας των συστημάτων. β) στο ολιστικό, το οποίο αναδεικνύει την σταδιακή ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε όλο το σώμα των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Η υιοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου, προκαλεί και τις μεγαλύτερες ανατροπές στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βοσνιάδου, 2006) γ). Τέλος, το τρίτο μοντέλο είναι το λεγόμενο πραγματολογικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από τον συνδυασμό της διδασκαλίας της Πληροφορικής, αλλά και της ταυτόχρονης ένταξης των ΤΠΕ ως μέσο προώθησης της μαθησιακής διαδικασίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η χρήση των ΤΠΕ ξεκίνησε με την εφαρμογή του πρώτου μοντέλου, αλλά από την δεκαετία του 1990 έως σήμερα κάνει χρήση των δύο τελευταίων (Κεκκός, 2004).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ**

### **4.1 Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα**

Από όσα μέχρι τώρα έχουν ειπωθεί, ανάγεται το συμπέρασμα, ότι απώτερος σκοπός της χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου είναι η άρση όλων των φυσικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών εμποδίων, προκειμένου όλες οι κοινωνικές ομάδες, να έχουν πρόσβαση στο αυτό. Σε παγκόσμιο επίπεδο, αυτό που παρατηρείται είναι, ότι υπάρχει ένα διαβαθμισμένος τρόπος αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, με αποτέλεσμα να γεννιέται μια νέα μορφή ανισότητας, η οποία οδηγεί σε μια σαφή διάκριση ανάμεσα σε αυτούς τους πολίτες που έχουν πρόσβαση και δυνατότητα χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου και σε εκείνους που χωρίς αμφιβολία, τη στερούνται (Κανίδης, 2008).

Μια από τις ευάλωτα πληθυσμιακά ομάδες που κινδυνεύει σε μεγαλύτερο βαθμό από τον ψηφιακό αποκλεισμό είναι τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το διαδίκτυο ως μέσο παρώθησης ιδεολογιών, κοινωνικών αντιλήψεων και συγκρότησης ψηφιακών κοινοτήτων, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αντανακλά ένα σημαντικό τμήμα του κοινωνικού ιστού, αναπαράγοντας και τις ανισότητες που αυτός έχει. Σε μια προσπάθεια, σύνδεσης της χρήσης του διαδικτύου στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, συναφείς βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες, αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή αυτού και των νέων τεχνολογιών στη εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία. (Kerry & Hargittai, 2003: 3-4).

Πιο συγκεκριμένα, σε μια εξέταση 219 ερευνητικών υποθέσεων, η οποία εκπρόβλεψε από τον Sivin-Kachala (1998:5) για το χρονικό διάστημα 1990-1997 διερευνήθηκε η συμβολή της τεχνολογίας σε βασικούς άξονες της εκπαίδευσης. Έτσι αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι:

- Τα παιδιά με αναπηρία, που έκαναν συστηματική χρήση των νέων τεχνολογιών σημείωσαν μεγαλύτερο βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας στην εκπαίδευσή τους.
- Στο πλαίσιο της ίδια επισκόπησης, παρατηρήθηκε μια διαχρονικά, αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή επιτυχία από την προσχολική έως την υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης

- Ακόμη, η συγκεκριμένη ομάδα αύξησε τον αριθμό των επιτευγμάτων της όταν τα ΤΠΕ λειτούργησαν ως κατευθυντικά εργαλεία οικοδόμησης της εκπαιδευτικής πράξης.
- Τέλος μέσα από το σύνολο των υπηρεσιών ενός διαδικτυακού τόπου δίνεται η δυνατότητα γόνιμης ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών αλλά και πολιτικής και κοινωνικής τοποθέτησης και λήψης αποφάσεων, θέτοντας τα θεμέλια μιας ενεργής κοινωνίας πολιτών (Παπάνης, 2011: 184· Abbott,et.al.,2014).

Είναι εμφανές ότι η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο συμβάλλει στην βέλτιωση της ζωής των παιδιών με αναπηρία σε βασικούς τομείς όπως είναι η εκπαίδευση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική συμμετοχή (Hargittai, 2002: 12-13).

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες των Katsinas & Moeck, (2002: 211-212) στα παιδιά με αναπηρία δεν παρατηρείται η συστηματική χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

Στην Αμερική το 2000, το 60% της συγκεκριμένης ομάδας δεν είχε κάνει χρήση υπολογιστή ούτε μία φορά, ενώ ένα ακόμη παράδειγμα της παρατηρούμενης ψηφιακής ασυνέπειας αποτελεί και η Αυστραλία, στην οποία σύμφωνα με επίσημα κρατικά δεδομένα, μόνο το 48% των ατόμων με αναπηρία έχει πρόσβαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ μόλις το 39% κάνει χρήση των διαδικτυακών υπηρεσιών στο σπίτι του (Hollier, 2007: 58)

Την ίδια στιγμή σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, τα παιδιά με αναπηρία βρίσκονται σε μειονεκτική θέση αναφορικά με τον αριθμό και το κόστος των προσφερόμενων υπηρεσιών προς αυτούς (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007: 15). Ειδικότερα, η υποστηρικτική τεχνολογία που σε πολλά είδη αναπηρίας, κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου τα άτομα να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτήν είναι πολλές φορές αρκετά δαπανηρή. Για παράδειγμα, όπως ο Lenhart et.al.,(2003) και Alquraini, & Gut, (2012) έχουν χαρακτηριστικά αναφέρει μια μηχανή γραφής Braille μπορεί να ανέρχεται στο χρηματικό ποσό των 3000 δολαρίων, ενώ μια μεγεθυντική οθόνη για την ίδια ομάδα ανθρώπων κοστίζει 2000 δολάρια. Τα οικονομικά αυτά δεδομένα, χωρίς αμφιβολία, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το χαμηλό συνήθως, εισόδημα των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα η πρόσβαση και χρήση της υπό μελέτη ομάδας στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο να αποτελεί μακρινό όνειρο (Lenhart et.al., 2003). Σύμφωνα με στοιχεία της WHO μόνο το 5-15% των παιδιών με αναπηρία είναι

σε θέση να εξασφαλίσουν την απαιτούμενη υποστηρικτική τεχνολογία στις μέσου οικονομικού εισοδήματος χώρες (World Health Organization (2011)).

Παρόμοια οικονομική δυσπραγία, παρατηρείται και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, και στις προτεραιότητες που αυτό θέτει. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί ένα σχολείο να είναι πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένο για το σύνολο των μαθητών του, αλλά να αποφεύγει την αγορά μια κατάλληλης υποστηρικτικής ψηφιακής δομής, η οποία μπορεί να εξυπηρετεί μια ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gorski, 2005).

Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εδραίωση αυτής της ψηφιακής ανισότητας, είναι το σχετικά χαμηλό επίπεδο κατάρτισης στην διαχείριση του υποστηρικτικού εξοπλισμού, ενώ ένα πολύ σημαντικό ποσοστό της συγκεκριμένης ομάδας, αναφέρει και την έλλειψη προσβάσιμων και φιλικών προς το χρήστη ιστότοπων (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007). Έτσι, πολλές από τις διαδικτυακές εικόνες, είναι απαγορευτικές για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, εκτός αν έχουν κωδικοποιηθεί μέσω εναλλακτικού κειμένου, το οποίο μπορεί να αναγνώσει ο ενδιαφερόμενος με τη χρήση της κατάλληλης μεγεθυντικής οθόνης. Παρόμοια προβλήματα πρόσβασης αντιμετωπίζουν, και οι χρήστες με προβλήματα ακοής, καθώς πολύ συχνά τα ακατάλληλα σε σχεδιασμό, ποντίκια δεν τους επιτρέπουν την εύκολη περιήγηση στο ψηφιακό περιβάλλον (Thompson et.al., 2007).

Κατά συνέπεια, όπως με σαφήνεια αποτυπώνεται από τα παραπάνω, το είδος της αναπηρίας καθορίζει την συχνότητα, αλλά και την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες. Έτσι, το 40% των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ το ποσοστό αυτό περιορίζεται σημαντικά στο 20% για τα άτομα με δυσκολίες στην όραση. Επίσης, το ποσοστό των ατόμων με κινητικά προβλήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο χειρισμό των νέων τεχνολογιών, καθώς χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο, προκειμένου να γράψουν και να αποστείλουν ένα e-mail συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία (οπ. αναφ. 2007: 15). Ακόμη, βασική αιτία του ψηφιακού αποκλεισμού, είναι ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν την τάση να πιστεύουν ότι το διαδίκτυο δεν απαντά στις ανάγκες τους, ενισχύοντας τον αποκλεισμό, ο οποίος καθορίζεται από κοινωνικό-οικονομικές πηγές και ένα σύνολο ψηφιακών επιλογών που διαμορφώνονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Dutton & Helsper, 2007 :15). Επιπλέον αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 28% των ατόμων με αναπηρία αντιλαμβάνεται τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου ως

μη σημαντική, ενώ το 11% θεωρεί ότι η αναπηρία συνιστά σοβαρό εμπόδιο στην διασφάλιση της πρόσβασης στο σύνολο των ψηφιακών υπηρεσιών (Παπάνης, 2011).

Ωστόσο, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι το διαδίκτυο, ασκεί θετική επιρροή σε αυτούς που το χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, επιτρέπει στα παιδιά με αναπηρία, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες να ενημερώνονται για τα θέματα που τους απασχολούν, συμμετέχοντας ενεργά στον κοινωνικό ιστό με τρόπους που κάτω από άλλες συνθήκες θα ήταν σχεδόν αδύνατον (Dobransky & Hargitai, 2006).

Το διαδίκτυο, υπηρετώντας και ένα άλλο σημαντικό πεδίο αυτό της παροχής πληροφόρησης και υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Romanczyk (1984), καταδεικνύει κλινικές υπηρεσίες, οι οποίες παρέχονταν σε ηλεκτρονική βάση σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης και ψυχικές διαταραχές, καταλήγοντας στο συμπέρασμα που υπαγορεύει ότι η οργάνωση του προγράμματος, που συμπεριλάμβανε ψηφιακές λειτουργίες, στην παρατήρηση της συμπεριφοράς, καθώς και στη παροχή εξειδικευμένης διδασκαλίας και καθοδήγησης, προφέρει σημαντικές υπηρεσίες στην διαχείριση και επίλυσή τους (στο: Lawrence, 1986· Chien et.al., 2010).

Από την άλλη, ο Cole & Cole (1973), υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσλειτουργίες συνιστούν την κεντρική παράμετρο για την ανάπτυξη πολλών προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό. Για το λόγο αυτό προτείνουν τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ως δομική μέθοδος στην εκμάθηση της γλώσσας κοινωνικής συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, εμπεριέχει, οπτικό-ακουστικά παιχνίδια τα οποία απαιτούν την ανθρώπινη υποστήριξη, προκειμένου να διευκολυνθούν οι απαιτούμενες διαδράσεις μεταξύ παιδιών με αυτισμό και ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το ποσοστό βελτίωσης, αποτιμάται ότι είναι περίπου 76% για 17 περιπτώσεις παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή σε χρονικό διάστημα 3 ετών. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι, όπως αναδεικνύουν αρκετές έρευνες, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στην αντιμετώπιση ψυχικών και νοητικών διαταραχών, συμβάλλει τουλάχιστον στη τροποποίηση της συμπεριφοράς των συγκεκριμένων ατόμων, ενώ τα αποτελέσματα από τα προγράμματα που διαχειρίζονται το φάσμα των παραπάνω διαταραχών είναι ικανοποιητικά.

Αναφορές από τον Slack, (1990) τονίζουν τις θετικές συνέπειες, όπως είναι η ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων των ανθρώπων με έναν αυθόρμητο φυσικό τρόπο, παρά το γεγονός ότι η διάδραση έχει μονόδρομο χαρακτήρα. Συζητώντας, φυσικά σχετικά με τα προβλήματα ακόμη και με λίγο έως

καθόλου, λεκτική ανατροφοδότηση αυτό το οποίο τελικά επιτυγχάνεται, είναι μια συναισθηματική κάθαρση, χωρίς προφανείς συνέπειες να αποτυπώνονται στη συμπεριφορά. Συναφή ευρήματα, ανέδειξαν ότι και τα παιδιά που πάσχουν από καρκίνο και χρόνια προβλήματα υγείας υποστηρίζονται από ομάδες αυτο-βοήθειας που λειτουργούν διαδικτυακά (Braithwaite et.al., 1999· Coulsin et, al., 2007· Drentea & Moren- Cross, 2005· Dunham et. al., 1998· Sharf, 1997· Tichon & Shapiro, 2003 στο: Kaye, 2002: 34-35).

Ενδιαφέρον ακόμη, παρουσιάζει, παρά τις αντικρουόμενες απόψεις και τις επιστημονικές αντιπαραθέσεις, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην θεραπεία και αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο Allen, (1984), περιγράφει τη χρήση ενός παιχνιδιού φαντασίας με παιδιά. Το παιδί επιλέγει, έναν διαθέσιμο χαρακτήρα, με συγκεκριμένες αδυναμίες και προτερήματα. Ο στόχος του παιχνιδιού είναι η εκμάθηση στρατηγικών και προσεκτικών επιλογών, προκειμένου να αποφύγει μια σειρά από εμπόδια και κινδύνους. Στο πλαίσιο αυτού του παιχνιδιού το παιδί έχει την δυνατότητα να μάθει βασικούς κανόνες, μέσω λαθών, ενώ η συνεχής επιμονή και το θάρρος στην θέα των αυξανόμενων κινδύνων, οδηγεί σε μεγαλύτερου βαθμού ανταμοιβές. Αντίθετα, η παρορμητικότητα και οι απερίσκεπτες κινήσεις οδηγούν στην καταστροφή και στην ατολμία ή επιθετικότητα (Lawrence, 1986). Ο θεραπευτής, στο παιχνίδι αυτό, θα μπορούσε να επιλέξει έναν ρόλο μέντορα, προσφέροντας συμβουλές, οργανώνοντας την εκπαιδευτική εμπειρία και ρυθμίζοντας την ανεξαρτησία, σε άριστο επίπεδο. Κατά τον Allen, (1984) η σημαντική συνεισφορά αυτού του παιχνιδιού, παρόλο που μπορεί να χάσει, γυρνώντας σε προηγούμενο επίπεδο δυσκολίας, είναι η κατάκτηση ενός νέου πεδίου γνώσεων και διαχείρισης τακτικών, το οποίο, σύμφωνα με τους θεραπευτές, μπορεί να συσχετιστεί με την αντιμετώπιση των πραγματικών γεγονότων στη ζωή.

Ωστόσο, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στην αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων, σε καμία περίπτωση δεν ακυρώνει την παρουσία του θεραπευτή και το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσεται μαζί του. Παρ' όλ' αυτά, η ευρεία διαθεσιμότητα διαφορετικών θεραπευτικών μοντέλων, μπορεί να προσδώσει μια εναλλακτική προοπτική στη θεραπευτική δυναμική (Lawrence, 1986).

Επιπλέον, κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία που καθορίζουν την προσβασιμότητα στις νέες τεχνολογίες αποτελούν, η ηλικία και το φύλο. Σε μια έρευνα, του Stephen Kaye, (2000 ) στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε άτομα με αναπηρία και μη, αναφορικά με την ύπαρξη

υπολογιστή στο σπίτι και τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου, διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη ,διαφορά μεταξύ ατόμων με αναπηρία, συγκριτικά με τις ηλικίες τους. Έτσι τα μικρότερης ηλικίας άτομα, (15-64 ετών) σε ποσοστό (32.6%) διέθεταν ηλεκτρονικό υπολογιστή, συγκριτικά με το 10.6% που ήταν τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα (65 και πάνω).

Το ίδιο σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και στην χρήση του διαδικτύου. Έτσι, τα μικρότερης ηλικίας άτομα, ήταν χρήστες διαδικτύου σε ποσοστό (15.8% και 15,1% ) συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους, τα ποσοστά των οποίων κυμάνθηκαν σε 10.6% και 4,7%. Αναφορικά με το φύλο, αυτό το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικά διαφορές στην κατοχή και χρήση υπολογιστών και διαδικτύου μεταξύ των δύο πληθυσμών (Kaye, 2000: 25-26· Pilling Barrett & Floyd, 2004: 5-7).

Ο Manasian (2003), επισημαίνοντας τις επιδράσεις της χρήσης του διαδικτύου, στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, τόνισε τις σημαντικές αλλαγές σε κάθε έκφανση της ζωής τους (ιδιωτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά, και πολιτικά). Το διαδίκτυο συνιστά ένα κοινωνικό σχήμα της πραγματικής τους ζωής με την οποία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Η νέα αυτή μορφή τεχνολογίας διαπραγματεύεται, το θεμέλιο λίθο του κοινωνικού σχήματος που είναι η ανθρώπινη επικοινωνία. Μέσα από τις διαδικτυακές κοινότητες ή ομάδες ανθρώπων με κοινή δυσκολία και κοινά χαρακτηριστικά αναπτύσσονται αισθήματα φιλίας, ενσυναίσθησης και ψυχολογικής υποστήριξης. Οι βασικοί λόγοι συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στις διαδικτυακές κοινότητες, σύμφωνα με τη Μήτρου, (2010) είναι η αναγνωρισιμότητα, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, καθώς και η άντληση πληροφοριών (Μήτρου, 2010).

Ο Burgstahler, (2002: 370-371) διερευνώντας την θετική συμβολή που μπορεί να έχουν οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπίστωσε τα εξής: Η ενασχόληση των παιδιών με το συγκεκριμένο μέσο συνέβαλλε στην ενίσχυση την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους και την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους επίδοση, ενώ δημιούργησε προοπτικές επιδοκιμασίας από τους ομότιμους τους. Ενίσχυσε την διεύρυνση της συμμετοχής τους σε διάφορες κοινωνικές σημαντικές για τα παιδιά δραστηριότητες. Οι προοπτικές αυτές έδωσαν τη δυνατότητα μιας ανεξάρτητης και αξιοπρεπούς ζωής (Burgstahler, 2002: 370-371).



Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι το διαδίκτυο και η χρήση νέων τεχνολογιών από τα παιδιά με αναπηρία, μπορεί να συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην αυτοεικόνα της συγκεκριμένης ομάδας, αλλά και να μεταβάλλει τις στάσεις και αντιλήψεις του γενικότερου πληθυσμού απέναντι σε αυτήν (Παπάνης, 2009). Το διαδραστικό περιβάλλον του διαδικτύου μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αίσθηση της άρσης των φυσικών περιορισμών, θέτοντας τις βάσεις για τη δημιουργία εικονικών ταυτοτήτων, απαλλαγμένων από τα εμπόδια που θέτει μια αναπηρία. Ωστόσο, η νέα αυτή διαδικτυακή συνθήκη, επιτρέπει στα παιδιά με αναπηρία, να ταυτιστούν με τον εικονικό ιδεατό εαυτό τους με σοβαρό ενδεχόμενο, την άρνηση απόκρυψη ή και εξιδανίκευση της αναπηρίας τους (Παπάνης, 2009).

#### **4.2 Ο Ρόλος του διαδικτύου στην άρση του Κοινωνικού Αποκλεισμού**

Το διαδίκτυο, συνιστά ένα πλέγμα εκατομμυρίων συνδεδεμένων υπολογιστών, τα οποία επεκτείνονται σε κάθε σημείο του πλανήτη. Πρόκειται για ένα δίκτυο που ενώνει πληροφορίες και ανθρώπους, αντανακλώντας τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας (Παπάνης, 2011). Ένα ελκυστικό στοιχείο του διαδικτυακού χώρου, είναι η υπέρβαση του χωροχρόνου, καθώς οι γεωγραφικές αποστάσεις εκμηδενίζονται, δίνοντας τη θέση τους στην εικονική συνύπαρξη και στην κοινωνική συνένωση. Ο χρόνος στο εικονικό περιβάλλον διαφοροποιείται ως προς το νόημα του, καθώς από τη μια διαστέλλεται, παρέχοντας τη δυνατότητα ευελιξίας στην ταξινόμηση των νέων δεδομένων, ενώ από την άλλη συρρικνώνεται αναφορικά με την ταχύτητα μετάδοσης αυτών. Η αίσθηση του χώρου, μεταβάλλεται και αυτή δραστικά, καθώς η συγκεκριμένη διάσταση είναι συνήθως συνδεδεμένη με την φυσική παρουσία των ατόμων και την αναμενόμενη διάδραση και οικειότητα που υπαγορεύει η άμεση και δια ζώσης επαφή. Στο πλαίσιο της εικονικής πραγματικότητας, οι καταστάσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσονται, διαμεσολαβούνται από το ψηφιακό περιβάλλον, προσδίδοντας στο χώρο μια άυλη κοινωνική κατασκευή, η οποία έχει ως σημείο εκκίνησης της την ύπαρξη των κοινωνικών δικτύων, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τον Ν. Δεμερτζή, ο οποίος επισημαίνει: «ότι το κοινό συνεκτικό στοιχείο της κοινότητας είναι το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούνται εντός ενός συγκεκριμένου τόπου κοινής συγκατοίκησης» ( Δεμερτζής, 2002).

Το Διαδίκτυο ως χώρο συνάντησης, ενθαρρύνει τις ομαδικές διαλέξεις, τις εναλλακτικές συζητήσεις και τα φόρουμ για κάθε τύπο θέματος, θέτοντας τα θεμέλια ενός παγκόσμιου διάλογου, χωρίς όρια και φυσικούς περιορισμούς, ενός διαλόγου που το περιεχόμενο του είναι υποδεέστερο από τη δυνατότητα εκπροσώπησης όλων των απόψεων, συμβάλλοντας έτσι στην ανάδειξη την ανθρώπινης εμπειρίας ως θεμέλιο λίθο της γνώσης. Είναι προφανές ότι το Διαδίκτυο, δεν αποτελεί μια επίφαση της πραγματικότητας, αλλά συνιστά ένα σύνθετο κοινωνικό-τεχνικό κατασκεύασμα, αναπαράγοντας τις εκάστοτε συνθήκες και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη νέων δεδομένων. Βασικό πεδίο του Διαδικτύου, δεν είναι η λειτουργία του ως αντίδοτο μιας ανύπαρκτης κοινωνικής ζωής, αλλά η ουσιώδης και σημαντική συνεισφορά του στην ενεργοποίηση βασικών αισθήσεων στη διασκέδαση, την εργασία και την γνώση (Κούρτη, 2003). Κυρίαρχη επιδίωξη του, συνιστά η ενεργοποίηση μηχανισμών οι οποίοι είναι σε θέση να ορίσουν το νέο εικονικό πλαίσιο της ανθρώπινης συνεργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι άνθρωποι σταδιακά δεσμεύονται σε ένα σύνολο καινοτόμων κοινωνικών σχημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ελαστικότητα (Dalu, 2008).

Ένα παράδειγμα, που αποδεικνύει την θετική επίδραση του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, αποτελεί η αναφορά ενός από τους πιο σημαντικούς υποστηρικτές του, του Dyson, (στο: Barnett, 2005) ο οποίος αναδεικνύει την δυνατότητα που παρέχει το συγκεκριμένο μέσο, προκειμένου οι άνθρωποι να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο τους ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινωνίας. Η εικονική προσωπικότητα, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή αυτοαξιολογητικής διαδικασίας και εσωτερικευμένης αλλαγής. Η ύπαρξη του ψηφιακού κόσμου, οδηγεί στη δημιουργία νέων κοινοτήτων ενεργοποιώντας τους εσωτερικούς και εξωτερικούς μας μηχανισμούς. Η πλοήγηση στο εικονικό περιβάλλον, θυμίζει την ικανότητα ενός ανθρωπολόγου που επιστρέφει από μια ξένη κουλτούρα στο σπίτι του, ενώ προσπαθεί να κατανοήσει τον αυθαίρετο τρόπο λειτουργίας του πραγματικού κόσμου και τις διαδικασίες που αυτό, μπορεί να αλλάξει (McGeer, 2004).

Η ταυτότητα των χρηστών, συνιστά έννοια διαχειρίσιμη, καθώς η μη φυσική τους παρουσία και συγκεκριμένα των ατόμων με αναπηρία, επιτρέπει την παρουσίαση ενός εικονικού ιδεατού εαυτού. Η διατήρηση της ανωνυμίας, προσδίδει ένα σημαντικό βαθμό ελευθερίας, ενώ άλλες φορές αυτή η ίδια η ανωνυμία είναι που αποτελεί και ένα ασφαλές μέσο που προάγει την ανηθικότητα και την αποποίηση

ευθυνών από την πλευρά των χρηστών. Κατά συνέπεια, το διαδίκτυο, αποτελεί ένα ψηφιακό μέσο που η χρήση του από το κάθε άτομο πραγματώνεται κατά βούληση, απεικονίζοντας πιστά τις πολλαπλές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης (Pilling, Barret & Floyd, 2004· Παπάνης, 2011). Το διαδίκτυο, ουσιαστικά επιτρέπει ένα είδος εκούσιας εξαπάτησης, καθώς τα άτομα μπορούν να αποκρύψουν τον πραγματικό τους εαυτό και να παραποιήσουν πληροφορίες που αναφέρονται στο φύλο τους, την εθνότητά τους, την ηλικία την εμφάνιση, καθώς και την υγεία τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, το άτομο να έχει τον αυθαίρετο σχεδόν έλεγχο της πληροφορίας που θα επιλέξει να αποκαλύψει για τον εαυτό του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι το συγκεκριμένο ψηφιακό μέσο, απλά διευκολύνει την εφαρμογή όλων των πρακτικών εξαπάτησης και αυτο-εξαπάτησης, στοιχεία στα οποία μπορεί κάποιος να γίνει άμεσος αποδέκτης, ακόμη και στο πλαίσιο των πραγματικών του επαφών με τους άλλους ανθρώπους (McGeer, 2004).

Παρά τον αδιαμφισβήτητο ρόλο του διαδικτύου στον εκδημοκρατισμό και στη εξασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης, συχνά η εικονική πραγματικότητα αναπαράγει κυρίως στερεότυπα και δομικές ανισότητες, συμβάλλοντας στην εδραίωση ενός ψηφιακού αποκλεισμού και κατ' επέκταση μιας άνισης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η νέα αυτή μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, συνδέεται άμεσα με την προσβασιμότητα στο διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες, σε λειτουργικό και πρακτικό επίπεδο. Η πλημμελής, έως και ανύπαρκτη κάποιες φορές, ψηφιακή συμμετοχή θέτει σημαντικούς περιορισμούς και φυσικά εμπόδια για μια ευρύτερη κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Adam & Kreps, 2004 ).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο, ως προς το περιεχόμενο που προσδίδεται στην έννοια της αναπηρίας, οι θέσεις τους φαίνεται να συγκλίνουν αναφορικά με τις αδιαμφισβήτητες θετικές επιδράσεις που έχει η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στη ζωή των αναπήρων. Πιο συγκεκριμένα, για το ιατροποιημένο μοντέλο, συνιστά το μέσο μετάβασης από την παθογένεια που εμπεριέχει η αναπηρία σε ένα ευρύ πλαίσιο «κανονικότητας» (normality), παρέχοντας τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να δραπετεύσουν από το στίγμα της ασθένειας και της βιολογικής μειονεξίας.

Από την άλλη, στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, θεωρείται ότι η χρήση της τεχνολογίας, παρέχει την προοπτική στα άτομα να ενταχθούν στο κυρίαρχο

κοινωνικο-οικονομικό στρώμα, αμβλύνοντας τα εμπόδια που θέτει συχνά η αναπηρία τους. Κατά συνέπεια, το πρώτο μοντέλο εστιάζει, στην αλλαγή του ατόμου από και προς μια καλύτερη φυσική κατάσταση, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στις ουσιαστικές δομικές αλλαγές της κοινωνίας που κρίνεται αναγκαίο να συντελεστούν, προκειμένου αυτές να μπορούν συμπεριλάβουν όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτου της φυσικής αναπηρίας και μειονεξίας που αυτοί έχουν.

Η κυρίαρχη θεωρία, που αναφέρεται στη σχέση μεταξύ κοινωνίας και τεχνολογίας είναι αυτή που χαρακτηρίζεται ως τεχνολογικός ντετερμινισμός, καθώς παρατηρείται άμεσος συσχετισμός μεταξύ αυτής και των κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται. Πιο συγκεκριμένα, ο William Ogburn, (1964) πίστευε ότι οι εκάστοτε τεχνολογικές καινοτομίες, ενθαρρύνουν κινητήριες δυνάμεις για ευρύτερες δομικές μεταβολές (Sheldon, 2001). Το καίριο ερώτημα που αναδύεται είναι σε ποιο βαθμό τα άτομα με αναπηρία είναι σε θέση να διαχειριστούν το συγκεκριμένο μέσο, προκειμένου να διασφαλίσουν την κοινωνική τους απελευθέρωση, αλλά και τον έλεγχο της προσωπικής τους ζωής. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, μορφοποιείται από τις ίδιες ακριβώς δυνάμεις, που μορφοποιούν και την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, συμβάλλοντας στην άρση ή μη του κοινωνικού αποκλεισμού. Η επιλογή για την ανάδειξη είτε των ικανοτήτων, είτε τελικά της μειονεξίας και ό, τι αυτή συνεπάγεται, είναι αποτέλεσμα της διαχείρισης της αναπηρίας από τα άτομα που τη φέρουν. Από συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αυτό το οποίο έχει αποδειχθεί είναι ότι το διαδικτυακό περιβάλλον παρέχει τη δυνατότητα στην υπό μελέτη ομάδα να αποδείξει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές της δεξιότητες σε ένα ισότιμο επίπεδο με αυτό των ατόμων χωρίς αναπηρία (Pfeil & Zaphiris, 2009).

Κατά συνέπεια, αυτό το οποίο γίνεται αντιληπτό, είναι ότι το ψηφιακό χάσμα (digital divide) συναρτάται από πολλαπλές μορφές χασμάτων, καθώς αυτές αποτελούν συνέργια ποικιλίας παραγόντων, όπως είναι οι κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, η ανεργία, οι δυνατότητες εκπαίδευσης, η φτώχεια και η ευρύτερη κοινωνική ανασφάλεια, αλλά και ο εξατομικευμένος τρόπος διαχείρισης αυτής καθ' εαυτής της αναπηρίας (Parsons & Hick, 2008).

Ο Moore (1998) (στο: Parsons & Hick, 2008) εντόπισε τρία βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναδεικνύουν την σημασία της κοινωνικής διάστασης αυτής της ψηφιακής σύγκλισης. Η αυξανόμενη διάχυση της πληροφορίας μπορεί να οδηγήσει σε τόνωση της καινοτομίας, καθώς και στην βέλτιστη παροχή υπηρεσιών

και αγαθών. Ταυτόχρονα, η μικροκοινωνία μετασχηματίζεται σταδιακά σε παγκόσμια οικουμενική κοινότητα, στοιχείο που κινητοποιεί έναν άλλον τύπο συμμετοχικής διαδικασίας, η οποία αδιαμφισβήτητα ενέχει έναν πιο δυναμικό και κινητοποιητικό χαρακτήρα. Ένα δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί ότι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των ατόμων με αναπηρία, που έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες, συμβάλλει σε μια αξιολόγηση της ποιότητας παροχής υπηρεσιών, σε μια πληροφόρηση των δικαιωμάτων τους, και σε έναν εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διασφαλίζοντας μεγαλύτερο έλεγχο στις ζωές τους. Τέλος, ως συνέπεια αυτής της ψηφιακής ανάπτυξης, αποτελεί η δημιουργία ενός σημαντικού τομέα πληροφόρησης, θέτοντας ένα νέο πεδίο απαιτήσεων στην παγκόσμια κοινότητα, ενώ συντελείται μια σημαντική ώθηση της ουσιαστικής ένταξης της υπό μελέτη ομάδας (Kaye, 2000).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες, συνετέλεσαν στη δημιουργία μιας νέας βάσης επικοινωνίας, προσφέροντας ένα νέο πεδίο ικανοτήτων και επιστημονικών μελετών. Δεν έχουν απλά σημασιοδοτήσει τη δυναμική της τοπικής και παγκόσμιας κοινότητας, αλλά έχουν επίσης μεταβάλλει το περιεχόμενο των έννοιων, πλυθυσμός, δείγμα, χρόνος, πολιτισμική οικειότητα, συμμετοχική παρατήρηση, εθνογραφικό κείμενο, καθώς και εστιασμένες ομάδες συζήτησης (focus group) Έτσι από το 1990, το διαδίκτυο πέρα από το γεγονός ότι συστήνεται ως μια νέα επικοινωνιακή συνθήκη, προτείνεται και ως ένα νέο πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου δίνονται οι δυνατότητες εξέλιξης της μεθοδολογίας της έρευνας, δημιουργώντας όμως ερωτηματικά και προβληματισμούς, οι οποίοι είναι οι εξής: Το διαδίκτυο αποτελεί ένα νέο τύπο μεθοδολογίας που έχει σκοπό να εξελίξει την έρευνα ή απλά αναπαραγάγει τις υπάρχουσες παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές (Αθανασίου, 2004:50).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ**

### **5.1 Εισαγωγή**

Πριν γίνει αναφορά στα ειδικότερα γνωρίσματα μιας διαδικτυακής έρευνας, καθώς και στα πλεονεκτήματα, στα μειονεκτήματα, αλλά και στους περιορισμούς που αυτή έχει, ίσως είναι χρήσιμο, να παρουσιαστούν προηγουμένως οι μέθοδοι και τα μέσα που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται από τις διάφορες τεχνικές, παραδόσεις ή προσεγγίσεις. (Bell, 2001).

Η διάκριση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των συστημάτων ανάλυσης που χρησιμοποιούνται στη ποιοτική και ποσοτική έρευνα, μπορεί να συμβάλλει στη σαφέστερη οριοθέτηση του προβλήματος της μεταξύ τους σχέσης. Ένα πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην επιστημολογία που διέπει την εκάστοτε έρευνα (θετικισμός, φαινομενολογία), ενώ ένα δεύτερο εστιάζει στις επιμέρους μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Κατά συνέπεια, οι διαφορές που φαίνεται να υπάρχουν ανάμεσα στις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης δεν είναι μόνο τεχνικής υφής, αλλά συνιστούν προέκταση μιας ευρύτερης οντολογικής –επιστημολογικής – μεθοδολογικής διάκρισης (Kus, 2003: 2-3). Ο θετικιστικός προσανατολισμός που διέπει την ποσοτική μέθοδο, υιοθετεί έναν ρεαλιστικό τρόπο ανάγνωσης του περιβάλλοντα κόσμου. Η κύρια αντίληψη που διέπει την ποσοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων είναι, ότι η ύπαρξη της πραγματικότητας διαμορφώνεται ανεξάρτητα από την οπτική του παρατηρητή, και ως τέτοια μελετάται από αυτόν. Κατά συνέπεια, το θετικιστικό μοντέλο, υπαγορεύει την εφαρμογή μια φυσικής επιστημολογικής μεθοδολογίας, η οποία αποβλέπει σε μια αντικειμενική μελέτη του κοινωνικού γίνεσθαι (Denzin & Lincoln, 2007). Βασιζόμενοι στην παραπάνω αντίληψη, οι ερευνητές που ασχολούνται με την ποσοτική έρευνα συλλέγουν δεδομένα, τα οποία αναλύουν και προχωρούν στις ανάλογες συσχετίσεις με μεταβλητές που έχουν θέσει αναδεικνύοντας τις γενικές τάσεις του φαινομένου. Ειδικότερα υπάρχει εστίαση στην αντικειμενική μέτρηση των κοινωνικών φαινομένων, στον έλεγχο των επιτρεπόμενων εμπειρικών γενικεύσεων και κανονικοτήτων, καθώς και την εξακρίβωση αιτιωδών θεωρητικών υποθέσεων. Η γραμμική και ορθολογική αναζήτηση των αιτιωδών

σχέσεων, συνιστά σημείο αναφοράς για τη στατιστική επεξεργασία των κοινωνικών δεδομένων μέσα από τον έλεγχο των λεγόμενων εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, προσδιορίζοντας το αίτιο και το αποτέλεσμα, στις υπο επιβεβαίωση ή μη, των θεωρητικών υποθέσεων (Κυριαζή, 2005: 149). Απώτερος σκοπός στον οποίο αποβλέπει μια ποσοτική έρευνα είναι η παραγωγή νόμων που καθορίζουν τα φαινόμενα. Το περιεχόμενο της έννοιας Νόμος σε ένα τέτοιο μεθοδολογικό πλαίσιο είναι η προσήλωση σε μια γραμμική εξωτερικού τύπου διεργασία, η οποία παραμένει ανεπηρέαστη από ατομικές και τοπικές ιδιαιτερότητες (Χασάνδρα & Γούδας, 2003).

Η κριτική που ασκείται στην θετικιστική προσέγγιση, εστιάζει στο γεγονός ότι η αντικειμενική παρατήρηση και μελέτη των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να αγνοεί την ικανότητα των ατόμων για αυτο-αντανάκλαση. Όπως επισημαίνουν ο Murphy & Dingwall (2003), η γνώση δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας συσχετισμός της εμπειρίας και του συστήματος αξιών του ερευνητή, με ένα σύνολο βιολογικών και τεχνικών δεξιοτήτων, ενώ είναι έντονα διαπραγματεύσιμο, το γεγονός κατά πόσο μπορεί να υπεραπλουστευθούν οι βασικές συνισταμένες μιας κοινωνικής συμπεριφοράς εντασσόμενες σε μεταβλητές και αριθμητικές μετρήσεις. Κατά συνέπεια, υπάρχουν σαφείς περιορισμοί σε αυτά που μπορούν να επιτευχθούν με την εφαρμογή μιας ποσοτικής προσέγγισης, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα μιας τέτοιας ερευνητικής στρατηγικής να παρουσιάσουν μια σχεδόν αφελή απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας, αγνοώντας βαθύτερες αποχρώσεις αυτής (Murphy & Dingwall, 2003).

Το σύνθημα που παρατηρείται είναι να υπάρχει συμβατότητα μεταξύ της επιστημολογίας και μεθοδολογίας, καθώς και των επιμέρους τεχνικών, που υιοθετούνται κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές, έχουν καταλήξει στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει πάντα πλήρης συμμετρία μεταξύ της επιστημολογίας και των ανάλογων ερευνητικών μεθόδων, κατά συνέπεια η συστοιχία των υποθέσεων του ερευνητή δεν συναντά πάντα κατ' ανάγκη τις κατάλληλες ερευνητικές τεχνικές. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτό το οποίο φαίνεται να ισχύει είναι ότι η χρήση στατιστικών μεθόδων δεν υποστηρίζεται θεωρητικά από τον θετικισμό, άλλα εντάσσεται στο εκάστοτε επιστημολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο (Πουρκός, Δαφέρμος, 2010). Κατά συνέπεια, η έρευνα πρέπει να αξιολογείται με τα κριτήρια της συλλογιστικής που έχει ακολουθήσει, στοιχείο, που σημαίνει ότι ο κάθε επιστήμονας που διεξάγει την έρευνα

οφείλει να παρουσιάζει και να αποσαφηνίζει την ερευνητική θέση, η οποία θα επιτρέπει την αξιολόγηση και αποτίμηση της συνολικής μελέτης.

Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Henwood & Pidgeon (1994), η αξιολόγηση της επιστημονικής έρευνας δεν μπορεί να συνιστά μια τεχνική συνθήκη, αλλά αντανακλά ένα σύνολο ηθικών, δεοντολογικών και πολιτικών συνιστωσών που ερευνητές και κοινωνία πρέπει αναπόφευκτα να έχουν (Henwood & Pidgeon, 1994).

Σε αντιδιαστολή, οι ερευνητές που υιοθετούν την επεξηγηματική ερμηνευτική λογική προσεγγίζουν τα φαινόμενα που μελετούν με έναν ολιστικό τρόπο, συμπεριλαμβάνοντας και την προσωπική τους οπτική. Ο ερευνητής αντιλαμβάνεται ότι η εξέλιξη των γεγονότων συνδιαμορφώνεται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό από την στάση που θα κρατήσει απέναντι σε αυτά, από την δεξιότητα του να τα αναλύσει με έναν διεισδυτικό και απαιτητικό για την ερμηνεία τους, τρόπο. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο ερευνητής να λαμβάνει υπόψη του ότι στην κατανόηση των γεγονότων, διαμεσολαβούνται σχεδόν πάντα το προσωπικό του σύστημα αξιών, προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Bryman, 1984 ).

Ένας πλέον οροθετημένος τρόπος της ποιοτικής έρευνας θα μπορούσε να είναι ο αυτός. ο οποίος αναφέρεται σε μια πλαισιοτοποθετημένη δραστηριότητα, που συνιστά ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών μεθόδων, με στόχο τον μετασχηματισμό του κόσμου μέσα από μια σειρά αναπαραστάσεων του εαυτού. Η ποιοτική έρευνα, υιοθετώντας μια ερμηνευτική, νατουραλιστική οπτική μελετά τα δεδομένα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να προσεγγίσει τα φαινόμενα με όρους νοημάτων που οι άνθρωποι αποδίδουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 1999).

Ειδικότερα, είναι δυνατόν να διακριθούν τρία επίπεδα ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας. Το πρώτο εδράζει στην φιλοσοφική θεμελίωση της συγκεκριμένης μεθόδου που είναι ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπρόσωποι του, απορρίπτοντας τις θεωρίες της αναπαράστασης, αναδεικνύουν την σημασία του νοήματος στις ανθρώπινες πράξεις, επισημαίνοντας το κοινωνικό-ιστορικό-πολιτικό συγκείμενο της γνώσης (Lund, 2005).

Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία σε αντιδιαστολή με τον ποσοτικό τρόπο έρευνας, που είναι το υποθετικό-απαγωγικό μοντέλο, στην ποιοτική έρευνα ακολουθείται η αναλυτική επαγωγική και ανάλυση δεδομένων (Lund, 2005). Ωστόσο, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι η ύπαρξη ενός συνδυασμού θεωριών, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μεθοδολογικού πλαισίου, εκ των οποίων επικρατέστερη είναι αυτή της συμβολικής αλληλεπίδρασης



(symbolic interactionism), αλλά και της εθνομεθοδολογίας. Οι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας, (R. Park, C. Cooley, G. H. Mead στο: Πουρκός, Δαφέρμος, 2010) στοχεύουν στην δόμηση της οπτικής γωνίας των υποκειμένων και των προοπτικών θεώρησης του κόσμου που αυτά υιοθετούν. Οι υποστηρικτές της δεύτερης θεωρίας επιχειρούν την μελέτη των καθημερινών πρακτικών, που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να παραγάγουν την πραγματικότητα.

Το τρίτο επίπεδο, παραπέμπει στις τεχνικές που υιοθετούνται στην εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας όπως θα αναλυθεί παρακάτω (συμμετοχική παρατήρηση, ομάδες εστίασης, έρευνα δράση, ανάλυση περιεχομένου συνέντευξη κ.α). Οι σημαντικότερες από αυτές θεωρούνται η παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης και η συνέντευξη. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Αυτό που είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι ερευνητές απαιτείται να κάνουν χρήση όλων εκείνων των συσσωρευμένων στοιχείων, ενώ είναι σχεδόν επιβαλλόμενη η συστηματική και τυποποιημένη κωδικοποίηση τους (Barone & Eisner, 1997).

Σύμφωνα με τον Willing, (2001) οι επιστήμονες που εφαρμόζουν ποιοτικούς τρόπους έρευνας αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στο τρόπο και το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στα γεγονότα που βιώνουν. Αυτό το οποίο επιχειρείται είναι η διερεύνηση και η ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων, μέσα από την υποκειμενική οπτική των συμμετεχόντων σε αυτά.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας συσχετίζεται, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του θετικιστικού μοντέλου, με την ελλιπή βαρύτητα, αξιοπιστία και γενίκευση των δεδομένων, καθώς το μέγεθος του δείγματος συχνά δεν είναι σε θέση να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα και το βάθος των αποτελεσμάτων μιας έρευνας.

Κρίνεται ενδιαφέρον να αναπτυχθούν τύποι έρευνας, καθώς και βασικά εργαλεία, μέσω των οποίων πραγματώνονται οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, οι οποίες είναι οι εξής:

**Εθνογραφική έρευνα:** Αναπτύχθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και ασχολήθηκε κατά κύριο λόγο με πολιτισμικές μελέτες κοινωνικών ομάδων στην Αφρική, Αμερική και χώρες του Ειρηνικού, διερευνώντας τα «πιστεύω», τον τρόπο ζωής, τις τελετουργίες και τις καθημερινές συνήθειες μικρών σε μέγεθος ομοειδών ομάδων. Η έμφαση δίνεται στην καταγραφή και ανάλυση των καθημερινών εμπειριών, συλλέγοντας πληροφορίες με φυσικό τρόπο. Ο ερευνητής, ο οποίος πρέπει να γίνει

αποδεκτός από την ομάδα την οποία μελετά αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις μαζί της, χρησιμοποιεί μια ποικιλία μέσων, όπως είναι η τήρηση ημερολογίου, η ανάλυση περιεχομένου, οι συνεντεύξεις, καθώς και η καταγραφή οπτικό-ακουστικού υλικού.

**Η έρευνα δράσης:** Σύμφωνα με τον Cohen & Manion (1989) (βλ. Bell 2001:29) είναι η διαδικασία, η οποία μελετά μια κοινωνική περίσταση με άμεση και βιωματική εξέλιξη. Για την συστηματική καταγραφή της γίνεται χρήση διαφόρων μέσων (ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις και μελέτες περιπτώσεων).

**Η συμμετοχική παρατήρηση** υπαγορεύει την άμεση μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία μελετώνται, καθώς αυτά εξελίσσονται, χωρίς να υπάρχει δυνατότητα τεχνητής αναπαραγωγής (Κυριαζή, 2005:245).

**Μελέτη περίπτωσης:** Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία κάνει χρήση πολλών τεχνικών και μέσων, προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες για ένα κοινωνικό φαινόμενο. Η επεξεργασία των πληροφοριών, στόχο έχει την σαφήνεια βασικών μεταβλητών του υπο μελέτη θέματος, υπαγορεύοντας στον ερευνητή να προτείνει λύση (Adelman et.al., 1977).

**Συνεντεύξεις:** Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής μεθοδολογίας πραγματοποιούνται συνεντεύξεις στον υπο μελέτη πληθυσμό, προκειμένου να ελεγχθούν με αναλυτικό τρόπο τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Ειδικότερα, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να συλλέξει πιο λεπτομερείς πληροφορίες, αλλά και να αποτυπώσει σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα, τα οποία δεν μπορούν να αποτιμηθούν μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. (Bell, 2001:143).

**Τύποι συνεντεύξεων:** Σύμφωνα με τον Grebenik & Moser, (1962) οι βασικοί τύποι συνέντευξης ακολουθούν μια διαβάθμιση, η οποία είναι η εξής : Είναι η δομημένη συνέντευξη, κατά την οποία ο συνεντευκτής ακολουθεί ένα αυστηρό πλάνο ερωτήσεων, ενώ στην αδόμητη συνέντευξη, η μορφή και το περιεχόμενο της καθορίζεται από τον κάθε ερωτώμενο. Οι προκαταρκτικές συνεντεύξεις ίσως να μπορούν να τοποθετηθούν ως αδόμητες, καθώς σε αυτό το στάδιο γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των πιο σημαντικών θεμάτων για τους ερωτώμενους. Τέλος, υπάρχουν και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες δεν υπάρχει ένα σαφές ερωτηματολόγιο, αλλά προσδιορίζεται ένα σύνολο βασικών αξόνων του θέματος που μελετάται (Bell, 2001:145). Υπάρχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που τίθενται, χωρίς αυτό να αποκλείει το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι δεν μπορούν να διατυπώσουν τις

δικές τους απόψεις για το θέμα. Ισχυρό πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνεντεύξης, είναι το σαφές πλαίσιο εργασίας, στοιχείο που διευκολύνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Βασικό μειονέκτημα συνιστούν οι προσωπικές αντιλήψεις των συνεντευκτών, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να παρέμβουν στην εξέλιξη και διαχείριση της όλης διαδικασίας (Bell, 2001:145-147· Selltiz, et. al.,1962).

**Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (focus group interview)** Αντλήθηκε ως τεχνική από την ομαδική ψυχοθεραπεία και χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην έρευνα αναγκών αγοράς, ενώ θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση ειδικών κοινωνικών προβλημάτων (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 1995). Την χρησιμοποίησε για πρώτη φορά ο Merton, (1957), ενώ οι βασικές αρχές που την διέπουν είναι ότι κινείται ευέλικτα, δίχως τα περιοριστικά όρια ενός κλειστού ερωτηματολογίου, καθώς οι συμμετέχοντες συνήθως έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς ένα κοινό πρόβλημα. Η έμφαση δίνεται στους αλληλεπιδραστικούς μηχανισμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στην ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη κυμαίνεται από 8-12 άτομα, ενώ η δομή της, έχει τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ψυχοθεραπευτικού τύπου. Τα βασικά συστατικά στοιχεία μιας επιτυχημένης ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, είναι η ύπαρξη ενός συνεκτικού κορμού ερωτήσεων, οι οποίες θα διευκολύνουν την συζήτηση και θα επιτρέπουν την ανάπτυξη μια δυναμικής μεταξύ των ατόμων που μετέχουν σε αυτήν (Stewart et. al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον David Morgan, (2002) υπάρχουν δύο βασικοί τύποι ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, αυτή που ακολουθεί μια αυστηρά δομημένη μορφή ερωτήσεων χωρίς να αποκλίνει από αυτές, μέθοδος η οποία είναι ιδιαίτερα γνωστή στην έρευνα αγοράς και η λιγότερο αυστηρή προσέγγιση, η οποία έχει εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες. Η βασική συμβολή της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης είναι η κατανόηση της ερμηνείας και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο υπο μελέτη αντικείμενο συζήτησης. Στην μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, ο συντονιστής παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς είναι αυτός που θα συμβάλλει στην δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος, στο πλαίσιο του οποίου θα επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση ιδεών, απόψεων και συναισθημάτων. Θα πρέπει να έχει εμπειρία στη διαχείριση της δυναμικής της ομάδας, ενώ με ένα μη καθοδηγητικό και αυστηρό τρόπο θα πρέπει να διατηρεί τον έλεγχο της όλης διαδικασίας.

**Η ανάλυση περιεχομένου,** δίνει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης ενός δευτερογενούς υλικού ποιοτικής φύσης. Είναι σε θέση να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε

επικοινωνιακή διαδικτυακή ή μη, συνθήκη. Με την ανάλυση περιεχομένου καθορίζεται η ενδεδειγμένη ανάλυση ενός κειμένου, ενώ ορίζεται με σαφήνεια η ταξινόμηση των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή καθιστά δυνατή την επανάληψη και τον έλεγχο από άλλους ερευνητές, ενώ η ποσοτικοποίηση των βασικών μεταβλητών διασφαλίζει την αποσαφήνιση των πιο σημαντικών σημείων του κειμένου (Κυριαζή, 2005:283).

## **5.2 Έρευνες μέσω διαδικτύου –Πλεονεκτήματα και διαφορές**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στον αντίποδα των παραδοσιακών μεθοδολογιών, ερευνητές στις συμπεριφορικές και κοινωνικές επιστήμες, ξεκίνησαν μια σειρά πειραματικών ερευνητικών δοκιμών, μέσω διαδικτύου, σε ακαδημαϊκό, αλλά και πρακτικό πεδίο (Piper & College, 1998). Ανεξάρτητα από ένα πολύ μεγάλο αριθμό απειλών, που θέτουν σε κίνδυνο, την αξιοπιστία της έρευνας που διεξάγεται με αυτόν τον τρόπο, αυτό το οποίο ανακαλύφθηκε είναι ότι το διαδίκτυο, προσφέρει πραγματικά οφέλη, και στα δυο πεδία ερευνών (πρακτικό - ακαδημαϊκό). Πιο συγκεκριμένα, αυτό το οποίο παρατηρήθηκε από τους ερευνητές, είναι ότι κατάφεραν, να καλύψουν ένα ευρύ πεδίο ερευνών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, οι διαδικτυακές έρευνες, αποδείχθηκαν λιγότερο δαπανηρές και πιο αποτελεσματικές συγκριτικά με τις παραδοσιακές έρευνες (Fricker & Schonlau, 2002). Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα, το οποίο παρέχουν οι έρευνες μέσω διαδικτύου, είναι η παροχή ανέξοδων ευκαιριών στο να βρουν και να δημιουργήσουν υποκείμενα, να αντιγράψουν μεθοδολογικά υλικά, καθώς και να αναλύσουν και να δημοσιεύσουν τα αποτελέσματα των ερευνών (De Leeuw, 1992; Harlow, 2010). Αντίθετα, στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής, μεθοδολογικά, έρευνας, συχνά χρειάζεται μια μεγάλη σε χρόνο, αναζήτηση των κατάλληλων εκείνων πηγών που θα οδηγήσει στο σχεδιασμό και την προσαρμογή των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων. Ακόμη, οι ερευνητές είναι αναγκαίο να έρχονται σε επαφή, επανειλημμένες φορές, με τα υποκείμενα, προκειμένου να επιβεβαιώσουν ή και να εξασφαλίσουν την συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι ερευνητές καλούνται να κωδικοποιήσουν και να αναλύσουν τα δεδομένα. Τέλος θα πρέπει να προχωρήσουν στην καταγραφή των συγκεκριμένων στοιχείων, αν αυτά κριθούν κατάλληλα στην κατάθεση και δημοσίευση των ευρημάτων (Piper & College, 1998). Αντίθετα, οι ερευνητές που εργάζονται μέσω του διαδικτύου, είναι σε θέση να οργανώσουν ένα σύντομο δημοσίευμα, το οποίο θα απευθύνεται ταυτόχρονα

σε πολλές διαδικτυακές ομάδες, με ελάχιστη προσπάθεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Μπορούν να λάβουν πολλά και ενδιαφέροντα μηνύματα μέσω διαδικτύου, από πολλές και διαφορετικές γεωγραφικά και πολιτισμικά, περιοχές, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να τα αποθηκεύσουν και να τα αναπαράγουν με σύντομο τρόπο (Dilliman, 2000). Με παρόμοιο τρόπο, μπορεί να γίνει η προετοιμασία γραπτών, προφορικών ή και εικονικών ερεθισμάτων, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν τη βάση δεδομένων της έρευνας. Οι απαντήσεις στα συγκεκριμένα στοιχεία, δεν είναι αναγκαίο να αντιγραφούν και να ομαδοποιηθούν σε θεματικές ενότητες για το κάθε υποκείμενο ή την κάθε διαδικτυακή ομάδα, καθώς η παροχή των στοιχείων αυτών, μέσω των εκπαιδευτικών και ερευνητικών ινστιτούτων, μπορεί να παραχθεί διαδικτυακά, με ιδιαίτερη ευκολία και χωρίς κόστος.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες οι οποίοι καλούνται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια μέσω διαδικτύου, καλύπτουν μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση από αυτούς που μετέχουν σε μια παραδοσιακή έρευνα (Piper & College, 1998). Αξιοσημείωτο, ακόμη είναι το γεγονός ότι μέσω του διαδικτύου, οι ερευνητές έχουν την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να διερευνήσουν ένα μεγάλο όγκο θεμάτων, κάνοντας χρήση ήδη υπάρχοντων αλλά και νέων μεθοδολογικών εργαλείων. Έτσι, πρόσφατες έρευνες έχουν διερευνήσει το θυμό, τη σειρά γέννησης, τις ανορθόδοξες πεποιθήσεις για την τροφή, το θρησκευτικό σύστημα άξιων, το γάμο, καθώς και το άγχος των φοιτητών (Navas, 1997 · Jackson, 1997 · Osberg, 1997 · Shell, 1997 · Mc Daniel & Eison, 1997. στο: Piper & College, 1998). Ακαδημαϊκοί ερευνητές, επισημαίνοντας, τα θετικά στοιχεία της διαδικτυακής έρευνας, θεωρούν ότι αυτή περιλαμβάνει τα εξής : σχετικά εύκολη απομόνωση των υποκειμένων, γρήγορη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα οποία μπορεί να παράγουν πιο λογικά επεξεργασμένες απαντήσεις, καθώς και χωρίς δυσκολίες, συλλογή δεδομένων. Ακόμη διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ενώ παρατηρείται σχετικά εύκολη και ακριβής ανάλυση των στοιχείων (Piper & College, 1998). Αναμφισβήτητα, οι νέες διαδικτυακές έρευνες δίνουν τη δυνατότητα μιας νέας προοπτικής και εξέλιξης σε πολλαπλά επιστημονικά πεδία, συμβάλλοντας και πρακτικά, στην σημαντική εξέλιξη αυτών (Frankel & Siang, 1999).

Ωστόσο, παρά τις αναμφισβήτητες προοπτικές έρευνας, οι οποίες προσφέρονται μέσω διαδικτύου, κρίνεται αναγκαίο να τηρείται και ένα αυστηρό σύστημα αξιών, όπως είναι η προστασία δεδομένων, καθώς και η διασφάλιση του απορρήτου της πραγματικής ταυτότητας των υποκειμένων. Οι διάφοροι τύποι

ερευνών, οι οποίοι διεξάγονται μέσω διαδικτυακών τόπων, εγείρουν θέματα άμεσα συσχετιζόμενα με ηθικές και νομικές παραμέτρους (Frankel & Siang, 1999).

Ένα από τα καίρια ερωτήματα που απασχολούν τους ερευνητές που διεξάγουν διαδικτυακές έρευνες, αναφέρεται στις τεχνικές δειγματοληψίας και αξιοπιστίας συλλογής δεδομένων. Για παράδειγμα, οι ερευνητές έχουν προσβασιμότητα σε μια ευρεία γεωγραφική έκταση και πληθυσμό. Ωστόσο, η μεγάλη αυτή επεκτατική δυνατότητα μπορεί να ενέχει πραγματικούς κινδύνους, οι οποίοι οδηγούν σε ολισθήματα και γεωγραφικούς αποπροσανατολισμούς. Πρακτικά, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ο, υπό έρευνα, πληθυσμός μπορεί να παρουσιάσει ψευδή εικόνα ως προς το φύλο, την πολιτισμική ταυτότητα, ακόμη και ως προς το γεωγραφικό στίγμα. Ως αποτέλεσμα αυτού, συνεπάγονται διαστρεβλωμένα ευρήματα, και κατ' επέκταση λανθασμένοι σχεδιασμοί πολιτικών στρατηγικών. Επιλύοντας, αυτά τα πολύ σοβαρά θέματα, τα οποία αναφέρονται σε θέματα καθορισμού του δείγματος, αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι η δυνατότητα διεξαγωγής συγκεκριμένων τύπων έρευνες. Αυτό το οποίο έχει αναδειχθεί, είναι ότι οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα, επενδύουν στα ψευδώνυμα με τον ίδιο τρόπο που επενδύουν στις αληθινές του ταυτότητες στα πλαίσια μιας φυσικής κοινότητας (Van et. al.,2006). Στο χώρο του διαδικτύου, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει την εμπλοκή των ανθρώπων σε συζητήσεις και ανταλλαγή κοινών εμπειριών, ενώ μελέτες αναδεικνύουν τη τάση των ανθρώπων, να είναι πιο εξωστρεφείς, από ότι στο πλαίσιο των προσωπικών τους συναλλαγών στο φυσικό κόσμο. Κάτω από την αυστηρή προσδοκία για την τήρηση της ιδιωτικότητας, οι συμμετέχοντες νιώθουν πραγματικά απελευθερωμένοι και χωρίς ενοχές καταθέτουν ανοιχτά και ειλικρινά τις σκέψεις τους.

## **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **6.1 Σκοπός της έρευνας**

Ο προσανατολισμός της ερευνητικής πορείας συσχετίζεται άμεσα με το θεωρητικό τμήμα της παρούσας θεωρητικής διατριβής, το οποίο διερευνά σε ποιο βαθμό το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει στην αίσθηση της άρσης του Κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών με αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών. Όπως διαπιστώθηκε από το θεωρητικό μέρος, το διαδίκτυο και η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να δώσουν την ευκαιρία στον υπο μελέτη πληθυσμό μας, να διαχειριστεί την ζωή του σε μια ισότιμη και αξιοπρεπή βάση, διασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή τους στην παγκόσμια κοινότητα. Ωστόσο, πλήθος ερευνητικών ευρημάτων αναδεικνύει ότι το ποσοστό προσβασιμότητας των παιδιών με αναπηρία στις νέες τεχνολογίες είναι σημαντικά χαμηλότερο συγκριτικά με αυτών χωρίς αναπηρία (Burgstahler, 2012). Βασικό στοιχείο της έρευνας, είναι η βαρύτητα που δίνουν τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία στη χρήση του διαδικτύου σε σημαντικούς για τα ίδια τομείς, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εκπαίδευση και η κοινωνική συμμετοχή.

Η παρούσα εργασία, επιχειρεί να αναδείξει με τη χρήση κατάλληλων εμπειρικών διαδικτυακών αλλά και παραδοσιακών μεθόδων έρευνας, σε ποιο βαθμό η πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στον Η/Υ και το διαδίκτυο συνδέεται με την βελτίωση της ποιότητας ζωής σε βασικούς τομείς της ζωής (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, διαπροσωπικό).

Η διαδικτυακή έρευνα χαρακτηρίζεται πιο εύκολη στην εφαρμογή της, συγκριτικά με την παραδοσιακή, έχει την δυνατότητα να καθορίζει το δείγμα της σε απεριόριστη γεωγραφική εμβέλεια, επιτυγχάνοντας υψηλότερα επίπεδα άμεσων ανταποκρίσεων, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας. Ωστόσο, αυτό ενέχει κάποιους κινδύνους, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα αυτής της πρότασης, στις διαδικτυακές κοινότητες οι αξίες, οι περιορισμοί αλλά και οι ελευθερίες είναι σε ρευστή μορφή. Συχνά αυτό που θεωρείται απόρρητο και απαιτεί εχεμύθεια και αυτό που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο δημόσιας έκθεσης, συνιστούν αιτία έντονης διαπραγμάτευσης και προβληματισμού (Παπάνης, 2011 σ. 42). Σε μια παραδοσιακή έρευνα, το πλαίσιο, καθώς και ο κώδικας ηθικής και αξιών είναι σαφώς καθορισμένος, διασφαλίζοντας την ποιότητα και εγκυρότητα της διαδικασίας, εφαρμογής και εξαγωγής των ευρημάτων. Στο πλαίσιο της ελληνικής



πραγματικότητας, δεν έχουν υπάρχουν έρευνες ,οι οποίες επιχειρούν την συσχέτιση του διαδικτύου με τον κοινωνικό αποκλεισμό στα παιδιά με αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών. Για την κατανόηση και εμπάθυνση του υπό μελέτη φαινομένου ακολουθήθηκε ποιοτική αλλά και ποσοτική έρευνα, με σκοπό, την ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών και ευρημάτων, που στόχο είχε την εκτίμηση αναγκών και την ανάδειξη του διαδικτύου ως μέσου για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού.

## **6.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και το σύνολο των ευρημάτων συναφών με το θέμα ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής και ελληνικής πραγματικότητας, συνάδουν στην ανάδυση και διατύπωση των παραπάνω ερωτημάτων.

### *Πρωτεύοντα ερωτήματα*

- 1) Ποιοι αναδύονται ως οι βασικότεροι λόγοι ενασχόλησης με το διαδίκτυο σε νεαρά άτομα με αναπηρία; Σε τι ποσοστά εμφανίζονται; Πως ομαδοποιούνται;
- 2) Πόσο και πως βοηθά το διαδίκτυο νεαρά άτομα με αναπηρίες στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
- 3) Σε ποιον βαθμό οι υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο συμβάλλει στην επίτευξη καλών διαπροσωπικών και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων νεαρών ατόμων με αναπηρία;
- 4) Ειδικότερα, πόσο διευκολύνει η χρήση του διαδικτύου στην πρόσβαση σε υπηρεσίες που αφορούν τα νεαρά άτομα με αναπηρία με την ιδιότητά τους ως πολίτες;
- 5) Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω, κατά πόσο πιστεύουν τα νεαρά άτομα με αναπηρία ότι το διαδίκτυο μπορεί να περιορίσει ή/και να άρει τον κοινωνικό αποκλεισμό; Ο ψηφιακός αποκλεισμός παίζει κάποιον ρόλο σε αυτό;

### *Δευτερεύοντα ερωτήματα*

- 1) Σε συνέχεια των παραπάνω ερωτημάτων, ποιος ρόλος αναλογεί σε μια σειρά από δημογραφικά και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά ως προς τη σχέση μεταξύ χρήσης διαδικτύου και άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού; Τέτοια χαρακτηριστικά μπορούν να είναι το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό ή/και οικονομικό επίπεδο, ο τύπος και η βαρύτητα της αναπηρίας, η διαθεσιμότητα

της ενδεδειγμένης τεχνολογίας (H/Y, υποστηρικτικός εξοπλισμός, λογισμικά κ.λπ.);

- 2) Ποια είναι η θέση του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή νεαρών ατόμων με αναπηρία; Σε ποιο ποσοστό προτιμούν την δια ζώσης επαφή (και όχι το διαδίκτυο) για να ικανοποιήσουν τις επίκαιρες ανάγκες τους (οποιοδήποτε είδους);
- 3) Σε ποιο βαθμό τα νεαρά άτομα με αναπηρία αποφασίζουν να γνωστοποιήσουν ή όχι την αναπηρία τους μέσω του διαδικτύου; Ποια άλλα στοιχεία προκύπτουν για τη διαχείριση της κοινωνικής τους ταυτότητας;
- 4) Έχοντας υπόψη το σύνολο των ερωτημάτων και των δεδομένων, μπορούν να αναγνωριστούν συγκεκριμένες θετικές πορείες ζωής (life trajectories) ή ορθές πρακτικές που να καταδεικνύουν υποδειγματικά τον θετικό ρόλο του διαδικτύου στην ισότιμη ένταξη νεαρών ατόμων με αναπηρία;

A. Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που εμφανίζουν υψηλή συμμετοχή της συμβολής του Διαδικτύου αναφορικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ζωή.

B. Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του διαδικτύου και των ΤΠΕ στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Γ. Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του διαδικτύου και των ΤΠΕ στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων

Δ. Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που κάνουν χρήση του διαδικτύου και των ΤΠΕ αναφορικά με την πρόσβαση τους σε υπηρεσίες –κοινωνική συμμετοχή /καθημερινές δραστηριότητες

E. Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν το το διαδίκτυο και των ΤΠΕ για την άρση της αίσθηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού

#### *A1. Δημογραφικά στοιχεία-Τύπος αναπηρίας*

Ποια κοινωνικο- δημογραφικά χαρακτηριστικά, του δείγματος, συσχετίζονται με την ύπαρξη H/Y αλλά και αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι.

#### *B2. Προσβασιμότητα στον H/Y και στο Διαδίκτυο*

Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν το το διαδίκτυο και τα ΤΠΕ ως προς την προσβασιμότητα στον H/Y και στο Διαδίκτυο αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών με αναπηρία

#### *Γ3. Γνωστοποίηση ή μη της αναπηρίας*

Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και τα ΤΠΕ προκειμένου να γνωστοποιήσουν την αναπηρία, μέσω του Διαδικτύου.

#### *Δ4. Θετικές πορείες ζωής*

Ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιεί το το διαδίκτυο και τα ΤΠΕ Αυτό το οποίο διερευνάται, από το σύνολο των ερωτημάτων είναι σε ποιο βαθμό είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε θετικές πορείες ζωής (life trajectories), που καταδεικνύουν ότι η προσβασιμότητα στη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου συνδέεται άμεσα με την αίσθηση μείωσης ή μη, του Κοινωνικού αποκλεισμού

### **6.3. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Επιχειρείται ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, συμπλήρωσαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, ενώ η πρώτη ομάδα συμμετείχε σε ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις (focus group).

Μέσα από την εξαγωγή διαφορετικών οπτικών, μπορούν να αναδειχθούν αντιφάσεις, και ασυμφωνίες, οι οποίες συμβάλλουν στην σύνθεση μιας ολιστικής προσέγγισης και ερμηνείας του υπό μελέτη φαινομένου ( Altrichter, Posch, Somekh, 2001· στο Bell, 2001). Βασικός στόχος είναι η σύγκλιση των πολλαπλών περιγραφών, οι οποίες οδηγούν σε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς και λεπτομερή εικόνα της περιγραφόμενης κατάστασης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση μιας πιο ουσιαστικής εικόνας για την πραγματικότητα, προσφέροντας τη δυνατότητα επαλήθευσης των υπό έρευνα μεταβλητών.

Η έλλειψη συναφών κοινωνιολογικών μελετών για το Διαδίκτυο, καθιστά την ανάγκη μια ολιστικής προσέγγισης του θέματος, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται μια πιστή περιγραφή του φαινομένου αλλά και η σε βάθος ανάλυση των απόψεων του υπό έρευνα πληθυσμού.

#### **6.3.1 Ποσοτικότροπη Έρευνα**

Σε πρώτο στάδιο, η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική με την χρήση ενός ερωτηματολογίου οι βασικοί άξονες του οποίου αντλήθηκαν από συναφή ξενόγλωσσα αλλά και ελληνική βιβλιογραφία ( Benford, 2008 · Holier, 2007 Pilling, et.al., 2004 Mont, 2007& Κολοβού, 2008), ενώ χρησιμοποιήθηκε και η κλίμακα WHODAS 2.0. από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, η οποία σε συνάφεια με τα

επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, διερευνώντας τον ρόλο του διαδικτύου των παιδιών με αναπηρία και τον βαθμό δυσκολίας που αυτά αντιμετωπίζουν σε επιμέρους τομείς της ζωής τους, όπως είναι η εκπαίδευση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική συμμετοχή, καθώς και η διευθέτηση των καθημερινών υποχρεώσεων. Το παρόν εργαλείο αναμένεται να δοθεί τόσο σε δια ζώσης όσο και σε διαδικτυακούς πληθυσμούς και πρόκειται για μια αυτοσχέδια προσπάθεια δημιουργίας από την ερευνήτρια, καθώς δεν υπάρχουν σταθμισμένες κλίμακες που εξυπηρετούν το βασικό σκοπό της εργασίας.

Αναφορικά με τον διαδικτυακό πληθυσμό, η αποστολή του παρόντος εργαλείου, αναμένεται να διανεμηθεί στον στατιστικό πληθυσμό, μέσω συναφών με το αντικείμενο της έρευνας, ιστότοπων και επίσημων forums, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου forum είναι ο Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικών Γονέων Κηδεμόνων παιδιών με αναπηρία. η Ομοσπονδία Γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, με τη χρήση κάποιας Web εφαρμογής. (Λιναρδής & Παπαγιαννόπουλος, 2011). Οι δύο βασικοί λόγοι, για τους οποίους ακολουθήθηκε αυτή η διαδικασία είναι οι εξής : α) ότι είναι απαραίτητη η συγκατάθεση τους για την αποστολή και ανάρτηση του εργαλείου μέτρησης και β) ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η αρωγή τους για την ορθή συμπλήρωση και αποστολή του συγκεκριμένου μέσου έρευνας. Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα των Web ερευνών αποτελεί η εξάλειψη σφαλμάτων κατά την εισαγωγή των δεδομένων (data entry), καθώς αυτή πραγματοποιείται από τους ίδιους τους ερωτώμενους. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο αποτελεσματική και γρήγορη η αποθήκευση των δεδομένων, ενώ συμπιέζεται σημαντικά ο χρόνος της ερευνητικής ολοκλήρωσης, καθώς οι συμμετέχοντες εισάγουν απευθείας δεδομένα σε ένα ηλεκτρονικό αρχείο. Ακόμη, η διαδικασία κωδικοποίησης των κλειστών τύπων ερωτήσεων συντελείται σημαντικά γρήγορα από τον υπολογιστή. Με αυτό τον τρόπο, ο έλεγχος που απαιτείται για διερεύνηση της ακεραιότητας των δεδομένων ελαχιστοποιείται, στοιχείο που διευκολύνει την άμεση χρήση τους. Αναφορικά με το δείγμα, είναι πιο εύκολος ο εντοπισμός του, καθώς αυτός συμμετέχει σε συγκεκριμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της υπό μελέτη διαδικασίας αποτελεί η προσέγγιση και συμμετοχή ατόμων με ιδιαιτερότητες, όπως είναι τα παιδιά με αναπηρία μέσα από ένα ελκυστικό μέσο για αυτά, όπως είναι οι Η/Υ και ο εικονικός κόσμος. Επιπλέον, ένα ακόμη λιγότερο σημαντικό, πλεονέκτημα, αποτελεί, η αισθητή μείωση κόστους και χρόνου

εκτύπωσης και διανομής των ερωτηματολογίων, με τις συνήθεις καθυστερήσεις και τις συνεχείς υπενθυμίσεις. Από τα μειονεκτήματα της παρούσας μεθόδου, είναι ο σημαντικά μικρότερος αριθμός του δείγματος της έρευνας, συγκριτικά με τον πραγματικό πληθυσμό, καθώς τα παιδιά με αναπηρία έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε Η/Υ και Διαδίκτυο. Ένα ακόμη σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι ο γρήγορος τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μπορεί να μην δώσει τον απαιτούμενο χρόνο στον συμμετέχοντα να δώσει τις απαντήσεις που θέλει, θέτοντας σε κίνδυνο την αξιοπιστία και ακεραιότητα των δεδομένων (Graf, 2002). Επιπλέον ερωτηματολόγιο με τους ίδιο σώμα ερωτήσεων αναμένεται να δοθεί σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μέσω επίσημων ιστότοπων όπως είναι το ΣΕΕΠΕΑ-ΣΤΕΛΑ, οι Αναπληρωτές ειδικής Αγωγής, το [noesi.gr](http://noesi.gr), ενώ θα χρησιμοποιηθούν και σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Ακόμη, στο πλαίσιο της ταχείας αποστολής του διαδικτυακού ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναμένεται η αποστολή του στα προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των υπό μελέτη ΕΕΕΚ και ΤΕΕ μέσω του σχολικού δικτύου.

Ο πραγματικός πληθυσμός αναμένεται να αναζητηθεί μετά από την έγκριση της απαιτούμενης άδειας από το Υπουργείο Παιδείας στα ΕΕΕΚ και ΤΕΕ της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο περιφέρειας αναμένεται να απευθυνθούμε στα ΤΕΕ και ΕΕΕΚ ειδικής αγωγής της Αττικής, Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και Κρήτης .

Το παρόν εργαλείο μέτρησης, αποτελείται από δυο τμήματα και τα ερωτήματα βρίσκονται σε απόλυτα συνάφεια με τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, το πρώτο τμήμα αναφέρεται σε:

- Δημογραφικά στοιχεία, φύλο ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση, καθώς και κοινωνικό-οικονομική προέλευση
- Στην ύπαρξη και το βαθμό γνώσης του Η/Υ και του Διαδικτύου,
- Στη χρήση και στο χρόνο που διαθέτουν για το Διαδίκτυο. Στα πλαίσια αυτής της θεματικής περιοχής, διερευνάται ποιες υπηρεσίες του διαδικτυου επιλέγουν να κάνουν χρήση τα παιδιά με αναπηρία, καθώς και η συχνότητα χρήσης του.

Η αναγκαιότητα ειδικού εξοπλισμού, οι ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν εξαιτίας της απουσίας του, καθώς και η καταλληλότητα στον σχεδιασμό των ιστοσελίδων και τον βαθμό προσβασιμότητας σε αυτές, από τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφορικά με την αναπηρία διερευνάται αν τα παιδιά γνωστοποιούν την κατάσταση τους στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν μέσω του Διαδικτύου και αν όχι γιατί, μέσω προσχεδιασμένων προτάσεων.

Το παρόν ερωτηματολόγιο, δημιουργήθηκε κατόπιν μελέτης συναφών ερευνών και παρόμοιων ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε μελέτες των:

- Benford, Penny. (2008) The use of Internet –based communication by people with autism. *Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy.*
- Pilling D., Barret P., & Floyd, M. (2004). Disabled people and the Internet – Experiences, barriers and opportunities. *Joseph Rowntree Foundation.*
- Hollier, S. E.(2007). The Disability Divide: A Study into the Impact of Computing and Internet –related Technologies on People who are Blind or Vision Impaired. *Thesis submitted to the Curtin University of Technology for the degree of Doctor of Philosophy.*
- Mont, D. (2007). Measuring Disability Prevalence. *Sp. Discussion Paper N. 0706 Social Protection the World Bank.*
- Κολοβού, Κ. (2008). Το κόμμα- Δίκτυο: Τάσεις ανασυγκρότησης των κομμάτων στην ψηφιακή εποχή - Διπλωματική εργασία: *Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ – Π.Μ.Σ. Πολιτική Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες*

Στο δεύτερο επίπεδο θα γίνει χρήση της τροποποιημένης κλίμακας, Disability Assessment Schedule 2.0. (WHODAS.2.0.) η οποία στόχο έχει να διερευνήσει τον ρόλο του διαδικτύου αναφορικά με επιμέρους τομείς της ζωής των παιδιών με αναπηρία, όπως είναι η εκπαίδευση, η κοινωνική ζωή αλλά και η κοινωνική συμμετοχή/καθημερινές δραστηριότητες. Πρόκειται για ένα γενικό εργαλείο εκτίμησης το οποίο μετρά την υγεία και την αναπηρία σε όλους τους πολιτισμούς. Σχεδιάστηκε σύμφωνα με την Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF). Το παρόν εργαλείο μέτρησης συνοψίζει την μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να βελτιωθεί το WHODAS 2.0. Η εξελιξιμότητα του εργαλείου δεν θα ήταν δυνατή αν δεν συμμετείχαν σε αυτήν, ένα σύνολο ανθρώπων (παραπάνω από 100) από διαφορετικά μέρη του κόσμου, οι οποίοι επέδειξαν την απαιτούμενη αφοσίωση στον ερευνητικό σκοπό της εργασίας, με την συγκέντρωση των απαιτούμενων πόρων στα πλαίσια ενός διεθνούς πλαισίου (World

Health Organization, 2010). Πρόκειται για ένα εργαλείο που εξετάζει έξι τομείς της ζωής ενός ατόμου με αναπηρία οι οποίοι περιγραφικά αναφέρονται σε:

1. Γνώση –κατανόηση και επικοινωνία 2. Κινητικότητα 3. Αυτοεξυπηρέτηση και στην αυτονομία αναφορικά με την υγιεινή, τον ρουχισμό, την διατροφή 4. Τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους 5. Τις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής όπως είναι το σχολείο, η εκπαίδευση, η εργασία και ο ελεύθερος χρόνος. 6. Την κοινωνική συμμετοχή επαφή με οργανώσεις, συλλόγους κοινά, εθελοντισμός. Οι τομείς αυτοί αποτελούν σύνθεση μια προσεκτικής ανασκόπησης προηγούμενων υπάρχοντων ερευνών και εργαλείων μέτρησης σε πληθυσμούς από όλα τα μέρη του κόσμου. Η παρούσα κλίμακα, έχει το πλεονέκτημα να απευθύνεται σε όλους τους τύπους αναπηρίας, καθώς αυτό το οποίο διερευνά είναι η σχέση του ατόμου με την αναπηρία του, και πως αυτή προσδιορίζει τη σχέση του με το περιβάλλον του. Η συμπλήρωση του μπορεί να γίνει από τον γενικό πληθυσμό, αλλά και από τα άτομα με αναπηρία. Έχει συμβάλει στο επιστημονικό έργο πολλών επαγγελματιών, όπως γιατρών, επαγγελματιών υγείας, υπευθύνων για τον σχεδιασμό της πολιτικής στη υγεία αλλά και κοινωνικών επιστημόνων (World Health Organization, 2011).

Από τους συγκεκριμένους τομείς για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού σκοπού της παρούσας εργασίας και των επιμέρους ερωτημάτων της, χρησιμοποιήθηκαν τροποποιημένοι και συσχετιστικά με τη χρήση του διαδικτύου οι τομείς 4, 5 και 6. Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach' alpha) κυμαίνεται σε πολύ υψηλά επίπεδα (0,98). Οι δείκτες του παρόντος εργαλείου θα αποτελέσουν και το βασικό εργαλείο της συνέντευξης στα πλαίσια εκπόνησης της ποιοτικής έρευνας (4,5,6). Σε συναφείς έρευνες όπως αυτή του Stephen Kaye, (2000:34-35) σχετικά την συχνότητα και την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία και μη, στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο επισημάνθηκε μια σημαντική, διαφορά, συγκριτικά με τις ηλικίες τους. Τα άτομα ηλικίας 15-64 ετών είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση στα ΤΠΕ (32.6%) σε συσχετισμό με τα άτομα 65 ετών και πάνω, από τους οποίους μόλις το 10.6% είχε στην κατοχή του υπολογιστή. Μελετώντας τον ρόλο του διαδικτύου στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών με λειτουργική αναπηρία, ηλικίας 13-18 ετών, παρεμβαίνοντας σε τομείς όπως είναι η πρόσβαση τους, σε Υπολογιστή και στο διαδίκτυο, διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών με αναπηρία που έχουν πρόσβαση στο συγκεκριμένο μέσο στο σπίτι είναι συγκριτικά μικρότερο με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Οι βασικοί λόγοι όπως αναφέρονται στην έρευνα είναι τρεις: σε

ποσοστό 68% δεν ενδιαφέρονται, 12% είναι πολύ ακριβό τόσο το ίδιο το μέσο όσο και ο εξοπλισμός του, και ένα 10% δεν έχουν γνώσεις υπολογιστή (Ofcorm, 2013, World health Organization, 2011). Αναφορικά, με τους λόγους ενασχόλησης με τον Η/Υ και το διαδίκτυο, ανέφεραν πως αν είχαν διαδίκτυο και υπολογιστή στο σπίτι τους θα τους ενδιέφερε η επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, η δυνατότητα να βρίσκουν πληροφορίες αλλά και να κάνουν και κάποιες αγορές που θα επιθυμούσαν.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις, (1.1., 1.2., 1.3., 1.4., & 1.5.) που διερευνούν το βοηθητικό ή μη, ρόλο του διαδικτύου και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, σύμφωνα με τον Κόμη, 2004 & Ράπτης και Ράπτη, 2013 η ενασχόληση των παιδιών με αναπηρία συμβάλλει στη διέγερση της μαθησιακής διεργασίας, μέσα από οργανωμένα και ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα μιας ευρετικής και αυτόνομης πορείας προς τη μάθηση, συντονισμένη απόλυτα με τις ανάγκες και τους ρυθμούς των παιδιών με αναπηρία (Κόμης, 2004 & Ράπτης και Ράπτη, 2013).

Αναφορικά με το ρόλο του διαδικτύου στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων της ομάδα –στόχου απαντώντας στις ερωτήσεις (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, & 2.6) αυτό το οποίο επισημαίνεται είναι το εξής: Μια από τις σημαντικές υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο είναι η σύναψη σχέσεων και η επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, αποδεσμεύοντας τα παιδιά με αναπηρία από τη δυσάρεστη αποκάλυψη της φυσικής τους κατάστασης. Μέσα σε έναν εικονικό κόσμο, έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα, διασφαλίζοντας την προσωπική τους ανωνυμία, ενώ την ίδια στιγμή, γίνονται μέλη μια μεγάλης διαδικτυακής «οικογένειας» από την οποία μπορούν να αντλήσουν στήριξη και αποδοχή. Στο πλαίσιο ενός ψηφιακού κόσμου όλα τα εμπόδια καταρρίπτονται, επιτρέποντας μια σημαντικού βαθμού αλληλεπίδραση (Bricout, 2001).

Οι ερωτήσεις (3.1, 3.2, 3.3, & 3.4) αναφέρονται στο διαμορφωτικό ρόλο του διαδικτύου στην κοινωνική ζωή αλλά και καθημερινότητα των παιδιών με αναπηρία. Είναι αδιαμφισβήτητη, η παροχή σημαντικών υπηρεσιών από το διαδίκτυο, αφού λειτουργεί ως πηγή πληροφόρησης, αλλά και εξυπηρέτησης καθημερινών υποχρεώσεων των παιδιών με αναπηρία χωρίς να απαιτείται η πολλές φορές, αδύνατη σχεδόν μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία λόγω έλλειψης προσβασιμότητας και προσπελασιμότητας των δημόσιων υπηρεσιών, καθώς και των υπηρεσιών υγείας (Κοινωνία της Πληροφορίας, 2004). Τέλος οι ερωτήσεις (3.5, 3.6.) αναδεικνύουν την σημαντική συμβολή του διαδικτύου και των ΤΠΕ στην βελτίωση



της ψυχικής τους υγείας μέσα από το σύνολο των υπηρεσιών και των δυνατοτήτων που παρέχει.

### **6.3.2 Ποιοτικότερη Έρευνα**

Σε ένα δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε η εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων και συγκεκριμένα η διεξαγωγή ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις περιελάμβαναν τέσσερις ομάδες των 10 παιδιών, τα οποία με έγγραφη δήλωση τους είχαν δεχτεί να συμμετέχουν στο δεύτερο τμήμα της έρευνας. Στο πλαίσιο συναφούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μια σειρά ποιοτικών μελετών, έχει κάνει χρήση των ομαδικά, εστιασμένων συνεντεύξεων. Βασικό πλεονέκτημα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί το γεγονός ότι ορίζεται εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, έτσι ώστε η ανάλυση να είναι όσο το δυνατόν απλοποιημένη. Μειονέκτημα αποτελεί η προκατάληψη των συνεντευκτών, καθώς είναι ανθρώπινα πλάσματα και ακούσια ασκούν επίδραση στους ερωτώμενούς τους (Selltiz, 1962). Ακόμη, ένας σημαντικός περιορισμός μπορεί να αποτελεί η χιλιομετρική απόσταση που πρέπει να διανύσει η ομάδα, προκειμένου να συναντηθεί, ιδιαίτερα όταν αυτή συνιστάται από παιδιά, τα οποία εξαρτώνται από τους γονείς τους για την μεταφορά. Η προσβασιμότητα, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των μελών της ομάδας, είναι σε θέση να αποθαρρύνουν ή να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των μελών, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι παιδιά με αναπηρία (Fox, Morris & Rumsey, 2007).

### **6.4. Καθορισμός μεγέθους Δείγματος**

Οι βασικοί λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, είναι ότι η χρήση του διαδικτύου είναι σε θέση σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, να αμβλύνει, την αίσθηση του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ ο βαθμός διαχείρισης και γνώσης των ΤΠΕ και του Διαδικτύου είναι πιο υψηλός συγκριτικά με τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα με αναπηρία ( Σούλης, 2013).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η έλλειψη επίσημης καταγραφής τους αριθμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία που φοιτούν στις δομές ΕΑΕ δημιουργήσε δυσκολίες στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς το σύνολο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 206 και το σύνολο των εκπαιδευτικών

ειδικής αγωγής ήταν 280. Τμήμα του σύνολου των συγκεκριμένων παιδιών και, εφόσον διαφαινόμαστε την συγκατάθεση των γονέων, δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες των 10 παιδιών, τα οποία με την παρουσία των γονέων τους συμμετείχαν στο ποιοτικότροπο τμήμα της έρευνας. Το κριτήριο επιλογής των παιδιών για την διενέργεια των ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων, αποτέλεσε η λειτουργικότητα της αναπηρίας. Οι διαδικτυακές ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω της μη ύπαρξης του αναγκαίου υποστηρικτικού εξοπλισμού, αλλά και τη μη συγκατάθεσης γονέων και εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό περιόρισε και τη δυνατότητα συμμετοχής κι άλλων παιδιών.

Ο τύπος της αναπηρίας, προσεγγίστηκε με την έννοια της λειτουργικότητας και δεν απετέλεσε προαπαιτούμενο της παρούσας έρευνας, καθώς αυτό το οποίο επιδιώχθηκε αφενός, είναι η ύπαρξη ενός εύρους φυσικών, νοητικών και αναπτυξιακών διαταραχών, αφού βασικός στόχος της εργασίας ήταν η επικέντρωση στη φύση και την βιωσιμότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων έρευνας για και, με τα παιδιά με αναπηρία και αφετέρου ήταν η έμφαση στην διερεύνηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού. Η ανομοιογένεια στις διαταραχές, μας έδωσε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τον βαθμό επίδρασης που έχει στα μέλη της ομάδας, η συγκεκριμένη διαδικασία αλλά και η χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου γενικότερα.

## 6.5. Διαδικασία έρευνας

**Προ-έρευνα:** Στα πλαίσια αυτής της φάσης αυτό το οποίο πραγματοποιήθηκε είναι η πιλοτική χορήγηση ερωτηματολογίου διαδικτυακά σε πληθυσμό παιδιών με αναπηρία, ο οποίος δεν συμμετείχε στο κυρίως τμήμα της έρευνας. Στόχος αυτής της διαδικασίας, είναι η ανάδειξη των σημείων που απαιτούν επαναδιαμόρφωση, η ενδεχόμενη συμπλήρωση επιπλέον στόχων, ο επανακαθορισμός κριτηρίων, η αποφυγή περιττών επαναλήψεων καθώς και η αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας. Η πιλοτική έρευνα, διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό, τον ερευνητή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της έρευνας (Παπάνης, 2011: 63). Η διεξαγωγή της προ-έρευνας σύμφωνα με τον Johanson & Brooks (2010) αποτελεί μια δοκιμή προκειμένου να ελεγχθεί το ποσοστό ανταπόκρισης αλλά και να διερευνηθεί η σκοπιμότητα της μελέτης. Επομένως, στόχος της ερευνητικής προσπάθειας, πρέπει να είναι η υλοποίηση πιλοτικών μελετών με επαρκή αριθμό

συμμετεχόντων που χρησιμεύουν ως ακριβής αναπαράσταση του πληθυσμού (Johanson & Brooks, 2010).

### 6.5.1. Πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική εφαρμογή για την καταλληλότητα του ερευνητικού εργαλείου, ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2016. Περιελάμβανε δύο επίπεδα:

α) Αρχικά επισκεφτήκαμε το 1<sup>ο</sup> Ειδικό σχολείο Καβάλας, όπου πραγματοποιήθηκε η κατανομή του ερωτηματολογίου σε δέκα παιδιά ηλικίας 12-13 ετών. Τα 4 από αυτά ήταν κορίτσια και τα 6 ήταν αγόρια. Τα 5 από αυτά ζουν με τον ένα γονέα, ενώ το 1 ζει με την γιαγιά και τα 2 ζουν με τους γονείς τους. Το εισόδημα των 6 παιδιών ήταν λιγότερο από 15.000 ευρώ και μόνο σε δύο το οικογενειακό εισόδημα κυμαίνονταν από 25.000.-35.0000 ευρώ. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την αρωγή της Διευθύντριας η οποία φρόντισε για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας, καθώς και τρεις παιδαγωγούς ειδικής αγωγής. Η διάρκεια της πιλοτικής έρευνας ήταν μιάμιση ώρα. Η βασική δυσκολία ήταν ότι οι ερωτήσεις 3, 4, 6, 8 θα πρέπει να απλοποιηθούν. Έτσι, το διαδίκτυο, θα πρέπει να αντικατασταθεί από την λέξη internet και ο ειδικός εξοπλισμός από την κατονομασία συγκεκριμένων εργαλείων. Ακόμη, έντονος προβληματισμός ο οποίος συσχετίζεται με την ηλικία είναι η μη συνειδητοποίηση και γνώση της αναπηρίας που αντιμετωπίζουν, κατά συνέπεια δεν μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις 10 και 10<sup>α</sup>. Αναφορικά με την κλίμακα WHODAS 2.0. θα πρέπει να αντικατασταθεί το διαδίκτυο με τη λέξη internet, καθώς είναι πιο γνωστή στα παιδιά, ενώ οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις καθημερινές δραστηριότητες δεν αφορούν στις παρούσες ηλικίες.

**Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη:** Στα πλαίσια της πιλοτικής έρευνας, επτά από τα δέκα παιδιά που συμμετείχαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δέχτηκαν να συμμετάσχουν και στην διαδικασία της συνέντευξης. Το κριτήριο επιλογής ήταν η υψηλότερη και χαμηλότερη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου.

Οι βασικοί άξονες της συνέντευξης είχαν στόχο να διερευνηθούν τις τρεις εννοιολογικές κατασκευές, οι οποίες συσχετίζονται με την χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου στην εκπαίδευση, στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην κοινωνική συμμετοχικότητα στον αντίποδα του κοινωνικού αποκλεισμού. Η διάρκεια της

συνέντευξης μαζί με τις απρόβλεπτες διακοπές είχε διάρκεια 60 λεπτά **(Παράρτημα 3)**

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με πολλές δυσκολίες, καθώς η ερευνήτρια χρειάστηκε να κάνει πολλές φορές την ίδια ομάδα ερωτήσεων, προκειμένου τα παιδιά να καταλάβουν και να μπορέσουν να απαντήσουν. Ακόμη, υπήρχαν παρεμβάσεις, από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς ενημέρωναν την Διευθύντρια για θέματα λειτουργίας του σχολείου.

Η δεύτερη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου αφορά στην διαδικτυακή αλλά και δια ζώσης κατανομή του ερευνητικού εργαλείου σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής καθώς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως και σε παιδιά με λειτουργική αναπηρία ηλικίας 13- 18 ετών. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε, στο Facebook στην ιστοσελίδα των Αναπληρωτών Ειδικής Αγωγής, στο Special Education, στο ΣΕΕΠΕΑ, στην ιστοσελίδα του Νόησης, ενώ πραγματοποιήθηκε η ηλεκτρονική αποστολή του, σε ΤΕΕ όπως του Ν. Σερρών, καθώς το συγκεκριμένο σχολείο δεν συμπεριλαμβάνεται στα σχολεία της κυρίως έρευνας. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αριθμεί στο συγκεκριμένο σχολείο είναι 15 άτομα. Η αποστολή του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε κατόπιν σχετικής επικοινωνίας με τον Διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου. Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο με τη χρήση των μέσω κοινωνικής δικτύωσης προωθήθηκε στα ΤΕΕ Ελευσίνας και Ηρακλείου Κρήτης χωρίς, ωστόσο, να πραγματοποιηθεί ουσιαστική συμμετοχή. Επιπλέον, στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε δια ζώσης επικοινωνία και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς ΤΕΕ και ΕΕΕΚ Δράμας. Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε συνολικά από 54 άτομα. Έτσι, από το σύνολο των 54 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι 32 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά και οι 22 δια ζώσης.

Για την συμπλήρωση του από όσο γίνεται μεγαλύτερο αριθμό ειδικών, συνέβαλε και η προσωπική επικοινωνία της ερευνήτριας με συλλόγους και φορείς. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται στα παιδιά με λειτουργική αναπηρία ηλικίας 13-18 ετών, πραγματοποιήθηκε συνεργασία με τον Νομαρχιακό Σύλλογος Ατόμων με αναπηρία, στο πλαίσιο της οποίας δόθηκαν ονόματα παιδιών που με την παρουσία των γονέων συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Για τον ίδιο σκοπό επικοινωνήσαμε με την Ομοσπονδία Γονέων Παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες και την Ομοσπονδία Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και

Διάσπαση Προσοχής καθώς και με τριάντα συνολικά συλλόγους γονέων αλλά και υπηρεσίες που απευθύνονται στη συγκεκριμένη ομάδα. Η αποστολή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά. Στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου που απευθύνεται σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την κλίμακα συμπλήρωσαν 53 μαθητές αφού ήρθαμε σε επαφή με τους γονείς, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την συγκατάθεση τους, αλλά και την υποστήριξη τους σε περίπτωση που τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες με την κατανόηση κάποιων ερωτήσεων. Από τον συγκεκριμένο αριθμό παιδιών που συμμετείχαν στο στάδιο της προέρευνας, τα είκοσι παιδιά συμπλήρωσαν διαδικτυακά την κλίμακα ενώ τα 33 δια ζώσης.

**Αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία τα δημογραφικά στοιχεία του πιλοτικού δείγματος διαμορφώνονται ως εξής:**

**Πίνακας 6.2:** Κατανομή συχνότητας κατά φύλο (n=53)

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Τιμή	Αγόρι	31	58,5	58,5	58,5
	Κορίτσι	22	41,5	41,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Αναφορικά με το φύλο, αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι από το συνολικό ποσοστό των παιδιών το 58,5% είναι αγόρια ενώ το 41,5% είναι κορίτσια. Το δεδομένο αυτό πιθανά να συνδέεται σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία με την εμφάνιση αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια και λιγότερο στα κορίτσια.

**Πίνακας 6.3:** Κατανομή συχνότητας κατά εισόδημα

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Τιμή	Λιγότερο από 15.000 €	28	52,8	52,8	52,8
	25.000-35.0000 €	25	47,2	47,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι σε ποσοστό 52,8% το εισόδημα εμφανίζεται λιγότερο από 15.000 ευρώ στοιχείο που συνδέεται με αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα που συνδέουν το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών με την παροχή του κατάλληλου ψηφιακού εξοπλισμού όπου αυτός κρίνεται αναγκαίος.

**Πίνακας 6.4:** Κατανομή συχνότητας κατά σπουδές

Τιμή		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
	Μαθητής/τρια Ειδικού Δημοτικού	12	22,6	22,6	22,6
	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	10	18,9	18,9	41,5
	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	31	58,5	58,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία του δείγματος της πιλοτικής έρευνας σε ποσοστό 58,5% έχουν αντληθεί από δομές ΕΕΕΚ έτσι ώστε αυτό, να ταυτίζεται με τον πληθυσμό που θα περιλαμβάνει και η έρευνα της παρούσας διατριβής.

**Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τα δημογραφικά στοιχεία του πιλοτικού δείγματος διαμορφώνονται ως εξής:**

Αυτό το οποίο διαπιστώνεται αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου είναι ότι η ηλικιακή κλίμακα των υποκειμένων που υπερτερεί με ποσοστό 29,6% είναι αυτή των 44 και άνω, στοιχείο που ενδεχομένως υποδηλώνει ότι η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την ειδική αγωγή απαιτεί επιπλέον σπουδές, αλλά και πρωταρχική απασχόληση των εκπαιδευτικών στην γενική αγωγή.

**Πίνακας 6.5:** Κατανομή συχνότητας κατά ηλικία (n=54)

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότη τα	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Αξία	24-28	6	11,1	11,1	11,1
	29-33	14	25,9	25,9	37,0
	34-38	9	16,7	16,7	53,7
	39-43	9	16,7	16,7	70,4
	44 και άνω	16	29,6	29,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας το οποίο συνολικά ήταν συνολικά 54 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όπως διαπιστώνεται και από το παρακάτω γράφημα, οι 18 ήταν άνδρες (33,3%) και 36 ήταν γυναίκες (66,7%).

**Πίνακας 6.6:** Κατανομή συχνότητας κατά φύλο (n=54)

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητ α	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Αξία	Άνδρας	18	33,3	33,3	33,3
	Γυναίκα	36	66,7	66,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Αυτό το οποίο διαπιστώνεται από το συγκεκριμένο πίνακα είναι ότι από το σύνολο του δείγματος το 48,1% εργάζεται στην ειδική αγωγή 0-5 χρόνια, ενώ το 35,2% εργάζεται 5-10 έτη, στοιχείο που ενδεχομένως δηλώνει ότι οι συνάδερφοι εντάσσονται στην ειδική αγωγή, μετά από σχετικές σπουδές και σχεδόν στην μέση της καριέρας τους.

**Πίνακας 6.7:** Κατανομή συχνότητας κατά χρόνια στην ειδική αγωγή (n=54)

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητ α	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Αξία	0-5 έτη	26	48,1	48,1	48,1
	5-10 έτη	19	35,2	35,2	83,3
	10-15 έτη	8	14,8	14,8	98,1
	15-20 έτη	1	1,9	1,9	100,0

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητ α	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Αξία	0-5 έτη	26	48,1	48,1	48,1
	5-10 έτη	19	35,2	35,2	83,3
	10-15 έτη	8	14,8	14,8	98,1
	15-20 έτη	1	1,9	1,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το 38,9% του δείγματος, έχει ακολουθήσει μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών στην ειδική αγωγή, ενώ παρόμοιο είναι το ποσοστό 38,9% που έχει κάνει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Το δεδομένο αυτό, δείχνει ότι σύμφωνα με τον νέο νόμο περι ειδικής αγωγής απαιτούνται επιπλέον σπουδές, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν στο χώρο της ειδικής αγωγής.

**Πίνακας 6.8:** Κατανομή συχνότητας των σπουδών των εκπαιδευομένων στην ειδική αγωγή (n=54)

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητ α	Σχετική Συχνότητα επι εγκύρων	Αθροιστική Συχνότητα
Αξία	Ειδικής Αγωγή των τμημάτων Πανεπιστήμιων Βόλου / Μακεδονίας	8	14,8	14,8	14,8
	Διδασκαλείο με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή	2	3,7	3,7	18,5
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή	21	38,9	38,9	57,4
	Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	2	3,7	3,7	61,1
	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	21	38,9	38,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



### 6.5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου

Για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς κρίθηκε σκόπιμος ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach  $\alpha$ .

Έτσι για το σύνολο των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου ο δείκτης αξιοπιστίας, σύμφωνα με δεδομένα είναι  $\alpha = 0,79$  στοιχείο που δείχνει ότι το επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα στο σύνολο των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου. Για την κλίμακα WHODAS 2.0 ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας δηλώνει ότι το ερευνητικό μας εργαλείο είναι αρκετά αξιόπιστο στις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν κλίμακες μέτρησης.

Αναφορικά με τον έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας που απεύθунεται στα παιδιά, αυτό το οποίο κρίθηκε αναγκαίο είναι η άμεση τροποποίηση των ομάδων των ερωτήσεων 2,3, και 4, καθώς διαπιστώθηκε η σοβαρή αδυναμία κωδικοποίησης των απαντήσεων και διεξαγωγής έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Στις συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = 0,49$ . Κρίθηκε αναγκαία η άμεση ταξινόμηση των συγκεκριμένων προτάσεων σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, προκειμένου να ενισχυθούν οι βασικοί άξονες που συνιστούν την δομή του υπο μελέτη φαινομένου. Πραγματοποιήθηκε απαλοιφή της πρότασης που διερευνούσε την περιγραφή επιπλέον εξοπλισμού από τους συμμετέχοντες όταν η ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου δεν περιελάμβανε την προτίμησή τους. Η συγκεκριμένη πρόταση δεν απαντήθηκε από κανέναν συμμετέχοντα είτε γιατί δεν αποτυπώθηκε ως ανάγκη είτε λόγω άγνοιας του ειδικού εξοπλισμού που εξυπηρετεί παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία υπήρξε ανάγκη αναδιαμόρφωσης των επιλογών έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις ρεαλιστικές οικονομικές συνθήκες των συμμετεχόντων.

Η μέτρηση του δείκτη αξιοπιστίας της κλίμακας WHODAS 2.0. κινήθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα  $\alpha = 0,89$ .

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **7.1 Διεξαγωγή έρευνας**

Η κυρίως έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Το χρονικό διάστημα έναρξης οφείλεται σε δύο βασικούς λόγους.

Αφενός γιατί θα έπρεπε να είχε ολοκληρωθεί η πιλοτική εφαρμογή και διόρθωση των απαιτούμενων εργαλείων, αλλά και γιατί τον μήνα έναρξης της έρευνας εγκρίθηκε και η απαιτούμενη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς ο ένας εκ των πληθυσμών έρευνας ήταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

### **7.2 Δείγμα**

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας, ήταν πολύ δύσκολο να αποτιμηθεί, καθώς σύμφωνα με το αρμόδιο τμήμα ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας δεν υπάρχει μητρώο απογραφής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα ΤΕΕ και ΕΕΕΚ της χώρας. Το γεγονός αυτό, μας οδήγησε σε μια τυχαία δειγματοληψία και επιλογή των συμμετεχόντων της έρευνας (Βλ. τον πίνακα 7.1).

Ο συνολικός αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 206 και των εκπαιδευτικών 280. Συνεργαστήκαμε δια ζώσης, αλλά και διαδικτυακά με 24 ΤΕΕ και ΕΕΕΚ 9 γεωγραφικών περιοχών.

### **7.3 Διαδικασία**

Μετά από την χορήγηση της απαιτούμενης άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τα σχολεία, τα οποία πρόκειται να επισκεφτεί προσωπικά. Η έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2016 και ολοκληρώθηκε στις 3 Ιουνίου του ίδιου έτους και πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους δια ζώσης και διαδικτυακά. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονταν στα παιδιά αλλά και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στάλθηκαν σε ειδική φόρμα google σε όλα τα mail των σχολείων μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου, που συγκαταλέγονταν στην έρευνα, αλλά ήταν χιλιομετρικά σε

μεγάλη απόσταση, όπως ήταν αυτό του ΕΕΕΚ Χανίων και ΕΕΕΚ Αγίου Δημητρίου Αττικής. Για την διασφάλιση ενός ικανοποιητικού δείγματος παιδιών αλλά και εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια απέστειλε διαδικτυακά τις κλίμακες και σε σχολεία, τα οποία δεν συγκαταλέγονταν στον προς έγκριση κατάλογο σχολείων. Στα σχολεία που τμήμα της έρευνας διεξήχθη διαδικτυακά, δινόταν το περιθώριο μιας εβδομάδας, προκειμένου εκπαιδευτικοί και παιδιά να συμπληρώσουν και τις δύο κλίμακες. Η ανταπόκριση και από τις δύο ομάδες κινήθηκε σε σαφώς μικρότερα ποσοστά από αυτήν που υπήρχε στην δια ζώσης επικοινωνία της ερευνήτριας, η οποία χρειάστηκε πολλές φορές να υπενθυμίσει, αλλά και να παροτρύνει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με την σειρά τους θα παρότρυναν την συμμετοχή των παιδιών. Στις περιφέρειες Ηπείρου και Θεσσαλίας ζήτηθηκε η αρωγή των σχολικών συμβουλών ειδικής αγωγής.

Η επιλογή των σχολείων, που η ερευνήτρια επισκέφτηκε προσωπικά, έγινε μετά από συστηματική διερεύνηση των υπαρχόντων πλαισίων που φοιτούσαν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Βασικό κριτήριο της συγκεκριμένης επιλογής, ήταν ο αρκετά μεγάλος αριθμός των παιδιών, αλλά και η λειτουργικότητα της αναπηρίας τους, η οποία τους επέτρεπε να συμμετάσχουν στην έρευνα. Σημαντικοί αρωγοί στην επιλογή των παιδιών ήταν οι Διευθυντές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που φοιτούσαν στα υπό έρευνα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε σχολείο που η ερευνήτρια επισκέπτοταν προσωπικά, οι εκπαιδευτικοί εκτός από συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν αυτοί που διαμεσολαβούσαν στην επιλογή των παιδιών, αλλά και στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από αυτά.

## **7.4 Μετρήσεις**

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδιες ερωτήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, καθώς και η τροποποιημένη κλίμακα Disability Assessment Schedule 2.0. WHODAS (WHODAS.2.0.) η οποία στόχο έχει να διερευνήσει τον ρόλο του διαδικτύου αναφορικά με επιμέρους τομείς της ζωής των παιδιών με αναπηρία, όπως είναι η εκπαίδευση, η κοινωνική ζωή αλλά και η κοινωνική συμμετοχή/καθημερινές δραστηριότητες. Πρόκειται για ένα γενικό εργαλείο εκτίμησης, το οποίο μετρά την

υγεία και την αναπηρία σε όλους τους πολιτισμούς. Σχεδιάστηκε σύμφωνα με την Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF).

Στο πρώτο τμήμα των ερωτηματολογίων δίνονται κάποιες γενικές οδηγίες τόσο για τους σκοπούς της έρευνας όσο και για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Ακόμη, υπήρχαν μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικού τύπου πληροφορίες. Από αυτές αξιοποιήθηκαν, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το εισόδημα, καθώς και ο τύπος δυσκολίας του ερευνητικού μας πληθυσμού.

Επιπλέον υπήρχαν ερωτήσεις που διερευνούσαν κατά πόσο τα παιδιά διέθεταν ψηφιακό εξοπλισμό στο σπίτι τους, τον βαθμό γνώσης τους στη χρήση του, τον τύπο των ψηφιακών δραστηριοτήτων που προτιμούν να ασχολούνται, ενώ υπήρχε ομάδα ερωτήσεων που διερευνούσε την προσβασιμότητα των παιδιών στον Υπολογιστή και το διαδίκτυο. Αναφορικά με την αναπηρία διερευνάται αν τα παιδιά γνωστοποιούν την κατάσταση τους στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν μέσω του Διαδικτύου και αν όχι γιατί, μέσω προσχεδιασμένων προτάσεων.

**Πίνακας 7.1:** Ποσοστό παιδιών και εκπαιδευτικών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα ανά Περιφέρεια δια ζώσης και διαδικτυακά

A/A	Σχολεία Ειδικής Αγωγής	Εκπαιδευτικοί	Διαδικτυακά	Δια ζώσης	Παιδιά	Διαδικτυακά	Δια ζώσης
1	Ειδικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης			15			27
2	ΤΕΕ Θεσσαλονίκης			18			15
3	ΤΕΕ Αλεξανδρούπολης			15			20
4	ΕΕΕΚ Αλεξανδρούπολης			10			10
5	ΕΕΕΚ ΚΑΒΑΛΑΣ		2	13			28
6	ΕΕΕΚ Δράμας			20			10
7	ΤΕΕ Δράμας			20			30
8	ΤΕΕ ΧΑΝΙΩΝ					10	
9	ΤΕΕ Ορεστιάδας		10			2	
10	ΕΕΕΚ		10			0	

	Ιωαννίνων				
11	ΕΕΕΚ Πρέβεζας	4		2	
12	ΕΕΕΚ Άρτας	13		0	
13	ΕΕΕΚ Λάρισας		24		10
14	ΤΕΕ Λάρισας		20		33
15	ΕΕΕΚ Παραμυθιάς	5		0	
16	Ειδικό Γυμνάσιο Χανίων	0		0	
17	ΤΕΕ Σερρών	10		1	
18	ΤΕΕ Άρτας	8		0	
19	ΕΕΕΚ Τούμπας Θεσσαλονίκη				
20	ΕΕΕΚ Κομοτηνής	3	17		4
21	ΕΕΕΚ Ξάνθης		20		2
22	Ειδικό Γυμνάσιο Αθηνών	3	0	0	0
23	Ειδικό επαγγελματικό Ελάσσονος Ηλιούπολη		20		0
24	Ειδικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης	0			

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Αποτελέσματα

Για τον έλεγχο των διάφορων υποθέσεων της έρευνας, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος, προκειμένου να διαπιστώθει για το αν οι 5 εννοιολογικές κατασκευές ακολουθούν την κανονική κατανομή με τη βοήθεια του μη-παραμετρικού ελέγχου *Kolmogorov-Smirnov*.

Σε περιπτώσεις που ικανοποιούταν η υπόθεση κανονικής κατανομής, η διεξαγωγή των ελέγχων υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με παραμετρικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, για τον έλεγχο υποθέσεων μέσω τιμών για δύο ανεξάρτητους πληθυσμούς χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα. Οι έλεγχοι υποθέσεων μέσω τιμών για περισσότερους από δύο ανεξάρτητους πληθυσμούς πραγματοποιήθηκαν με την παραμετρική διαδικασία της Ανάλυσης Διασποράς (Analysis of Variance-ANOVA), ενώ οι ζευγαρωτοί έλεγχοι (post-hoc analysis) σε περιπτώσεις ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης έγινε με τη βοήθεια του ελέγχου *Tukey Honest Significant Difference-HSD*.

Σε περιπτώσεις παραβίασης της υπόθεσης κανονικότητας των εννοιολογικών κατασκευών, έγινε χρήση μη-παραμετρικών διαδικασιών. Πιο αναλυτικά, για τον έλεγχο υποθέσεων για δύο ανεξάρτητους πληθυσμούς χρησιμοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός έλεγχος *Mann-Whitney*. Η συγκεκριμένη μέτρηση λαμβάνεται όταν έχει ληφθεί κλίμακα άνισων διαστημάτων και τα ανεξάρτητα δείγματα είναι ανισοπληθή και ανομοιογενεί (Παρασκευόπουλος, 1990).

Οι έλεγχοι υποθέσεων για περισσότερους από δύο πληθυσμούς πραγματοποιήθηκαν με τον μη-παραμετρικό έλεγχο *Kruskal-Wallis* ενώ οι ζευγαρωτοί έλεγχοι σε περιπτώσεις ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης έγινε με τη βοήθεια του *Mann-Whitney* και της διόρθωσης *Bonferroni*. Παράλληλα, έγινε χρήση του μη-παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης του *Spearman* για τη διεξαγωγή ελέγχων υποθέσεων συσχέτισης. Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων ορίστηκε ως όριο αποδοχής/απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$  ενώ έγινε χρήση δίπλευρων (two-sided) ελέγχων.

## 8.1 Στατιστική Ανάλυση (Ερωτηματολόγια Μαθητών)

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση του οργάνου μέτρησης περιλαμβάνει τον υπολογισμό των κατανομών συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Πίνακας 8.1). Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία του δείγματος μας είναι κορίτσια 65.5%, ενώ τα αγόρια αποτελούν μόνο το 34.5% του δείγματος. Σχετικά με την σύνθεση της οικογένειας το 74.8% μένει με τους γονείς του και το 16.5% μένει μόνο με τον έναν γονέα, συνθήκη που συναντάται συχνά σε γονείς παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 49.5% διαθέτει εισόδημα που ανήκει στην κατηγορία των 25.000-35.000 €, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία των λιγότερο από 15.000€ (41.7%). Τέλος η πλειοψηφία των παιδιών φοιτούν στα ΤΕΕ της χώρας 50% και 31.3% στα ΕΕΕΚ.

**Πίνακας 8.1. Περιγραφική στατιστική για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Μεταβλητή		N	%
Φύλο	Αγόρι	135	65.5
	Κορίτσι	71	34.5
Οικογενειακή Κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	154	74.8
	Μένω μόνος μου	6	2.9
	Μένω με τον έναν γονέα	34	16.5
	Μένω με άλλο συγγενικό πρόσωπο	12	5.8
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	Λιγότερο από 15.000 €	86	41.7
	25.000-35.0000 €	102	49.5
	35.000 - 45.000 €	15	7.3
Σπουδές	45.00- 60.000 €	3	1.5
	Μαθητής/τρια Ειδικού Δημοτικού	7	3.4
	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	32	15.5
	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	64	31.1
Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	103	50.0	

**Πίνακας 8.2. Περιγραφική Στατιστική, έλεγχος κανονικότητας και έλεγχος αξιοπιστίας εννοιολογικών κατασκευών**

Εννοιολογική Κατασκευή	Δείκτης Αξιοπιστίας		Μέτρα						Έλεγχος Κανονικότητας (K-S)	
	<i>k</i>	Alpha	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	Ελ.	Μεγ.	<i>Z</i>	<i>p</i>
Εκπαίδευση (EK1)	5	0.875	206	3.55	0.76	3.80	1.00	5.00	2.382	< 0.001
Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	6	0.900	206	2.74	0.93	2.83	1.00	5.00	1.529	0.019
Κοινωνική Συμμετοχή/ Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	6	0.845	206	2.62	0.68	2.50	1.00	5.00	1.647	0.009
Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου (EK4)	6	0.725	206	3.30	0.80	3.33	1.00	5.00	0.977	0.295
Χρήση Διαδικτύου (EK5)	4	0.598	206	2.08	0.76	2.00	1.00	5.00	3.175	< 0.001

Για τις εννοιολογικές κατασκευές του οργάνου μέτρησης, αρχικά έγινε έλεγχος αξιοπιστίας με τη βοήθεια του συντελεστή αξιοπιστίας *Cronbach Alpha* (Πίνακας 8.2). Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι αρκετά ικανοποιητικός (>0.8) για τις τρεις εννοιολογικές κατασκευές (EK1, EK2, EK3) του οργάνου μέτρησης WHODAS 2.0, αποδεκτός για την εννοιολογική κατασκευή EK4 (*Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου*) και χαμηλός για την πέμπτη εννοιολογική κατασκευή EK5 (*Χρήση Διαδικτύου*).

Στον Πίνακα 8.2 παρουσιάζεται ακόμα, η περιγραφική στατιστική για τις πέντε εννοιολογικές κατασκευές, με τον υπολογισμό μέτρων κεντρικής τάσης (μέση τιμή (*M*) και διάμεσος ( $\Delta$ )) και μεταβλητότητας (τυπική απόκλιση (T.A.), ελάχιστο (Ελ.), μέγιστο (Μεγ.)). Όπως παρατηρούμε από τον Πίνακα 8.2., η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων επιπέδων των δημογραφικών μεταβλητών είναι αρκετά χαμηλή. Για τον λόγο αυτόν, επιλέχθηκε να αφαιρεθούν από οποιαδήποτε περαιτέρω στατιστική ανάλυση, κατηγορίες δημογραφικών μεταβλητών με μικρό αριθμό εμφάνισης.



Αρχικά, γίνεται χρήση στατιστικών ελέγχων υποθέσεων για να ανιχνευθούν διαφοροποιήσεις των κατανομών των πέντε εννοιολογικών κατασκευών και τα επίπεδα των δημογραφικών μεταβλητών. Τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων υποθέσεων για τις εννοιολογικές κατασκευές Εκπαίδευση (EK1) και Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2) δε ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις κατανομές των επιπέδων των δημογραφικών μεταβλητών της έρευνας (Πίνακες 8.3-8.4).

Αντίθετα, ο μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis υπέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής επίδρασης του παράγοντα Σπουδές στην εννοιολογική κατασκευή Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3),  $\chi^2(2) = 16.715, p < 0.001$  (Πίνακας 8.5). Η post-hoc ανάλυση με τη βοήθεια του μη-παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney και της διόρθωσης Bonferroni ( $\alpha = 0.05/3 = 0.017$ ) (Πίνακας 8.6) ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των κατανομών μεταξύ των επιπέδων Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου ( $M = 2.75, E\lambda. = 2.00, M\epsilon\gamma. = 5.00$ ) και Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $M = 2.33, E\lambda. = 1.00, M\epsilon\gamma. = 4.33$ ),  $U = 575, p < 0.001$ . Παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις κατανομές των επιπέδων Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $M = 2.33, E\lambda. = 1.00, M\epsilon\gamma. = 4.33$ ) και Μαθητής/τρια ΤΕΕ/ΕΑΕ ( $M = 2.67, E\lambda. = 1.00, M\epsilon\gamma. = 4.33$ ),  $U = 2202.5, p < 0.001$ . Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες των ΤΕΕ με τις απαντήσεις πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συμβολή του διαδικτύου στην εκπαίδευση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική συμμετοχή/καθημερινές δραστηριότητες συγκριτικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες των ΕΕΕΚ.

Όσον αφορά την εννοιολογική κατασκευή Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου (EK4), ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα με την υπόθεση ίσων διασπορών υπέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης στις μέσες τιμές των παραγόντων Φύλο,  $t(204) = 2.697, p = 0.008$  και Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα,  $t(186) = 2.027, p = 0.044$  (Πίνακας 8.7). Λαμβάνοντας υπόψη τα περιγραφικά μέτρα του Πίνακα 8.7, φαίνεται ότι τα Αγόρια ( $M = 3.41, T.A. = 0.80$ ) εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή σε σχέση με τα Κορίτσια ( $M = 3.09, T.A. = 0.77$ ) της έρευνας. Το δεδομένο αυτό δείχνει ότι τα αγόρια με τις απαντήσεις τους γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση Υπηρεσιών του διαδικτύου συγκριτικά με τα κορίτσια.

Ακόμα, τα άτομα του δείγματος με εισόδημα λιγότερο από 15.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή ( $M = 3.44$ ,  $T.A. = 0.81$ ) σε σχέση με τα άτομα, όπου το ετήσιο οικογενειακό του εισόδημα κυμαίνεται από 25.000 έως 35.000 ευρώ ( $M = 3.20$ ,  $T.A. = 0.79$ ). Αναφορικά με το εισόδημα, αυτοί που διαθέτουν εισόδημα 15.000 ευρώ δείχνει με τις απαντήσεις τους να αναδεικνύουν την χρήση του διαδικτύου σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με αυτούς που εμφανίζουν εισόδημα 25.000 έως 35.000 ευρώ.

Παράλληλα, η στατιστική μέθοδος ANOVA ανέδειξε την ύπαρξη σημαντικής επίδρασης του παράγοντα Σπουδές στις μέσες τιμές της εννοιολογικής κατασκευής Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου (EK4),  $F(2, 196) = 3.918$ ,  $p = 0.043$ . Η *posthoc* ανάλυση με τον έλεγχο TukeyHSD (Πίνακας 8.8) υποδεικνύει οριακά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου ( $M = 3.47$ ,  $T.A. = 0.71$ ) και Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $M = 3.10$ ,  $T.A. = 0.88$ ),  $p = 0.083$  και μεταξύ των επιπέδων Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $M = 3.10$ ,  $T.A. = 0.88$ ) και Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $M = 3.38$ ,  $T.A. = 0.78$ ),  $p = 0.080$ . Το στοιχείο αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες με τις απαντήσεις τους γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση του διαδικτύου συγκριτικά με τους μαθητές/τριες των ΕΕΕΚ.

Τέλος, ο έλεγχος Kruskal-Wallis υποδεικνύει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής επίδρασης του παράγοντα Σπουδές στην εννοιολογική κατασκευή Χρήση Διαδικτύου (EK5),  $\chi^2(2) = 10.498$ ,  $p = 0.005$  (Πίνακας 8.9). Η *posthoc* ανάλυση με τη βοήθεια του μη-παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney και της διόρθωσης Bonferroni ( $\alpha = 0.05/3 = 0.017$ ) (Πίνακας 8.10) επισημαίνει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των κατανομών μεταξύ των επιπέδων Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου ( $\Delta = 2.00$ ,  $E\lambda. = 1.00$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ) και Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $\Delta = 1.75$ ,  $E\lambda. = 1.00$ ,  $Mεγ. = 4.00$ ),  $U = 693$ ,  $p = 0.009$ . Παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις κατανομές των επιπέδων Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ. ( $\Delta = 1.75$ ,  $E\lambda. = 1.00$ ,  $Mεγ. = 4.00$ ) και Μαθητής/τρια ΤΕΕ/ΕΑΕ ( $\Delta = 2.00$ ,  $E\lambda. = 1.00$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ),  $U = 2461$ ,  $p = 0.005$ .

**Πίνακας 8.3. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Εκπαίδευση (E) και των δημογραφικών μεταβλητών**

<b>Εκπαίδευση (EK1)</b>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Αγόρι	135	3.59	0.77	3.80	1.20	5.00				
	Κορίτσι	71	3.49	0.74	3.60	1.00	5.00	4451	-	-	0.394
Οικογενειακή Κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	154	3.55	0.75	3.80	1.00	5.00				
	Μένω με τον έναν γονέα	34	3.72	0.77	4.00	1.80	5.00	2130	-	-	0.084
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	Λιγότερο από 15.000 €	86	3.44	0.87	3.60	1.00	5.00				
	25.000-35.0000 €	102	3.65	0.64	3.80	1.80	5.00	3889	-	-	0.175
Σπουδές	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	32	3.84	0.58	3.80	2.80	5.00				
	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	64	3.47	0.84	3.60	1.00	5.00				
	Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	103	3.59	0.70	3.80	1.40	5.00	-	3.058	2	0.217

**Πίνακας 8.4. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2) και των δημογραφικών μεταβλητών**

<b>Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)</b>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Αγόρι	135	2.75	0.93	2.83	1.00	5.00				
	Κορίτσι	71	2.72	0.95	2.67	1.00	4.33	4712	-	-	0.842
Οικογενειακή Κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	154	2.70	0.95	2.67	1.00	5.00				
	Μένω με τον έναν γονέα	34	2.94	0.90	3.00	1.00	5.00	2235	-	-	0.180
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	Λιγότερο από 15.000 €	86	2.72	1.00	2.92	1.00	5.00				
	25.000-35.0000 €	102	2.72	0.89	2.67	1.00	5.00	4238	-	-	0.689
Σπουδές	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	32	3.00	0.67	2.92	1.83	5.00				
	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	64	2.64	0.97	2.83	1.00	5.00				
	Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	103	2.83	0.91	2.83	1.00	5.00	-	2.566	2	0.279

**Πίνακας 8.5. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3) και των δημογραφικών μεταβλητών**

<b>Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)</b>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Αγόρι	135	2.66	0.73	2.50	1.00	5.00	-	-	0.498
	Κορίτσι	71	2.54	0.56	2.50	1.00	4.00	4518	-	
Οικογενειακή Κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	154	2.60	0.67	2.50	1.00	4.33	-	-	0.759
	Μένω με τον έναν γονέα	34	2.69	0.73	2.50	1.67	5.00	2530.5	-	
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	Λιγότερο από 15.000 €	86	2.64	0.67	2.58	1.00	4.33	-	-	0.557
	25.000-35.0000 €	102	2.60	0.70	2.50	1.00	5.00	4169	-	
Σπουδές	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	32	2.74	0.56	2.75	2.00	5.00	-	-	0.001
	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	64	2.38	0.56	2.33	1.00	4.33	-	-	
	Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	103	2.77	0.74	2.67	1.00	4.33	-	2	16.715

**Πίνακας 8.6. Ζευγαρωτές συγκρίσεις για την εννοιολογική κατασκευή Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3) και του παράγοντα Σπουδές**

<b>Σύγκριση</b>	<i>U</i>	<i>p</i>
Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου-Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	575	< <b>0.001</b>
Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου-Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	1628	0.917
Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.-Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	2202.5	< <b>0.001</b>

**Πίνακας 8.7. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Χρήση Υπηρεσιών Διδικτύου (EK4) και των δημογραφικών μεταβλητών**

Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου (EK4)		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>df</i> (Between Groups)	<i>df</i> (Within Groups)	<i>p</i>
Φύλο	Αγόρι	135	3.41	0.80	3.33	1.00	5.00	2.726	147	-	-	-	<b>0.008</b>
	Κορίτσι	71	3.09	0.77	3.00	1.33	5.00						
Οικογενειακή Κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	154	3.30	0.78	3.33	1.00	5.00	-0.599	186	-	-	-	0.550
	Μένω με τον έναν γονέα	34	3.39	0.91	3.33	1.67	5.00						
	Λιγότερο από 15.000 €	86	3.44	0.81	3.50	1.33	5.00						
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	25.000- 35.0000 €	102	3.20	0.79	3.17	1.33	5.00	2.027	186	-	-	-	<b>0.044</b>
	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	32	3.47	0.71	3.50	2.50	5.00						
Σπουδές	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	64	3.10	0.88	3.00	1.00	5.00	-	-	3.918	2	196	<b>0.043</b>
	Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	103	3.38	0.78	3.33	1.33	5.00						

**Πίνακας 8.8. Ζευγαρωτές συγκρίσεις για την εννοιολογική κατασκευή Χρήση Υψητεσιών Διαδικτύου (EK4) και του παράγοντα Σπουδές**

<b>Σύγκριση</b>	<i>Δειγματική Διαφορά Μέσων Τιμών</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου-Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	0.375	0.175	0.083
Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου-Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	0.097	0.163	0.824
Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.-Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	-0.278	0.128	0.080

**Πίνακας 8.9. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Χρήση Διαδικτύου (EK5) και των δημογραφικών μεταβλητών**

<b>Χρήση Διαδικτύου (EK5)</b>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>Δ</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	<i>χ<sup>2</sup></i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Αγόρι	135	2.16	0.83	2.00	1.00	5.00	4112.5		0.090
	Κορίτσι	71	1.93	0.56	1.75	1.00	3.50			
Οικογενειακή Κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	154	2.10	0.75	2.00	1.00	5.00	2587		0.913
	Μένω με τον έναν γονέα	34	2.10	0.76	2.00	1.00	5.00			
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	Λιγότερο από 15.000 €	86	2.15	0.77	2.00	1.00	5.00	3795.5		0.108
	25.000-35.0000 €	102	2.01	0.76	1.75	1.00	5.00			
Σπουδές	Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου	32	2.45	1.10	2.00	1.00	5.00	10.498	2	<b>0.005</b>
	Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	64	1.84	0.54	1.75	1.00	4.00			
	Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	103	2.14	0.71	2.00	1.00	5.00			

**Πίνακας 8.10. Ζευγαρωτές συγκρίσεις για την εννοιολογική κατασκευή Χρήση Διδικτύου (EK5) και του παράγοντα Σπουδές**

<b>Σύγκριση</b>	<b><i>U</i></b>	<b><i>p</i></b>
Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου-Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.	693	<b>0.009</b>
Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου-Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	1447.5	0.294
Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.-Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ	2461	<b>0.005</b>

Στη συνέχεια, εξετάζεται κατά πόσο η Χρήση Υποστηρικτικού Εξοπλισμού επιφέρει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών για τις πέντε εννοιολογικές κατασκευές. Οι κατάλληλοι παραμετρικοί και μη-παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων δε φανέρωσαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης στις κατανομές των απαντήσεων των εννοιολογικών κατασκευών ανάμεσα στους μαθητές που δεν κάνουν/κάνουν χρήση κάποιου υποστηρικτικού εξοπλισμού (Πίνακας 8.11). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των απαντήσεων των παιδιών ανέδειξε ότι η χρήση υποστηρικτικού εξοπλισμού δεν επηρεάζει στη συμβολή του διαδικτύου σε καμιά από τις υπο μελέτη εννοιολογικές κατασκευές.

Ακόμα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο παράγοντας Τρόπος Σχεδίασης Ιστοσελίδων δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική επίδραση στις τρεις εννοιολογικές κατασκευές του ερωτηματολογίου WHODAS 2.0 (Πίνακας 8.12). Στοιχείο που δηλώνει ότι ο τρόπος κατασκευής των ιστοσελίδων δεν διαμεσολαβεί στην συμβολή του διαδικτύου στην εκπαίδευση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική συμμετοχή/καθημερινές δραστηριότητες.

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις κατανομές των απαντήσεων των τριών εννοιολογικών κατασκευών ανάμεσα στα παιδιά, τα οποία δεν αναφέρουν τη δυσκολία τους όταν είναι στο Ίντερνετ (Πίνακας 8.13). Ωστόσο, αυτό το οποίο πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων των παιδιών δηλώνει ότι δεν κάνει καμία αναφορά στην αναπηρία της σε καμιά από τις προαναφερθείσες επιλογές.

Η ανάλυση συσχετίσεων για τις πέντε εννοιολογικές κατασκευές του ερωτηματολογίου με τον μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών θετικών και μέτριων συσχετίσεων ανάμεσα στις πέντε εννοιολογικές κατασκευές (Πίνακας 8.14). Η χαμηλότερη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στις εννοιολογικές κατασκευές στις Διαπροσωπικές Σχέσεις και τη Χρήση Διαδικτύου,  $r(206) = 0.356, p < 0.001$  ενώ η υψηλότερη ανάμεσα στις εννοιολογικές κατασκευές Διαπροσωπικές Σχέσεις και Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες  $r(206) = 0.587, p < 0.001$ . Το δεδομένο αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η συμβολή του Διαδικτύου στις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο υψηλότερη είναι και η συμβολή του μέσου, στο πεδίο της Κοινωνικής Συμμετοχής/Καθημερινές Δραστηριότητες.







**Πίνακας 8. 11. Έλεγχοι υποθέσεων των πέντε εννοιολογικών κατασκευών και του παράγοντα Χρήση Υποστηρικτικού Εξοπλισμού**

Εννοιολογική Κατασκευή	Χρήση Υποστηρικτικού Εξοπλισμού	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Εκπαίδευση (EK1)	Όχι	136	3.51	0.80	3.80	1.00	5.00	4733			0.946
	Ναι	70	3.63	0.67	3.80	1.80	5.00				
Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	Όχι	136	2.79	0.97	2.92	1.00	5.00	4293.5			0.247
	Ναι	70	2.65	0.86	2.67	1.00	5.00				
Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	Όχι	136	2.65	0.71	2.50	1.00	5.00	4533.5			0.574
	Ναι	70	2.56	0.62	2.50	1.00	4.00				
Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου(EK4)	Όχι	136	3.36	0.83	3.50	1.00	5.00		1.550	204	0.123
	Ναι	70	3.18	0.75	3.17	1.67	5.00				
Χρήση Διαδικτύου(EK5)	Όχι	136	2.04	0.70	2.00	1.00	5.00	4514.5			0.540
	Ναι	70	2.16	0.86	2.00	1.00	5.00				

**Πίνακας 8.12. Έλεγχοι υποθέσεων των τριών εννοιολογικών κατασκευών (WHODAS 2.0.) και του παράγοντα Σχεδίαση Ιστοσελίδων**

Εννοιολογική Κατασκευή	Ο τρόπος που είναι σχεδιασμένες οι ιστοσελίδες σε βοηθούν να βρεις αυτό που θέλεις	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	$\Delta$	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Εκπαίδευση (EK1)	Όχι	90	3.55	0.84	3.60	1.00	5.00	5167.5	0.900
	Ναι	116	3.55	0.69	3.80	1.20	5.00		
Διαπροσωπικές Σχέσεις(EK2)	Όχι	90	2.66	0.92	2.67	1.00	5.00	4760	0.276
	Ναι	116	2.80	0.94	3.00	1.00	5.00		
Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	Όχι	90	2.50	0.57	2.50	1.00	4.00	4491.5	0.085
	Ναι	116	2.71	0.74	2.67	1.00	5.00		

**Πίνακας 8.13. Έλεγχοι υποθέσεων των τριών εννοιολογικών κατασκευών (WHODAS 2.0.) και του παράγοντα Αναφορά Δυσκολιών στο Ίντερνετ**

Εννοιολογική Κατασκευή	Όταν είσαι στο Ίντερνετ αναφέρεσαι στη δυσκολία σου;	N	M	TA	Δ	Ελάχιστο	Μέγιστο	U	p
	Ναι	57	3.59	0.76	3.80	1.20	5.00		
Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	Όχι	149	2.73	0.91	2.67	1.00	5.00	4178.5	0.858
	Ναι	57	2.76	1.00	3.00	1.00	5.00		
Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	Όχι	149	2.57	0.64	2.50	1.00	4.33	3708.5	0.158
	Ναι	57	2.75	0.76	2.67	1.33	5.00		

**Πίνακας 8.14. Ανάλυση συσχετίσεων (Spearman) για τις πέντε εννοιολογικές κατασκευές**

Εννοιολογική Κατασκευή	Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου (EK4)	Χρήση Διαδικτύου (EK5)
Εκπαίδευση (EK1)	<i>r</i> 0.390	0.418	0.363	0.395
	<i>p</i> <0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	<i>N</i> 206	206	206	206
Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	<i>r</i> 0.587	0.587	0.555	0.356
	<i>p</i> <0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	<i>N</i> 206	206	206	206
Κοινωνική Συμμετοχή/ Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	<i>r</i> 0.513	0.513	0.513	0.472
	<i>p</i> <0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	<i>N</i> 206	206	206	206
Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου (EK4)	<i>r</i> 0.494	0.494	0.494	0.494
	<i>p</i> <0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	<i>N</i> 206	206	206	206



## 8.2. Στατιστική Ανάλυση (Ερωτηματολογία Εκπαιδευτικών)

Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν από τους Εκπαιδευτικούς ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς στατιστική μεθοδολογία που παρουσιάζεται στην Ενότητα 8.15. Ο Πίνακας 8.16 παρουσιάζει τις κατανομές των συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών. Λόγω του μικρού αριθμού παρατηρήσεων σε κάποια από τα επίπεδα της κατηγορικής μεταβλητής Σπουδές, έγινε συγχώνευση κάποιων επιπέδων ώστε να υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός παρατηρήσεων για κάθε κατηγορία. Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (73.6%) ενώ οι άνδρες αντιπροσωπεύουν το 26.4% του πληθυσμού. Σχετικά με την ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων η πλειοψηφία εντάσσεται στην κατηγορία των 44 και άνω (30.4%). Αναφορικά με τις σπουδές το 41.4% έχει κάνει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ενώ το 32.9% είναι κάτοχος ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 16.4. % που εργάζεται σε δομές ειδικής αγωγής δεν έχει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Η πλειοψηφία του δείγματος (52.5%) έχει μόλις 0-5 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

**Πίνακας 8.16. Περιγραφική στατιστική για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών**

Μεταβλητή		N	%
Φύλο	Ανδρας	74	26.4
	Γυναίκα	206	73.6
Ηλικία	24-28	22	7.9
	29-33	52	18.6
	34-38	69	24.6
	39-43	52	18.6
	44 και άνω	85	30.4
Σπουδές	Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	46	16.4
	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	116	41.4
	Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων	26	9.3
	Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	92	32.9
Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	0-5 έτη	147	52.5
	5-10 έτη	98	35.0
	10-15 έτη	31	11.1
	20-25 έτη	4	1.4

**Πίνακας 8.17. Περιγραφική στατιστική, έλεγχος κανονικότητας και έλεγχος αξιοπιστίας εννοιολογικών κατασκευών**

Εννοιολογική Κατασκευή	Δείκτης Αξιοπιστίας		Μέτρα						Έλεγχος Κανονικότητας (K-S)	
	<i>k</i>	Cronbach Alpha	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>Δ</i>	<i>Ελ.</i>	<i>Μεγ.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Εκπαίδευση (EK1)	4	0.845	280	3.79	0.70	4.00	1.25	5.00	2.432	< 0.001
Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	6	0.900	280	3.39	0.77	3.50	1.17	5.00	1.872	0.002
Κοινωνική Συμμετοχή/ Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	6	0.848	280	3.14	0.82	3.00	1.17	5.00	2.053	< 0.001

Στον Πίνακα 8.16 παρουσιάζονται οι συντελεστές αξιοπιστίας για τις τρεις εννοιολογικές κατασκευές (EK1, EK2, EK3) του οργάνου μέτρησης WHODAS 2.0, από όπου μπορούμε να διακρίνουμε ότι είναι αρκετά ικανοποιητικοί (>0.8). Ο μη-παραμετρικός έλεγχος K-S υποδεικνύει ότι καμία εννοιολογική κατασκευή δεν ικανοποιεί την υπόθεση κανονικής κατανομής (Πίνακας 8.17.) και για τον λόγο αυτόν έγινε χρήση μη-παραμετρικών ελέγχων υποθέσεων.





**Πίνακας 8.18. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Εκπαίδευση (EK1) και των δημογραφικών μεταβλητών**

<b>Εκπαίδευση (EK1)</b>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>Δ</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Ανδρας	74	3.72	0.73	3.75	1.25	5.00	7011	-	-	0.300
	Γυναίκα	206	3.82	0.68	4.00	1.75	5.00				
Ηλικία	24-28	22	3.84	0.75	4.00	2.00	5.00	-	3.909	4	0.418
	29-33	52	3.93	0.70	4.00	2.25	5.00				
	34-38	69	3.82	0.73	4.00	1.25	5.00				
	39-43	52	3.77	0.65	4.00	1.75	5.00				
	44 και άνω	85	3.68	0.68	3.75	2.00	5.00				
Σπουδές	Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	46	3.61	0.82	3.75	1.75	5.00	-	11.938	3	0.008
	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	116	3.71	0.62	3.75	1.25	5.00				
	Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων	26	3.94	0.83	4.00	1.75	5.00				
	Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	92	3.93	0.65	4.00	2.00	5.00				

Πίνακας 8.19. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2) και των δημογραφικών μεταβλητών

<b>Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)</b>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>Δ</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Άνδρας	74	3.39	0.76	3.50	1.83	5.00	7418	-	-	0.732
	Γυναίκα	206	3.40	0.77	3.50	1.17	5.00				
Ηλικία	24-28	22	3.19	0.95	3.33	1.17	5.00	-	3.955	4	0.412
	29-33	52	3.49	0.78	3.50	2.00	5.00				
	34-38	69	3.36	0.77	3.50	1.17	5.00				
	39-43	52	3.52	0.64	3.67	2.00	5.00				
	44 και άνω	85	3.33	0.77	3.50	1.67	5.00				
Σπουδές								-	-		
Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	0-5 έτη	147	3.38	0.80	3.50	1.17	5.00	-	0.002	2	0.999
	5-10 έτη	98	3.42	0.75	3.50	1.67	5.00				
	Άνω των 10 ετών	35	3.39	0.68	3.50	1.67	4.67				

**Πίνακας 8.20. Έλεγχοι υποθέσεων της εννοιολογικής κατασκευής Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3) και των δημογραφικών μεταβλητών**

Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>Δ</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Φύλο	Ανδρας	74	3.00	0.76	2.83	1.17	5.00	6697.5	-	-	0.121
	Γυναίκα	206	3.19	0.84	3.17	1.17	5.00				
Ηλικία	24-28	22	3.30	0.93	3.33	1.67	5.00	-	3.051	4	0.549
	29-33	52	3.13	0.90	2.92	1.17	5.00				
	34-38	69	3.12	0.84	3.00	1.17	5.00				
	39-43	52	3.24	0.79	3.17	1.67	5.00				
	44 και άνω	85	3.05	0.75	2.83	1.83	5.00				
Σπουδές	Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	46	3.26	0.76	3.33	1.67	4.67	-	-	-	-
	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	116	3.03	0.76	2.83	1.17	5.00				
	Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων	26	3.60	0.85	3.67	1.83	5.00				
	Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή	92	3.08	0.88	2.92	1.17	5.00				
Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	147	3.18	0.85	3.17	1.17	5.00	-	1.373	2	0.503
	0-5 έτη	98	3.07	0.82	2.83	1.17	5.00				
	5-10 έτη	35	3.13	0.68	3.17	1.83	4.17				
	Άνω των 10 ετών										

**Πίνακας 8.21. Ζευγαρωτές συγκρίσεις για την εννοιολογική κατασκευή Εκπαίδευση (EK1) και του παράγοντα Σπουδές**

<b>Σύγκριση</b>	<i>U</i>	<i>p</i>
Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	2572	0.717
Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή	426	0.042
Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	1654.5	0.035
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή	1042	<b>0.012</b>
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή-Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	4209.5	<b>0.008</b>
Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή- Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	1086	0.469

**Πίνακας 8.22. Ζευγαρωτές συγκρίσεις για την εννοιολογική κατασκευή (EK3 Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3) και του παράγοντα σπουδές.**

<b>Σπουδές</b>		
<b>Σύγκριση</b>	<i>U</i>	<i>p</i>
Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	2189.5	0.074
Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή	465	0.117
Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	1777	0.125
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή- Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή-	938.5	<b>0.003</b>
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή-Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	5262	0.863
Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή- Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή	776.5	<b>0.006</b>

Στη συνέχεια, γίνεται χρήση μη-παραμετρικών στατιστικών ελέγχων υποθέσεων για να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις κατανομές των τριών εννοιολογικών κατασκευών για τα διάφορα επίπεδα των δημογραφικών μεταβλητών. Η διεξαγωγή των ελέγχων υπέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις κατανομές των εννοιολογικών κατασκευών Εκπαίδευση (EK1),  $\chi^2(3) = 11.938$ ,  $p = 0.008$  (Πίνακας 8.18. ) και Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3),  $\chi^2(3) = 11.437$ ,  $p = 0.010$  (Πίνακας 8.20.) ανάμεσα στα επίπεδα του δημογραφικού χαρακτηριστικού Σπουδές. Για την περίπτωση της EK1, η post-hoc ανάλυση με τη βοήθεια του μη-παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney και της διόρθωσης Bonferroni ( $\alpha = 0.05/4 = 0.0125$ ) (Πίνακας 8.18.) ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής

διαφοροποίησης των κατανομών μεταξύ των επιπέδων Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 3.75$ ,  $E\lambda. = 1.25$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ) και Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 4.00$ ,  $E\lambda. = 1.75$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ),  $U = 1042$ ,  $p = 0.012$  και μεταξύ των επιπέδων Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 3.75$ ,  $E\lambda. = 1.25$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ) και Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 4.00$ ,  $E\lambda. = 2.00$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ),  $U = 4209.5$ ,  $p = 0.008$ . Αυτό το οποίο έχουμε να επισημάνουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, με τις απαντήσεις τους δείχνουν να πιστεύουν ότι το διαδίκτυο συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση και Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές δραστηριότητες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι διδασκαλείου ή έχουν απλά μία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Τέλος, η post-hoc ανάλυση για την εννοιολογική κατασκευή ΕΚ3 (Πίνακας 8.20.) επεσήμανε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των κατανομών μεταξύ των επιπέδων Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 3.50$ ,  $E\lambda. = 1.17$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ) και Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 3.67$ ,  $E\lambda. = 1.67$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ),  $U = 938.5$ ,  $p = 0.003$  και μεταξύ των επιπέδων Ειδική αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου/Μακεδονίας/Διδασκαλείο στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 3.67$ ,  $E\lambda. = 1.67$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ) και Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ειδική αγωγή ( $\Delta = 3.50$ ,  $E\lambda. = 1.67$ ,  $Mεγ. = 5.00$ ),  $U = 776.5$ ,  $p = 0.006$ .

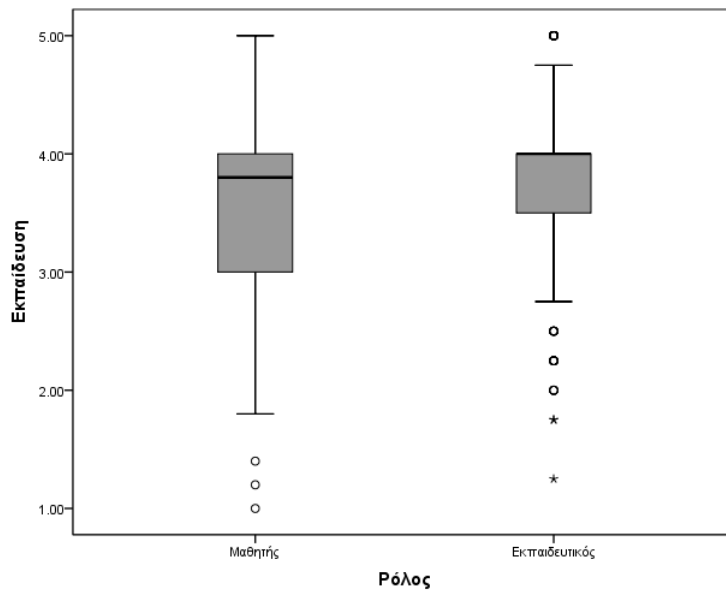
### 8.3. Σύγκριση Απόψεων Μαθητών και Εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτήν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των απόψεων των Μαθητών και των Εκπαιδευτικών για τις τρεις εννοιολογικές κατασκευές του ερωτηματολογίου WHODAS 2.0. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 8.24. Πιο αναλυτικά, ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των κατανομών των απαντήσεων των Μαθητών ( $M = 3.80$ ,  $EL = 1.00$ ,  $MEY = 5.00$ ) και των Εκπαιδευτικών ( $M = 4.00$ ,  $EL = 1.25$ ,  $MEY = 5.00$ ) για την EK1,  $U = 23473.5$ ,  $p < 0.001$ . Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους δηλώνουν ότι το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει στην εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά για την ίδια εννοιολογική κατασκευή.

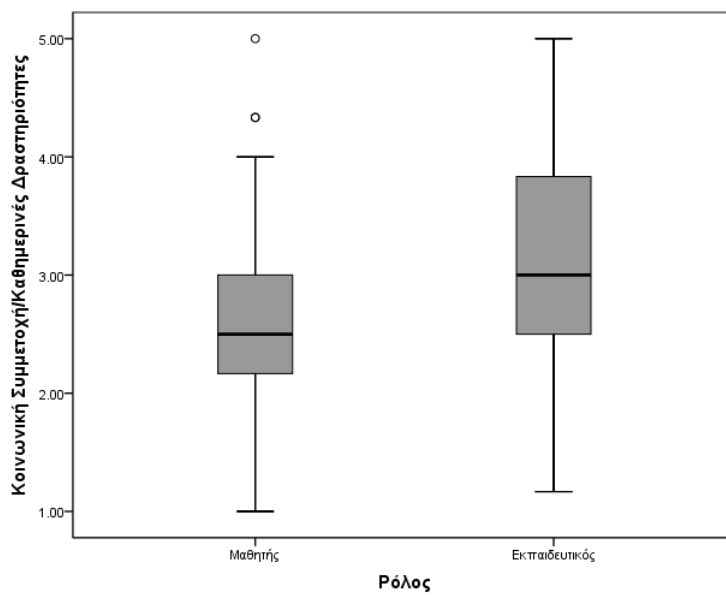
Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για την EK2, όπου παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των Μαθητών ( $M = 2.83$ ,  $EL = 1.00$ ,  $MEY = 5.00$ ) και Εκπαιδευτικών ( $M = 3.50$ ,  $EL = 1.17$ ,  $MEY = 5.00$ ),  $U = 17213.5$ ,  $p < 0.001$ . Παρόμοια εικόνα διαμορφώνεται και για τη συμβολή του διαδικτύου στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το συγκεκριμένο μέσο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων από αυτό που φαίνεται να πιστεύουν τα παιδιά με τις απαντήσεις τους.

Επίσης, υπάρχει ακόμα στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των Μαθητών ( $M = 2.50$ ,  $EL = 1.00$ ,  $MEY = 5.00$ ) και Εκπαιδευτικών ( $M = 3.00$ ,  $EL = 1.17$ ,  $MEY = 5.00$ ),  $U = 18333.5$ ,  $p < 0.001$  για την EK3. Το ίδιο συμβαίνει και για την τρίτη εννοιολογική κατασκευή που είναι η κοινωνική συμμετοχή/καθημερινές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το διαδίκτυο μπορεί να ενισχύσει και να εξελίξει την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών σε μεγάλο βαθμό από αυτό που δηλώνουν τα ίδια.

Στα Σχήματα 1.1-1.3 παρουσιάζονται τα θηκογράμματα των τριών εννοιολογικών κατασκευών για κάθε επίπεδο του παράγοντα ρόλος για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, από όπου μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές στις απαντήσεις που δώσανε για τις τρεις εννοιολογικές κατασκευές σε σχέση με τους μαθητές.

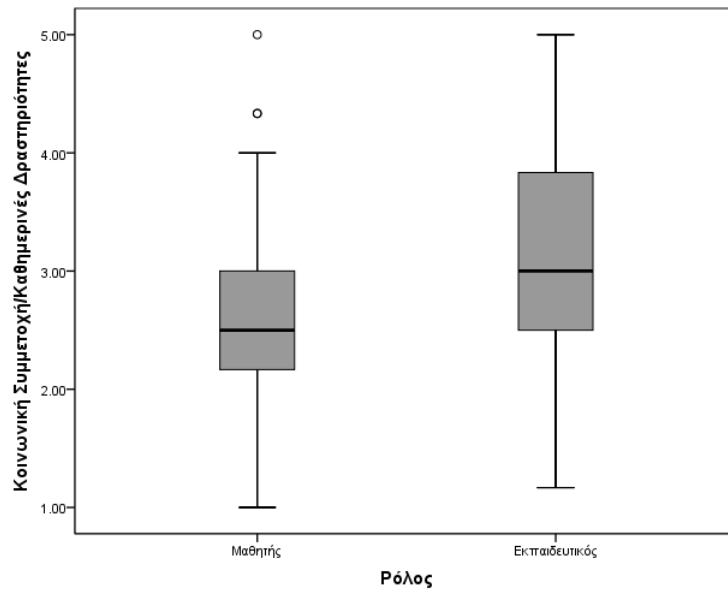


**Σχήμα 1.1** Θηκογράμματα της εννοιολογικής κατασκευής Εκπαίδευση (EK1) για κάθε επίπεδο του παράγοντα Ρόλος



**Σχήμα 1.2** Θηκογράμματα της εννοιολογικής κατασκευής Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2) για κάθε επίπεδο του παράγοντα Ρόλος





**Σχήμα 1.3** Θηκογράμματα της εννοιολογικής κατασκευής Κοινωνική Συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες (ΕΚ3) για κάθε επίπεδο του παράγοντα Ρόλος

**Πίνακας 8.24. Έλεγχοι υποθέσεων των τριών εννοιολογικών κατασκευών (WHODAS 2.0.) και του παράγοντα ρόλος**

<b>Εννοιολογική Κατασκευή</b>	<b>Ρόλος</b>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>Δ</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Εκπαίδευση (EK1)	Μαθητής	206	3.55	0.76	3.80	1.00	5.00	23473	< 0.001
	Εκπαιδευτικός	280	3.79	0.70	4.00	1.25	5.00		
Διαπροσωπικές Σχέσεις	Μαθητής	206	2.74	0.93	2.83	1.00	5.00	17213.5	< 0.001
Διαπροσωπικές Σχέσεις (EK2)	Εκπαιδευτικός	280	3.39	0.77	3.50	1.17	5.00		
Κοινωνική Συμμετοχή/ Καθημερινές Δραστηριότητες (EK3)	Μαθητής	206	2.62	0.68	2.50	1.00	5.00	18333.5	< 0.001
	Εκπαιδευτικός	280	3.14	0.82	3.00	1.17	5.00		



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΟΙΟΤΙΚΟΤΡΟΠΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **9.1. Εισαγωγή**

Στο πλαίσιο συναφούς βιβλιογραφικής επισκόπησης διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν ποικίλες εφαρμογές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών. Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται, προκειμένου να διερευνηθούν κοινωνικά φαινόμενα με ποιοτικό τρόπο. Βασικός στόχος αποτελεί η ανάδειξη συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικών ομάδων ή υποκειμένων, η ανάλυση κοινωνικών διαδικασιών, καθώς και η διακρίβωση υποθέσεων, κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Εν κατακλείδι, η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, στοχεύει στην ερμηνεία, κατανόηση, κοινωνικών φαινομένων, επιχειρώντας να απαντήσει στο πώς και το γιατί (Ιωσηφίδης, 2003).

Προσπαθώντας να οριοθετήσουμε εννοιολογικά την ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για οριοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), στην οποία ο παρατηρητής τοποθετείται στον κόσμο. Μέσα από ένα σύνολο θεωρητικών και υλικών πρακτικών, ο κόσμος μετασχηματίζεται σε μια σειρά αναπαραστάσεων του εαυτού. Στο πλαίσιο μιας νατουραλιστικής προσέγγισης, οι ποιοτικοί μελετητές αναλύουν, τα φαινόμενα μέσα από μια φυσική εξέλιξη, αποδίδοντας και αναδεικνύοντας τα νοήματα που τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 1999).

### **9.2. Ομαδικά Εστιασμένες Συνεντεύξεις**

Στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης, ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης. Η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups) εξυπηρετεί την ποιοτική ανάλυση δεδομένων μέσα από την καταγραφή, ταξινόμηση και επεξεργασία των πληροφοριών που αποτυπώνονται από τους συμμετέχοντες. Η μέθοδος των focus groups υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης της άμεσης αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα. Ο τρόπος άντλησης των δεδομένων, πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας ομαδικής συνέντευξης και διαφέρει δομικά από την ατομική συνέντευξη και την συμμετοχική παρατήρηση. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η αξιοποίηση των στοιχείων που αναδύονται στο πλαίσιο της δυναμικής των ομάδων. Οι παράγοντες που διαμεσολαβούν διαμορφώνοντας την ομαδική συμπεριφορά συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για

την ερμηνεία και την αξιολόγηση των ποιοτικών δεδομένων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαδική δυναμική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτού του τύπου ποιοτικής έρευνας, είναι τα προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα, η μέθοδος λειτούργησε σε ρόλο συμπληρωματικό στο πλαίσιο μιας πολυμεθοδικής προσέγγισης. Ειδικότερα, η χρήση μιας τεχνικής λειτουργεί συμπληρωματικά, επαληθευτικά αλλά και εξελικτικά για την προηγούμενη, καθώς η συλλογή στατιστικών στοιχείων δεν αποκλείει τη χρήση και μιας ποιοτικής ερευνητικής τεχνικής, όπως είναι η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group). Συνήθως, οι εν λόγω ομάδες αριθμητικά, συγκροτούνται από τέσσερα έως δώδεκα άτομα, τα οποία έχουν κάποια ή κάποιο κοινό χαρακτηριστικό. Ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για μία με δύο ώρες πάνω σε ένα σαφές πλαίσιο θεματολογίας με τη βοήθεια ενός ατόμου που απλά παίζει τον ρόλο του διευκολυντή, καταγράφοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων με τη συμβολή ενός δημοσιογραφικού κασετοφώνου, προκειμένου να είναι δυνατή η αποκωδικοποίηση των δεδομένων (Krueger & Casey, 2000).

Παρά το γεγονός ότι οι ομάδες εστίασης αναφέρονται και ως ομαδικές συνεντεύξεις, ο ερευνητής δεν υποβάλλει συγκεκριμένες ερωτήσεις, αλλά θέτει τις βάσεις για την ομαλή ροή μιας ομαδικής συζήτησης, «ενθαρρύνοντας ενεργά τα μέλη της να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους (Silvermann, 2004:178). Προπαθεί δηλαδή να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να αισθανθούν άνετα να διατυπώσουν τις απόψεις τους, τις διαφωνίες τους και να αναπτύξουν το σκεπτικό των θέσεων τους. Κύριος στόχος της όλης διαδικασίας δεν αποτελεί η συναίνεση (Krueger & Casey, 2000).

Η εφαρμογή μιας πολυμεθοδικής προσέγγισης γνωστότερη με τον όρο τριγωνοποίηση, παρέχει τη δυνατότητα ανάδειξης πολλαπλών κοινωνικών εκφάνσεων ενός φαινομένου αποκτώντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για αυτό, ενώ εννοιολογικά καταναίται καλύτερα το φαινόμενο το οποίο ερευνάται .

Οι ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις είχαν ημιδομημένο χαρακτήρα. Ο πληθυσμός ήταν ίδιος με αυτόν που συμμετείχε και στην ποσοτική έρευνα, καθώς υπήρχε η αντίστοιχη επιλογή τόσο στα εργαλεία μέτρησης, όσο και στο έντυπο γονικής συναίνεσης, τα παιδιά, να δεχτούν ή να απορρίψουν τη συμμετοχή τους στο δεύτερο στάδιο της έρευνας που ήταν οι ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις.

### 9.3. Είδη τριγωνοποίησης

Υπάρχουν πολλά είδη τριγωνοποίησης, σύμφωνα με τον Mitchel (1986). Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιημένες θεωρητικές αναλύσεις χρησιμοποιούνται για την σύγκριση των στοιχείων της ίδιας μελέτης. Ο τύπος όμως που θεωρείται πολύ σημαντικός και αποτελεί τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας έρευνας, είναι η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation) (Morse, 1991). Αυτό το οποίο επιχειρείται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης στη μελέτη του ίδιου δείγματος, με στόχο να διακριβωθούν το σύνολο των ερωτημάτων της έρευνας. Η συγκεκριμένη τακτική συμβάλλει στην διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Mitchel, 1986).

### 9.4. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι σημαντικό να επισημανθεί η διάκριση των Lieblich et. al., (1998) η οποία εστιάζει στις διαφορές μεταξύ μορφής και περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα προτείνονται, τέσσερις προσεγγίσεις:

- Η ολιστική με έμφαση στο περιεχόμενο (holistic content), η οποία αναδुकνειει ολικά την ιστορία
- Η ολιστική με έμφαση στη μορφή (holistic form), η οποία επικεντρώνεται στην δομή και εξέλιξη της αφήγησης συνολικά.
- Η κατηγορική ανάλυση με έμφαση στη μορφή (categorical form), η οποία δίνει έμφαση στα γλωσσικά, λογικά και στιλιστικά στοιχεία των κειμένων.
- Τέλος, στην κατηγορική ανάλυση κύρια εστίαση στο περιεχόμενο (categorical content), δίνεται έμφαση στα στοιχεία.

Στην παρούσα διατριβή υπήρχαν τρεις βασικές κατηγορίες οι οποίες συσχετίζονται άμεσα με το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων. Βασικό μέλημα των ομαδικών συνεντεύξεων αποτελεί η καταγραφή και σύνθεση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για αυτόν το λόγο, πιο κατάλληλη προσέγγιση από τις προτεινόμενες κρίνεται στη συγκεκριμένη περίπτωση η κατηγορική ανάλυση με έμφαση στο περιεχόμενο (categorical form).

Η πορεία της κατηγορικής ανάλυσης δεδομένων ( Lieblich et al., 1998:112 ) είναι η εξής:

**Επιλογή του υποκειμένου (subtext).** Τα κύριως σώμα της έρευνας οδηγεί στην επικέντρωση σε συγκεκριμένα σημεία ενός κειμένου τα οποία συγκεντρώνονται, προκειμένου να αποτελέσουν ένα νέο σώμα δεδομένων.

**Ορισμός των κατηγοριών περιεχομένου.** Οι βασικοί άξονες περιεχομένου οδηγούν στη κατηγοριοποίηση των τμημάτων του κειμένου, είτε αφορά σε μεμονωμένες λέξεις είτε αφορά σε ολόκληρες προτάσεις ή παραγράφους. «Τα τμήματα μπορεί να είναι λέξεις φράσεις προτάσεις ή ολόκληρες παράγραφοι. Μπορούν να αποτελούν μία κυριολεκτική απόδοση ή να είναι μία μεταφορά» (Miles & Huberman, 1999:56). Οι κατηγορίες αυτές μπορεί να έχουν προσδιοριστεί από ένα θεωρητικό πλαίσιο (theory based) ή να προκύπτουν ως βασικοί άξονες, διαβάζοντας τις συνεντεύξεις (empirical categories).

**Ταξινόμηση του υλικού/ των αποσπασμάτων σε κατηγορίες.** Στην περίπτωση αυτή, συγκεκριμένες διατυπώσεις εντάσσονται στα αντίστοιχα πεδία.

**Διατύπωση συμπερασμάτων από τα ευρήματα.** Τα τμήματα των συνεντεύξεων που έχουν ενταχθεί σε κάθε υποκατηγορία, γίνονται αντικείμενο ερευνητικού σχολιασμού, το οποίο συσχετίζεται άμεσα με το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο. Στα πλαίσια αυτής της ερμηνευτικής ανάλυσης δομείται μια εικόνα που αποτυπώνει τις απόψεις των συγκεκριμένων ομάδων ή ατόμων. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία στόχο έχουν τον εμπλουτισμό του θεωρητικού πλαισίου.

Για την επεξεργασία του περιεχομένου της ποιοτικής έγινε χρήση του υπολογιστικού εργαλείου NVIVO (Lieblin et. al., 1998· Strauss & Corbin 1998, 1990)

## **9.5. Κωδικοποίηση δεδομένων με NVIVO**

Για την ταξινόμηση και ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτές συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε το NVIVO, αφού, όπως τονίζουν οι Miles & Huberman, (1999:56) *«η επιλεκτικότητα είναι ενδημική στη συγκέντρωση δεδομένων, αλλά δε λύνει από μόνη της το πρόβλημα του υπερβολικού φορτίου δεδομένων και άρα πρέπει να βρεθούν κατάλληλοι τρόποι κωδικοποίησης τους για την πιο εύκολη ανάκτηση τους και επεξεργασία τους»*. Το NVIVO είναι ένα πακέτο λογισμικού για ποιοτική ανάλυση, που αναδύκνείται ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, καθώς βοηθά στην κατηγορική ανάλυση των δεδομένων με έμφαση στο περιεχόμενο (categorical content).

Συμβάλλει στη διαχείριση και ανάλυση δεδομένων, τα οποία δεν υπόκεινται σε περιορισμό. Είναι ένα εργαλείο, που χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως σε κειμενικές αναλύσεις. Ο τρόπος χρήσης του εξαρτάται από τις ανάγκες που εξυπηρετεί.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υπήρξαν κάποιες κατηγορίες, οι οποίες ονομάζονται κόμβοι (nodes). Οι κόμβοι (nodes) προσχεδιάστηκαν με βάση τρεις εννοιολογικούς άξονες, πάνω στους οποίους δομήθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Οι κόμβοι αυτοί κωδικοποιήθηκαν με βασικό οδηγό αυτούς τους άξονες που είναι ο ρόλος του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών σε τρεις παραμέτρους: εκπαίδευση, διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική συμμετοχή.

Στο NVivo, χρησιμοποιούνται οι κόμβοι, για να κωδικοποιηθεί το περιεχόμενο των συνεντεύξεων. Οι κόμβοι που δημιουργούνται στο NVivo μπορούν να υποστούν οποιαδήποτε μεταβολή, έτσι ώστε αυτή να εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας.

## 9.6. Πληθυσμός

Ο πληθυσμός –στόχος ήταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία που συμμετείχαν και στο ποσοτικό τμήμα της έρευνας και δέχτηκαν να συμμετάσχουν και στο δεύτερο τμήμα της έρευνας. Βασικές παράμετροι για να συμμετάσχουν και στα δύο τμήματα της έρευνας ήταν η ηλικία τους, η οποία έπρεπε να είναι μεταξύ 13-18 ετών, αλλά και η λειτουργικότητα της αναπηρίας τους. Γεωγραφικά οι ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και συγκεκριμένα οι δύο ομάδες των (N=20) παιδιών ήταν από την Καβάλα. Η μία ομάδα αντλήθηκε από το ΕΕΕΚ Καβάλας και η δεύτερη από το ΤΕΕ Δράμας που η διαμονή τους όμως ήταν στην Καβάλα. Οι άλλες δύο ομάδες (N=20) σχηματίστηκαν στον Ν. Δράμας από το ίδιο ΤΕΕ.

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ομάδα ήταν από το ΕΕΕΚ Καβάλας τα αγόρια ήταν 6 ηλικίας 16, 15, 17, 16.5 14, 17 και 4 κορίτσια 15, 14, 16, και 17 ετών. Τα πρώτα τέσσερα παιδιά φοιτούσαν στο τμήμα Βιολογικής καλλιέργειας, τα δύο στο τμήμα τουριστικών επαγγελμάτων, ενώ από τα κορίτσια τα δύο στο τμήμα πληροφορικής και τα άλλα δύο στο τμήμα Βιολογικής καλλιέργειας. Η δεύτερη ομάδα ήταν από το ΤΕΕ Δράμας και ήταν 9 αγόρια ηλικίας 16, 16, 16,1/2, 17, 17, 17, 15/1/2 18,18, και 1 κορίτσι ηλικίας 17 ετών. Εννέα φοιτούσαν στο τμήμα



πληροφορικής και 1 στο τμήμα γεωπονίας. Τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν ως τόπο κατοικίας τη Καβάλα. Η τρίτη ομάδα, αντλήθηκε και από τους δύο τύπους σχολείων ΤΕΕ & ΕΕΕΚ Δράμας. Τα αγόρια ήταν επτά ηλικίας 16.5, 17, 17.5, 16, 15, 17 και 19 ετών και τρία κορίτσια ηλικίας 15, 16 και 17 ετών. Οι τρεις φοιτούσαν στο τμήμα του Οικονομικού, οι τρεις στο τμήμα Πληροφορικής στα ΤΕΕ ειδικής αγωγής Δράμας ο τέταρτος και τα τρία κορίτσια στο τμήμα Γεωπονίας στον έκτο χρόνο στο ΕΕΕΚ της Δράμας. Τέλος η τέταρτη ομάδα, ήταν από το ΤΕΕ&ΕΕΕΚ ειδικής αγωγής.

Η ομάδα αποτελείται από 10 άτομα 4 αγόρια και έξι κορίτσια. Τα αγόρια είναι 161/2 18, 15, 15 και παρακολουθούν το ΤΕΕ Ειδικής αγωγής οι δύο το τμήμα Οικονομικών, για δεύτερη χρονιά ένας το τμήμα Πληροφορικής για πέμπτη χρονιά και για τέταρτη χρονιά ένας το τμήμα Γεωπονίας. Τα κορίτσια είναι 15,15, 18, 18, 13, και 13 τα δύο παρακολουθούν το τμήμα Γεωπονίας, τα άλλα δύο το τμήμα πληροφορικής και άλλα δύο το ΕΕΕΚ Δράμας και Βρίσκονται στο πρώτο χρόνο φοίτησης τους. Τα κορίτσια που είναι 18 ετών βρίσκονται στο πέμπτο χρόνο της φοίτησης τους, ενώ αυτά που είναι 13 ετών ήταν στον πρώτο και αυτά που είναι 15 βρίσκονται στο τρίτο έτος της φοίτησης τους.

## **9.7. Διαδικασία**

Η συζήτηση που έλαβε χώρα στο πλαίσιο των ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων, είχε ως βασικούς άξονες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν στην ποσοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τρεις βασικούς τομείς που το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες βοηθούν ή όχι και με ποιο τρόπο, στην άρση του κοινωνικού τους αποκλεισμού που η αναπηρία ενδεχομένως τους θέτει. Οι βασικοί άξονες της συνέντευξης παρατίθενται παρακάτω:

## ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΥΓΕΙΑΣ

### DISABILITY ASSESSMENT SCHEDULE 2.00- WHODAS 2.0. (παράρτημα 3)

#### **Εκπαίδευση**

Περιέγραψε τη βοήθεια που σου δίνει το διαδίκτυο και η χρήση του Υπολογιστή στις σπουδές σου στο σχολείο

Πως ακριβώς σε βοηθά το διαδίκτυο και η χρήση των Η/Υ στην συμμετοχή σου σε σεμινάρια και επιμορφωτικές εκδηλώσεις;

Χρησιμοποιείς το διαδίκτυο για να κάνεις μια εργασία; Σε βοηθά να την ολοκληρώσεις γρήγορα;

Αναζητάς πληροφορίες για τα μαθήματα και τις εργασίες σου μέσα από το διαδίκτυο που μπαίνεις

Χρησιμοποιείς εκπαιδευτικά λογισμικά και προγράμματα που σε βοηθούν στην εκπαίδευση σου;

#### **Διαπροσωπικές σχέσεις**

Μέσα από το διαδίκτυο γνωρίζεις άλλους ανθρώπους πιο εύκολα από την καθημερινή ζωή

Έχεις κάνει φιλίες μέσα από το Διαδίκτυο τις οποίες διατηρείς μέχρι και σήμερα

Το διαδίκτυο σε βοηθά να τα πηγαίνεις καλά με τους κοντινούς σου ανθρώπους και να έχεις τις επαφές που θέλεις μαζί τους

Έχεις επαφές με τους συμμαθητές με τη βοήθεια του διαδικτύου;

Όταν νιώθεις άσχημα ψυχολογικά, σε βοηθά η χρήση του διαδικτύου;

#### **Κοινωνική Συμμετοχή**

Το Διαδίκτυο σε βοηθά να συμμετέχεις σε δραστηριότητες και συλλόγους; Με ποιο τρόπο;

Μπορείς μέσω του διαδικτύου να τακτοποιείς να κάνεις αγορές ή να πληρώσεις κάποιους λογαριασμούς

Ενημερώνεσαι για την υγεία σου μέσω του διαδικτύου;

Όταν είσαι στεναχωρημένος/η σου αισθάνεσαι καλύτερα όταν μπαίνεις στο διαδίκτυο και τον Υπολογιστή;

Σε όλες τις ομάδες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία που πραγματοποιήθηκαν, οι γονείς ήταν παρόντες για δύο βασικούς λόγους. Αφενός γιατί ήταν αναγκαία η συγκατάθεσή τους και η γνωστοποίηση του περιεχομένου της έρευνας, λόγω των ηλικιών των παιδιών, αλλά και λόγω της σημαντικής συνεισφοράς σε σημαντικά σημεία των συνεντεύξεων που τα παιδιά χρειάζονταν χρόνο ή ειδικές επεξηγήσεις, προκειμένου να συμμετέχουν στις συζητήσεις που εξελίσσονταν. Οι συνεντεύξεις όλες μαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια και στη συνέχεια το περιεχόμενό τους απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκαν οι απόψεις των παιδιών με βάση του ερευνητικούς άξονες οι οποίοι συνάδουν με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας (βλ κεφάλαιο 5).

Ο κώδικας Π αντιστοιχεί στη λέξη παιδί και ο αριθμός επιλέχθηκε, προκειμένου η ερευνήτρια να διακρίνει την ταυτότητα των συμμετεχόντων.

## 9.8 Ανάλυση περιεχομένου

### **Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη Καβάλα 1/02/2016**

**Αριθμός ατόμων: δέκα**

**Ομάδα 1 Καβάλα ΕΕΕΚ ΚΑΒΑΛΑΣ**

**6 αγόρια , 16, 15, 17, 16.5 14, 17 και 4 κορίτσια 15, 14, 17, 16, ετών**

Φοιτούσαν στο ΕΕΕΚ Καβάλας

### **Η Συμβολή του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση**

#### **Focus group 1.**

*ΠΙ: Εμείς είμαστε στο δεύτερο χρόνο στο σχολείο, όμως δεν έχουμε καμία σχέση με υπολογιστές στο σχολείο, στο σπίτι όμως τις περισσότερες ώρες είμαι στον υπολογιστή*  
*Ερευνήτρια: Τι ακριβώς κάνεις;*

*Γονέας ΠΙ: Έχει μάθει να χειρίζεται το google κατεβάζει αγαπημένα βιντεάκια όπως είναι το «Σόι μας» παραμύθια, κατεβάζω εγώ παιχνίδια εκπαιδευτικά εκεί θα κάτσουμε όπως να διαλέγεις υλικά μαγειρικής να πάει κάποιον να κάνει το κλικ να φέρει το αλεύρι, να πάει κάποιον να κάνει το κλικ να φέρει το γάλα, της αρέσει ακόμη να φτιάχνει παζλ αλλά δεν το τελειώνουμε ποτέ...γιατί βαριέται. Είναι γύρω στα 35 κομμάτια αλλά το βαριέται .πρέπει να είμαι και εγώ εκεί. Ενώ στα βιντεάκια άσπην όλη μέρα να κατεβάζει να τα βάζει στο ιστορικό να τα αποθηκεύσει και αυτό το πράγμα το είπαμε και στο σχολείο και είπε ο Διευθυντής θα την βάζει κάποιες ώρες στον υπολογιστή να κάνει και εκεί κάποια πράγματα*

*Ερευνήτρια: Έχει άτομο που μπορεί να βοηθήσει στο σχολείο ;*

Π2: πρέπει να έχει πως έγινε τώρα και μιλήσαμε για τους υπολογιστές τότε που πήγες εσύ πρέπει να είπες να το είπες ο Σπύρος και είπες ο Διευθυντής να την βάλει σε υπολογιστή, αφήνω τον υπολογιστή πιάνει το ταμπλετ.

**Ερευνήτρια:** Αν την ζητήσεις να ψάξει κάτι για κάποιο μάθημα π.χ. για την Γεωπονία μπορεί να το κάνει;

Π3: Τώρα ας πούμε τις προάλες Ρ μπάκα στο μετεό το οποίο το έχει στο ιστορικό ξέρω να το κάνω. Για να γράψω είναι δύσκολο πρέπει να το γράψει η μαμά μου. (επιβεβαιώνει η μαμά με ένα νεύμα)

**Ερευνήτρια:** Αν είχε ας πούμε ειδικό ποντίκι που βοηθάει χειρός ή ποδιού θα σε βοηθούσε να γράψεις; Ή αν υπήρχε ένα ηχητικό πληκτρολόγιο θα βοηθούσε;

Π3: Ναι αυτό εννοείτε ότι θα μπορούσα

**Ερευνήτρια:** Αν υπήρχε με ένα τρόπο ειδικός εξοπλισμός και στο σχολείο η εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών θα ήταν διαφορετική;

Γονέας Π2: Ναι μπορεί

Π7: Εγώ παίζω παιχνίδια κάνω τούρτες ντύνω κούκλες

**Ερευνήτρια:** Τι άλλο κάνετε στον υπολογιστή; Γνωρίζετε τα εκπαιδευτικά λογισμικά (η ερευνήτρια περιγράφει τι είναι)

Π8: Κατεβάζω βιντεάκια βλέπω σειρές όπως είναι το σόι μας κ.α.

Π9: Δεν έχουμε δει κάτι τέτοιο

Π10: Και αυτά βοηθούν σε τι;

Γονέας Π3: Ο μεγάλος μου γιος ασχολείται με τον υπολογιστή αλλά αυτά δεν τα ξέρει

**Ερευνήτρια:** Στο σχολείο υπάρχουν τέτοια λογισμικά γνωρίζετε αν χρησιμοποιούν;

Π1: Όχι δεν είδα κάτι τέτοιο παρά το γεγονός ότι πηγαίνω τέσσερα χρόνια

Αυτό το οποίο αναδύεται μέχρι τώρα από τα λεγόμενα των παιδιών είναι ότι η εκπαίδευση των παιδιών και η εξοικείωση τους με το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες γενικότερα, πραγματοποιείται σε μικρό βαθμό, καθώς το σχολείο φαίνεται ότι δεν διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό αλλά και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για να το κάνει. Συνεπώς, τα παιδιά περιορίζουν την όποια ενασχόληση τους σε ψυχαγωγικού τύπου δραστηριότητες αλλά και σε δραστηριότητες που κυρίως οι γονείς κινητοποιούν τα παιδιά τους να έχουν. Κανείς δεν φαίνεται να γνωρίζει την ύπαρξη, αλλά και την χρησιμότητα των εκπαιδευτικών λογισμικών. Ακόμη αυτό που διαπιστώνεται ότι πολλά από τα παιδιά λόγω μη ύπαρξης ειδικού εξοπλισμού δεν

μπορούν να χειριστούν τον υπολογιστή, ενώ κάποια άλλα που μπορούν δεν τα καταφέρνουν χωρίς την βοήθεια και συμμετοχή των γονιών τους.

## **ΟΜΑΔΑ 2 ΚΑΒΑΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΕΕ ΔΡΑΜΑΣ**

**Αριθμός ατόμων: 10 (9 αγόρια και 1 κορίτσι)**

**(Εννέα ήταν στο τμήμα πληροφορικής και 1 στο τμήμα γεωπονίας)**

### **Focus group 2**

**Ερευνήτρια :** *Πως βοηθά το διαδίκτυο και ο υπολογιστής στο σχολείο, τι ακριβώς μαθαίνεται;*

**Π11** *Γράφουμε και παίζουμε κείμενα μπορώ να γράψω μέχρι δύο σελίδες .*

**Ερευνήτρια :** *Με βοήθεια ή μόνος*

**Π12:** *Μόνος μπορώ να διορθώσω τα λάθη και εξηγεί πώς ακριβώς χωρίζει παραγράφους στο κείμενο πατάω space και μετά με το κένσορα πατάω enter*

**Ερευνήτρια** *Το κάνεις συχνά αυτό; Πόσο συχνά ψάχνεις για τα μαθήματα στον υπολογιστή στο σπίτι;*

**Π11:** *Ναι. Δεν το κάνω συχνά, γιατί δεν χρειάζεται*

**Ερευνήτρια :** *Στο σχολείο ασχολείστε με τον υπολογιστή; Τι κάνετε ακριβώς*

**Π12:** *Ναι γράφουμε κείμενα, παίζουμε spiderman*

**Ερευνήτρια :** *Εσύ τι ψάχνεις στο υπολογιστή για το σχολείο*

**Π13:** *Εγώ ψάχνω πολλές πληροφορίες για την πληροφορική*

**Ερευνήτρια :** *Τι ακριβώς δηλαδή; Πες κάτι που έψαξες πρόσφατα;*

**Π13:** *Έψαξα για ένα ηλεκτρονικό βιβλίο που μιλά για τα πληροφορικά συστήματα*

**Ερευνήτης :** *Έγραψες εκεί κάποια πράγματα;*

**Π13:** *Ναι έγραψα ότι χρειάστηκα*

**Ερευνήτρια:** *power-point μπορείτε να κάνετε; Γνωρίζεται τι είναι αυτό;*

**Π14:** *Ναι για παρουσιάσεις εννοείται;*

**Ερευνήτρια:** *Ναι για παρουσιάσεις*

**Π14:** *Ναι έχω κάνει*

**Π15:** *Και εγώ*

**Π16:** *Ναι το έχω δοκιμάσει πολύ ωραίο*

**Π17:** *Εγώ είμαι στο τμήμα γεωπονίας στο σχολείο αλλά δεν ασχολούμαι τόσο πολύ με τον υπολογιστή. Η μαμά δεν με αφήνει να ασχολούμαι πολύ γιατί συνήθως ασχολούμαι*

με πράγματα που δεν της αρέσουν και τόσο. Παρόλο που στα μαθήματα δεν είμαι τόσο καλός η μαμά μου λέει ότι είμαι αργός στον υπολογιστή μαθαίνω εύκολα και γρήγορα αυτά που με ενδιαφέρουν.

**Ερευνήτρια: Στα μαθήματα βοηθά ο υπολογιστής; Ψάχνεται κάτι για το σχολείο σας;**

**Π18:** Εγώ θα ψάξω με βοήθά ο Υπολογιστής αλλά περισσότερο μου αρέσει να μπαίνω στο facebook

**Ερευνήτρια: Επιμένει σχετικά με την εκπαίδευση και απευθύνεται την ίδια ερώτηση και στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας ;**

**Π19:** Είμαι και εγώ στο τμήμα πληροφορικής μπαίνω στο internet.

**Ερευνήτρια: Μπορείς να γράψεις μια μικρή εργασία αν κάτι αν σου ζητηθεί για ένα μάθημα;**

**Π19:** Ναι μπορώ

**Ερευνήτρια: Το έχεις κάνει ποτέ;**

**Π19:** Όχι δεν έτυχε

**Ερευνήτρια: Στο σχολείο τι κάνετε στο μάθημα της πληροφορικής;**

**Π19:** Δεν απαντά

**Π16:** Για μια επιχείρηση για τα μέλη της για την οργάνωση μιας επιχείρησης

**Π20:** Τα κάνουμε αυτά, απλά συνήθως μας αφήνουν και ελεύθερους και παίζουμε διάφορα παιχνίδια

**Ερευνήτρια: Πως ακριβώς δηλαδή οργανώνεται μια επιχείρηση μέσα από το διαδίκτυο;**

**Π16:** Μέσα από διάφορα προγράμματα που μας δείχνουν και μαθαίνουμε στο σχολείο.

**Ερευνήτρια: Εσύ τι θυμάσαι από την τελευταία φορά που σου δείξαν κάτι στο σχολείο (Τον συνοδεύει και η μητέρα του η οποία τον ενθαρρύνει να μιλήσει) θέλεις λίγο χρόνο να σκεφτείς και να απαντήσεις μετά;**

**Π19:** Γνέφει καταφατικά

**Ερευνήτρια: Οι υπόλοιποι τι θυμούνται να έμαθαν τελευταία φορά στο μάθημα των Υπολογιστών;**

**Π15:** Είναι πως θα κάνουμε τα mail

**Ερευνήτρια: Με συνημμένο αρχείο ή χωρίς;**

**Π15:** Στην αρχή γράφω ένα μήνυμα και στη συνέχεια πατάω αποστολή

**Ερευνήτρια: Το κάνεις και στο σπίτι αυτό;**

**Π15:** Όχι μόνο στο σχολείο. Δεν έχω υπολογιστή στο σπίτι, συνήθως μπαίνω στο κινητό της αδερφής μου.

**Π12:** Και εγώ μπορώ να στείλω mail

**Π13:** Και εγώ

**Ερευνήτρια:** Εσύ ξέρεις να στέλνεις mail

**Π11:** Ναι ξέρω και από τον υπολογιστή και το κινητό, μου αρέσει να στέλνω μηνύματα πολύ.

(Οι περισσότεροι έδειξαν να γνωρίζουν την διαδικασία να στέλνουν mail και μηνύματα).

**Ερευνήτρια:** Τι γνωρίζετε για ειδικά λογισμικά; Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ;

**Π13:** Έχει ένα παιχνιδάκι δεν ξέρω πως λέγεται σε μαθαίνει τυφλή ανάγνωση

**Ερευνήτρια:** Δηλαδή;

**Π16:** Γράφεις χωρίς να βλέπεις το μαθαίνουμε στο σχολείο.

**Ερευνήτρια:** Και αυτό σας βοηθά να μάθατε να γράφετε γρήγορα;

**Π18:** Ναι πιο γρήγορα γράφουμε με αυτό

**Ερευνήτρια:** Επομένως μπορείτε να γράψετε μια μικρή εργασία;

(Συμφωνούν όλα σχεδόν τα παιδιά εκτός από αυτόν που βρίσκεται στο τμήμα γεωπονίας)

**Ερευνήτρια:** Άλλο πρόγραμμα που έχετε κατεβάσει;

**Π19:** Εγώ στη Β πληροφορική χρησιμοποιώ το πρόγραμμα αυτό με το δελφινάκι

**Π18:** Και εμείς το χρησιμοποιούμε αυτό

**Π13:** Και εμείς

**Π14:** Και εμείς

**Ερευνήτρια:** Άλλο λογισμικό άλλο πρόγραμμα γνωρίζετε;

(Όλα όχι το ίδιο)

**Π17:** Εγώ δεν χρησιμοποιώ γιατί δεν έχω υπολογιστή στο σπίτι και είμαι και σε άλλο τμήμα

**Ερευνήτρια:** Αν υπήρχε ειδικός εξοπλισμός στον υπολογιστή και στο σπίτι και στο σχολείο όπως είναι ειδικά προγράμματα, ειδικό πληκτρολόγιο, μηχανισμός ανάγνωσης χωρίς να γράφεις θα μαθαίνεται περισσότερα πράγματα;

(ΟΛΑ ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΗΣΑΝ)

**Π16:** Στο google υπάρχει αυτή η δυνατότητα μέσω του μηχανισμού της ηχητικής αναζήτησης, εγώ το έχω δοκιμάσει.

**Ερευνήτρια:** Με αυτό όμως μπορείς να γράψεις ολόκληρο κείμενο; Μπορείς;

**Π16:** *όχι δεν μπορείς, κάνεις αναζήτηση μόνο.*

**Ερευνήτρια:** *Αν ας πούμε μπορούσατε να γράψετε ολόκληρα κείμενα χωρίς να χρησιμοποιείται πληκτρολόγιο δεν θα ήταν πιο εύκολο για εσάς;*

**Π19:** *Δεν ξέρω πραγματικά δεν το έχω σκεφτεί μετά πως θα μαθαίναμε να γράφουμε αν δεν χρησιμοποιούσαμε ποτέ πληκτρολόγιο*

**Ερευνήτρια:** *Ναι φυσικά ισχύει αυτό που λες αλλά εγώ αναφέρομαι σε εκείνες τις περιπτώσεις που για κάποιους λόγους κάποια παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληκτρολόγιο για να γράψουν.*

**Π19.** *Ναι σε αυτή την περίπτωση θα βοηθούσε περισσότερο*

**Ερευνήτρια:** *Το σχολείο που τον εξοπλισμό που έχει, τους υπολογιστές βοήθησε τα παιδιά και σε τι συγκεκριμένα;*

**Π11:** *Εγώ ξεκίνησα πρόσφατα να πηγαίνω στο ΤΕΕ πριν παρακολούθησα το γυμνάσιο του Α. Έχω γνωρίσει πιο καλά το excel, το power point πριν δεν τα ήξερα τόσο καλά*

**Ερευνήτρια:** *Τι ακριβώς μπορείς να κάνεις στο excel;*

**Π11.** *Μπορώ να καταγράψω δεδομένα κανονικά*

**Π12:** *Εγώ μπορώ να κάνω και υπολογισμούς*

**Π13:** *Αν μας δίνονται κάποιες τιμές μπορώ να τις υπολογίσω*

**Ερευνήτρια:** *Εσείς οι υπόλοιποι σε τι λέγατε ότι σας βοήθησε;*

**Π14:** *Εγώ πηγαίνω δεύτερη χρονιά, έμαθα να γράφω πριν δεν το ήξερα τώρα τα έμαθα καλά έμαθα να κάνω παρουσίαση σε power point, να στέλνω μαιλ, περιγράφει ακριβώς πως το κάνει) (επειδή δεν κατανοεί η ερώτηση επαναλαμβάνεται με πιο απλά λόγια)*

**Π15:** *Εμένα με βοήθησε παρά πολύ ο υπολογιστής, όταν ξεκίνησα δεν ήξερα τίποτα, εγώ πηγαίνω Τρίτη χρονιά από το Δημοτικό πήγα κανονικά εκεί. Όταν πήγα στο ΤΕΕ δεν ήξερα καν τι θα πει υπολογιστής, ούτε ήξερα από τι αυτός αποτελείται. Τώρα έχω μάθει να γράφω κείμενα, να κάνουμε κάποιες ασκήσεις στο σπίτι*

**Π16:** *Και εγώ δεν ήξερα τίποτα και τα έμαθα όλα αυτά. Εγώ πηγαίνω πέντε χρόνια στο ΤΕΕ (τον βοηθά η μητέρα του να πει αυτό που θέλει) τελειώνω την πρώτη βαθμίδα. (τελειώνει γυμνάσιο και μετά πάει λύκειο)*

**Π17.** *Εμένα με βοήθησε σε πολλά ο υπολογιστής, έμαθα το δελφίνι για να μπορώ να γράφω γρήγορα, τα μηνύματα στέλνω από το κινητό. Δεν ξέρω να κάνω παρουσίαση αλλά το excel το ξέρω.*

**Ερευνήτρια:** *Τι ακριβώς κάνει το excel ξέρεις;*

**Π17.** *Γράφεις κάτι νούμερα και βγαίνουν αποτελέσματα*



*Π18: Εγώ χρησιμοποιώ και τη χελώνα, η οποία είναι πόσα βήματα θέλεις να κάνεις και την βάζει και τα κάνει*

***Ερευνήτρια: Είναι κάποιο πρόγραμμα αυτό;***

*Π18: Όχι δεν είναι κάποιο πρόγραμμα απλά λες που θα πάει η χελώνα*

*Π19. Εγώ ξέρω να κάνω αλγόριθμο, και να γράφω κείμενα.*

*Π20: Εμένα επειδή μου αρέσει η γεωγραφία, η αγαπημένη χώρα είναι η Ιαπωνία, ψάχνω γι αυτήν ξέρω να πάντα έχει πολλά ρομπότ τεχνολογία, και πολλά μάγκα, ξέρω τα αεροδρόμια και οι σιδηροδρομικές γραμμές*

***Ερευνήτρια: Τι είναι τα μάγκα ;***

*Π20: Είναι κάποια κάρτοον*

***Ερευνήτρια: Είναι ωραία να ταξιδεύεις μέσα από τον υπολογιστή;***

*Π20: Ναι μου αρέσει πολύ, μου αρέσει να είμαι στον υπολογιστή για να ταξιδεύω.*

*Το κάνω μόνος μου*

***Ερευνήτρια: Που μπαίνεις για να τα μάθεις όλα αυτά;***

*Π20: Στη βικιπαίδεια*

***Ερευνήτρια: Ξέρεις και κάποιες άλλες σελίδες για να μπαίνεις;***

*Π20: Όχι*

*Είναι ευχαριστημένοι όλοι από το σχολείο*

Αυτό το οποίο διαπιστώνουμε από την παραπάνω συζήτηση, είναι ότι το σχολείο έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών στους υπολογιστές. Η εξοικείωση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών φοιτά στο τμήμα πληροφορικής και αυτό το οποίο προκύπτει από τα λεγόμενα τους είναι ότι έχουν μάθει πολλά πράγματα από αυτό το τμήμα. Ωστόσο, και εδώ αξίζει να σημειωθεί ένα σημαντικό στοιχείο, ότι οι περισσότεροι μαθητές κάνουν χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών σε μεγαλύτερο βαθμό για ψυχαγωγικού τύπου δραστηριότητες και λιγότερο για την διεκπεραίωση σχολικών εργασιών, αν και από ότι φαίνεται η πλειοψηφία των παιδιών δείχνει να γνωρίζει πώς να γράφει ένα κείμενο, αλλά και να κάνει παρουσιάσεις αν χρειαστεί. Οι ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών που αναδύονται από την συγκεκριμένη συνέντευξη, επισημαίνει αυτό που και στο θεωρητικό τμήμα αναφέρθηκε (βλ. κεφάλαιο 3) ότι η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην επιμόρφωση παιδιών με αναπηρία, πρωταρχικά διασφαλίζει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητου των φυσικών και πνευματικών μειονεξιών που η ομάδα αυτή αντιμετωπίζει. Παρωθεί με

δυναμικό τρόπο την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας την προσέγγιση των συγκεκριμένων ατόμων με το μορφωτικό κεφαλαίο στο πλαίσιο μιας άτυπης μέχρι τώρα εκπαίδευσης (Kettlerin & Tindai, 2007· Kalyanpur, & Kilmani, 2005).

Σύμφωνα με το περιεχόμενο της συνομιλίας γνωρίζουν και άλλα προγράμματα και λειτουργίες του υπολογιστή και του διαδικτύου, όπως είναι το excel, η αποστολή mail, αλλά και εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως είναι το δελφίνι. Τα συγκεκριμένα στοιχεία, ταυτίζονται με μια σειρά από έρευνες που έχουν γίνει, αναδεικνύοντας ότι τα πρωτεία στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχουν τα νεαρής ηλικίας άτομα (12-17), τα οποία το χρησιμοποιούν ως βασικό μέσο επικοινωνίας με φίλους και συγγενείς (Stern, 2008). Τα παιδιά λόγω της ηλικίας τους, αλλά και της λειτουργικότητας της αναπηρίας τους, μπορούν να χειριστούν μόνο τους τον υπολογιστή, κατά συνέπεια η συμμετοχή των γονιών τόσο στη συζήτηση όσο και στον χειρισμό των υπολογιστών δεν κρίνεται απαραίτητη. Αξίζει να σημειωθεί, εδώ ότι όλα τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από την εκπαίδευση τους στο σχολείο, καθώς όπως δηλώνει και ο Π26 δεν γνώριζε καθόλου υπολογιστές όταν πήγε σχολείο και τώρα έχει μάθει πολλά. Αξιοσημείωτο, είναι το αυτό το οποίο επισημαίνει ο Π20, ο οποίος αναφέρει ότι μέσα από το διαδίκτυο γνωρίζει για τις χώρες που τον ενδιαφέρουν και έχει τη δυνατότητα να ταξιδέψει, γεγονός που στη πραγματική ζωή μάλλον θα δυσκολευτεί να πραγματοποιήσει.

### **Ομάδα παιδιών 3 Δράμα:**

#### **ΤΕΕ&ΕΕΕΚ Δράμας**

Εφτά αγόρια 16.5, 17, 17.5 16, 15, 17 και 19 ετών και τρία κορίτσια 15, 16 και 17 ετών

Ο τρεις φοιτούν στο τμήμα του Οικονομικού, οι τρεις στο τμήμα Πληροφορικής στα ΤΕΕ ειδικής αγωγής Δράμας ο τέταρτος και τα τρία κορίτσια στο τμήμα Γεωπονίας στον έκτο χρόνο στο ΕΕΕΚ της Δράμας

#### **Focus group 3**

*Ερευνήτρια: Τι ακριβώς γνωρίζετε να κάνετε στο Διαδίκτυο και πως ακριβώς σας βοηθά στο σχολείο σας ;*

**Π11:** Τον ανοίγω και το κλείνω και μπορώ να βρω αυτό που με ενδιαφέρει

**Ερευνήτρια:** Πες ένα παράδειγμα που έχεις ψάξει κάτι για τα μαθήματα σου;

**Π21:** Για τα μαθήματα δεν το πολύ κάνω δεν μας βάζουν από το σχολείο να ψάχνουμε για κάτι ποτέ

**Ερευνήτρια:** Δεν πειράζει πες ότι σε ενδιαφέρει εσένα κάτι που θέλεις να μάθεις σχετικά με τα μαθήματα μπορείς να βρεις αυτό που σε ενδιαφέρει;

**Π21:** Για το ποδόσφαιρο με ενδιαφέρει μπορώ να μπαίνω και να μαθαίνω για την ομάδα μου τον ΠΑΟΚ

**Ερευνήτρια:** Θα μπορούσες ας πούμε να βρεις κάτι στη γλώσσα και στα μαθηματικά και να βρεις κάτι που σε ενδιαφέρει;

**Π21:** Γλώσσα μαθηματικά δεν έχω μπει δεν έχω ψάξει

**Π21:** Το έχω ανοίξει και γράφω με τα πλήκτρα

**Ερευνήτρια:** Όταν κάνω ένα λάθος πως σβήνω αυτό που έχω γράψει;

**Π22:** Εγώ ξέρω δίπλα στο 0 έχει ένα κουμπί

**Ερευνήτρια:** Όταν θέλεις να βάλεις απόσταση στη μια λέξη από την άλλη τι πατάς;

**Π23:** το space

**Ερευνήτρια:** Τι άλλο ξέρετε από τον υπολογιστή; Πως κάνουμε ας πούμε μια παρουσίαση; Γνωρίζετε;

**Π24:** Όχι δεν το ξέρω αυτό

**Π:25** ούτε εγώ

**Π21:** Εγώ ξέρω από λεωφορεία

**Ερευνήτρια:** Τι είναι αυτό διαδικτυακό παιχνίδι;

**Π21:** Στο you tube βάζω το αγαπημένο τραγούδι μου και παίζω το διαδικτυακό παιχνίδι μου με τα λεωφορεία

**Ερευνήτρια:** Τι μπορείς να κάνεις στο you tube;

**Π26:** Ακούς τραγούδια, βλέπεις έργα

**Π27:** Βίντεο

**Ερευνήτρια:** Το ξέρετε ότι μπορείτε να ανεβάσετε και εσείς το δικό σας βίντεο αν κάνετε εγγραφή;

(Οι περισσότεροι απαντούν ότι δεν το γνωρίζουν αυτό)

**Η ερευνήτρια ρωτά να μάθει περισσότερα πράγματα για το διαδικτυακό παιχνίδι που παίζει το παιδί με τα λεωφορεία αλλά το παιδί εξαιτίας της δυσκολίας δυσκολεύεται να απαντήσει.**

**Π23:** Εσύ παίζεις διαδικτυακά παιχνίδια;

**Ερευνήτρια:** Το excel γνωρίζετε που μπορείς να κάνεις μαθηματικούς υπολογισμούς;

Π24: Όχι δεν το ξέρω

**Ερευνήτρια:** Κάνετε καθόλου υπολογιστές στο σχολείο τις ακριβώς μαθαίνετε;

Π28: Σχεδόν καθημερινά κάνουμε υπολογιστές

Π25: Και εμείς κάνουμε

Π24: Και εμείς

Π:22 Έχουμε τμήμα υπολογιστών στο σχολείο

**Ερευνήτρια:** Και τι ακριβώς κάνετε στο σχολείο;

Π29: Μπορούμε να γράψουμε κείμενο από βιβλίο

**Ερευνήτρια:** Τι άλλο κάνετε;

Π25: Κάποιες φορές ανεβαίνουμε επάνω και γράφουμε

**Ερευνήτρια:** Εκπαιδευτικά λογισμικά χρησιμοποιείται στα μαθήματα σας;

(Τα περισσότερα παιδιά δεν γνωρίζουν τι είναι εκπαιδευτικά λογισμικά)

**Ερευνήτρια:** Η ερευνήτρια εξηγεί τι είναι λογισμικά με απλό τρόπο:

Π21: Ούτε εγώ

**Ερευνήτρια:** Εσείς στο σχολείο κάνετε υπολογιστή

Π23: Όχι κάθε μέρα αλλά συχνά

**Ερευνήτρια:** Έχετε καθηγητή πληροφορικής εκεί;

Π23: Ναι

**Εκπαίδευση:**

**Ερευνήτρια:** Και τι θυμάσαι να κάνετε;

Π24: Διάφορα

Π21: Λεωφορεία

Ερευνήτρια: Σου αρέσουν τα λεωφορεία εσένα

Π21: Στα παιχνίδια

Παρέμβαση γονέα:

Ο γιος μου πάει σε μια καφετέρια και κάνει κουμάντο μέσα από τον υπολογιστή

**Ερευνήτρια:** Τι εννοείται;

Π 30: Μπαίνω μέσα και προσπαθώ να μάθω καινούρια πράγματα

**Ερευνήτρια:** Ποιο είναι το τελευταίο πράγμα που έμαθες;

Π30: το LEGO OF LEGENDS

**Ερευνήτρια:** Του περιγράφει το παιχνίδι

**Ερευνήτρια:** Επιμένει για τα μαθήματά και τι χρησιμεύει ο υπολογιστής

**Μπορείς να διαβάξεις και από τον υπολογιστή τα μαθήματά σου;**

Π27: βιβλία από το διαδίκτυο δεν τα χρησιμοποιούμε

**Ερευνήτρια: Εσείς που είστε στο τμήμα οικονομικών σας μαθαίνουν να κάνετε μαθηματικούς υπολογισμούς, να κάνεις πράξεις;**

Π26: Ναι μας έχουν μάθει να κάνουμε φακέλους, να στέλνουμε μηνύματα με το mail

Π27: και εγώ ξέρω

Π28 ναι γιατί όχι

Π29 Ναι

**Ερευνήτρια: Αρχεία μαζί με το mail μπορεί στείλετε**

Π21: Όχι εγώ δεν το ξέρω

Π27: Εγώ μπορώ

Π24: Και εγώ ξέρω να το στέλνω

**Ερευνήτρια: Πως ακριβώς το κάνουμε;**

Π26: Δεν ξέρω να το εξηγήσω;

Στο πλαίσιο αυτής της μικτής ομάδας παιδιών, αξίζει να επισημανθούν οι διαφορές που αναδύονται σχετικά με τον βαθμό ψηφιακής εκπαίδευσης που έχουν τα παιδιά. Ειδικότερα, ο τύπος του σχολείου, το τμήμα, η λειτουργικότητα της αναπηρίας, αλλά και η ηλικία φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, αλλά και στο βαθμό γνώσης που αυτά έχουν. Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που φοιτούν στο οικονομικό τμήμα στο ΤΕΕ της Δράμας, σύμφωνα με το περιεχόμενο της συζήτησης γνωρίζουν να αποστέλλουν e-mail αλλά και να δημιουργούν φακέλους, ενώ ο Π26 αναφέρει ότι μπορεί να αποστείλλει e-mail με επισυναπτόμενο αρχείο. Ο Π21 και 30 αναδεικνύουν τις επιλογές στο τύπο των ψηφιακών δραστηριοτήτων που μέχρι τώρα δείχνει να είναι τα διαδικτυακά παιχνίδια αλλά και η ψυχαγωγία γενικότερα. Συγκεκριμένα ο Π27 εκφράζει την αγαπημένη διαδικτυακή ενασχόληση του που είναι το you tube από το οποίο ωστόσο, γνωρίζει επιμέρους λειτουργίες. Από το περιεχόμενο αυτής της συνέντευξης προκύπτει η περιορισμένη χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών, παρά το γεγονός ότι έχουν στη διάθεσή τους υπολογιστές και προγράμματα. Σημαντικό σημείο της συνέντευξης αποτελεί η πληροφορία, ότι ενώ τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να υπάρχουν σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα ειδικής αγωγής, συμβάλλοντας στην κατανόηση της ύλης που διδάσκονται, η πλειοψηφία των παιδιών δεν τα γνωρίζει καν.

## ΟΜΑΔΑ 4: ΔΡΑΜΑ

Αριθμός ατόμων : 10 ΤΕΕ&ΕΕΕΚ ειδικής αγωγής

### Focus group 4

Η ομάδα αποτελείται από 10 άτομα 4 αγόρια και έξι κορίτσια. Τα αγόρια είναι 161/2 18, 15, 15 και παρακολουθούν το ΤΕΕ Ειδικής αγωγής οι δύο το τμήμα Οικονομικών, για δεύτερη χρονιά ένας το τμήμα Πληροφορικής για πέμπτη χρονιά και ένας το τμήμα Γεωπονίας για τέταρτη. Τα κορίτσια είναι 15,15, 18, 18, 13, και 13 τα δύο παρακολουθούν το τμήμα Γεωπονίας, τα άλλα δύο το τμήμα πληροφορικής και άλλα δύο το ΕΕΕΚ Δράμας και Βρίσκονται στο πρώτο χρόνο φοίτησης τους. Τα κορίτσια που είναι 18 ετών βρίσκονται στο πέμπτο χρόνο της φοίτησης τους, ενώ αυτά που είναι 13 ετών στον πρώτο και αυτά που είναι 15 βρίσκονται στο τρίτο έτος της φοίτησης τους.

**Ερευνήτρια:** Ξεκινά εξηγώντας τους λόγους της συνάντησης αλλά και για ποιο λόγο θα χρησιμοποιήσει κασετοφωνάκι.

Για να ξεκινήσουμε τη συζήτηση μας πως ακριβώς σας έχει βοηθήσει ο Υπολογιστής και οι νέες τεχνολογίες στο σχολείο σας; Χρησιμοποιείτε τον Υπολογιστή για να γράψετε ένα κείμενο

Π31: Μπορώ μπαίνω στο αρχείο και γράφω τουλάχιστον μια σελίδα στην αρχή ήταν δύσκολο αλλά τώρα όχι.

Π32: Αυτό είναι παιχνιδάκι για μένα εγώ κάνω δύσκολα πράγματα

Π33: Εγώ μπορώ να ανοίγω και να κλείνω τον υπολογιστή και να μπαίνω στο Ίντερνετ.

**Ερευνήτρια:** Αν θέλεις να μάθεις κάτι για το σχολείο παράδειγμα στη γλώσσα μπορεί να βρεις κάτι που σε ενδιαφέρει;

Π33: Γράφω λέξεις κλειδιά και βρίσκω αυτό που θέλω.

(Η συνέντευξη διακόπτεται για λίγο καθώς έρχονται και άλλα άτομα)

**Ερευνήτρια:** Οι υπόλοιποι τι ήθελαν να πουν σχετικά με αυτό που λέμε;

Π35: Μπορώ να δω βιντεάκια να βλέπω ταινίες εικόνες τραγούδια στο you tube

**Ερευνήτρια:** Αν θέλω εγώ θέλω να ανεβάσω κάποιο βίντεο στο you tube μπορώ να το κάνω;

Π35: Ναι αλλά εγώ δεν ξέρω να το κάνω αυτό το πράγμα.

**Ερευνήτρια:** Αν θέλεις να γράψεις ένα κείμενο πως θα το κάνεις αυτό;

Π35: Μπαίνεις σε ένα πρόγραμμα που δεν ξέρω πως λέγεται και μετά αφού γράψεις το κείμενο πατάς αποθήκευση από το μενού αρχείο και το αποθηκεύεις

**Ερευνήτρια: Έχεις γράψει ποτέ μια εργασία για το σχολείο σου;**

Π35: όχι αλλά έχω κάνει μια άσκηση μαθηματικών

**Ερευνήτρια: Τι άλλο μπορείτε να κάνετε; Ποιος θέλει να μιλήσει;**

Π36: Εγώ μπαίνω στο google που γράφω λέξεις κλειδιά και βρίσκω αυτό που θέλω να μάθω

Π33: Το google είναι παγκόσμιος ιστός και εγώ ξέρω να μπαίνω και να κάνω αναζήτηση.

**Ερευνήτρια: Αν θέλω να κάνω μια παρουσίαση ξέρετε με ποιο πρόγραμμα θα το κάνω αυτό;**

Π33: Με το power -point

**Ερευνήτρια: Ποιος άλλος έχει ακούσει για το power –point;**

Π34: Εγώ ξέρω τραγούδια το αγαπημένο μου είναι του Κότσιρα και τη Χρύσα.

**Ερευνήτρια: Να γράφεις ή να διαβάζεις κάτι ξέρεις από τον Υπολογιστή;**

Π34: όχι

**Ερευνήτρια: Ξέρεις ότι τα βιβλία που κάνεις υπάρχουν και στον Υπολογιστή;**

**Γνωρίζεις πως μπορείς να τα βρεις;**

Π34: Δεν απαντά

**Ερευνήτρια: Εσύ τι λες; απευθυνόμενη σε ένα άλλο κορίτσι**

Π36: Εγώ μόνο στο σχολείο ασχολούμαι με τον υπολογιστή;

**Ερευνήτρια: Κάθε μέρα μπαίνετε στον Υπολογιστή; Έχετε πολλούς;**

Π36: δείχνοντας μόνο ένα

**Ερευνήτρια: Τι έχεις μάθει να κάνεις εκεί;**

Π36: Βλέπω ταινίες στο σπίτι με ένα πρόγραμμα γράφουμε λέξεις και διαβάζουμε.

**Ερευνήτρια: Αν θέλεις να βρεις κάτι για το σχολείο σου μπορείς να το κάνεις;**

Γνωρίζεις πως γίνεται; Να μπεις στο google π.χ. θέλω να μάθω για τις πεταλούδες ας πούμε πως το θα μάθω για να το κάνω;

Π37: Στο google πρέπει να πάω

Π33: Εγώ τις Κυριακές περνάω όλο τον χρόνο μου στον Υπολογιστή γιατί δεν έχω τίποτα να κάνω και όλα τα απογεύματα μου.

**Ερευνήτρια: Με αφορμή αυτό που είπε τι είναι αυτό που σας αρέσει να κάνετε πολύ στον υπολογιστή;**

Π39: Ναι παίζω

Π40: Και εγώ Φάρμα καλλιεργείς, περιποιείσαι χώρο και κερδίζει πόντους

Π36: Εγώ δεν παίζω τόσο πολύ;

**Ερευνήτρια: Τι σου αρέσει να κάνεις περισσότερο στον Υπολογιστή;**

Π36: Να μιλάω με τους φίλους μου.

**Ερευνήτρια: Έχεις προφίλ στο facebook ή μιλάς μέσω skype**

Π36: Μέσω skype μπορώ να συνδέομαι

Π32: Και εγώ έχω

**Ερευνήτρια: Ποιος σας έχει μάθει να συνδέεστε;**

Π36: Εμένα με έχει μάθει η μεγάλη μου αδερφή

Π39: Εμένα μου έχει μάθει η μαμά

Π35: Εμένα μου αρέσει να παίζω μπέμπα (διαδικτυακό παιχνίδι)

Π37: Εμένα μου αρέσει να ακούω τραγούδια Σάκη Ρουβά και τέτοια

Π33: Εγώ πάντως έχω δικό μου προφίλ στο facebook.

**Ερευνήτρια: Τι είναι το μαιλ ξέρετε πως το κάνω;**

Π35: Όχι δεν το ξέρω δεν το έχω μάθει

Π33. Ανοίγουμε ένα παράθυρο γράφουμε το μαιλ του παραλήπτη γράφουμε αυτό που θέλουμε και πατάμε αποστολή

**Ερευνήτρια: Και αν θέλουμε να στείλουμε μαζί και ένα έγγραφο τι κάνουμε ;**

Π23: Πατάμε επισύναψη και το αποστέλλουμε

(Από τα 10 παιδιά της συνέντευξης μόνο ένα ήξερε την λειτουργία του μαιλ).

Π36: Μου το έχει δείξει η μαμά μου αλλά πάλι δεν το θυμάμαι πως πρέπει να το κάνω

**Ερευνήτρια: Να ρωτήσω κάτι άλλο τώρα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και προγράμματα που έχει το παιδαγωγικό ινστιτούτο τα γνωρίζετε τα χρησιμοποιείτε στο σχολείο σας;**

Π37: Εμείς έχουμε κατεβάσει μια εφαρμογή στην τηλεόραση λέγεται σκαντζόχοιρος, διαβάζουμε γράφουμε, προσθέτουμε αλλά και βοηθά να καταλάβουμε καλύτερα.

**Ερευνήτρια: Σε τι σε βοηθά περισσότερο αυτό το παιχνίδι;**

Π37: Με βοηθά στο διάβασμα, καταλαβαίνω καλύτερα αλλά και στα μαθηματικά, στην πρόσθεση και στην αφαίρεση αλλά και στα σχήματα.

**Ερευνήτρια: Κάθε μέρα το κάνεις αυτό;**

Π37: Όχι μια φορά την εβδομάδα. (με τη βοήθεια του γονιού) το κάνουμε στο σπίτι όχι στο σχολείο.

**Ερευνήτρια: Οι υπόλοιποι τι λένε;**

Π36: Κάνουμε στο σχολείο ασχολούμαστε με τα ενσφηνώματα (Βοήθεια γονιού)



***Ερευνήτρια: τι ακριβώς κάνεις μπορείς να μας το περιγράψεις;***

*Π36: Παίζω, είναι με κάτι ψαράκια που έχουν αριθμούς αλλά δεν είναι κάτι εύκολο.*

Αυτό το οποίο διαπιστώνεται στο πλαίσιο αυτής της συνέντευξης είναι ότι η πλειοψηφία των παιδιών γνωρίζει πολλές λειτουργίες του υπολογιστή, γεγονός που συναρτάται από την ηλικία τους τον τύπο του σχολείου, το τμήμα αλλά και τη λειτουργικότητα της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των παιδιών στέλνει e-mail, γράφει ασκήσεις μαθηματικών, ασχολείται με λογισμικά όπως η φάρμα και τα ενσφηνώματα (Π36) όπως είναι ο Π33, Π31, Π36, Π37, Π31, και Π32 . Ωστόσο, οι προτιμήσεις των παιδιών είναι η ενασχόληση με διαδικτυακά παιχνίδια αλλά και το you tube. Η χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών και η χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, γίνεται κυρίως στο σπίτι με την ενεργή συμμετοχή των γονιών. Είναι χαρακτηριστικό αυτό το οποίο αναφέρει το Π37 για τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας στην κατανόηση της γλώσσας και των μαθηματικών. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το στοιχείο ότι ουσιαστικά, οι γονείς έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών τους στους υπολογιστές, καθώς γίνεται μικρή αναφορά της συμβολής του σχολείου σε αυτήν.

## **9.9 Σύνοψη κεφαλαίου**

Τα πρώτα συμπεράσματα, που συνάγονται από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των παιδιών αναφορικά με τη συμβολή του διαδικτύου στην εκπαίδευση τους, είναι ότι η ηλικία, ο τύπος του σχολείου που συνδέεται στενά με την λειτουργικότητα της αναπηρίας, το τμήμα στο οποίο φοιτούν τα παιδιά, καθώς και τα χρόνια που σπουδάζουν σε αυτό, αλλά και ο εξοπλισμός του σχολείου στους υπολογιστές, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους διαμορφώνει σε πολύ σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με τη συμβολή του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά που φοιτούν στα ΤΕΕ στο τμήμα πληροφορικής έχουν αναπτύξει μεγάλο βαθμό εξοικείωσης και ψηφιακής λειτουργικότητας.

Γνωρίζουν πολλές εφαρμογές του υπολογιστή και κάποια παιδιά είναι σε θέση να περιγράψουν αυτές τις λειτουργίες. Η μειοψηφία γνωρίζει σε άριστο βαθμό τους υπολογιστές και σε αυτό συμβάλλει το δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον αλλά και η συμβολή του γονιών οι οποίοι παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση τους. Τα

παιδιά από τα ΕΕΕΕΚ τα οποία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με την αναπηρία τους, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα και δεν ασχολούνται σε τόσο μεγάλο βαθμό με τους υπολογιστές.

Η έλλειψη ψηφιακής κατάρτισης συνδέεται στενά και με το τμήμα που φοιτούν τα παιδιά. Έτσι, αυτά που είναι ενταγμένα στο τμήμα γεωπονίας δεν έχουν σχεδόν καμία επαφή με τους υπολογιστές στο σχολείο. Η όποια άτυπη εκπαίδευση λαμβάνεται στο σπίτι, εφόσον οι γονείς είναι σε θέση να κατευθύνουν τα παιδιά τους σε αυτό. Ένα βασικό κοινό στοιχείο μεταξύ των παιδιών που γνωρίζουν και χειρίζονται υπολογιστές και αυτά που γνωρίζουν λιγότερο ή καθόλου είναι ότι όλα σχεδόν γνωρίζουν τις ψηφιακές λειτουργίες που σχετίζονται με τη ψυχαγωγία αλλά τη διασκέδαση, όπως είναι το you tube και τα διαδικτυακά παιχνίδια.

Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα παιδιά, προκειμένου να μάθουν οποιαδήποτε καινούρια για αυτούς, λειτουργία του υπολογιστή θα πρέπει να αποτιμάται ως μια ευχάριστη και διασκεδαστική λειτουργία, την οποία βέβαια κατανοούν και είναι σε θέση να χειριστούν. Ένα μικρός αριθμός παιδιών κάνει χρήση του υπολογιστή για να γράψει μια εργασία, ή να ψάξει για τα μαθήματα του και η στάση αυτή δεν συσχετίζεται απαραίτητα με τον βαθμό γνώσης σε αυτόν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ**

### **10.1 Εισαγωγή**

Στον Ελλαδικό χώρο, η χρήση του facebook, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το Εργαστήριο Οργανωσιακής συμπεριφοράς και Ηγεσίας (GROB-L) του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με τον Σύνδεσμο Διοίκησης Ανθρωπίνου Δυναμικού Ελλάδος, διαπιστώθηκε ότι πάνω από 400.000 Έλληνες συμμετέχουν στο συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής δικτύωσης (C.R.O.B & Σύνδεσμο Διοίκησης Ανθρωπίνου Δυναμικού Ελλάδος 2011: 1-2).

Οι παράγοντες αυτής της έντονης ενασχόλησης των ατόμων στο κοινωνικό αυτό δίκτυο είναι πολυδιάστατοι και βαθύτατα κοινωνικοί, καθώς η ανάγκη εδραίωσης τους απαντούν στην πρωτογενή επιθυμία του ανθρώπου για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με άλλους. Μέσα από το διαδικτυακό προφίλ που ο κάθε χρήστης συνθέτει για τον εαυτό του, μπορεί να συλλέξει φίλους που έχουν μαζί του κοινά ενδιαφέροντα, κοινή ιδεολογία, ενώ πολύ συχνά παρατηρείται και η σύναψη ερωτικών σχέσεων. Η συμμετοχή των χρηστών μέσω της παραπάνω διαδικασίας ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν», ενώ εγκαθιδρύεται ένας νέος τύπος κοινωνικής ισότητας, συμβάλλοντας στην άρση των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων (Horrigan, 2002 )

Στο πλαίσιο αυτής της εικονικής πραγματικότητας το κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει μια ψηφιακή αντανάκλαση του εαυτού του, επιδιώκοντας την ανάδειξη και αποτύπωση μύχιων σκέψεων και ενστικτωδών εννομήσεων.

Η προβολή ενός ιδεατού εαυτού, παρωθεί την είσοδο σε μια εικονική πραγματικότητα απελευθερωμένη από στερεοτυπίες και ασφυκτικές κοινωνικές νόρμες (Bargh & McKenna, 2004).

Ωστόσο, εκτός από τον αδιαμφισβήτητο κοινωνικό χαρακτήρα του facebook, το υπό μελέτη κοινωνικό δίκτυο έχει ένα πολιτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς αυτό αποτελεί πεδίο διακίνησης πολιτικών ιδεών και εξελίξεων, ενώ από την άλλη υπάρχει η δυνατότητα άμεσης ενημέρωσης και συμμετοχής σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και εικαστικό γεγονός σε όλο τον κόσμο. Μια ακόμη σημαντική ενασχόληση, των παιδιών στο διαδίκτυο είναι τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία έχουν

διαφοροποιηθεί και εξελιχθεί πολύ τα τελευταία χρόνια. Τα περισσότερα από αυτά συνιστούν μέσο ψυχαγωγίας αλλά και επικοινωνίας, καθώς ο βαθμός κοινωνικής διάδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των χρηστών είναι πολύ υψηλός (Newman, 2008). Τα διαδικτυακά παιχνίδια, μπορεί να είναι τρισδιάστατα και δισδιάστατα και η δράση τους αναπτύσσεται αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου. Η συμμετοχή του παιδιών σε αυτά υπαγορεύει την σύνθεση ενός εικονικού χαρακτήρα το επονομαζόμενο avatar, προσδίδοντας σε αυτόν τις δεξιότητες που επιθυμεί. Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, το δημοφιλέστερο είδος παιχνιδιών αποτελούν αυτά που ενθαρρύνουν την μαζική συμμετοχή (Massive Multiplayer Online Role Playing Games) τα οποία δείχνουν να προτιμώνται συγκριτικά με τα παιχνίδια κοινωνικού χαρακτήρα (Social Games), προσομοιώσεων μάχης (combat simulation), καθώς και επιστημονικής φαντασίας (Sci-Fi Games) Ο βασικός συντελεστής μέτρησης του προαναφερθέντος δεδομένου, αποτέλεσε η συχνότητα εγγραφών στα εν λόγω παιχνίδια (Κατερέλος, et., al., 2010). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, των παιχνιδιών μαζικής συμμετοχής, είναι ότι διαθέτουν ένα πλούσιο και μη προβλέψιμο εικονικό περιβάλλον, στα πλαίσια του οποίου ο χρήστης δεν αποτελεί το κέντρο του κόσμου αλλά απλά κατέχει ένα τμήμα αυτού. Οι ψηφιακοί κόσμοι είναι εξελίξιμοι και αναπτύσσονται με βασική συνισταμένη διαφοροποιημένα αφηγηματικά περιβάλλοντα πολλαπλών παικτών. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα, «οπτικοποίησης» των συναισθημάτων, καθώς ο χαρακτήρας-avatar με τον οποίο συμμετέχει ο χρήστης, του επιτρέπει την εκδήλωση και διατύπωση οποιαδήποτε συναισθημάτων. Κεντρικό ωστόσο στοιχείο των εν λόγω παιχνιδιών συνιστούν, η κοινωνική συνδιαλλαγή των παικτών η μεταξύ τους συνεργασία, ο θεμιτός ανταγωνισμός, αλλά και η δημιουργία μια φαντασιακής πραγματικότητας με αξιοσημείωτη απουσία κοινωνικού ρεαλισμού (Woodcock, et., al., 2001, 2007). Ο Yee (2006) σε μια εκτενής μελέτη που πραγματοποίησε και απευθύνονταν σε 220.000 παίκτες οι οποίοι συμμετείχαν στο δημοφιλέστερο ίσως διαδικτυακό παιχνίδι το οποίο ήταν το World of Warcraft (WoW), προσπάθησε να αποσαφηνίσει την μεγάλη απήχηση του συγκεκριμένου παιχνιδιού στο ευρύ κοινό, καθώς ο μέσος χρήστης αφιέρωνε 22 ώρες την εβδομάδα στο προαναφερθέν παιχνίδι, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας των παικτών ανέρχονταν στα 26 έτη. Ο βασικός παράγοντας επιτυχίας, του συγκεκριμένου παιχνιδιού σύμφωνα με τον Yee αποδίδονταν στο ενισχυμένο σύστημα ανταμοιβών και αποστολών ενισχύοντας την συντελεστική μάθηση, μέσω των οποίων διασφαλίζεται η αδιάλειπτη

ροή του παιχνιδιού, καθιστώντας την εμπειρία του παίκτη αφάνταστα ψυχαγωγική (Yee, 2006).

## 10.2 Focus group 1

**Ερευνήτρια::** *Να περάσουμε σε ένα άλλο θέμα μια ακόμη λειτουργία του υπολογιστή είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης το facebook το twitter υπάρχει μια ανωνυμία πόσο μπορεί να βοηθήσουν αυτά τα μέσα να δημιουργήσουν καινούριους φίλους με τη δική σας πάντα συμμετοχή και επίβλεψη βοηθά να γνωρίσει*

Γονέας Π1: *Ναι ούτε έμενα*

Γονέας Π4 :*Αποκλείεται*

Γονέας Π8: *Όχι*

Γονέας Π6 :*Όχι*

Γονέας Π4:*Ούτε το δικό ΜΟΥ*

Γονέας Π2:: *Εγώ facebook δεν έχω και αυτό είναι κάτι απαγορευμένο και δεν νομίζω ότι το δικό μου παιδί δεν είναι σε θέση να μιλά στον υπολογιστή*

Γονέας Π7: *Και εμένα*

**Ερευνήτρια::** *Θα ήθελα να προσπαθήσετε να αποβάλλεται την φοβία που υπάρχει συνήθως γύρω από αυτά τα μέσα;*

Γονέας Π6: *Το δικό μου το παιδί θα ήθελα αλλά δεν μπορεί του αρέσει το οπτικοακουστικό σύστημα όπως αρέσει και σε εμένα. Αλλά το παιδί δεν μπορεί παραπάνω από αυτά που ήδη κάνει.*

**Ερευνήτρια:** *Αναφέρει τα οφέλη της κοινωνικής δικτύωσης*

*Είναι όλοι αρνητικοί και κατηγορηματικοί για το facebook*

**Ερευνήτρια:** *Με το skype ασχολούνται ;*

Γονέας Π1: *ναι και της αρέσει πολύ γιατί μιλάει με τον αδερφό της στη Θεσσαλονίκη που σπουδάζει και νιώθει σαν να είναι κοντά της*

Γονέας Π4 : *και εμένα μιλά με συγγενείς μας που είναι στην Καβάλα και χαίρεται πολύ γιατί νιώθει ότι είναι κοντά της. Χαίρεται μιλάει είναι στην Καβάλα αλλά χαίρεται πολύ.*

Γονέας Π6: *Μπαίνει στο τάμπλετ και το κάνει μόνη της*

Π10: *και εγώ μιλάω με κάποιους συγγενείς και χαίρομαι πολύ.*

Στο πλαίσιο της συζήτησης με την ομάδα 1 που αποτελείται από μαθητές/τριες του ΕΕΕΚ Καβάλας, και τα παιδιά συνοδεύονταν από τους γονείς τους, όταν η ερευνήτρια έθιξε το θέμα της κοινωνικής δικτύωσης, οι περισσότεροι γονείς πήραν τον λόγο και η πλειοψηφία αυτών ήταν κατηγορηματικοί στη χρήση facebook και άλλων μέσω κοινωνικής δικτύωσης, λόγω της αναπηρίας των παιδιών τους, αλλά και της μικρής τους ηλικίας. Ακόμη και ο γονέας του Π6 που ήταν θετικός στη συμμετοχή του παιδιού στις συγκεκριμένες υπηρεσίες, θεώρησε ότι το παιδί του δεν μπορεί να εμπλακεί σε μια τέτοια διαδικασία λόγω φυσικής αδυναμίας. Αντίθετα, ο γονέας του Π2 θεώρησε την επαφή του παιδιού του με το facebook, αλλά και με άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σχεδόν απαγορευτική. Αντίθετα, θετικοί ήταν οι γονείς με τη χρήση του skype, καθώς έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά τους να μιλούν με τους κοντινούς τους ανθρώπους που είτε βρίσκονται στην ίδια πόλη με αυτούς είτε όχι.

### **10.3 Focus group 2**

***Ερευνήτρια: Γνωρίζετε ότι μέσα από το Διαδίκτυο μπορώ να κάνω φίλους να γνωρίσω καινούριους ανθρώπους μπορώ να έχω φίλους και γνωστούς και άγνωστους για παράδειγμα στο facebook. Ποιος από εσάς έχει προφίλ σε κάποια σελίδα κοινωνικής δικτύωσης;***

***Π18: Εγώ Κάνω φίλους όμως αυτούς που ξέρω αυτούς που δεν τους γνωρίζω δεν τους κάνω add. Έχω 222 φίλους***

***Π15: Μπαίνω από της αδερφής μου. Δεν θέλω να έχω FB.***

***Π13: Εγώ το έχω για το εξωτερικό γιατί μιλάω με την ξαδέρφη μου που είναι στο εξωτερικό στη Γερμανία***

***Π14: Και εγώ δεν κάνω add σε αυτούς που δεν ξέρω οι περισσότεροι είναι από το Δημοτικό, το παλιό μου γυμνάσιο.***

***Π15: Και εγώ όταν μου έρχεται κάποιο αίτημα από κάποιον που δεν το ξέρω το απορρίπτω***

***Ερευνήτρια: Γνωρίζετε ότι κάποιοι μπορεί να εμφανίσουν ψεύτικο προφίλ και να μην γνωρίζεις την πραγματική ηλικία τους;***

***Π12: Ναι γι αυτό δεν κάνουμε δεκτά τα αιτήματα από άγνωστους***

***Ερευνήτρια: Τι σας αρέσει ακριβώς από το facebook;***

**Π18:** Έμενα μου αρέσει κάποιες εικόνες που δείχνει και είναι αστείες

**Ερευνήτρια:** Τις πληροφορίες που δίνει το facebook; Τις βλέπετε;

**Π19:** Όχι εμένα δεν με ενδιαφέρουν αυτές

**Π20:** Είναι συνήθως βλακείες

**Ερευνήτρια:** Εσύ έχεις;

**Π11:** Όχι

**Ερευνήτρια:** Έχει κάποιος δικός σου;

**Π11:** Ο αδερφός μου

**Ερευνήτρια:** Σε αφήνει να μπαίνει στο δικό του προφιλ;

**Π11:** Δεν μπαίνω γιατί δεν μ' αφήνει και ο μπαμπάς μου έχει αλλά ούτε και εκείνος με αφήνει

**Ερευνήτρια:** Αν θες να επικοινωνήσεις με τους συμμαθητές σου με τους γνωστούς σου πως επικοινωνείς;

**Π11:** Με το κινητό

**Π12:** Ναι είναι καλό αλλά η μαμά δεν με αφήνει γιατί φοβάται τους ανθρώπους που θέλουν να κάνουν κακό, μπορεί να λέει ότι είναι ο Κώστας, αλλά να μην είναι

**Π17:** Και εγώ δεν μπαίνω συχνά γιατί κάποια πράγματα που κάνω δεν τα λέω στους γονείς μου, γι αυτό δεν με αφήνουν.

**Π20:** Εγώ μιλάω μόνο αυτά τα 60-70 άτομα που ξέρω σίγουρα ποια είναι.

**Π19:** Εγώ επικοινωνώ κυρίως από το κινητό μου με τους φίλους μου στέλνω μηνύματα

**Ερευνήτρια:** Αν δεν ήταν τα μέσα αυτά κοινωνικής δικτύωσης, μπορείτε να βγείτε έξω μόνα σας χωρίς τους γονείς σας;

**Π15:** Όχι εγώ πηγαίνω συνήθως σχολείο και βόλτες με τους γονείς μου μόνο, δεν βγαίνω μόνος.

**Π18:** Εγώ πάω μόνος μου όπου θέλω αρκεί να το γνωρίζουν οι γονείς μου

**Π17:** Και εγώ δεν βγαίνω χωρίς τους γονείς μου δεν γνωρίζω πολλούς ανθρώπους

**Π14:** Εμείς ζούσαμε Θεσσαλονίκη πριν να έρθουμε εδώ αλλά εδώ και τρία χρόνια δεν έχω κάνει φίλους

**Π13:** Και εγώ πάντως που είμαι χρόνια στην Καβάλα, από το δημοτικό δεν είχα φίλους με κορόιδευαν, δεν έπαιζαν μαζί μου.

**Π16:** Και εγώ το ένιωσα αυτό, υπήρχαν φορές που οι συμμαθητές μου με έχουν σπρώξει και με έχουν χτυπήσει. Δεν ήθελαν να παίζουν μαζί μου. Δεν γνωρίζουν και οι δάσκαλοι πώς να τα χειριστούν

*(Οι περισσότεροι γονείς που συνόδευαν τα παιδιά τους, ανέφεραν το πρόβλημα του ρατσισμού που βίωσαν τα παιδιά τους, αναφερόμενοι σε συγκεκριμένα περιστατικά)*

Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης αυτό το οποίο αναδύεται ως πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η ηλικία αλλά και η λειτουργικότητα της αναπηρίας, καθιστούν τα παιδιά περισσότερο ικανά να εμπλακούν σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης με την συναίνεση των γονιών τους. Τα περισσότερα παιδιά όπως ο Π12 Π15 Π14 και ο Π18 Π20 έχουν προφίλ στο facebook για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Για τον πρώτο αποτελεί μέσο επαφής με γνωστά του πρόσωπα, όπως λέει, καθώς έχει 222 φίλους, ενώ για τον δεύτερο το facebook είναι μέσο ψυχαγωγίας και χαλάρωσης. Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν πώς να κινούνται με ασφαλή τρόπο στο προφίλ τους αποφεύγοντας να κάνουν φίλους, ανθρώπους που δεν γνωρίζουν. Για τους περισσότερους είναι τρόπος επαφής με τους φίλους τους, αλλά και με αγαπημένα συγγενικά πρόσωπα που είναι μακριά. Αξιόλογο σημείο της συζήτησης αποτελεί η αντιδιαστολή της ψηφιακής κοινωνικής ζωής που τα περισσότερα παιδιά δείχνουν να αναπτύσσουν με την πραγματική, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά καταθέτουν περιστατικά έντονου ρατσισμού και έντονης κοινωνικής μοναξιάς.

### **10.4 Focus group 3**

***Ερευνήτρια: Τι άλλο κάνετε στον υπολογιστή;***

***Π21: Μπαίνω στο προφίλ μου στο facebook***

***Ερευνήτρια: Έχεις πολλούς φίλους;***

***Π21: Ναι***

***Ερευνήτρια: πόσους Τους ξέρεις όλους;***

***Π21: Όχι δεν τους ξέρω όλους;***

***Π26: Εγώ θα ήθελα να έχω Facebook αλλά δεν με αφήνουν γιατί φοβούνται***

***Ερευνήτρια: Κάνεις συζήτηση;***

***Π21: Κάνω κοινοποίηση και like σε ότι αρέσει αλλά δεν συζητώ με κάποιον δεν ξέρω να κάνω αλλά δεν μιλάω με κανέναν***

***Ερευνήτρια: Έχεις κάποιους συμμαθητές φίλους στο Facebook;***

***Π21: ναι έχω τον Τ. που είμαστε μαζί στο ΕΕΕΚ***

***Π27: Εγώ το ξέρω το έχω από φίλους που κάνουν κουβέντα***



**Π24:** Και εγώ το ξέρω είναι εύκολο να το μάθεις αλλά αν γινόταν θα ήθελα να είχα και εγώ (γυρνά και κοιτά τον κηδεμόνα του σαν να περιμένει έγκριση)

**Ερευνήτρια:** **Γιατί θα ήθελες να έχεις F.B.;**

**Π24:** Θα ήθελα να μιλώ με φίλους όχι με άγνωστους οι άγνωστοι είναι στην άκρη

**Ερευνήτρια:** **Φίλους από το σχολείο ή και από άλλου;**

**Π24:** Έχω φίλους από το σχολείο αλλά και από το χωριό που μένω

**Ερευνήτρια:** **Βγαίνετε μόνοι έξω;**

Τα αγόρια που φοιτούσαν στο ΤΕΕ απάντησαν θετικά, σε αντίθεση με τα αγόρια και κορίτσια από το ΕΕΕΚ

**Ερευνήτρια:** **Αν είχατε F.B. Θα βγαίνατε το ίδιο συχνά ή θα τα λέγατε μέσα από αυτό;**

**Π22:** Δεν θα εβγαίνα τόσο συχνά

**Π23:** Εγώ θα καθόμουν αλλά όχι πολύ το πολύ μιάμιση ώρα

**Π24:** Και εγώ θα καθόμουν περισσότερο στο F.B.

**Π28:** Εγώ έχω και μιλάω με τους φίλους μου και έτσι δεν χρειάζεται να βγω πάρα πολύ

**Π30:** Εμένα δεν με αφήνουν οι γονείς μου γιατί φοβούνται

**Ερευνήτρια:** **Τώρα, εγώ θα ρωτήσω κάτι δύσκολο και θα ήθελά να την ειλικρινή σας γνώμη, στο Facebook όσοι μπαίνετε αναφέρετε ότι πηγαίνετε σε σχολείο ειδικής αγωγής;**

**Π21:** Θα το έλεγα, χωρίς να το σκεφτεί πολύ (παρεμβαίνει ο γονιός και λέει γελώντας «πιάσε το αυγό και κούρευτο και μέχρι εκεί»)

**Ερευνήτρια:** **Η ερευνήτρια προσπαθώντας να διευκολύνει τις απαντήσεις αναφέρει την βιβλιογραφία και ότι συχνά εμείς οι άνθρωποι δεν παρουσιάζουμε στις ομάδες συζήτησης τα πραγματικά στοιχεία του εαυτού μας**

**Π22:** Όχι δεν θα το έλεγα γιατί μπορεί να με κοροϊδεύουν, να μου λένε βρισιές

**Ερευνήτρια:** **Ποιο είναι το χειρότερο που έχετε ακούσει;**

**Π24:** Θα με πείραζε παρά πολύ Βλάκα, χαζό από ξένο όχι από φίλο, βρισιές χαϊδεύτηκα όχι

**Π25:** Και εγώ αυτό φοβάμαι

**Π26:** Εμένα μου έχει συμβεί να με βρίσουν και τρόμαξα.

**Π21:** Και εμένα δεν μου αρέσει να βρίζουν γι αυτό δεν λέω τίποτα για τον εαυτό μου στο F.B.

**Π30:** Εμένα με αρέσει στον υπολογιστή να ακούω τραγούδια κυρίως και να παίζω το αγαπημένο μου διαδικτυακό παιχνίδι

**Ερευνήτρια: Με δικούς σας ανθρώπους επικοινωνείτε μέσα από το διαδίκτυο;**

**Π21:** Με την νονά μου αλλά και με το skype είναι ωραία μόνος του το κατάφερε

**Π22:** Εγώ επικοινωνώ με την μητέρα μου που είναι στη Γερμανία και μένει εκεί και με τα ξαδέρφια μου στη Γερμανία

(συναισθηματική φόρτιση, καθώς η μητέρα του τον άφησε)

**Ερευνήτρια: Αν είμαστε κάποιες στεναχωρημένη αν παίζετε το αγαπημένο σας διαδικτυακό παιχνίδι ή ακούσετε τα αγαπημένα σας τραγούδια νιώθετε καλύτερα;**

**Π23:** Εγώ να πω την αλήθεια να μια φορά νευρίασα εδώ στο σχολείο ένας συμμαθητής μου με έβαλε τρικλοποδιά μετά μπήκα στο youtube και μετά έπαιξα το αγαπημένο μου παιχνίδι και ξεχάστηκα.

**Π22:** Και εγώ νιώθω καλά με ηρεμεί ο υπολογιστής γιατί είναι σαν να μπαίνω σε άλλο κόσμο

**Π21:** Πάντα θα νιώσω καλύτερα με τον υπολογιστή

**Π26:** Εμένα μου αρέσει να βλέπω τι μπορώ να αγοράσω

Το περιεχόμενο της συζήτησης με την ομάδα 3, αναδεικνύει και εδώ ότι η πλειοψηφία των παιδιών, είτε έχει δικό της προφίλ είτε χρησιμοποιεί φίλων και γνωστών και οι διαδικτυακί φίλοι είναι οι ίδιοι που γνωρίζονται και δια ζώσης. Αποφεύγουν να κάνουν φίλους, ανθρώπους που δεν τους γνωρίζουν. Και σε αυτή την ομάδα οι γονείς εκφράζουν τους φόβους τους, καθώς μερικοί απαγορεύουν στα παιδιά τους να έχουν facebook. Μια σημαντική λειτουργία που επισήμαναν είναι η δυνατότητα που έχουν να επικοινωνούν με συγγενικά πρόσωπα που μπορεί να είναι μακριά.

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο που αξίζει να επισημάνουμε είναι ο κοινωνικός ρόλος που διαδραματίζει το facebook στη ζωή των περισσότερων παιδιών, όπως είναι του Π22, Π23, Π24 και Π28. Τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν ότι το συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης έχει αντικαταστήσει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική τους ζωή, καθώς τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν ότι δεν βγαίνουν έξω τα βράδια. Ένα σημαντικό σημείο της συνέντευξης είναι όταν το Π22, Π24 και Π26 όταν η ερευνήτρια τους ρωτά αν θα γνωστοποιούσαν τον τύπο δυσκολίας που τους κάνει να φοιτούν σε δομή ειδικής αγωγής, ο Π22 είπε χαρακτηριστικά ότι δεν θα το έκανε γιατί σίγουρα αυτός θα ήταν λόγος απόρριψης του, ενώ ο Π26 ανέφερε ότι του έχει συμβεί και αισθάνθηκε πολύ άσχημα. Το ίδιο επισήμανε και το Π24 ο οποίος ανέφερε ότι δεν θα άντεχε να του συμβεί κάτι τέτοιο. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών,

το διαδίκτυο και οι λειτουργίες κοινωνικές δικτύωσης προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία και παρηγοριά ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η πραγματική τους ζωή επιφυλάσσει δυσάρεστες εμπειρίες όπως συνέβη στο Π23, με ένα περιστατικό βίας που έζησε στο σχολείο του. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με ανάλογη έρευνα που διεξήχθη από τους Shpigelman & Gill (2014), οι οποίοι στο πλαίσιο της ποιοτικής τους έρευνας με υποκείμενα, άτομα με αναπηρία, διαπίστωσαν τα εξής: Η πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρία ανέπτυξε σχέσεις με φιλικά και γνωστά άτομα, καθώς η εμπλοκή τους με άτομα που δεν γνωρίζουν μπορεί να οδηγήσει σε μια ακούσια έκθεση της ιδιωτικής τους ζωής. Ακόμη ένα ακόμη κοινό στοιχείο αποτελεί ότι τα περισσότερα άτομα με αναπηρία δήλωσαν ότι δεν γνωστοποιούν την αναπηρία τους, καθώς δεν αισθάνονται άνετα να το πράξουν επειδή φοβούνται ότι οι φίλοι τους στο facebook θα τους απορρίψουν. Τέλος, μια ακόμη σημαντική κοινή λειτουργία είναι ότι δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν με αγαπημένα άτομα που βρίσκονται στο εξωτερικό (Shpigelman & Gill, 2014).

## 10.5 Focus group 4

**Ερευνήτρια:** *Εσύ που έχεις δικό σου προφίλ στο facebook, λες ότι πηγαίνει σε σχολείο ειδικής αγωγής ;*

Π32: *Εγώ το λέω γιατί πρέπει να δεχόμαστε τον εαυτό μας όπως είναι.*

Π32: *Στο facebook έχω φίλους αλλά στην πραγματική μου ζωή έχω μόνο αυτούς που είναι στο σύλλογο ΑμεΑ – Αγωνιστές. Στο facebook κάνω like βλέπω τις αναρτήσεις των συλλόγων και ότι μαθαίνω για την πόλη να γίνεται πηγαίνω.*

Π38: *Εγώ μιλάω με την Καβάλα μέσω SKYPE. Στο facebook δεν μιλάω πολύ.*

Π40: *Εγώ κάνω τεστ νοημοσύνη στο facebook*

**Ερευνήτρια:** *Με τους συγγενείς σας που δεν μένουν κοντά σας μιλάτε μέσω του διαδικτύου;*

Π36: *Εγώ μιλάω με έναν θείο μου που είναι στον Καναδά και στην Ελβετία*

Π34: *Εγώ μιλάω με τον νονό μου στην Κύπρο, μου αρέσει να μιλάω μαζί του*

Π35: *Μιλάω με την θεία στην Ιταλία.*

Π40: *Και εγώ μιλάω με την θεία μου στη Θεσσαλονίκη, μου αρέσει γιατί είναι σαν να τους έχεις κοντά σου.*

Στο πλαίσιο της ομάδας 4 αναδεικνύεται ότι για τα περισσότερα παιδιά το facebook αποτελεί μέσο επικοινωνίας με συγγενικά και φιλικά τους πρόσωπα, ενώ και σε αυτήν την ομάδα επισημαίνεται η αντίθεση μεταξύ πραγματικής και ψηφιακής ζωής. Είναι χαρακτηριστικό αυτό το οποίο επισημάνει το Π22 που αναφέρει για τους φίλους που έχει στο facebook αλλά και για τη μοναξιά που βιώνει στην πραγματική της ζωή, καθώς έχει παρέα μόνο παιδιά που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση με αυτό. Ο Π30 αναδεικνύει και τον ενημερωτικό χαρακτήρα του facebook, καθώς κάνει πράγματα όπως είναι ένα τεστ νοημοσύνης.

## 10.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στα πλαίσια των ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων, οι οποίες διερευνούσαν τη δεύτερη σημαντική κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του διαδικτύου, κάνοντας χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οδηγηθήκαμε σε κάποια σημαντικά συμπεράσματα. Διαπιστώνεται και σε αυτήν την κατηγορία ότι η ηλικία, η λειτουργικότητα της αναπηρίας, αλλά και ο τύπος σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο και καθορίζουν τη στάση των γονιών απέναντι στην εμπλοκή ή μη των παιδιών τους με αυτό το μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά που αντιμετωπίζουν σημαντικούς τύπους αναπηρίας και φοιτούν στα ΕΕΕΚ έχουν μικρότερη έως μηδαμινή επαφή με το facebook, είτε γιατί δεν μπορούν όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά οι γονείς, είτε γιατί δεν θέλουν και φοβούνται οι ίδιοι οι γονείς.

Η πλειοψηφία των παιδιών συνδιαλέγεται στο facebook μόνο με γνωστά πρόσωπα που είναι είτε φίλοι, συμμαθητές ή συγγενικά τους πρόσωπα. Για όλα σχεδόν τα παιδιά, το facebook έχει αντικαταστήσει σχεδόν ολοκληρωτικά την πραγματική κοινωνική τους ζωή, καθώς τα περισσότερα είτε δε βγαίνουν ή βγαίνουν σε ένα προστατευμένο και κλειστό περιβάλλον με την επίβλεψη των γονιών τους. Κάποια αναφέρουν ότι έχουν περισσότερους φίλους στο διαδίκτυο από ότι στην πραγματική τους ζωή. Στην πραγματική ζωή κάνουν παρέα συνήθως με παιδιά που έχουν παρόμοια προβλήματα. Είναι σημαντικό το θέμα του ρατσισμού που θίχτηκε, στοιχείο που στο διαδικτυακό κόσμο τα παιδιά δεν συναντούν, καθώς γνωρίζουν να προστατεύουν την ιδιωτικότητά τους και αποκρύπτουν σημαντικές διαστάσεις της προσωπικής τους ζωής όπως είναι η φυσική τους κατάσταση από φόβο μήπως τους

απορρίψουν. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι το διαδίκτυο και οι λειτουργίες του, ασκούν θετική επιρροή σε αυτούς που το χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, επιτρέπει στα παιδιά με αναπηρία, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες να ενημερώνονται για τα θέματα που τους απασχολούν, συμμετέχοντας ενεργά στον κοινωνικό ιστό με τρόπους που κάτω από άλλες συνθήκες θα ήταν ίσως αδύνατον υπερπηδώντας οποιοδήποτε φυσικό, κοινωνικό ή ψυχολογικό εμπόδιο (Dobransky & Hargitai, 2007) (βλ. κεφάλαιο 4).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

### **11.1 Εισαγωγή**

Κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία προσδιορίζεται η ενεργή δράση ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού ιστού. Η συμβολή του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, κρίνεται πολύ σημαντική στην διεκπεραίωση καθημερινών κοινωνικών υποχρεώσεων (Attewell, 2001). Είναι εμφανές ότι η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού ως σύνολο δυνατοτήτων διαχείρισης των σύγχρονων τεχνολογιών και του διαδικτύου, για την προώθηση της γνώσης, της εργασίας και της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων και εκπλήρωσης των καθημερινών υποχρεώσεων, αναδεικνύει την σημασία των νέων τεχνολογιών στη ζωή των παιδιών με αναπηρία (Hargittai, 2002:12-13 ).

Ωστόσο, έρευνες των Katsinas & Moeck, Gorski, (2005) σε παιδιά με αναπηρία δείχνουν ότι η συγκεκριμένη ομάδα έχει λιγότερες πιθανότητες, πρόσβασης στο διαδίκτυο και στις νέες τεχνολογίες. Ειδικότερα, στην Αμερική το 2000 το 60% των παιδιών δεν είχε κάνει χρήση υπολογιστή (Shapiro& Rhode, 2000), ενώ ένα ακόμη παράδειγμα της παρατηρούμενης ψηφιακής ασυνέπειας αποτελεί και η Αυστραλία στην οποία σύμφωνα με επίσημα κρατικά δεδομένα, μόνο το 48% των παιδιών με αναπηρία έχει πρόσβαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ μόλις το 39% κάνει χρήση των διαδικτυακών υπηρεσιών στο σπίτι του (Hollier, 2007: 58).

Γενικότερα, το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες ενθαρρύνουν την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό αλλά και διαπροσωπικό επίπεδο. Ακόμη παρωθεί την αυτο-εκπλήρωση, ενώ διευκολύνει την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αλλά και επικοινωνιακών δράσεων, στοιχεία που ενδεχομένως χωρίς τη χρήση του διαδικτύου θα ήταν αδύνατον να υπάρξουν. Οι προοπτικές αυτές οδηγούν στην κατάκτηση εμπειριών που ενισχύουν την αυτο-εικόνα των παιδιών, ενώ θέτουν τις βάσεις για μια ανεξάρτητη και αξιοπρεπή ζωή (Burgstahler, 2002).

Την ίδια στιγμή σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, τα παιδιά με αναπηρία βρίσκονται σε μειονεκτική θέση αναφορικά με τον αριθμό και το κόστος των προσφερόμενων υπηρεσιών προς αυτούς (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007).

## 11.2 Focus group 1

*Οι γονείς της πρώτης ομάδας στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι:*

*Μόνο σε φαντασιακά επίπεδα θα μπορούσαν να σκεφτούν να κάνουν τις δουλειές τους από τον υπολογιστή, καθώς δεν έχουν επίγνωση των δυσκολιών τους.*

*Γονέας Π1: Αναφέρει τις σημαντικές διαφορές που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα με την Κύπρο*

*Γονέας Π6 : Ανησυχία για το τι θα γίνουν τα παιδιά όταν οι γονείς δεν θα μπορούν.*

***Ερευνήτρια: ένα παιδί που είναι εξοικειωμένο από μικρό να κάνει πράγματα μέσα από τον υπολογιστή μπορεί να κάνει και δουλειές μέσα από αυτόν. Αρά ίσως να μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί.***

*Γονέας Π8: Τα παιδιά ποτέ δεν θα μπορούσαν να κάνουν τίποτα μόνα τους.*

*Γονέας Π7: Αυτό που έκανε πριν από 15 χρόνια αυτό κάνει και τώρα Δεν άλλαξε τίποτα ως προς αυτά που μπορεί να κάνει Ότι ακούει εκείνο λέει.*

*Γονέας Π1: Εκπαίδευση θέλει και εμείς το είχαμε αυτό αλλά το ξεπεράσαμε.*

*Γονέας Π1: Όχι δεν έχουν επίγνωση της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν δεν ξέρω τι μπορεί να γίνει στο μέλλον.*

Όπως φαίνεται στην πρώτη ομάδα, τόσο στην κατηγορία της εκπαίδευσης όσο και στη κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων, έχουν διαφοροποιηθεί αισθητά από τις άλλες τρεις ομάδες σε επίπεδο αντιλήψεων και σε επίπεδο συμπεριφοράς των γονιών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών αλλά κυρίως, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της φυσικής και διανοητικής τους κατάστασης, δηλώνουν ότι το ενδεχόμενο, να αυτονομηθούν τα παιδιά τους και να αναλάβουν τις προσωπικές τους ευθύνες είναι εξαιρετικά απίθανο. Επιπλέον, δηλώνουν και τον φόβο τους, για το τι θα γίνουν τα παιδιά τους όταν οι ίδιοι δεν θα μπορούν να τα βοηθήσουν. Τη στάση αυτή των γονιών δικαιολογεί αυτό που πολύ χαρακτηριστικά, αναφέρει ο γονιός του Π7 σχετικά με την μη αντιστρεψιμότητα της κατάστασης του παιδιού του, ενώ ο γονέας

του Π1 δηλώνει ότι η μη επίγνωση της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν δεν βοηθά τα παιδιά να εκπαιδευτούν σε αυτόν τον πολύ σημαντικό τομέα, άρα και να εξελιχθούν. Μια ακόμη σημαντική διάσταση που διατυπώνεται από τον γονέα του Π1, είναι αυτή της ανεπαρκούς εκπαίδευσης που έχουν τα παιδιά αναφορικά με τον συγκεκριμένο τομέα στην Ελλάδα, καθώς συγκρίνει το σύστημα εκπαίδευσης με αυτό της Κύπρου όπου έζησε με την οικογένεια του.

### **11.3 Focus group 2**

**Ερευνήτρια:** *Θα ήθελα να φανταστείτε τους εαυτούς σας μελλοντικά να διαχειρίζονται την καθημερινότητά σας και τις υποχρεώσεις που αυτή έχει μέσω υπολογιστή, να μαθαίνετε για την υγεία σας και για τα δικαιώματά σας χωρίς να εμπλέκονται με υπηρεσίες; Μπορείτε;*

**Π12:** *Ναι μου είναι πιο εύκολο αυτό να το κάνω μέσω υπολογιστή αν κάποιος μου το δείξει.*

**Π20:** *Ναι και εγώ*

**Π13:** *Ναι αν κάποιος μου δείξει*

**Π14:** *θα προτιμούσα να τα μάθω όλα αυτά μέσω του Υπολογιστή*

**Π15:** *Εμένα η μαμά μου με στέλνει σε διάφορες δουλείες, στο ταχυδρομείο, στον μπακάλη παντού. Νομίζω ότι δεν χρειάζομαι τον υπολογιστή.*

**Π18:** *Εγώ ήδη μπορώ να κάνω αγορές μέσω του διαδικτύου και φυσικά θα μπορούσα να τα κάνω όλα αυτά μελλοντικά*

**Π19:** *Όλο αυτό και εγώ θα μπορούσα να το κάνω αλλά αυτό δεν είναι και τόσο σωστό γιατί πρέπει να βγαίνεις και στη κοινωνία να γνωρίζεις ανθρώπους.*

**Ερευνήτρια:** *Εσύ τι λέτε;*

**Π16:** *Ναι νομίζω ότι αν μου δείξει κάποιος θα είναι πολύ εύκολο να το κάνω μέσω υπολογιστή.*

**Π11:** *Και εμένα θα μου είναι εύκολο από το να βγω έξω γιατί δεν μπορώ να πω εύκολα αυτό που θέλω*

**Π17:** *Ναι, και εμένα μέσα από τον Υπολογιστή είναι πιο εύκολο. Χρειάζομαι χρόνο με τους άνθρωπος*



**Π17:** *Αν μου τα δείξει κάποιος θα προτιμούσα να τα κάνω μέσω υπολογιστή γιατί τον αγαπώ πολύ, μου αρέσει να ασχολούμαι μαζί του. Όχι όμως γιατί φοβάμαι τους ανθρώπους.*

**Π18:** *Στις δημόσιες υπηρεσίες εξάλλου έχει πολύ ουρά, ενώ μέσα από τον Υπολογιστή είναι πιο εύκολο και γρήγορο.*

Η ομάδα, αυτή λόγω λειτουργικότητας της αναπηρίας και λόγω σημαντικών ψηφιακών δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει στο σχολείο που φοιτά, νιώθει ότι μπορεί στο μέλλον να κατακτήσει πολύ σημαντικά επίπεδα αυτονομίας αναφορικά με την εκπλήρωση των υποχρεώσεων τους. Το Π17 εισάγει την πολύ σημαντική διάσταση της εκπαίδευσης που πρέπει να έχουν τα παιδιά σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Κάποια άλλα παιδιά, όπως το Π19, θέτει το θέμα της εμπλοκής με την πραγματική ζωή και τους ανθρώπους. Το Π18 αναφέρει ότι ήδη κάνει διαδικτυακές αγορές, κατά συνέπεια δεν θα ήταν δύσκολο για αυτόν να κάνει και τα υπόλοιπα. Το Π15 αναφέρει ότι ήδη έχει μάθει να συμμετέχει στις υποχρεώσεις, αλλά και σε άλλα πράγματα, καθώς οι γονείς του τον ενθαρρύνουν να το κάνει χωρίς τη βοήθεια του υπολογιστή. Αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι τα παιδιά που δηλώνουν ότι το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες έχουν ενταχθεί στη ζωή τους, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, εξελίσσουν στον ίδιο βαθμό και την κοινωνική τους ζωή.

### **11.4 Focus group 3**

**Ερευνήτρια:** *Κάποια στιγμή όταν θα μεγαλώσετε τι άλλο θα μπορείτε να κάνετε μέσα από τον υπολογιστή;*

**Π22:** *Τώρα είμαστε ακόμη μικροί, αλλά αν μας το δείξει κάποιος θα μπορούμε να το κάνουμε*

**Ερευνήτρια:** *Αγορές γνωρίζετε να κάνετε μέσα από τον υπολογιστή*

**Π25:** *Ναι εγώ ξέρω πατάς προσθήκη στο καλάθι αυτού που θέλεις να αγοράσεις και συμπληρώνεις τα στοιχεία σου*

*(Οι περισσότεροι δεν το γνωρίζουν αυτό ακόμη)*

**Π24:** *Εγώ αν μπορούσα να αγοράσω θα έπαιρνα αυτοκινητάκια παιχνίδια*

**Π26:** *Εγώ ακόμη δεν τα ξέρω ακόμη αυτά να τα κάνω)*

**Ερευνήτρια:** *Για θέματα υγείας έχετε ψάξει γνωρίζετε να το κάνετε αυτό*

**Π24:** *Γράφοντας*

**Π25:** Θα γράψω λέξεις –κλειδιά και θα δω αυτό που θέλω

**Π27:** Βέβαια αυτά όλα δεν είναι αλήθεια

**Ερευνήτρια:** Γνωρίζετε ότι υπάρχουν σύλλογοι και ομοσπονδίες που σας ενημερώνουν για τα δικαιώματα που έχετε για το σχολείο σας για χρήματα που μπορεί να δικαιούστε και για πολλά άλλα, τις γνωρίζετε αυτές τις ιστοσελίδες; (Σχεδόν όλα τα παιδιά δεν γνώριζαν καμία ιστοσελίδα, προφανώς λόγω της ηλικίας τους)

**Ερευνήτρια:** Πως φαντάζεστε τον εαυτό σας σε πέντε χρόνια από τώρα

**Π24:** Θα ξέρουμε περισσότερα πράγματα θα σπουδάσουμε, θα κάνω περισσότερα πράγματα στον υπολογιστή

**Π26:** Εγώ θα σπουδάσω υπολογιστές και θέλω να δουλέψω σε εταιρεία με υπολογιστές

**Π25** Εγώ θα μπορέσω να κάνω δουλειές μέσα από τον υπολογιστή

**Π29:** Εγώ θα ήθελα να κάνω αγορές

**Π26:** Εγώ βρίσκω συνταγές και τις λέω στη μαμά μου

**Π21:** Εγώ θα ήθελα να γίνω οδηγός ταξί και να δουλεύω με τον υπολογιστή

Και στην ομάδα 3, τα παιδιά εμφανίζονται πιο σίγουρα για τον εαυτό τους σχετικά με αυτά τα οποία μπορούν να κατακτήσουν στον υπολογιστή, ενισχύοντας την κοινωνική τους συμμετοχή. Κάποια παιδιά μάλιστα τολμούν να ονειρευτούν το μέλλον τους όπως είναι το Π26 και το Π25 αλλά και το Π21 που θα ήθελαν τα επαγγέλματά τους να σχετίζονται, ή να γίνονται με υπολογιστές. Γνωρίζουν όπως το Π24 και το Π25, να ενημερώνονται για την υγεία τους και περιγράφουν ακριβώς τη διαδικασία που ακολουθούν για να το πετύχουν. Τέλος δηλώνουν ότι θα ήθελαν να κάνουν και αγορές μέσα από τον υπολογιστή. Συμπερασματικά, φαίνεται πως όλα σχεδόν τα παιδιά θεωρούν ότι το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε βασικούς τομείς της κοινωνικής τους ζωής.

## 11.5 Focus group 4

**Ερευνήτρια:** Όταν μεγαλώσετε λίγο ακόμα, πιστεύετε ότι θα μπορείτε πληρώνετε τους λογαριασμούς σας να κάνετε αγορές να βγάξετε κάποια βεβαίωση μέσα από το διαδίκτυο;

P36: Αν μου δείξει κάποιος πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω

P35: Εγώ φοβάμαι ότι δεν θα τα θυμάμαι

P33: Εγώ νομίζω ότι θα μπορώ γιατί θέλω να ασχοληθώ με τους υπολογιστές, μπορώ να κάνω αιτήσεις για μια εκδρομή μέσα από το διαδίκτυο.

P38: Εγώ νομίζω ότι θα τα καταφέρω

**Ερευνήτρια:** Υπάρχουν κάποιες ιστοσελίδες που μπαίνει μέσα και μαθαίνεις τα δικαιώματά σου. Εσείς που πηγαίνετε στα ΤΕΕ και τα ΕΕΕΚ ειδικής αγωγής έχετε κάποια δικαιώματα διαφορετικά από των άλλών παιδιών και για αυτό υπάρχουν κάποιοι σύλλογοι που μπορούν να σας βοηθήσουν να τα μάθετε; Τις γνωρίζετε αυτές τις ιστοσελίδες ;

P33: Είναι η ΠΟΣΓΚΑΜΕΑ Μπαίνω σε αυτήν και ενημερώνομαι π.χ. όταν θέλω να πάω στις κατασκηνώσεις

**Ερευνήτρια:** Οι υπόλοιποι γνωρίζετε τι είναι η ΠΟΣΓΚΑΜΕΑ;

(τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι είναι αλλά μόνο οι γονείς που τα συνοδεύουν είναι ενημερωμένοι, γίνεται μια παρανόηση από κάποιον γονιό για τη δικαστική επιμέλεια γι' αυτό η ερευνήτρια επαναδιατυπώνει την ερώτηση).

**Ερευνήτρια:** Αυτό το οποίο λέω είναι κατά πόσο τα παιδιά γνωρίζουν να ενημερωθούν για τα δικαιώματά τους αν ξέρουν που πρέπει να απευθυνθούν στο διαδίκτυο;

P33: Εγώ ξέρω που θα απευθυνθώ.

(Οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν δείχνοντας ότι αυτά τα θέματα τα έχουν αναλάβει οι γονείς τους).

**Ερευνήτρια:** Οι ιστοσελίδες γνωρίζετε τι είναι;

P34: Εγώ ξέρω μια που δείχνει αυτοκίνητα και αγώνες

**Ερευνήτρια:** Τις καταλαβαίνετε τις ιστοσελίδες έτσι όπως είναι φτιαγμένες ή θα τις θέλατε πιο απλές με περισσότερες εικόνες και ήχο ίσως;

P33: Εγώ τις καταλαβαίνω για να την κατασκευάσεις θέλει πολύ δουλειά;

(Πάλι η πλειοψηφία δεν είναι σε θέση να απαντήσει)

Σε αυτήν την ομάδα διαπιστώνεται, ότι τα παιδιά δεν θεωρούν απίθανο το ενδεχόμενο, να μάθουν να τακτοποιούν τις υποχρεώσεις τους με τη βοήθεια του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Εισάγεται και σε αυτήν την ομάδα το θέμα εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το Π36, το Π38 και το Π33. Το Π33 αναφέρει ότι ήδη χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία, προκειμένου να συμμετέχει σε εκδρομές. Σχετικά με την ενημέρωση για τα δικαιώματά τους αλλά και την υγεία τους, τα παιδιά δε γνωρίζουν που πρέπει να απευθυνθούν διαδικτυακά, καθώς με το θέμα της ενημέρωσης δείχνει να ασχολούνται οι γονείς τους, εκτός από το Π33. Αυτό το οποίο αναδεικνύεται και σε αυτήν την συνέντευξη είναι ότι τα παιδιά προτιμούν να εμπλέκονται και γνωρίζουν ψηφιακές δραστηριότητες ψυχαγωγικού κυρίως τύπου, άσχετα με τον βαθμό γνώσης στο διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες.

## 11.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο πλαίσιο του περιεχομένου των συνεντεύξεων, διαπιστώνεται ότι η συμβολή του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στη κοινωνική συμμετοχή, δεν είναι αναπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό. Και σε αυτό το πεδίο συμπεραίνεται ότι η λειτουργικότητα της αναπηρίας και η ηλικία, διαμορφώνει τη στάση των παιδιών, απέναντι στη πιθανότητα της κοινωνικής τους αυτονόμησης με την κατάκτηση των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων. Σημαντική είναι και η συμβολή των γονέων σε αυτό, όπως διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς είναι θετικοί και πιστεύουν στις δυνατότητες των παιδιών τους, τότε και τα παιδιά υιοθετούν μια αντίστοιχη στάση, τονίζοντας ότι με τη κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να κατακτήσουν και αυτό το πεδίο της ζωής τους.

Αντίθετα, όταν οι γονείς έχουν αναλάβει εξ ολοκλήρου το κομμάτι αυτό, όπως συνέβη με τους γονείς των παιδιών της πρώτης ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, τότε δεν υπάρχει ούτε ως σκέψη η πιθανότητα αυτονόμησης των παιδιών μέσω του διαδικτύου. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι υπήρχε και ένας μικρός αριθμός παιδιών που γνώριζε ποιους φορείς πρέπει να αναζητήσει, προκειμένου να ενημερωθεί για τα δικαιώματά του, ενώ ήταν σε θέση να οργανώσει και μια εκδρομή με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

Τα ευρήματα που ανακύπτουν από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, επιβεβαιώνονται από συναφείς με το θέμα έρευνες, που επισημαίνουν ότι, ενώ τα

παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία γνωρίζουν να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες, δεν φαίνεται να τις χρησιμοποιούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους συμμετοχής και αυτονομίας. Το γεγονός αυτό συσχετίζεται άμεσα με την έλλειψη εκπαίδευσης τους σε αυτό, από το σχολείο αλλά και από το ευρύτερο οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον (Bucy, 2000 Ιασωνίδης, 2012).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ –ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

### **12.1 Προφίλ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στα ΕΕΕΚ και ΤΕΕ (Ερευνητικό ερώτημα Α1 & Β2)**

Η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με το προφίλ των παιδιών που φοιτούν στα ΕΕΕΚ και στα ΤΕΕ της χώρας, καθώς και τις ειδοποιές διαφορές τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 206 παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, καθώς δεν ήταν δυνατόν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, λόγω της διανοητικής και φυσικής τους κατάστασης. Η πλειοψηφία των παιδιών ήταν κορίτσια 65.5% και το 59% φοιτούσε στα ΤΕΕ της χώρας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η οικογενειακή κατάσταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι περισσότεροι μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς, αλλά και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό ζει με τον έναν γονέα. Το στοιχείο αυτό συνάδει με το γεγονός ότι συχνά η υπαρξή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, κλονίζουν σοβαρά την οικογενειακή ισορροπία, με αποτέλεσμα ο ένας από τους δύο γονείς να εγκαταλείπει την οικογένεια.

Σχετικά με την ανάλυση των κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, διαπιστώνεται ότι η οικονομική κατάσταση των οικογένειών τους εμφανίζει ένα μέσο επίπεδο εισοδημάτων, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των οικογενειών που εμφανίζει και εισόδημα κάτω του μετρίου (41.7%). Το στοιχείο αυτό υπογραμμίζει τα έξοδα, αλλά και τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συχνά οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, καθώς πολλές οικογένειες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα έξοδα, είτε γιατί εγκαταλείπουν τις εργασίες τους, είτε γιατί η αντιμετώπιση της αναπηρίας του παιδιού απαιτεί πολλά έξοδα και μετακινήσεις, ενώ η κρατική μέριμνα κρίνεται ανεπαρκής και περιοριστική. Όπως ήδη επισημάνθηκε στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας, από τη δεκαετία του '90, η ειδική αγωγή αποτελεί αντικείμενο

ρίζοσπαστικών αλλαγών και έντονων μεταρρυθμίσεων, καθώς γίνεται κατανοητό, ότι οι δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία δεν πηγάζουν από τους προσωπικούς τους φυσικούς και νοητικούς περιορισμούς, αλλά από τον κοινωνικό αποκλεισμό τον οποίο υφίστανται. Η έννοια επαναπροσδιορίζεται, ως κοινωνικός ρατσισμός και πολιτική αδικία διεκδικώντας την κοινωνική συμμετοχή των ατόμων αυτών αλλά και την ουσιαστική τους εκπαίδευση αλλά και την αξιοπρεπή διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Συνεκπαίδευση και όχι ειδική αγωγή, συνιστά το κύριο αίτημα των ημερών. Ωστόσο, και αυτός ο όρος έχει έναν αυστηρά περιοριστικό ρόλο, θέτοντας σε επισφαλή θέση, τις μέχρι τώρα κατακτήσεις και παροχές (Cole, & Meyer, 1991· Bunch, 1994· Moores, 1996), ενώ το περιεχόμενο του δεν καλύπτει την ένταξη του ατόμου με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού συστήματος, σε μακροπρόθεσμη βάση. Αυτό το οποίο επιδιώκεται είναι η καθολική συμμετοχή των υπό μελέτη ατόμων, και όχι η μονομερής πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dyson, 2001).

Στο πλαίσιο της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994, 92 χώρες και 25 διεθνή οργανισμοί ατόμων με αναπηρία συνεργάστηκαν, προσπαθώντας να θεμελιώσουν μια επί της ουσίας ενταξιακή εκπαίδευση. (The Salamanca Statement and Framework for Action) Το συγκεκριμένο σχέδιο υπέγραψαν 152 χώρες, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα εφαρμογής μια βαθιάς ενταξιακά, μεταρρυθμιστικής πρωτοβουλίας. Ειδικότερα, το Άρθρο 2 επισημαίνει την μοναδικότητα και τα δικαιώματα του κάθε παιδιού οσον αφορά στην πρόσβαση του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

«Πιστεύουμε και διακηρύσσουμε ότι:»

- τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει ενταχθούν ουσιαστικά στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης τα οποία να τους παρέχουν κάθε διευκόλυνση εφαρμόζοντας μια παιδοκεντρική παιδαγωγική ικανή να αντιμετωπίσει αυτές τις ανάγκες
- τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης που ακολουθούν τακτικές συμπερίληψης συμβάλλουν στην οικοδόμηση μίας κοινωνίας που επιδιώκει την εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους (Salamanca statement and Framework for Action, 1994: 5-6).

Η διακήρυξη αυτή χωρίς να έχει δεσμευτικό χαρακτήρα συνιστά τη βάση μιας νέας επιστημονολογικής προσέγγισης, στην οποία θα πρέπει να μεταβούν οι

εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των χωρών στο άμεσο μέλλον, αρκεί αυτές να μην περιοριστούν στο νομοθετικό επίπεδο, αλλά να προχωρήσουν σε ουσιαστικές ποιοτικές μεταμορφώσεις, στην καθημερινή παιδαγωγική εφαρμογή (Aiscow, 2000: 77-78).

Ο τύπος εκπαίδευσης από τον οποίο αντλήθηκε ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών ήταν τα ΤΕΕ, συγκριτικά με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούσαν στα ΕΕΕΚ. Οι λόγοι αυτής της αριθμητικής υπεροχής ήταν πολλοί: Αφενός τα ΤΕΕ και δευτερευόντως τα ΕΕΕΚ αποτέλεσαν τα σχολεία –στόχος της παρούσας έρευνας και αφετέρου στα ΤΕΕ της χώρας φοιτά μεγαλύτερος αριθμός παιδιών, των οποίων ο τύπος δυσκολίας επιτρέπει την συμμετοχή τους στην έρευνα, συγκριτικά με των παιδιών που φοιτούν στα ΕΕΕΚ της χώρας. Συγκεκριμένα στα ΕΕΕΚ φοιτούν λιγότερα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μη λειτουργικούς τύπους δυσκολιών, στοιχείο, απαγορευτικό για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην έρευνα.

Σχετικά με τα κοινωνικό δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι συνολικά ήταν 280, αυτό το οποίο διαπιστώθηκε αναφορικά με το φύλο ήταν ότι η πλειοψηφία ήταν γυναίκες 73,6%, εύρημα που ενδεχομένως να δηλώνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο επιλογής σε μεγαλύτερο βαθμό για τις γυναίκες από ότι για τους άνδρες, ενώ ηλικιακά οι περισσότεροι εντάσσονται στην ομάδα των 44 και άνω, με τις ηλικίες 34-38 να ακολουθούν στη συνέχεια. Το 41,4 % έχει κάνει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και το 32,9% είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Η εκπαιδευτική προσηλυσία των συμμετεχόντων εντάσσεται πλειοψηφικά στην κατηγορία των 0-5 έτη (52,5%). Τα δεδομένα αυτά ενδεχομένως αποτυπώνουν το πλαίσιο απασχόλησης, καθώς και τα ειδικά προσόντα που πρέπει να έχουν αποκτήσει προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εργαστούν στον χώρο της ειδικής αγωγής..

Ενδιαφέρον, παρουσιάζουν τα στοιχεία που αναφέρονται στις σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό έχει κάνει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, καθώς και ένα μεταπτυχιακό στο συγκεκριμένο πεδίο. Εξακολουθεί όμως να υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις παρούσες δομές, χωρίς να αναφέρουν κάποια σχετική εξειδίκευση με αυτές. Η αντιστρόφως ανάλογη σχέση που συνδέει τις επιπρόσθετες σπουδές και χρόνια, τα οποία για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ξεπερνούν τα πέντε, συμφωνεί με αντίστοιχα εύρηματα που έχουν καταγραφεί στο πλαίσιο της



χαρτογράφησης ειδικής αγωγής, στην οποία προκύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται στις εν λόγω δομές έχουν πραγματοποιήσει πρόσθετες σπουδές που αφορούν στην ειδική αγωγή (Παντελιάδου, 2004).

### **12.1.1 Λόγοι ενασχόλησης των παιδιών με το Διαδίκτυο και τις Νέες Τεχνολογίες (Ερευνητικά ερωτήματα Α Β & Γ)**

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων, για τα ερευνητικά ερωτήματα Α, Β και Γ, αλλά και από τις ομαδικές συνεντεύξεις των παιδιών στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, είναι ότι τα παιδιά, με ένα μικρό προβάδισμα των αγοριών έναντι των κοριτσιών, κάνουν χρήση των υπηρεσιών του διαδικτύου, καθώς κρίνεται πολύ σημαντική η συμβολή του σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις, στην εκπαίδευση τους και την ψυχαγωγία. Πιο συγκεκριμένα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, ευρήματα τα οποία επαληθεύουν το ερευνητικό μας ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο, αναμένονταν να εμφανίζονται υψηλά ποσοστά συσχέτισης του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, αναφορικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ζωή της υπο μελέτη ομάδας. Ωστόσο, η λειτουργικότητα της αναπηρίας, η ηλικία, η εκπαίδευση αλλά και το εισόδημα και η οικογενειακή κατάσταση των παιδιών συμβάλλουν στην επιλογή των ψηφιακών υπηρεσιών, καθώς και στην εξέλιξη των παιδιών αναφορικά με τους παραπάνω τομείς. Το εύρημα αυτό, συμφωνεί και με αντίστοιχου τύπου έρευνες που αποδεικνύουν ότι το είδος της αναπηρίας, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση στη χρήση νέων τεχνολογιών. Έτσι, το 40% των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ το ποσοστό αυτό περιοριζόταν στο 20% για τα άτομα με δυσκολίες στην όραση. Επίσης, το ποσοστό των ατόμων με κινητικά προβλήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο χειρισμό των νέων τεχνολογιών, καθώς χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο, προκειμένου να γράψουν και να αποστείλουν ένα e-mail συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία (οπ. αναφ. 2007:15). Ακόμη, βασική αιτία του ψηφιακού αποκλεισμού, είναι ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν την τάση να πιστεύουν ότι το διαδίκτυο δεν απαντά στις ανάγκες τους, ενισχύοντας τον αποκλεισμό, ο οποίος καθορίζεται από κοινωνικό-οικονομικές πηγές και ένα σύνολο ψηφιακών επιλογών, τα οποία διαμορφώνονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Dutton & Helsper, 2007 :15). Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 28% των ατόμων με αναπηρία αντιλαμβάνεται τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου ως μη σημαντική, ενώ το 11% θεωρεί ότι η αναπηρία συνιστά σοβαρό

εμπόδιο στην διασφάλιση της πρόσβασης στο σύνολο των ψηφιακών υπηρεσιών (Παπάνης, 2011).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της στατιστικής ανάλυσης ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δήλωσε ότι το διαδίκτυο συμβάλλει σημαντικά στην εκπαίδευση τους. Σημαντική παράμετρος αποτελεί η ηλικία, ο τύπος της οικογενειακής και οικονομικής κατάστασης της οικογένειας, η οποία συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στον συγκεκριμένο άξονα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών της παρούσας έρευνας μένει και με τους δύο γονείς, (74,8%) ενώ πλειοψηφικά ένα σημαντικό ποσοστό εντάσσεται οικονομικά στο εισόδημα των 25.000-35.000€. Τα δεδομένα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν ευρήματα συναφών ερευνών, όπως του Sivin-Kachala (1998:5), στο πλαίσιο των οποίων διερευνήθηκαν οι επιδράσεις της τεχνολογίας σε βασικά πεδία εκπαίδευσης. Έτσι αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι:

- Τα παιδιά με αναπηρία που ήρθαν σε επαφή με ένα ψηφιακά πλούσιο περιβάλλον, φαίνεται ότι σημείωσαν έναν ικανοποιητικό βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας σε όλους τους βασικούς εκπαιδευτικούς τομείς.
- Τα παιδιά με αναπηρία που ήταν εξοικειωμένα στις νέες τεχνολογίες, διέγραψαν μεγαλύτερη χρονικά ακαδημαϊκή επιτυχία.
- Τέλος οι αντιλήψεις και ο τρόπος διαχείρισης της μάθησης από την συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, είχε σημαντική βελτίωση, όταν οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο, διαμεσολαβούσαν κατευθυντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τέλος, μέσα από το σύνολο των υπηρεσιών ενός διαδικτυακού τόπου, δίνεται η δυνατότητα γόνιμης ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών αλλά και πολιτικής και κοινωνικής τοποθέτησης και λήψης αποφάσεων, θέτοντας τα θεμέλια μιας ενεργής κοινωνίας πολιτών (Παπάνης, 2011).

Τα συγκεκριμένα δεδομένα, επικυρώνονται και μέσα από τις ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις, καθώς το σχολείο έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών στους υπολογιστές, ιδιαίτερα όταν αυτά φοιτούν σε σχετικό τμήμα. Τα πρώτα συμπεράσματα, που συνάγονται από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των παιδιών, αναφορικά με τη συμβολή του διαδικτύου στην εκπαίδευση τους, είναι ότι η ηλικία, ο τύπος του σχολείου που συνδέεται στενά με την λειτουργικότητα της αναπηρίας, το τμήμα στο οποίο φοιτούν τα παιδιά, καθώς

και τα χρόνια που σπουδάζουν σε αυτό, αλλά και ο εξοπλισμός του σχολείου στους υπολογιστές, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους, διαμορφώνει σε πολύ σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με τη συμβολή του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά που φοιτούν στα ΤΕΕ στο τμήμα πληροφορικής έχουν αναπτύξει μεγάλο βαθμό εξοικείωσης και ψηφιακής λειτουργικότητας. Γνωρίζουν πολλές εφαρμογές του υπολογιστή και κάποια παιδιά είναι σε θέση να περιγράψουν αυτές τις λειτουργίες. Η μειοψηφία γνωρίζει σε άριστο βαθμό τους υπολογιστές και σε αυτό συμβάλλει το δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον αλλά και η συμβολή του γονιών οι οποίοι παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση τους. Τα παιδιά από τα ΕΕΕΚ τα οποία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με την αναπηρία τους, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα και δεν ασχολούνται σε τόσο μεγάλο βαθμό με τους υπολογιστές. Η έλλειψη ψηφιακής κατάρτισης συνδέεται στενά και με το τμήμα που φοιτούν τα παιδιά. Έτσι αυτά που είναι ενταγμένα στο τμήμα γεωπονίας δεν έχουν σχεδόν καμία επαφή με τους υπολογιστές στο σχολείο. Η όποια άτυπη εκπαίδευση λαμβάνεται στο σπίτι, εφόσον οι γονείς είναι σε θέση να κατευθύνουν τα παιδιά τους σε αυτό. Ένα βασικό κοινό στοιχείο μεταξύ των παιδιών που γνωρίζουν και χειρίζονται υπολογιστές και αυτά που γνωρίζουν λιγότερο ή καθόλου είναι ότι όλα σχεδόν γνωρίζουν τις ψηφιακές λειτουργίες που σχετίζονται με τη ψυχαγωγία αλλά τη διασκέδαση όπως είναι το you tube και τα διαδικτυακά παιχνίδια. Κατά συνέπεια, θα λέγαμε ότι τα παιδιά, προκειμένου να μάθουν οποιαδήποτε καινούρια γι αυτούς, λειτουργία του υπολογιστή θα πρέπει να αποτιμάται γι αυτούς ως μια ευχάριστη και διασκεδαστική λειτουργία την οποία βέβαια κατανοούν και είναι σε θέση να χειριστούν. Οι ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών που αναδύονται από την συγκεκριμένη συνέντευξη, επισημαίνει αυτό που και στο θεωρητικό τμήμα αναφέρθηκε (βλ. κεφάλαιο 3) ότι η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην επιμόρφωση παιδιών με αναπηρία, πρωταρχικά διασφαλίζει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητου των φυσικών και πνευματικών μειονεξιών που η ομάδα αυτή αντιμετωπίζει. Παρωθεί με δυναμικό τρόπο την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας την προσέγγιση των συγκεκριμένων ατόμων με το μορφωτικό κεφαλαίο στα πλαίσια μιας άτυπης μέχρι τώρα εκπαίδευσης (Kettlerin & Tindai, 2007· Kalyanpur, & Kilmani, 2005).

Επιπλέον, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης στο σχολείο, παρέχει μια σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα (Ράπτη & Ράπτη, 2001).

- Παρωθεί την προσοχή των μαθητών/τριων
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων
- Αμβλύνει την ακαδημαϊκή υποεπίδοση
- Παρωθεί την εξατομικευμένη εκπαιδευτική διαδικασία
- Συμβάλλει στη δημιουργία ομαδο-συνεργατικού κλίματος
- Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών/τριων
- Συνιστά συνδεδετικό κρίκο σχολείου και ρεαλιστικής πραγματικότητας
- Ενθαρρύνει συμμετοχικές δεξιότητες, ευνοεί το διάλογο και συμβάλλει στην αναζήτηση, αξιολόγηση και αξιοποίηση της νέας γνώσης
- Παρέχει ευκαιρίες εμπειρικής άσκησης της γνώσης και του αναστοχασμού
- Αμβλύνει τον ψηφιακό αποκλεισμό
- Υποδκενεύει στον μαθητή τον τρόπο να μαθαίνει
- Θέτει τις βάσεις σε μαθητές/τριες για τη δια βίου μάθηση

Είναι φανερό, ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου εισάγει τα παιδιά σε ένα νέο χωροχρονικό πλαίσιο, δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης της παράλληλης σκέψης και οικοδομώντας τη μάθηση μέσα από διαδικασίες αυτενέργειας αλλά και δυναμικής συμμετοχής.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Γ) που διερευνά το άξονα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι η ηλικία συσχετίζεται άμεσα με τον τομέα αυτό, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποιεί ευρέως τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Ωστόσο, τα παιδιά αποφεύγουν να δημιουργήσουν επαφές με ανθρώπους που δεν τους γνωρίζουν. Συνεπώς, το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχέσεων με τους δικούς τους ανθρώπους που είτε βρίσκονται μακριά είτε για οποιαδήποτε άλλο λόγο δεν είναι δυνατή η δια ζώσης επικοινωνία. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα των ίδιων των παιδιών τα οποία αναφέρουν ότι:

*«Στο facebook έχω φίλους αλλά στην πραγματική μου ζωή έχω μόνο αυτούς που είναι στο σύλλογο ΑμεΑ – Αγωνιστές. Στο facebook κάνω like βλέπω τις αναρτήσεις των συλλόγων και ότι μαθαίνω για την πόλη να γίνεται πηγαίνω».*

*«Εγώ μιλάω με έναν θείο μου που είναι στον Καναδά και στην Ελβετία». «Εγώ μιλάω με τον νονό μου στην Κύπρο, μου αρέσει να μιλάω μαζί του». «Μιλάω με την θεία στην Ιταλία».*

*«Και εγώ μιλάω με την θεία μου στη Θεσσαλονίκη, μου αρέσει γιατί είναι σαν να τους έχεις κοντά σου».*

Είναι προφανές λοιπόν ότι η πλειοψηφία των παιδιών συνδιαλέγεται στο facebook μόνο με γνωστά πρόσωπα που είναι είτε φίλοι, συμμαθητές ή συγγενικά τους πρόσωπα. Για όλα σχεδόν τα παιδιά, το facebook έχει αντικαταστήσει σχεδόν ολοκληρωτικά την πραγματική κοινωνική τους ζωή, καθώς τα περισσότερα είτε δε βγαίνουν ή βγαίνουν σε ένα προστατευμένο και κλειστό περιβάλλον με την επίβλεψη των γονιών τους. Κάποια αναφέρουν ότι έχουν περισσότερους φίλους στο διαδίκτυο από ότι στην πραγματική τους ζωή. Στην πραγματική ζωή κάνουν παρέα συνήθως με παιδιά που έχουν παρόμοια προβλήματα.

Στο πλαίσιο της ποσοτικής ανάλυσης, τα παιδιά με τις απαντήσεις τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό, θεωρούν ότι η συμβολή του διαδικτύου είναι πολύ μεγάλη στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών επαφών με τα αγόρια να φαίνεται να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του διαδικτύου σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με κορίτσια. Αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων για τις πέντε εννοιολογικές κατασκευές του ερωτηματολογίου με τον μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman αναδείχθηκε ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής συμμετοχής (βλ. κεφ. 8). Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι το διαδίκτυο επιτρέπει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες να ενημερώνονται για τα θέματα που τους απασχολούν, συμμετέχοντας ενεργά στον κοινωνικό ιστό με τρόπους που κάτω από άλλες συνθήκες ίσως αυτό θα ήταν σχεδόν αδύνατον (Dobransky & Hargitai, 2007) (βλ. κεφάλαιο 4). Διαπιστώνεται και σε αυτήν την κατηγορία ότι η ηλικία, η λειτουργικότητα της αναπηρίας αλλά και ο τύπος σχολείου διαμεσολαμβάνουν ενισχυτικά και καθορίζουν τη στάση των γονιών απέναντι στην εμπλοκή ή μη των παιδιών τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά που αντιμετωπίζουν μη λειτουργικούς τύπους αναπηρίας και φοιτούν στα ΕΕΕΚ έχουν μικρότερη έως μηδαμινή επαφή με το facebook είτε γιατί δεν μπορούν όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά οι γονείς, είτε γιατί δεν θέλουν και φοβούνται οι ίδιοι οι γονείς. Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ευρήματα, αυτό το οποίο

προκύπτει είναι ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως είναι το facebook, απαλλάσσονται από την παροδική διάσταση της μόδας, αλλά δείχνουν να εδραιώνονται ως ένα πολυπολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο διαρκώς εξελίσσεται και μεταλλάσσεται κάτω από το βάρος μιας παγκόσμιας συλλογικής ανάγκης και επαφής. Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων δείχνει να τίθεται σε μια άλλη βάση, στο πλαίσιο της οποίας η δια ζώσης επαφή δεν κρίνεται απαραίτητη. Η ολοένα αυξανόμενη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αποτυπώνει ένα άλλο περιεχόμενο κοινωνικών σχέσεων (Elison et. al., 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που είναι χρήστες facebook, μοιράζονται πιο εύκολα απόψεις, συναισθήματα και εμπειρίες με άτομα που τα γνωρίζουν, στοιχείο που λειτουργεί ενισχυτικά στη δημιουργία δεσμών και διαπροσωπικών σχέσεων. Η αυτό-αποκάλυψη και η συναισθηματική οικειότητα είναι δύο διαστάσεις του περιεχομένου της κοινωνικής επαφής που μπορεί να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην κοινωνική υποστήριξη που μπορεί να λάβει ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ( Nurullah, 2012).

### **12.1.2 Ο ρόλος του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην κοινωνική συμμετοχή. καθημερινές δραστηριότητες (Ερευνητικά ερωτήματα Δ & Ε)**

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα τα οποία αναδεικνύουν τον βαθμό συμβολής του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην προσβασιμότητα σε υπηρεσίες και κατ' επέκταση στην ενεργοποίηση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Ερευνητικά Ερωτήματα Δ και Ε). Ειδικότερα, όπως η ποιοτική, αλλά και η ποσοτική έρευνα αποκάλυψε, και σε αυτό το πεδίο είναι γεγονός ότι η ηλικία, ο τύπος του σχολείου, αλλά και η λειτουργικότητα της αναπηρίας, καθορίζει το βαθμό συμβολής των ψηφιακών τεχνολογιών, στο πεδίο της κοινωνικής συμμετοχής/ καθημερινών δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα αυτά ταυτίζονται και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι με τις απαντήσεις τους δηλώνουν ότι το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες είναι σε θέση να συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στον συγκεκριμένο τομέα της καθημερινότητας των παιδιών.

Σε συσχέτισμό με τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία, το φύλο και η ηλικία των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, διαμορφώνοντας τον βαθμό και την ένταση συμμετοχής του διαδικτύου στον άξονα της κοινωνικής

συμμετοχής/καθημερινών δραστηριοτήτων. Έτσι, τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά με τις απαντήσεις τους εμφανίζονται να δηλώνουν την πεποίθηση ότι το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση του συγκεκριμένου πεδίου. Εξετάζοντας τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση του τομέα της κοινωνικής συμμετοχής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Βλ. κεφάλαιο 8).

Στο πλαίσιο του περιεχομένου των συνεντεύξεων, διαπιστώνεται ότι η συμβολή του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στη κοινωνική συμμετοχή, δεν είναι αναπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό. Και σε αυτό το πεδίο προκύπτει ότι η λειτουργικότητα της αναπηρίας και η ηλικία, διαμορφώνει τη στάση των παιδιών, απέναντι στη πιθανότητα της κοινωνικής τους αυτονόμησης με την κατάκτηση των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων. Σημαντική είναι και η συμβολή των γονέων σε αυτό, όπως συμπεραίνεται από τις συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς είναι θετικοί και πιστεύουν στις δυνατότητες των παιδιών τους, τότε και τα παιδιά υιοθετούν μια αντίστοιχη στάση, τονίζοντας ότι με τη κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να κατακτήσουν και αυτό το πεδίο της ζωής τους. Αντίθετα, όταν οι γονείς έχουν αναλάβει εξ ολοκλήρου το κομμάτι αυτό, όπως συνέβη με τους γονείς των παιδιών της πρώτης ομάδας, τότε δεν υπάρχει ούτε ως σκέψη η πιθανότητα αυτονόμησης των παιδιών μέσω του διαδικτύου. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι υπάρχει και ένας μικρός αριθμός παιδιών που γνώριζε ποιους φορείς πρέπει να αναζητήσει, προκειμένου να ενημερωθεί για τα δικαιώματά του, ενώ είναι σε θέση να οργανώσει μια δραστηριότητα, όπως είναι μια εκδρομή με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Είναι χαρακτηριστικές οι δηλώσεις των ίδιων των παιδιών:

*«Εγώ ήδη μπορώ να κάνω αγορές μέσω του διαδικτύου και φυσικά θα μπορούσα να τα κάνω όλα αυτά μελλοντικά με τη βοήθεια των δικών μου»*

*«Ναι εγώ ξέρω πατάς προσθήκη στο καλάθι αυτού που θέλεις να αγοράσεις και συμπληρώνεις τα στοιχεία σου»*

Τα ευρήματα που ανακύπτουν από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, επιβεβαιώνεται από συναφείς με το θέμα έρευνες, που επισημαίνουν ότι ενώ τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία γνωρίζουν να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες, αυτές δεν φαίνεται να τις χρησιμοποιούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους συμμετοχής και αυτονόμησης. Το γεγονός αυτό συσχετίζεται άμεσα

με την έλλειψη εκπαίδευσης τους στο πεδίο αυτό, από το σχολείο αλλά και από το ευρύτερο οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον (Bucy, 2000· Ιασωνίδης, 2012). Κατά συνέπεια το ερευνητικό ερώτημα Δ, σχετικά με το αν το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε υπηρεσίες, δεν επαληθεύεται, καθώς τα δεδομένα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, αναδεικνύουν ότι τα παιδιά δεν έχουν εκπαιδευτεί στην πλειοψηφία τους στον τομέα αυτό, προκειμένου να διαχειρίζονται μόνο τους τις υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματά τους επιδιώκοντας και την αναγκαία αυτονομία. Κατά συνέπεια, η κοινωνική τους συμμετοχή εμφανίζεται αρκετά περιορισμένη.

Ωστόσο, η ενεργή κοινωνική συμμετοχή κρίνεται πολύ σημαντική για την αυτό-εκπλήρωση ενός ατόμου και ιδιαίτερα του νέου. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, η συγκεκριμένη έννοια ορίζεται ως μία εξατομικευμένη εμπλοκή στην καθημερινότητα της ζωής, καθώς και την αλληλεπίδραση και συμμετοχή σε διάφορες πλευρές της κοινοτικής ζωής (WHO, 2001). Η πολύπλοκη ζωή των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διευκολύνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το διαδίκτυο και γενικότερα από τις νέες τεχνολογίες, καθώς έχει την ικανότητα να μετασχηματίζει την πραγματική ζωή, προσδίδοντας της μια εικονική διάσταση, εντάσσοντας την σε μια άλλη συλλογική κοινότητα. Ο όρος «εικονική κοινότητα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Rheingold, (1993:5) και περιλαμβάνει τον πιο ακριβή κοινωνιολογικό ορισμό που υπάρχει για αυτές. Ειδικότερα, κάνει αναφορά για κοινωνικές συλλογικότητες που αναδύονται μέσα από ομάδες συζητήσεων, οι οποίες μετατρέπονται σε εστίες προσωπικών σχέσεων και έντονων συναισθηματικών επενδύσεων. Η κάθε κοινότητα, μορφώνεται με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά και τον χρόνο, ενώ η δημιουργία της συνιστά την ύψιστη μορφή ανθρώπινης δράσης, επιτρέποντας την πρόσβαση σε αυτήν, όλων των ανθρώπων, η οποία σύμφωνα με τον Rheingold μετουσιώνεται σε μια οικουμενική ηλεκτρονική αγορά. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, είναι ότι αυτές οι κοινότητες ενδιαφερόντων συνιστούν συλλογικούς κοινούς επικοινωνιακούς τόπους, χωρίς διάθεση αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνικής δομής. Αποτελούν ένα συνθετικό κόσμο, με κυρίαρχη τάση την διατήρηση βασικών πυρήνων αλληλεγγύης, καταλήγοντας έτσι, η παρουσία των εικονικών κοινοτήτων να μην αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική κοινωνία, αλλά μια εναλλακτική για την ίδια την κοινωνία (Ridings et. al., 2002). Ένας ακόμη ενδιαφέρον ορισμός της εικονικής κοινότητας, επισημάνθηκε το 1991



από τους Lave & Wenger στο (Name, 2004) οι οποίοι αναφέρθηκαν στον επεκτατικό χαρακτήρα του εικονικού περιβάλλοντος, στα πλαίσια του οποίου, ομάδες ανθρώπων συσπειρώνονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος, καταθέτοντας τις απόψεις και προτείνοντας τις λύσεις τους. Ωστόσο, αυτό που επισημαίνει και ο υποστηρικτής των εικονικών κοινοτήτων, Rheingolds είναι ότι χρήσιμες είναι εκείνες οι διαδικτυακές ομάδες, που επιτυγχάνουν να μετουσιώσουν τις εικονικές επαφές σε προσωπικές επαφές, εισάγοντας την αξία της διάχυσης της πληροφορίας στα πλαίσια του πραγματικού κόσμου.

Ο Sproull & Farai (1997) στο (Ridings et. al., 2002) επιχειρώντας μια συγκριτική μελέτη των διαφορών μεταξύ εικονικών και φυσικών κοινοτήτων επισημαίνουν τρία βασικά διαχωριστικά στοιχεία α). Η εικονική επικοινωνία, πραγματώνεται σε πλαίσια φυσικής ανθρώπινης απουσίας, καθώς και ρευστής χωροχρονικής πραγματικότητας. Αντίθετα, η επικοινωνία στα πλαίσια των φυσικών κοινοτήτων, πραγματώνεται σε προσωπική συνθήκη αλληλεπίδρασης και προϋποθέτει την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (Μήτρου, 2010)

β). Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι ότι η ύπαρξη της ψηφιακής συνθήκης, καταργεί λεκτικές παραδοχές και συμβάσεις, που προσδίδουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στα λεκτικά νοήματα, δομώντας ένα δίκτυο κοινωνικά διαμεσολαβούμενων προσδιορισμών, νοηματοδοτώντας λέξεις και συμπεριφορές. Από την άλλη, αυτό το οποίο συντελείται στη φυσική συνθήκη επικοινωνίας, είναι ότι επιτρέπει την ανταλλαγή ρητών και άρρητων μορφών πληροφορίας. Το επιπρόσθετο μήνυμα της φυσικής επαφής, είναι ότι αυτή μεταφέρει τις διακυμάνσεις και τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος, καθώς και άλλων παραγόντων που διαμεσολαβούν και οδηγούν στη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών.

γ) Μια τρίτη τέλος δομική διαφορά μεταξύ εικονικών και φυσικών κοινοτήτων, είναι ότι στις μεν πρώτες, ο πληθυσμός που συναντάται σε αυτές είναι ετερογενής αναφορικά με το γένος, την εθνικότητα και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ομοιογενής όσον αφορά στις στάσεις και τις αντιλήψεις του. Αντίθετα, οι φυσικές κοινότητες είναι πιο συμπαγείς, και περισσότερο ομοιογενείς σε επίπεδο κοινωνικών χαρακτηριστικών, περιορίζονται χωροχρονικά, είναι μικρές σε μέγεθος ενώ η ταύτιση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών δεν αποτελεί βασική προϋπόθεση για την συνεύρεση των μελών τους ( Matei & Rokeach, 2001).

Μια σημαντική τέλος ιδιότητα που ανάγεται σε βασική ομοιότητα μεταξύ εικονικών και φυσικών κοινοτήτων, είναι ότι και οι δυο αποδομούνται σχετικά

εύκολα, όταν τα μέλη της μετακινηθούν σε νέα βάση στάσεων και ενδιαφερόντων, ή ο κοινωνικός σκοπός για τον οποίο έχουν δημιουργηθεί έχει λιμνάσει και αδρανοποιηθεί. Κατά συνέπεια, αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι ότι συχνά, οι κοινότητες του Διαδικτύου λειτουργούν συμπληρωματικά και σε πλήρη συσχέτισμό με τις παραδοσιακές κοινότητες, διαθέτοντας την ίδια αξιολογική βαρύτητα. Σε πολλές δε, περιπτώσεις οι δυο αυτοί τύποι κοινοτήτων διαπλέκονται, καθώς ο ένας μπορεί να ασκήσει επεκτατικό ρόλο στον άλλον. Αυτό σημασιοδοτεί τον πολυσήμαντο χαρακτήρα του εικονικού περιβάλλοντος, καθώς αυτός εμπλεκόμενος με την ρεαλιστική πραγματικότητα αναπαράγει υλικού τύπου αποτελέσματα (Shapiro & Leone: στον Rice, 2001). Συναφείς έρευνες έχουν αναδείξει ότι η κοινωνική συμμετοχή με την χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, μειώνουν τα εμπόδια της διαπροσωπικής επικοινωνίας σε ανθρώπους που ο τύπος της δυσκολίας τους, υπαγορεύει μια διαρκή πάλη για την διατήρησή τους στον κοινωνικό ιστό (Ellison at.al., 2007). Σε έρευνα που διεξήχθη με βασικό σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης, στη χρήση μεταξύ εικονικών και μη, κοινωνικών δικτύων από άτομα με αναπηρία ηλικίας 18-34 ετών τα ευρήματα που αναδείχθηκαν ήταν πολύ ενδιαφέροντα, καθώς διαπιστώθηκε ότι ο ψηφιακός κόσμος ως διευκολυντής και ως διαμορφωτής της κοινωνικής εμπλοκής εμφάνιζε υψηλή βαθμολογία συσχετιστικά με την δια ζώσης κοινωνική εμπλοκή, η οποία εμφανιζόταν αδύναμη βαθμολογικά. Ωστόσο η διαδικτυακή κοινωνική δράση φάνηκε να συσχετίζεται στενά με τον τύπο αναπηρίας, καθώς τα άτομα με κινητική αναπηρία, με προβλήματα όρασης φάνηκε να επιλέγουν την διαδικτυακή επαφή, συγκριτικά με άτομα που είχαν άλλους τύπους αναπηρίας. Όσο μικρότερος ήταν ο βαθμός της δια ζώσης κοινωνικής συμμετοχής τόσο μεγαλύτερη εμφανιζόταν η ανάπτυξη της ψηφιακής κοινωνικής εμπλοκής. Επιπλέον κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και από την έρευνα της παρούσας εργασίας, είναι ότι τα παιδιά με αναπηρία εμφανίζονται ως παθητικοί καταναλωτές του ψηφιακού κόσμου, καθώς απλά μπορεί να διαβάζουν κάποιες πληροφορίες, ή είναι παρατηρητές των προφίλ άλλων παιδιών που έχουν και αυτά κάποιο τύπο δυσκολίας, ενώ σπάνια ή σχεδόν καθόλου διοργανώνουν δραστηριότητες, συμμετέχουν σε κοινωνικά γεγονότα της περιοχής τους, ή διεκπεραιώνουν οποιαδήποτε άλλη υποχρέωση που μπορεί να αφορά στη ζωή και στην καθημερινότητα τους (Viluckiene, 2015).

Σχετικά με την διερεύνηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αναφέρεται στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και κατ επέκταση του ψηφιακού

αποκλεισμού, με τη συμβολή του Διαδικτύου και των ΤΠΕ, είναι αδιαμφισβήτητα τα μεγάλα πλεονεκτήματα από την χρήση των νέων τεχνολογιών από την ομάδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Ωστόσο, ένας βασικός άξονας που καθορίζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την άρση του ψηφιακού αποκλεισμού είναι η προσβασιμότητα στον Η/Υ και τις νέες τεχνολογίες γενικότερα, καθώς και η ύπαρξη ή μη, του απαραίτητου εξοπλισμού. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της ποσοτικής ανάλυσης διαπιστώθηκε ότι η παρουσία του υποστηρικτικού εξοπλισμού δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμβολή του διαδικτύου σε κανένα από τα τρία πεδία που εξετάζουμε (εκπαίδευση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική συμμετοχή/καθημερινές δραστηριότητες). Παρόμοιο εύρημα αφορά και στην χρήση των ιστοσελίδων, στοιχείο που δείχνει ότι τα παιδιά ενδεχομένως δεν τις χρησιμοποιούν. Η απουσία χειρισμού ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών και υποστηρικτικού εξοπλισμού, προκύπτει και από την ποιοτική ανάλυση της παρούσας εργασίας καθώς αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι η περιορισμένη χρήση τους παρά το γεγονός ότι έχουν στη διάθεσή τους υπολογιστές και προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης, σημαντική είναι η πληροφορία ότι, ενώ τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να υπάρχουν σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα ειδικής αγωγής, συμβάλλοντας στην κατανόηση της ύλης που διδάσκονται, η πλειοψηφία των παιδιών δεν τα γνωρίζει και επομένως δεν τα χρησιμοποιεί.

Τα δεδομένα αυτά συμπίπτουν με αντίστοιχα ευρήματα συναφών ερευνών οι οποίες αναδεικνύουν τον πολύ σημαντικό ρόλο της υποστηρικτικής τεχνολογίας, καθώς και του τεράστιου κόστους που συχνά έχει αυτή. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Lenhart et.al. (2003) μια μηχανή γραφής Braille μπορεί να ανέρχεται στο χρηματικό ποσό των 3000 δολαρίων, ενώ μια μεγεθυντική οθόνη για την ίδια ομάδα ανθρώπων κοστίζει 2000 δολάρια. Τα οικονομικά αυτά δεδομένα, χωρίς αμφιβολία, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το χαμηλό συνήθως, εισόδημα των ατόμων με αναπηρία με αποτέλεσμα η πρόσβαση και χρήση της υπό μελέτη ομάδας στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο (Lenhart et.al., 2003). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με στοιχεία της WHO μόνο το 5-15% των ατόμων με αναπηρία είναι σε θέση να εξασφαλίσουν την απαιτούμενη υποστηρικτική τεχνολογία στις μέσου οικονομικού εισοδήματος χώρες (World Health Organization (2011). Παρόμοια οικονομική δυσπραγία, παρατηρείται και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, και στις προτεραιότητες που αυτό θέτει. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί ένα σχολείο να είναι πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένο για το

σύνολο των μαθητών του, αλλά να αποφεύγει την αγορά μια κατάλληλης υποστηρικτικής ψηφιακής δομής, η οποία μπορεί να εξυπηρετεί μια ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gorski, 2006a).

Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εδραίωση αυτής της ψηφιακής ανισότητας, αποτελεί η έλλειψη του αναγκαίου υποστηρικτικού εξοπλισμού αλλά και των προσβάσιμων ιστοτόπων φιλικών προς τη συγκεκριμένη ομάδα (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007). Έτσι, πολλές από τις διαδικτυακές εικόνες, δεν είναι κατάλληλες για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, εκτός αν έχουν κωδικοποιηθεί μέσω εναλλακτικού κειμένου, το οποίο μπορεί να αναγνώσει ο ενδιαφερόμενος με τη χρήση της κατάλληλης μεγεθυντικής οθόνης. Παρόμοια προβλήματα πρόσβασης αντιμετωπίζουν, και οι χρήστες με προβλήματα ακοής, καθώς πολύ συχνά τα ακατάλληλα σε σχεδιασμό, ποντίκια δεν τους επιτρέπουν την εύκολη περιήγηση στο ψηφιακό περιβάλλον (Thompson et.al., 2007).

Ο μη, φιλικός χαρακτήρας σχεδιασμού των ιστοσελίδων αποτυπώνεται με ευκρίνεια και από άλλου τύπου έρευνες στο πλαίσιο των οποίων, τα άτομα με αναπηρία δηλώνουν ότι οι ιστοσελίδες θα πρέπει να διαθέτουν περισσότερες οδηγίες, λιγότερα γραφικά και διαφημίσεις, λιγότερους και ευκρινέστερους συνδέσμους, καθώς και πιο εύκολη και απλή αναζήτηση των πληροφοριών (Pilling et.al., 2004). Το αποτέλεσμα είναι η συγκεκριμένη ομάδα να μην θεωρεί την ενασχόλησή της με τις ιστοσελίδες μια ευχάριστη και γόνιμη εμπειρία.

Είναι προφανές, από τα παραπάνω, ότι το διαδίκτυο και η χρήση νέων τεχνολογιών από τα παιδιά με αναπηρία, είναι σε θέση να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, μετασχηματίζοντας σταδιακά τα στερεότυπα και τις αντιλήψεις του γενικότερου πληθυσμού απέναντι σε αυτά (Παπάνης, 2009). Το διαδραστικό περιβάλλον είναι σε θέση να αμβλύνει τους όποιους περιορισμούς, ενώ συμβάλλει στην δημιουργία ιδεατών εικονικών εαυτών.

### **12.1.2. Ο ρόλος του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην γνωστοποίηση η μη, της αναπηρίας (Ερευνητικό ερώτημα Γ3).**

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνεται στη δόμηση μιας εικονικής πραγματικότητας είναι ότι συχνά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία αποφεύγουν την γνωστοποίηση της φυσικής τους κατάστασης. Το ερευνητικό μας ερώτημα το οποίο διερευνούσε το συγκεκριμένο στοιχείο

επαληθεύεται στη συγκεκριμένη εργασία, μέσα από τα δεδομένα που αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, στα πλαίσια της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Έτσι η πλειοψηφία των παιδιών (72,3%) δεν αποκαλύπτει τον τύπο αναπηρίας αλλά ούτε και το σχολείο που φοιτά, εκφράζοντας ως βασικό λόγο τον φόβο της απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Χαρακτηριστικές είναι και οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα:

*« Όχι δεν θα το έλεγα γιατί μπορεί να με κοροϊδεύουν, να μου λένε βρισιές»*

*«θα με πείραζε παρά πολύ Βλάκα, χαζό από ξένο όχι από φίλο, βρισιές χαϊδεύτηκα όχι»*

*« Και εγώ αυτό φοβάμαι»*

*«Εμένα μου έχει συμβεί να με βρίσουν και τρόμαξα».*

*«Και εμένα δεν μου αρέσει να βρίζουν γι αυτό δεν λέω τίποτα για τον εαυτό μου στο F.B».*

Συναφείς έρευνες με το συγκεκριμένο άξονα, έχουν καταλήξει σε παρόμοιου τύπου συμπεράσματα, καθώς αυτό που αναδύκνείται είναι ότι το διαδίκτυο λειτουργεί ως ένα τείχος ασφαλείας που επιτρέπει στα άτομα αυτά να προβάλλουν μόνο τις πτυχές του χαρακτήρα τους που θέλουν, αποκρύπτοντας τον τύπο της αναπηρίας που έχουν. Βασικός παράγοντας της προβολής ενός ιδεατού εαυτού είναι η κοινωνική αποδοχή που έχουν ανάγκη να προσλάβουν από την ομάδα των ομοτίμων τους. Στο διαδίκτυο η πιθανότητα να υπάρξει κακοήθης κριτική και όχληση ελαχιστοποιείται, καθώς δεν είναι φανερή η αδυναμία του ατόμου να εκτελέσει κάποιες λειτουργίες οι οποίες είναι δεδομένες για τα άτομα που ανήκουν στο γενικό πληθυσμό.

Στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας η οποία απευθύνονταν σε παιδιά με αναπηρία επισημάνθηκαν τέσσερις διακριτοί τρόποι με τους οποίους οι πολίτες καταπατούσαν τα δικαιώματα της συγκεκριμένης ομάδας ( Warschauer, 2003).

- Προσωπικές ερωτήσεις
- Παρατεταμένο κοίταγμα
- Βοήθεια χωρίς να ζητηθεί από τους ίδιους
- Απαξιοτική στάση σε δημόσιους χώρους

Η παραβίαση αυτή των δικαιωμάτων των ΑμεΑ δεν μπορεί να υπάρξει στο διαδίκτυο και έτσι, με αυτό τον τρόπο τα άτομα με αναπηρία μπορούν έρθουν σε επαφή με φίλους, έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον εαυτό τους. Κατανοούμε ότι στα πλαίσια της ψηφιακής πραγματικότητας, η οποία δομείται με βασική συνιστώσα την ευχαρίστηση και την επιθυμία, η κοινωνική συνδιαλλαγή, υφίσταται μέσα από την

αποστασιοποίηση από τον φυσικό εαυτό και την αντικατάστασή του από έναν μη ενσώματο-δυνητικό. Η ρευστή και πολλαπλή ταυτότητα του νέου εαυτού, απελευθερώνει το άτομο συναισθηματικά και κοινωνικά, χωρίς να υπόκεινται στην πίεση χωροχρονικών περιορισμών και δεσμεύσεων (Αλεξιάς, 2008). Ένα ακόμη βασικό στοιχείο που επιτυγχάνεται μέσω των διαδικτυακών συνναλαγών, είναι η άρση των κοινωνικών και φυσικών ανισοτήτων. Η διαδικτυακή πραγματικότητα, είναι αποδεσμευμένη από φυσικά και ταξικά σύνορα, κοινωνικές τάξεις και φυλές, φυσικές μειονεξίες, και σωματικές ανεπάρκειες. Η ταυτότητα των χρηστών, συνιστά έννοια διαχειρίσιμη καθώς η μη φυσική τους παρουσία και συγκεκριμένα των ατόμων με αναπηρία, επιτρέπει την παρουσίαση ενός εικονικού ιδεατού εαυτού. Η διατήρηση της ανωνυμίας, προσδίδει ένα σημαντικό βαθμό ελευθερίας, ενώ άλλες φορές αυτή η ίδια η ανωνυμία είναι που αποτελεί και ένα ασφαλές μέσο που προάγει την ανηθικότητα και την αποποίηση ευθυνών από την πλευρά των χρηστών. Κατά συνέπεια το διαδίκτυο, αποτελεί ένα ψηφιακό μέσο που η χρήση του από το κάθε άτομο πραγματώνεται κατά βούληση απεικονίζοντας πιστά τις πολλαπλές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης ( Pilling, Barret & Floyd, 2004· Παπάνης, 2011). Το διαδίκτυο, ουσιαστικά επιτρέπει ένα είδος εκούσιας εξαπάτησης, καθώς τα άτομα μπορούν να αποκρύψουν τον πραγματικό τους εαυτό και να παραποιήσουν πληροφορίες που αναφέρονται στο φύλο τους, την εθνότητά τους, την ηλικία την εμφάνιση καθώς και την υγεία τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, το άτομο να έχει τον αυθαίρετο σχεδόν έλεγχο της πληροφορίας που θα επιλέξει να αποκαλύψει για τον εαυτό του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι το συγκεκριμένο ψηφιακό μέσο, απλά διευκολύνει την εφαρμογή όλων των πρακτικών εξαπάτησης και αυτο-εξαπάτησης, στοιχεία στα οποία μπορεί να γίνουμε άμεσοι αποδέκτες και στα πλαίσια των πραγματικών μας επαφών με τους άλλους ανθρώπους (McGeer, 2004).

**12.1.3. Ο ρόλος του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών με θετικές πορείες ζωής, που καταδεικνύει ότι η προσβασιμότητα στη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου συνδέεται άμεσα με την αίσθηση μείωσης ή μη του Κοινωνικού αποκλεισμού (Ερευνητικό ερώτημα Δ4).**

Είναι αδιαμφισβήτητο, τόσο από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, όσο και από την παγκόσμια βιβλιογραφία ότι ο ρόλος του διαδικτύου μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο της ζωής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε εκπαιδευτικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Όπως αναδείχθηκε από τα

ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, τόσο τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, θεωρούν ότι το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιτυγχάνουν τους ακαδημαϊκούς τους σκοπούς, αλλά και να διεκδικούν ισότιμα μια θέση στο επαγγελματικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να ανατρέψει κοινωνικά στερεότυπα και δομές, καθώς συνιστά σημαντικό παράγοντα άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η εκπαιδευτική εφευρετικότητα είναι σε θέση να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας εξατομικευμένης προσέγγισης σε σχέση με την προσωπική δυσκολία που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί, προσδίδοντας ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο στην έννοια της διαφοράς (Φύτρος, 2000).

Οι ουσιαστικές αλλαγές, απαιτούν το καθολικό σχεδιασμό ενιαίων προγραμμάτων, τα οποία δεν θα έχουν μια αποσπασματική και προσωρινή εφαρμογή. Είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητό ότι η ομάδα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί μια ενιαία και συμπαγή ομάδα. Το κάθε μέλος συνιστά μια διαφορετική οντότητα με δικές του προσωπικές ανάγκες και δυνατότητες και μόνο ως τέτοιο μπορεί να αντιμετωπιστεί. Είναι αναγκαίο, η γραμμική εκπαιδευτική πράξη να εμπλουτιστεί με το διαδραστικό χαρακτήρα των νέων τεχνολογιών, συνοδευόμενη από τον αναγκαίο υποστηρικτικό εξοπλισμό, ο οποίος είναι σημαντικό να απαντά σε κάθε τύπο αναπηρίας, υπηρετώντας την διαφοροποιημένη τυπολογία των αναπηρικών και εκπαιδευτικών δυσκολιών.

Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, αυτό το οποίο παρατηρείται να αναδύεται είναι μια νέα τύπου κοινότητα αυτή της ψηφιακής, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά επιδιώκουν την επικοινωνία σε μεγαλύτερο ίσως βαθμό από ότι στην πραγματική τους ζωή. Επιδιώκοντας την επαφή κυρίως με άτομα του άμεσου και έμμεσου φιλικού και συγγενικού περιβάλλοντος, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία τοποθετούν τους εαυτούς τους σε ένα σύστημα επικοινωνίας διαμορφώνοντας την δική τους κοινωνική ταυτότητα (Χτουρής, 2004). Ο νέος τύπος κοινωνικής συνδιαλλαγής που πραγματώνεται με την εποπτεία και αρωγή γονέων και μεγαλύτερων αδερφών, αποτελεί ένα χώρο συναισθηματικής υποστήριξης για τα παιδιά τα οποία λαμβάνουν προσωπική αποδοχή, υποστήριξη, προσωπική επαφή αλλά και πρόσβαση στις πληροφορίες και στα κοινωνικά δρώμενα. Πρόκειται δηλαδή για ένα κοινωνικό δίκτυο ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με συγκεκριμένους τύπους σχέσεων, όπως είναι η φιλία, η συγγένεια, τα κοινά ενδιαφέροντα αλλά και οι

κοινές δυσκολίες. Η ύπαρξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, παρωθεί την προσωπική εξέλιξη και το συναισθηματικό κλίμα (Μαλικιώση-Λοίζου, 2001). Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσω του διαδικτύου συμβάλλει στην θετική ανατροφοδότηση, προσδίδοντας ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο στις σχέσεις των παιδιών με αναπηρία.

Σε επίπεδο κοινωνικής συμμετοχής δύο βασικές ανάγκες αναδύθηκαν από την έρευνα, η ανάγκη εκπαίδευσης αλλά και ανάπτυξης μεγαλύτερου βαθμού εμπιστοσύνης από τους κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, ότι μπορούν να κατακτήσουν την αυτονομία τους, διεκδικώντας μια ουσιαστική ισότιμη μεταχείριση, χωρίς την ανάγκη ανακίνησης συναισθημάτων οίκτου και παραχωρητικών τακτικών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών επιθυμεί και διεκδικεί μια ενεργή θέση σε επίπεδο κοινωνικής συμμετοχής, υπογραμμίζοντας την βαθιά πεποίθηση ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις της καθημερινότητας, αρκεί να τους παραχθεί η κατάλληλη εκπαίδευση. Σύμφωνα με συναφείς έρευνες που έχουν διεξήχθη στις ΗΠΑ η χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών από τα παιδιά με αναπηρία, συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, αλλά και της κοινωνικής τους παρουσίας, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσε το εύρημα της έντονης ανάγκης για επίτευξη των στόχων τους (Kim, 2011). Το δεδομένο αυτό θα μπορούσε να στοιχειοθετήσει την έννοια του Κοινωνικού κεφαλαίου μέσα από μια εικονική προσέγγιση, καθώς εμπεριέχει τα κοινωνικά δίκτυα, τους κανόνες που τα διέπουν και τις ομάδες των ατόμων που σε συνεργασία μαζί τους δρουν από κοινού αλλά και λειτουργούν υποστηρικτικά ο ένας για τον άλλον. Μέσα από την διαδικτυακή επαφή με υπηρεσίες και ανθρώπους, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσδίδουν μια νέα προοπτική σε αυτό που ονομάζεται κοινωνικό κεφάλαιο, δηλώνοντας ενεργή κοινωνική εμπλοκή, καθώς όσο αυτά παρουσιάζουν υψηλότερου βαθμού διαδικτυακή συμμετοχή, τόσο επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανάγκη επαφών με ψηφιακούς φίλους και συνεργάτες, αλλά και μεγαλύτερη επιθυμία κοινωνικής συμμετοχής (Shpigelman, 2014).



## **13. Προτεινόμενοι άξονες εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής**

### **13.1 Προτάσεις για την εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος**

Η μη καθολική εφαρμογή της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το σχολείο, ως μοχλός της οποιασδήποτε κοινωνικής ανατροπής και βαθιάς θεμελίωσης νέων προοπτικών, μπορεί να θέσει τις βάσεις για μια ουσιαστική και συστηματική εκπαίδευση των παιδιών στις νέες τεχνολογίες. Αλλαγή, η οποία προαπαιτεί την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στις νέες τεχνολογίες, αλλά και στον χειρισμό του απαραίτητου υποστηρικτικού εξοπλισμού. Υποστηρικτικός εξοπλισμός που θα ανταποκρίνεται στις επιμέρους ανάγκες των μαθητών, διασφαλίζοντας την ουσιαστική εκπαίδευση σε όλο των σώμα των δυνατοτήτων που προσφέρει ο ψηφιακός κόσμος. Σημαντική παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι ότι η απόκτηση του θα πρέπει να πάψει να αποτελεί έναν δύσκολο, προσεγγίσιμο στόχο, εξαιτίας του υψηλού κόστους που αυτός έχει. Ο υψηλός προϋπολογισμός του υποστηρικτικού εξοπλισμού οδηγεί συχνά τις εκπαιδευτικές μονάδες να προχωρούν στην αγορά ενός μεμονωμένου εξοπλισμού, όπως έναν υπολογιστή με ειδικό ποντίκι και οθόνη με αποτέλεσμα αυτός να μην επαρκεί, αλλά και να μην ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των παιδιών. Η ύπαρξη ποικίλων ηλεκτρονικών συστημάτων, αλλά και ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής πράξης με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά, δίνει τη δυνατότητα εξομάλυνσης των οποιοδήποτε φυσικών αδυναμιών, αλλά και άμβλυνσης των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών.

Η ύπαρξη υπολογιστών σε σπίτι και σχολείο δεν είναι αρκετή, προκειμένου η ομάδα της παρούσας εργασίας να κατακτήσει τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο στόχους της. Κρίνεται αναγκαίο σε επίπεδο σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων να ενταχθούν στην διδακτική πράξη των ειδικών εκπαιδευτικών εγχειριδίων οι νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε αυτές να εξυπηρετήσουν την εμπέδωση και κατάκτηση των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων. Αδιαμφισβήτητα δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός της ίδρυσης τμημάτων πληροφορικής στις δομές ειδικής αγωγής και της διδασκαλίας του αντίστοιχου μαθήματος, καθώς και δημιουργίας εκπαιδευτικών λογισμικών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ωστόσο οι

ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία όπως αυτές αναδείχθηκαν, τόσο από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όσο και από δεδομένα συναφών ερευνών δεν οικοδομούνται επαρκώς, καθώς δεν επιτυγχάνεται η ορθή και εποικοδομητική χρήση της ψηφιακής γνώσης. Κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των αναγκών των παιδιών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στο σχολείο, προκειμένου να εφαρμοστεί μια συστηματική πολιτική και έρευνα για την δημιουργία ενός κατάλληλου τεχνολογικά, περιβάλλοντος που θα συμβάλλει παρωθητικά στην εκπαιδευτική αυτονομία των παιδιών η οποία θα συνδεεται άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει στα πλαίσια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής να ενταχθούν προγράμματα:

- Εκμάθησης Η/Υ, διαδικτύου και νέων τεχνολογιών με δυνατότητα άμεσης κρατικής πιστοποίησης.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα για την ένταξη των βασικών αρχών σχεδιασμού σε όλες τις διαδικασίες καινοτόμων ΤΠΕ.
- Κίνητρα παρότρησης για τη δημιουργία προσβάσιμου και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και ανάπτυξη νέων μεθόδων εκπαίδευσης (π.χ. εξ αποστάσεως) (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία 2014: 181).

Η υιοθέτηση μεμονωμένων καινοτομιών στη διδακτική πράξη, οι οποίες μπορεί να υλοποιούνται κάτω από τις επιταγές μιας προθεσμιακής χωροχρονικά, χρηματοδότησης συχνά δεν επιφέρει τα αναγκαία αποτελέσματα που επιθυμούμε να έχουμε. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να λειτουργήσουν ως διαμορφωτές, τόσο της αποτίμησης των αναγκών των παιδιών, όσο και του σχεδιασμού και υλοποίησης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς είναι οι πρώτοι αποδέκτες της υφιστάμενης κατάστασης. Αυτό το οποίο ουσιαστικά πρέπει να αποτελεί τον κεντρικό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων δεν είναι ο αυστηρά γνωστικός τους προσανατολισμός, αλλά η απόκτηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσα από ουσιαστικές διαδικασίες, οι οποίες θα επεκτείνονται σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ζωής. Η ηλικία, ο τύπος δυσκολίας οι εκπαιδευτικές δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα τους, αλλά και η οικογενειακή κατάσταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, θα πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη, προκειμένου να

καταρτίζονται τα κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα. Η σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών από τα παιδιά είναι σε θέση να άρει τον οποιοδήποτε ψηφιακό και κατ' επέκταση κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς τοποθετεί την εν λόγω ομάδα στο επίκεντρο της δράσης υπερτονίζοντας τις ικανότητες και όχι τις αδυναμίες τους.

Αυτό το οποίο προκύπτει ως συμπέρασμα είναι ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, μορφοποιείται από τις ίδιες ακριβώς δυνάμεις, που μορφοποιούν και την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, συμβάλλοντας στην άρση ή μη του κοινωνικού αποκλεισμού. Η επιλογή για την ανάδειξη είτε των ικανοτήτων, είτε τελικά της μειονεξίας και ότι αυτή συνεπάγεται, είναι αποτέλεσμα της διαχείρισης της αναπηρίας από τα άτομα που τη φέρουν.

### **13.2. Προτάσεις για την κοινωνιολογική προσέγγιση του θέματος**

Μια ακόμη σημαντική διάσταση που ανέδειξε η παρούσα έρευνα είναι η κοινωνιολογική διάσταση που μπορεί να διαδραματίσει το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες στη ζωή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, πρωταγωνιστούν στη ζωή των παιδιών, καθώς η πλειοψηφία αυτών, με τις απαντήσεις τους, κατέδειξαν πόσο σημαντική θέση κατέχει στη ζωή τους η ψηφιακή τεχνολογία, αφού αυτή δρα συμπληρωματικά ή και εξ' ολοκλήρου ως υποκατάστατο της διαπροσωπικής τους επικοινωνίας. Η πλειοψηφία της συγκεκριμένης ομάδας δηλώνει ότι το διαδίκτυο και οι υπηρεσίες που αυτό προσφέρει είναι το κατ' εξοχήν μέσο που χρησιμοποιούν, προκειμένου να έρθει σε επαφή με άτομα του άμεσου και έμμεσου συγγενικού και φιλικού περιβάλλοντος. Μέσα από τις νέες τεχνολογίες τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενημερώνονται, ψυχαγωγούνται αλλά γίνονται και παρατηρητές μιας ζωής που ασυνείδητα θα επιθυμούσαν να ζήσουν.

Ενδεχόμενο που ενδυναμώνεται από το εύρημα της παρούσας εργασίας ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν αποκαλύπτει την πραγματική τους κατάσταση, καθώς κυριαρχεί ο φόβος της απόρριψης. Ο πλουραλισμός που εμπεριέχεται στο ψηφιακό περιβάλλον του διαδικτύου, δίνει τη δυνατότητα αίσθησης της άρση των φυσικών εμποδίων και τη σύνθεση ιδεατών εικονικών εαυτών αποδεσμευμένων από τους περιορισμούς που θέτει η αναπηρία. Είναι προφανές ότι το Διαδίκτυο, δεν αποτελεί μια επίφαση της πραγματικότητας, αλλά συνιστά ένα σύνθετο κοινωνικό-τεχνικό κατασκευάσμα αναπαράγοντας τις εκάστοτε συνθήκες και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη νέων δεδομένων. Βασικό πεδίο του Διαδικτύου, δεν είναι η λειτουργία του,

ως αντίδοτο μιας ανύπαρκτης κοινωνικής ζωής, αλλά η ουσιώδης και σημαντική συνεισφορά του στην ενεργοποίηση βασικών αισθήσεων στη διασκέδαση, την εργασία και την γνώση. Ο τύπος των κοινωνικών σχέσεων που δομούν τα παιδιά μέσω του διαδικτύου αναπτύσσεται ταχύτατα, ενώ επεκτείνεται και σε άλλα τεχνολογικά περιβάλλοντα και υπηρεσίες όπως είναι το skype και τα τηλέφωνα.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αλλά και άλλων συναφών ερευνών, αυτό το οποίο αναδύεται είναι ότι ο τύπος και το περιεχόμενο των αλληλεπιδρασεων που δημιουργείται είναι πιο ισχυρός από αυτόν που θα αναπτύσσονταν με την δια ζώσης επαφή (McKenna, 2002). Στα πλαίσια της εικονικής πραγματικότητας, οι καταστάσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά, προσδίδουν στο χώρο μια άυλη κοινωνική κατασκευή, η οποία έχει ως σημείο εκκίνησης της την ύπαρξη των κοινωνικών δικτύων, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τον Ν. Δεμερτζή ο οποίος επισημαίνει: «ότι το κοινό συνεκτικό στοιχείο της κοινότητας είναι το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούνται εντός ενός συγκεκριμένου τόπου κοινής συγκατοίκησης» (Δεμερτζής, 2002). Οι διαδικτυακές κοινωνικές σχέσεις έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τη δυνατότητα της αυτοαποκάλυψης, καθώς ενθαρρύνουν την κατάθεση προσωπικών βιωμάτων, αλλά και προσωπικών ερωτήσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό που η συγκεκριμένη ομάδα θα τολμούσε να πραγματοποιήσει σε μια δια ζώσης επαφή.

Απαλλαγμένοι από τους περιορισμούς αλλά και τα κοινωνικά στερεότυπα που κυριαρχούν για την αναπηρία και την μειονεξία, τα παιδιά εισάγονται σε μια κανονικότητα που τους επιτρέπει την δόμηση μιας από τη βάση, ισότιμης και υγιούς σχέσης. Η απουσία της δια ζώσης επαφή επιτρέπει τη μετάβαση από την παθολογία και την μειονεξία σε ένα πλαίσιο κανονικότητας και υγιούς διαχείρισης της όποιας φυσικής ή και νοητικής αναπηρίας. Δεν θεωρείται τυχαίο το γεγονός, ότι παρά τον διακριτό εννοιολογικό και όχι μόνο προσανατολισμό που έχει η ιατρική και κοινωνική προσέγγιση, τα δύο μοντέλα φαίνεται να συγκλίνουν, όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις που έχει η χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Έτσι πιο συγκριμένα, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο η ψηφιακή τεχνολογία επιτυγχάνει την μετάβαση από την αναπηρία στην φυσιολογικότητα, παρέχοντας τη δυνατότητα στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δραπετεύσουν από το στίγμα της ασθένειας και της βιολογικής μειονεξίας. Από την άλλη το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, θεωρεί ότι η χρήση της τεχνολογίας, παρέχει την προοπτική στα παιδιά να ενταχθούν στο κυρίαρχο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα, αμβλύνοντας

τα εμπόδια που θέτει συχνά η αναπηρία τους. Κατά συνέπεια το πρώτο μοντέλο εστιάζει, στην αλλαγή του ατόμου από και προς μια καλύτερη φυσική κατάσταση, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στις ουσιαστικές δομικές αλλαγές της κοινωνίας που κρίνεται αναγκαίο να συντελεστούν, προκειμένου αυτές να μπορούν συμπεριλάβουν όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτου της φυσικής αναπηρίας και μειονεξίας που αυτοί έχουν.

Η κυρίαρχη θεωρία, που αναφέρεται στη σχέση μεταξύ κοινωνίας και τεχνολογίας είναι αυτή που χαρακτηρίζεται ως τεχνολογικός ντετερμινισμός, καθώς παρατηρείται άμεσος συσχετισμός μεταξύ αυτής και των κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται. Πιο συγκεκριμένα, ο William Ogburn, (1964), πίστευε ότι οι εκάστοτε τεχνολογικές καινοτομίες, ενθαρρύνουν κινητήριες δυνάμεις για ευρύτερες δομικές μεταβολές (Sheldon, 2001). Το καίριο ερώτημα που αναδύεται είναι σε ποιο βαθμό, τα άτομα με αναπηρία είναι σε θέση να διαχειριστούν το συγκεκριμένο μέσο, προκειμένου να διασφαλίσουν την κοινωνική τους απελευθέρωση, αλλά και τον έλεγχο της προσωπικής τους ζωής.. Από συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αυτό το οποίο έχει αποδειχθεί είναι ότι το διαδικτυακό περιβάλλον παρέχει τη δυνατότητα στην υπό μελέτη ομάδα να αποδείξει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλά και επαγγελματικές της δεξιότητες σε ένα ισότιμο επίπεδο με αυτό των ατόμων χωρίς αναπηρία (Pfeil & Zaphiris, 2009).

Κατά συνέπεια, αυτό το οποίο γίνεται αντιληπτό, είναι ότι το ψηφιακό χάσμα (digital divide) συναρτάται από πολλαπλές μορφές χασμάτων, καθώς αυτές αποτελούν συνέργια ποικιλίας παραγόντων όπως είναι οι κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, η ανεργία, οι δυνατότητες εκπαίδευσης, η φτώχεια και η ευρύτερη κοινωνική ανασφάλεια αλλά και ο εξατομικευμένος τρόπος διαχείρισης αυτής καθ' εαυτής της αναπηρίας (Parsons & Hick, 2008).

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό που φαίνεται ότι αναπτύσσεται μέσω της ανάπτυξης των διαδικτυακών κοινωνικών σχέσεων είναι η αίσθηση οικειότητας, αλλά και κοινωνικής υποστήριξης που δείχνει να λαμβάνουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Εκμηδενίζοντας τις χωροχρονικές αποστάσεις, αισθάνονται ότι έρχονται κοντά με αγαπημένα τους πρόσωπα ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους αλλά και λαμβάνοντας την υποστήριξη που λόγω της ηλικίας αλλά και της κατάστασης τους έχουν ανάγκη. Η ύπαρξη του στοιχείου αυτού, ασκεί πολύ σημαντική θετική επίδραση στην σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών. Το Διαδίκτυο ως χώρο συνάντησης, ενθαρρύνει τις ομαδικές διαλέξεις, τις εναλλακτικές

συζητήσεις και τα φόρουμ για κάθε τύπο θέματος, θέτοντας τα θεμέλια ενός παγκόσμιου διάλογου, χωρίς όρια και φυσικούς περιορισμούς, ενός διαλόγου που το περιεχόμενο του είναι υποδεέστερο από τη δυνατότητα εκπροσώπησης όλων των απόψεων, συμβάλλοντας έτσι στην ανάδειξη την ανθρώπινης εμπειρίας ως θεμέλιο λίθο της γνώσης (Κούρτη, 2003). Κυρίαρχη επιδίωξη του, συνιστά η ενεργοποίηση μηχανισμών οι οποίοι είναι σε θέση να ορίσουν το νέο εικονικό πλαίσιο της ανθρώπινης συνεργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι άνθρωποι σταδιακά δεσμεύονται σε ένα σύνολο καινοτόμων κοινωνικών σχημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ελαστικότητα (Dalu, 2008). Ένα παράδειγμα, που αποδεικνύει την θετική επίδραση του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, αποτελεί η αναφορά ενός από τους πιο σημαντικούς υποστηρικτές του, του Dyson, (στο: Barnett, 2005) ο οποίος αναδεικνύει την δυνατότητα που παρέχει το συγκεκριμένο μέσο, προκειμένου οι άνθρωποι να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο τους ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινωνίας. Η εικονική προσωπικότητα, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή αυτοαξιολογητικής διαδικασίας και εσωτερικευμένης αλλαγής. Η ύπαρξη του ψηφιακού κόσμου, οδηγεί στη δημιουργία νέων κοινοτήτων ενεργοποιώντας τους εσωτερικούς και εξωτερικούς μας μηχανισμούς. Η πλοήγηση στο εικονικό περιβάλλον, θυμίζει την ικανότητα ενός ανθρωπολόγου που επιστρέφει από μια ξένη κουλτούρα στο σπίτι του, ενώ προσπαθεί να κατανοήσει τον αυθαίρετο τρόπο λειτουργίας του πραγματικού κόσμου και τις διαδικασίες που αυτό, μπορεί να αλλάξει (McGeer, 2004).

Αδιαμφισβήτητα, το διαδίκτυο ανοίγει ένα παράθυρο στην πληροφορία και την γνώση, ενώ συνιστά ταυτόχρονα ένα σημείο συνάντησης, όπου πολλές και διαφορετικές απόψεις συναντώνται, θέτοντας τις βάσεις για μια καινούρια κουλτούρα, αυτή των παιδιών με αναπηρία. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Abbott, (2001) αν και το διαδίκτυο παρέχει ευκαιρίες έκφρασης πολλών διαφοροποιημένων και συχνά φιλελεύθερων απόψεων, εντούτοις οι ιστοσελίδες που συχνά συναντώνται σε αυτό, αποτυπώνουν με πιστό τρόπο την συμβατική κοινωνική ιδεολογία που αναδεικνύει ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι μη υπολογίσιμη αγοραστική ομάδα.

Το γεγονός αυτό υπαγορεύει την κατασκευή ιστότοπων, που προσεγγίζουν το θέμα της αναπηρίας με ανθρωποκεντρικό τρόπο, διαχειριζόμενοι με σεβασμό την ετερότητα, επιδιώκοντας την ουσιαστική συμμετοχή της συγκεκριμένης ομάδας στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το διαδίκτυο αποτελεί ένα ψηφιακό μέσο, που το κάθε μέλος της κοινωνίας μπορεί εύκολα να αποκτήσει. Μπορεί να αποτελέσει το βήμα από όπου

τα παιδιά με αναπηρία είναι σε θέση να αρθρώσουν λόγο, να ασκήσουν κριτική και να καταθέσουν τις προτάσεις τους, διαμορφώνοντας τα ίδια το μέλλον που δικαιωματικά τους ανήκει.

## ***BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ***

- Abbott, C., Brown, D., Evett, L. & Standen, P. (2014). Emerging Issues and Current Trends in Assistive Technology Use 2007-2010: Practising, assisting and enabling learning for all. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 9 (6), pp453-62.
- Adam, A., Kreps, D. (2004). "Web Accessibility: A Digital Divide for Disabled People" *University Of Salford UK*.
- Access-Board, (1999). *Accesible computer technology: meeting the needs of people with disabilities*. Tamba, FL:Thomson Puplicing Group,1999.
- Albrecht, G., L.,Seelman, K., D., & Bury, M. (2000) " Handbook of Disability Studies": Sage Publication Inc. 2455 Teller Road –Thousand Oaks California 81320.
- Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*. 27(1), pp: 42-59.
- Αθανασίου, Α. (2004). «Εθνογραφία στο διαδίκτυο ή το διαδίκτυο ως εθνογραφία: Δυνητική πραγματικότητα και πολιτισμική κριτική» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 115: 49-74.
- Αθανασίου, Α. (2004). « Εθνογραφία στο Διαδίκτυο ή το Διαδίκτυο ως Εθνογραφία: Δυνητική Πραγματικότητα και Πολιτισμική Κριτική» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 115 pp: 49-74.
- Αθανασίου, Α. (2006). *Ζωή στο Όριο. Δοκίμια για το σώμα το φύλο και τη βιοπολιτική*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Αλεξιάς, Γ. (2008) .Κυβερνο-οργανισμοί Δυνητικά Σώματα Μετα-Σώματα: Επιστημονική Φαντασία ή Εναλλακτικές Μορφές Σωματοποίησης, Πανεπιστήμιο Κρήτης (προς δημοσίευση).
- Αλεξίου, Θ. «Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις για την αναπηρία στον αγροτικό χώρο. Η περίπτωση του χωριού Σαλονίκη (Θεσπρωτίας). *Ανακοίνωση στο Συνέδριο Αγροτική Κοινωνία και Λαϊκός Πολιτισμός*, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο/ Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 25-27/5/2005.
- Αλεξίου, Β. (2008) *Λογοπραξίες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Alvarez, J., Chase, L. (2000) *Internet Research: The Role of the Focus Group*, *Library*



- Information Science Research Vol 2, 4*, pp: 357–369.
- Andersen, J., G. & Guillemard, A., M. (2005). “Conclusion: Policy change, welfare regimes and active citizenship” στο Andersen, J., Guillemard, A.M., Jensen Per H., Pfau-Effinger B. *The changing face of welfare, consequences and outcomes from a citizenship perspective*, The Police Press, pp: 257-271.
- Ainscow. M., Barrs, D., Martin J. (1998). Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools* 1(3). pp. 43-48.
- Ainscow. M. (2000). The next step for the special aducation. *British Journal of Special Education*.27 (2). 76-80.
- Ainscow. M (2004). Using evidence inclusive school development: possibilities and challenges. *Australian Association of Research in Education Annual Conference, Melbourne*.
- Ainscow. M.( 2005). “Understanding the development of inclusive education system” *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. No7 V Vol (3). pp. 5-20.
- Anderberg, P. (2006). “Disabled People, Technology and Internet”. *Doctorial Thesis Certec, No. (1)*.
- Αγραφιώτης, Δ. (2003), *Υγεία- Αρρώστια- Κοινωνία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αρσένης, Σ., Δ. (2010), *Διαδίκτυο και κοινωνικές επιστήμες- τεχνικές, τεχνολογικές και συστημικές προσεγγίσεις* Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing inclusion: New Labour and the cutltural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31 (1) pp. 135-151.
- Apospori, E. & Millar, J. (2003). *The dynamics of social exclusion in Europe*, Cheltenham Edward Elgar.
- Ασλανίδου, Σ., & Οικονόμου, Α. (2006). «Νέοι και διαδίκτυο». Χρήση και πρακτικές στο σχολείο. Εισήγηση στο 5<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΤΠΕ με Θέμα: « *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*», 5-8 Οκτωβρίου 2006, Θεσσαλονίκη.
- Association for Learning Technology. (2007). All Areas disability, technology and learning. Edited. Phipps L., Sutherland A., & Seale, J.
- Attewell, P. (2001), “The First And Second Digital Divides”, *Sociology Of Education*, vol. 74, no. 3, pp. 252-259.
- Atkinson A., B. (1998). *Poverty in Europe*. Oxford, Basic Blackwell.
- Atkinson, A.B. (1998). “ Social exclusion, poverty and unemployment “ στο A.B.

- Atkinson and J.Hills (eds). Exclusion, employment and opportunity. (ASE Paper 4. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE.
- Atkinson, T., Cantillon, B., Marlier, E., & Nilan B. (2002). Social indicators: The EU and social inclusion, Oxford University Press, Oxford.
- Attwood, T. (2003). “Cognitive behaviour therapy” . In. L. H. Willey (Ed), *Aspenrger syndrome in adolescence: living with the ups, the downs and things in between* pp: 38-68. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2010). “Σύνδρομο Aspenrger – Ένας πλήρης οδηγός επιστ. επιμ: Βάγια Παπαγεωργίου 2<sup>η</sup> Εκδ: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banes D., & Seale, J. (n.d.). Accessibility and inclusive in further and higher education: an overview. AbilityNet University of Southampton and Kings College, London.
- Barberjee, J., Barber, T. (2013) *The Value of the Internet to Disabled Consumers, Research Report*, Ofcom – Bdrc Continental.
- Bargh, J., & Mc Kenna, K., Fitzimons, M. (2002) Can You See Me. Activation and Expectation of the “True Self” on the Internet. *Journal of Social Issues, Vol (58)*. No. 1, pp. 33-48.
- Bargh, J., & Mc Kenna, K. (2004). The Internet and Social life. *Annual Review of Psychology 55 (1)* pp: 573-590.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (1997). Arts-based educational research. In R. Jaeger (Ed.), *Complimentary methods of educational research* (pp. 95-109). New York, NY: Macmillan Publishing.
- Barnett, S. (2005). “Report of the ASA Committee on the Status of Persons with Disabilities. PWD. Gallaudet University. Committee Chair.
- Barnes, C., Oliver, M. (1993): “Disability: A Sociology Phenomenon Ignored By Sociologists.
- Barnes, C. (1997) “ A Legacy of Oppression: A History Of Disability in Western Culture” . In “Disability Studies: Past Present and Future” edited by Len Barton and Mike Oliver: Leeds: The Disability Press, pp. 3-24.
- Barnes, C. (2000). “Exploring Disability: A Sociology Introduction”. *Sociology Vol.35. No (1)*. 219-258.
- Barnes, C. (2000). “A Working Social Model. Disability, Work and Disability Politics in the 21<sup>st</sup> Century. *Critical Social Policy. Vol 20 No (4)*. pp. 441-457.

- Barnes, C., Barton, L., & Oliver, M. (2002). Introduction. In C. Barnes, L. Barton, M. Oliver (Eds). *Disability studies today*. Cambridge.UK. Polity.
- Barnes, C. (2003). Independent Living, Politics and Implications. In the English version of J.V. Alonso, *El Movimiento de Vida Independiente, Experiencias Internacionales*. Internet publication URL: <http://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html>.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003). “Disability” Campridge. UK: Polity.
- Barnes, C. (2009). “Understanding the Social Model of Disability” . *School of Sociology and Social Policy*. The University of Leeds.
- Barton, L., & Armostrong, F. (n.d.). Policy, Experience and Change: Cross –Cultural Reflections on Inclusive Education. *Institute of Education University of London, UK*.
- Βασικοί Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρία στο: <http://www.independentliving.org/stadardrules/StadardRules1.html>/7.05.2011.
- Bary, B. (1998). Social exclusion, social isolation and the distribution of income. Caspaper 12, London: CASE, London School of Economics.
- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Jackson, Hall, Schefflen, Sigman, Watzlawick. (1993) «Επικοινωνία» επιμ. Winkin, Y, Αθήνα: Μάγια.
- Benford, P. (2008) The use of Internet –based communocation by people with autism. *Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy*.
- Bengel, J., Gauch, S., Mittur, E., Vijayaraghavan, R. (2004). *ChattTrack: Chat Room Topic Detection Using Classification*. Information and Telecommunication Technology Center.
- Bell, D. (2001). *An Introduction to Cybercultures* . London. Routledge.
- Blas, T.,M., & Fernandez, A., S. (2009). The role of new technologies in the internet process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education 52 pp: 35-44*.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές* , Αθήνα: Gutenberg.
- Bodomo, A. & Lee, C. (2001). Changing Forms of Language and Literacy in the InformationAge.στο:[http://www.hku.hk/linguist/staff/Bodomo/\\_TelCU.doc8/09/2011](http://www.hku.hk/linguist/staff/Bodomo/_TelCU.doc8/09/2011).
- Bradby, H. (2010) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Ασθένειας* Επιστημονική Επιμέλεια: Αλεξιάς, Γ. εκδ.: Αθήνα: Πεδίο.

- Braddock, L., D. & Parish, L., S. (2001) “An Institutional History of Disability” .  
*American Association on Mental Retardation*. New Orleans, Louisiana.
- Brey, P. (2006). Evaluating the Social and Cultural Implications of the Internet  
*Computer and Society Vol. 36 No 3*.
- Brisenden, S. (1993) “Independent Living and the Medical Model of Disability” in  
*Disability and Society Vol (2)*. pp. 1-10.
- Bricout, J., C. (2001) Making computer-mediated education responsive to the  
accommodation needs of students with disabilities. *Journal of Social Work  
Education, 37(2)*, 267-281.
- Bryman., A. (1984) “ The Debate about Quantitative and Qualitative Researc: A  
Question of Method or *Epistemology*” *The British Journal of Sociology, Vol. 35,  
No.1* pp: 75-92.
- Bucy, E., P. (2000) Social Access to the Internet. *Harvard International Journal of  
Press Politics,5 (1)* 50-61.
- Buckley, M. (2007) “ In search of a common language: an inquire online text based  
communication in the autistic community”. PAC Application Number  
077220158.
- Burgstahler, S. (2012) Working Together: People with Disabilities and Computer  
*Technology, College of Enginnering UW Infromation Technology College of  
Education, University of Washigton*.
- Bourdieu, P. (2003) Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης . μτφ.  
Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Βουγιούκας, Κ. (2015). Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η  
συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών  
πλαισίου *Διάλογοι Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Τεύχος 1, σσ. 36-5*
- Buhler, C. (2003) Application of barriers free Internet in German Legislation. In C.  
Stephanidis, (Ed.), Universal Access in HCI: Inclusive Design in the Information  
Society –*Volume 4 of the Proceeding of the 10<sup>th</sup> International Conference on  
Human Computer Interaction (HCI International 2003), Crete Greece, 22-27  
June, pp: 930-934*). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (ISBN:  
08058-4933-5).

- Bury, M. (1986) Social Constructionism and the Development of Medical Sociology. *Sociology of Health and Illness, Vol. 8, No (2)*.
- Bury, M. (1991) The sociology of chronic illness: a review of research and prospects. *Sociology of Health and Illness, Vol 13 No (4)*. 451-468.
- Burlo Tanti, E. (2010) Inclusive education: a qualitative leap. *Life Span and Disability/ XIII, 2 pp*. 203-221.
- Burgstahler, S. (2002) Distance learning: Eliminating the digital divide. In D. Willis et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2002* (pp. 367-371). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/10037>.
- Burkhart, T. (1998) "Submission to Glasgow regenerations" *Alliance Said Inclusion Inquire*.
- Burkhart, T., Le Grand J., & Piachaud, D. (1999). Social exclusion in Britain 1991-1995. *Social Policy and Administration, 33 (3)*. 227-244.
- Burkhart, T., Le Grand, J., and Piachaud, D. (2002). Degrees of exclusion: developing a dynamic multidimensional measure. In J. Hills, J. LE Grand and D. Piachaud (eds)
- Bunch, G.(1994). An International of Full Inclusion. *American Annals of the Deaf, 139 (2)*. 150-152.
- Buschman, J. (2009). "Information Literacy, new literacies and Literacy" *Library Quarterly* , 79 (1), pp: 95-11  
<http://www.journals.usicgo.edu/doi/pdf/10.1086/593375>: 3/03/2012.
- Burton, L.G.D. (2002). The medium is the message: Using online focus groups to study online learning. Ανάκτηση από <http://www.ctdl.org/Evaluation/mediumpaper.pdf> 10/07/2014.
- Byrne, D. (2005). *Social Exclusion*, Maidenhead: Open University Press.
- Bynoe, L., Oliver, M., & Barnes, C. (1991). *Equal Rights for Disabled People* (London, IPPR).  
<http://research.edu.uoi.gr/aemvalot>.
- Cassidy, J. (2006). *Me media*. The New Yorker, 50-59.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Oxford. Blackwell.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: . Oxford University Press.
- Chronic Poverty Research Centre. Department of Sociology Brown University-Providence, Rhode Island, USA.

- Chien-Yu L, Chao J-T, Wei H-S.(2010), Augmented reality-based assistive technology for handicapped children. In: Proceedings of the international symposium on computer communication control and automation (3CA)
- Cole, A., & Meyer, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. *The Journal of Special Education*, 25 (3). 340-352.
- Cole, M.C., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών –Εφηβεία*. (Τόμος Γ). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Coffman K., G., & Odlyzko, A., M. (2001). Growth of the Internet. AT&TLabs-Research. Preliminary version.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Communiqué. (2000). “Towards inclusion of disability aspects in international development co-operation. *In Conference on Disability in Nordic Development Cooperation. 21-22 November. 2000, Copenhagen*. On [http://global . Finland. fi.tieto/toimialat.vammaiset.kommunikea.html/](http://global.fi.tieto/toimialat.vammaiset.kommunikea.html/) 6/05/2011.
- Commision of the European Communities. (2003). Communication from the Commission to the Council. The European Parliament, the European Economic and Social.
- Committee and the Committee of the Regions Equal opportunities for people with disabilities: A European Action Plan, Brussels [www. European –agency.org](http://www.European-agency.org).
- Commision of the European Communities. (2005).eAccessibility, Communication form the European Parliament, the European economic and social committee and the Committee of the regions, COM 425 Final, Brussels, September 13 pp. 7.
- Commision of the European Communities (2006). Commision staff working document Implementation and update reports on 2003-2005 Naps// inclusion and update reports 2004-2006 Naps//inclusion, COM(2006)62 final, SEC (2006) 410,23.3.2006, Brussels.
- Commision of the European Communities (2007). Commision staff working document. Situation of disabled people in the European Union: the European Action Plan 2008-2009.
- Commision of the European Communities (2007). Ageing well in information society i2010. Initiative Action Plan on Information and Communication Technologies and Ageing Communication from the Commission to the European Parliament,

- the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions, COM (2007) 332 Final, Brussels, June 16, 2007.
- Commission of the European Communities.(2008). Towards an accessible information society. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. COM 804 Final Brussels 1.12.2008.
- Commission of the European Communities. (2010). European initiative on e-inclusion. “ to be part of the information society” Communication from to the commission to the Commission of the European Communities. (2010). Digital Agenda for Europe.
- Communication from to the commission to the European Parliament, the Council, the European and Social Committee of the regions, COM Brussels, (2007). (2205). Join Report of Social Inclusion, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament. European economic and social committee of the regions, COM (2010). 245final Brussels, 19.5.2010.
- Cope, B. & M. Kalantzis eds (2000). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.
- Cooper, A., Delmonico, D., L., & Burg, R. (2000). Cybersex users, abusers and compulsives: New Findings and implications. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 7, 1-25.
- Council of Europe (2004). Social Cohesion a Priority for the Council of Europe. Chapter of Fundamental Rights of the European Union. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 364 18/12/2000, pp: 0001-0022.
- Crawford, C & Cushing, P., J. (2003). Policy approaches to Framing. Social Inclusion and Social Exclusion: An Overview. *L' Institut Roeher Institute*.
- Cromby, J., J., Standen, P., J., & Brown, D., J. (1996). “The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning *disabilities*” *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol 40 (6) pp: 489-501.
- Γεωργιάδης, Μ., & Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ε. (2008). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις: Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτη.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ.(2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*: Αθήνα: Σιδέρη.
- Dalu, A., M. (2008). “The Sociological dimension of internet use” *Proceedings of the 7<sup>th</sup> WSEAS International Conference on Education Technology*.

- Δελλασούδας, Λ. (2004). *Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δεμερτζής, Ν. (2002). *Πολιτική επικοινωνία, Διακινδύνευση, δημοσιότητα, διαδίκτυο* Αθήνα: Παπαζήσης.
- De Haan, A. (1998). Social Exclusion in Policy and Research: Operationalizing the Concept in: Fingueiredo and de Haan, eds. pp: 11-24.
- De Haan, A. (2001). Social Exclusion: Enriching the Understanding of Deprivation. World Development Report 2001 forum on Imclusion , Justice and Poverty Reduction.
- De Leeuw, J. (1992). Discussion of S. Leurgans and R.T. Ross: Multilinear Models: Applications in Spectroscopy. *Statistical Science*, 7(3):310-311.
- Definition Disability in Europe- A comparative analysis. European & Social Affairs: European Commission
- Denzin, N. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook, (2nd ed.)* New York: Mc Graw Hill.
- Denzin., K.N., & Lincoln., S. (1999 ). “ INTRODUCTION – The Discipline and Practice of Qualitative Research”, *Handbook of Qualitative Research. Chapter 1*.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. (2007) *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage Publications
- Department for Education and Skills (2001). *Statistics of Education. Special Education Needs in England: January 2001. issue no. 112/01. November 2001.* London: DfES.
- Department for Education and Skills (2002). *Special Education Needs Code of Practice.* London: DfES.
- Dewsbury., G. Clarke., K. Randall., D. Rouncefield., M. Sommerville, I. The Anti-social Model of Disability. στο: g. Dewsbury/m. rouncefield./k.m. Clarke/i. sommerville @ lancaster.ac. uk.
- Disability and social participation in Europe Office (2001). *Official Puplications in the European Communities.* Luxembourg. Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου & Πανούσης Γ. (2001). *Νέες τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα* Αθήνα: Παπαζήση.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ. & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα.* Αθήνα: Παπαζήσης



- Dobransky, K., & Hargittai E .(2006). The disability divide in internet access and use Retrieved from: <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/the-disability-divide-in-internet-access-and-use> 7/05/2011.
- Duden, K. (1991). *The Women Beneath the Skin: A Doctor's Patients in Eighteenth – Century Germany*, London: Harvard University Press.
- Duffy, K. (2005). Social exclusion am human dignity in Europe, Council of Europe.
- Dutton, W.H., & Helsper,E.,J. (2007). Report: *The internet in Britain*: Oxford Internet Institute.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty –First century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, Vol 28 No. (1). pp. 24-29.
- Djokic, D., LL.,M. (2010). Web Accessibility in the European Union. Bearstech SARL University Montesquieu- Bordeaux IV.
- EADSNE, (2009). Special needs Education Country Data 2008 European Agency for Developpment in Special Needs. Education: Middlefart.
- EADSNE, (2010). Special needs Education Country Data 2009 European Agency for Development in Special Needs. Education: Middlefart.
- East of England Ambulance Service- NHS. (2011). Single Equality Scheme and Strategy for Equality & Diversity 2007-2010.
- Easterly, W., Ritzen, j., & Woolcock, M. (2006). Social Cohesion, Institusions and Growth. *Economics and Policies*. 18 (2) pp:103-120.
- Εμβαλώτης, Α., Κάτσης, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας Α'έκδοση*: Ιωάννινα. στο:
- Ellison, N., B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefit of Facebook “Friends” Social capital and College Students Use of Online Social Networks Sites. *Journal of Computer Mediated Communication* 12 pp: 1143-1168.
- Ellison, N., B., Steinfield, C., & Lampe, C.(2011). Connection strategies: social capital implications of facebook-enabled communications practices. *New Media & Society*. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444810385389> 4<sup>th</sup> European eAccessibility Forum (2010). eAccessibility of Public Services in Europe. Conference Proceedings.
- eEurope (2002). Am Information Society for All. Action Plan. Prepared by the Council and the European Commission for the Feira European Council. COM. Brussels. 14.6.2000.

- European Parliament, the Council, the European economic and social committee of the regions, COM (2007). 694 final, Brussels, November 8 2007 pp.2.
- EDeAN- European Design for All e-Accessibility Network (2002) στο: <http://www.edean.org>. 21.07.2011.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. «Διαστάσεις της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» Παρουσίαση από: Μπαλούρδος, Δ.
- European Agency for Development Needs Education (2003). Special Education Across.
- Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries.
- European Commission. (2002). Definitions of disability in Europe- A comparative analysis: A study prepared by Brunel University.
- European Commission - European & Social affairs (2004). *Definition of Disability in Europe- A Comparative Analysis*.
- European Commission. (2007). i2010 –Annual Information Society Report 2007. Commission Staff Working Document: Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2007) 146 final.
- European Commission (2007). Situation of Disabled People in the European Action Plan 2008-2009. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010). Europe's Digital Competitiveness Report στο: <http://ec.europa.eu/digital-agenda> 21/07/2011.
- European Commission (2010). Communication from the Commission –Europe, 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.
- European Disability Forum (2002). Disability and Social Exclusion in the EU-time for change tools for change.
- European Disability Forum. (2003). Resolution on the outcomes of the European Year of people with Disabilities, adopted by the EDF Annual General Assembly on 24 May 2003 in Athens.
- European Council (2010). Conclusion on Digital Agenda for Europe, EUPO 7/110. Brussels.
- European Disability Forum (2010). EDF input to the general discussion of the CESCR on sexual and reproductive rights.

- European Disability Forum (2002). Disability and Social Exclusion in the EU –time for change, tools for change.
- European Disability Forum (2002). EDF Policy Paper Development Cooperation And Disability. Doc. EFD 02/16 EN.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2003). Illness, Disability and Social inclusion.
- Ευρυδική (2009). Η οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα 2009-2010 στο. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org). 30.03.2013.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). Γενική Έκθεση επί της δραστηριότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Eurydice (2004). Key data on information and communication technology in schools in Europe: Brussels Eurydice.
- Ένα Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης COM (2003). «Ισες ευκαιρίες για τα άτομα με αναπηρίες»: Ανακοίνωση της Επιτροπής της 30<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2003.
- Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση ( ΕΣΔΕν) 2003-2005.
- Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση ( ΕΣΔΕν) 2005-2006.
- Έκθεση για τη Δράση: (2004) *Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής, -Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, Πράξη 1.1.4.α. Μέτρο 1.1.Ενέργεια 1.1.4. Υπεύθυνη Δράσης*, Παντελιάδου Σουζάνα, Πανεπιστήμιο Βόλου: Βόλος.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αριθ. L 335 της 19/12/2001 σ. 0015-0020 για το Ευρωπαϊκό Έτος των ΑμεΑ 2003.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας» Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). Προτάσεις της ΕΣΑμεΑ επί του τελικού σχεδίου Νόμου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2009). Ετήσια Έκθεση «Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία»
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2014). Νέες Τεχνολογίες και Αναπηρία- Εξίσωση των ευκαιριών ή νέες μορφές αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία;, Μελέτη για τις Νέες Τεχνολογίες και Άτομα με Αναπηρία.

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). Ανακοίνωση της Επιτροπής. Η πραγμάτωση μια ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης. Βρυξέλες 21.11.2001, COM (2001) 678 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής Προς το Συμβούλιο, Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και Την Επιτροπή των Περιφερειών. *Τσες Ευκαιρίες για τα άτομα με αναπηρίες: Ένα Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης.*
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Κοινή έκθεση για την Κοινωνική Ένταξη. Ανακοίνωση από την Επιτροπή προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. COM(2003) 773 Final.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). Πράσινο Βίβλος, Ισότητα και μη διακριτική μεταχείριση στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση, COM(2004)379 τελικό Βρυξέλες, 25.05.2004.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων- eEurope (2005). Κοινωνία της πληροφορίας για όλους. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο για την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των περιφερειών. COM (2002). 263 τελικό 28.5.2002.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). Ηλεκτρονική προσβασιμότητα. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο για την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των περιφερειών. COM (2005). 425 τελικό 13.9.2005.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010). Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για την ηλεκτρονική ένταξη. Συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο για την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των περιφερειών. COM.
- Επιστημονική Εταιρεία για την Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη (2010). Οδηγός για την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Κοινωνικής Ενσωμάτωσης και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού στον τομέα της Κοινωνικής Ενσωμάτωσης. Πρόγραμμα: Συνεργασία για μια Συνεκτική Κοινωνία». Ευρωπαϊκή Επιτροπή –Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα –Progress 2007-2013. Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση (2005). COM 229.

- Ευρωπαϊκή Ένωση- ΕΛΚ-ΕΔ (2007). «Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων»  
Guidance Note on Disability and Development. (2004). European Commission.  
De 124. July, 2004.
- Equal- Εθνικό Θεματικό Δίκτυο (2005). Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής  
Οικονομίας- Οδηγός ίδρυσης & Λειτουργίας Κοινωνικών Επιχειρήσεων.
- Estivil, J. (2003). Concepts and strategies for combating social exclusion, Geneva:  
International Labour Office.
- Fox, F.E., Morris, M., & Rumsey, N. (2007). Doing Synchronous online focus group  
with Young People, *Methodological reflections. Qualitative Health Research*, 17,  
pp. 539-547.
- Finkelstein, V., & French, S. (1993). "Towards a Psychology of Disability". In Swain,  
J., Finkelstein, V., & French, S., & Oliver., M. (eds). *Disabling Barriers –  
Enabling Environments*. SAGE Publications. London.
- Finkelstein, V. (2001a). *A personal journey into disability politics*. The Disability  
Studies Archive UK, Centre for Disability Studies, University Of Leeds.  
Available online at: [www. leeds.ac.uk/disability –studies/ archiframe.htm](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiframe.htm).  
(accessed May 2011).
- Fiske, J. (1995). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα
- Finkelstein, V. (2001b). *The social model reposessed*. The Disability Studies  
Archive UK, Centre for Disability Studies, University Of Leeds. Available online  
at: [www. leeds.ac.uk/disability –studies/ archiframe.htm](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiframe.htm). (accessed May 2011).
- Frankel, M., S. & Siang, S. (1999). Ethical and legal aspects of human subjects  
research on the Internet. Report, American Association for the Advancement of  
Science.
- Freeman, J. (1999) "On the Origins of Social Movements" Published in *Waves of  
Protest: Social Movements Since sixties*. Rowman & Littlefield, , 7-24: *Based on  
paper written in 1971 and First Published in Social Movements of the Sixties*.  
Longman, 1983.
- French, S. (1994). "What is Disability" In S French (ed) *On Equal Terms*. Butterworth  
–Heinemann Ltd. Oxford.
- Friedkin, N., E. (2004). Social Cohesion. *Annual Review of Sociology*. 30, 409-425.
- Fricker, R., D. & Schonlau, M. (2002). Advantages and Disadvantages of Internet  
Research Surveys: Evidence from the Literature, *Field Methods*, Vol. 14 No. 4, 347-  
367.

- Gilbert, N. (2001). *Researching Social Life*, London: Sage.
- Giroux, H. (1984). Ideology, Agency and the Process of Schooling. In: Barton, L& Walker, S, (eds.), *Social Crisis and Educational Research*. London: Croom Helm.
- Gordon, D., Adelman, A., Ashworth, K., Bradshaw, J., Levitas, R., Middleton, S.,Pantazis, C., Patsios, D., Payne, S., Townsend, P. and Williams, J. (2000) *Poverty and social exclusion in Britain*, York: Joseph Rowntree Foundation ([www.bris.ac.uk/poverty/pse/welcome.htm](http://www.bris.ac.uk/poverty/pse/welcome.htm)).
- G.R.O.B & Σύνδεσμος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού (2011). Η χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης –Συμπεράσματα Έρευνας.
- Graf, L. (2002). Assessing Internet questionnaires: The online pretest lab. In B. Batinic et al. (Eds). *Online Social Sciences. Seattle: Hogrefe & Huber, 73-93*.
- Green, M. C. (1996). Mechanisms of narrative-based belief change. Unpublished master's thesis, Ohio State University
- Grebenik, E., & Moser. C. (1962). Society, Problems and Methods of Study in Welford, A Argyle M. Glass O. & Morris. N. (ed). *Statistical Surveys*, London, Rutlege & Kegan Paul.
- Gross, E., F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Development Psychology, 25* (6), 633-649.
- Gorski, P. (2006a). Complicity with conservatism: The do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education, 17*(2), 163–177.
- Ηνωμένα Έθνη (1994). Οι Πρότυποι Κανόνες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες. Αθήνα. *Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία*. 1<sup>η</sup> έκδοση 1997, 2<sup>η</sup> έκδοση 2001.
- Hall, S., Held, D., & McGrew, A. (2010). *Η Νεωτερικότητα Σήμερα- Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Hargittari, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's in online skills. *Forst Monday 7,4*, 1-20.
- Hahn, H. (1985). Disability Policy and the Problem of Discrimination. *American Behavioural Scientist. Vol. 28* No (3).
- Harlow, A. (2010). Online surveys –possibilities, pitfalls and practicalities: The experience of the tela evaluation, *Waikato Journal of Education 15*, Issue 2:2 pp:95-107.

- Henwood., K., & Pidgeon., N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4 pp: 225-238.
- Hills, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13 (1), pp: 69-88.
- Hills, J., Brewer. M., JenKins, S., Lister, R., Lupton, R., Machin, S., Mills, C., Modood, T., Rees, T. & Riddel, S. (2010). *An anatomy of Economic Inequality in the UK*. Report of the National Equality Panel London: LSE.
- Hollier, S, E., (2007). The Disability Divide: A Study into the Impact of Computing and Internet –related Technologies on People who are Blind or Vision Impaired” , Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy: Curtin University of Technology.
- Horrigan B.J. New Internet Users: What They Do Online, What They Don't, and Implications for the 'Net's Future Retrieved from: [http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2002/New\\_User\\_Report.pdf.pdf](http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2002/New_User_Report.pdf.pdf) 10/04/2012.
- Hooper-Greenhill, E. 1999 The educational role of the museum (2nd ed), Routledge
- Hummel J., & Lechner, U. (2002). Social Profiles of Virtual Communities. *Proceedings of the 35<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Ιασωνίδης, Β., Διαδικτυακή Ενσωμάτωση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και ατόμων με αναπηρία, με τη χρήση στατιστικής ανάλυσης, Σχολή Θετικών Επιστημών Τμήμα Μαθηματικών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. ΑΠΘ.
- Ibarra, F., C., & Galimberti, C. (2006). Stereotypes and Gender Identity in Italian and Ghilean Chat Line Rooms. *PsychNology Journal Vol 4 (1)*. pp. 25-52.
- Imrie, R. (2003). Demystifying Disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Sociology of Health & Illness Vol.26 No (3)*. pp. 1-19.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Inclusion Europe and Inclusion International (2005). Poverty and intellectual disability in Europe. Brussels.
- Jenson, J. (1998b). *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research*. Ottawa Canadian Policy Research Networks Inc.

- Johanson, G. & Brooks, G. (2010). Initial scale development: Sample size for pilot studies . *Educational and Psychological Measurement*, 70 (3), 394-406.
- Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν.Φιλλίπου, Γ. (1995). *Άτομα με ειδικές ανάγκες Α΄ Τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανίδης, Ε. (2008). *Η ελληνική κοινωνία και η παιδεία στην εποχή της κοινωνίας της Πληροφορίας* ανακτήθηκε από:  
<http://dide.dod.sch.gr.8081/planet/imerida08/eisigiseis/10/04/2012>.
- Καραγιάννη, Π. *Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη* (2008). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις από το: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη
- Κατερέλος, Ι., Τσέκερης, Χ., Λάβδας, Μ., Δημητρίου, Κ. (2010). «*Ερευνητικά δεδομένα τα διαδικτυακά παιχνίδια*». Τμήμα Ψυχολογίας- Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Καυταντζόγλου, Λ., Ι. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Εκτός, εντός και υπό Θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kalyanpur, M., & Kilmani, M., H. (2005). “Diversity and technology”: Classroom Implications of the digital Divide”. *Journal of Special Education Technology*, 20 (4), pp: 9-18.
- Kanayamma, T.(2003). Leaving it up to the industry: People with disabilities and the Telecommunications Act of 1966. *The Information Society*, 19. pp. 185-194.
- Katsinas, S.G. & Moeck, P. (2002). The digital divide and the rural community colleges: problems and prospects. *Community College Journal of research and Practices*, 26, 207-22.
- Kaye, H., S. (2000). *Computer and Internet Use Among People with Disabilities*: Ph.D. National Institute on Disability and Rehabilitation Research U.S. Department of Education.
- Kayn, R., & Kellner, D. (2004). *New media and internet activism: From the Battle of Seattle to blogging*”. *SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi*. Vo 16 (1). pp: 87-95.
- Kelly, M., & Field, D. (1996). *Medical Sociology. Sociology of Health and Illness*, Vol 18. (2). 241-257.
- Κεκκός, Ι. (2004). *Οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, Ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών: Φιλοσοφικές –Κοινωνικές Προεκτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός.



- Kellner, D. (2002). New Media and New Literacies: Reconstructing education for the New Millennium”, στο L. Lievrouw & S. Livingstone eds. *The handbook of the new Media*. London: Sage, 90-104.
- Kenny, J., A. (2005). Interaction in cyberspace: an online focus group, *Methodological issues in Nursing Research*.
- Kerry, D., & Hatgittai, E. (2003). The Disability Divide in Internet Access and Use, *Communication Information and Society*. pp: 1-29.
- Kettlerin-Geller, L., R., & Tindal, G. (2007). “Embedded Technology”: Current and Future Practices for Increasing –Accessibility for All Students” *Journal of Special Education teachnology*, 22 (4) pp: 1-15.
- Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης,- ΟΛΜΕ στο: <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php.artikle19/16/08/2011.>
- Κέντρο Ψυχο-Κοινωνιολογικής Έρευνας της Διακυβέρνησης των Δυνητικών Κοινοτήτων. Ερευνητικό Κέντρο «Ωμέγα». (2008). Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο *Δυνητικές κοινότητες και διαδίκτυο: Κοινωνιο-Ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές* επιμ: Κοσκινάς Κ., Αρσένης Σ. εκδ. Αθήνα:Κλειδάριθμος.
- Kim, B. (2011). Understanding antecedents of continuance intention in social-networking services. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 199–205.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των ΤΠΕ*, Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Koegel R. L., Koegel L. K., McNeerney E. K. Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2001;30:19–32. doi: 10.1207/S15374424JCCP3001\_4
- Κοινωνία της Πληροφορίας Άξονας 5-Μετρο 5.3 (2004). «Μελέτη με αντικείμενο την Καθολική Πρόσβαση και Ισότιμη Συμμετοχή Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ) στην Κοινωνία της Πληροφορίας». Επιμ. Στεφανίδης Κ. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κουρκούτας. Η., Ε. (2007). «Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης»: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες.
- Κούρτη, Ε. (2003). *Η Επικοινωνία στο Διαδίκτυο- Σύγχρονες μορφές επικοινωνίας* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krueger R. A. & Casey M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied*

- Research, SAGE.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kus., E. (2003). *Research Networks 16 Qualitative Methods- Can quantitative and qualitative methods be combined; -A comparison of quantitative and qualitative interviews*. 6<sup>th</sup> ESA Conference- Mursia.
- Λιναρδής, Α., Παπαγιαννόπουλος, Κ., Καλησπεράτη, Ε.(2009). «Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών» *Κείμενα Έργασίας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα*.
- Lang, R. (2001). *The Development and the critique of the social model of disability* Senior Research Associate Overseas Development Group. University Of East Angila.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των Κωφών Μαθητών από τη φοίτησή τους σε Σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 94-96*.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου Σ. (2004). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση Στο. Α Κυπριωτάκης (επιμ). *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής αγωγής*, 156-10. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Lawrence, G. H., (1986). Using Computers for the Treatment of Psychological Problems *Computer in Human Behavior, Vol (2)*. Pp. 43-62.
- Levitas, R. (1999). *The inclusive society and New Labour*. (1<sup>st</sup> edn) Basingstoke: Macmillan.
- Lenhart, A, Horrigan, J, Allen, K, Boyce, A, Madden, M, & O' Grady, E., (2003). *The Ever-Shifting Internet Population: A New Look at Internet Access and the Digital Divide*. Washington, D.C.: The Pew Internet and American Life Project.
- Levitas, R., Pantazis C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The Multi –Dimensional Analysis of Social Exclusion*. Department. Sociology and School for Social Policy, University of Bristol.
- Leiner, B., M., Cerf, V., G., Clark, D., D., Kahn, R., E., Kleinard, L., Lurch, D., C., Postel, J., Roberts, Wolff, S. (1997) A Brief History of the Internet στο: <http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml.6/09/2011>.
- Lifelong Learning Programme –ETTAD. (2007). Κατανόηση της Αναπηρίας- Ένας Πρακτικός Οδηγός.
- Lieblich, A., T., -Mashiach R., & Zilber T.(1998) *Narrative Research Reading, Analysis, & Interpretation* Sage Publications

- Longmore, P., K. (2000). Disability Policy and Politics *Journal of Disability Policy Studies Vol.11No (1)*. pp. 36-44.
- Losh, E. (2005). VirtualPolitik: Obstacles to Building Virtual Communities in Traditional institutions of Knowledge. Research & Occasional Paper Series: CSHE.9.05. University of California, Berkeley.
- Lund, T. (2005). The Qualitative –Quatitative Distinction: Some Comments. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 49, 2*, pp: 115- 132.
- Maheu, M., M., & Subotnik, R., B. (2001). Infidelity on the Internet: Virtual relationships and real betrayals. Naperville, IL: Source books.
- Manasian, D. (2003). Digital Dilemmas: a survey of the Internet society. *Economist, 366 83080*.pp: 1-26.
- Mancinelli, E. (n.d). “Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση (e-Inclusion) στην Κοινωνία της Πληροφορίας.
- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Marks, D. (1999). *The Social Construction of Disability: Controversial debates and Psychosocial Perspectives*. London. New York: Routledge.
- Mayes, D. (2002). “Social exclusion and macro-economic policy in Europe: A problem of dynamic and spatial change”. *Journal of European Social Policy, Vol 12(3)*. pp: 195-202, Sage Publications.
- Matei, S., & Ball-Rokeach, J., S. (2001). Real and Vitual Social Ties- Connections in the Everyday Lives pf Seven Ethnic Neighbohoods. *American Behavioral Scientist Vol. 45 No. (3)* pp: 552-566.
- Medin C., Roy S., Chai, T. (2010). World Wide Web Versus Mail Surveys: A Comparison and Report. *University of Adelaide, Australia*.
- Mehra, B., Merkle, C., & Bishop, A., P. (2004). New media & Society. The internet for empowerment pf minority and marginalized users, στο: <http://nms.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/6/781>.
- Merton, R., K. (1957). *The Role Set: Problems in Sociological Theory, The British Journal of Sociology 8*: 106-20
- McCull, Windall, (2001). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mc Donnell R. (2009). Social exclusion and the plight of asylum seekers living in Ireland. *So chelas: Limerick Student Journal of Sociology. Vol. 1 (1)*.

- McGreer, V. (2004). "Developing Trust on the Internet" *Analyse & Kritik* 26/2004 (@ *Lusius & Lusius, Stuttgart*) pp: 91-107.
- McKenna, K., Green, A.(2002). Virtual Group Dynamics. *Group Dynamics. Theory, Research and Practice*. 6 (1), pp: 116-127.
- Μελέτη Δια βίου Μάθηση και Αναπηρία (2008). Στο πλαίσιο του Έργου: «Εκπαιδευτική Ενδυνάμωση των Ατόμων με Αναπηρία και των Στελεχών των Αναπηρικών Οργανώσεων» ΕΠ. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), Μέτρο 2.5 «Δια βίου Εκπαίδευση», Κατηγορία Πράξεων 2.5.1.α: «Ανάπτυξη των ΙΔΒΕ και λειτουργία προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης», Ενέργεια 2.5.1. «Εναλλακτικές μορφές δια βίου εκπαίδευσης».
- Meijer, C. J.W., Soriano, V., Watkins, A. (eds) (2003). Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Merkle E., R., & Richardson R., A. (2001). Digital Dating and Virtual Relating: Conceptualizing Computer Mediated Romantic Relationships. *Family Relations* Vol 46. No. (2).pp: 187-192.
- Miles, M., B. & Huberman, A. M. (1999). *Qualitative Data Analysis*. Sage, London.
- Ministerial Declaration, (2006). Approved Unanimously on Riga, Latvia.
- Mitchell, E. S. (1986). Multiple triangulation: a methodology for nursing science, *Advances in nursing Science, Vol.8 (3)*, pp. 18-26.
- Mitrou, L. (2003). Legislating and regulating for an Inclusive Information Society, Εισήγηση σε Ημερίδα Towards an Inclusive Information Society in Europe (Ηράκλειο, 2003).
- Μήτρου, Λ. «Κανονιστικές και Κοινωνικές Διαστάσεις της Πληροφορίας» Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Χειμερινό εξάμηνο: 2010-2010.
- Μιζαμτσή. Σ. (2006). «Οι διαστάσεις του ζητήματος της αναπηρίας και ο ρόλος της πρωτοβάθμιας Τοπικής Αυτοδιοίκησης». Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα: Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών.
- Michailakis, D. (1997). Government Action on Disability Policy. On [http://www.independentliving.org/standardrules\\_Answers/intro.html](http://www.independentliving.org/standardrules_Answers/intro.html). 7/05/2011.
- Michailakis, D. (2003). The Systems theory Concept of Disability: *Disability and Society, vol. 18 No.1*. pp. 51-71.

- Μπάρμπας, Γ. (2010) ανακτήθηκε από: <http://www.zoiplagios.gr/index.php/31.05.2011>.
- Μόσχος, Γ. Στρατιδάκη, Σ. & Μπαφέ Ν. (2009). Εφαρμογή του Θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πόρισμα (ν. 3094/03 Συνήγορος του Πολίτη & άλλες διατάξεις» αρ. 4 παρ. 6).
- Morahan- Martin, J., & Scumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19 (6), pp: 659-671.
- Morgan, D., L. (2002). Focus group Interviewing. In. J.F. Gubrium&J.A. Holstein (eds) *Handbook of Interviewing research: Context and method* pp: 141-159. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological *Triangulation, Nursing Research, Vol.40* (1), pp. 120-123.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principals and practices* (4<sup>th</sup>). Boston: Houghton Mifflin.
- Moukanou, E. (2009). Social care services for the Elderly in Greece: Shifting the Boundaries. *Paper Submitted to the 4<sup>th</sup> Biennial Hellenic Observatory PhD Symposium on “Contemporary Greece and Cyprus” Hellenic Observatory, European Institute, LSE. June 25-26, 2009.*
- Murphy, E., & Dingwall, R. (2003). *Qualitative methods and Health police Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). Στατιστική –Θεωρία και Εφαρμογές με τον MS-Excel-Με στοιχεία Μετρικής θεωρίας και Ψυχομετρίας. Αθήνα: Πεδίο.
- Νάσκου Π. Περράκη, Γάκη Μ. (2004). (επιμ). *Η νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρίες*. Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου. Εκδ. Σάκκουλας Ν. Αθήνα.
- Name, A. (2004). *Influence of Face- to- Face Meetingson on Virtual Community Activity: The Case of Learning Network for Learning Design”*
- Nettleton, S. (2002). *Κοινωνιολογία της Υγείας και της Ασθένειας*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Nesse, (2012). Education and Disability/ special needs –policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU *An independent report for the European Commision by the Nesse network of expets in [www.nesse.fr](http://www.nesse.fr)*.
- Newman, J. (2008). *Playing with Videogames*. New York: Rutledge.

- Newman, A., & Brownell J.(n.d.) Applying communication technology: introducing email and instant messaging in the hospitality curriculum. *Journal of Hospitality Leisure, Sport and Tourism Education* 7(2) pp: 71-76.
- Νικολαΐδου, Σ., & Γιακουμάτου Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*, Αθήνα:: Κέδρος.
- Οδηγός του Πολίτη για την Αναπηρία (2007). *Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης –Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης- Ειδική Επιτροπή –Ομάδα Διοίκησης Έργου για τα Άτομα με Αναπηρία: Έργο του Ε.Π. «ΠΟΛΙΤΕΙΑ», Υποπρόγραμμα 1 «Εξυπηρέτηση Πολιτών και Επιχειρήσεων» Μέτρο 1.2. Εξυπηρέτηση Ειδικών Ομάδων Πολιτών.*
- O'Connor, P. (1998). *Mapping Social Cohesion*. Canadian Policy Research Networks CPRN.
- OECD, 2005. «Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: statistics and indicators. Paris: OECD/CERI.
- Ogburn W. (1964). *Culture and Social Change*. Chicago: University of Chicago press.
- Oliver, M. (1996). *The Word of Disability*. Understanding Disability. Macmillan, Basingstoke.
- Oliver, M. (2004). The Social Model in Action: If I had a hammer. In C. Barnes and G. Mercer 2004. (eds). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: the Disability Press:18-32.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* Επιμ. Γιώτα Καραγιάννη. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Olsen, W. (2001). *Qualitative and Quantitative Data Analysis, Module 4*, The Graduate school, University of Bradford.
- Omtzigt, D., J. (2009). *Survey on Social inclusion: Theory and Policy*. Oxford University Oxford Institute for Global Economic Development.
- Parrilla, A., Murillo, P., & Hernandez, E. (1997). Developing a shared approach too support: A support group case study. *European Journal of Special Needs Education, 12* (3). Pp. 209-224.
- Parrilla, A., (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. In L. Barton F. Armstrong (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht. Springer Books. pp. 1-16.
- Record, and Political Implications: *Policy Studies Journal, vol. 21* (4) pp. 700-726.

- Pantazis, C., Patsios, D., Payne, S., Townsend, P. and Williams, J. (2000) *Poverty and social exclusion in Britain*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- Parsons, C., Hick, S. (2008). *Moving From Digital Divide to Digital Inclusion New Scholarship in the Human Services*.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2004 α). Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία» στο Πετμεζίδου Μ Παπαθεοδώρου Χ. (επιμ). *Φτώχεια και Κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Εξάντας.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 82-3, 90-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση*: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου Λέσβου. Μυτιλήνη: “Η θεομήτωρ”.
- Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ., & Γιαβρίμη Π. *Κοινωνικό κεφάλαιο και κοινωνικά δίκτυα*. Στο: [oikosocial.gr](http://oikosocial.gr).
- Παπάνης, Ε. (2009) *Αναπηρία και Διαδίκτυο*: Ελληνική Κοινωνική Έρευνα.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Μεθοδολογία Έρευνας και Διαδίκτυο*: Αθήνα: Σιδέρης.
- Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, (2007). *Μελέτες περίπτωσης για τη χρήση των ΤΠΕ στην Ελληνική Κοινωνία*.
- Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, (2007). *Εκτίμηση Ψηφιακού Χάσματος για ΑμεΑ μετανάστες και άτομα 3<sup>ης</sup> ηλικίας στην Ελλάδα – Αποτελέσματα, συμπεράσματα και προτάσεις*.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (1990) *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις επιστήμες της Συμπεριφοράς*, Τόμοι 1 & 2: Αθήνα.
- Παρασκευοπούλου –Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1*,
- Παπούλια –Τζέλεπη, Π. Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόσκληση του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, (2007). *Θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση και ηλεκτρονικές υπηρεσίες για την αξιοποίηση των ευκαιριών της κοινωνίας της πληροφορίας από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες*.

- Πασχαλίδης, Δ.. (2008). *Ψηφιακός Γραμματισμός και Επαγγελματική Εκπαίδευση Μεταπτυχιακή Εργασία* – Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πουλόπουλος Χ., & Τσιμπουκλή, Α. (1995). Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (Focus group interview) Ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στον τομέα των κοινωνικών επιστημών *Κοινωνική Εργασία έτος 10 τευχ. 39*, 158-163.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). «Ποιοτική Έρευνά στις Κοινωνικές Επιστήμες» Αθήνα: Τόπος.
- Πρωτοπαπά, Α. (1988). Η δημιουργία επιπρόσθετων ευκαιριών απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. εκδ. Υπουργείο Εργασίας –Ο.Α.Ε.Δ. ΙΙΙ μέρος Αθήνα.
- Paugam, S. (1995). Poverty and social disqualification: A comparative analysis of cumulative social disadvantage in Europe. *Journal of European Social Policy* , 6(4): 287-303.
- Paugam, S. (1995). The Spiral of precariousness: A multidimensional approach to the process of social disqualification in France. In Room, G. (ed), *Beyond the threshold: The measurement & analysis of social exclusion*, pp.49-79. Bristol: The Policy Press.
- Peris, P., Gimeno, B.A., Pinazo, D., Orted, G., Carrero, V., Sanchiz, M., & Ibanez, I. (2002). Online Chat Rooms: Virtual Spaces of Interaction for Socially Oriented People, *Cyberpsychology & Behaviour, Volume 5, Number 1*.
- Percy-Smith, J. (2009). *Policy responses to social exclusion: Towards inclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Paugam, S., Russell, H. (2000). The Effects of Employment Precarity and Unemployment on Social Isolation. *In welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, ed. Duncan Gallie and Serge.
- Peace, M. (2000). A Chartroom Ethnography. Ανακτήθηκε από: <http://www.aber.ac.uk/media/Students/,mbp9702.doc.10/09/2011>.
- Reimer, B. (2004). Social Exclusion in a Comparative Context. *Sociologia Ruralis, Vol 44* (1). pp: 76-94.
- Percy-Smith, J. (2009). *Policy responses to social exclusion: Towards inclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Petmesidou, M. (2006). Social care services: *Catching up amidst high fragmentation and poor initiatives for change*. Στο *Social Policy developments in Greece*, Ashgate.



- Pfeil U., & Zaphiris P. (2009). Theories and Methods for Studying Online Communities for People with Disabilities and Older People” In *Stephanides, C. (Ed). The Universal Access Handbook, Taylor and Francis Group*, pp: 42-1- 42-9.
- Philip, L., & Shucksmith, M. (2003). Conceptualizing social exclusion in rural Britain. *European Planning Studies II*, 4 pp: 461-480.
- Pilling, D., Barret, P., & Floyd, M. (2004). Disabled people and the Internet- Experiences, barriers and opportunities *Joseph Rowntree Foundation, City University London*.
- Piper, I., A.& College, S., (1998). Conducting Social Science Laboratory Experiments on the World Wide Web. *Library & Information Science Research, Vol 20* (1) pp. 5-21.
- Poster, M. (1995). *The Second Media Age*. Oxford: Polity Press.
- Powell, J. (2006). *Cyber psychology and the Virtual Self: Characteristics and Implications of Internet Use* [http://paloma home.insightbb.com./Cyberpsych.PDF](http://paloma.home.insightbb.com./Cyberpsych.PDF).
- Pfeiffer, D. (1993). *Overview of the Disability Movement: History, Legislative*
- Rheingold. H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Price, S. (1996). *Communication studies*. London: Sage.
- Presidency of the European Union (2005). *eAccessibility of public sector services in the European Union*.
- Ράπτη, Α., & Ράπτη Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ramos, J., & Varela, A. (2010). Beyond the Margins: Analyzing Social Exclusion with a Homeless Client Dataset. *Social Work& Society, Vol* (8), 104-119.
- Reimer, B. (2002). *Understanding and measuring social capital and social cohesion*. Concordia University: Canadian Rural Restructuring Foundation, Concordia University.
- Rainer, V., P. (2000). The potential for Miscommunication using e-mail as a source of communication. *Society for Design and Process Science Vol* (4), 21-43.
- Rendy, J., & Roeyers, H. (2006). Quality of life in high –Functioning adults with autism spectrum disorder. *Autism, 10* (5), pp: 511-524.

- Rice, R., E. (2003). *The changing social landscape: Access, Involvement and Social Interaction.*, στο. L. Lievrouw & S. Livingstone eds. The Handbook of New Media. London: Sage, 105-129.
- Ridings C., M., Gefen, D., & Arinze, B. (2002). Some antecedents and effects of trust in virtual communities, *Journal of Strategic Information Systems*, 271-295.
- Rice, R., & J., E. Katz, (2001). *The Internet and Health Communication: Experiences and Expectations*. CA: Thousands Oaks: Sage.
- Room, G. (1991). National policies to combat social exclusion. *First annual report of the EC Observatory on Policies to Combat Social Exclusion*. European Commission, Brussels.
- Room, G. (1992). *Second Annual Report of the European Community*. Observatory of National Policies to Combat Social Exclusion.
- Room, G. (1995). *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*, Bristol: The Policy Press.
- RWB.& Associates –SocialPlanners (2002). Social inclusion-exclusion.
- Room, G., J. (1999). Social exclusion, solidarity and the challenge of globalization. *International Social Welfare Vol (8)*, 166-174.
- Rubin,H.J., & Rubin,I.S., (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Dada*, London: Sage Publicationw.
- Russel, M. (2003). Infidelity Online. The Post –Bulletin, 78 (September 13), E4.
- Sadat Nurullah, A. (2012). Received and provided social support: a review of current evidence and futyre directions. *American Journal of health Studies*, [on line] Retrieved October, 20, 2013, Available from:[http://www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=308741526](http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=308741526).
- Samaha, M., A. (2007). What Good is the Social Model of Disability. The Law School. The University of Chicago.
- Salamanca statement and Framework for Action. *On Special needs Education World conference on Special needs Education accesess and quality*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Ministry Education and Science Spain. Salamanca, Spain., 7-10 June 1994.
- Saraceno, C. (2008) Families, Ageing and Social Policy: Intergenerational Solidarity in European Welfare States, *International Journal of Ageing and Later Life*, 2011 6(1)

- Schneider, J. (2002). The new “Elephant in the living room”: Effects of compulsive cybersex behaviors on the spouse. In A. Cooper (Ed.), *Sex and the Internet: A guidebook for clinicians* (pp: 169-186). New York Brunner Routledge.
- Selfe S., & C. Hawisher (2004). *Literate Lives in the Information Age: Narratives of Literacy From the United States*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S., W. (1962). *Research Methods in Social Relations*, 2nd eds. New York, Holt Rinehart & Winston.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, Application and scrutiny*. Master of Trinity College, Cambridge, and Lamont University Professor Emeritus, Harvard University.
- Sheldon, A. (2001). *Disabled People and Communication Systems in the Twenty First Century*. Submitted in accordance with the requirements for the degree of PhD- The University of Leeds –Department of Sociology and Social Policy.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*, London: Sage.
- Silver H., & Miller, S., M. (2003). The European Approach to Social Disadvantage.
- Silverman D. (2004) *Qualitative Research: Theory, Method & Practice*, Sage
- Σιδέρη, Μ. (2010). *Το βιβλίο του Facebook - Ένας οδηγός για "αθώους" χρήστες*, Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Sivin- Kachala, J. (1998). Report on the effectiveness of technology in schools , 1990-1997. Software Publisher’s Association.
- Shakespeare, T. (1993). Disabled People’s Self –Organization: a new social movement. *Disability, Handicap and Society*, Vol. 8 (3).
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Shpigelman, C. N. (2014). Facebook Use by Persons with Disabilities, *Journal of Computer-Mediated Communication* 19, 610–624.
- Slack, W. V., Porter, D., Balkin, P., Kowaloff, H. B., & Slack, C. W. (1990). Computer-assisted soliloquy as an approach to psychotherapy. *MD Computing*, 7, 37–42, 58
- Smith, K. (2010). The Use of Virtual Worlds Among People with Disabilities *Pedented at Interaction 10 (IxDA10) Conference on February* (7).
- Σοφός, Α. *Νέες Τεχνολογίες, νέες προκλήσεις. Νέα εκπαίδευση για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα, 28-30/04/2011.*
- Sparkles, J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion. CASE Brief, CASE, London School of Economics.

- Spears, R., & Lea, M. (1994). Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication. *Communication Research*, 21, 427–459
- Spicker, P. (2004). *Το Κράτος Πρόνοιας. Μια γενική θεωρία*, Αθήνα: Διόνικος,
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998, 1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures & techniques*. London: Sage Publications
- Stern, M., J. (2008). *Information, Communication & Society: Oct. 2008, Vol.11 Issue 5*: 591-616. Stewart D. & Shamdasani P.(1990). *Focus Groups: Theory & Practice*. Newbury Park, CA: Sage Indicators Spring vol.(2) no 2 pp. 1-17.
- Steward, F. (2005). *Social Exclusion and Conflict: Analysis and Policy Implications. Crisis Policy Paper*. Centre for Research on Inequality, Human.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P.N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice, 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Security and Ethnicity, Crise, Queen Elisabeth House University of Oxford, Mansfield Rd, OX1 3TB,UK.
- Stewart, K.,& Williams, M. (2005). Researching online populations: The use of online focus groups for social research. *Qualitative Research*, 5 :395-416.
- Σαββάκης, Μ. (2010). *Από το Βιοϊατρικό Αναγωγισμό στην Κοινωνιολογική Ερμηνεία της Υγείας και της Ασθένειας* Τετράδιο Ψυχιατρικής. Οκτώβριος –Δεκέμβριος.
- Στασινός, Δ. Π. (1991.) *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*, Αθήνα:Gutenberg.
- Σταυριανόπουλος, Σ. (2007). *Κυρίαρχος ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην διαμόρφωση της στάσης της Ελληνικής κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρίες*. στο: [www.pasipka.gr/20/04/2013](http://www.pasipka.gr/20/04/2013).
- Stewart, F. (2005). *Social Exclusion and Conflict –Analysis and Policy Implications*. Crise Policy Paper.
- Surel, J. (1996). *The psychology of cyberspace* Retrived from: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/> psycyber.html. 4/11/2011.
- Subrahmanyam, K., P., Greenfield, M., & Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online teen chat room. *Journal of Applied Development Psychology*, 25 (6), 651-666.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία, Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος, Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)*

- Στρογγυλός Β. (2008). Παιδαγωγική της Ένταξης: Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο επιμόρφωσης για την ειδική αγωγή. Πανεπιστήμιο, Αιγαίου, Τμήμα Εκπαίδευσης Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Θεσσαλονίκη.
- Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό, Πρωτόκολλο στο:  
[http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd\\_greek.doc](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_greek.doc).Σύνταγμα της Ελλάδος, 2001.
- Σύγχρονη Εκπαίδευση, (2010). *Η Συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία και των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Απριλίου- Ιουνίου, 2010.
- Tsakloglou, P., & Papadopoulos, F. (2002a). *Identifying population groups at high risk of social exclusion: Evidence from the ECHP*, στο *Social exclusion in European welfare states*, Muffels R.J.A.
- Tsakloglou p., Mayes, D.,G. (2002). Edward Elgar Publishing, USA.
- Tsakloglou, P., & Papadopoulos, F. (2002b ). *Aggregate level and determining factors of social exclusion in twelve European countries*, *Journal of European Social Policy*, 12 (3): 211-225.
- Τσίγκανου, Ι. (2002). *Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού»* στο: Τσίγκανου Ι. (επιμ), *Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Τετράδια Εγκληματολογίας, Νομική Βιβλιοθήκη Αθήνα.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood. An examination of sociological approaches. *Disability & Societ*, Vol.19 No (6).
- Thomson, T, Burgstahler, S, Moore, E, Gunderson J, Hoyt, N. (2007). *International Research on Web Accessibility for Persons With Disabilities International Research on Web Accessibility With Disabilities*.
- Tuckman, B., W. (1979) *Evaluating Instructional Programs*, Boston: Allyn & Bacon.
- Turtkle, S. (2005). *The second self: computers and the human Spirit*.-20<sup>TH</sup> anniversary ed. Cambridge , Massachusetts.
- Turner, B. (1992). *Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology*, London:Routledge.
- Turner, B. (1996). *The Body and Society*. 2hd edit. London: Sage.
- Turner, B. (1997). What is the Sociology of the Body. *Body and Society* 3 (1): 103-107.

- UNESKO. (2001). Open File on Inclusive Education . Paris: UNESKO.
- UNESKO (2005).Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris.
- Van, S., M., & JanKowski N., M. (2006). Conducting online Surveys, *Quality and Quamtity*, 40:435-456.
- Viluckiene, J. (2015). The Relationship between Online Social Networking and Offline. Social Participation among People with Disability in Lithuan.*Procedia - Social and Behavioral Sciences 185 pp: 453 – 459.*
- Φεσάκης, Γ. (2009). Διαδικτυακές υπηρεσίες web 2.0 και εκπαιδευτικός σχεδιασμός, στο: Κοντάκος Α., & Καλαβάσης, Φ. (επιμ). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* том 2<sup>ος</sup>. Αθήνα. Εκδ. Ατραπός.
- Φύτρος, Κ. (2005). *Η πληροφορική στην ειδική αγωγή* στο: [http://www.special\\_education.gr](http://www.special_education.gr) 10/01/2012.
- Walker, A. & Walker, C. (eds) (1997). *Britain divided: the growth of social exclusion the 1980s and 1990s* London: CRAG.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*.Cambridge, MA: MIT Press.
- Willing. C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Winnipeg School Division (2006). *Internet Chat Rooms and Instant Messaging* στο: [www. Wsd1.org](http://www.Wsd1.org).
- World Programme of Action concerning Disabled Persons, WPA (General Assembly resolution 37/52 of 3 December 1982).
- World Health Organization (2011). *Words Report on Disability*, Worlds Bank.
- Wolak J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2007). Unwanted and Wanted Exposure to Online Pornography in a National Sample of Youth Internet Users. *Pediatrics Vol 119 No. (2)*. pp: 1-12.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001, 2007). Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities and Tests of Achievement(3rd ed). Rolling Meadows, IL: Riverside
- Woolley, F. (1998). *Social Cohesion and Voluntary Activity: Making Connections*. Ottawa. Centre for the Study of Living Standards (CSLS).

- Yee, N. (2006). Motivations for Play in Online Games. *CyberPsychology and Behaviour*, (9): 772-775.
- Young, I., M. (2004). *Inclusion and Democracy*. Princeton University Press.
- Young, I., M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice. *Educational Philosophy and Theory*, 38 NI : 93-103.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Αθήνα.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (2010). *Η πρόσβαση των φτωχών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων που ζουν στο κέντρο της Αθήνας στους τομείς της Υγείας, της Εκπαίδευσης και της Εργασίας*. Ερευνητική μελέτη: Γιατροί του κόσμου.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθηση. ΕΣΠΑ 2007-2013. Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ευρωπαϊκή Ένωση- Συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα Αναπηρίας*.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων –Ειδική Αγωγή (2009) στο: [www.fa.gr/eidiki\\_agogi/0-AMEA-politiki-kanones-gia](http://www.fa.gr/eidiki_agogi/0-AMEA-politiki-kanones-gia) AME htm. 16/03/2013 .
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ευρωπαϊκή Ένωση- Συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (2008). «Εκπαίδευση και Ενδυνάμωση των Ατόμων με Αναπηρία και των Στελεχών των Αναπηρικών Οργανώσεων».
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (2011). Έκθεση αξιολόγησης και συνεπειών ρυθμίσεων του σχεδίου νόμου «Κοινωνική -Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα. Ελλάδα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004) Χαρτογράφηση –Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής (2003ΣΕΟ4530072), Υπεύθυνη Εργου, Λαμπροπούλου Βενέττα, τ. Αντιπρόεδρος Π.Ι., τ. Πρόεδρος του τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

- Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας –Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο- ΕΥΣΕΚΤ (2008). Εγχειρίδιο ορισμού και  
πιστοποίησης των ομάδων στόχου του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης –Ευρωπαϊκή Επιτροπή Γενική  
Διεύθυνση Απασχόλησης Κοινωνικών Υποθέσεων & Ίσων Ευκαιριών (2008).  
Εγχειρίδιο μελέτης για την Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στην Εργασία και  
την Καταπολέμηση των Διακρίσεων Λόγω Αναπηρίας στον Τομέα της Εργασίας.
- Υφαντόπουλος Ι. (2002). *Τα Οικονομικά της Υγείας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός  
Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2010). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* 14<sup>η</sup> Έκδοση. εκδ.  
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας., Μ. (2003). Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην  
Ποιοτική Ερμηνευτική Έρευνα». *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, Τόμος 2*,  
31-48.
- Χιουρέα, Ρ. (2011). *Προετοιμασία για ένταξη στο κοινό σχολείο παιδιών με  
προβλήματα.*  
όρασης στο: [www.chiourea .gr2011/03blog-post\\_08.html](http://www.chiourea.gr/2011/03/blog-post_08.html).
- Χτουρής, Σ. (2004). *Ορθολογικά Συμβολικά Δίκτυα* Αθήνα: Νήσος.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΕΡΕΥΝΑ ΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ ΝΕΟΚΟΣΜΙΔΟΥ  
ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΘΕΜΑ: ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί εκπονείται στα πλαίσια της Διδακτορικής διατριβής που πραγματοποιείται στο τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το παρόν ερωτηματολόγιο φιλοδοξεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η χρήση των ΤΠΕ και του Διαδικτύου μπορεί να σε βοηθήσει σε βασικούς τομείς της ζωής σου όπως είναι η εκπαίδευση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική συμμετοχή. Οι απαντήσεις σου, στις παρακάτω ερωτήσεις θα συμβάλουν στην έκδοση αξιόπιστων αποτελεσμάτων που αν επιθυμείς θα σου κοινοποιηθούν

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΥΣΤΗΡΑ ΑΝΩΝΥΜΟ. Οι απαντήσεις που θα δώσεις δεν σχετίζονται με καμίας μορφής αξιολόγηση. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δώστε την απάντηση η οποία βρίσκεται κοντά στη δική σου εκτίμηση. Για την έγκυρη και ολοκληρωμένη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Σας παρακαλώ σημειώστε αν θέλετε να συμμετάσχει το παιδί σας στο επόμενο στάδιο της έρευνας, παραχωρώντας μου μια συνέντευξη σε χώρο και χρόνο που θα επιλέξετε εσείς και το παιδί σας.

ΝΑΙ       ΟΧΙ

Αν η απάντησή σας είναι ναι σημειώσε ώρα και ημέρα, που θα μπορούσαμε να σας ενοχλήσουμε \_\_\_\_\_

Σε ευχαριστώ για τη συνεργασία

## A. Ερωτήματα έρευνας

### Ενότητα 1<sup>η</sup>: Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. Προσωπικές πληροφορίες

Ηλικία:..... Κωδικός:.....

#### 2. Παρακαλώ επιλέξτε να συμπληρώσετε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Αγόρι  Κορίτσι

#### 3. Οικογενειακή Κατάσταση

1. Μένω με τους γονείς μου  2 . Μένω μόνος μου

3. Μένω με τον έναν γονέα  4. Μένω με άλλο συγγενικό πρόσωπο

#### 4. Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα είναι:

Λιγότερο από 10.000 €  10.001-20.000 €

20.001 – 30.000 €  Πάνω από 30.000 €

#### 5. Τύπος δυσκολίας

Κινητική Αναπηρία

Μαθησιακές δυσκολίες

Κώφωση

Αυτισμός/ Αναπτυξιακές διαταραχές

Τύφλωση

Σωματικές αναπηρίες (διαβήτης, σκλήρυνση κατά πλάκας κ.α.)

Νοητική καθυστέρηση

Αγχώδεις –Ψυχωσικού τύπου διαταραχές

Σύνδρομο Down

Άλλο (σημειώστε τι .....

#### 6. Σπουδές: Παρακαλώ συμπληρώστε τη σωστή στήλη

1. Μαθητής/τρια Ειδικού Δημοτικού  2. Μαθητής/τρια ΤΕΕ ΕΑΕ

3. Μαθητής/τρια Ε.Ε.Ε.Κ.  4. Μαθητής/τρια Ειδικού Γυμνασίου

### Ενότητα 2: Γνώσεις και χρήση του Υπολογιστή & Ίντερνετ

#### 1. Έχεις προσωπικό υπολογιστή σπίτι σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

1<sup>α</sup>. Αν η απάντησή σου είναι όχι σε ποιο από τα ακόλουθα μέρη κάνεις χρήση Η/Υ. Παρακαλώ επέλεξε την απάντηση που σου ταιριάζει

Στη δουλειά

Στο σχολείο

Στη Δημόσια Βιβλιοθήκη

Σε ιντερνέτ καφέ

Στο σπίτι κάποιου άλλου

	Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Λίγο (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
2. Γνωρίζω να χειρίζομαι Υπολογιστή					
3α. Μου αρέσει να ασχολούμαι με το ίντερνετ					
3β. Μου αρέσει να ασχολούμαι με το e-mail					
3γ. Μου αρέσει να ασχολούμαι με τις ομάδες συζήτησης					
3δ. Μου αρέσει να ασχολούμαι με το Face book					
3ε. Μου αρέσει να ασχολούμαι με το You tube					
3ζ. Μου αρέσει να ασχολούμαι με τα διαδικτυακά παιχνίδια					
4α. Χρησιμοποιώ τον Υπολογιστή για να αναζητώ συμβουλές και να αγοράζω πράγματα					
4β. Χρησιμοποιώ τον Υπολογιστή για να με βοηθά στο σχολείο μου					
4γ. Χρησιμοποιώ τον Υπολογιστή για να ενημερώνομαι για τα δικαιώματά μου					
4δ. Χρησιμοποιώ τον Υπολογιστή μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο					
4ε. Χρησιμοποιώ τον					

Υπολογιστή για να κάνω φίλους και γνωρίζω κόσμο					
---	--	--	--	--	--

5. Πόσο χρόνο αφιερώνεις κατά μέσο όρο την κάθε φορά;

- Σχεδόν καθημερινά                       Μια φορά την εβδομάδα  
 Μια φορά στις δύο εβδομάδες     Σπανιότερα                       Σχεδόν καθόλου

**Ενότητα 3: Προσβασιμότητα στη χρήση ΤΠΕ& Internet**

6. Για να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή χρειάζομαι

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ειδικό ποντίκι   | <input type="checkbox"/> εκτυπωτές Braille      |
| <input type="checkbox"/> ειδικό κάθισμα   | <input type="checkbox"/> ειδικά προγράμματα Η/Υ |
| <input type="checkbox"/> ειδικά λογισμικά | <input type="checkbox"/> ειδικό πληκτρολόγιο    |
| <input type="checkbox"/> τίποτα           | <input type="checkbox"/> άλλο                   |

7. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τον υπολογιστή σου όταν δεν έχεις όλα τα παραπάνω που ανέφερες (ποντίκι, οθόνη, πληκτρολόγιο, ειδικό κάθισμα) Σε ποιο χώρο δεν έχεις τον απαραίτητο εξοπλισμό;

	Απουσία ειδικού εξοπλισμού	Ανεπαρκής εξοπλισμός
Στο σπίτι μου		
Στην εργασία μου		
Στο σχολείο		
Στο πανεπιστήμιο/ ΙΕΚ		
Δημόσια Βιβλιοθήκη		
Internet Καφέ		
Εθελοντικές οργανώσεις/ Συλλόγους		

**8. Ο τρόπος που είναι σχεδιασμένες οι ιστοσελίδες σε βοηθούν να βρεις αυτό που θέλεις;**

ΝΑΙ

ΟΧΙ

**9. Τι θα βοηθούσε να μπαίνεις σε αυτές; Περιέγραψε**

---

---

**10. Όταν είσαι στο Ίντερνετ αναφέρεσαι στη δυσκολία σου;**

ΝΑΙ

ΟΧΙ

**10<sup>α</sup>. Αν απάντησες ΟΧΙ, παρακαλώ απάντησε στην παρακάτω ερώτηση:**

Οι φίλοι στο διαδίκτυο θα με απορρίψουν

Θα μου παρέχουν υποστήριξη

Τα παιδιά που δεν έχουν δυσκολίες δεν καταλαβαίνουν αυτά που έχουν

Τα παιδιά που δεν έχουν δυσκολίες καταλαβαίνουν το ίδιο καλά με αυτά που έχουν δυσκολίες

Δεν κάνω χρήση Διαδικτύου γιατί δεν κερδίζω τίποτα από αυτό

**ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΥΓΕΙΑΣ  
DISABILITY ASSESSMENT SCHEDULE 2.0.  
WHODAS 2.0.**

	Πόσο σε βοηθά η χρήση του ίντερνετ και των νέων τεχνολογιών	Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Λίγο (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)	Δεν μπορώ καθόλου
<b>Κωδ. 1.1.</b>	Στο σχολείο ή στο επαγγελματικό εργαστήριο που φοιτάς						
<b>Κωδ. 1.2.</b>	Στη συμμετοχή σου σε σεμινάρια και εργασίες.						
<b>Κωδ.1.3.</b>	Εκπαίδευση						
<b>Κωδ. 1.4.</b>	Να μπορείς να κάνεις το μεγαλύτερο τμήμα της σχολικής εργασίας που έχεις;						
<b>Κωδ.1.5.</b>	Να μπορείς να ολοκληρώσεις μια εργασία τόσο γρήγορα όσο χρειάζεται						
<b>Διαπροσωπικές σχέσεις:</b>							
<b>Κωδ. 2.1.</b>	Να τα πηγαίνεις καλά με ανθρώπους που δεν γνωρίζεις;						
<b>Κωδ. 2.2.</b>	Να κάνεις νέους φίλους						
<b>Κωδ. 2.3.</b>	Να διατηρείς φιλίες;						
<b>Κωδ. 2.4.</b>	Να τα πηγαίνεις καλά με τους κοντινούς σου ανθρώπους;						
<b>Κωδ. 2.5.</b>	Να έχεις σχέσεις με ανθρώπους του κοντινού σου περιβάλλοντος σου (συμμαθητές, φίλοι, γείτονες)						
<b>Κωδ.2.6.</b>	Να έχεις σχέσεις με τους συμμαθητές σου;						
<b>Κοινωνικ</b>		<b>Καθόλου</b>	<b>Ελάχιστα</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>	

	Πόσο σε βοηθά η χρήση του ίντερνετ και των νέων τεχνολογιών	Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Λίγο (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)	Δεν μπορώ καθόλου
ή συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες		(1)	(2)	(3)	(4)	πολύ (5)	
Κωδ. 3.1.	Να συμμετέχεις σε δραστηριότητες της περιοχής που μένεις; (πολιτιστικές, θρησκευτικές) σε σχέση με οποιουσδήποτε άλλους						
Κωδ. 3.2.	Να τακτοποιείς τις υποχρεώσεις σου όπως είναι λογαριασμοί, αγορές, έκδοση δημόσιων εγγράφων (πιστοποιητικά, βεβαιώσεις)						
Κωδ. 3.3.	Να φροντίζεις και να ενημερώνεσαι για την υγεία σου;						
Κωδ. 3.4.							
Κωδ. 3.5	Να αντιμετωπίζεις τα συναισθήματα σου; (θλίψη, στενοχώρια, αδικία, χαρά)						
Κωδ. 3.6.	Να κάνεις πράγματα για ευχαρίστηση και ηρεμία;						

Σε ευχαριστώ για τη συνεργασία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ ΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ ΝΕΟΚΟΣΜΙΔΟΥ  
ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΘΕΜΑ: ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί εκπονείται στα πλαίσια της Διδακτορικής διατριβής που πραγματοποιείται στο τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το παρόν ερωτηματολόγιο φιλοδοξεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η χρήση των ΤΠΕ και του Διαδικτύου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με λειτουργική αναπηρία σε βασικούς τομείς της ζωής τους, όπως είναι η εκπαίδευση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική συμμετοχή. Οι απαντήσεις σας, στις παρακάτω ερωτήσεις θα συμβάλουν στην έκδοση αξιόπιστων αποτελεσμάτων που αν επιθυμείτε θα σας κοινοποιηθούν

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΥΣΤΗΡΑ ΑΝΩΝΥΜΟ. Οι απαντήσεις που θα δώσετε δεν σχετίζονται με καμίας μορφής αξιολόγηση. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δώστε την απάντηση η οποία βρίσκεται κοντά στη δική σας εκτίμηση. Για την έγκυρη και ολοκληρωμένη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.



**Όνομα:**  
**Ημερομηνία**

**A. Ερωτήματα έρευνας**

**Ενότητα 1<sup>η</sup>: Δημογραφικά στοιχεία**

**Ευχαριστούμε που δεχτήκατε να λάβετε μέρος στην έρευνα μας.**

**1) Προσωπικές πληροφορίες**

**1. Ηλικία**

1. 24-28 ( )

2. 29-33 ( )

3. 34-28 ( )

4. 39-43 ( )

5. 44 και άνω ( )

**2 Κωδικός: Δ1: .....**

**H1 .....**

**\* όπου H1 σημαίνει ηλεκτρονικό και Δ1 δια ζώσης**

**2) Παρακαλώ επιλέξτε να συμπληρώσετε τις ακόλουθες ερωτήσεις:**

( ) Άνδρας

( ) Γυναίκα

**3. Σπουδές: Παρακαλώ σημειώστε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας**

( ) 1. Ειδικής Αγωγή των τμημάτων Πανεπιστημίων Βόλου / Μακεδονίας

( ) 2. Διδασκαλείο με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή

- (     ) 3. Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή
- (     ) 4. Διδακτορικό στην ειδική αγωγή
- (     ) 5. Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή
- (     ) 6. Δεν έχω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή

**4. Εργάζομαι στην Ειδική αγωγή**

- (     ) 0- 5 έτη
- (     ) 6-10 έτη
- (     ) 11 -15 έτη
- (     ) 16-20 έτη
- (     ) 21 -25 έτη
- (     ) 26 και άνω

**2<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ**

**Γνώσεις Υπολογιστή**

**1. Οι μαθητές στο σχολείο που εργάζεστε χρησιμοποιούν υπολογιστή;**

ΝΑΙ                       ΟΧΙ

**2. Οι μαθητές σας στο σχολείο γνωρίζουν να χειρίζονται Υπολογιστή;**

- (     ) κανένα επίπεδο
- (     ) μέτριο επίπεδο
- (     ) καλό επίπεδο
- (     ) αρκετά καλό επίπεδο

(        ) σε πολύ καλό επίπεδο

**3. Με τι αρέσει τους μαθητές σας, να ασχολούνται στον Υπολογιστή;:**

(        ) 1. Ίντερνετ

(        ) 2. E-mail

(        ) 3. Ομάδες συζήτησης (Skype, twitter,)

(        ) 4. Face book

(        ) 5. You tube

(        ) 6. Παιχνίδια στο Ίντερνετ

**4. Ποιοι είναι οι λόγοι που οι μαθητές σας χρησιμοποιούν τον Υπολογιστή**

(        ) 1. Γενικά αναζητούν συμβουλές και αγοράζουν πράγματα

(        ) 2. Τους βοηθά για το σχολείο τους

(        ) 3. Ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους

(        ) 4. Παίρνουν πληροφορίες για κοινωνικές/αθλητικές εκδηλώσεις

(        ) 5. Κάνουν φίλους και γνωρίζουν κόσμο

(        ) 6. Παίζουν παιχνίδια στο ίντερνετ

**6. Πόσο χρόνο αφιερώνουν κατά μέσο όρο;**

Σχεδόν καθόλου

Σπανιότερα

Μια φορά στις δύο εβδομάδες

Μια φορά την εβδομάδα

Σχεδόν καθημερινά

## Προσβασιμότητα στη χρήση ΤΠΕ & Internet

1. Οι υπολογιστές που έχετε στο σχολείο σας, διαθέτουν ειδικό εξοπλισμό όπως:

- μεγάλο ποντίκι
- ειδικό πληκτρολόγιο
- μεγενθυτική οθόνη
- ειδικό κάθισμα
- εκτυπωτές Braille
- άλλο (διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά)

2. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή όταν δεν έχουν όλα τα παραπάνω που αναφέρονται (ποντίκι, οθόνη, πληκτρολόγιο, ειδικό κάθισμα) Γνωρίζετε σε ποιο χώρο δεν υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός;

	Απουσία ειδικού εξοπλισμού	Ανεπαρκής εξοπλισμός
Στο σπίτι μου		
Στην εργασία μου		
Στο σχολείο		
Στο πανεπιστήμιο/ ΙΕΚ		
Δημόσια Βιβλιοθήκη		
Ίντερνετ Καφέ		
Εθελοντικές οργανώσεις/ Συλλόγους		

**8. Πιστεύετε ότι ο τρόπος που είναι σχεδιασμένες οι ιστοσελίδες βοηθούν να βρουν αυτό που θέλουν οι μαθητές σας;**

**ΝΑΙ**

**ΟΧΙ**

**9. Τι θα βοηθούσε να μπαίνουν σε αυτές; Περιγράψτε**

---

---

---

**10. Όταν οι μαθητές σας είναι στο Ίντερνετ, αναφέρονται στην αναπηρία τους;**

**ΝΑΙ**

**ΟΧΙ**

**10<sup>α</sup>. Αν απαντήσατε ΟΧΙ, παρακαλώ απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:**

**Οι φίλοι στο διαδίκτυο θα τους απορρίψουν**

**Θα τους παρέχουν υποστήριξη**

**Τα παιδιά που δεν είναι ανάπηρα δεν καταλαβαίνουν αυτούς που είναι**

**Τα παιδιά που δεν είναι ανάπηρα καταλαβαίνουν το ίδιο καλά με αυτά που είναι**

**Δεν κάνουν χρήση ίντερνετ γιατί δεν κερδίζουν τίποτα από αυτό**

**ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΥΓΕΙΑΣ  
DISABILITY ASSESSMENT SCHEDULE 2.0.  
WHODAS 2.0.**

Εκπαίδευση	Σε ποιο βαθμό, βοηθά η χρήση του ίντερνετ και των νέων τεχνολογιών	Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Λίγο (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)	Δεν μπορώ καθόλου
Κωδ. 1.1.	Στο σχολείο ή στο επαγγελματικό εργαστήριο στους μαθητές με αναπηρία;						
Κωδ. 1.2.	Στη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία, σε σεμινάρια και εργασίες.						
Κωδ. 1.4.	Να μπορούν να κάνουν το μεγαλύτερο τμήμα της σχολικής εργασίας που έχουν οι μαθητές με αναπηρία;						
Κωδ.1.5.	Να μπορούν να ολοκληρώσουν οι μαθητές με αναπηρία μια εργασία τόσο γρήγορα όσο χρειάζεται						
Διαπροσωπικές σχέσεις:							
Κωδ. 2.1.	Να τα πηγαίνουν καλά με ανθρώπους που δεν γνωρίζουν οι μαθητές με αναπηρία						
Κωδ. 2.2.	Να κάνουν νέους φίλους, οι μαθητές με αναπηρία;						
Κωδ. 2.3.	Να διατηρούν φίλιες, οι μαθητές με αναπηρία						
Κωδ. 2.4.	Να τα πηγαίνουν καλά με τους κοντινούς τους						

	ανθρώπους, τα άτομα με αναπηρία;						
Κωδ. 2.5.	Να έχουν σχέσεις με ανθρώπους του κοντινού τους περιβάλλοντος (συμμαθητές, φίλοι, γείτονες) οι μαθητές με αναπηρία;						
Κωδ.2.6.	Να έχουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους οι μαθητές με αναπηρία;						
Κοινωνική ή συμμετοχή/Καθημερινές Δραστηριότητες							
Κωδ. 3.1.	Να συμμετέχουν οι μαθητές με αναπηρία σε δραστηριότητες της περιοχής που μένουν; (πολιτιστικές, θρησκευτικές) σε σχέση με οποιουσδήποτε άλλους						
Κωδ. 3.2.	Να τακτοποιούν τις υποχρεώσεις τους οι μαθητές με αναπηρία όπως είναι λογαριασμοί, αγορές, έκδοση δημόσιων εγγράφων (πιστοποιητικά, βεβαιώσεις)						
Κωδ. 3.3.	Να φροντίζουν και να ενημερώνονται για την υγεία τους οι μαθητές με αναπηρία;						
Κωδ. 3.4.	Να ολοκληρώνουν τις υποχρεώσεις που έχουν σχετικά						

	με τη φροντίδα του σπιτιού τους οι μαθητές με αναπηρία; (λογαριασμοί, ψώνια)						
Κωδ. 3.5	Να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα τους οι μαθητές με αναπηρία; (θλίψη, στενοχώρια, αδικία, χαρά)						
Κωδ. 3.6.	Να κάνουν πράγματα για ευχαρίστηση και ηρεμία οι μαθητές με αναπηρία;						

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

-----  
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
& ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α  
-----

Μαρούσι, 30-11-2015  
Αρ. Πρωτ.193873 /Δ3

Ταχ. Δ/νση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 23 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>  
Email: [t08dea1@minedu.gov.gr](mailto:t08dea1@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες: Τουρούκης Χ.  
Τηλέφωνο: 210 3442577, 2103442190  
Fax: 210 34423193

ΠΡΟΣ:

- 1) ΝΕΟΚΟΣΜΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ  
ΒΕΡΟΝΙΚΗΣ 2- ΠΡΟΦΗΤΗ ΗΛΙΑ- ΚΑΒΑΛΑ  
Τ.Κ 65302
- 2) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΒΑΛΑΣ
- 3) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΞΑΝΘΗΣ
- 4) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΡΑΜΑΣ
- 5) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΒΡΟΥ
- 6) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΤ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
- 7) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ
- 8) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
- 9) Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΑΝΙΩΝ
- 10) ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ (ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ Δ/ΝΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ).

### ΘΕΜΑ: Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημα και έχοντας υπόψη την με αριθμό 57/18-11-2015 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή έρευνας της κ. Νεοκοσμίδου Παναγιώτας με θέμα: «Ο ρόλος του διαδικτύου ως μέσο άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού σε παιδιά με αναπηρία ηλικίας 13-18. Μια μεθοδολογική εμπειρική διαδικτυακή έρευνα- προοπτικές και περιορισμοί», καθώς πληροί τους επιστημονικούς όρους και τις προβλεπόμενες παιδαγωγικές προϋποθέσεις.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η εν λόγω έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη της δυνατότητας των μαθητών των ΣΜΕΑΕ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και στη χρησιμότητα του γι' αυτούς. Σε αυτό το πλαίσιο, πρόκειται να ακολουθήσει τον κάτωθι μεθοδολογικό σχεδιασμό.

#### Μεθοδολογία-Οργάνωση – δείγμα της έρευνας:

Στην έρευνα θα συνδυαστεί ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αναρτημένο στο διαδίκτυο (σε συνεργασία με φορείς ατόμων με ειδικές ανάγκες), έντυπο ερωτηματολόγιο που θα αποσταλεί σε 9

ΣΜΕΑΕ- ΔΕ ανά την Ελλάδα και μία- δύο ομάδες εστίασης, που θα προκύψουν από γονείς/ μαθητές σε εθελοντική βάση σε χώρο και ώρα που θα επιλέξουν οι γονείς. Για το ερωτηματολόγιο θα χρειαστεί μία διδακτική ώρα.

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι η εν λόγω έρευνα, κατά το στάδιο της υλοποίησής της **θα πρέπει να πληροί τις κάτωθι προϋποθέσεις:**

1) Η διενέργειά της δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το προβλεπόμενο χρονικό διάστημα διεξαγωγής της. Ειδικότερα, υπογραμμίζεται ότι η χορήγηση της συγκεκριμένης άδειας έχει διάρκεια έναν χρόνο.

2) Η ερευνήτρια θα πρέπει να εξασφαλίσει τη συναίνεση των Διευθυντών, των Σχολικών Συμβούλων και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα.

3) Η συμμετοχή των μαθητών και των γονέων στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, και εφόσον το επιθυμούν, κατόπιν κατάθεσης εντύπου συναίνεσης των γονέων .

4) Οι ώρες και οι ημέρες των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.

4) Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση των μαθητών. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία με τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των μελών της οικειοθελούς συμμετοχής τους στην έρευνα, όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

5) Με την ολοκλήρωση της έρευνας, η ερευνήτρια θα πρέπει να αποστείλει ηλεκτρονικό αντίγραφο της έρευνάς της στη Βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τέλος, επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Στήριξης.

**Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΛΟΛΙΤΣΑΣ**

Εσωτερική Διανομή:

1. Γραφείο Υπουργού
2. Γραφείο Αναπληρωτή Υπουργού
3. Δ/νση Σπουδών Δ.Ε
4. Δ/νση Ειδικής Αγωγής

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

<b>Δ ΑΘΗΝΑΣ</b>	
ΕΕΕΚ ΑΘΗΝΑΣ(ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ)	0541006
<b>Α ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ</b>	
ΕΕΕΚ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1941003
ΤΕΕ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Β ΒΑΘΜΙΔΑΣ	1901015
ΤΕΕ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Α ΒΑΘΜΙΔΑΣ	1901017
<b>ΛΑΡΙΣΑΣ</b>	
ΕΕΕΚ ΛΑΡΙΣΑΣ	3141001
ΤΕΕ ΛΑΡΙΣΑΣ	3140115
<b>ΧΑΝΙΩΝ</b>	
ΕΕΕΚ ΧΑΝΙΩΝ	5041001
<b>ΚΑΒΑΛΑΣ</b>	
ΕΕΕΚ ΚΑΒΑΛΑΣ	2141001
<b>ΞΑΝΘΗΣ</b>	
ΕΕΕΚ ΞΑΝΘΗΣ	3741001
<b>ΔΡΑΜΑΣ</b>	
ΤΕΕ ΔΡΑΜΑΣ	0940045
<b>ΕΒΡΟΥ</b>	
ΕΕΕΚ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	1141001

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

#### **(\*Όπου Ε σημαίνει ερευνήτρια)**

- Ε\*. Το Ιντερνέτ πόσο βοηθά στο σχολείο μας;
- Κ. Δεν βλέπω από το ιντερνέτ τα μαθήματα, απλώς κάνω δουλείες από στο ίντερνετ
- Ε. Θα μπορούσες να μου πεις μια δουλειά που κάνεις από το ίντερνετ;
- Κ. Μπαίνω στο Facebook με αρέσει να βλέπω πράγματα;
- Ε. Θυμάσαι τελευταία κάτι που είδες και σου άρεσε;
- Κ. Τα ξαδέφια από την Αμερική βλέπω και μιλάω μαζί τους.
- Ε. Το κάνεις συχνά αυτό; Μία δύο
- Κ. Μπόλικες την εβδομάδα.
- Ε. Σε βοηθά και κάποιος άλλος να μπαίνεις στο FB
- Κ. Όχι το κατεβάζω από το ίντερνετ.
- Κ. Να μην δυσκολεύομαι να το κατεβάζω το έχω αποθηκεύσει κάπου
- Ε. Υπάρχει κάποιος άλλος που τον βοηθά το ιντερνετ στο σχολείο; (τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται)
- Ε. Για ποια πράγματα σας αρέσει να ασχολείστε με το ίντερνετ;
- Μ. Βιντέο
- Ε. Ποια βίντεο βλέπεις;
- Μ. Εγώ βλέπω αστυνομικά τα κατεβάζω και τα βλέπω
- Ε. Κατεβάζεις ταινίες δηλαδή και τις βλέπεις; Μπορείς να το κάνεις μόνος σου;
- Μ. Μονός μου
- Κ. Και εγώ αστυνομικά βλέπω
- Κ. Χωρίς βοήθεια
- Μ Χωρίς βοήθεια
- Ε. Συχνά το κάνετε αυτό
- Κ. Κάθε μέρα
- Μ. Κάθε μέρα
- Ε. Φ. εσένα τι σου αρέσει να κάνεις στο ίντερνετ;
- Ε.
- Φ. (δεν απαντά)
- Ε. Μ. εσένα τι σου αρέσει να κάνεις στο ίντερνετ;
- Μ. Βλέπω ταινίες
- Ε. Την προηγούμενη φορά μου είπες ότι κάνεις και κάτι άλλο στον Η.Υ. θέλεις να μας πεις;

M. Μου αρέσει να μιλάω στη μαμά

E. Σε βοηθά κάποιος

M. Όχι μόνη μου το κάνω

E. (Ζητούνται περισσότερες διευκρινήσεις, καθώς είναι η μικρότερη στην ομάδα και πάσχει από ένα σοβαρό σύνδρομο, παρεμβαίνει και η Διευθύντρια του σχολείου, επιμένει ότι ξέρει να το κάνει μόνη της).

E. Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις στον υπολογιστή;

M. Μιλάω και στον μπαμπά μου

E. Ο μπαμπάς σου είναι και αυτός αλλού;

M. Αλλού

E. Παίζει παιχνίδια. Μπορείς να μου πεις ένα παιχνίδι που παίζεις στον υπολογιστή;

M. Τη Dora

E. Αννά εσένα τι σου αρέσει να κάνεις στον Η/Υ και το διαδίκτυο;

A. Όταν είμαι με τη μεγαλύτερη αδερφή μου που είναι 16 ετών.

E. Τι κάνεις εσύ στον υπολογιστή;

A. Κατεβάζουμε τραγούδια

E. Στο you Tube;

A. Ναι

E. Τι άλλο κάνεις εκτός από τα να ακούς τραγούδια;

A. Παίζω πασιέντζες με την αδερφή μου

A. Το ανοίγω και το κλείνω μόνη μου

E. Μπορείς να γράψεις ένα κείμενο στον υπολογιστή; (Η E διορθώνει την φράση και αντικαθιστά το κείμενο με τη λέξη προτάσεις, μικρές λεξούλες που έχει μάθει στο σχολείο)

A. Όχι

E. Εσύ Θωμά μου;

Θ. Παίζω Free τέσσερα και ακούω ποντιακά

E. Ωραία Κάνεις και τίποτα άλλο πχ. μπορείς να γράψεις κάποιες λέξεις που έχεις μάθει στο σχολείο στον υπολογιστή;

Θ. Όχι δεν μπορώ

E. Ούτε το όνομα σου;

Θ. Όχι

E. Κανείς άλλος δεν μπορεί;

(Ακούγεται μια συνολική άρνηση)

Ε. Ποιες είναι οι αγαπημένες σας λεξούλες που έχετε μάθει εδώ στο σχολείο;

Κ. Από το Ιντερνέτ

Ε. Όχι απλά λεξούλες σε μια σελίδα λευκή του υπολογιστή

Κ. ΝΑΙ

Ε. Ποιες μπορείς να γράψεις

Κ. Το παπί ..ότι να είναι

Ε. Κάποιος άλλος ξέρει;

Οι άξονες των ερωτήσεων που αφορούν την εκπαίδευση, δεν μπορούν να απαντηθούν από τα παιδιά, καθώς από ότι φαίνεται δεν έχει αναπτυχθεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια αποφασίζει να κινηθεί στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων.

#### **Διαπροσωπικές σχέσεις**

Ε. Φίλους κάνετε μέσα από το ίντερνετ;

Μ. Εγώ έχω τον φίλο μου τον Φώτη

Ε. Αυτόν τον γνώρισε μέσα από το facebook;

Μ. Ναι είναι Γερμανία με τη μαμά και μιλάμε μπαίνω στο f.b. και το γράφω.

Ε. το κάνεις συχνά αυτό;

Μ. Κάθε μέρα αλλά τώρα δεν έχω υπολογιστή;

Ε. Σε βοηθά κάποιος να γράψεις αυτά που θέλεις;

Μ. Με βοηθά ο αδερφός μου.

Ε. Μόνος μπορείς να το κάνεις;

Μ. Μπορώ

Ε. Ποιες λέξεις μπορείς να γράψεις στον υπολογιστή;

Μ. Το π το ε το τ

Ε. Ποιος άλλος επικοινωνείς και κάνει φίλους μέσα από τον ίντερνετ

Α. Εγώ Τον Μιχάλη Εκείνος που ήρθε μια μέρα

Ε. Αυτός είναι και στο σχολείο σας;

Α. Ναι μιλάω

Ε. και τι του λες Που μπαίνεις για να του μιλήσεις;

Α. στο F.B.

Ε. Σε βοηθά κάποιος να μπεις εκεί;

Α. Μιλάμε

- E. Κάθε μέρα;  
A. Όχι  
E. Ποιος σε βοηθά να γράψεις;  
A. Μόνη μου  
E. Τι μπορείς να γράψεις;  
A. Το Γεια  
E. Και τι άλλο  
A. Τι κάνεις με λέει καλά  
E. Μετά τι άλλο λέτε;  
A. Θα τα πούμε αύριο στο σχολείο  
E. Χαιρετιέστε δηλαδή

Ακολουθούν κάποιες στιγμές σιωπής, καθώς ο διάλογος κλείνει πολύ γρήγορα από τα παιδιά, λόγω της φυσικής μειονεξίας.

### **Κοινωνική συμμετοχή**

- E. Όταν γίνεται μια δραστηριότητα ένα γεγονός στη πόλη το μαθαίνεται μέσα από τον ίντερνετ;  
E. Για παράδειγμα ένας χορός αποκριάτικος,  
(επειδή δεν παίρνει απάντηση αποφασίζει να γενικεύσει την ερώτηση)  
E. Τι πληροφορίες παίρνεται από τον ίντερνετ; Τι πράγματα καινούρια μαθαίνεται;  
Τα παιδιά δυσκολεύονται να απαντήσουν όπως δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν και στην συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων στην κλίμακα.  
Κ. παίρνει το λόγο... Βλέπω πανακότα σοκολάτες συνταγές γλυκά  
E. Σου αρέσει να μαθαίνεις συνταγές;  
Κ. Ναι  
E. Τι άλλο μαθαίνεις;  
Θ. Μαθαίνω να ζωγραφίζω  
E. Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις;  
Μ. Παιχνίδια  
E. Εκτός από τα παιχνίδια υπάρχει κάτι άλλο που έχεις μάθει από το ίντερνετ τώρα τελευταία;  
Μ. Έχω μάθει από όλα  
E. Πες ένα;

Μ. ....μμμ

Ε. ΝΑ εδώ ο φίλος μας ο Κωνσταντίνος μας είπε ότι του αρέσει να μαθαίνει συνταγές –εσένα τι σου αρέσει;

Μ. Μου αρέσουν οι δουλειές έξω;

Μ. Το ανοίγω μετά το κλείνω και κοιμάμαι

Μ. Τώρα δεν έχω και υπολογιστή;

Υπάρχουν πολλές διακοπές και η διευθύντρια που ήταν στη συνέντευξη, αισθάνθηκε την ανάγκη να αναπτύξει συναισθήματα άμυνας, προκειμένου να καλύψει την δυσκολία των παιδιών να απαντήσουν.

### **Προσωπική επαφή/συναισθήματα**

Ε. Όταν είστε στεναχωρημένοι ξέρετε τι σημαίνει στεναχώρια

Μ. λύπη

Ε. Πως είναι η στεναχώρια θέλω να κλαίω να μη μιλάω πολύ

Ε. Όταν λοιπόν είστε στεναχωρημένοι ανοίγετε τον υπολογιστή;

Μ. Όχι καμία φορά

Ε. Όχι Τι σε βοηθάει να νιώθεις καλύτερα;

Μ. Με βοηθάει να νιώθω καλύτερα η μαμά μου

Ε. Πως;

Μ. Με βάζει να βλέπω παιδικά

Ε. Που

Μ. Στην τηλεόραση

Ε. Ξεχνιέσαι;

Ε. Εσύ Θωμά;

Θ. Μου αρέσει περισσότερο να παίζω να παίζω ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι

(Επενέβη η διευθύντρια του σχολείου, για να κάνει πιο κατανοητή την ερώτηση)

Ε. Εσύ Φ. τι κάνεις στον Υπολογιστή (απευθύνεται σε παιδί με αυτισμό)

Φ. Δεν απαντά



