

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α) στην Ελλάδα.

Καρούντζου Γεωργία, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσίμπος Χρήστος Προϊστάμενος Γραφείου Π.Ε. Ν. Αργολίδας

Παρούνη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου και Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) καθιερώθηκε ως επίσημο χαρακτηριστικό, υποκαθιστώντας τους όρους ανωμαλία, αναπηρία ή μειονεξία - υποδηλώνοντας ταυτόχρονα δικαιώματα πρόνοιας, κατάρτισης και απασχόλησης.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία η οποία προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη.

Ο ορισμός που δίνει η ΠΟΥ έχει δεχθεί κριτικές ως προς τη γενικότητα, την αοριστία και την πολυπλοκότητά του, στοιχία τα οποία δεν συνεισφέρουν στην σαφήνεια και δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη κοινωνικών αναπαραστάσεων και φαντασιακών αναπαραγωγών.

Η πρόταση της ΠΟΥ για τον ορισμό της αναπηρίας έγκειται στο διαχωρισμό τον οποίο θέτει, όσον αφορά τις επιπτώσεις στο οργανικό, ανθρώπινο και το κοινωνικό επίπεδο και κατ'επέκταση προτείνει τρόπους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που υφίστανται τα ΑΜΕΑ σε τρία επίπεδα: το ιατρικό, της αποκατάστασης και το πολιτικό. Ορισμένοι ειδικοί θεωρούν ότι ο ορισμός της ΠΟΥ εξαρτάται υπερβολικά από την έννοια της υγείας.

Κατά την έγκριση του ορισμού της ΠΟΥ δεν συμμετείχαν εκπρόσωποι των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έκτοτε αναζητείται εναλλακτικός ορισμός ο οποίος να ενσωματώνει αποτελεσματικότερα κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η αναθεώρηση δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη και η ΠΟΥ δήλωσε ότι σε μελλοντικές συζητήσεις για το θέμα αυτό θα πρέπει να συμμετάσχουν εκπρόσωποι οργανώσεων αυτών.

Σύμφωνα με την απόφαση του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (απ.93/136/ΕΟΚ) ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας η οποία θεωρείται κανονική για ένα άτομο. (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L.56/3, 9/3/93)

Πέρα από τις επίσημες οριοθετήσεις της έννοιας της αναπηρίας, διάφοροι επιστήμονες τονίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στον καθορισμό της αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Jantzen (1974) “η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο, γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν με τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις η αναπηρία γίνεται φανερό, υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο από αυτή τη στιγμή και μόνο”.

Ο ορισμός του Δημητρόπουλου (1995), προβάλλει τη σχέση μεταξύ του ατόμου με ειδικές ανάγκες και της κοινωνίας όπου ζει “ΑΜΕΑ είναι το άτομο το οποίο δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλα τα αγαθά που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη της η κοινωνία στην οποία ζει, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του”.

Σύμφωνα με τον Π. Χαρτοκόλλη (1981) “αναπηρία σημαίνει μία ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία συγγενή ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μία ανωμαλία που να εμποδίζει κατά κάποιο τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών όπως η κίνηση και η εργασία” (Α. Ζώνιου Σιδέρη 1998, σ.17).

Όπως επισημαίνεται από ορισμένους κοινωνικούς επιστήμονες ,ορίζοντας κάποιους ως φορείς ειδικών αναγκών στιγματίζονται ως κατώτεροι. Η κοινή γνώμη κατασκευάζει μια αντιφατική αναπαράσταση και η εγγραφή στην κοινωνική συνείδηση μιας ομάδας ως αδύνατης συνεπάγεται μία υπεροχική στάση της κοινωνίας απέναντι στην ομάδα αυτή. Η υπεροχική αυτή στάση γεννά κοινωνικό ρατσισμό.

Η έλλειψη ευρέως αποδεκτής περιγραφής των εννοιών ανάπηρος, αναπηρία, ΑΜΕΑ δυσχεραίνει και τη θεσμοθέτηση ενιαίας παιδαγωγικής .Στη χώρα μας ο πρώτος ορισμός Ειδικής Αγωγής δόθηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη το 1939 και αναφέρεται σε αυτήν ως μόρφωση των παιδιών που η εξέλιξη τους (σωματική και ψυχική) εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σήμερα με τον όρο Ειδική Αγωγή (ν.1143/8) εννοούμε την «παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπ/σης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» αλλά γενικότερα αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου ορισμού καθώς η εκπ/ση θα πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με ειδικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή, ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όχι ως μαθητή με εμφανή ή όχι αναπηρία.(Σιδέρη,2001). Επειδή η επαγγελματική απασχόληση ενός ατόμου είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευσή του δεν αποτελεί υπερβολή, αν ισχυριστούμε, ότι οι δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης ενός ατόμου επηρεάζονται αν όχι εξαρτώνται από το επίπεδο της εκπαίδευσής του. Αναφερόμενοι σε άτομα με ειδικές ανάγκες η εκπαίδευση είναι καθοριστική για την περαιτέρω ζωή τους καθώς ελλιπή ,ανεπαρκή και αναποτελεσματική εκπαίδευση σημαίνει περιθωριοποίηση και αποκλεισμό μια και τα άτομα αυτά ολοκληρώνουν την εκπαίδευση σε μεγαλύτερη ηλικία και ο κίνδυνος μη ένταξης είναι προφανής.

Α.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μετά τη λήξη του Β Παγκοσμίου Πολέμου, η αγωγή των ανάπηρων παιδιών βασιζόταν κύρια στην ιδιωτική πρωτοβουλία και είχε συχνά ιδρυματική μορφή. Τα σχολεία που λειτουργούσαν στόχευαν στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης, ενώ τα ιδρύματα παράλληλα με την ειδική εκπαίδευση παρείχαν και θεραπευτική στήριξη στα ανάπηρα άτομα.

Σκοπός των ιδρυμάτων αυτών ήταν η σωματική και νοητική εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες τα οποία δεν ήταν δυνατόν να φοιτήσουν στο κανονικό σχολείο. Η κρατική παρέμβαση στο χώρο αυτό περιοριζόταν στη λήψη μέτρων κυρίως οργανωτικού χαρακτήρα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την έναρξη της θεσμοθέτησης ειδικής αγωγής.

Το 1951 επί κυβερνήσεως Πλαστήρα ψηφίστηκε ο ν.905, ο οποίος αφορούσε την εκπαίδευση τυφλών και την επιδοματική πολιτική. Ο νόμος περιείχε λίγες αναφορές σχετικά με την εκπαίδευση και δεν υποχρέωνε την ελληνική πολιτεία σε ανάληψη ευθυνών. Κατ’ ουσίαν η τύχη των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέμενε υπόθεση της φιλανθρωπίας. Ο πρώτος αυτός νόμος έτυχε εφαρμογής μετά 15 χρόνια, ως προς το σκέλος της εισοδηματικής πολιτικής. (Κουρουμπλής, 1997).

Η πρώτη επιτροπή Παιδείας συστήθηκε στα τέλη της 10ετίας του 50. Στα πορίσματα της περιέχονταν ελάχιστες αναφορές στην Ειδική Αγωγή, οι οποίες υπακούοντας τις παιδαγωγικές τάσεις της εποχής, εισηγούνταν διαχωρισμό της ειδικής εκπαίδευσης από τη γενική. Οι προτάσεις αυτές της Επιτροπής στιγματίσαν την ειδική αγωγή μέχρι τη μεταπολίτευση.

Το μεταδικτατορικό Σύνταγμα του 1975 στο άρθρο 21 π.2 αναφέρει για πρώτη φορά την υποχρέωση του κράτους να μεριμνά για τους πάσχοντες από ανίατη σωματική ή πνευματική νόσο, ενώ το άρθρο 16 που κατοχυρώνει το δικαίωμα στην παιδεία κάνει ιδιαίτερη μνεία στην π.4 για ενίσχυση των σπουδαστών οι οποίοι έχουν ανάγκη ειδικής

προστασίας. Η συνταγματική αυτή επιταγή θεωρείται σημαντική δεν έτυχε όμως άμεσης υλοποίησης από το κράτος.

Οι πρώτες ενδείξεις της διαφαινόμενης τάσης παρέμβασης του κράτους βρίσκονται σε ορισμένα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα. Με τον ν227/75 η μέχρι τότε μονοετής μετεκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή (1222/72), μετατρέπεται σε διετή. Με βάση το π.δ.147/76 συστήνεται η διεύθυνση ειδικής αγωγής στο ΥΠΕΠΘ, η οποία αποτελεί αναβάθμιση του γραφείου ειδικής αγωγής το οποίο είχε ιδρυθεί το 1969. (Ζώνιου -Σιδέρη,1998).

Κατά την περίοδο αυτή εξακολουθούσε να επικρατεί η άποψη ότι η ειδική αγωγή είναι ξεχωριστό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η άποψη αυτή αντικατοπτρίζεται στο ν.1143/81, ΦΕΚ 80Α τον πρώτο νόμο πλαίσιο για “ειδική αγωγή για αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα”. Ο νόμος αυτός, αναγνώρισε το δικαίωμα των ΑΜΕΑ στην εκπαίδευση, ενίσχυσε όμως την αντίληψη ότι είναι απαραίτητο να αυξηθεί ο αριθμός των ειδικών σχολείων για διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας, τα οποία όντως αυξήθηκαν. Με το προεδρικό διάταγμα 603/82 ρυθμίστηκαν οργανωτικά ζητήματα λειτουργίας των ειδικών σχολείων.

Ο ν.1143 δέχθηκε αρνητική κριτική για τον δογματικό διαχωρισμό των παιδιών σε φυσιολογικά και αποκλίνοντα. Ο διαχωρισμός προκαλεί στιγματισμό ο οποίος δεν συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη αλλά στην περιθωριοποίηση. Αντίθετα με τους ισχυρισμούς των οπαδών τους τα ειδικά μέτρα και τα ειδικά ιδρύματα, οποιουδήποτε είδους, δεν αποτελούν βήμα προς την ένταξη αλλά ακριβώς το αντίθετο. (Ζώνιου-Σιδέρη,1998,2001).

Η καθιέρωση της περιόδου 1983-1992 ως δεκαετίας του Ο.Η.Ε. για τα ΑΜΕΑ, η σταδιακή αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων και η επιρροή της σύγχρονης κοινωνικής-εκπαιδευτικής τάσης η οποία αναγνωρίζει ότι η διαδικασία της ενσωμάτωσης των ΑΜΕΑ έχει σημείο εκκίνησης το σχολικό χώρο, οδήγησαν στη θέσπιση της ενσωμάτωσης της ειδικής αγωγής στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με το ν.1566/85 (ΦΕΚ 167 τ. Α), καταργείται η αναχρονιστική ορολογία του ν.1143 “αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα” και αντικαθίσταται με τον όρο “άτομα με ειδικές ανάγκες”. Ο νόμος οριοθετεί ποιοι θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες, αν και ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι η οριοθέτηση γίνεται με κάποια αυθαιρεσία. Οι στόχοι της ειδικής αγωγής, όπως ορίζονται στο άρθρο 32, παρ. 1 του ν1566 είναι: α) η ολόπλευρη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες β) η ένταξή τους στη παραγωγική διαδικασία γ) η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Ο νόμος ορίζει ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα.

Σύμφωνα με βασικά σημεία του νομοσχεδίου υποστηρίζεται η σχολική ένταξη ως πρώτη επιλογή. Το ειδικό σχολείο περιορίζεται ως θεσμός. Η ένταξη των μαθητών στα κοινά σχολεία γίνεται κύρια με το σύστημα των ειδικών τάξεων. Στο άρθρο 33 παρ. 2 ορίζεται ότι η φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να γίνει υποχρεωτική, με έκδοση προεδρικού διατάγματος, κατόπιν σχετικής προτάσεως του ΥΠΕΠΘ.

Οι περισσότερες από τις διατάξεις του νόμου 1566 δεν έχουν υλοποιηθεί. Το ποσοστό που διατίθεται από τον προϋπολογισμό του ΥΠΕΠΘ για την ειδική αγωγή είναι περίπου 1% και δεν μπορεί να καλύψει τις υπάρχουσες ανάγκες. (Ε.Σ.Α.Ε.Α.,1998,2002). Επιπλέον δεν καθιερώνεται ως υποχρεωτική η εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στοιχείο το οποίο αποτελεί διάκριση. Το γεγονός ότι, μέχρι σήμερα, δεν έχει εκδοθεί προεδρικό διάταγμα για την καθιέρωση της ειδικής αγωγής ως υποχρεωτικής, σχετίζεται με την αδυναμία και την αδιαφορία του κράτους για την δημιουργία αναγκαίας υποδομής και την άρνησή του για την ανάληψη του σχετικού κόστους.

Και άλλοι ειδικοί εντόπισαν θετικά και αρνητικά στοιχεία στον παραπάνω νόμο. Σύμφωνα με τον Δ. Στασινό το μεγαλύτερο μέρος των άρθρων δεν είναι παρά μία μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του ν.1143. (Ζώνιου-Σιδέρη,1998,2001)

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες συναντά εμπόδια όπως ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, αδυναμία προσπελασιμότητας-πρόσβασης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ελλιπή ή ανύπαρκτη κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού, ανυπαρξία κατάλληλα προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς. Σημαντικά κενά παρατηρούνται όσον αφορά τη στελέχωση με ειδικό επιστημονικό προσωπικό όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κλπ., το οποίο προβλέπεται από το άρθρο 35,π. 2 του νόμου 1566/85. Εκτιμάται ότι από τις 200.000 παιδιά με ειδικές ανάγκες οι υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης καλύπτουν ένα ποσοστό περίπου 8%. Επιπλέον δεν λειτουργεί κανένα ειδικό σχολείο για παιδιά με αυτισμό, βαριές ψυχοσωματικές βλάβες και πολλαπλές αναπηρίες. (Ε.Σ.Α.Ε.Α,1998) Στην πράξη φοιτούν στα κανονικά σχολεία σε “ειδικές τάξεις παιδιά με πολύ ελαφριά καθυστέρηση ή με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να εξασφαλίζεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Κατ’ αυτό τον τρόπο ακυρώνεται εκ των προτέρων κάθε προσπάθεια ενσωμάτωσης ατόμων με μέτρια ή σοβαρότερα προβλήματα, τα οποία αποκλείονται. (Γ. Κιτσαράς, 1997). Επιπλέον τα περισσότερα σχολεία ειδικής αγωγής βρίσκονται στα αστικά κέντρα. Αυτό συνεπάγεται αδυναμία των παιδιών από ορισμένες επαρχίες να φοιτήσουν σε τέτοιου είδους σχολεία. Η δυσκολία επιτείνεται από το γεγονός ότι μόνο ελάχιστα σχολεία ειδικής αγωγής διαθέτουν οργανωμένα οικοτροφεία στα οποία θα μπορούσαν να διαμένουν οι μαθητές. (Κασσωτάκης Μ.- Παπαπέτρου Σ.,1996).

Σύμφωνα με τον Νικόδημο (1997), η εκπαιδευτική πολιτική και πράξη, στον τομέα της ειδικής αγωγής, βρίσκεται σε κρίσιμη αναπτυξιακή φάση και υπολείπεται σημαντικά από το επιθυμητό επίπεδο για τους παραπάνω λόγους και επιπλέον λόγω μη ύπαρξης τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λόγω ανεπαρκούς στελέχωσης της Διεύθυνσης ειδικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ, λόγω ανεπάρκειας σχολικών συμβούλων, λόγω μη ύπαρξης εξειδικευμένων σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και λόγω παντελούς έλλειψης επιστημονικής καθοδήγησης.

Ο ίδιος αξιολογεί ως άδικη την ύπαρξη προνομιακών διατάξεων αξιολόγησης και εισαγωγής χωρίς εξετάσεις σε Α.Ε.Ι, Τ.Ε.Ι για ορισμένες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, ενώ εξαιρούνται από τα προνόμια άλλες κατηγορίες με εξίσου σοβαρά προβλήματα. Επισημαίνει τέλος την ανάγκη ριζικού εκσυγχρονισμού της ισχύουσας νομοθεσίας για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Νικόδημος, 1997)

Το μέτρο κατάργησης της υποχρέωσης εξετάσεων για την εισαγωγή στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελεί μη ισότιμη μεταχείριση, η οποία υπονομεύει την αυτενέργεια των ΑΜΕΑ. Εξυπηρετούν αντίθετους από τους υποτιθέμενους στόχους κοινωνικής ισότητας και συντηρούν το πρότυπο του δυνατού και του αδύνατου. Αντί αυτού προτείνεται η παροχή σωστών μέσων και υπηρεσιών από την πολιτεία για την κοινωνική χειραφέτηση των ΑΜΕΑ. (Κουρουμπλής, 1997).

Οι γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορούν να συμβάλλουν επιτυχώς στην απόκτηση κάποιων βασικών δεξιοτήτων του παιδιού τους (το ντύσιμο, η ομιλία, πώς να καθίσουν, η αυτοεξυπηρέτηση)η εκμάθηση των οποίων δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης και βελτίωση της αυτοπεποίθησης τους. (Wood, 1988). Ένα πρόγραμμα γνωστό ως πρόγραμμα Portage που εμπεριέχει τεστ εξάσκησης μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση και να υποβοηθήσει και το ρόλο των γονιών και των δασκάλων. (Callias, 1989).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται τέτοια προγράμματα παρέμβασης γνωστά ως Πρόγραμμα Artisan και Πρόγραμμα Calliope που εφαρμόστηκαν στη Γαλλία σε άτομα με ειδικές ανάγκες , η αξιολόγηση των οποίων κατέδειξε ότι τέτοιου είδους προγράμματα – προγράμματα που χρησιμοποιούν την τέχνη και τη δημιουργικότητα-επιτυγχάνουν την

ένταξη των ατόμων ευκολότερα από ότι τα παραδοσιακά προγράμματα. Στη χώρα μας εφαρμόστηκε με επιτυχία το Πρόγραμμα Μελίνα όπου η τέχνη, η δραματοποίηση, η μουσική και εν γένει η πολιτισμική αγωγή χρησιμοποιείται για την αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Κοντογιάννη, 2001).

Σύμφωνα με την Κανονικοποίηση- αρχή που στοχεύει στην προώθηση και παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και τη δημιουργία μιας βάσης εμπιστοσύνης- οι 'κανονικές' τάξεις των σχολείων μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα (Carson, 1992) αξιοποιώντας την ομάδα (Benett, 1998) και συμπεριλαμβάνοντας 'υποτιμημένες' ομάδες (Forest, 1990. Carson, 1992. Eitan, 1992). Η Κανονικοποίηση δεν αποτελεί πανάκεια στα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής αλλά θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε σχολικά περιβάλλοντα με ένα καλό σύστημα Ειδικής Αγωγής και να ενισχύσει την ένταξη των ατόμων αυτών όπως έχει διαφανεί από διεθνείς έρευνες (Baldwin, 1985. Slavin, 1986. Ferguson, 1990).

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι απαίτηση των καιρών. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν τα Τμήματα Ένταξης χωρίς να εκλείπουν τα προβλήματα: έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα τμήματα αυτά, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μη έγκαιρος προγραμματισμός (Φλωράτου, 1995. Γκόλια et al 2005, Παλαιολόγου, 2005).

Τα προβλήματα τα οποία αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οξύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία δεν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μια υψηλού επιπέδου αγωγή των ΑΜΕΑ και κορυφώνονται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατ' ουσίαν, το μέτρο της άνευ εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια ενός αριθμού μαθητών με ειδικές ανάγκες, ακυρώνεται στην πράξη λόγω των τεράστιων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά για την αποπεράτωση των σπουδών τους. Το πρόβλημα γίνεται οξύτερο για άτομα που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδηματικού επιπέδου. (Κασσωτάκης-Παπαπέτρου, 1996). Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί ότι το χαμηλό επίπεδο της ειδικής αγωγής αποτελεί έμμεση μορφή εκπαιδευτικού αποκλεισμού των ΑΜΕΑ με συνέπεια τον περαιτέρω αποκλεισμό τους από την επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Β. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ - ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Προϋποθέτει συμμετοχή στη παραγωγική διαδικασία, η οποία δεν είναι δυνατή χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Οι ολοένα μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας επιβάλλουν συνεχή αναβάθμιση του επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης ώστε να επιτρέπουν την ένταξη των ΑΜΕΑ στην παραγωγική διαδικασία.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 80 ενώ κατ' ουσίαν δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο, εφαρμοζόταν κάποιας μορφής επαγγελματική κατάρτιση με βάση κάποιες διατάξεις του ν.963/79, ΦΕΚ 202Α "περί επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων". Η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση ήταν αρμοδιότητα του Ο.Α.Ε.Δ, ο οποίος είχε δημιουργήσει υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτισης, απασχόλησης και υποστήριξης για άτομα με ειδικές ανάγκες. Κατά την περίοδο αυτή, δημιουργήθηκαν σημαντικά προγράμματα από τον οργανισμό και ιδρύθηκαν παραρτήματα σε μεγάλες πόλεις. Η δραστηριότητα ωστόσο του ΟΑΕΔ υποτιμήθηκε και συρρικνώθηκε τη δεκαετία του 90 (ΕΣΑΕΑ, 1998).

Με το ν.1143/81 και το ν.1566/85 η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση πέρασε στο φυσικό της φορέα το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο ν.1566/85, (ΦΕΚ 167Α, άρθρο 34 π.1) ορίζει ότι αποκλειστικός φορέας για κάθε θέμα που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι το Υ.Π.Ε.Π.Θ. Στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου ορίζεται ότι μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής

επαγγελματικής εκπαίδευσης που ανήκουν στην αρμοδιότητα και την εποπτεία άλλων υπουργείων και οργανισμών δημόσιες και ιδιωτικές, θα υπάγονται εφεξής στην αρμοδιότητα και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας Σύμφωνα όμως με στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υ.Π.Ε.Π.Θ, λειτουργούν μόνο τέσσερις επαγγελματικές σχολές ειδικής αγωγής στα πλαίσια της αρμοδιότητας του Υπουργείου.

Στη συνέχεια ο ν.1648/86,ΦΕΚ 147Α, άρθρο 6, π.2β, 3, 4, έκανε μία σχετικά αόριστη αναφορά σε σχετικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης από τον Ο.Α.Ε.Δ, ενώ με το ν.1836/89 ανατέθηκε στο Υπουργείο Εργασίας η συγκρότηση Συντονιστικού Συμβουλίου επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης ΑΜΕΑ. Το 1991 ξεκίνησε η κοινοτική πρωτοβουλία HORIZON, με προγράμματα τα οποία στόχευαν στην ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, την περίοδο αυτή άρχισαν να δραστηριοποιούνται στον τομέα της ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης και άλλοι φορείς όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης κυρίως με οργάνωση σεμιναρίων που επιχορηγούνταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι δραστηριότητες αυτές λόγω έλλειψης συντονισμού, απουσίας ολοκληρωμένων και με προοπτική προγραμμάτων, έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού και υποδομής δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σήμερα, εκτός από τις σχολές του ΥΠΕΠΘ, λειτουργούν ορισμένα ιδρύματα υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας και του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Μεγαλύτερη δραστηριότητα αναπτύσσεται από τον ΟΑΕΔ, στα κέντρα του οποίου εκτιμάται ότι καταρτίζονται περίπου 4.000 άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην πλειοψηφία τους τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης είναι εγκατεστημένα σε μεγάλα αστικά κέντρα. Το σημαντικότερο πρόβλημα ως προς το θέμα της κατάρτισης αντιμετωπίζουν τα άτομα με βαριές αναπηρίες, λόγω του ότι ελάχιστα κέντρα κατάρτισης στην Ελλάδα ανταποκρίνονται στις δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες των ατόμων αυτών. (ΕΣΑΕΑ,1998)

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένα και αντιφατικά στοιχεία, απουσία ενιαίας εποπτείας και συντονισμού και έλλειψη νομοθετικού προσδιορισμού. Κατ' ουσίαν, η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παραμένει εκτός του γενικού συστήματος τυπικής και άτυπης κατάρτισης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, πρόκειται για εκπαίδευση προεπαγγελματικού επιπέδου ή για μία μορφή υποτυπώδους κατάρτισης το αντικείμενο της οποίας δεν εναρμονίζεται με τις ανάγκες της αγοράς, με συνέπεια οι απόφοιτοι να μην βρίσκουν εργασία και να οδηγούνται σε περιθωριοποίηση. (Δελλασούδας, 1997). Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στη διασφάλιση της αξιοπρεπούς διαβίωσής τους. Πώς όμως θα επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, όταν απαιτείται διαφοροποίηση των προγραμμάτων και εξατομίκευση των στόχων του. Η αδυναμία της πλειοψηφίας των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ότι υπερτονίζουν την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, ενώ απουσιάζει η συστηματική και μεθοδική εκπαίδευση στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Roll, 1996). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που θα υποβοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να ενσωματωθούν και να αποκτήσουν μια ζωή ανεξάρτητη και αξιοπρεπή (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 2001).

Η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων από τη μια και από την άλλη δίνεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα να βρουν ή να διατηρήσουν δουλειά και μετά το τέλος της κατάρτισής τους. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι άτομα με μέτριες ή σοβαρές μειονεξίες μπορούν με την κατάλληλη εκπ/ση να εργαστούν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Κατά αυτόν τον τρόπο αυτόν μειώνεται το κόστος παροχής πρόνοιας γι' αυτά τα άτομα

βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση και (Levy, J., Jessop, Rimmerman, Levy, P., 1992).

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζονται με την προσοχή που τους αρμόζει. Απουσιάζουν από το ελληνικό ειδικό σχολείο επαγγελματική εκπαίδευση και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ανεπαρκές το ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό καθώς η πλειοψηφία των δασκάλων που εργάζονται σήμερα σε ειδικά σχολεία δεν είναι εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες και τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι αρχές Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) - η σύνδεση του σχολείου με φορείς και υπηρεσίες που δραστηριοποιούνται σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης, η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας, η ανάπτυξη κατάλληλων επαγγελματικών προγραμμάτων, τα «εργαλεία αξιολόγησης», καθώς και οι έρευνες για την περαιτέρω διερεύνηση των αναγκών των ατόμων αυτών-έχουν παραμείνει απραγματοποίητες.

Η δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα απέχει από το επιθυμητό. Η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες περιέλθει στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Η ιδιωτική πρωτοβουλία και οι σύλλογοι γονέων ιδρύουν ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια, προκειμένου να καλύψουν τα ελλείμματα της πολιτείας (Χρηστάκης, 1991) και η εκπ/ση και κατάρτιση των ΑΜΕΑ παίρνει το χαρακτήρα φιλανθρωπίας.

Μετά τη λήξη αυτών των προγραμμάτων τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιστρέφουν σπίτι τους χωρίς να τοποθετούνται σε θέσεις εργασίας σχετικές με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν γεγονός που σημαίνει ότι η παρακολούθηση του προγράμματος άσκοπη. Με το νέο νομοσχέδιο της ειδικής αγωγής η επαγγελματική εκπαίδευση για πρώτη φορά εντάσσεται σε ένα συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό η υλοποίηση του οποίου θα συμβάλλει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Γ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα πρόσβασης, ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή ή τις φυσικές αδυναμίες τους. Αν και αυτή η ιδέα απέχει από την πραγματικότητα είναι γενικά αποδεκτή και αποτελεί ένα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Με την εξέλιξη των κοινωνικών επιστημών και της τεχνολογίας, τόσο στερεότυπα και προκαταλήψεις πολλαπλασιάζονται, νέες κοινωνικές απαιτήσεις δημιουργούνται και ανακαλύπτονται νέοι τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και των χαμηλών επιδόσεων των παιδιών.

Τα παιδιά με προβλήματα είναι δυνατόν να υποβοηθηθούν δουλεύοντας με Η/Υ. Ειδικότερα, λογισμικά «ανοικτού τύπου» δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το διαδραστικό περιβάλλον ανάλογα με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Τα άτομα με φυσικές αναπηρίες, εκ γενετής ή επίκτητες, βρίσκουν συνήθως μεγάλη δυσκολία στο να κάνουν οποιαδήποτε κίνηση; να κινήσουν τα χέρια τους, να πιάσουν ένα βιβλίο και να γυρίσουν τις σελίδες του, να κρατήσουν ένα μολύβι και να ελέγξουν τις κινήσεις τους για να γράψουν. Για ορισμένους, ακόμη και να κρατήσουν σταθερό το κεφάλι ή το βλέμμα τους είναι δύσκολο. Είναι δυνατόν όμως να γίνουν προσαρμογές σε μηχανικά εργαλεία και εξαρτήματα της νέας τεχνολογίας, ώστε τα επιτεύγματα της να φανούν χρήσιμα και για τα άτομα αυτά. Επειδή πολλά φυσικώς αδύνατα άτομα δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληκτρολόγιο, έχουν κατασκευαστεί, για παράδειγμα, ειδικές συσκευές που προσαρτώνται στο κεφάλι ή και στο πόδι και, με τη βοήθεια ενός ειδικού εξαρτήματος μπορούν να χτυπούν τα πλήκτρα. Άλλοτε πάλι οι χρήστες απλώς κοιτάζουν την οθόνη που εμφανίζει διαδοχικά και - με ρυθμούς προσαρμοσμένους στις δυνατότητες του καθενός - δίνουν το κατάλληλο σήμα ή την εντολή με ένα απλό διακόπτη ή κινώντας ένα ειδικό καλώδιο. Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει ασκήσεις με συγκεκριμένο λεξιλόγιο, αφού συμβουλευτεί τα στοιχεία της προόδου του κάθε μαθητή στα αρχεία του Η/Υ, εισαγάγει στο

λογισμικό διδακτικό υλικό που έχει σχεδιαστεί για εργασία, δημιουργεί πεδία με πληροφορίες, βάζει τα παιδιά που δεν μπορούν να γράψουν λέξεις να τις δουλέψουν με εικόνες σε εικονογραφικό πληκτρολόγιο (Concept Keyboard), σε συνδυασμό με πρόγραμμα που «μαντεύει» τις λέξεις που θέλει να γράψει ο χρήστης κ.ά. Οι εικόνες που θα χρησιμοποιηθούν για τη μάθηση προφορικού ή γραπτού λεξιλογίου μπορεί να έχουν εισαχθεί στον Η/Υ από φωτογραφίες που έχουν τραβήξει ή συλλέξει οι ίδιοι οι μαθητές. Εικόνες και κείμενα των μαθητών γίνονται αφίσες μέσα στην τάξη μαζί με άλλα υλικά. Η γλώσσα Logo και άλλες παρεμφερείς γλώσσες προγραμματισμού, που κατασκευάστηκαν για πειραματικές εφαρμογές, είναι ένα επιτυχές παράδειγμα «ανοικτού λογισμικού», που έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμο και για άτομα ειδικές ανάγκες (Καλιαντζή, 2003). Για πιο ελαφρές αδυναμίες, υπάρχουν πληκτρολόγια που δεν επηρεάζονται από τον αδέξιο χειρισμό του χρήστη (παρατεταμένο πάτημα πλήκτρων, τρόμος χεριών, μη ηθελημένο πάτημα πολλών πλήκτρων συγχρόνως κ.α.). Υπάρχει επίσης μηχανικό υλικό (hardware), αλλά και λογισμικό, το οποίο πραγματοποιεί πολλές αυτοματοποιημένες λειτουργίες, ώστε να ελαχιστοποιείται η πολυπλοκότητα των απαιτούμενων κινήσεων. Άτομα, τέλος, που κουράζονται λόγω μυϊκών αδυναμιών να γράφουν στο σχολείο ή στις εξετάσεις, μπορούν να παίρνουν μαζί τους φορητό υπολογιστή και έτσι δεν θα διαφέρουν από τους σωματικά ικανούς συμμαθητές τους.

Για όλα αυτά τα άτομα αυτά η εκμάθηση και μόνο της χρήσης του Η/Υ και των πολυμέσων είναι επίτευγμα.. Έχει αποδειχθεί, ότι ο Η/Υ, με τα κίνητρα που δίνει στο παιδί, τα οποία το ωθούν στην επανάληψη δραστηριοτήτων, κάνει ένα είδος θεραπευτικής άσκησης καθώς τα παιδιά εμφανίζουν περισσότερη αυτοσυγκέντρωση τόσο σε χρόνο, όσο και σε ένταση, ενώ βελτιώνουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με έρευνες παιδιά με ελαφρές, αλλά και με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες έμαθαν να εργάζονται με τη Logo και με άλλα κινητικά παιχνίδια, κατανοώντας προσχολικές έννοιες, όπως μέσα-έξω, πάνω-κάτω, μεγάλο-μικρό, διακρίνοντας τα χρώματα και κατακτώντας, μετέπειτα, γεωμετρικές και μαθηματικές έννοιες με μετρήσεις και σχήματα.

Έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες κατέδειξαν βελτίωση με δραστηριότητες στον Η/Υ. Τα παιδιά με τη Logo μαθαίνουν στοιχειώδεις κανόνες ποσοτικών σχέσεων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσουν λογική σκέψη και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν αριθμητικές πράξεις και εκτελούν γεωμετρικές κατασκευές. Έχοντας καταφέρει όλα αυτά, τα παιδιά παίζουν με παιχνίδια με λαβύρινθους, με χαρακτηριστικά ζώων, με πολύ απλά σταυρόλεξα με εικόνες, με απλά εικονικά σύμβολα και απλές αριθμητικές πράξεις ή σύνθεση μουσικών φράσεων. (Καλιαντζή, 2003).

Οι τυφλοί επίσης, μπορούν να εργαστούν με πληκτρολόγια αφής, να ακούν τα μηνύματα, να επικοινωνήσουν με σήματα μορς και να κινούνται άνετα σε ολόκληρη βιβλιογραφία με λογισμικό που χρησιμοποιεί τα λεγόμενα υπερ-κείμενα και κατορθώνουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και να έχουν αποτελέσματα που σε τίποτα δεν διαφέρουν από εκείνα ενός σωματικά ικανού ατόμου.

Όσον αφορά τα άτομα, που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με το λόγο αυτά μπορούν να επικοινωνήσουν κάνοντας τον υπολογιστή να μιλήσει γι' αυτούς, πληκτρολογώντας όσα θα ήθελαν να πουν. Τέλος, τα άτομα με σοβαρές φυσικές αδυναμίες, που κατορθώνουν, με τη βοήθεια του υπολογιστή να παρακολουθούν πανεπιστημιακά μαθήματα εξ αποστάσεως, να γίνονται ειδικοί στην πληροφορική, να γίνονται δάσκαλοι (χάρη βέβαια και στις γενναίες αποφάσεις ορισμένων φορέων να τους δεχτούν όπως είναι και να τους στηρίξουν) και να παράγουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό λογισμικό. Οι προοπτικές, που διαγράφονται με τα συνεχώς αναπτυσσόμενα δίκτυα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όπως το Internet, προσφέρουν νέες ευκαιρίες στα άτομα με φυσικές αδυναμίες, τα οποία μπορούν να απασχοληθούν σοβαρά με την αυτοεκπαίδευσή τους μετατρέποντας το χρόνο της υποχρεωτικής καθήλωσης τους σε ένα αναπηρικό καρότσι σε χρόνο μελέτης και εργασίας. (Ράπτης, 1999)

Η χρήση των Η/Υ δεν αποτελεί πανάκεια που θα επιφέρει τις λύσεις και τις αλλαγές που αναζητάμε στην εκπαίδευση. Το μέσο-Η/Υ δεν αυτοματοποιεί τη διαδικασία της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα του μέσου δεν έγκειται στο hardware δηλαδή στα μηχανήματα αλλά στο humanware δηλαδή στον ανθρώπινο παράγοντα (Warschauer & Meskill 2000).

Ας μην υποτιμούμε παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη αποδοχή των Η/Υ στην εκπαίδευση όπως φοβίες και αρνητικό συναισθήματα απέναντι στις νέες τεχνολογίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, έλλειψη εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των Η/Υ καθώς και το κόστος και την πολυπλοκότητα της χρήσης των υπολογιστών μέσα στην τάξη και να ευχρηθώ η πολιτεία να αναλάβει ενεργό ρόλο για την πραγματοποίηση της επιτυχημένης ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών. στην εκπαίδευση. Εξ' άλλου είναι χαρακτηριστικό αυτό που λέγεται ότι: «Οι υπολογιστές δεν πρόκειται να αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς αλλά οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες θα αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς που δεν τις χρησιμοποιούν» (Meloni 1998στο Καραγιάννη,2002)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ANSTOTZ, Ch.(1997) Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- VEIL, Cl. (1997) “Αναπηρία και δυσπροσαρμοστικότητα θέτουν σε δοκιμασία τη Δημοκρατία”. Στο Μ.Καίλα, Ν.Πολεμικού, Γ.Φιλίππου (επιμ.) Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.38-46
- DEGENER, Th.(1995). “Από αποδέκτες φιλανθρωπίας σε υποκείμενα δικαιωμάτων” στο περ. Helioscope, τ.4, σ.σ.6-7
- DEGENER, Th.(1994) Human Rights and disabled persons. Geneva Centre for human rights by Leandro Despouy
- ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ, Λ. (1997) “Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση Προτάσεις για την αναβάθμιση της” στο Μ.Καίλα, Ν.Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.206-223
- ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Αθ. (1998) Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- HENDRIKS, Aart (1995) “Η ισότητα και η κοινωνική ένταξη” στο περ. Helioscope, τ.4, σ.σ.18-19
- ΚΑΒΟΥΝΙΔΗ, Τζ.(1996) “Οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού” στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Αθήνα ΕΚΚΕ, σ.σ.251-271
- Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ - Σ. ΠΑΠΑΠΕΤΡΟΥ - Ν. ΦΑΚΙΟΛΑΣ (1996) “Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες” στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Αθήνα ΕΚΚΕ σ.σ.449-473
- ΚΑΤΡΟΥΓΚΑΛΟΣ, Γ.(1998) Το κοινωνικό κράτος της μεταβιομηχανικής εποχής, Αθήνα Σάκκουλας
- ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΑΣΠΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ (1999) Σύγχρονα προβλήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Αθήνα Σάκκουλας
- ΚΙΤΣΑΡΑΣ, Γ.(1997) “Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών” στο Μ. Καίλα - Ν. Πολεμικός - Γ. Φιλίππου (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.87-94
- ΚΟΥΡΟΥΜΠΛΗΣ, Π.(1997) “Ο ρόλος των θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων στη διαδικασία αποδυνάμωσης των κοινωνικών προκαταλήψεων” στο Μ. Καίλα - Ν. Πολεμικός- Γ. Φιλίππου (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.68-79
- ΛΕΒΕΝΤΗ, Α.(1997) “Περιβάλλον. Σχεδιάζοντας για όλους” στο Μ. Καίλα - Ν. Πολεμικός -Γ. Φιλίππου (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.104-117
- ΜΑΤΘΙΑΣ, Στ.(1999) Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Αθήνα Σάκκουλας
- ΝΙΚΟΛΑΙΔΟΥ, Σ. (1996) “Ο αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τον Ελληνικό αστικό χώρο” στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Αθήνα ΕΚΚΕ, σ.σ.421-447
- ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ, Σ.(1997) “Αγωγή και Εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. Γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις-προοπτικές” στο Μ. Καίλα - Ν. Πολεμικός - Γ. Φιλίππου (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- ΡΟΥΚΟΥΝΑΣ, Εμ.(1995). Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Αθήνα Εστία
- SALEH, L(1996).: «Προς ένα σχολείο για όλους: Επενδύοντας στους δασκάλους βελτιώνουμε τα σχολεία», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, Αθήνα, 96-111.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ.(1998): «Υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού για μαθητές με ειδικές ανάγκες», Δελτίο επικοινωνίας, 1, 18-29.
- SKYNNER, R(1987).: «Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ., (επιμ.), Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής, τομ. Α΄, μέρος Β΄, Αθήνα, Καστανιώτης, 191-237.

- SOLER, M(1996): «Ενιαία εκπαίδευση, αποτέλεσμα της συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα», στο ευρωπαϊκό σεμινάριο Helios, *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: τάσεις και αλλαγές*, Αθήνα, , 57-62.
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ.(1991): *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg, 1991.
- ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ(1991): «Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης», στο σεμινάριο: «Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις», *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 11-25.
- ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ, Γ(1993): «Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.
- UNESCO (1972). Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα. Ελληνική Παιδεία. ROLL, D.: «Φίλοι με όλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 145-199.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩ(1998), Προγράμματα νέων θέσεων εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες, Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ(1994) Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα.
- ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ, Α.(1997): *Ειδική εκπαίδευση-Θεωρία και πράξη*, τομ. 1, Αθήνα, Ατραπό.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ(1991): «Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Σχολείο και ζωή*, 10, 320-329.

B.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- BLACK, J., MEYER, L.: «But...Is it really work? Social validity of employment training for persons with very severe disabilities», *American Journal on mental retardation*, 1992, 96, 5, 463-474.
- HALVORSEN, A., SAILOR, W.: «Integration of students with severe and profound disabilities: a review of research», in Gaylord-Ross, R.: *Issues and research in special education*, New York, 1992, 110-172.
- HYDE, M.: «Fifty years of failure: employment services for disabled people in the U. K.», *Work, employment, and society*, 1996, 10, 4, 683-700.
- McCORMICK, L.: «Infants and young children with special needs», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 77-107.
- McCORMICK, L., NOONAN, M., HECK, R.: «Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 2, 160-176.
- McCORMICK, L., NOONAN, M., HECK, R.: «Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 2, 160-176.
- ODOM, S.: «Preschool inclusion: what we know and where we go from here», *Topics in early childhood special education*, 2000, 20, 1, 20-27.
- ODOM, S.: «Preschool inclusion: what we know and where we go from here», *Topics in early childhood special education*, 2000, 20, 1, 20-27.
- RENZAGLIA, A., HUTCHINS, M.: «A community-referenced approach to preparing persons with disabilities for employment», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 91-110.
- SPEECE, D., HARRY, B.: «Classification for children», in Wills Lloyd, J., Kameenui, E., Chard, D.: *Issues in educating student with disabilities*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1997, 63-73.
- WEHMAN, P.: «Supported employment: toward zero exclusions of persons with severe disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 3-14.
- WEHMAN, P.: «Supported employment: toward zero exclusions of persons with severe disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 3-14.
- WOOD, W.: «Supported employment for persons with physical disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 341-363.