



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ & ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

&

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

&

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

**Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής
σχετικά με τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και
επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

ΟΛΓΑ ΜΑΡΙΑ ΑΛΕΞΙΟΥ

(ΑΕΜ: 157)

Επιβλέπων : Μιχάλας Άγγελος

Καθηγητής

Καστοριά, Σεπτέμβριος 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ & ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ
&

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
&

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

**Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής
σχετικά με τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και
επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

ΟΛΓΑ ΜΑΡΙΑ ΑΛΕΞΙΟΥ

(ΑΕΜ: 157)

Επιβλέπων : Μιχάλας Άγγελος

Καθηγητής

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή την (εδώ συμπληρώνεται η ημερομηνία εξέτασης της εργασίας).

.....
Ον/μο Μέλους

.....
Ον/μο Μέλους

.....
Ον/μο Μέλους

Copyright © 2022– Όλγα Μαρία Αλεξίου

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα και δεν αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Ως συγγραφέας της παρούσας εργασίας δηλώνω πως η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και δεν περιέχει υλικό από μη αναφερόμενες πηγές.

Ευχαριστίες

Είθισται, στο τέλος κάθε ερευνητικού εγχειρήματος, ο συγγραφέας να απευθύνει τις ευχαριστίες του σε ανθρώπους, των οποίων η συμβολή ήταν καθοριστική και χωρίς αυτούς τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο. Έτσι και εγώ θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Άγγελο Μιχάλα καθώς και τον επιστημονικό συνεργάτη του τμήματος κύριο Λουκίσα Θεόδωρο, για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγηση που μου παρείχαν.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στις κυρίες Μαλέα Βασιλική και Γαγκιάδου Περσεφόνη, οι οποίες με βοήθησαν στην αναζήτηση εκπαιδευτικών, πρόθυμων για να συμμετέχουν στο ερευνητικό μου εγχείρημα.

Από τις ευχαριστίες δεν θα μπορούσαν να λείπουν η οικογένεια μου και οι φίλοι μου, για τη συμπαράσταση και την υποστήριξή τους σε μια δύσκολη χρονιά για έμένα, με ένα αρκετά φορτωμένο πρόγραμμα.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις ειδικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τις Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια αρκετά σύνθετη διαταραχή η οποία απαιτεί εξειδικευμένες μεθόδους και στρατηγικές για τη σωστή και έγκαιρη αντιμετώπισή της. Παράλληλα, οι Τ.Π.Ε., ένα όχι και τόσο νέο εργαλείο που όμως έχει καθυστερήσει αρκετά να ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Επτά ειδικοί εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. και τις θεωρούν ένα αρκετά χρήσιμο και πολύτιμο εργαλείο ειδικά για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Βέβαια, ένα μεγάλο πρόβλημα που μαστίζει την Ελληνική πραγματικότητα είναι η έλλειψη υποδομών, όπως και τα ελάχιστα πρακτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται για τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, στάσεις, αντιλήψεις, Τ.Π.Ε., ΔΕΠ-Υ, μαθητές, σχολείο

Abstract

The below thesis analyses the attitudes and perceptions of special teachers regarding ICT in children with ADHD. ADHD is a quite complex disorder that requires specialized methods and strategies for its correct and timely treatment. Meanwhile, opposite to common belief in Greece, ICT has long existed and been implemented, however, its integration into the learning process came later. Seven special educators share their perceptions and attitudes regarding the use of ICT in children with ADHD. The teachers that participated in the research mentioned have enough familiarity with ICT. ICT is considered a quite useful and valuable tool, especially for students with ADHD. That said, the lack of infrastructure as well as the lack of practical seminars held for teachers are currently plaguing the Greek educational system and are thoroughly mentioned in this paper.

Key Words: *teachers, attitudes, perceptions, I.C.T., ADHD, students, school.*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Λίστα Πινάκων	10
Εισαγωγή	11
1.1. Ενοιολογική βάση της ΔΕΠ-Υ και ιστορικό.	12
1.2. Αιτιολογία	13
1.2.1. Γενετικά Αίτια	13
1.2.2. Γενετικοί Παράγοντες	13
1.2.3. Μοριακές Γενετικές Μελέτες	15
1.2.4. Νευροβιολογικά Αίτια	15
1.2.5. Περιβαλλοντικά Αίτια	16
1.3. Κλινική Εικόνα της ΔΕΠ-Υ	18
1.3.1 Υποτύποι ΔΕΠ-Υ	19
1.4. Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ	20
1.5. Αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ	22
1.6. Η ΔΕΠ-Υ στην ενήλικη ζωή	24
2. Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών	25
2.1. Γενικές πληροφορίες για Τ.Π.Ε.	25
2.2. Οι εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση	26
2.3. Τα Οφέλη από τη χρήση των Τ.Π.Ε.	28
2.4. Τα μειονεκτήματα της χρήσης των Τ.Π.Ε.	29
2.5. Η Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή και στη ΔΕΠ-Υ.	31
2.5.1. Μαθητές με οπτική αναπηρία και μειωμένη όραση.	32
2.5.2. Μαθητές με κώφωση και μειωμένη ακοή.	33
2.5.3. Μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.	33
2.5.4. Μαθητές με ΔΕΠ-Υ.	33
2.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση Τ.Π.Ε.	35
2.6.1. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο τους.	36
2.6.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους κινδύνους από τη χρήση των Τ.Π.Ε.	37
3. Η Έρευνα	39
3.1. Ερευνητική Προσέγγιση	40
3.2. Το εργαλείο της συλλογής δεδομένων	40

3.3. Διεξαγωγή έρευνας	41
3.4. Ηθική της έρευνας	42
3.5. Ανάλυση δεδομένων	43
4. Αποτελέσματα	48
4.1. Η σχέση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε.	48
4.2. Η Διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.	55
4.3. Η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.	63
5. Συζήτηση	71
5.1. Συμπεράσματα	71
5.2. Γενική Αποτίμηση της έρευνας	71
5.2.1. Η σχέση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε.	71
5.2.2. Η Διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.	72
5.2.3. Η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	73
5.3. Περιορισμοί της έρευνας	75
5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	76
6. Βιβλιογραφία	77
Παράρτημα	91

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Κριτήρια ΔΕΠ-Υ (DSM-5).	21
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.	42
Πίνακας 3. Ηθική της έρευνας.	43
Πίνακας 4. Σύμβολα μετεγγραφής.	44
Πίνακας 5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.	47
Πίνακας 6. Χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.	51
Πίνακας 7. Εμπειρίες και Διδασκαλία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.	58
Πίνακας 8. Εμπειρίες και Χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.	66

Εισαγωγή

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποτελούν μια σημαντική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού. Όπως αποδεικνύεται και στη βιβλιογραφία, οι μαθητές αυτοί χρειάζονται διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές ώστε το μάθημα να γίνει αποδοτικότερο για αυτούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Παράλληλα, οι Τ.Π.Ε., τα τελευταία 20 χρόνια έχουν αρχίσει να εντάσσονται με γοργούς ρυθμούς στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως αναφέρεται σε αρκετά άρθρα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, τείνουν να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και να είναι πιο αποδοτικοί (Teles & Santos, 2012). Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έρχεται να καλύψει το θέμα που αφορά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων και Ελληνίδων Ειδικών Εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή.

1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα

1.1. Εννοιολογική βάση της ΔΕΠ-Υ και ιστορικό.

Το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα), αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, επηρεάζει περίπου το 8-12% των παιδιών στον κόσμο. Ενώ το 65% των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ συνεχίζει να έχει συμπτώματα και νευροψυχολογικές διαταραχές της οποίας τα συμπτώματα διατηρούνται εφόρου ζωής (Polanczyk et al, 2015). Κύρια χαρακτηριστικά της είναι η απροσεξία, η δυσκολία στην οργάνωση και ο ελλιπής αυτοέλεγχος. Εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας, ενώ διατηρείται σε όλη τη ζωή του ατόμου με ίσως λίγο διαφοροποιημένα συμπτώματα (Barkley, Murphy & Fischer, 2010 · Riecher-Rossler & Steiner, 2010 · Safren, Otto, Sprich, Winett, Wilens, & Biederman, 2005 · Vogel, Have, Bijlenga, Graaf, Beekman & Kooij, 2018 · Stickley, Koyanagi, Takahashi, Ruchkin & Kamio, 2017).

Οι πρώτες αναφορές στην ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά την ιατρική βιβλιογραφία, έγιναν το 1902 από τον George Still, ο οποίος σε ομιλίες του περιέγραφε την διαταραχή, ως μια κατάσταση στην οποία τα παιδιά δεν είχαν έλεγχο και ηθικούς φραγμούς, ενώ παράλληλα δεν είχαν κάποια εμφανή χαρακτηριστικά που να υποδηλώνουν αναπηρία (Barkley, 1998). Η ονομασία της διαταραχής δεν παρέμεινε σταθερή, ενώ ο τίτλος διέφερε ανάλογα με το ποιο ήταν το βασικό πρόβλημα της διαταραχής, με βάση την υποκειμενική τους κρίση. Πιο συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1930 ονομάστηκε «εγκεφαλική βλάβη», τη δεκαετία του 1940 «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη» και τη δεκαετία του 1960 το πρόβλημα έγκειται στην υπερκινητικότητα και η διαταραχή ονομάστηκε υπερκινητικό σύνδρομο, «Υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία», «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής» και το 1987 παίρνει την ονομασία που έχει και σήμερα, «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα» (Kaplan & Sadock, 1991 · Ρούσσου, 1988).

Η ονομασία της συγκεκριμένης διαταραχής, όπως ορίζεται από Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών του 2004, τονίζει την διάσπαση της προσοχής που είναι το κυρίαρχο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, χωρίς πάντα να έχουν υπερκινητικότητα ενώ η εγκεφαλική βλάβη δεν αποτελεί μέρος της

συγκεκριμένης διαταραχής (Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου & Στρογγυλός, 2010).

Τα παιδιά που έχουν ΔΕΠ-Υ, διαθέτουν τρία χαρακτηριστικά, είναι υπερδραστήρια, απρόσεκτα και παρορμητικά (Biederman, 2011 · Καλατζή-Αζίζι, & Μπεζεβέγκης, 2000 · Mohamed, Borger, Geuze, & van der Meere, 2015 · Montagni, Guichard & Kurth, 2016 · Young & Newland, 2002 · Young, Gudjonsson, Ball, & Lam, 2010), εξαιτίας αυτών τα άτομα με ΔΕΠ-Υ, έχουν μια όχι τόσο φυσιολογική καθημερινότητα. Γενικά, φαίνεται ότι όσον περνάνε τα χρόνια και τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν τα συμπτώματα μπορεί να διαφοροποιηθούν, παρόλα αυτά τα τρία κύρια γνωρίσματα επιμένουν μέχρι την ενηλικίωση (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμα, 2004).

1.2. Αιτιολογία

Η εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, θεωρείται πολυπαραγοντική, από έρευνες των τελευταίων δεκαετιών προκύπτει ότι οι λόγοι οι οποίοι προκαλούν τη διαταραχή αυτή είναι και βιολογικής φύσεως αλλά και περιβαλλοντικής.

1.2.1. Γενετικά Αίτια

Η ΔΕΠ-Υ λόγω των συμπτωμάτων της αλλά και της συνύπαρξη της με κάποιες άλλες αναπτυξιακές διαταραχές όπως είναι η δυσλεξία ή ο αυτισμός, μοιάζει πιο πολύ με ένα σύνδρομο το οποίο προκαλείται από βιολογικούς γενετικούς παράγοντες, χωρίς όμως να αποκλείεται και η επίδραση του περιβάλλοντος (Βλάχος, 2018 · Normand, et al., 2007 · Zylowska et al., 2008).

1.2.2. Γενετικοί Παράγοντες

Ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι στην πλειοψηφία των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, οι παράγοντες που προκαλούν τη διαταραχή είναι γενετικοί και πιο συγκεκριμένα τα αίτια αφορούν την κληρονομικότητα και βιολογικούς παράγοντες (Lichtenstein et al., 2010 · Mulligan et al., 2009). Υπάρχουν τριών ειδών μελέτες που υποστηρίζουν τους γενετικούς παράγοντες, οι μελέτες οικογενειών, οι μελέτες διδύμων και οι μοριακές γενετικές μελέτες.

Από τον τύπο μελετών, δηλαδή των οικογενειών φαίνεται ότι τα παιδιά που στενοί συγγενείς τους ή οι γονείς τους έχουν ΔΕΠ-Υ, έχουν πιθανότητα από 10% έως 35% να εμφανίσουν ΔΕΠ-Υ, ενώ στην περίπτωση των αδερφών, υπάρχει πιθανότητα 32% (Biederman, Keeman, & Faraone, 1990). Δηλαδή, άτομα των οποίων οι συγγενείς πρώτου βαθμού έχουν τη διαταραχή, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να

εμφανίσουν ΔΕΠ-Υ, σε αντίθεση με άτομα τα οποία δεν έχουν ιστορικό (Bieder et al., 2006 · Normand et al., 2007). Σύμφωνα με άλλη έρευνα των Biederman et al. (1995), ένα παιδί του οποίου ο γονέας έχει την διαταραχή έχει αυξημένη πιθανότητα να εμφανίσει ΔΕΠ-Υ, της τάξης του 57%. Οι παραπάνω ισχυρισμοί ενισχύονται ακόμη περισσότερο από έρευνες που έχουν γίνει σε ανάδοχες οικογένειες συγκριτικά με τις βιολογικές, αφού η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής σε βιολογικούς γονείς ήταν 18% ενώ στις ανάδοχες οικογένειες ήταν 6% (Sprich et al., 2000). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση της κληρονομικότητας με την εμφάνιση ΔΕΠ-Υ σε οικογένειες.

Στις μελέτες διδύμων, οι ερευνητές δίνουν βάση στο ότι τα μονοζυγωτικά δίδυμα έχουν κληρονομήσει τα ίδια χρωμοσώματα από τους γονείς τους και άρα έχουν ίδιο γενετικό κώδικά. Σε αυτό τον τύπο μελέτης, λαμβάνεται υπόψιν και ο περιβαλλοντικός παράγοντας ώστε τα συμπεράσματα να είναι ασφαλή (Βλάχος, 2018). Σε μελέτες οι οποίες δεν έλαβαν υπόψιν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αποδείχθηκε ότι τα μονοζυγωτικά δίδυμα έχουν πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν τα ίδια συμπτώματα στην υπερκινητικότητα και την απροσεξία σε αντίθεση με τα διζυγωτικά (Heffron, Martin, & Selsh, 1984). Αν σε ένα ζευγάρι διδύμων το ένα έχει ΔΕΠ-Υ το άλλο έχει 29% πιθανότητα να εμφανίσει τη διαταραχή αν είναι διζυγωτικά και 81% αν είναι μονοζυγωτικά (Gilger, Pennington, DeFries, 1992).

Σε πιο πρόσφατες έρευνες που έχουν διενεργηθεί, οι ερευνητές βασίστηκαν στις εκτιμήσεις μητέρων. Όσον αφορά, την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, όπου στα μονοζυγωτικά, ο βαθμός συμφωνίας ήταν της τάξης του 67% και για διζυγωτικά στο 0% (Sherman, McGue & Iacono, 1997).

Σε μελλοντικές έρευνες έγινε η προσπάθεια, να εμπλακούν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνδυαστικά με το αν τα δίδυμα είναι διζυγωτικά ή μονοζυγωτικά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές εστίασαν και στις διαφορές που μπορεί να έχουν τα δίδυμα μεταξύ τους στα χαρακτηριστικά του συνδρόμου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο γενετικός δείκτης που σχετίζεται με τη ΔΕΠ-Υ είναι αρκετά κοντά στο δείκτη που αφορά το ύψος το οποίο θα φτάσει ένας άνθρωπος στη ζωή του (Levy & Hay, 2001 · Thapar, Cooper, Eyre, Langley, 2013). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι βιολογικοί κίνδυνοι ή νευρολογικές

κακώσεις ή ακόμη και η διαφορετική συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, έρευνες έδειξαν είτε μεγάλο συσχετισμό της από 9 % μέχρι 20% (Levy, Hay, McStephen, Tood, & Waldman, 1997 · Shermanetal, 1997 · Silbergetal., 1996), είτε μικρότερο από 0% έως 6%, οι οποίοι αφορούν εμφάνιση συμπεριφορικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ (Levy & Hay, 2001 · Thapar, Cooper, Eyre, Langley, 2013).

1.2.3. Μοριακές Γενετικές Μελέτες

Σύμφωνα με τις μοριακές γενετικές μελέτες, γίνεται διερεύνηση του κατά πόσο κάποια γονίδια επηρεάζουν την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, στο άτομο. Πιο συγκριμένα, τα γονίδια που φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο με την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, είναι κυρίως αυτά που εμπλέκονται με την παραγωγή ή τη λειτουργία της ντοπαμίνης, της νορεπινεφρίνης και της σερετονίνης (Βλάχος, 2018). Ένα γονίδιο που φαίνεται να είναι υπεύθυνο στην εμφάνιση ΔΕΠ-Υ, καθώς συνδέεται με περιοχές που υποστηρίζεται ότι επηρεάζουν ανώτερες εκτελεστικές λειτουργίες και την προσοχή είναι τοDRD4 (Swason, Castelanos, Murias, LaHoste & Kennedy, 1998). Στην έρευνα των Sripada, Kessler & Angstadt (2014), φαίνεται πως τα γονίδια του μεταφορέα της ντοπαμίνης (DAT1), της β-υδροξυλάσης της ντοπαμίνης (DBH), του H1 υποδοχέα της σεροτονίνης (HTR1B), του μεταφορέα της σεροτονίνης (5-HTT) συνδέονται με την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ.

1.2.4. Νευροβιολογικά Αίτια

Σύμφωνα με τους Swanson et al. (2017), υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ, προκαλείται από δυσλειτουργίες που μπορεί να υπάρχουν σε διάφορες νευρολογικές δομές ή νευροχημικές ανωμαλίες. Η τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων (PET), όπως και η νευροαπεικόνιση (MRI), αποτελούν δύο πολύ σημαντικά εργαλεία, για την συσχέτιση του συνδρόμου με τις περιοχές του εγκεφάλου και τις δυσλειτουργίες που μπορεί να υπάρχουν.

Γενικά, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι ο εγκεφαλος παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τείνει να έχει μικρότερο μέγεθος από τους εγκεφάλους παιδιών της ίδιας ηλικίας, ενώ και η παρεγκεφαλίδα εμφανίζει διαφορές από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, φαίνεται να συνδέεται και ο πάχος του φλοιού εγκεφάλου που σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, είναι πιο λεπτός (Shaw et al., 2007). Είναι άξιο να αναφερθεί, ότι

συμπτώματα που έχουν να κάνουν με την απροσεξία και την παρορμητικότητα, έχουν όχι τόσο ανεπτυγμένο μετωπιαίο λοβό σε σχέση με τα παιδιά τυπικής (Biederman, et al., 2006 · Torgersen, et al., 2008).

Επιπρόσθετα, στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, παρατηρείται μια υπολειτουργία του μετωπιαίου λοβού, που έχει ως συνέπεια ο φλοιός της πρόσθιας μοίρας της έλικας του προσαγωγίου, ο ραχιοπλευρικός προμετωπιαίος φλοιός, ο κάτω προμετωπιαίος φλοιός όπως και ο κογχομετωπιαίος φλοιός να επηρεάζονται (Dickstein et al., 2006).

Παράλληλα, εκτός από τη διαφοροποίηση στις λειτουργίες και στη δομή του εγκεφάλου που μπορεί να εμφανίζει η ΔΕΠ-Υ, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένοι νευροδιαβιβαστές, οι κατεχολαμίνες, όπως είναι η ντοπαμίνη, η αδρεναλίνη και η νοραδρεναλίνη (Kuhar, Minneman, & Mully, 2006) επιδρούν στο νευρικό σύστημα συσχετίζοντας έτσι τη δράση τους με το σύνδρομο (Prince, 2008 · Zachor, Hodgens, & Patterson, 2009). Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός, ότι υπάρχουν διαταραχές στου ντοπαμινεργικούς και τους νορδεργενικούς νευρώνες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αυτές οι παραδοχές, πηγάζουν από το γεγονός ότι τα φάρμακα που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, αυξάνουν σε ποσότητα την ντοπαμίνη και τη νοραδρεναλίνη (Arnsten, 2009 · Zachorr et al., 2009).

Συμπερασματικά, η εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ έχει να κάνει κατά κύριο λόγο με διαφοροποιήσεις στον εγκέφαλο σε μέρη όπως το μέγεθος του εγκεφάλου, ο μετωπιαίος λοβός, ο φλοιός του εγκεφάλου, ενώ κεντρικό ρόλο κατέχουν και κάποιοι νευροδιαβιβαστές όπως η ντοπαμίνη και η νοραδρεναλίνη, που η διαθεσιμότητα τους είναι μεγάλης σημασίας για τη σωστή λειτουργία του εγκεφάλου.

1.2.5.Περιβαλλοντικά Αίτια

Για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, ανά καιρούς έχουν σχετιστεί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, χωρίς όμως να αποτελούν τους κύριους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το χρόνο προσβολής, είναι οι προγεννητικοί, περιγεννητικοί, μεταγεννητικοί.

Οι προγεννητικοί, αφορούν την κύηση και πιο συγκεκριμένα της συνθήκες της κύησης, τυχόν επιπλοκές όπως και τη συμπεριφορά της μητέρας. Κάποιοι παράγοντες είναι εγκεφαλικές ανωμαλίες του εμβρύου, προεκλαμψία, η κατάσταση

της μητέρας δηλαδή αν είχε έλλειψη σιδήρου, ιωδίου ή υποθυρεοειδισμού. Ενώ, όσον αφορά τη συμπεριφορά της εγκύου παράγοντες που επηρεάζουν είναι η κατανάλωση αλκοόλ, ουσιών, το κάπνισμα, το περιβάλλον στο οποίο ζει όπως και η διατροφή της (Millichap, 2010).

Οι περιγεννητικοί, αφορούν την πρόωρη γέννηση, το χαμηλό βάρος του βρέφους, τη μικρή περίμετρο κεφαλής, την εγκεφαλική αιμορραγία και επιπλοκές η οποίες συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του τοκετού (Millichap, 2010).

Τέλος, οι μεταγεννητικοί αιτιολογικοί παράγοντες, αφορούν συνθήκες οι οποίες θα επηρεάσουν το παιδί στην ανάπτυξή του, αυτοί είναι διάφορες ασθένειες, όπως είναι η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα, η έλλειψη σιδήρου όπως και κάποια φάρμακα τα οποία χορηγούνται για να καταπολεμηθεί το άσθμα και η επιληψία (Millichap, 2010). Επιπλέον, έχουν ενοχοποιηθεί και παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη διατροφή του παιδιού όπως είναι η δυσανεξία στη γλουτένη, η αυξημένη κατανάλωση ποτασίου, και η μειωμένη πρόσληψη Ω3 λιπαρών οξέων, ιωδίου και ψευδάργυρου (Nigg, 2006).

Σε όλα τα παραπάνω είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι προκαλούν τη ΔΕΠ-Υ, αλλά ότι δημιούργησαν ένα πιο γόνιμο έδαφος ώστε να εκδηλωθεί η διαταραχή καθώς ένα μεγάλο μέρος των παιδιών που εμφάνισαν ΔΕΠ-Υ, το ένα τρίτο, είχε κάποιο κοντινό του συγγενή με τη διαταραχή (Noorbala & Akhondzadeh, 2006).

1.3. Κλινική Εικόνα της ΔΕΠ-Υ

Τα τρία κύρια συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, όπως έγινε και αναφορά παραπάνω, αφορούν τους εξής τρεις τομείς: την Απροσεξία, την Παρορμητικότητα και την Υπερκινητικότητα.

Πρώτα από όλα, το πιο σύνηθες σύμπτωμα αφορά την απροσεξία. Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται αρκετά σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, αφού έχουν δυσκολία με την συγκράτηση πληροφοριών και λεπτομερειών, ενώ κάνουν συχνά λάθη λόγω της απροσεξίας τους. Στο κοινωνικό επίπεδο πολλές φορές φαίνεται να μην μπορούν να διατηρήσουν την προσοχή τους σε αυτόν που μιλάει και δείχνουν ότι η σκέψη τους βρίσκεται αλλού (Biederman, Faraone, Spencer, Eric, Monuteaux, & Alcardi, 2006 · Mohamed, Borger, Geuze, & van der Meere, 2015 · Montagni, Guichard & Kurth, 2016 · Sripada, Kessler & Angstadt, 2014 · Kessler, Gruber et al., 2007 · Young & Newland, 2002). Παράλληλα, δεν δείχνει συνέπεια, ξεχνάει συναντήσεις και δεν είναι λίγες οι φορές που μπορεί να ξεχάσει να πραγματοποιήσει μια τηλεφωνική κλήση. Ακόμη, παρουσιάζει μια συνεχή αναβλητικότητα, καθιστώντας δύσκολη τη διαχείριση του χρόνου του, την έγκαιρη παράδοση εργασιών, στον χώρο του υπάρχει μια αταξία, δεν μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του και διασπάται συνέχεια (Bothen, Nordstrom, 2011 · Grzadzinski et al., 2011 · Lichtenstein, et al., 2010 · Mulligan, et al., 2009 · Nijmeijer, et al., 2010 · Rommelse, et al., 2010 · Williams et al., 2012).

Σχετικά με την υπερκινητικότητα, το παιδί παρουσιάζει πληθώρα συμπτωμάτων που έχουν να κάνουν με την αδυναμία διατήρησης ακινησίας. Πιο συγκεκριμένα, είναι αδύνατον για τα άτομα αυτά να μην κουνάνε τα χέρια ή τα πόδια τους όταν κάθονται. Παράλληλα, σε περιπτώσεις στις οποίες επιβάλλεται να είναι κάποιος καθισμένος τα άτομα, αυτά σηκώνονται όρθια και περπατούν. Τέλος, μιλούν διαρκώς, δείχνουν τρομερά ανήσυχα και σε ένταση (Nijmeijer, et al., 2010 · Normand, et al., 2007 · Stickley, et al., 2017 · Torgersen, et al., 2008 · Zylowska, et al., 2008).

Τέλος, όσον αφορά την παρορμητικότητα, τα άτομα αυτά πολλές φορές δυσκολεύονται να περιμένουν κάποιον να τελειώσει και να έρθει η σειρά τους, δρουν παρορμητικά και χωρίς να σκεφτούν πολύ κάτι. Παράλληλα, διακόπτουν όσους

μιλούν και πολλές φορές γίνονται ενοχλητικά με αυτό τον τρόπο στους γύρω τους (Normand, et al., 2007 · Zylowska, et al., 2008).

1.3.1 Υποτύποι ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με το DSM-5 της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης, υπάρχουν τρεις υποτύποι της ΔΕΠ-Υ, ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο (Predominantly Inattentive type) όπου , ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό-Παρορμητικό τύπο, και η Μεικτή ή Συνδυασμένη Εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ (Combined Presentation) όπου συνυπάρχουν και η διάσπαση και η υπερκινητικότητα.

Με βάση το DSM-5 αναφορικά με τις διαγνώσεις που γίνονται για τη ΔΕΠ-Υ, ισχύουν οι παραπάνω κατηγορίες οι οποίες χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια. Υπάρχουν επιστήμονες οι οποίοι προτείνουν μια διαφορετική προσέγγιση για τη δημιουργία των υποτύπων της ΔΕΠ-Υ, βασιζόμενοι στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου και στη συναισθηματική του σταθερότητα (Luo, Weibman, Halperin & Li, 2019).

Σύμφωνα με τους Katsuki, Yamashita, Yamane, Kanba, Yoshida (2020), από την πρόσφατη έρευνα τους με τη χρήση του εργαλείου Child Behavior Checklist (CBCL), το οποίο είναι ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ , και αφορά την συμπεριφορά και στοιχεία του χαρακτήρα τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 314 παιδιά με ΔΕΠ-Υ, με την πλειοψηφία να είναι αγόρια. Τα πορίσματα που προέκυψαν ήταν τέσσερις ομάδες, η πρώτη ονομάστηκε «Υψηλής εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης», και είχε υψηλά σκορ στο CBCL και πιο συγκεκριμένα παρουσίαζαν, επιθετικότητα, άγχος, κατάθλιψη, προβλήματα στη συγκέντρωση και τη σκέψη.

Η επομένη ομάδα ονομάστηκε «Επιθετικότητας και Εσωτερίκευσης», είχαν αρκετά υψηλές βαθμολογίες στην επιθετικότητα και την παραβατική συμπεριφορά χωρίς όμως να έχουν τόσο υψηλές βαθμολογίες στα θέματα συγκέντρωσης και τα κοινωνικά προβλήματα. Ο τρίτος υποτύπος, ο «Απροσεξίας και Εσωτερίκευσης», είχαν κυρίως υψηλές βαθμολογίες στην έλλειψη συγκέντρωσης και στα κοινωνικά προβλήματα στα ίδια επίπεδα όμως με την προηγούμενη ομάδα. Η τελευταία ομάδα, η «λιγότερης ψυχοπαθολογίας» είχε τις χαμηλότερες βαθμολογίες στο CBCL, και αποτελούνταν από τα περισσότερα άτομα.

Σε άλλη έρευνα που έγινε από τους Karalunas, Gustafsson, Fair, Musser και Nigg (2019), στην οποία οι ερευνητές βασίστηκαν κυρίως στα προφίλ ιδιοσυγκρασίας

των συμμετεχόντων, προέκυψαν τρία προφίλ, το «Ήπιο», το «Επιρρεπές» και το «Ευερέθιστο». Το ήπιο προφίλ είχε τα λιγότερα συμπτώματα ενώ είχε λιγότερη σιγουριά και εμπιστοσύνη στον εαυτό του σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά το «Επιρρεπές», τα άτομα που το αποτελούν εμφάνιζαν έναν ενεργητικό χαρακτήρα, με αρκετά θετικά συναισθήματα και ήταν η λιγότερη ντροπαλή ομάδα σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες. Τέλος, το «Ευερέθιστο» προφίλ, είχε σε μεγαλύτερη συχνότητα συναισθήματα θυμού, λύπης, δυσφορίας και φόβου. Συνολικά, και οι τρεις ομάδες είχαν θέμα με τη διατήρηση της προσοχής και με τις αναστολές τους ενώ η μόνη ομάδα που ήταν όσο παρορμητική όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ήταν το «Ήπιο προφίλ».

1.4. Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, πραγματοποιείται με τη χρήση υποκειμενικών ερωτηματολογίων τα οποία τα συμπληρώνουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ενώ παράλληλα ο ειδικός κάνει κλινική αξιολόγηση.

Το πιο σύνηθες εργαλείο για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στα παιδιά είναι το DSM-V, σύμφωνα με αυτό όπως έχει αναφερθεί οι υπο-τύποι είναι τρεις ο «Προεξάρχοντας Διασπαστικός», «Ο Προεξάρχοντας Υπερκινητικός» και ο «Μεικτός Τύπος». Σύμφωνα με το παραπάνω εργαλείο για να διαγνωστεί κάποιος με ΔΕΠ-Υ, πρέπει να έχει τουλάχιστον έξι από τα εννιά κριτήρια Απροσεξίας, και τουλάχιστον έξι από τα εννιά κριτήρια Παρορμητικότητας και/ ή Υπερκινητικότητας. Τα παραπάνω αφορούν παιδιά ηλικίας μέχρι 16 ετών, ενώ για τα άτομα 17 και πρέπει να ισχύουν τουλάχιστον πέντε, για πάνω από έξι μήνες. (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου & Παπαδημητρίου, 2012).

Σύμφωνα με το DSM-V, τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται μετά την ηλικία των επτά ετών και να εμφανίζονται σε παραπάνω από δυο εκφάνσεις της ζωής τους αλλά και να επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Ακόμη, τα συμπτώματα αυτά δεν θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε φάσεις όπου συνυπάρχει κάποια άλλη διαταραχή όπως είναι η σχιζοφρένεια, η διασχιστική διαταραχή ή η κατάθλιψη. Δηλαδή, να υπάρχει κάποια διαταραχή η οποία να δίνει μια καλύτερη επεξήγηση για τα συμπτώματα. Τέλος, στο προηγούμενο DSM,

αποκλειόταν η ταυτόχρονη διάγνωση κάποια διαταραχής στο αυτιστικό φάσμα κάτι που στο DSM-5 είναι πιθανό (Πεχλιβανίδης et al., 2012).

Πίνακας 1. Κριτήρια ΔΕΠ-Υ (DSM-5).

Κριτήρια απροσεξίας	Κριτήρια Υπερκινητικότητας/ Παρορμητικότητας	Κριτήρια Συνδυασμένου τύπου
<p>Συχνά δεν παρατηρεί λεπτομέρειες και κάνει λάθη απροσεξίας.</p> <p>Συχνά έχει πρόβλημα με το να διατηρεί την προσοχή του σε παιχνίδια και δραστηριότητες.</p> <p>Συχνά φαίνεται ότι δεν ακούνε τον ακροατή τους.</p> <p>Συχνά δεν ακολουθεί οδηγίες και δεν μπορεί να τελειώσει εργασίες, αγγαρείες και καθήκοντα στην εργασία.</p> <p>Συχνά δυσκολεύεται με το να οργανώσει ασκήσεις και δραστηριότητες.</p> <p>Συχνά αποφεύγει να κάνει εργασίες που απαιτούν νοητικές διεργασίες για πολύ ώρα.</p> <p>Χάνει συχνά πράγματα που είναι απαραίτητα για να κάνει εργασίες και δραστηριότητες (Γυαλιά, μολύβια, βιβλία κ.α.)</p> <p>Συχνά αποσπάται εύκολα.</p>	<p>Συχνά δεν μπορεί να μείνει σε ένα σημείο καθισμένο και κάνει κινήσεις.</p> <p>Συχνά σηκώνεται από τη θέση του ενώ δεν πρέπει.</p> <p>Συχνά τρέχει και σκαρφαλώνει όπου δεν επιτρέπεται.</p> <p>Συχνά δεν μπορεί να πάρει μέρος και να παίξει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα.</p> <p>Συχνά είναι σε εγρήγορση ή σαν να έχει μια μηχανή που το κινεί.</p> <p>Συχνά μιλάει συνεχώς.</p> <p>Συχνά λέει μια απάντηση ενώ ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί η ερώτηση.</p> <p>Συχνά δεν περιμένουν τη σειρά τους.</p>	<p>Πληρούνται κριτήρια και από την απροσεξία και από την υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα.</p>

Σε καθημερινές δραστηριότητες εύκολα.	καθημερινές ξεχνάει	Συχνά διακόπτει ή μιλάει πάνω σε άλλους.
---------------------------------------	---------------------	--

(American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition. Arlington, VA., AmericanPsychiatricAssociation, 2013)

1.5. Αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ

Η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ ξεκινάει από μικρή ηλικία, ενώ είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι το άτομο ταυτόχρονα μπορεί να αντιμετωπίζει συνδυαστικά άλλες διαταραχές και τα κάποια από τα συμπτώματα μπορεί να παραμείνουν και στην ενηλικίωση.

Ένας τρόπος αντιμετώπισης που μειώνει την ένταση των συμπτωμάτων αλλά δεν αποτελεί ίαση της διαταραχής είναι η φαρμακευτική αγωγή. Τα φάρμακα που χρησιμοποιούνται είναι αντικαταθλιπτικά και διεγερτικά τα οποία παρουσιάζουν κάποιες αντενδείξεις, όπως αϋπνία, απώλεια βάρους και ευαισθησία, που όμως δεν έχουν διάρκεια (U.S. Department of Health and Human Services, 2008). Η χρήση των διεγερτικών φαρμάκων στοχεύουν στο να αυξήσουν την προσοχή του ατόμου ενώ φαίνεται ότι υπάρχει αυξημένη συμμετοχή και βελτίωση των συμπεριφορών (Heward et al., 1996). Ο εκάστοτε ιατρός θα πρέπει να έχει συστηματική εικόνα του παιδιού, ενώ είναι σημαντικό να παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η φαρμακευτική αγωγή στο άτομο και να κάνει εξατομικεύει την αγωγή στο κάθε περιστατικό ανάλογα με τις ανάγκες που έχει το άτομο (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007).

Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται για τα άτομα με την διαταραχή της ΔΕΠ-Υ, είναι η ψυχοθεραπεία, στην οποία δεν συμμετέχουν μόνο τα παιδιά άλλα και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η ψυχοθεραπεία δεν έχει καθορισμένο αριθμό συνεδριών, αυτό καθορίζεται από την ένταση των συμπτωμάτων και ο ειδικός ψυχοθεραπευτής, είναι αυτός που κρίνει το πως και το πότε θα διακοπούν οι συνεδρίες, ακόμη και αν υπάρχει αισθητή βελτίωση (Καραμπατζάκη, 2010).

Μια ακόμη συμπεριφορική μέθοδος που χρησιμοποιείται για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, είναι οι ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν όχι μόνο στο ίδιο το παιδί στην κοινωνικοποίηση και στη βελτίωση της

επίδοσής τους στο σχολείο αλλά, γίνεται παρέμβαση και στους γονείς (Γιαννοπούλου, 2008). Σε μια γνωσιακή-συμπεριφορική παρέμβαση, το παιδί για να φτάσει να αποκτήσει μια συμπεριφορά η οποία είναι αποδεκτή πρέπει να ακολουθήσει μια σειρά βημάτων ενώ όταν αυτό επιτευχθεί τότε γίνεται ενίσχυση της συμπεριφοράς του (Καλαντζή- Αζίζι & Καραδήμας, 2011).

Παράλληλα, γίνεται λόγος και για την εκπαιδευτική παρέμβαση ως τρόπο αντιμετώπισης, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2010), το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι συμβατό με τις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, είναι χρήσιμο να υπάρχουν κανόνες για την τάξη που όμως θα λαμβάνουν υπόψιν το παιδί, ακόμη ο μαθητής θα πρέπει να έχει το δικό του χώρο εργασίας οπότε το εποπτικό υλικό θα είναι όσοι χρειάζεται και όχι περισσότερο ώστε να μην διασπάται ο μαθητής, επιπλέον, χρήσιμη είναι και η ύπαρξη γωνίας αποσυμφόρησης.

Παράλληλα, η Καραμπατζάκη (2010) υποστηρίζει ότι η θέση του μαθητή μπορεί να βρίσκεται κοντά στον/στην εκπαιδευτικό για να διατηρείται η προσοχή του. Όσον αφορά το περιεχόμενο των εργασιών που θα κληθούν να υλοποιήσουν οι μαθητές αυτό θα πρέπει να έχει είτε μικρότερη έκταση είτε το περιεχόμενο να είναι λίγο πιο βατό. Επιπρόσθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ είναι απαραίτητο να έχουν ευκαιρίες συμμετοχής στην τάξη ενώ να λαμβάνουν θετική ενίσχυση στην περίπτωση που εμφανίσουν επιθυμητές συμπεριφορές. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί συχνά να ανακαλούν τους κανόνες της τάξης ή οποιαδήποτε καθοδήγηση πάνω σε μια δραστηριότητα ενώ είναι σημαντικό να διατηρούν καλή σχέση και συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών.

1.6. Η ΔΕΠ-Υ στην ενήλικη ζωή

Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ, επιμένει και στην ενήλικη ζωή, ενώ ένας προγνωστικός παράγοντας, είναι η συννοσηρότητα και η ένταση των συμπτωμάτων κατά τη παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, ο μεικτός τύπος ΔΕΠ-Υ, το ιστορικό συγγενικών ατόμων με την διαταραχή, αλλά και η συνύπαρξη αγχωδών διαταραχών, προβλήματα στην επικοινωνία όπως και οι διαταραχές της διάθεσης, δείχνουν ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, μπορεί να επηρεάσουν κάποιον και στην ενήλικη ζωή του (Bothen & Nordstrom, 2011 · Rommelse, et al., 2010).

Στους ενήλικες η ΔΕΠ-Υ, εκδηλώνεται με αρκετά διαφορετική συμπτωματολογία. Πιο συγκεκριμένα, οι ενήλικες έχουν θέμα με την διατήρηση εσωτερικής ηρεμίας, μιλούν ασταμάτητα και είναι συνέχεια ανήσυχοι (Bothen & Nordstrom, 2011 · Normand, et al., 2007). Γενικά, δυσκολεύονται να είναι στην ώρα τους, καθυστερούν στις υποχρεώσεις τους, βαριούνται εύκολα και θέλουν συνεχώς κάτι διαφορετικό στη ζωή τους (Barkley, Murphy & Fischer, 2010). Η υπερκινητικότητα εκδηλώνεται κυρίως με την αδυναμία διατήρησης ακινησίας σε περιστάσεις που απαιτείται, όπως και με το ότι κάνουν νευρικές κινήσεις (Bothen & Nordstrom, 2011 · Normand, et al., 2007).

2. Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

2.1. Γενικές πληροφορίες για Τ.Π.Ε.

Σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας ενώ χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η οικονομία (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Ο όρος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις συσκευές και εφαρμογές από τις οποίες γίνεται η εύρεση πληροφοριών, ενώ επιτυγχάνεται και η επικοινωνία μέσα από αυτές. Τέτοιες συσκευές είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το κινητό τηλέφωνο αλλά και η τηλεόραση (Kumar, 2008).

Πρόσφατες έρευνες, κάνουν λόγο για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη μάθηση όπως είναι η παιχνιδοποίηση ή αλλιώς Gamification (Mena et al., 2019), η οποία αποτελεί μια μέθοδο που μοιάζει σαν παιχνίδι, με τη χρήση πόντων, κατάταξης, εμβλημάτων αλλά δεν είναι παιχνίδι (Robson, Plangger, Kietzmann, McCarthy, Pitt, 2015).

Ακόμη, τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο όπως και οι τεχνολογικές συσκευές, χρησιμοποιούνται από τους νέους, ως εκπαιδευτικά εργαλεία ή/ και για την κοινωνικοποίησή τους. Η χρήση των εργαλείων αυτών έχει αλλάξει αρκετά και τον τρόπο που οι νέοι ανακαλύπτουν και διαμορφώνουν τον εαυτό τους (Good & Fang, 2015).

2.2. Οι εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση

Οι εξελίξεις τα τελευταία χρόνια σε όλους τους τομείς της ζωής είναι ραγδαίες, η κοινωνία όπως έχει διαμορφωθεί στο σήμερα έχει αρκετές απαιτήσεις, για αυτό το λόγο θα πρέπει και το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις επιθυμίες του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Νήμα (2002), τα σχολεία είναι χώροι πολυπολιτισμικοί, με ξεχωριστό βιογραφικό υπόβαθρο κάτι το οποίο σημαίνει πως ο τρόπος διδασκαλίας και απόκτησης της γνώσης πρέπει να αλλάξει. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως στόχο έχει ως στόχο την υποστήριξη δραστηριοτήτων ώστε οι μαθητές να έχουν μια πολυδιάστατη εικόνα όσον αφορά την ανάπτυξη εννοιών αλλά και το να δίνεται η ικανότητα εξατομικευμένης υποστήριξης στο να δημιουργήσει ο ίδιος τη γνώση (Cooper & Brna, 2002).

Σύμφωνα με τον Florian (2004), υπάρχουν έξι τρόποι με τους οποίους μπορούν να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε., στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρώτα απ' όλα, μπορούν να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα εκμάθησης τα οποία να καλύπτουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Μια ακόμη χρήση των Τ.Π.Ε., είναι η βελτίωση της διερευνητικής μάθησης, με τη χρήση της τεχνολογίας είναι δυνατόν να δημιουργηθούν περιβάλλοντα τα οποία διευκολύνουν τη διερευνητική μάθηση, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν λόγο πάνω στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν αλλά και να μπορούν να αλληλεπιδρούν με κάτι υλικό. Παράλληλα, οι Τ.Π.Ε., δίνουν τη δυνατότητα και να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο μάθησης, και πιο συγκεκριμένα εκμάθησης της σωστής χρήσης των προϊόντων τεχνολογίας και των προγραμμάτων που εμπεριέχονται.

Επιπρόσθετα, η τεχνολογία μπορεί να φανεί χρήσιμη και ως εργαλείο επικοινωνίας καθώς υπάρχουν συνθέτες επικοινωνίας οι οποίοι μπορούν να διευκολύνουν την παραγωγή λόγου. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικός τομέας του εκπαιδευτικού έργου, και μπορεί να απεδείχθη ότι η χρήση τεχνολογίας κάνει το έργο πιο εύκολο, με μεγαλύτερη ακρίβεια και δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να κρατάει αρχείο για τους μαθητές σε λιγότερο χρόνο. Τέλος, οι Τ.Π.Ε., είναι ένα από τα χρησιμότερα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς με παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς χρειάζονται αρκετά εργαλεία για να δομήσουν αποτελεσματικά μαθησιακά προγράμματα.

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά βασίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο κατά τον οποίο επέρχεται η μάθηση (Roblyer, 2006). Τα συμπεριφοριστικά λογισμικά βασίζονται στη θεωρία της συμπεριφοράς, κατά την οποία ο μαθητής αλλάζει τη συμπεριφορά του αφότου έχει πάρει μια θετική ή αρνητική ενίσχυση (Nagowah & Nagowah, 2009). Τα λογισμικά τα οποία έχουν επηρεαστεί από τη παραπάνω θεωρία, έχουν τον τύπο του “tutorial ή άσκησης και εξάσκησης, δηλαδή στοχεύουν πιο πολύ στην διδασκαλία με παρακολούθηση της πορείας του εκπαιδευόμενου (Mechlova & Malcik, 2012).

Η γνωστική θεωρία, είχε ως στόχο να γεμίσει τα κενά που είχαν προκύψει από τα συμπεριφοριστικά λογισμικά, καθώς το μοντέλο που βασίστηκε η θεωρία, δηλαδή η ανταπόκριση σε ερεθίσματα, δεν ήταν αρκετό ώστε να δώσει τις απαντήσεις που ζητούσαν οι επιστήμονες ώστε να κατανοήσουν τη συμπεριφορά που υιοθετεί το άτομο ώστε να μάθει. Σε αυτή τη θεωρία οι επιστήμονες εστιάζουν κυρίως στις νοητικές διεργασίες που επιτελούνται και οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση. Στα λογισμικά αυτού του τύπου δεν χρησιμοποιείται η αποστήθιση ενώ το άτομο μπορεί να διαβάσει και να εξεταστεί σε όποια ενότητα και κατηγορία θέλει (Mechlova & Malcik, 2012).

Η τρίτη θεωρία που αναπτύχθηκε ήταν η κονστρουκτουβιστική θεωρία η οποία κατά τον Shrunck (2004), υποστηρίζει ότι η γνώση αφορά το άτομο και δημιουργείται μέσω εσωτερικών διεργασιών ενώ προστίθενται συνεχώς, νέα κομμάτια πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Βασικό ρόλο στη δημιουργία της γνώσης, διαδραματίζει το άτομο, που στην ουσία κατασκευάζει, αναδιαμορφώνει και επεκτείνει τη γνώση του ενώ και ο καθηγητής, που έχουν έναν διατηρούν έναν ρόλο πιο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό.

Τα λογισμικά που βασίζονται στην παραπάνω θεωρία κατασκευάζουν ένα περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής προσλαμβάνει εμπειρίες, ενώ το περιβάλλον είναι κοντά στην πραγματικότητα, δίνεται η ευκαιρία για απόκτηση της γνώσης μέσω της κοινωνικότητας, την αναπαράσταση της γνώσης μέσω πολλές και διαφορετικές μορφές ενώ ενθαρρύνεται και η αυτογνωσία (Mechlova & Malcik, 2012). Τέλος, τα λογισμικά αυτά θα πρέπει να είναι ικανά να προωθούν στον μαθητή την ελευθερία

προσωπικής έκφρασης όπως και την ευκαιρία να συμμετέχουν σε προγράμματα με αυθεντικές μαθησιακές διαδικασίες.

2.3. Τα Οφέλη από τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Η χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας κατά το εκπαιδευτικό έργο, φαίνεται να επηρεάζει θετικά τους μαθητές όσον αφορά την μάθηση. Πιο συγκεκριμένα κινητοποιεί το μαθησιακό ενδιαφέρον, καθιστά δυνατή τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα εντείνει την κριτική ικανότητα (Ghavifekr & Rosdy, 2015 · Kirkwood, 2014). Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν το επίπεδο του νηπιαγωγείου, φαίνεται ότι τα παιδιά που έχουν έρθει σε επαφή από τη νηπιακή ηλικία με τις Τ.Π.Ε., έχουν πιο ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στο σχολείο (Abdi & Cavus, 2019 · Kim, 2020 · Theodotou & Kaitsa-Kulovana, 2012). Παράλληλα, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., κατά την προσχολική εκπαίδευση, δεν προσφέρει μόνο στις ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά και στη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη της φαντασίας, την ενίσχυση της παρατηρητικότητας ενώ αποκτούν και αντίληψη των διαστάσεων (Nikolopoulou, 2020 · Shawareb, 2011).

Η χρήση των Τ.Π.Ε., κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να συνεισφέρουν στην απόκτηση της γνώσης ως εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα που τους παρέχονται για να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους. Ακόμη, με τη χρήση της τεχνολογίας καθίσταται δυνατή η εύρεση πληροφοριών και πηγών, και προάγεται η κριτική ικανότητα καθώς ο μαθητής καλείται να κρίνει την πληροφορία, να συγκρίνει και να παραγάγει τη γνώση. Η μάθηση γίνεται ενεργητική διαδικασία, όποτε ο μαθητής με τη χρήση προσομοιωτών μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις της καθημερινότητας αλλά με κανέναν κίνδυνο σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει έλεγχος και επιτήρηση (Μικρόπουλος, 2006). Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα περιβάλλον με το οποίο μπορούν να αλληλεπιδράσουν (Obiyo, Etonyeaku & Ofoegbu, 2013), βελτιώνοντας αισθητά τις ικανότητες γραφής, ανάγνωσης (Hopkins et al., 2011) .

Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών καθώς κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή οντότητα, με άλλα ενδιαφέροντα και κλίσεις ενώ μπορεί να υστερεί σε διαφορετικούς τομείς. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να τροποποιούν το υλικό τους θέτοντας ως βασικό στόχο να

ικανοποιήσουν τους μαθητές τους και να κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη (Konstanidis, Hitoglou-Antoniadou, Luneski, Bamidis, & Nikolaidou, 2009). Για αυτό το λόγο, η χρήση των Τ.Π.Ε., μπορεί να δώσει λύση στα παραπάνω καθώς η προσέγγιση γίνεται μαθητοκεντρική και η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί στον καθένα ξεχωριστά (Alotaidi & Almalki, 2016 · Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2011). Οι Τ.Π.Ε., είναι ένα εργαλείο που προσφέρει πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας, οπτικά, ακουστικά ή ακόμη και απτικά προσφέροντας έτσι πολυαισθητηριακές εμπειρίες στους μαθητές (Pennigton, 2010). Παράλληλα, οι τεχνολογίες αυτές δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να μπορεί να ανατρέξει σε κάτι που έχει ήδη δει ή να το επαναλάβει καθιστώντας δυνατό το να κατανοήσει καλύτερα (Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2011). Ακόμη, το περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ελεγχόμενο και ασφαλές, αφού υπάρχει μικρή πιθανότητα ο μαθητής να διακινδυνεύσει τη σωματική του ακεραιότητα και έτσι αποτελεί ένα περιβάλλον που επιτρέπει τον πειραματισμό (Begum, 2014). Ακόμη, σύμφωνα με τον Begum (2014), οι Τ.Π.Ε., αποτελούν μια αρκετά οικονομική μέθοδο που μπορεί κάλλιστα να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες στη μάθηση.

2.4. Τα μειονεκτήματα της χρήσης των Τ.Π.Ε.

Παρόλο που η χρήση των Τ.Π.Ε., ειδικά σε άτομα με αναπηρίες, έχει αρκετά οφέλη και η χρήση τους αυξάνεται με τα χρόνια δυστυχώς υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα τα οποία αφορούν κυρίως την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων αλλά και το χρόνο που πρέπει να αφιερώσει κάποιος.

Πρώτα απ' όλα σύμφωνα με τους Boucenna et al. (2014), οι τεχνολογίες δεν δίνουν τη δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης σε όλα τα παιδιά όπως είναι για παράδειγμα τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολευτούν αρκετά στο να βρουν, να μάθουν και να αποκτήσουν ένα λογισμικό. Έπειτα, ακόμη και να βρουν το λογισμικό πρέπει να είναι σε θέση να αφιερώσουν αρκετό χρόνο ώστε να μάθουν να λειτουργούν το συγκεκριμένο λογισμικό όπως και το να δημιουργήσουν ένα πλάνο ένταξης τους στη μαθησιακή διαδικασία (Ramdoss, et al., 2011).

Ένα ακόμη μειονέκτημα της χρήσης των Τ.Π.Ε., είναι ότι υπάρχει ο κίνδυνος να αντικατασταθεί η σχέση που έχουν οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό με της

συσκευές, κάτι που σίγουρα για τους μαθητές με αναπηρία είναι αρκετά επικίνδυνο. Αυτό διότι, οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ώστε να βελτιώσουν τις ικανότητες κοινωνικοποίησης και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Ramdoss et al., 2011).

Για παράδειγμα, για τους μαθητές με αυτισμό είναι αρκετά σημαντικό, να ενισχυθεί η κοινωνικότητά τους κάτι που φαίνεται ότι δεν μπορεί να υλοποιηθεί με την αλόγιστη χρήση των τεχνολογιών. Οι εικονικοί κόσμοι δεν παρουσιάζουν την πραγματικότητα όπως είναι και πολλές φορές υπάρχουν αρκετές αποκλίσεις με την καθημερινότητα. Έτσι ένας χρήστης με αυτισμό δεν μπορεί να κατανοήσει τις κοινωνικές επιταγές μέσα από ένα απρόσωπο περιβάλλον (Begum, 2014). Για αυτό το λόγο πρέπει να γίνεται συνειδητή και προσεκτική χρήση των τεχνολογιών, πόσο μάλλον από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Rice, Wall, Fogel & Shic, 2015).

2.5. Η Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή και στη ΔΕΠ-Υ.

Στον τομέα της ειδικής αγωγής φαίνεται ότι η χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε., έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την επίτευξη της υποστήριξης και της διευκόλυνσης της μάθησης στην Ειδική Αγωγή.

Πιο συγκεκριμένες, ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η χρήση των τεχνολογιών υποστήριξης βοηθά να μειωθούν οι περιορισμοί στη λειτουργικότητα, ακόμη επιτρέπει στο άτομο να ανεξαρτητοποιηθεί και να βασιστεί στον εαυτό του, ενώ ανακαλύπτουν και τις ικανότητές τους (Teles & Santos, 2012).

Ακόμη είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι είναι διαφορετικοί όροι οι υποστηρικτικές τεχνολογίες και Τ.Π.Ε, παρόλο που πολλές φορές υπάρχουν παρανοήσεις και μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την ίδια έννοια. Ως υποστηρικτικές τεχνολογίες νοούνται αυτές που καθιστούν την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία, πιο εύκολα στην πληροφορία. Όσον αφορά τις Τ.Π.Ε., γίνεται εκτεταμένη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών κατά το διδακτικό έργο καθιστώντας δυνατή τη μάθηση (Κόμης, 2004).

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με παιχνίδια ή λογισμικά, και την επίδραση που έχουν στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Γενικότερα φαίνεται ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα αν και χρειάζονται παραπάνω έρευνες για να διαπιστωθεί αυτό. Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που γίνονται μέσω υπολογιστή, φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στα παιδιά όσον αφορά τις γνωστικές ικανότητες. Πόσο μάλλον τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φαίνεται ότι είναι αρκετά επωφελημένα, καθώς οι δραστηριότητες αυτές συνδυάζουν ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνδυάζουν πληροφορίες οι οποίες δεν είναι ξεκάθαρες ώστε να τις διαχειριστούν (Kokkalia & Drigas, 2015). Σε έρευνα των Shaw et al. (2005), χρησιμοποιήθηκαν κάποια παιχνίδια στον υπολογιστή όπως το “Revenge of Frogger” και για κονσόλα PlayStation το “Crash Bandicoot 2” συνδυαστικά με κάποια θα σταθμισμένα ηλεκτρονικά εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά είχαν χρησιμοποιηθεί για να μετρηθούν οι εκτελεστικές διεργασίες σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα τα παιδιά είχαν σημαντική βελτίωση αναφορικά με τα συμπτώματα καταναγκαστικότητας όπως και των αυθόρμητων αντιδράσεων. Τέλος, φάνηκε ότι τα παιχνίδια είναι αρκετά ενθαρρυντικά για τα παιδιά και κρατούν το ενδιαφέρον τους αμείωτο.

Σε άλλη έρευνα που διενεργήθηκε από τους Bul et al. (2015) οι ερευνητές δημιούργησαν το Plan-it Commander το οποίο κατατάσσεται στην κατηγορία των Serious Games. Στόχος της εφαρμογής αυτής είναι να βάλει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην διαδικασία να προγραμματίσουν την καθημερινότητά τους, να μοιράζουν το χρόνο τους, να κάνουν φίλους. Οι ερευνητές ανέπτυξαν τη νέα αυτή εφαρμογή η οποία βοηθά τα παιδιά να βάλουν ένα πρόγραμμα στην καθημερινότητά τους χρονομετρώντας το πόσο διαρκούν οι καθημερινές δουλειές που έχουν να εκτελέσουν. Το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιεί ένα συμπεριφορές δικό μοντέλο και φάνηκε ότι μπορεί να σταθεί ως εργαλείο παρεμβάσεις.

Οι Craven & Groom (2015), σε έρευνά τους αναφέρονται στο γεγονός, ότι τα περισσότερα λογισμικά προορίζονται στο να βελτιώσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Για αυτό το λόγο, παρουσίασαν και πρότειναν παιχνίδια τα οποία βασίζονται σε ασκήσεις, οι οποίες αφορούν παρακολούθηση ενώ βελτιώνουν την προσοχή και τη ανασταλτικότητα. Τα παιχνίδια που δημιούργησαν το “Awkward Owls” και το “Wormy Fruit” είχαν αρκετά ελκυστικό περιεχόμενο και γραφικά, κάτι που ενίσχυε το ενδιαφέρον των παιδιών.

2.5.1. Μαθητές με οπτική αναπηρία και μειωμένη όραση.

Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές και τα άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση υπάρχουν αρκετά εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορούν να κάνουν ευκολότερη την καθημερινότητά τους. Ένα από αυτά είναι ένας μετατροπέας ψηφιοποίησης σε ακουστικό γράφημα. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να κάνει μετατροπή ενός οπτικού γραφήματος σε ακουστικό ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να κατανοήσουν καλύτερα την πληροφορία (Choi & Walker, 2010).

Επιπλέον, έχει δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα το οποίο επιτρέπει σε παιδιά δημοτικού και νηπιαγωγείου να κατανοήσουν καλύτερα κάποια αστρονομικά φαινόμενα, χωρίς να χρειάζεται εποπτεία από κάποιον μεγαλύτερο και παραπάνω επεξήγηση (Raisamo et al., 2006).

Τέλος, η επιστημονική ομάδα των Fujiyoshi et al. (2010), δημιούργησε ένα σύστημα εξετάσεων, το οποίο μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε άτομα που έχασαν την όραση τους σε μεγαλύτερη ηλικία και δεν έχουν εξοικειωθεί με τη γλώσσα

Braille. Το σύστημα βασίζεται κυρίως σε συνδυασμό ακουστικού και απτικού διαγράμματος.

2.5.2. Μαθητές με κώφωση και μειωμένη ακοή.

Οι μαθητές με κώφωση και μειωμένη ακοή έχουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής νοηματικής με ή χωρίς την εμπλοκή του δασκάλου με τη χρήση ενός προγράμματος που αποτελείται από βίντεο και οπτικές πληροφορίες (Drigas et al., 2005). Ακόμη, έχει δημιουργηθεί και ένα πρόγραμμα το Dedalos, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους έλληνες κωφούς και βαρήκοους μαθητές να εξοικειωθούν και να μάθουν τη Αγγλική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα μέσω εξ αποστάσεως πλατφόρμας (Drigas et al., 2008).

2.5.3. Μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Όσον αφορά τους μαθητές με αυτισμό, υπάρχουν κάποιες εφαρμογές οι οποίες κυρίως στοχεύουν να εξασκήσουν τους μαθητές στο να ξεχωρίζουν τις εκφράσεις του προσώπου το ένα είναι το Facial Expression Wonderland (Tseng & Yi-Luen Do, 2010) και το άλλο το Let's face it! (Tanaka, et al., 2010). Τέλος, αξίζει και η αναφορά στο SEVERI το οποίο αποτελεί μια πλατφόρμα για τα παιδιά με αυτισμό ώστε να βελτιώσουν την ανάγνωση, τη γραφή και την αντίληψη τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα καθοδηγεί τους μαθητές, ενώ βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν το έργο τους και διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς (Staric et al., 2010).

2.5.4. Μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Οι Park, Kihl, Park, Kim, & Chang (2018), ανέπτυξαν ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι μέσω του οποίου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες τους στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδίασαν, οι μαθητές συμμετείχαν σε μια διαδραστική αφήγηση παραμυθιού με ασκήσεις που είχαν μια σειρά ασκήσεων ώστε να εξεταστούν η προσοχή και η συμπεριφορά μέσω της χρήσης τεχνολογίας διεπαφής εγκεφάλου-υπολογιστή. Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από πέντε παιδιά ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά δεν αποσπώνται τόσο εύκολα ενώ βελτιώνουν και τις ικανότητές τους στην ανάγνωση.

Άλλες έρευνες, οι οποίες ασχολήθηκαν με την επίδραση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ασχολήθηκαν με το κατά πόσο μπορεί η χρήση τους να βελτιώσει το επίπεδο των παιδιών στον γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι παιδιά στα

οποία χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τεχνολογίας για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου υλικού είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά τα οποία διδάχθηκαν με παραδοσιακές μεθόδους. Μάλιστα, τα αγόρια τα οποία χρησιμοποίησαν τις τεχνολογίες είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από τα αγόρια τα οποία δεν χρησιμοποίησαν τις τεχνολογίες, ενώ στα κορίτσια δεν φάνηκε κάποια μεγάλη διαφορά. Ακόμη, φαίνεται ότι το φύλο επιδρά σε τομείς όπως οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις τεχνολογίες, η ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται υπολογιστές όπως και η γενικότερη χρήση των υπολογιστών από τους μαθητές (Andreou, Riga, Papayiannis, 2016).

Όπως φαίνεται και παραπάνω, η χρήση των Τ.Π.Ε. στο κομμάτι της γλώσσας μπορεί να βελτιώσει αρκετά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόμοια, είναι και τα αποτελέσματα στη χρήση των τεχνολογιών σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ για την εκμάθηση των αγγλικών ως ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με την Liontου (2018), αν και το δείγμα ήταν αρκετά μικρό, δημιουργήθηκαν ασκήσεις ανάγνωσης για τα παιδιά με βάση τις ιδιαιτερότητες τους, τις οποίες κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν στο μάθημά τους για ένα χρόνο. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά καθώς έδειξαν ότι οι ικανότητες των μαθητών βελτιώθηκαν ενώ υπήρχε και περισσότερο ενδιαφέρον από μέρος των παιδιών.

Τα προηγούμενα δύο χρόνια οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κλήθηκαν να προσαρμοστούν πολύ γρήγορα στην τηλεκπαίδευση λόγω της COVID-19 και να υιοθετήσουν αποδοτικότερες μεθόδους εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο, οι ερευνητές Jena & Devi (2020), διεξήγαγαν έρευνα στην Ινδία με σκοπό να διερευνήσουν την επίδραση που μπορεί να έχουν τα κινούμενα σχέδια και η εικονογράφηση σε ψηφιακό περιβάλλον σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά όχι μόνο για τους μαθητές με τη διαταραχή αλλά και γενικότερα με μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο μάθημα. Ακόμη, οι ερευνητές προτείνουν τον κάλο σχεδιασμό και τη σωστή χρήση τεχνολογιών καθώς δεν αποτελούν «πανάκεια» για τους μαθητές. Ακόμη, φαίνεται αρκετά αποδοτική η προβολή οδηγιών με τη μορφή κινουμένων σχεδίων καθώς βελτιώνει τη γνωστική ικανότητα των μαθητών ενώ αποτελούν και ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο μάθησης για τους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά, φαίνεται ότι σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, μπορεί να διεγερθεί το ενδιαφέρον και με τη χρήση παραδοσιακών στρατηγικών αλλά και με τη χρήση της τεχνολογίας. Είναι σημαντικό βέβαια, ότι εφαρμόζεται στην τάξη να τηρεί αυστηρές προδιαγραφές, να είναι αναγνωρισμένο και να είναι αποδοτικό για όλους τους μαθητές (Friend, 2011 οπ.αναφ στο Barnett, 2017). Φαίνεται ότι αν ενσωματωθούν στα σχολεία στοχευμένες περιβαλλοντικές, οργανωτικές και εκπαιδευτικές τεχνικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν αποδοτικότεροι και να αξιολογήσουν με σωστό τρόπο εργαλεία ώστε να βελτιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Barnett, 2017).

2.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση Τ.Π.Ε.

Είναι πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί, να αποφασίσουν οι ίδιοι για την ένταξη των Τ.Π.Ε. ως μέσο για την διδασκαλία τους καθώς αυτοί είναι που θέτουν στόχους και αποφασίζουν για τον τρόπο με τον οποίον θα κινηθούν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τριλιανός, 2000). Συμπληρώνοντας, τα παραπάνω είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κύριο λόγο πάνω στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ είναι υπεύθυνοι για το κατά πόσο θα εισχωρήσουν καινοτομίες στο μάθημα (Bullock, 2004). Ακόμη, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τ.Π.Ε., είναι καθοριστικές ενώ φαίνεται ότι συχνά είναι υποκειμενική, και βασίζονται στις εμπειρίες τους, στην εκπαίδευση που έχουν λάβει αλλά και σε άλλους τομείς όπως το αν έχουν κάνει σεμινάρια, το φύλο τους ή τα κοινωνικά ερεθίσματα που έχουν λάβει (Λάμνιαν, 2001).

Κάποιοι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τις Τ.Π.Ε. στο μάθημα τους είναι γιατί πιστεύουν ότι έχουν εκπαιδευτικό αντίκτυπο στο μάθημα τους ενώ πιστεύουν ότι με τη χρήση της τεχνολογίας επιτυγχάνουν μια συνοχή με τον τύπο μαθήματος των υπολοίπων συναδέλφων τους. Ακόμη, ένας λόγος για τον οποίον δοκιμάζουν τη χρήση τεχνολογιών στο μάθημά τους, είναι και λόγω της πίεσης που μπορεί να υπάρχει από εξωτερικούς παράγοντες ώστε να γίνει χρήση τους (Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005).

Γενικά, υπάρχει η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετική προδιάθεση απέναντι στη χρήση και την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο μάθημα ενώ είναι διατεθειμένοι να λάβουν ενημέρωση για τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν

(Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Σε έρευνα των Alomyan και Alalaimat (2021), που διεξήχθη στην Ιορδανία, συμμετείχαν 263 γυναίκες εκπαιδευτικοί από νηπιαγωγεία σε απομακρυσμένες περιοχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχαν πολλοί παράγοντες οι οποίοι παρεμπόδιζαν την χρήση των Τ.Π.Ε., ενώ μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που είχαν πτυχίο στις Τ.Π.Ε., είχαν περισσότερες πιθανότητες να τις εντάξουν στο έργο τους. Τέλος, συνολικά φάνηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και τη σημασία των Τ.Π.Ε., ήταν μέτρια. Βέβαια για να τις εντάξουν στο μάθημα θεωρούν ότι πρέπει υπάρχουν οι κατάλληλες τεχνικές ικανότητες και να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τους (Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κίνα, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του πόσο καλά καταρτισμένος είναι ο/ η εκπαιδευτικός με το πόσο καλή σχέση έχει ο μαθητής. Δηλαδή, στις επαρχίες όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε., αντίστοιχα το ίδιο ίσχυε και για τους μαθητές και τις μαθήτριες, σε αντίθεση με τα αστικά περιβάλλοντα όπου εκεί ίσχυε το ακριβώς αντίθετο. Βέβαια, άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι στις πόλεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν παραπάνω υποστήριξη όσον αφορά την εφαρμογή τεχνολογιών από ότι έχουν στην επαρχία (Yu et al., 2020). Αντίστοιχα, αποτελέσματα, φαίνεται να έχουν και οι έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ινδία. Πιο συγκεκριμένα, στις πόλεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τις Τ.Π.Ε. και να είναι περισσότερο καταρτισμένοι. Βέβαια, κάποια άλλα πορίσματα της έρευνας αφορούν την ηλικιακή ομάδα των 41-50 όπου οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν τόσο τη χρήση τους, το ότι οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών κάνουν εκτεταμένη χρήση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Ακόμη, είναι άξιο αναφορά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας θα ήθελαν κάποια παραπάνω υποστήριξη ώστε να καταφέρουν να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. στα μαθήματά τους (Vindyalaya & Mednipur, 2021).

2.6.1. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο τους.

Φαίνεται ότι το φύλο των εκπαιδευτικών όπως και η τοποθεσία που βρίσκεται ένα σχολείο επηρεάζουν καθοριστικά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα εντάξουν τις Τ.Π.Ε., για το καλό των μαθητών, στο εκπαιδευτικό έργο. Μάλιστα ότι άνδρες εκπαιδευτικοί σε σχολεία της επαρχίας, είναι πιο ευάλωτοι σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από το πλαίσιο των κινδύνων των Τ.Π.Ε. σε μια ψηφιακή

κοινωνία (Arredondo-Trapero, Vazquez-Parra, Gonzalez-Martínez, 2021). Βέβαια δεν είναι και λίγες οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα τα οποία εμποδίζουν πολλές φορές τις γυναίκες από το να ασχοληθούν με τις STEM. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να μην υπάρχει μεγάλη εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στον τομέα της διαχείρισης της τεχνολογίας (Degner et al., 2019).

Πάντως γενικότερα, οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πως αυτοί χειρίζονται τις συσκευές και τις τεχνολογίες όπως και τις γνώσεις που έχουν (Del Prete & Alemenara, 2020). Γενικότερα, στην έρευνα των Gebhardt et al. (2019), φαίνεται ότι σε παγκόσμια κλίμακα οι διαφορές αναφορικά με τον χειρισμό την εμπειρία και την εκπαίδευση στα δύο φύλα είναι απειροελάχιστες. Όμως, οι άνδρες τείνουν να έχουν παραπάνω αυτοπεποίθηση από τις γυναίκες όσον αφορά τον χειρισμό και την ένταξη των τεχνολογιών. Ενώ είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι το 70% και το 77% των ανδρών και των γυναικών, αντίστοιχα, χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. στο μάθημά τους. Σε έρευνα των Vindyalaya & Mednipur (2021), που διεξήχθη στην Ινδία, οι άνδρες φαίνεται να είναι περισσότερο αποδοτικοί στη χρήση των Τ.Π.Ε. από ότι οι γυναίκες όμως οι γυναίκες θα ήθελαν να υπάρχει μεγαλύτερη μέριμνά και υποστήριξη για αυτές. Τέλος, σύμφωνα με τους Sang et al., (2010), το φύλο δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για τη χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς κάτι το οποίο έρχονται να επιβεβαιώσουν, οι μαθητές τους και οι μαθήτριά τους.

2.6.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους κινδύνους από τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Όσον αφορά τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η άκριτη και υπερβολική χρήση τους, η μεμονωμένη χρήση τους χωρίς την κατάλληλη πλαισίωση όπως και κάποιο πιθανό σαμποτάζ από κάποιες καθιερωμένες και καλά θεμελιωμένες απόψεις (Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005). Βέβαια, δεν είναι και λίγες οι φορές όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άσχημα, καθώς θεωρούν τους μαθητές τους και τις μαθήτριά τους καλύτερα τεχνολογικά γραμματισμένους από ότι αυτοί (Diaz et al., 2020). Σύμφωνα με τους Grande-De-prado et al. (2020), αν αυτοί δεν έχουν την κατάλληλη εξοικείωση και τις γνώσεις πάνω στη χρήση των Τ.Π.Ε., σίγουρα δεν θα είναι διατεθειμένοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να

προκύψουν από τη χρήση τους και άρα θα είναι ανεπαρκής απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Από την άλλη μεριά περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανησυχούν για τον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές τους θα χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο, δηλαδή θέματα όπως είναι το cyber bullying, το cyber violence, η πρόσβαση σε πορνογραφικό υλικό αλλά και η εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ώστε να παίζουν παιχνίδια (Arredondo-Trapero, Vazquez-Parra , Gonzalez-Martínez, 2021).

Συνολικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως και αυτοί που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε. είναι ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο, πόσο μάλλον για κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, θα ήθελαν κάποια καλύτερη κατάρτιση η οποία να γίνεται κυρίως στο πλαίσιο το οποίο αυτοί εργάζονται ώστε το περιβάλλον μάθησης να είναι περισσότερο δημιουργικό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν αρκετά προβληματικό το γεγονός ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Brodin & Lindstrand, 2003) Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αποκτήσουν εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες ώστε να είναι άνετοι με τη χρήση των τεχνολογιών σε περιβάλλοντα περισσότερο ενταξιακά (Diaz et al., 2020).

3. Η Έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους έχουν εισαχθεί αν έχουν εισαχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία οι τεχνολογίες, καθώς και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών, η άποψή τους, αλλά και οι παράγοντες που μπορεί να δυσκολεύουν την χρήση των Τ.Π.Ε.

Τα ερωτήματα που τίθενται στην έρευνα είναι τα εξής:

- Πως αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση των Τ.Π.Ε., σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;
- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν ώστε να πετύχουν τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

3.1. Ερευνητική Προσέγγιση

Στο σημείο αυτό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, το εργαλείο συλλογής, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή και την ανάλυση της έρευνας, ενώ γίνεται αναφορά για του κανόνες ηθικής που τηρήθηκαν.

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί ένα έργο ποιοτική μεθοδολογίας, καθώς στόχος του ερευνητή είναι η βαθύτερη ανάγκη του, να εμβαθύνει στο «νόημα», στο τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος βιώνει μια κατάσταση, το πως καταλαβαίνει τον κόσμο (Willig, 2015). Παράλληλα, ο ερευνητής κατανοεί σε βάθος, τον υποκειμενικό τρόπο σκέψης το ατόμου, τα πιστεύω του και τις εμπειρίες τις οποίες έχει αποκομίσει. Έτσι, ο ερευνητής είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα το φαινόμενο το οποίο μελετά και να αποκτήσει με του συμμετέχοντες μια πιο ουσιαστική επικοινωνίας (Μαντζούκας, 2003). Στόχος του ερευνητή είναι μέσω των ερωτήσεων που κάνει να εμβαθύνει στα συναισθήματα, στις σκέψεις, στα συναισθήματα καθώς και σε συμπεριφορές που υιοθετούν. Ο λόγος για τον οποίο δεν έγινε επιλογή της ποσοτικής έρευνας είναι γιατί ο ερευνητής δεν είχε σκοπό να κάνει γενίκευση των αποτελεσμάτων του, αλλά υπήρχε ανάγκη μια ουσιαστικότερης προσέγγισης του τρόπου με τον οποίον δρουν οι εμπλεκόμενοι καθώς και στον τρόπο με τον οποίον σκέφτονται (Bryman, 2017).

Γενικά, στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους οι ερευνητές προσεγγίζουν τη γνώση, η προσέγγιση του ρεαλισμού, η φαινομενολογική προσέγγιση και η προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ερευνήτρια προτίμησε την φαινομενολογική προσέγγιση, καθώς η έρευνα δεν έχει στόχο να παράγει νοήματα και να παράγει ισχυρισμούς όσον αφορά τη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων και τα πιστεύω τους. Στόχος είναι να γίνει μια αναζήτηση των εμπειριών των συμμετεχόντων και ο ερευνητής να μπει στη θέση του συνεντευξιαζόμενου και να εστιάσει στο βίωμα του (Willig, 2015).

3.2. Το εργαλείο της συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων από τον ερευνητή, έγινε επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης. Γενικά, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία ώστε να συλλεχθεί το απαραίτητο υλικό για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Ο ερευνητής χρησιμοποιεί έναν οδηγό συνέντευξης με άξονες και ερωτήσεις τις οποίες όμως μπορεί να παραλείψει ή να αλλάξει τη σειρά τους.

Γενικότερα, αυτός ο τύπος συνέντευξης δίνει μια ευελιξία στον ερευνητή ώστε να μην ακολουθεί τον οδηγό του αλλά να κάνει μια αλλαγή στις ερωτήσεις ή να προσθέτει κάποιες επιπλέον από αυτές που υπάρχουν για να πάρει κάποιες παραπάνω λεπτομέρειες ή διευκρινήσεις (Robson, 2010).

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία και από τέσσερις άξονες:

1^{ος} Άξονας: Αντιλήψεις για τις Τ.Π.Ε.

2^{ος} Άξονας: Στάσεις μαθητών στην χρήση των Τ.Π.Ε.

3^{ος} Άξονας: Διαχείριση μαθητών με Δ.Ε.Π.Υ.

4^{ος} Άξονας: Χρήση Τ.Π.Ε. σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.

3.3. Διεξαγωγή έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το μήνα Μάρτιο του 2022, στην Περιφερειακή ενότητα Δυτικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα στο δήμο Καστοριάς. Στόχος τους ερευνητή ήταν να διατηρηθεί ένα μια φιλική ατμόσφαιρα και εμπνέει εμπιστοσύνη στο συνομιλητή του ώστε η συνέντευξη και να κυλήσει ομαλά (Βαμβούκας, 2006). Ο τρόπος καταγραφής ήταν η ηχογράφηση καθώς με τη βιντεοσκόπηση, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν ήταν σύμφωνοι και επίσης δεν ήταν σημαντικές οι εκφράσεις για τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν από 10 έως 25 λεπτά σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς η ερευνήτρια έπρεπε να σεβαστεί και το βεβαρημένο ωράριο κάποιων από τους συμμετέχοντες. Στην έρευνα συμμετείχαν 7 άτομα 6 γυναίκες και 1 άνδρας από την ηλικία των 24 έως την ηλικία των 43 ετών.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κάποιες σε σχολικές μονάδες σε κάποιο διάλλειμα των εκπαιδευτικών, είτε μέσω της πλατφόρμας του ZOOM, είτε στο ΚΔΑΠ στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Από τους 7 εκπαιδευτικούς, οι 6 έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό της Ειδικής ενώ οι 2 έχουν παρακολουθήσει εννεάμηνο σεμινάριο στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.

<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ηλικία</i>	<i>Επίπεδο σπουδών</i>	<i>Προϋπηρεσία</i>	<i>Σεμινάριο/ Μεταπτυχιακό σε Τ.Π.Ε.</i>
Εκπαιδευτικός 1	Γυναίκα	24	Προπτυχιακό	1 χρόνο	Ναι
Εκπαιδευτικός 2	Γυναίκα	32	Μεταπτυχιακό	9 χρόνια	Ναι
Εκπαιδευτικός 3	Άνδρας	36	Μεταπτυχιακό	13 χρόνια	Ναι
Εκπαιδευτικός 4	Γυναίκα	35	Μεταπτυχιακό	14 χρόνια	Ναι
Εκπαιδευτικός 5	Γυναίκα	40	Μεταπτυχιακό	16 χρόνια	Όχι
Εκπαιδευτικός 6	Γυναίκα	29	Μεταπτυχιακό	8 χρόνια	Ναι
Εκπαιδευτικός 7	Γυναίκα	42	Προπτυχιακό	19 χρόνια	Ναι

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με το κριτήριο ότι οι παιδαγωγοί είχαν παιδιά με ΔΕΠ-Υ και είχαν χρησιμοποιήσει τις Τ.Π.Ε., στα μαθήματα τους ενώ η δειγματοληψία θεωρείται βολική. Παράλληλα, η αναζήτηση των εκπαιδευτικών έγινε έπειτα από συνεννόηση με άλλους εκπαιδευτικούς του κοντινού περιβάλλοντος της ερευνήτριας ώστε να έρθει σε επαφή μαζί τους.

3.4. Ηθική της έρευνας

Η παρούσα έρευνα τήρησε πιστά όλες τις δεοντολογικές παραμέτρους, ώστε να προστατεύονται επαρκώς οι συμμετέχοντες αναφορικά με τη ψυχική και σωματική τους υπόσταση. Οι παράμετροι ο οποίοι τηρήθηκαν είναι οι εξής (Elmes et al., 1995 οπ. αναφ. στο Willig, 2015).

1. *Ενήμερη συγκατάθεση.* Η Ερευνήτρια φρόντισε να ενημερώσει επαρκώς τους συμμετέχοντες με έντυπο υπογεγραμμένο από την ίδια πριν ξεκινήσουν την συνέντευξη.

2. *Μη εξαπάτηση*. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρες χωρίς να κρύβουν κάποιο δόλο με στόχο να απαντηθεί κάποιο ερευνητικό ερώτημα.
3. *Δικαίωμα Αποχώρησης*. Οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα και το ελεύθερο σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας να αποχωρήσουν για οποιοδήποτε λόγο.
4. *Ενημέρωση*. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες με έντυπο υπογεγραμμένο από την ίδια σχετικά με την έρευνα και τη χρήση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις.
5. *Εμπιστευτικότητα*. Υπήρχε ενημέρωση ότι κανένα προσωπικό στοιχείο από τις συνεντεύξεις δεν θα διαρρεύσει καθώς υπήρχε και δέσμευση ότι στοιχεία όπως είναι το όνομα και το σχολείο στο οποίο υπηρετούν δεν θα υπάρχει σε κανένα σημείο τις έρευνας.

Πίνακας 3. Ηθική της έρευνας.

<i>Κανόνες</i>	<i>Στην παρούσα έρευνα</i>
Ενήμερη Συγκατάθεση	Γραπτή και υπογεγραμμένη δήλωση
Μη εξαπάτηση	Συγκεκριμένος σκοπός της έρευνας
Δικαίωμα αποχώρησης	Δικαίωμα αποχώρησης σε όλα τα στάδια
Ενημέρωση	Λεπτομερής ενημέρωση σχετικά με την έρευνα
Εμπιστευτικότητα	Πρόσβαση στα ηχητικά ντοκουμέντα μόνο από την ερευνήτρια

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, στην θεματική ανάλυση ο ερευνητής προσπαθεί να αναγνωρίσει και να οργανώσει μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται με στόχο να δώσει νόημα στα δεδομένα του (Braun & Clarke, 2012).

Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο η οποία δεν ακολουθεί κάποια θεωρητική προσέγγιση επομένως αυτό δίνει στον ερευνητή την ελευθερία να επιλέξει ο ίδιος αυτό που θέλει να εντοπίσει στα δεδομένα του και να κινηθεί αναλόγως.

Βέβαια, αυτό δεν την καθιστά «Ευκολότερη» μέθοδο από της άλλες καθώς απαιτεί από τον ερευνητή να γνωρίζει τι θέλει να διερευνήσει (Willig, 2015).

Πίνακας 4. Σύμβολα μετεγγραφής

Συμβολισμός	Ερμηνεία
(...)	Σημαντική Παύση
[γέλιο]	Σχόλιο
-----	(Υπογράμμιση) Τονισμός φωνής

Αρχικά, ο ερευνητής άκουσε προσεκτικά της ηχογραφήσεις και στη συνέχεια έκανε απομαγνητοφώνησή των όσων άκουσε πιστά και χωρίς να κάνει παραλήψεις, καθώς στη θεματική ανάλυση είναι σημαντικό να αποτυπώνονται οι παύσεις, οι διακυμάνσεις της φωνής καθώς και το γέλιο (Willig, 2015).

Τα σύμβολα μετεγγραφής που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής :

- (...) Για κάποια σημαντική παύση
- [γέλιο] Οτιδήποτε είναι έκτος της ομιλίας
- ----- Σε περίπτωση που ο ομιλητής τόνισε κάτι παραπάνω ή δυνάμωσε τη φωνή του.

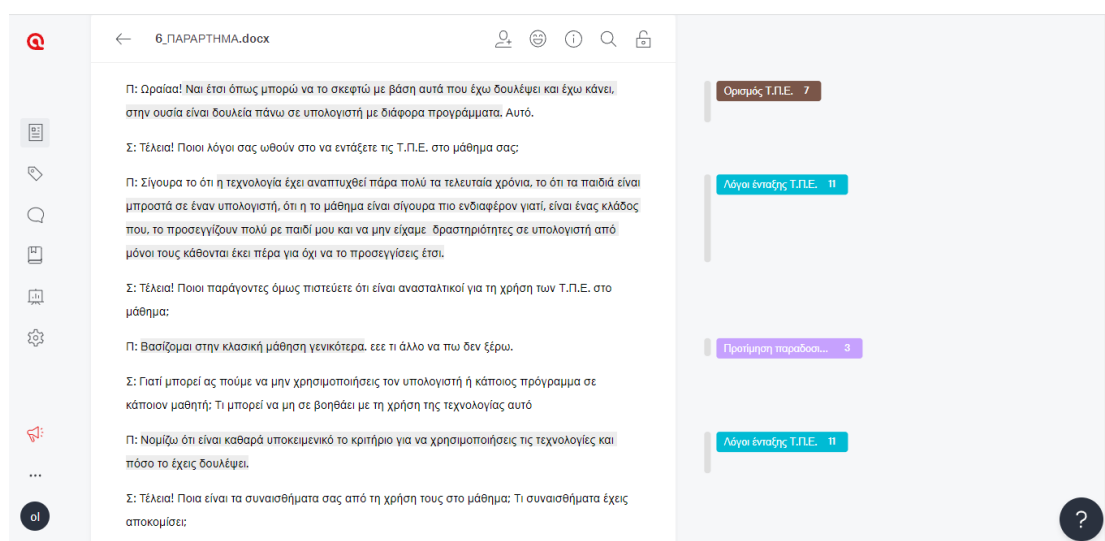
Έπειτα, ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να συνοψιστεί το νόημα της πρότασης ή της σειράς με έναν κωδικό. Ο τεράστιος όγκος των πρωτογενών δεδομένων, καθιστά την ανάλυση των δεδομένων μία αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Γενικά, ο ρόλος του ερευνητή σχετικά με την ανάλυση δεδομένων, ενέχει στο να γνωρίζει τα δεδομένα που έχει στη διάθεση του και να τα έχει τροποποιήσει ώστε να είναι ευκολότερη η ανάκτηση και η κατανόηση των δεδομένων κατά την ανάλυση. Η κωδικοποίηση των δεδομένων είναι η απόφαση του ερευνητή να δώσει σε ένα απόσπασμα ή πρόταση έναν πλαγιότιτλο, ο οποίος να συμπυκνώνει περιεχόμενο των γραμμών (Robson, 2010). Για παράδειγμα, στο παρακάτω παράδειγμα χρησιμοποιήθηκε ο πλαγιότιτλος «έλλειψη επιμόρφωσης» :

“η αλήθεια είναι δεν έχω έτσι λάβει κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση από μόνη μου ότι γνωρίζω από υπολογιστές.”

Στη συνέχεια, οι πλαγιότιτλοι που δημιουργήθηκαν, ενώθηκαν και δημιούργησαν μεγαλύτερες ομάδες κάτω από ένα κοινό θέμα. Ένα θέμα που προέκυψε ήταν η «Χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ». Στο θέμα αυτό συγκεντρώθηκαν όλοι οι πλαγιότιτλοι οι οποίοι αφορούσαν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν με τις Τ.Π.Ε., όπως και τα συναισθήματά τους.

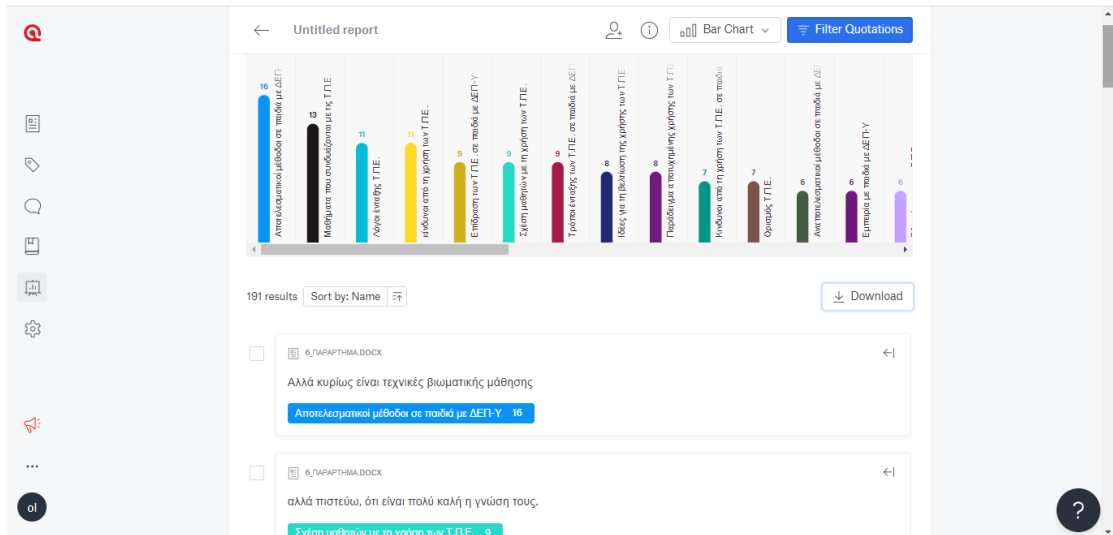
Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται ανάλυση των δεδομένων σε βάθος και στη συνέχεια να δημιουργηθούν τα «θέματα» (Willig, 2015). Οι Braun & Clarke (2006) αναφέρουν ότι «Το θέμα συλλαμβάνει κάτι σημαντικό, το οποίο εμπεριέχεται στα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα, και αποτελεί ένα είδος απόκρισης ή νοήματος που επαναλαμβάνεται στο σύνολο των δεδομένων».

Γενικά, υπάρχει δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ποικίλα λογισμικά και εφαρμογές για την ποιοτική ανάλυση, κυρίως για αυτές που έχουν μεγάλο όγκο πληροφοριών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό atlasti.com, για την επεξεργασία κειμένου και την δημιουργία πλαγιότιτλων ενώ για την απομαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε το Otranscribe.



Εικόνα 1 : Το κείμενο με τους κωδικούς.

Το παραπάνω λογισμικό είναι ένα αρκετά εύχρηστο σύγχρονο λογισμικό στο οποίο ο χρήστης περνάει τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα από τις συνεντεύξεις και στη συνέχεια δημιουργεί κάποιους πλαγιότιτλους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δημιουργεί τη λίστα των κωδικών ενώ ο ερευνητής μπορεί να δει σε τι συχνότητα χρησιμοποιήθηκε ο κάθε κωδικός, ακόμη και με τη μορφή γραφήματος.



Εικόνα 2. Το γράφημα των κωδικών.

Στη συνέχεια ο χρήστης, έχει τη δυνατότητα να κατεβάσει όλες αυτές τις λεπτομέρειες σε μορφή excel, ώστε να επεξεργαστεί τα δεδομένα του με έναν πιο ποσοτικό τρόπο. Στην προκειμένη περίπτωση, έγινε η ομαδοποίηση των κωδικών σε θέματα και δημιουργήθηκαν τρεις πίνακες όπου αναφέρονται οι κωδικοί ανάλογα με τη συχνότητα που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.

1. Απομαγνητοφώνηση με τη χρήση του otranscribe.	2. Χρήση του Microsoft Office Word για την αποθήκευση.
3. Ανάγωση των απομαγνητοφωνήσεων.	4. Χωρισμός των μονάδων του κειμένου σε υποθέματα με υπογράμμιση.
5. Σχολιασμός με τη χρήση πλαγιότιτλων (σχολίων).	6. Δημιουργία Θεμάτων.

4. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, παρατίθενται τα δεδομένα που προέκυψαν έπειτα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τη χρήση του εργαλείου της θεματικής ανάλυσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής θέματα: 1) Η σχέση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε., 2) Η διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, 3) Η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τα παραπάνω θέματα απαντούν και στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ήθελε να διερευνήσει ο ερευνητής.

Παρακάτω, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βάση τους παραπάνω άξονες. Για λόγους ανωνυμίας και διαφύλαξης των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων, η αναφορά στους συνεντευξιαζόμενους γίνεται με τη σειρά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις δηλαδή «Εκπαιδευτικός 1», «Εκπαιδευτικός 2», κ.ο.κ.

4.1. Η σχέση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. Εκπαιδευτικός 1

Η Εκπαιδευτικός 1, χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε., στο μάθημά της αφού το κάνουν πιο ενδιαφέρον ενώ οι μαθητές ασχολούνται αρκετά με τους υπολογιστές.

“Σίγουρα το ότι η τεχνολογία έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια, το ότι τα παιδιά είναι μπροστά σε έναν υπολογιστή, ότι η το μάθημα είναι σίγουρα πιο ενδιαφέρον γιατί, είναι ένας κλάδος που, το προσεγγίζουν πολύ ρε παιδί μου και να μην είχαμε δραστηριότητες σε υπολογιστή από μόνοι τους κάθονται εκεί πέρα για όχι να το προσεγγίσεις έτσι.”

Ακόμη, η εκπαιδευτικός θεωρεί, ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αποφασίζει ο ίδιος αν θέλει να τις χρησιμοποιήσει ενώ η ίδια νιώθει ευχαριστημένη από τη χρήση των τεχνολογιών στο μάθημα.

“Νομίζω ότι είναι καθαρά υποκειμενικό το κριτήριο για να χρησιμοποιήσεις τις τεχνολογίες και πόσο το έχεις δουλέψει {...}. είμαι αρκετά ευχαριστημένη ειδικά στα παιδιά που βλέπω ότι το αγαπάνε και τους αρέσει, σχεδόν σε όλα δηλαδή. Θεωρώ ότι γίνομαι και εγώ πιο αγαπητή προς το παιδί με τη χρήση του υπολογιστή.”

Η εκπαιδευτικός έχει λάβει επιμόρφωση στη ρομποτική η οποία και την βοήθησε αρκετά στο να αποκτήσει καλή σχέση με τις τεχνολογίες και να μπορεί να τις εντάξει στο πρόγραμμά της.

“Έχω κάνει κάποια σεμινάρια στη ρομποτική και αυτό θεωρώ με βοήθησε στο να έρθω πιο κοντά με το τι εστί Τ.Π.Ε., δηλαδή, εεε ότι πριν στον υπολογιστή δεν σκεφτόμουν το τι προγράμματα μπορούν να υπάρχουνε για να εργαστούν τα παιδιά.”

Τέλος θεωρεί ότι για να γίνει καλύτερη η εμπειρία των εκπαιδευτικών πρέπει να αυξηθεί το υλικό στο σχολείο και να υπάρξουν περισσότερα προγράμματα για να τα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

“Να αυξηθεί το υλικό που υπάρχει στο σχολείο, το υλικό που υπάρχει και τα προγράμματα τα οποία υπάρχουν στους υπολογιστές.”

Εκπαιδευτικός 2

Η εκπαιδευτικός 2, θεωρεί τη χρήση της τεχνολογίας ουσιώδη καθώς βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση όπως και στο να γίνεται το μάθημα ευχάριστο.

“Θεωρώ ότι η χρήση της τεχνολογίας στα μαθήματα, που διδάσκω εγώ προσωπικά, εε είναι πολύ ουσιώδης γιατί βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο, τους το κάνει ποιά εεε ευνόητο εε είναι πιο ευχάριστο το μάθημα εεεμμ αυτά.”

Από την άλλη μεριά, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπάρχουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση των Τ.Π.Ε. όπως είναι η ανυπαρξία μέσων, η μη πρόσβαση στο ιντερνέτ, όπως και το να μην έχουν οι ίδιοι η εκπαιδευτικοί κάποια κατάρτιση στις τεχνολογίες.

“Η μη χρήση μέσων, υπάρχει η πιθανότητα να μην έχουμε τα κατάλληλα μέσα στο μάθημα, εεε η μη πρόσβαση στο ιντερνέτ...τι άλλο; {...} Από την πλευρά των εκπαιδευτικών η μη κατάρτιση δηλαδή υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν πως

να χρησιμοποιήσουν τη νέα τεχνολογία. Εεε δεν έχουν τα μέσα, δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για τα μέσα, αυτά.”

Η ίδια θεωρεί τον εαυτό της καταρτισμένο στις Τ.Π.Ε., καθώς έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα πάνω σε αυτές.

“Έχω κάνει μεταπτυχιακό πάνω σε αυτό τον κλάδο, όποτε απέκτησα κατευθείαν μια εξοικείωση και, είδα ότι είναι απαραίτητη η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.”

Εκπαιδευτικός 3

Ο τρίτος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αρκετά τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ενώ πιστεύει ότι και οι παρούσες συνθήκες είναι αυτές που ώθησαν στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας.

“Οι παρούσες συνθήκες, ο εκσυγχρονισμός, εεε το γεγονός ότι προφέρουν πολλές πρακτικές που δεν μπορούν να εφαρμοστούν με τις απλές διδακτικές μεθόδους, εεεε η διαδραστικότητα και η αμεσότητα.”

Ως ανασταλτικός παράγοντας και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να είναι η έλλειψη γνώσεων από μεριάς των εκπαιδευτικών.

“Οι μόνοι ίσως ανασταλτικοί παράγοντες θα ήταν αν δεν υπήρχε η επαρκής γνώση του τρόπου χρήσης των μέσων.”

Τα συναισθήματα τα οποία έχει αποκομίσει ο εκπαιδευτικός 3, είναι κυρίως θετικά, εξέφρασε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης την ευχαρίστησή του και τη χαρά του σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών στο μάθημά τους ενώ φαίνεται να υπάρχει και θετική ανταπόκριση και από τους μαθητές του.

“Εεε προσωπικά είμαι πολύ εξοικειωμένος με αυτή τη χρήση, χρησιμοποιώ δηλαδή τις τεχνολογίες αυτές στη διδασκαλία μου και βλέπω και μια πολύ θετική, έτσι έχω μια πολύ θετική ανάδραση και από τους μαθητές μου ως προς αυτό, οπότε είμαι πολύ ικανοποιημένος και πολύ χαρούμενος.”

Τέλος, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος αναφορικά με τη χρήση τεχνολογιών από συμμετοχή σε σεμινάρια και μαθήματα.

“Με προσωπική χρήση και ενασχόληση και με εε κάποια συμμετοχή σε σεμινάρια και μαθήματα.”

Πίνακας 6. Χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς

Κωδικός	Συχνότητα Εμφάνισης
Μαθήματα που συνδυάζονται με τις Τ.Π.Ε.	13
Κίνδυνοι από τη χρήση των Τ.Π.Ε.	11
Λόγοι ένταξης Τ.Π.Ε.	11
Σχέση μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε.	9
Ιδέες για τη βελτίωση της χρήσης των Τ.Π.Ε.	8
Ορισμός Τ.Π.Ε.	7
Τρόποι ένταξης των Τ.Π.Ε. στο μάθημα	6
Υποστήριξη από το σχολικό πλαίσιο	6
Εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε.	6
Συναισθήματα εκπαιδευτικού από τη χρήση των Τ.Π.Ε.	6
Ρόλος εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε.	5
Εμπειρίες εκπαιδευτικών	3
Λόγοι για τη μη χρήση των Τ.Π.Ε.	3
Προτίμηση παραδοσιακής διδασκαλίας	3
Έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία	2
Τρόπος απόκτησης γνώσεων για τις Τ.Π.Ε.	2
Λόγος απόκτησης εμπειρίας με τις Τ.Π.Ε.	2
Δυσκολία στην εξ’ αποστάσεως διδασκαλία	1
Αποτελέσματα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στους εκπαιδευτικούς	1
Συναισθήματα μαθητών από τη χρήση των Τ.Π.Ε.	1

Εκπαιδευτικός 4

Η εκπαιδευτικός ορίζει τις Τ.Π.Ε. ως μέσα τα οποία διευκολύνουν και κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα.

“Εεε γενικότερα τα ψηφιακά μέσα που μπορώ να χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη εε για να βοηθήσω την εκπαιδευτική διαδικασία εε και να κάνω πιο ενδιαφέρον το μάθημα.”

Γενικά, θεωρεί ότι ένα μειονέκτημα που υπάρχει στην Ελληνική πραγματικότητα, είναι ότι τα σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα κατάλληλα για να υποστηρίξουν όπως αυτή σκέφτεται το μάθημα. Έτσι, δυσκολεύεται και η ίδια να κάνει πράξη τις σκέψεις της.

“τα σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα με ψηφιακά μέσα, δεν υπάρχουν τάμπλετ για όλους τους μαθητές ή λάπτοπ κτλ”

Βέβαια, η εκπαιδευτικός αισθάνεται ευχαρίστηση από αυτά που κάνει η ίδια και από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζει τις τεχνολογίες στο μάθημά της.

Ευχαριστημένη είμαι, πολύ ευχαριστημένη {...} υπάρχουν πολλές δραστηριότητες και εγώ που μπορώ να δημιουργήσω και έτοιμες online οπότε και εύχρηστο

Και αυτή η εκπαιδευτικός έχει ασχοληθεί μόνη της με την αναζήτηση υλικού για να πλαισιώσει το μάθημά της ενώ παράλληλα έχει κάνει και σεμινάριο για να αποκτήσει γνώσεις και επάρκεια πάνω στις Τ.Π.Ε.

“Έε και δική μου ενασχόληση πάνω στο αντικείμενο {...} και επιμόρφωση που είχε κάνει το υπουργείο, και το ECDL”

Ακόμη, η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι επαρκώς εξοπλισμένα για να στηρίξουν το μάθημα των εκπαιδευτικών, ενώ τονίζει το πρόβλημα που υπάρχει με τις αυξημένες τιμές κάποιων προγραμμάτων. Τέλος, η εκπαιδευτικός εκφράζει την δυσαρέσκειά της, όσον αφορά τα σεμινάρια και τις επιμορφώσεις που γίνονται, καθώς τα περισσότερα είναι θεωρητικά και δεν δίνουν βάρος στην πράξη και στο πως εκπαιδευτικός να εφαρμόσει αυτά που μαθαίνει στο πρακτικό κομμάτι.

“Αρχικά να είναι εξοπλισμένα όλα τα σχολεία {...} επιμόρφωση μπορεί να γίνει στους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένα προγράμματα, γιατί κάποια προγράμματα βγαίνουν είτε κοστίζουν οπότε δεν μπορούμε να τα αγοράσουμε εε είτε δεν είμαστε ενημερωμένοι για όλα τα προγράμματα οπότε μια επιμόρφωση η οποία όμως να μην βασίζεται στη θεωρία γιατί, γίνονται πολλά τέτοια σεμινάρια και απλώς σε ζαλίζουν σε εισαγωγικά με θεωρίες και όχι πρακτικά πράγματα”

Εκπαιδευτικός 5

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, προσπαθεί να χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε., αλλά όσον το δυνατόν λιγότερο. Όμως, τις εντάσσει κυρίως για να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα.

“Κυρίως στο να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα.”

Γενικά, έχει την ανάγκη να γίνονται πιο δημιουργικά και κατασκευαστικά πράγματα στην τάξη, όμως είναι ευχαριστημένη από τη χρήση τους στο μάθημα.

“Προσπαθώ να το χρησιμοποιώ όσο γίνεται λιγότερο, για να είμαστε λίγο πιο τα δημιουργικοί αλλά νομίζω ότι τελικώς έχει ενταχθεί πληρώς στη διδασκαλία. Γενικά, είμαι ευχαριστημένη.”

Όσον αφορά, τον τρόπο με τον οποίον η ίδια απέκτησε γνώσεις πάνω στο κομμάτι των τεχνολογιών αυτός είναι με αναζήτηση που έκανε η ίδια και όχι από κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση.

“Με προσωπική δουλειά θα έλεγα.”

Η εκπαιδευτικός, όπως τονίζει σε αρκετά σημεία της συνέντευξης χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε., κυρίως λόγω των περιστάσεων και όχι τόσο επειδή το θέλει η ίδια. Όμως θεωρεί ότι θα ήταν αρκετά βοηθητικό ένα πρόγραμμα το οποίο θα επιτρέπει στους μαθητές να παράγουν δικό τους υλικό και να είναι δημιουργικοί.

“Γενικά δεν τις χρησιμοποιώ πολύ οπότε τι να σου πω [Γέλιο]. Θα μου άρεσε σίγουρα να μπορούσαν τα παιδιά να παράξουν μόνο τους το δικό τους υλικό, που θα μπορούσε να είναι σαν κίνητρο για να. Και στον υπολογιστή κυρίως δηλαδή να μπορούν να κάνουν κάποια άσκηση γενικώς κάνουμε κάποια βιντεάκια τα παιδιά συμμετέχουν και εγώ τα συναρμολογώ μετά. Θα ήθελα πολύ να φτιάχνουν δικές τους ασκήσεις στον υπολογιστή πιστεύω θα τους άρεσε. και μέσα από τη διαδικασία στο να φτιάχνουν τις δικές τους ασκήσεις θα μπορούσαν να πετύχουν κάποιους διδακτικούς στόχους.”

Εκπαιδευτικός 6

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, είναι υποστηρίκτρια της ένταξης των τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς εκτός από επιταγή των καιρών, είναι να προσφέρει πολλά όσον αφορά το μάθημα και τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται.

“Υπάρχουν αρκετοί λόγοι. Ένας από αυτούς που ανέφερα πριν ότι διευκολύνει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος θα έχει πρόσβαση σε οποιαδήποτε πληροφορία, ένας άλλος λόγος είναι ότι δημιουργούνε ένα περιβάλλον διάδρασης γενικότερα και επίσης η αλήθεια είναι ότι επειδή ζούμε στην εποχή που τείνει να γίνει ψηφιακή θεωρώ ότι είναι

σημαντικό να γνωρίζει και να έρθει σε επαφή με τις τεχνολογίες προκειμένου να αποκτήσει ψηφιακή γραμματοσύνη.”

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι τεχνολογικά γραμματισμένοι και να ξέρουν πως να χειριστούν τις Τ.Π.Ε. για να τις χρησιμοποιήσουν σωστά. Ενώ, εκφράζει και τη δυσαρέσκεια της σχετικά με το ότι τα σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα για στηρίξουν κατάλληλα το μάθημά.

“Έε πρώτα από όλα θα πρέπει να υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός θεωρώ διότι η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εξοπλισμένα όλα τα σχολεία επαρκώς έτσι ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα του. εε επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καταρτισμένος και να έχει λάβει έστω κάποιου είδους βασική επιμόρφωση στο πως να χρησιμοποιεί αυτές τις νέες τεχνολογίες και στο πως να οργανώνει αυτές τις πληροφορίες.”

Η εκπαιδευτικός λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση από τους μαθητές της από τη χρήση που κάνει ενώ και η ίδια δείχνει να είναι ευχαριστημένη καθώς οι μαθητές της κατανοούν καλύτερα το μάθημα.

“Γενικά ναι, εεε η αλήθεια είναι ότι όποτε έχω την ευκαιρία χρησιμοποιώ εε τις ΤΠΕ στο μάθημα μου γιατί βλέπω μια πολύ θετική ανταπόκριση στους μαθητές αλλά ουσιαστικά πολλές φορές βοηθάνε και εμένα στο να μπορέσω εε να δείξω έτσι με μεγαλύτερη κατανόηση εε να δείξω καλύτερα κάτι και να το αντιληφθούν καλύτερα οι μαθητές μου ουσιαστικά διευκολύνει και εμένα και τους μαθητές μου στο μάθημα.”

Και αυτή η εκπαιδευτικός δεν έχει λάβει επιμόρφωση και έχει αφιερώσει προσωπικό χρόνο για να εξοικειωθεί με τη χρήση τεχνολογιών.

“η αλήθεια είναι δεν έχω έτσι λάβει κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση από μόνη μου ότι γνωρίζω από υπολογιστές”

Εκπαιδευτικός 7

Η τελευταία εκπαιδευτικός, ανέφερε ότι παρόλο που χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε., για να κάνει το μάθημα περισσότερο ελκυστικό. Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες οι οποίοι αφορούν τον ελλιπή εξοπλισμό και τον λίγο χρόνο που υπάρχει. Ακόμη, τα συναισθήματα τα οποία έχει αποκομίσει είναι χαρά όταν επιτευχθεί ο στόχος, όμως της προκαλεί άγχος ο μειωμένος χρόνος.

“Τις χρησιμοποιώ για εναλλακτικό τρόπο μάθησης και για να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα. {...} Φυσικά! Υπάρχει μεγάλη έλλειψη σε κατάλληλο εξοπλισμό και ευέλικτα προγράμματα. Ακόμη, τα στενά χρονικά περιθώρια δεν επιτρέπουν την εκτενή χρήση τους. {...} Υπάρχει χαρά όταν επιτυγχάνεται ο στόχος και άγχος όμως ταυτόχρονα για το αν θα προλάβουμε χρονικά, αν θα γίνει κατανοητό το μάθημα κτλ.”

Η εκπαιδευτικός, έχει κάποια εξοικείωση από μαθήματα στο προπτυχιακό κύκλο σπουδών, όπως και από επιμορφώσεις που κάνει.

“Έεεε υπάρχει εξοικείωση και από προσωπική εμπειρία. Αρχικά από μαθήματα στον βασικό κύκλο σπουδών και από συνεχή επιμόρφωση.”

4.2. Η Διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Εκπαιδευτικός 1

Όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών με τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ, η πρώτη εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η διαχείριση των μαθητών είναι ευκολότερη με τη μετωπική διδασκαλία ώστε ο μαθητής να έχει τον εκπαιδευτικό μαζί του. Ακόμη θεωρεί ότι η ομάδα τον δυσκολεύει στην εργασία.

“Σίγουρα η μετωπική διδασκαλία είναι πολύ καλύτερη γιατί το παιδί με ΔΕΠ-Υ διασπάται συνεχόμενα είναι και σε τι βαθμό έχει ΔΕΠ-Υ, άλλοι έχουν πιο ήπια άλλη έχουν πιο αυξημένη επομένως πιστεύω ότι όταν ο καθηγητής είναι μόνο μαζί του και τα καταλαβαίνει καλύτερα και από όσο μπορώ να κρίνω και να δω τουλάχιστον μέσα στο χώρο που εργάζομαι, η ομάδα τον ενοχλεί δεν μπορεί να συνεργαστεί εύκολα.”

Βέβαια, κάνει το διαχωρισμό όσον αφορά την εργασία σε ομάδες. Δηλαδή, θεωρεί ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα στα οποία η ομάδα είναι περισσότερο βοηθητική απ' όσο η ατομική εργασία, αυτά είναι τα καλλιτεχνικά και η γυμναστική.

“Ναι σε μαθήματα όπως μαθηματικά, γλώσσα , και τα σχετικά σίγουρα τώρα σε μαθήματα όπως καλλιτεχνικά, γυμναστική και τίποτα άλλο σίγουρα το ομαδικό είναι καταλληλότερο.”

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός αναφέρει και το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές της γενικής, είναι πολύ απόμακροι με τα παιδιά αυτά και αρκετά αυστηροί.

“Οι παλιότεροι οι πιο μεγάλη σε ηλικία δεν τη δέχονται γενικά τη ΔΕΠ-Υ ειδικά αν δεν είναι του κλάδου της ειδικής και είναι γενικής είναι πολύ απόμακροι και αυστηροί αρκετά σε σημείο που δεν θα έπρεπε.”

Εκπαιδευτικός 2

Η δεύτερη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η δασκαλοκεντρική μέθοδος είναι αρκετά αποτελεσματική για αυτά τα παιδιά. Ακόμη, πιστεύει ότι η εργασία σε ομάδες είναι αρκετά δύσκολη και δεν την χρησιμοποιούν συχνά.

“{...} οποιαδήποτε άλλη μέθοδος παρατηρώ ότι κάνει το παιδί να βαριέται, δεν συμμετέχει τόσο πολύ δυσκολεύεται παραπάνω.{...}Άλλες τεχνικές; εεε παιχνίδια ρόλων, εεεε {...} Εργασία σε ομάδες είναι πάρα πολύ δύσκολο για αυτά τα παιδιά εεεε δεν τη χρησιμοποιούμε γενικά.”

Η εκπαιδευτικός, αναφέρει ότι υπάρχει υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον αλλά πιο πολύ σε θέματα ιδεών και στην ανταλλαγή απόψεων.

“εεεε από το σχολικό περιβάλλον να υπάρχει υποστήριξη όχι πάντα αλλά υπάρχει. Κυρίως σε θέματα ανταλλαγής ιδεών και απόψεων.”

Εκπαιδευτικός 3

Ο τρίτος εκπαιδευτικός, έχει κάποια εμπειρία από μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ενώ τη φετινή χρονιά έχει δύο περιστατικά. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι μαθηματικός.

“τυγχάνει και έχω κάποιους μαθητές με τέτοιες διαταραχές. {...} Έχω μαθητή με τέτοιες, δύο βασικά με τέτοιου τύπου διαταραχές, οπότε μπορώ να πω ότι είμαι εξοικειωμένος σε αρκετά περιστατικά.”

Ο εκπαιδευτικός αυτός, ως αποτελεσματικές πρακτικές, αναφέρει τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την επαναληπτική μέθοδο αλλά και τη χρήση τεχνολογιών. Ενώ, θεωρεί ότι η τεχνική της εισήγησης θα πρέπει να αποφεύγεται.

“Ακριβώς, λοιπόν καταρχήν σε τέτοιου τύπου περιπτώσεις δεν χρησιμοποιούμε την ύλη όπως έχει διαμορφωθεί από το υπουργείο {...} Προσαρμόζουμε την ύλη και προσπαθούμε οι θεματικές ενότητες τις οποίες διαπραγματευόμαστε να μπορούν να διδαχθούν σε άτομα με τέτοιες διαταραχές και να μπορέσουν να τους κινήσουν και το ενδιαφέρον εννοείται. Εε δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δυστυχώς την τεχνική της εισήγησης, δεν μπορούμε δηλαδή να παρουσιάσουμε κάτι απλά, σε έναν μαθητή, πρέπει να το ζήσει {...} η τεχνική της επανάληψης του επαναληπτικού τρόπου, έτσι, στις μεθόδους διδασκαλίας. Αλλά κυρίως είναι τεχνικές βιωματικής μάθησης. Κι όπως επίσης και η χρήση τεχνολογιών.”

Βέβαια σε αυτήν την συνέντευξη ο εκπαιδευτικός πρότεινε την εργασία σε ομάδες μέσα όμως σε ένα πλαίσιο επιτήρησης ώστε να μην ξεφύγει το μάθημα.

“Βεβαίως, οποιαδήποτε τύπου αλληλεπίδραση υπάρχει με συμμαθητές είναι θετική αλλά πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο ελέγχου.”

Και στην περίπτωση αυτή βλέπουμε ότι το περιβάλλον δεν δείχνει την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά αυτά και είναι αρκετά αυστηρό. Όμως, υπάρχει κάποιας μορφής υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

“Το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό δεν είναι έτοιμο για να δέχεται τέτοια παιδιά αλλά με τους συναδέλφους μπορώ να πω ότι προσπαθούμε και έχουμε μια καλή συνεννόηση ίσως περισσότερο σε τέτοιες περιπτώσεις παρά σε μορφές κανονικής διδασκαλίας.”

Πίνακας 7. Εμπειρίες και Διδασκαλία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Κωδικός	Συχνότητα Εμφάνισης
Αποτελεσματικοί μέθοδοι σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	16
Αναποτελεσματικοί μέθοδοι σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	6
Εμπειρία με παιδιά με ΔΕΠ-Υ	6
Έλλειψη κατάρτισης αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ	1
Κατάλληλη η χρήση των ομάδων	1
Ακατάλληλη η χρήση ομάδων	1

Εκπαιδευτικός 4

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, η οποία έχει αρκετά χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής, πιστεύει ότι τα παιδιά αυτά, διαχωρίζοντας πάντα τη βαρύτητα της διαταραχής, πρέπει να έχουν συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης. Γενικά, θα πρέπει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να γνωρίζουν το πρόγραμμα που θα ακολουθούσαν όπως και το να μπορούν να εκτονώνονται. Ακόμη, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει σαφήνεια στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού και να είναι συγκεκριμένος.

“είναι αναλόγως και την περίπτωση του παιδιού, {...} θέλει συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας, για παράδειγμα επειδή θέλουν συνεχώς να και είναι υπερκινητικοί θέλουν να σηκώνονται, προσπαθώ αυτό να το εντάξω μέσα στο μάθημα, δηλαδή να είναι μέσα στα πλαίσια του μαθήματος δηλαδή σήκω να σβήσεις εσύ τον πίνακα και για να εκτονωθεί το παιδί αλλά να είναι και στα πλαίσια του μαθήματος, δεν κάνει κάτι εκτός. Μετά θέλει εννοείται με το που έρχεται το παιδί με ΔΕΠ-Υ να του λέω το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί για να ξέρει την πορεία του μαθήματος να μην είναι ανήσυχος, γενικότερα η εμπειρία μου είναι ότι θέλει πολύ υπομονή για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θέλει συγκεκριμένο πρόγραμμα, ρουτίνα να υπάρχει για να ξέρουν τι θα ακολουθήσει εεεε και να είναι σαφή όλα αυτά που τους λέμε, σαφείς οδηγίες κτλ.”

Ακόμη, θεωρεί ότι οι εικόνες είναι αρκετά βοηθητικές για τα παιδιά αυτά, ενώ χρειάζονται επιβράβευση για να προσπαθούν περισσότερο και να είναι αποτελεσματικά.

“Έε ναι σίγουρα και οι εικόνες βοηθάνε, με το εικονικό πρόγραμμα, {...} οι οδηγίες στις ασκήσεις να είναι σαφείς και να είναι μικρές ασκήσεις για να βιώνουν και την επιτυχία, δηλαδή όχι μια τεράστια άσκηση να μην έχει ποτέ τελειωμό και να ανυπομονεί το παιδί, επιβράβευση συνεχή επιβράβευση για τα παιδιά γιατί νιώθουνε μια αναβλητικότητα μια απογοήτευση ότι δεν τα καταφέρνουν οπότε αυτό βοηθάει πολύ σε όλα τα παιδιά κυρίως στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ το έχω παρατηρήσει.”

Και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός όπως η πρώτη θεωρεί την ομαδική εργασία κάπως δύσκολη που όμως είναι αρκετά βοηθητική για τα παιδιά ώστε να τονώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

“Η ομαδική εργασία είναι αναλόγως συνήθως δεν βοηθάει εε γιατί διασπάτε πιο εύκολα η προσοχή τους από το άλλο παιδί της ομάδας, κυρίως δηλαδή εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι καλύτερο αλλά τους βάζουμε και σε ομάδες για να δουλέψουν και τις κοινωνικές δεξιότητες, δεν μπορούν να είναι συνεχώς απομονωμένα.”

Εκπαιδευτικός 5

Η πέμπτη εκπαιδευτικός έχει και αυτή αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση και μεγάλη εμπειρία, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, χρειάζονται πάντα πρόγραμμα ενώ η δασκαλοκεντρική μέθοδος δεν είναι βοηθητική. Όπως και οι προηγούμενοι έκαναν αναφορά την εκτόνωση των παιδιών, ενώ η ίδια αναφέρει ότι η ομάδα είναι αρκετά χρήσιμη για τα παιδιά αυτά όταν μάλιστα υπάρχουν και καλοί μαθητές.

“Εγώ πιστεύω ότι χρειάζονται πολλά μικρά διαλλείματα και καλή οργάνωση στη διδασκαλία τους. {...} Σίγουρα δεν τους βοηθάει η δασκαλοκεντρική μέθοδος αυτό είναι αποδεδειγμένο, δηλαδή το να μείνουνε συντονισμένοι και να παρακολουθήσουν αυτό που λέει ο δάσκαλος και γράφει στον πίνακα τους είναι παρά πολύ δύσκολο εεε

θεωρώ ότι ένα διαχωρισμός σε μικρές ομαδούλες και με παιδιά που είναι καλοί μαθητές, θα ήταν πάρα πολύ εξυπηρετήσιμος για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.”

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός τόνισε την ανάγκη των παιδιών αυτών να παραμένουν στην τάξη, καθώς θα τους είναι πιο βοηθητικό για την πρόοδο τους. Ακόμη, θεωρεί πως δεν είναι ακατόρθωτο τα παιδιά αυτά να κάνουν μάθημα με τον εκπαιδευτικό της γενικής καθώς μπορούν να επιμορφωθούν και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν ένα τέτοιο περιστατικό. Τέλος, έκανε μια αναφορά στο πως πρέπει να είναι διαμορφωμένη η τάξη και το που πρέπει να τοποθετείται το παιδί ώστε τα ερεθίσματα να είναι ελάχιστα και να μπορεί να επικεντρώνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στο μάθημα.

“Λοιπόν εγώ θεωρώ ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ πρέπει να το αντιμετωπίσει ο δάσκαλος της τάξης δεν είναι ένα παιδί που πρέπει να βγει από την τάξη για μένα, πρέπει να βρει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο να λειτουργήσει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του άμα αυτό εντοπιστεί σε μικρή ηλικία το παιδί μπορεί να προχωρήσει και να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη, αν αντιμετωπιστεί και είναι ένα παιδί που γλιστράει που χαζεύει, που θέλει την παρακίνηση, θα αρχίσει να χάνει και μαθησιακά σιγά σιγά, οπότε θεωρώ ότι αυτό που πρέπει να κάνει το σχολείο να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς κυρίως στο τι πρέπει να γίνει. Τώρα για τα διαλείμματα που μπορεί να χρειάζονται τα παιδιά για να βγαίνουν να κάνουν κάτι και να ξανά γυρνάνε, αυτό είναι κάτι που ρυθμίζεται μέσα στην τάξη. Επίσης, πρέπει να ρυθμιστεί και δυστυχώς το πως είναι η τάξη, δηλαδή όταν έχεις ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν μπορείς να έχεις πολλά ερεθίσματα τριγύρω και να το έχεις κοντά στο παράθυρο. Είναι κάποιες μικρές λεπτομέρειες αλλά κυρίως αυτές διορθώνονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έλεγα.”

Εκπαιδευτικός 6

Η εκπαιδευτικός αυτή δεν έχει μεγάλη εμπειρία στη ΔΕΠ-Υ, παρόλα αυτά φέτος έχει ένα παιδί το οποίο έχει διάσπαση. Είναι σχετικά νέα εκπαιδευτικός και έχει μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

“έχω όχι πολύ μεγάλη αλλά φέτος για παράδειγμα το παιδάκι το οποίο έχω αναλάβει τη στήριξη του έχει εμφανίζει διάσπαση προσοχής κυρίως, όχι υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής σε αρκετά μεγάλο βαθμό.”

Όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών αυτών, και η εκπαιδευτικός αυτή πιστεύει ότι το παν είναι ο εκπαιδευτικός να είναι οργανωμένος όπως και η διδασκαλία του. Ακόμη, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η τάξη πρέπει να έχει μειωμένα ερεθίσματα ενώ ο μαθητής θα πρέπει να βρίσκεται κοντά στον εκπαιδευτικό και μακριά από τα παράθυρα. Παράλληλα, θεωρεί ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι αρκετά αποτελεσματική για αυτούς τους μαθητές και έχει αρκετά οφέλη.

“Γενικά ναι υπάρχουν ας πούμε έτσι κάποια tips για τα παιδιά τα οποία έτσι εμφανίζουν πολύ μεγάλη διάσπαση προσοχής, δηλαδή η διδασκαλία η αλήθεια είναι ότι θα πρέπει να είναι αρκετά οργανωμένη και στοχευόμενη. Ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείχνει εε επιείκεια αναφορικά με το πόσο οργανωμένος μπορεί να είναι ο μαθητής και το πόσο γρήγορα μπορεί να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα γιατί συνήθως του παίρνει πάρα πολύ χρόνο, συν του ότι τα ερεθίσματα μέσα στην τάξη θα πρέπει να μειωθούν αρκετά, συνήθως δηλαδή οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι καλό να κάθονται κοντά στον πίνακα ή κοντά στο δάσκαλο για να δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια, να μην κάθονται τόσο κοντά στα παράθυρα για να μη διασπάται η προσοχή τους γιατί και το παραμικρό ερέθισμα μπορεί να τους διασπάσει τη προσοχή και πραγματικά να φύγει το μυαλό εκείνη τη στιγμή από το αντικείμενο που διδάσκεται {...} Ναι σίγουρα πιστεύω ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι ωφέλιμη βασικά για όλα τα παιδιά όχι μόνο για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά κυρίως για μαθητές με ΔΕΠ-Υ ναι πιστεύω ότι έχει πάρα πολύ μεγάλα οφέλη”

Ακόμη, και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εκφράζει την δυσανασχέτηση της με το ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν τι είναι η ΔΕΠ-Υ και πως να τη διαχειριστούν. Επιπλέον, τα σχολεία δεν είναι όσο εξοπλισμένα πρέπει ενώ είναι αρκετά σημαντική παράμετρος το να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

“Η αλήθεια είναι ότι ένα ας πούμε ζήτημα το οποίο συναντώ σας εκπαιδευτικός αρκετά στα σχολεία είναι ότι πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι είναι η ΔΕΠ-Υ.

Δηλαδή ας ξεκινήσουμε από το βασικό δεν μπορούνε να αναγνωρίσουν πότε ένα παιδί για παράδειγμα συνήθως ακούμε είναι τεμπέλης χαζεύει είναι αφηρημένος, δεν ασχολείται όμως πίσω από αυτό μπορεί να κρύβεται μία νευρολογική διαταραχή όπως είναι η ΔΕΠ-Υ, όπου εκεί πέρα υπάρχει αντικειμενική δυσκολία στο ότι το παιδί δεν είναι ότι δεν θέλει αλλά δεν μπορεί. Επομένως νομίζω ότι ένα ζήτημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι εε δεν είναι ενημερωμένοι πάνω σε τέτοια θέματα επομένως δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και πότε ένας μαθητής τους ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Επίσης εεε κάθε σχολείο η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εξοπλισμένο το ίδιο. Εε ούτε μπορεί να σου, σε άλλο σχολείο μπορεί να έχεις περισσότερες παροχές ή να υπάρχει καλύτερο κλίμα κιάλας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δασκάλων και καλύτερη συνεργασία, αυτό δηλαδή έγκειται λίγο και στ.. είναι αρκετά υποκειμενικό, έγκειται κάθε φορά στο κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και στη διάθεση πολλές φορές που υπάρχει.”

Εκπαιδευτικός 7

Για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, η εκπαιδευτικός θεωρεί αναποτελεσματική τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, καθώς τους κουράζει. Ενώ, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί είναι να ελαττώσει τα οπτικοχωρικά ερεθίσματα και ενίσχυση στις προσπάθειες που αποδίδουν.

“Οι τεχνικές που χρησιμοποιώ είναι περιορισμός των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, συχνά διαλείματα και ενίσχυση στις επιτυχημένες προσπάθειες. Ναι η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, δεν ενδείκνυται καθόλου για τους συγκεκριμένους μαθητές. Κουράζονται και δεν μπορούν να αποδώσουν καθόλου.”

Όσον αφορά, την επάρκεια εξοπλισμού στα σχολεία, τα τελευταία χρόνια έχουν αποκτήσει αρκετά σχολεία. Ενώ οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης πλέον έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, οπότε η συνεργασία είναι καλύτερη.

“Ναι τα τελευταία χρόνια τα πράγματα έχουν βελτιωθεί υπάρχει στα περισσότερα σχολεία όχι σε όλα. Υπάρχει κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, οι εκπαιδευτικοί γενικής είναι πιο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι και υπάρχει συνήθως συνεργασία.”

4.3. Η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Εκπαιδευτικός 1

Σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, η πρώτη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τους αρέσει πάρα πολύ η ρομποτική αφού τους κρατάει το ενδιαφέρον και μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένα. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ένας μαθητής της έχει ξεκινήσει να δουλεύει και μόνος του και να πειραματίζεται με τη ρομποτική κάτι που την έχει ξαφνιάσει.

“επειδή όλα έχουν σχέση με τον υπολογιστή, σίγουρα πιστεύω θα επιδράσει θετικά. Στη ρομποτική βλέπω ότι τους τραβάει πάρα πολύ δηλαδή, {...} εεεε και θεωρώ ότι τους τραβάει αρκετά, τα κρατάει συγκεντρωμένα σε βαθμό που δεν το περιμένεις κι όλας. {...} βλέπω ότι με έναν μαθητή που έχω ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ, επειδή βλέπω ότι δουλεύει και του αρέσει πάρα πολύ πλέον παράλληλα με αυτό που δείχνει το πρόγραμμα, αυτοσχεδιάζει δουλεύει και μόνος του και αυτό με ξάφνιασε όταν τον είδα πρώτη φορά να κάνει κάτι δικό του.”

Ως κίνδυνο, η εκπαιδευτικός θεωρεί το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να καταστρέψει το υλικό λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος, αλλά αυτό έχει πιο πολύ να κάνει με το βαθμό που έχει ΔΕΠ-Υ το παιδί.

“το να καταστραφεί το υλικό ο υπολογιστής οτιδήποτε, όταν δεν μπορεί το παιδί.”

Εκπαιδευτικός 2

Η δεύτερη εκπαιδευτικός, θεωρεί τη χρήση των τεχνολογιών στα παιδιά με τη ΔΕΠ-Υ αρκετά χρήσιμο εργαλείο, καθώς οι μαθητές δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και το μάθημα γίνεται περισσότερη ευκολία. Έτσι, όπως αναφέρει οι μαθητές βλέπουν το μάθημα σαν παιχνίδι. Ακόμη, κάνει αναφορά στις δυο πλατφόρμες BeBot και στο WeDo τα οποία χρησιμοποιεί για τη ρομποτική.

“Λοιπόν όσον αφορά του μαθητές με ΔΕΠ-Υ θεωρώ ότι είναι απαραίτητη πλέον η χρήση των Τ.Π.Ε., εεε οποιαδήποτε άλλη μέθοδος παρατηρώ ότι κάνει το παιδί να

βαριέται, δεν συμμετέχει τόσο πολύ δυσκολεύεται παραπάνω, ενώ με τη χρήση των τ.π.ε το παιδί δείχνει ενδιαφέρον του γίνεται πιο εύκολο το μάθημα {...} θα μπορούσαμε να πούμε η ρομποτική για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούμε πολύ τα πλατφόρμα we do, την πλατφόρμα BeBot, στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ τα οποία είναι και πολύ εύχρηστα είναι και πολύ παιχνιδιάρικα, όποτε τα παιδιά το βλέπουν πιο πολύ σαν παιχνίδι.”

Κάποιοι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν στη χρήση των τεχνολογιών παιδιών με ΔΕΠ-Υ, είναι το πως θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να επανασυντονίσει το παιδί στο μάθημα. Αλλά και αυτό έχει να κάνει περισσότερο με το βαθμό που το παιδί έχει ΔΕΠ-Υ.

“Μπορεί να συμβεί αυτό αλλά είναι στον ρόλο του εκπαιδευτικού να το επαναφέρει στο μάθημα να το εντάξει, μέσω διάφορων τεχνικών {...} Έχει να κάνει με το ποσοστό που το παιδί έχει ΔΕΠ-Υ, αν έχει σε πολύ μεγάλο ποσοστό, τότε πάλι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει τρόπους ώστε να το επαναφέρει το παιδί μέσα στην διδασκαλία εκείνη την ώρα, ώστε να αποφευχθούν κάποια άλλα πράγματα αργότερα.”

Εκπαιδευτικός 3

Ο τρίτος εκπαιδευτικός, κάνει χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα αλλά κυρίως λογισμικών τα οποία δεν μπορούν να θεωρηθούν εκπαιδευτικούς χαρακτήρα αλλά περισσότερο τεχνολογίες. Αυτά είναι για παράδειγμα οι διαδραστικοί πίνακες που πιο πολύ γίνεται χρήση για την οπτικοποίηση των γεωμετρικών σχημάτων.

“Σε αυτό δεν έχω επαρκή γνώση για να μπορέσω να απαντήσω, εμείς χρησιμοποιούμε κάποια συμβατικά λογισμικά που χρησιμοποιούμε στο μάθημα γενικότερα και τα προσαρμόζουμε δηλαδή με κάποιο τρόπο, αλλά αυτά τα λογισμικά δεν είναι καθαρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Εντάσσονται απλώς στο πλαίσιο των τεχνολογιών.

Παραδείγματος χάρη χρησιμοποιούμε διαδραστικούς πίνακες και ένα software το οποίο έχει μέσα είναι το smartboard. εε συγγνώμη το smartnotebook που χρησιμοποιούμε.”

Ο εκπαιδευτικός, κάνει αναφορά σε ένα περιστατικό όπου η χρήση των Τ.Π.Ε., δεν ήταν αρκετά αποτελεσματική σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ, καθώς όπως

αναφέρει ήταν μια αρκετά δύσκολη περίπτωση οπότε ότι και να δοκίμασαν δεν ήταν πετυχημένο. Όμως στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά ανταποκρίνονταν στις Τ.Π.Ε. και ήταν αρκετά συνεργάσιμα. Γενικά, δεν εκδηλώνονταν κάποιο χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ ανασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία πιο πολύ στην παραπάνω περίπτωση ήταν όπως λέει ο ίδιος κάποιο γνώρισμα του χαρακτήρα του παιδιού.

“Έεε ναι δυστυχώς το πρόβλημα κάποιου μαθητή ήτανε ιδιαίτερα σημαντικό και δεν πέτυχε καμία μέθοδος διδασκαλίας, δεν μπορέσαμε να καταφέρουμε το παιδί να το ελέγξουμε εε σε σημείο που είχαν πρόβλημα και οι γονείς στον έλεγχο του παιδιού αυτού. Στο σπίτι δηλαδή. Οπότε και για εμάς ήταν λίγο αδύνατο αυτό να συμβεί, ότι και αν προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε σαν μέθοδο διδασκαλίας ή μέθοδο για να κινήσουμε το ενδιαφέρον δυστυχώς δεν καταφέραμε τίποτα, αλλά αυτή είναι μια μεμονωμένη περίπτωση. Στις περισσότερες περιπτώσεις καταφέραμε τα παιδιά να τα κινήσουμε το ενδιαφέρον και να δείξουν ότι έχουν και μια πολύ σημαντική πρόοδο. Εμείς χρησιμοποιήσαμε κυρίως παιχνίδια το οποία προσήλωναν την προσοχή και όταν αφιερωνόταν το παιδί πάνω σε αυτά εε δεν λειτουργούσε ας πούμε υπερκινητικά. Αφιερωνόταν. Έπαιζε. Πολλές φορές βέβαια εκδήλωνε μια συμπεριφορά νευρική, αλλά νευριάζε ως προς το παιχνίδι. Σαν χαρακτηριστικό δηλαδή περισσότερο προσωπικό το οποίο αφορά τον χαρακτήρα ίσως του παιδιού και όχι τη διαταραχή του.”

Ο εκπαιδευτικός, φαίνεται να είναι αρκετά ενθουσιασμένος με τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, καθώς βλέπει ότι υπάρχει βελτίωση και τα αποτελέσματα είναι θετικά. Τέλος, αναφέρει πως θα ήθελε να χρησιμοποιήσει τη ρομποτική καθώς έχει ακούσει από συναδέλφους πολύ καλές εμπειρίες.

“Έχουν χρησιμοποιήσει συνάδελφοι αρκετά τη ρομποτική μέσα στο μάθημα τους με άτομα με τέτοιου είδους διαταραχές και είχα πολύ θετικά αποτελέσματα. Σε σημείο που ίσως το παιδί ήταν εις θέση εντός εισαγωγικών τώρα, πολύ δόκιμο αυτό που θα χρησιμοποιήσω, να επικοινωνήσει καλύτερα μέσω των Τ.Π.Ε. παρά απευθείας με τον άνθρωπο.”

Πίνακας 8. Εμπειρίες και Χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Κωδικός	Συχνότητα Εμφάνισης
Τρόποι ένταξης των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	9
Επίδραση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	9
Παράδειγμα αποτυχημένης χρήσης των Τ.Π.Ε σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.	8
Κίνδυνοι από τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.	7
Αποτελέσματα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στα παιδιά	5
Παράδειγμα επιτυχημένης χρήσης των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	5
Λογισμικά για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ	4
Επίδραση της ρομποτικής σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	3

Εκπαιδευτικός 4

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, κάνει χρήση των τεχνολογιών κυρίως ως βοηθητικό μέσο και βλέπει την επίδραση τους ως θετική. Αναφέρει ότι σε περίπτωση που έβλεπε το παιδί να αποσυντονίζεται, χρησιμοποιούσε μικρές ασκήσεις με λίγα ερεθίσματα ώστε να μπορούν να συγκεντρώνονται. Γενικά, χρησιμοποιεί λογισμικά που είναι κατάλληλα για όλα τα παιδιά χωρίς να κάνει χρήση κάποιου που ένα είναι προσαρμοσμένο ειδικά για ΔΕΠ-Υ.

“Εε θετικά επιδρά, βέβαια όταν είναι, μερικές φορές ξεφεύγουμε με τον υπολογιστή όταν είναι πολλά τα ερεθίσματα εκεί λίγο μπορεί να αποσυντονιστεί οπότε πρέπει να είναι μια μικρή άσκηση και στον υπολογιστή με συγκεκριμένα δεδομένα για να μην ξεφεύγει και να μη διασπάται. {...} Εεε ... όχι δεν μου έρχεται αυτή τη στιγμή κάποιο, εντάξει είναι ο "ξεφτέρης" και αυτά που είναι παλιά, εε υπάρχουν online κάποιες ασκήσεις τώρα κάποιο κατάλληλο για ΔΕΠ-Υ δεν μου έρχεται αυτή τη στιγμή.”

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός κάνει αναφορά και σε δύο περιστατικά ένα πετυχημένης και ένα αποτυχημένης ένταξης των Τ.Π.Ε. Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτικός κατάφερε τον στόχο της, δηλαδή να καταφέρει το παιδί να μάθει συλλαβές. Όμως στη δεύτερη περίπτωση το παιδί ήταν αδύνατον να καταφέρει να διατηρήσει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα και διαρκώς αποσπώταν.

“Πετυχημένης ας πούμε όταν μαθαίναμε στην πρώτη δημοτικού σε ένα αγοράκι τις συλλαβές είχαμε κάποιες ασκήσεις εε σαν παιχνίδι με συλλαβές που εμφανίζονταν και έπρεπε να τις διαβάσει ή να τις συνδυάσει και να κάνει λέξεις κτλ το οποίο λειτούργησε για λίγα λεπτά, αλλά λειτούργησε ωραία δηλαδή διάβαζε τις συλλαβές κτλ και σε ένα άλλο παιδάκι, το οποίο μόλις είδε τον υπολογιστή δεν συγκεντρωνόταν στο παιχνίδι, να μπούμε και εδώ τι είναι εκείνο τι είναι τ' άλλο ήθελε να τα περιεργαστεί όλα και δεν συγκεντρωνόταν στο αντικείμενο.”

Εκπαιδευτικός 5

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει μια μεγαλύτερη προτίμηση σε πιο βιωματικό περιεχόμενο οπότε θεωρεί τη χρήση των Τ.Π.Ε., ως μια λύση για να κρατάει ήσυχο το παιδί για κάποιο διάστημα βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση να μπορεί να το χρησιμοποιήσει βοηθητικά για να κρατήσει την προσοχή του παιδιού. Ακόμη, κάνει αναφορά σε έρευνες τις οποίες έχει μελετήσει και υποστηρίζει ότι η και η υπερβολική χρήση του υπολογιστή δημιουργεί προβλήματα συγκέντρωσης.

“Δεν συμφωνώ στις πολλές ώρες σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, σίγουρα του τραβάει την προσοχή και το κρατάει ήσυχο για κάποιο διάστημα, δηλαδή αυτό νομίζω ότι είναι το αρνητικό ότι το βλέπουμε ότι κάθεται οπότε το υπερχρησιμοποιούμε. εε παρόλα αυτά αν το χρησιμοποιήσεις σωστά είναι βοηθητικό για να τραβήξει την προσοχή και να πετύχει κάποιο στόχο που έχεις. Είναι για λίγο θα έλεγα, εγώ γενικώς πιστεύω ότι η πολύ έκθεση στην οθόνη και σε πολλά διαφορετικά ερεθίσματα φέρνουν προβλήματα στη συγκέντρωση, δηλαδή το βλέπουμε ότι παιδιά που έχουν, δηλαδή και σε έρευνες το έχω διαβάσει, ότι παιδιά που κάθονται πολλές ώρες δυσκολεύονται να συγκεντρωθούνε, και επίσης έχουν ασχολία και βαριούνται.”

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι από προγράμματα χρησιμοποιεί κάποια τα οποία της δίνουν τη δυνατότητα να τα φτιάξει αυτή, ενώ θα κάνει χρήση τους μόνο όταν αντιληφθεί ότι ο μαθητής δεν το κατανόησε επαρκώς.

“Εγώ σου είπα δεν χρησιμοποιώ πολύ, όπως κατάλαβες , κάποιες φορές φτιάχνω κάποιες ασκήσεις μόνη μου πιο στοχευμένα κυρίως με μετακίνηση με το να πατάς ένα

κουμπί και να βγαίνει κάτι άλλο. Δεν χρησιμοποιώ όμως κάποιο συγκεκριμένο λογισμικό και είναι μετά από αναζήτηση στο ιντερνέτ βρίσκω αυτό που μου ταιριάζει και αν δεν το βρω θα το φτιάξω. Στο word φτιάχνω συνήθως, και χρησιμοποιώ αρκετά και το movie maker, και το scratch θα έλεγα αυτά. Κυρίως αλλά ελάχιστα, θα έχουν περάσει δύο ώρες διδασκαλίας θα έχω καταλάβει ότι δεν το έχει καταλάβει καλά και μετά θα μετακινηθώ στον υπολογιστή να κάνω κάτι.”

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός αναφέρει και ένα παράδειγμα χρήσης των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, με την εκμάθηση της προπαίδειας. Όπως η ίδια αναφέρει είναι ένα αρκετά κουραστικό μάθημα για τα παιδιά στο οποίο προσπαθεί για αρχή με κατασκευές και στη συνέχεια με τη χρήση τεχνολογιών. Η ίδια εξηγεί ότι επειδή τα παιδιά είχαν ένα κίνητρο τους ήταν πιο εύκολο να δώσουν σωστές απαντήσεις, έτσι της έδωσαν την εντύπωση ότι ήξερα την προπαίδεια απλά ήθελαν κάτι να τα κινητοποιήσει.

“Σίγουρα με την προπαίδεια χρησιμοποιώ πολύ τον υπολογιστή, γιατί είναι πολύ κουραστική να την μάθουν τα παιδιά και πάρα πολύ κουραστική, με το να , δηλαδή με το που θα δουν τον περιοδικό τον πίνακα όχι τον περιοδικό πίνακα, τον πυθαγόρειο πίνακα τα παιδιά θα κλατάρουν δεν θα θέλουν να καν να τον επεξεργαστούν. Τον ξεκινάμε πρώτα με κατασκευές χαρτονιών για να είναι πιο βιωματικό , πιο βιωματικό το θυμάσαι καλύτερα εάν δεν καταλήξουμε, είχα παιδιά που δεν μπόρεσαν να το χρησιμοποιήσουν, μετά πήγαμε στον υπολογιστή, έχω τρεις φορές το επτά πατάω το σωστό, εκεί δούλεψε γιατί ήθελε να μάσει τα φρούτα όταν πατούσε το σωστό, εεε ήταν ένα κίνητρο, δεν το καταλάβαινε όμως ότι το ήξερε, απλώς το κίνητρό του να πετύχει στο παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε για να μάθει την προπαίδεια, ακούσια χωρίς να καταλάβει ότι την έμαθε, αυτό θα ήταν ένα πετυχημένο παράδειγμα πιστεύω τώρα αποτυχημένο δεν ξέρω, τώρα είμαι σε φάση που προσπαθώ να βάλω σε σειρά ένα μικρό παιδάκι με ΔΕΠ-Υ και η επιτυχία θα ήταν να μπορούσε να ρυθμίσει το πότε είμαι κουρασμένος και πότε όχι αλλά δεν χρησιμοποιώ εκεί πέρα όμως.”

Εκπαιδευτικός 6

Η έκτη εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, η χρήση τεχνολόγων είναι αρκετά βοηθητική καθώς τα παιδιά κινητοποιούνται καλύτερα στο

να μάθουν και λειτουργεί κάπως σαν κίνητρο. Ακόμη, αναφέρει πως η παραδοσιακή διδασκαλία δεν είναι τόσο αποτελεσματική.

“Ναι πιστεύω ότι επιδρά αρκετά θετικά θα έλεγα, διότι φαίνεται ότι τους δημιουργεί κίνητρο ουσιαστικά για να προσπαθήσουν, το ανέφερα και πιο πριν πολλές φορές τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και γενικότερα νομίζω, αλλά συγκεκριμένα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πολλές φορές επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη παραδοσιακή διδασκαλία εε μέσω των ΤΠΕ ουσιαστικά αποκτούν την αυτοπεποίθηση και αποκτούν κίνητρο στο να μπορέσουν να συμμετέχουνε {...} σίγουρα το βρίσκουν πιο ενδιαφέρον και επικεντρώνεται η προσοχή τους με μεγαλύτερη ευκολία από ότι με τη παραδοσιακή η αλήθεια είναι διδασκαλία, έχει πολλαπλά οφέλη.”

Η εκπαιδευτικός, αναφέρει μεταξύ άλλων ότι χρησιμοποιεί κυρίως το wordwall, το οποίο της έχει δώσει θετική ανατροφοδότηση από τα παιδιά. Ακόμη, η εκπαιδευτικός μοιράζεται την φετινή της εμπειρία όπου είναι παράλληλη στήριξη σε ένα σχολείο και εκεί με τον εκπαιδευτικό της τάξης χρησιμοποιούν τι διαδραστικό πίνακα για να κάνουν προβολή του μαθήματος. Η χρήση του πίνακα είναι αρκετά αποτελεσματική καθώς επανασυντονίζει τον μαθητή στο μάθημα και του κάνει το ενδιαφέρον ώστε να προσέχει.

“Εε τώρα τελευταία η αλήθεια είναι ότι χρησιμοποιώ αρκετά το wordwall το οποίο έχει διάφορες διαδραστικές ασκήσεις σε διάφορα αντικείμενα ανάλογα με την τάξη και την ενότητα που διδάσκεται το οποίο το έχω χρησιμοποιήσει κιόλας και η αλήθεια είναι ότι είναι αρκετά ευχάριστο στα παιδιά. {...} η αλήθεια είναι ότι συγκεκριμένα φέτος στην τάξη μας διαθέτουμε διαδραστικό πίνακα τον οποίο τον χρησιμοποιούμε πάρα πολύ εε στη μαθησιακή διαδικασία, πολλές φορές είτε απλά προβάλλοντας εε στην οθόνη για παράδειγμα το μάθημα στο οποίο είμαστε δηλαδή προβάλλουμε το βιβλίο ουσιαστικά, το οποίο ακόμα και αυτό επανασυντονίζει έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ, δηλαδή θα κοιτάζει τον πίνακα και του είναι πολλές φορές πιο εύκολο και πιο ευχάριστο να κατανοητό να προσέξει που είμαστε στο μάθημα, αλλά άλλες φορές το χρησιμοποιούμε για παράδειγμα να δείξουμε κάποια βιντεάκια ή για να δείξουμε να διασυνδέσουμε μια γνώση που γίνεται μέσα σε ένα μάθημα, δηλαδή θεωρώ και με τους δύο τρόπους.”

Η εκπαιδευτικός, εξηγεί ότι χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε., στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ώστε να λειτουργήσουν σαν κίνητρο στα παιδιά ή ως μέσο επεξήγησης.

“Το χρησιμοποιώ ως μέσο επεξήγησης ή ως μέσο ενίσχυσης, δηλαδή όταν θα τελειώσουμε το μάθημα αυτό που πρέπει να κάνεις είναι να παίζεις. Και εκεί να επιδρά θετικά γιατί μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο τα παιδιά, ως κίνητρο δηλαδή για να παίζουν. Αλλά και ως μέσο επεξηγήσεις περειαίρω του μαθήματος.”

Ως πετυχημένο παράδειγμα, η εκπαιδευτικός θεωρεί την διδασκαλία των κλασμάτων ώστε να κατανοήσουν τα κλάσματα με καλύτερο τρόπο. Ενώ, ως αποτυχημένη προσπάθεια αναφέρει το να αποπροσανατολιστούν από τα ερεθίσματα του υπολογιστή.

“Ωραία, ένα επιτυχημένο παράδειγμα είναι το να χρησιμοποιήσουμε και να προβάλλουμε διαφορετικούς τρόπους κάποια έννοια ας πούμε να καταλάβουν καλύτερα τα κλάσματα και μια αποτυχημένη είναι να προσπαθήσουν να συγκεντρωθούν σε μια εικόνα εεε με πολλά ερεθίσματα και να βρουν κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα.”

Τέλος, ως κίνδυνο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θεωρεί το να απογοητευτούν από το γεγονός ότι δεν μπορούν να χειριστούν τις συσκευές τεχνολογίας.

“Υπάρχουν ναι και θεωρώ τον πιο σημαντικό τη δυσκολία της χρήσης του μέσου και να τους αποθαρρύνει από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία”.

5. Συζήτηση

5.1. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, έγινε μια διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων που έχουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε, σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Στο κεφάλαιο της συζήτησης, γίνεται μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, και δίνεται απάντηση στα ερωτήματα που τέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας.

Ακόμη, παρουσιάζεται οι περιορισμοί της έρευνας, δηλαδή τα εμπόδια που μπορεί να υπήρξαν κατά της διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, δίνονται ιδέες και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

5.2. Γενική Αποτίμηση της έρευνας

Γενικά, φαίνεται να υπάρχουν θετικές στάσεις απέναντι στις Τ.Π.Ε., και οι περισσότεροι να τις έχουν εντάξει αρκετά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενδιαφέρονται ώστε να έχουν καλές βάσεις πάνω στις Τ.Π.Ε., καθώς και οι μαθητές πλέον είναι αρκετά εξοικειωμένοι. Ακόμη, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, παρόλο που δεν υπάρχει επαρκής εξοπλισμός οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις εκάστοτε περιστάσεις.

5.2.1. Η σχέση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί λόγω των συγκυριών, όπως περιγράφουν, έχουν αρκετά καλή σχέση με τις Τ.Π.Ε., ενώ υπήρξε και περίπτωση που λόγω εξωτερικών παραγόντων εξοικειώθηκε με τη χρήση τους, καθώς έπρεπε να τις συμπεριλάβει (Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είχαν καλή σχέση με τις Τ.Π.Ε. και λόγω σεμιναρίων δηλαδή κάποιας εξοικείωσης που είχαν αποκτήσει (Λάμνιας, 2001). Πάντως φαίνεται ότι κάνουν γενικευμένη χρήση των τεχνολογιών και δηλώνουν αρκετά ευχαριστημένοι από τη χρήση τους καθώς τους δημιουργούνται θετικά συναισθήματα.

Ακόμη, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μαθητές τους έχουν τρομερή εξοικείωση με τη χρήση των υπολογιστών. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πολλές φορές τους δίνει και το ρόλο του βοηθού, σε

περιπτώσεις που η ίδια δυσκολεύεται να βρει κάποια λειτουργία. Όμως, δεν έτυχε να υπάρξει κάποια αναφορά από εκπαιδευτικό ότι ένιωσε ντροπή ή άσχημα που ήξεραν οι μαθητές κάτι παραπάνω από τον ίδιο ή την ίδια (Diaz et al., 2020).

Όσον αφορά τους κίνδυνους που μπορεί να υπάρχουν από τη χρήση των τεχνολογιών, φάνηκε οι περισσότεροι να θεωρούν ότι το ελεγχόμενο περιβάλλον του σχολείου δεν μπορεί να αφήνει τέτοια περιθώρια. Αν και αναφέρθηκαν κάποιοι κίνδυνοι που έχουν να κάνουν με περίεργες διαφημίσεις που μπορεί να υπάρχουν κατά την προβολή ενός βίντεο. Παράλληλα, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές λόγω της ελκυστικότητας των μέσων να αποφεύγουν την διδασκαλία για παράδειγμα της ανάγνωσης. Ενώ, είναι σημαντικό να υπάρχει και η ανάλογη πλαισίωση και να μην γίνεται χρήση τους χωρίς λόγο και άσκοπα (Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους όχι μόνο για το γεγονός ότι τα σχολεία δεν είναι αρκετά εξοπλισμένα για να χρησιμοποιήσουν τις τεχνολογίες όπως θέλουν. Αλλά και για το γεγονός ότι πολλά σεμινάρια από αυτά που γίνονται έχουν υπερβολική πληροφορία, χωρίς να υπάρχουν ουσιαστικές και πρακτικές γνώσεις. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αποκτήσουν παραπάνω γνώσεις πάνω σε αυτό το κομμάτι αλλά θα προτιμούσαν κάτι που να στοχεύει περισσότερο στο πρακτικό κομμάτι (Brodin & Lindstrand, 2003).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές αντιλήψεις για τις τεχνολογίες και δηλώνουν αρκετά ευχαριστημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν.

5.2.2. Η Διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετές μεθόδους διδασκαλίας αλλά και τεχνικές ώστε το μάθημα να γίνει αποδοτικότερο. Όπως αναφέρει η τέταρτη εκπαιδευτικός και η έκτη εκπαιδευτικός, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, είναι χρήσιμο να υπάρχουν κανόνες στην τάξη και σαφής οδηγίες, ενώ είναι απαραίτητο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, να εκτονώνονται (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Ακόμη, αναφέρθηκε ότι είναι σημαντικό ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να κάθεται κοντά στον εκπαιδευτικό ώστε η συμμετοχή του να παραμένει σταθερή (Καραμπατζάκη, 2010). Είναι ακόμη σημαντικό οι μαθητές αυτοί να έχουν ευκαιρίες

και να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα (Καλαντζή- Αζίζι & Καραδήμας, 2011). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι αρκετά σημαντικό το περιβάλλον να μην περιέχει πολλά οπτικά ερεθίσματα ή ο μαθητής να κάθεται δίπλα σε κάποιο παράθυρο ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του (Καραμπατζάκη, 2010).

Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, εντάσσουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ δημιουργώντας ένα περιβάλλον το οποίο δεν περιέχει πολλές πληροφορίες, ώστε να αποσυντονίζει το παιδί. Ακόμη, δίνουν στο παιδί χώρο ώστε να μπορεί εκτονωθεί και ταυτόχρονα προσπαθούν με κάθε δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία.

5.2.3. Η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Παρόλο που από τη βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχουν κάποια λογισμικά και παιχνίδια για παιδιά με ΔΕΠ-Υ, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δεν κάνουν αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο, αλλά αναφέρουν κάποια λογισμικά τα οποία είναι για όλα τα παιδιά, όπως είναι το Scratch και το WordWall.

Γενικότερα όμως, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο γεγονός ότι στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αρέσουν παιχνίδια και μαθαίνουν έτσι ευκολότερα. Ακόμη, φαίνεται ότι ο συνδυασμός ακουστικού και οπτικού είναι αρκετά σημαντικός και τραβάει το ενδιαφέρον των παιδιών (Kokkalia & Drigas, 2015).

Στη βιβλιογραφία φαίνεται οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει παιχνίδια για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, τα οποία φαίνεται ότι είναι αρκετά αποτελεσματικά στο να τους διατηρούν το ενδιαφέρον, ενώ μειώνουν τα συμπτώματα καταναγκαστικότητας όπως και τις αυθόρμητες αντιδράσεις (Shaw et al., 2005). Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα ήθελε τα παιδιά να μπορούν μέσω μιας εφαρμογής να φτιάχνουν δικό τους υλικό ώστε μέσω της τεχνολογίας να επιτυγχάνουν κάτι πιο δημιουργικό.

Ακόμη, σύμφωνα με τους (Park, Kihl, Park, Kim, & Chang, 2018), μέσω μιας εφαρμογής που δημιούργησαν είναι δυνατόν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν να προτιμούν τη χρήση της τεχνολογίας κυρίως σε μαθήματα θετικών επιστημών. Παράλληλα, φαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας, μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων στη γραφή, κυρίως όμως στα αγόρια (Andreou, Riga, Papayiannis, 2016).

Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχε κάποιος ο οποίος να διδάσκει Αγγλικά σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ώστε να γίνει μια αποτίμηση για την αποτελεσματικότητα στο μαθησιακό αντικείμενο (Liontou, 2018).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν να αναφέρουν θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στους μαθητές τους, βέβαια θεωρούν ότι δεν πρέπει να γίνεται και άσκοπη και χωρίς σωστή πλαισίωση χρήση καθώς δεν αποτελούν την λύση για όλα (Jena & Devi, 2020).

Κατά γενική ομολογία, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συγκεντρώνονται με τη χρήση τεχνολογιών και παρακολουθούν στο μάθημα, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση, επάρκεια και ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους, όταν με τη χρήση της τεχνολογίας πετυχαίνουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Barnett, 2017).

Όσον αφορά τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε., οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν την υπερβολική χρήση τους, την χωρίς νόημα συμπερίληψη της στο μάθημα (Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005). Όσον αφορά το πως αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με τις γνώσεις των μαθητών τους, αναφέρονται απόψεις οι οποίες δεν δείχνουν δυσανασχέτηση ή ανεπάρκεια αλλά αναφέρουν ότι οι μαθητές μπορεί αναλάβουν και ρόλο βοηθού (Diaz et al., 2020).

Γενικά, υπήρξε αναφορά από γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετικά με κινδύνους που αφορούν τις ακατάλληλες διαφημίσεις που μπορεί να εμφανιστούν. Ακόμη, ένα εκπαιδευτικός ανέφερε ότι λόγω της εξαποστάσεως διδασκαλίας δεν ήταν δυνατόν να γνωρίζει τι μπορεί να έκανε ένας μαθητής στο σπίτι κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Arredondo-Trapero, Vazquez-Parra, Gonzalez-Martínez, 2021) ενώ γίνεται αναφορά και στα προβλήματα συγκέντρωσης που μπορεί να προκύψουν. Παρόλο που δεν υπάρχει επαρκής αριθμός γυναικών και ανδρών για να γίνει σύγκριση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους και να μην φοβούνται να κάνουν χρήση των τεχνολογιών (Sang, et al., 2010)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να θέλουν να εξοικεωθούν με τους υπολογιστές και να εντάξουν τις τεχνολογίες στο μάθημά τους καθώς είναι αρκετά βοηθητικές για τα παιδιά με αναπηρία γενικότερα. Όπως αναφέρεται οι μαθητές μέσω της ρομποτικής είναι δυνατόν να επικοινωνήσουν με έναν διαφορετικό τρόπο ενώ

δείχνουν ότι υπάρχει βαθύτερη κατανόηση σε αυτό το κομμάτι (Brodin & Lindstrand, 2003).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ευχαριστημένοι από την ένταξη των Τ.Π.Ε., στα μαθήματα τους καθώς σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι πετυχαίνουν καλύτερα το στόχο τους συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Ακόμη, πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε. είναι αρκετά βοηθητικές για να λειτουργήσει καλύτερα το μάθημα και θα προτιμούσαν να εξοπλιστούν καλύτερα τα σχολεία ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη χρήση τους.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε αρκετούς περιορισμούς, καθώς η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία αλλά βολική, όλοι ήταν από την ίδια περιοχή εκτός από μία. Ακόμη, όσον αφορά το φύλο, μόνο ένας εκπαιδευτικός ήταν άνδρας και οι υπόλοιπες ήταν γυναίκες. Οι παραπάνω παράγοντες, ίσως ήταν και καθοριστικοί όσον αφορά το γεγονός ότι υπήρχε και μια ομοιομορφία. Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι δύο είχαν μεταπτυχιακό στις Τ.Π.Ε., όποτε ήταν κάπως αναμενόμενο να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη χρήση των τεχνολογιών.

Επιπλέον, ένας ακόμα περιορισμός ήταν ο χρόνος που μπορούσαν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί. Δυστυχώς οι περισσότεροι είχαν επιβαρυσμένο πρόγραμμα με αποτέλεσμα, να μην υπάρχει αρκετός χρόνος διαθέσιμος για να αξιοποιηθεί στις συνεντεύξεις. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά θετικοί στο να συμμετέχουν στην έρευνα και να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις.

Ένας ακόμα παράγοντας, που ίσως δυσκόλεψε στην εύρεση δείγματος, ήταν ότι χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης. Ήταν πολλοί εκείνοι που λόγω της συνέντευξης δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν καθώς η ύπαρξη ανοιχτών ερωτήσεων σε συνδυασμό με την ηχογράφηση τους αποθάρρυνε από το να συμμετέχουν στην έρευνα. Το παραπάνω εμπόδιο θα μπορούσε να ξεπεραστεί με την αλλαγή της μεθόδου από ποιοτική σε ποσοτική έρευνα.

Τέλος, ίσως αν υπήρχε δυνατότητα για εύρεση δείγματος και από άλλες πόλεις να μπορούσε να γίνει και ένας καλύτερος συσχετισμός όσον αφορά τη ζωή σε επαρχία ή σε πόλη με τις απόψεις σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα, θα μπορούσε να συνεχιστεί σε κάποια μελλοντική έρευνα στοχεύοντας περισσότερο σε λογισμικά τα οποία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει μια έρευνα η οποία να έχει ως εργαλείο την παρατήρηση στη χρήση των Τ.Π.Ε., σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ώστε ο ερευνητής να εμπλακεί ακόμη περισσότερο, και να έχει και μια πιο αντικειμενική οπτική κυρίως στο πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές της τεχνολογίες. Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρκετά εκπαιδευτικά λογισμικά είναι αρκετά παλιά και χρειάζονται κάποιες βελτιώσεις για να είναι πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Για αυτό το λόγο, θα ήταν αρκετά καλή ιδέα να γίνει μια διεξοδική μελέτη για τις ανάγκες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, ώστε να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο λογισμικό το οποίο βασίζεται σε εκπαιδευτικές πρακτικές της σημερινής εποχής και έχει ως στόχο να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ελκυστική για τα παιδιά αυτά.

6. Βιβλιογραφία

- Abdi, A., & Cavus, N. (2019). Developing an electronic device to teach English as a foreign language: Educational toy for pre-kindergarten children. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(22), 29-44. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11747>
- Alomyan, H., & Alelaimat, A. (2021). Employing ICTs in kindergartens in remote areas of Jordan: Teachers' perspectives on the use, importance and challenges. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2145-2157.
- American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV*. Washington DC.
- Arnsten A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature reviews. Neuroscience*, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>
- Arredondo-Trapero, Guadalupe, F., Vázquez-Parra, Carlos, J., González-Martínez, De Jesús, M. (2021). The Strategic Planning Resource for Education Professionals. *On The Horizon*, 29(3), 101-116. <https://doi.org/10.1108/OTH-03-2021-0047>
- Barkley, R., King, J., & Barrett, S. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder and the stress response. *Biological Psychiatry*, 44(1), 72-74. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(97\)00507-6](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(97)00507-6)
- Barkley, R.A, Murphy, K.R , & Fischer, M. (2010). *ADHD in Adults: What the Science Says*. The Guilford Press.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Keenan, K., Knee, D., & Tsuang, M. T. (1990). Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(4), 526–533. <https://doi.org/10.1097/00004583-199007000-00004>Bieder et al., 2006.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T. J., Mick, E., Monuteaux, M. C., & Aleardi, M. (2006). Functional impairments in adults with self-reports of diagnosed ADHD: A controlled study of 1001 adults in the community. *The Journal of clinical psychiatry*, 67(4), 524–540. <https://doi.org/10.4088/jcp.v67n0403>.

Biederman, J., Petty, C. R., Clarke, A., Lomedico, A., & Faraone, S. V. (2011). Predictors of persistent ADHD: an 11-year follow-up study. *Journal of psychiatric research*, 45(2), 150–155. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.06.009>

Biederman, J., Wilens, T., Mick, E., Milberger, S., Spencer, T. J., & Faraone, S. V. (1995). Psychoactive substance use disorders in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): effects of ADHD and psychiatric comorbidity. *The American journal of psychiatry*, 152(11), 1652–1658. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.11.1652>

Bothén, P., Nordström, A.-L., Hirvikoski, T., Waaler, E., Alfredsson, J., Pihlgren, C., Holmström, A., Johnson, A., Rück, J., Wiwe, C., (2011). Reduced ADHD symptoms in adults with ADHD after structured skills training group: Results from a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49(3), 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.01.001>

Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., & Chetouani, M. (2014). Interactive Technologies for Autistic Children: A Review. *Cognitive Computation*, 6(4), 722-740. <https://doi.org/10.1007/s12559-014-9276-x>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brodin, J., & Lindstrand, P. (2003) What about ICT in special education? Special educators evaluate information and communication technology as a learning tool, *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 71-87, DOI: 10.1080/0885625032000042320

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg

Bul, K. C., Franken, I. H., Van der Oord, S., Kato, P. M., Danckaerts, M., Vreeke, L. J., & Maras, A. (2015). Development and user satisfaction of “Plan-It Commander,” a serious game for children with ADHD. *Games for health journal*, 4(6), 502-512. <https://doi.org/10.1089/g4h.2015.0021>

Caci, H., Morin, A.J.S., Benat, A., & Tran, A. (2014). Prevalence and correlates of ADHD in adults from a French community sample. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 202(4), 1-9.

Chacko, A., Bedard, A. C., Marks, D. J., Feirsen, N., Uderman, J. Z., Chimiklis, A., & Ramon, M. (2014). A randomized clinical trial of Cogmed working memory training in school-age children with ADHD: A replication in a diverse sample using a control condition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 247-255. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12146>

Chen, M.C., Chu, C.N., Wu, T.F. and Yeh, C.C., Computerized Assessment Approach for Evaluating Computer Interaction Performance, In Proceedings of ICCHP'2006, pp.450-456, (2006).

Chen, M.C., Lin, Y.L. and Ko, C.C.: Computerized Assessing the Mouse Proficiency through Multiple Indicators, In Proceedings of ICCHP'2010, pp. 193–199, (2010).

Chin, C.A., Barreto, A., Cremades, J.D. and Adjouadi, M.: Integrated electromyogram and eye-gaze tracking cursor control system for computer users with motor disabilities. *Journal of Rehabilitation & Development*, 45(1), pp. 161-174, (2008). <http://dx.doi.org/10.1682/JRRD.2007.03.0050>

Choi, S., & Walker, B. (2010). Digitizer auditory graph. CHI '10 Extended Abstracts On Human Factors In Computing Systems. <https://doi.org/10.1145/1753846.1753999>

Choi, S.H. and Walker, B.N.: Digitizer Auditory Graph: Making Graphs Accessible to the Visually Impaired. Proceedings of the 28th of the international conference extended abstracts on Human factors in computing systems, pp.3445-3450, (2010).

Craven, M. P., & Groom, M. J. (2015, October). Computer games for user engagement in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) monitoring and therapy. In *Interactive Technologies and Games (iTAG), 2015 International Conference on* (pp. 34-40). IEEE. <https://doi.org/10.1109/itag.2015.9>

Craven, M. P., Young, Z., Simons, L., Schnädelbach, H., & Gillott, A. (2014, October). From Snappy App to Screens in the Wild: Gamifying an Attention Deficit Hyperactivity Disorder Continuous Performance Test for Public Engagement and

Awareness. In *Interactive Technologies and Games (iTAG)*, 2014 International Conference on (pp. 36- 43). IEEE. <https://doi.org/10.1109/itag.2014.12>

Creswell, W.J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα.

Del Prete, A., & Almenara, J.C. (2020). Use of the virtual learning environment among higher education teaching staff: a gender analysis. *Revista De Educacion a Distancia (Red)* , 20(62), <https://doi.org/10.6018/RED.400061>.

Dickstein, S. G., Bannon, K., Castellanos, F. X., & Milham, M. P. (2006). The neural correlates of attention deficit hyperactivity disorder: an ALE meta-analysis. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 47(10), 1051–1062. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01671.x>

Douglas, G. & Long, R. (2003). An observation of adults with visual impairments carrying out copy-typing tasks. *Behaviour & IT* , 22(3), 141-153.

Drigas, A.S., Kouremenos, D., Kouremenos, S. and Vrettaros, J.: An e-Learning System for the deaf people. *Information Technology Based Higher Education and Training, ITHET 6th Annual International Conference, 2005*.

Drigas, A.S., Kouremenos, D., Vrettaros, J. (2008). Teaching of English to Hearing Impaired Individuals Whose Mother Language is the Sign Language. 263-270. [10.1007/978-3-540-87781-3_29](https://doi.org/10.1007/978-3-540-87781-3_29).

Fujiyoshi, M., Fujiyoshi, A., and Aomatsu, T. (2010). New Testing Method for the Dyslexic and the Newly Blind with a Digital Audio Player and Document Structure Diagrams. *Computers Helping People with Special Needs. Lecture Notes in Computer Science*, 61-79, 116-123.

Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191. <https://bit.ly/3uy2Pfy>

Gillis, J. J., Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1992). Attention deficit disorder in reading-disabled twins: Evidence for a genetic etiology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 303–315. <https://doi.org/10.1007/BF00916694>

Good, B., & Fang, L. (2015). Promoting Smart and Safe Internet Use Among Children with Neurodevelopmental Disorders and Their Parents. *Clin Soc Work J*, 43, 179–188. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0519-4>

Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R., Abella-García V. (2021). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*. 1(1), 12-19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>Grzadzinski et al., 2011.

Gregor, P., Dickinson, A., Macaffer, A. and Andreasen, P. (2003). SeeWord - a personal word processing environment for dyslexic computer users. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 341-355, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8535.00331>

Heffron, W. A., Martin, C. A., & Welsh, R. J. (1984). Attention deficit disorder in three pairs of monozygotic twins: a case report. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(3), 299–301. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)60507-0](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)60507-0)

Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies - J CURRICULUM STUD.* 37, 155-192. [10.1080/0022027032000276961](https://doi.org/10.1080/0022027032000276961).

Heward, W. L., Gardner, R., Cavanaugh, R. A., Courson, F. H., Grossi, T. A., & Barbetta, P. M. (1996). Everyone Participates in This Class: Using Response Cards to Increase Active Student Response. *TEACHING Exceptional Children*, 28(2), 4–10. <https://doi.org/10.1177/004005999602800201>

Ho, A.T.P., Hildreth, A.J. & Lindsey, L. (2009). Computer-assisted audiometry versus manual audiometry. *Otol Neurol*, 20(7), 876-883. <http://dx.doi.org/10.1097/MAO.0b013e3181b120d0>

Hornof, A., & Cavender, A. (2005) EyeDraw: enabling children with severe motor impairments to draw with their eyes. CHI '05 Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems, 161-170.

Kaitsa-Kulovana, H. & Theodotou, E. (2012). ‘Virtual learning Examination of ICT as beneficial tools for children’s social development’ International Scientific Conference “eRA-7: TheSynenergy Forum. T.E.I. of Piraeus 27-30 September. Piraeus: Hellenic Educational Society (PDF) Virtual Learning: Examination of ICT as

beneficial learning tool for children's social development. Available from: https://www.researchgate.net/publication/285594612_Virtual_Learning_Examination_of_ICT_as_beneficial_learning_tool_for_children's_social_development [accessed Jul 14 2022].

Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (1991). *Comprehensive Glossary of Psychiatry and Psychology*.

Karalunas, S. L., Gustafsson, H. C., Fair, D., Musser, E. D., & Nigg, J. T. (2019). Do we need an irritable subtype of ADHD? Replication and extension of a promising temperament profile approach to ADHD subtyping. *Psychological assessment*, *31*(2), 236–247. <https://doi.org/10.1037/pas0000664>

Katsuki, D., Yamashita, H., Yamane, K., Kanba, C., Yoshida, K. (2020). Clinical Subtypes in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder According to Their Child Behavior Checklist Profile. *Child Psychiatry Hum Dev*, *51*, 969–977. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00977-8>.

Kessler, R.C., Adler, L.A., Gruber, M.J., Sarawate, C.A., Spencer, T. and Van Brunt, D.L. (2007), Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) Screener in a representative sample of health plan members. *Int. J. Methods Psychiatr. Res.*, *16*, 52-65. <https://doi.org/10.1002/mpr.208>

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during COVID-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, *52*, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>

Kirkwood, A. (2014). Teaching and learning with technology in higher education: Blended and distance education needs ‘joined-up thinking rather than technological determinism. *Open Learning. The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *29*, 206-221. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1009884>

Kokkalia, G., & Drigas, A. (2015). Working memory and ADHD in preschool education. The role of ICT'S as a diagnostic and intervention tool: an overview. *International Journal iJES – Vol. 7, No. 3, 2019 61 Paper—Effectiveness of Assessment, Diagnostic and Intervention ICT Tools for Children and ... of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *10*(5), 4-9. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10 i5.4359>

Konstantinidis, E. I., Luneski, A., Frantzidis, C. A., Nikolaidou, M., HitoglouAntoniadou, M., & Bamidis, P. D. (2009). Information and communication technologies (ICT) for enhanced education of children with autism spectrum disorders. *Journal on Information Technology in Healthcare*, 7(5), 284–292.

Kuhar, M.J., Minneman, K., Mully, E.C. (2006) Basic Neurochemistry: Molecular, Cellular, and Medical Aspects. Canada (2006).

Kumar, R. (2008). Convergence of ICT and Education. *World Academy of Science , Engineering and Technology* , 3, 556-559.

Lange, A. A., Mulhern, J., & Wylie, J. (2009). Proofreading Using an Assistive Software Homophone Tool: Compensatory and Remedial Effects on the Literacy Skills of Students With Reading Difficulties, *Journal of Learning Disabilities*, 24(4), 322-335. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219408331035>

Levy, F., & Hay, D.A. (2001). Attention, Genes and ADHD. East Sussex.

Levy, F., Hay, D. A., McStephen, M., Wood, C., & Waldman, I. (1997). Attention-deficit hyperactivity disorder: a category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(6), 737–744. <https://doi.org/10.1097/00004583-199706000-00009>

Lichtenstein, P., Carlström, E., Råstam, M., Gillberg, C., & Anckarsäter, H. (2010). The genetics of autism spectrum disorders and related neuropsychiatric disorders in childhood. *The American journal of psychiatry*, 167(11), 1357–1363. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.10020223>

Lindstedt, H., & Umb-Carlsson, Ö. (2013). Cognitive assistive technology and professional support in everyday life for adults with ADHD. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 8(5), 402-408. <https://doi.org/10.3109/17483107.2013.769120>

Luo, Y., Weibman, D., Halperin, J. M., & Li, X. (2019). A Review of Heterogeneity in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Frontiers in human neuroscience*, 13, 42. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00042>

- Macmillan, B. M. (2002). Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 4- 42. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00156>
- Margolis, R.H., Glasberg, B.R., Creeke, S., Moore, B.C.J. (2010). AMTAS: Automated method for testing auditory sensitivity: Validation studies. *International Journal of Audiology*, 49(3), 185-194. <http://dx.doi.org/10.3109/14992020903092608>
- Mechlova, E., & Malcik, M. (2012). ICT in changes of learning theories. 2012 IEEE 10Th International Conference On Emerging Elearning Technologies And Applications (ICETA). <https://doi.org/10.1109/iceta.2012.6418326>
- Miller, J. D., Watson, C. S., Kistler, D. J., Preminger, J. E., Wark, D. J. (2008). Training listeners to identify the sounds of speech: II. Using SPATS software. *Hearing Journal*, 61(10), 29-33.
- Millichap, J. G. (2010). (2nd ed.). *Springer Science + Business Media*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1397-5> Nigg, 2006
- Mohamed, S., Börger, N., Geuze, R., & Meere, J. (2015). Self-Reported ADHD Symptoms and Interhemispheric Interaction in Adults: A Dimensional Approach. *Behavioural Neurolog.* DOI: 10.1155/2015/254868..
- Nijmeijer, J. S., Hartman, C. A., Rommelse, N. N., Altink, M. E., Buschgens, C. J., Fliers, E. A., Franke, B., Minderaa, R. B., Ormel, J., Sergeant, J. A., Verhulst, F. C., Buitelaar, J. K., & Hoekstra, P. J. (2010). Perinatal risk factors interacting with catechol O-methyltransferase and the serotonin transporter gene predict ASD symptoms in children with ADHD. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(11), 1242–1250. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02277.x>
- Norgersen, S., Czajkowski, N., Jacobson, K., Reichborn-Kjennerud, T., Røysamb, E., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (2008). Dimensional representations of DSM-IV cluster B personality disorders in a population-based sample of Norwegian twins: a multivariate study. *Psychological medicine*, 38(11), 1617–1625. <https://doi.org/10.1017/S0033291708002924>

Obiyo, N.O., Etonyeaku, E.A., & Ofoegbu, T.O. (2013). The Use of Ict as an Integral Teaching and Learning Tool for Children with Autism: A Challenge for Nigeria Education System. *Journal of Education and Practice*, 4, 63-69.

Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R.M., Klin, A., McMahon, W.M., Minshew, N., Munson, J.A., Pennington, B.F., Rogers, S.J., Spence, M.A., Tager-Flusberg, H., Volkmar, F.R. and Wrathall, D. (2004). Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery Subtests Sensitive to Frontal Lobe Function in People with Autistic Disorder: Evidence from the Collaborative Programs of Excellence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 139-150. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000022605.81989.cc>

Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>

Prince, J. (2008). Catecholamine Dysfunction in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 28(3), 39-45. doi: 10.1097/JCP.0b013e318174f92a

Raisamo, R., Hippula, A., Patomaki, S., Tuominen, E., Pasto, V., & Hasu, M. (2006). Testing usability of multimodal applications with visually impaired children, in *IEEE MultiMedia*, 13 (3), 70-76, doi: 10.1109/MMUL.2006.68.

Rice, L., Wall, C., Fogel, A., & Shic, F. (2015). Computer-Assisted Face Processing Instruction Improves Emotion Recognition, Mentalizing, and Social Skills in Students with ASD. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 45(7), 2176-2186. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2380-2>

Riecher-Rössler, A. (2010). Prospects for the classification of mental disorders in women. *European Psychiatry*, 25(4), 189-196. doi:10.1016/j.eurpsy.2009.03.002

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα.

Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J., McCarthy, I., & Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, 58(4), 411-420. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.03.006>

Rommelse, N. N., Franke, B., Geurts, H. M., Hartman, C. A., & Buitelaar, J. K. (2010). Shared heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, *19*(3), 281–295. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0092-x>.

Safren, S. A., Otto, M. W., Sprich, S., Winett, C. L., Wilens, T. E., & Biederman, J. (2005). Cognitive-behavioral therapy for ADHD in medication-treated adults with continued symptoms. *Behaviour research and therapy*, *43*(7), 831–842. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.07.001>

Schuch, J. J., Roest, A. M., Nolen, W. A., Penninx, B. W., & de Jonge, P. (2014). Gender differences in major depressive disorder: results from the Netherlands study of depression and anxiety. *Journal of affective disorders*, *156*, 156–163. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.011> Shaw et al., 2007

Sherman, D. K., McGue, M. K., & Iacono, W. G. (1997). Twin concordance for attention deficit hyperactivity disorder: A comparison of teachers' and mothers' reports. *The American Journal of Psychiatry*, *154*(4), 532–535. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.4.532>

Singleton, C. and Horne, J. Computerised screening for dyslexia in adults, *Journal of Research in Reading*, volume 32 (1), pp. 137- 152. (2009). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01386.x>

Singleton, C. H., Horne, J., Thomas, K. V., & Leedale, R. C.: LADS version 1.0 administrator's manual. Beverley, East Yorkshire, UK: Lucid Innovations Ltd., (2002).

Singleton, C. H., Thomas, K. V., & Leedale, R. C.: CoPS 1 cognitive profiling system manual (2nd ed.). Beverley, East Yorkshire, UK: Lucid Research Ltd., (2001).

Sprich, S., Biederman, J., Crawford, M. H., Mundy, E., & Faraone, S. V. (2000). Adoptive and biological families of children and adolescents with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39*(11), 1432–1437. <https://doi.org/10.1097/00004583-200011000-00018>

Sripada, C., Kessler, D., Fang, Y., Welsh, R. C., Prem Kumar, K., & Angstadt, M. (2014). Disrupted network architecture of the resting brain in attention-

deficit/hyperactivity disorder. *Human brain mapping*, 35(9), 4693–4705. <https://doi.org/10.1002/hbm.22504>

Starcic, A.I., & Niskala, M. (2010). Vocational students with severe learning difficulties learning on the Internet. *British Journal of Educational Technology*, 41, 155-159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01128.x>

Stickley, A., Koyanagi, A., Takahashi, H., Ruchkin, V., & Kamio, Y. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and loneliness among adults in the general population. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.007>

Swanson, J. M., Sergeant, J. A., Taylor, E., Sonuga-Barke, E. J., Jensen, P. S., & Cantwell, D. P. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Lancet*, 351(9100), 429–433.

Swanson, J.M., Arnold, L.E., Molina, B.S., Sibley, M.H., Hechtman, L.T., Hinshaw, S.P., Abikoff, H.B., Stehli, A., Owens, E.B., Mitchell, J.T., Nichols, Q., Howard, A., Greenhill, L.L., Hoza, B., Newcorn, J.H., Jensen, P.S., Vitiello, B., Wigal, T., Epstein, J.N., Tamm, L., Lakes, K.D., Waxmonsky, J., Lerner, M., Etcovitch, J., Murray, D.W., Muenke, M., Acosta, M.T., Arcos-Burgos, M., Pelham, W.E., Kraemer, H.C. and (2017), Young adult outcomes in the follow-up of the multimodal treatment study of attention-deficit/hyperactivity disorder: symptom persistence, source discrepancy, and height suppression. *J Child Psychol Psychiatr*, 58, 663-678. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12684>

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). What have we learnt about the causes of ADHD?. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54(1), 3–16. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02611.x>

Vogel, S. W. N., ten Have, M., Bijlenga, D., de Graaf, R., Beekman, A. T. F., & Kooij, J. J. S. (2018). Distribution of ADHD symptoms, and associated comorbidity, exposure to risk factors and disability: Results from a general population study. *Psychiatry Research*, 267, 256–265. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.017>

Weisberg, O., GalOz, A., Berkowitz, R., Weiss, N., Peretz, O., Azoulai, S., & Zuckerman, O. (2014). TangiPlan: designing an assistive technology to enhance

executive functioning among children with adhd. *In Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children*, 293-296. <https://doi.org/10.1145/2593968.2610475>

Williams, D.L., Crittenden, V.L., Keo, T., & McCarty, P. (2012). The use of social media: an exploratory study of usage among digital natives. *J. Public Affairs*, 12, 127-136. <https://doi.org/10.1002/pa.1414>

Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Αθήνα.

Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι στη ψυχολογία. Αθήνα.

Young S., & Newland J. (2002). “Attention deficit hyperactivity disorder and mild learning disabilities: A Case Study”. *British Journal of Learning Disabilities*, 30, 73-77. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2002.00184.x>

Young, S., Gudjonsson, G., Ball, S., & Lam, J. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in personality disordered offenders and the association with disruptive behavioural problems. *Journal Of Forensic Psychiatry & Psychology*, 14(3), 491-505. <https://doi.org/10.1080/14789940310001615461>

Zachor, D., Hodgens, B., & Patterson, C. (2009). Treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Treating childhood psychopathology and developmental disabilities*, 139–181. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09530-1_6

Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., Pataki, C., & Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of attention disorders*, 11(6), 737–746. <https://doi.org/10.1177/1087054707308502>

Βαμβούκας, Μ. (2006). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα.

Βλάχος Φ. (2018). Εγκέφαλος μάθηση και ειδική αγωγή. Αθήνα.

Γιαννοπούλου, Γ. Ι. (2008). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας: χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις σε φαρμακευτικό, ψυχοκοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Στο Η. Κουρκούτας, & J-P Chartier (Επιμ.), Παιδιά και Έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές (σελ.287-302).

ελέγχου των παρορμήσεων: Από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2009). Οι Απόψεις των Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Εισαγωγή των ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο. Στο Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σύρος, τομ. Α', 148-155.

Ζαφειροπούλου (Επιμ.), Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιθεώρηση Ειδική Παιδαγωγική, 1 (επετειακός τόμος), 55-65.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. (2004). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία

Καλατζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η.Γ. (2000). Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων : αξιολόγηση γνωστικών λειτουργιών και δυσκολιών μάθησης : διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής : θέματα οικογένειας : διεπαγγελματική συμβουλευτική. Αθήνα

Καραμπατζάκη, Ζ.(2010). Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αθήνα

Μαντζούκας, Σ. (2003). Έρευνα και αντιληπτικά περιγράμματα: Τα είδη και η

Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α., & Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες: Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576.

Πολεμικός, Μ., Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Στρογγυλός, Β. (2010). Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα.

προβλημάτων (σσ. 223-254). Αθήνα.

Ρούσσου, Α. (1988). Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής. Αθήνα

χρησιμότητά τους για τους ερευνητές νοσηλευτές. Νοσηλευτική. τομ.42,(4).

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία:

1. Πόσο χρονών είστε;
2. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
3. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας;
4. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;
5. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
6. Πόσα χρόνια βρίσκεστε τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;
7. Ποια η θέση σας σε αυτή τη μονάδα;

1ος Άξονας: Αντιλήψεις για τις Τ.Π.Ε.

1. Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο Τ.Π.Ε.;
2. Ποιοι λόγοι σας ωθούν στο να εντάξετε τις Τ.Π.Ε. στο μάθημά σας;
3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι είναι ανασταλτικοί για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα;
4. Ποια τα συναισθήματα σας από τη χρήση τους στο μάθημα;
5. Πως αποκτήσατε εξοικείωση (αν αποκτήσατε) με τις Τ.Π.Ε.;
6. Ποια μαθήματα θεωρείτε ότι μπορούν συνδυαστούν κατάλληλα με αυτές και για ποιους λόγους;

2ος Άξονας: Στάσεις μαθητών στην χρήση των Τ.Π.Ε.

1. Πως θα περιγράφατε την σχέση των μαθητών με την χρήση των Τ.Π.Ε.;
2. Ποια αποτελέσματα έχουν προκύψει από τη χρήση των Τ.Π.Ε.;
3. Σε ποια μαθήματα δείχνουν οι μαθητές να προτιμούν τις Τ.Π.Ε. και για ποιους λόγους;
4. Σε ποια μαθήματα δείχνουν οι μαθητές να μην προτιμούν τις Τ.Π.Ε και για ποιους λόγους;

5. Περιγράψτε τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε.

3ος Άξονας: Διαχείριση μαθητών με Δ.Ε.Π.Υ.

1. Ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδασκαλία σε μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ;
2. Ποιες τεχνικές θεωρείτε κατάλληλες ώστε να υποστηρίξουν το μάθημα;
3. Ποιοι μέθοδοι διδασκαλίας, κατά την άποψή σας, είναι ακατάλληλοι για τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.;
4. Πως τα σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ.;

4ος Άξονας: Χρήση Τ.Π.Ε. σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.

1. Πως πιστεύετε ότι επιδρά η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.;
2. Ποια λογισμικά είναι κατάλληλα για τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.;
3. Με ποιους τρόπους μπορούν να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα;
4. Περιγράψτε μου ένα παράδειγμα επιτυχημένης και ένα αποτυχημένης προσπάθειας για ένταξη των Τ.Π.Ε..
5. Ποιοι κίνδυνοι εγκυμονούν από τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.;
6. Ποια χαρακτηριστικά των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. θεωρείτε ότι μπορεί να βοηθούν ή όχι στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία;
7. Έχετε παραδείγματα από άλλους συναδέλφους για τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. και αν ναι ποια η εμπειρία τους;
8. Ποιες είναι οι ιδέες σας ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. γενικότερα;

Ευχαριστίες. Λήξη Συνέντευξης

Εκπαιδευτικός 1

Σ: Καλησπέρα! Πόσο χρονών είστε;

Π: Είμαι 23 στα 24.

Σ: Ωραιο! Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Π: Είμαι άγαμη προς το παρόν.

Σ: Ωραία, ναι! Το αντικείμενο σπουδών σας;

Π: Έχω τελειώσει ειδική παιδαγωγός.

Σ: Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; Προπτυχιακό; Μεταπτυχιακό;

Π: Κάνω μεταπτυχιακό αυτή τη στιγμή. Ναι

Σ: Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Π: Ένα.

Σ: Πόσα χρόνια βρίσκεστε στη

Π: Ακριβώς ένα, τώρα τον Απρίλη κλείνω ένα χρόνο.

Σ: Τέλεια! Ποιά είναι η θέση σας σε αυτή τη μονάδα;

Π: Είμαι απλή υπάλληλος.

Σ: Τέλεια! Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο Τ.Π.Ε.; Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Π: Ωραίαα! Ναι έτσι όπως μπορώ να το σκεφτώ με βάση αυτά που έχω δουλέψει και έχω κάνει, στην ουσία είναι δουλεία πάνω σε υπολογιστή με διάφορα προγράμματα. Αυτό.

Σ: Τέλεια! Ποιοι λόγοι σας ωθούν στο να εντάξετε τις Τ.Π.Ε. στο μάθημα σας;

Π: Σίγουρα το ότι η τεχνολογία έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια, το ότι τα παιδιά είναι μπροστά σε έναν υπολογιστή, ότι η το μάθημα είναι σίγουρα πιο ενδιαφέρον γιατί, είναι ένας κλάδος που, το προσεγγίζουν πολύ ρε παιδί μου και να μην είχαμε δραστηριότητες σε υπολογιστή από μόνοι τους κάθονται εκεί πέρα για όχι να το προσεγγίσεις έτσι.

Σ: Τέλεια! Ποιοι παράγοντες όμως πιστεύετε ότι είναι ανασταλτικοί για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα;

Π: Βασίζομαι στην κλασική μάθηση γενικότερα. εεε τι άλλο να πω δεν ξέρω.

Σ: Γιατί μπορείς να μην χρησιμοποιήσεις τον υπολογιστή ή κάποιος πρόγραμμα σε κάποιον μαθητή; Τι μπορεί να μη σε βοηθάει με τη χρήση της τεχνολογίας αυτό

Π: Νομίζω ότι είναι καθαρά υποκειμενικό το κριτήριο για να χρησιμοποιήσεις τις τεχνολογίες και πόσο το έχεις δουλέψει.

Σ: Τέλεια! Ποια είναι τα συναισθήματα σας από τη χρήση τους στο μάθημα; Τι συναισθήματα έχεις αποκομίσει;

Π: Δικά τους ;

Σ: Δικά σου.

Π: Δικά μου;

Σ: Ναι ναι . Είσαι ευχαριστημένη;

Π: Ναι ναι είμαι αρκετά ευχαριστημένη ειδικά στα παιδιά που βλέπω ότι το αγαπάνε και τους αρέσει, σχεδόν σε όλα δηλαδή. Θεωρώ ότι γίνομαι και εγώ πιο αγαπητή προς το παιδί με τη χρήση του υπολογιστή.

Σ: Τέλεια! Πως απέκτησες εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. αν απέκτησες; Θεωρείς τον εαυτό σου εξοικειωμένη; Έκανες κάποια σεμινάρια;

Π: Έχω κάνει κάποια σεμινάρια στη ρομποτική και αυτό θεωρώ με βοήθησε στο να έρθω πιο κοντά με το τι εστί Τ.Π.Ε., δηλαδή , εεε ότι πριν στον υπολογιστή δεν σκεφτόμουν το τι προγράμματα μπορούν να υπάρχουνε για να εργαστούν τα παιδιά.

Σ: Τέλεια. εεε Ποια μαθήματα θεωρείς ότι μπορούν να συνδυαστούν κατάλληλα με τις Τ.Π.Ε.; και για ποιους λόγους;

Π: Τα παιδιά και τυπικής;

Σ: Και τυπικής και ειδικής ότι έχεις δουλέψει.

Π: Παραπάνω τα μαθηματικά θεωρώ περισσότερο ή τα καλλιτεχνικά.

Σ: Ε για ποιο λόγο; Θεωρείς ότι υπάρχουν ειδικά προγράμματα για αυτά τα μαθήματα ας πούμε;

Π: Είναι πιο εύκολο στο να ενταχθούν σε αυτά τα μαθήματα, κάτι μαθήματα του στυλ γλώσσα είναι πιο δύσκολο να τα εντάξεις.

Σ: εε πως θα περιέγραφες τη σχέση των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε.;

Π: Βλέπω ότι οι μικρότερες ηλικίες τα αγαπάνε πολύ περισσότερο, το συγκεκριμένο δηλαδή η όλη επαφή με τον υπολογιστή τους ενδιαφέρει, δείχνουν προσοχή και μου φαίνεται ότι το ευχαριστιούνται κι όλες με το να είναι μπροστά σε μια οθόνη. και να γίνεται και το μάθημα έτσι. Δεν το βλέπουν σαν αγγαρεία δηλαδή.

Σ: Τέλεια! Ποια αποτελέσματα έχουν προκύψει από την χρήση των Τ.Π.Ε. στα παιδιά; θετικά αποτελέσματα; αρνητικά;

Π: Σίγουρα θετικά, γιατί όταν φεύγει ένα παιδί με θετικά συναισθήματα σημαίνει ότι κάτι έχει δουλευτεί κάτι του έχει μείνει.

Σ: Άρα έχει αποκομίσει κάτι;

Π: Ναι

Σ: Σε ποια μαθήματα δείχνουν οι μαθητές να προτιμούν τις Τ.Π.Ε. και για ποιους λόγους;

Π: Νομίζω στα καλλιτεχνικά περισσότερο. Στα κατασκευαστικά τέτοια μαθήματα.

Σ: Επειδή είναι πιο πολύ δημιουργικό μάθημα πιστεύεις;

Π: Ναι

Σ: Ωραία. Σε ποια μαθήματα δείχνουν ότι μαθητές να βαριούνται να μην προτιμούν τις Τ.Π.Ε. και για ποιους λόγους;

Π: Ότι έχει σχέση με γράμματα με αριθμούς όχι και τόσο αλλά τα γράμματα στον υπολογιστή δεν τα προτιμάνε καθόλου σαν γενική εικόνα.

Σ: Κάποιους κίνδυνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε.;

Π: Να εθιστούνε σίγουρα.

Σ: Ωραία τώρα για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ποια είναι η εμπειρία σου από τη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Π: Δεν είναι πολύ μεγάλη αλλά έχω σχετικά καλή επαφή.

Σ: Τέλεια! Ποιες τεχνικές θεωρείς κατάλληλες ώστε να υποστηρίξουν το μάθημα;

Στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ γενικά όχι μόνο οι Τ.Π.Ε. Ποιες τεχνικές διδασκαλίας.

Δηλαδή όπως είναι η μετωπική, η συνεργασία σε ομάδες;

Π: Σίγουρα η μετωπική διδασκαλία είναι πολύ καλύτερη γιατί το παιδί με ΔΕΠ-Υ διασπάται συνεχόμενα είναι και σε τι βαθμό έχει δέπυ, άλλοι έχουν πιο ήπια άλλη έχουν πιο αυξημένη επομένως πιστεύω ότι όταν ο καθηγητής είναι μόνο μαζί του και τα καταλαβαίνει καλύτερα και από όσο μπορώ να κρίνω και να δω τουλάχιστον μέσα στο χώρο που εργάζομαι, η ομάδα τον ενοχλεί δεν μπορεί να συνεργαστεί εύκολα.

Σ: Άρα οι μέθοδοι οι οποίοι είναι ακατάλληλοι για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι η ομαδοσυνεργατική και η εργασία σε ομάδες;

Π: Ναι σε μαθήματα όπως μαθηματικά, γλώσσα, και τα σχετικά σίγουρα τώρα σε μαθήματα όπως καλλιτεχνικά, γυμναστική και τίποτα άλλο σίγουρα το ομαδικό είναι καταλληλότερο.

Σ: Πως το σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία με ΔΕΠ-Υ; Υπάρχει υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον. Από τους υπόλοιπους;

Π: Οι παλιότεροι οι πιο μεγάλη σε ηλικία δεν τη δέχονται γενικά τη ΔΕΠ-Υ ειδικά αν δεν είναι του κλάδου της ειδικής και είναι γενικής είναι πολύ απόμακροι και

αυστηροί αρκετά σε σημείο που δεν θα έπρεπε. το να καταστραφεί το υλικό ο υπολογιστής οτιδήποτε, όταν δεν μπορεί το παιδί.

Σ: Τώρα πως πιστεύεις ότι επιδρά η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ θετικά, αρνητικά;

Π: Είναι ανάλογα με τη σχέση που έχει το παιδί με τον υπολογιστή, πλέον επειδή όλα έχουν σχέση με τον υπολογιστή, σίγουρα πιστεύω θα επιδράσει θετικά.

Σ: Υπάρχουν κάποια λογισμικά τα οποία είναι κατάλληλα για παιδιά με ΔΕΠ-Υ; Από αυτά που έχεις χρησιμοποιήσει ή η ρομποτική ας πούμε.

Π: Στη ρομποτική βλέπω ότι τους τραβάει πάρα πολύ δηλαδή, μόνο για τη ρομποτική μπορώ να μιλήσω γιατί μόνο ρομποτική έχω στο μυαλό μου αυτή τη στιγμή, εεεε ναι θεωρώ ότι τους τραβάει αρκετά, τα κρατάει συγκεντρωμένα σε βαθμό που δεν το περιμένεις κι όλας.

Σ: Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι μπορούν να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα; εεε δηλαδή σαν αξιολόγηση, σαν αφόρμηση, στο κύριο μέρος.

Π: Νομίζω στο κύριο μέρος, σου είπα, τώρα που η χρήση της τεχνολογίας έχει αυξηθεί τόσο πολύ και υπάρχει παντού, έχει γίνει μάλιστα στην ουσία, θεωρώ ότι το να βασίζεις τα μαθήματα σου στις Τ.Π.Ε. είναι κάτι, ναι το όποιο είναι αναμενόμενο.

Σ: Έχεις να μου περιγράψεις ένα παράδειγμα επιτυχημένης προσπάθειας ή αποτυχημένης προσπάθειας, στην ένταξη των Τ.Π.Ε.;

Π: Ωραία. Πετυχημένης ότι πέτυχε μια διαδικασία;

Σ: ότι πέτυχε μια διαδικασία και έχει θετικά αποτελέσματα ναι

Π: Ωραία ναι βλέπω ότι με έναν μαθητή που έχω ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ, επειδή βλέπω ότι δουλεύει και του αρέσει πάρα πολύ πλέον παράλληλα με αυτό που δείχνει το πρόγραμμα, αυτοσχεδιάζει δουλεύει και μόνος του. και αυτό με ξάφνιασε όταν τον είδα πρώτη φορά να κάνει κάτι δικό του.

Σ: και αποτυχημένη που δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί;

Π: Αρχισε να πετάει τα τουβλάκια σε όλη την αίθουσα γιατί δεν του κέντρισε το ενδιαφέρον.

Σ: άρα είναι πως θα το πλαισιώσεις και εσύ;

Π: ναι ναι φυσικά.

Σ: Κίνδυνοι που εγκυμονούν από την χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Π: το να καταστραφεί το υλικό ο υπολογιστής οτιδήποτε, όταν δεν μπορεί το παιδί.

Σ: Από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ποια θεωρείς ότι μπορεί να βοηθήσουν στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία;

Π: Αν υπάρχει κίνηση στο πρόγραμμα πιστεύω θα το τραβήξει περισσότερο.

Σ: Άρα θεωρείς ότι τα πιο στατικά

Π: Θα τα βαριούνται

Σ: Άρα θέλει κάτι να είναι διαδραστικό αρκετά. εεεε Έχετε παραδείγματα από συναδέλφους από την χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και αν ναι ποια η εμπειρία τους;

Π: Πάνω κάτω τα ίδια με τα δικά μου

Σ: Έχεις κάποιες ιδέες για να βελτιωθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. γενικότερα;

Π: Να αυξηθεί το υλικό που υπάρχει στο σχολείο, το υλικό που υπάρχει και τα προγράμματα τα οποία υπάρχουν στους υπολογιστές.

Σ: Αυτά σε ευχαριστώ πολύ!

Π: και εγώ!

Εκπαιδευτικός 2

Σ: Λοιπόν καλησπέρα!

Κ: Καλησπέρα!

Σ: Πόσο χρονών είστε;

Κ: 32

Σ: εεε, η οικογενειακή σας κατάσταση;

Κ: εεε, σε σχέση.

Σ: Το αντικείμενο σπουδών σας;

Κ: Ελληνική Φιλολογία.

Σ: εεε το επίπεδο σπουδών σας;

Κ: Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή;

Σ: εεε πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Κ: έχω εε, 9 χρόνια προϋπηρεσίας.

Σ : τέλεια

Σ: Πόσα χρόνια βρίσκεστε στη συγκεκριμένη μονάδα;

Κ: Βρίσκομαι τα τελευταία οκτ επτά χρόνια.

Σ: Ωραία

Σ: Η θέση σας;

Κ: Είμαι εκπαιδευτικό προσωπικό, διδάσκω.

Σ: Τέλεια! Αρχικά...Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο Τ.Π.Ε.

Κ: Πως αντιλαμβάνομαι τον όρο Τ.Π.Ε.; εε η χρήση στην ουσία των μέσων τεχνολογίας, εε στην διδασκαλία, οποιουδήποτε αντικειμένου.

Σ: Τέλεια! εεε Ποιοι λόγοι σας ωθούν στο να εντάξετε τις Τ.Π.Ε. στο μάθημά σας;

Κ: Λοιπόν, εε Θεωρώ ότι η χρήση της τεχνολογίας στα μαθήματα, που διδάσκω εγώ προσωπικά, εε είναι πολύ ουσιώδης γιατί βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο, τους το κάνει πιο εε ευνόητο εε είναι πιο ευχάριστο το μάθημα εεεμμ αυτά.

Σ: Ωραία, ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι είναι ανασταλτικοί για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα;

Κ: Η μη χρήση μέσων, υπάρχει οι πιθανότητα να μην έχουμε τα κατάλληλα μέσα στο μάθημα, εεε η μη πρόσβαση στο ιντερνέτ...τι άλλο; να σκεφτώ. εεε

Σ: Από την πλευρά των εκπαιδευτικών ίσως;

Κ: Από την πλευρά των εκπαιδευτικών η μη κατάρτιση δηλαδή υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν τη νέα τεχνολογία. εεε δεν έχουν τα μέσα, δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για τα μέσα, αυτά.

Σ: εε ποιά είναι τα συναισθήματά σας από τη χρήση τους στο μάθημα;

Κ: εεε τα συναισθήματά μου; Εγώ προσωπικά είμαι πολύ ευχαριστημένη από τη χρήση των μέσων τεχνολογίας, εεε γιατί και χαρούμενη γιατί βλέπω την ανταπόκριση από τα παιδιά.

Σ: εεεε πως αποκτήσατε εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε.;

Κ: Έχω κάνει μεταπτυχιακό πάνω σε αυτό τον κλάδο, όποτε απέκτησα κατευθείαν μια εξοικείωση και, είδα ότι είναι απαραίτητη η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Σ: Ποια μαθήματα θεωρείται ότι μπορούν να συνδυαστούν κατάλληλα με αυτές και για ποιους λόγους;

Κ: όλα. (γέλιο). Πλέον πιστεύω όλα. εγώ προσωπικά θεωρώ ότι και το μάθημα της γλώσσας μπορεί να συνδυαστεί, της ιστορίας, των μαθηματικών πάρα πολύ, της φυσικής, όλα, όλα, πλέον τα μαθήματα.

Σ: εεε πως θα περιγράφετε την σχέση των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε.;

Κ: εεε ίσως πολύ καλύτερη απ ότι περίμενα, δηλαδή πλέον από μόνα τους τα παιδιά, εεε ξέρουν να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα, από μικρή ηλικία, απλά πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι και στη σωστή καθοδήγηση των παιδιών, στο να το χρησιμοποιούν με ασφάλεια, εεεμμ και πάνω στο αντικείμενο που κάθε φορά διδάσκονται, αλλά πιστεύω, ότι είναι πολύ καλή η γνώση τους.

Σ: Άρα πλέον ο ρόλος έχει περάσει πιο πολύ σαν επιτήρηση παρακολούθηση του εκπαιδευτικού και συμβούλεψη;

Κ: Ως ένα σημείο, ναι θα μπορούσα να πω, γιατί ούτως η άλλως τα παιδιά ξέρουν πολύ καλά να το χρησιμοποιούν, τώρα όταν πρόκειται για κάτι πιο ειδικευμένο εννοείται ότι ο εκπαιδευτικός έχει άλλο διαφορετικό ρόλο, έχει το ρόλο του εκπαιδευτικού και να μάθει στα παιδιά πως να το χρησιμοποιούν σωστά.

Σ: Τέλεια! Ποια αποτελέσματα έχουν προκύψει από την χρήση των Τ.Π.Ε.;

Κ: εεε όπως είπα και πριν καλύτερη κατανόηση του μαθήματος από την μεριά των παιδιών, πιο ευχάριστη διδασκαλία, εεε τώρα όσον αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, εμένα εεε είναι πιο εύκολη θα μπορούσα να πω η διδασκαλία του μαθήματος, εεε υπάρχει αφενός μεγαλύτερη προετοιμασία, στο να ετοιμάσεις ένα παιχνίδι, οτιδήποτε το υλικό, αλλά από την άλλη επειδή γίνεται πιο ευχάριστη η διδασκαλία είναι πιο εύκολη για τον εκπαιδευτικό.

Σ: Τέλεια! εεε Οι μαθητές σε ποια μαθήματα δείχνουν να τις προτιμούν;

Κ: Στα αγγλικά προτιμούνε πολύ, στα μαθηματικά, στη ρομποτική που έχει και άμεση σχέση κι όλας, στη γλώσσα, εεεε τελευταία έχουμε αναπτύξει κι όλας, στο κέντρο που δουλεύω ένα παιχνίδι, το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν, ένα πρόγραμμα και κάνουν παιχνίδια, παιχνίδια τύπου ερωτήσεων πάνω στο μάθημα της γλώσσας. Αυτό είναι πάρα πολύ ευχάριστο για τα παιδιά. και μαθαίνουν πολλά πράγματα.

Σ: εε άρα δεν πιστεύετε ότι υπάρχουν μαθήματα που δεν προτιμούν. δεν τους αρέσουν;

Κ: Δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο.

Σ: εε Κάποιους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε.;

Κ: εεε όταν είναι μόνα τους τα παιδιά ο μόνος κίνδυνος είναι η μη ασφαλής περιήγηση σε διάφορους ιστούς. Αυτός είναι ο μόνος κίνδυνος. Πιστεύω. Τώρα όσον αφορά την υπερχρησία αυτό είναι καθαρά θέμα των γονιών όχι τόσο του εκπαιδευτικού.

Σ: εεε λοιπόν τώρα ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Κ: Λοιπόν όσον αφορά του μαθητές με ΔΕΠ-Υ θεωρώ ότι είναι απαραίτητη πλέον η χρήση των Τ.Π.Ε., εεε οποιαδήποτε άλλη μέθοδος παρατηρώ ότι κάνει το παιδί να βαριέται, δεν συμμετέχει τόσο πολύ δυσκολεύεται παραπάνω, ενώ με τη χρήση των τ.π.ε το παιδί δείχνει ενδιαφέρον του γίνεται πιο εύκολο το μάθημα, και κατανοεί πολλά περισσότερα μέσω του παιχνιδιού.

Σ: Άλλες τεχνικές που θεωρείται ότι είναι κατάλληλες για να υποστηρίξουν το μάθημα σε αυτούς τους μαθητές;

Κ: Άλλες τεχνικές; εεε παιχνίδια ρόλων, εεεε

Σ: Μετωπική διδασκαλία ας πούμε;

Κ: Βέβαια. Γιατί όχι;

Σ: Γιατί ασχολείσαι μόνο με το παιδί φαντάζομαι; οπότε;

Κ: αααα ακριβώς ακριβώς. Βέβαια.

Σ: Μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίοι είναι ακατάλληλοι για παιδιά με ΔΕΠ-Υ, μεθόδους που θεωρείς ότι αποσπώνται τα παιδιά εεεε ας πούμε εργασία σε ομάδες;

Κ: Εργασία σε ομάδες είναι πάρα πολύ δύσκολο για αυτά τα παιδιά εεεε δεν τη χρησιμοποιούμε γενικά.

Σ: Τέλεια! Πως το σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ; Έχετε υποστήριξη από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς;

Κ: Από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς ως ένα σημείο.

Σ: Ως ένα σημείο ναι.

Κ: εεεε από το σχολικό περιβάλλον ναι υπάρχει υποστήριξη όχι πάντα αλλά υπάρχει. Κυρίως σε θέματα ανταλλαγής ιδεών και απόψεων.

Σ: Τέλεια πως επιδρά η χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ νομίζω μου απαντήσατε και πιο πάνω

Κ: ναι ναι, είναι ευεγερτικό σίγουρα

Σ: ναι κάποια λογισμικά τα οποία είναι κατάλληλα για αυτά τα παιδιά;

Κ: εε θα μπορούσαμε να πούμε η ρομποτική για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούμε πολύ τα πλατφόρμα WeDo την πλατφόρμα BeeBot, στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ τα οποία είναι και πολύ εύχρηστα είναι και πολύ παιχνιδιάρικα, όποτε τα παιδιά το βλέπουν πιο πολύ σαν παιχνίδι.

Σ: και παράλληλα μαθαίνουν και προγραμματισμό;

Κ: Εννοείται εννοείται μαθαίνουν και προγραμματισμό πέρα από το αντικείμενο διδασκαλίας.

Σ: Τέλεια! εεε με ποιους τρόπους μπορούν να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα; εεε σαν αφορμή για να ξεκινήσει κάτι; στο κύριο μέρος διδασκαλίας; σαν αξιολόγηση;

Κ: Με όλους αυτούς τους τρόπους, ίσως θα μπορούσαμε να το χρησιμοποιήσουμε εγώ προσωπικά θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερο στο κύριο μάθημα.

Σ: Στο κύριο μάθημα;

Κ: Ναι στο κύριο μάθημα

Σ: Ένα παράδειγμα αποτυχημένης και ένα αποτυχημένης προσπάθειας για την ένταξη των Τ.Π.Ε.;

Κ: επιτυχημένης προσπάθειας;

Σ: ναι σε κάποιον μαθητή με ΔΕΠ-Υ δηλαδή επιτυχημένης, να είπες ότι χρησιμοποίησες ένα πλάνο μαθήματος;

Κ: Λοιπόν ναι βέβαια έχουμε πάρα πολλές επιτυχημένες, εεε και συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα BeBot είχαμε ένα παιδάκι με ΔΕΠ-Υ, μικρής ηλικίας, προσχολικής ηλικίας κι όλας εεε το οποίο εεε προσπαθούσαμε να μάθουμε λίγο τα γραμματάκια, στην αρχή, μέσω του BeBot και μιας πίστας που είχαμε κατασκευάσει μαζί, το παιδί σιγά σιγά κατάφερε να μάθει τα γράμματα, κάτι το οποίο κάτι το οποίο, ήταν επιτυχές έτσι; επιτυχημένη προσπάθεια. Τώρα όσον αφορά αποτυχημένη προσπάθεια δεν θεωρώ ότι έχω έρθει αντιμέτωπη με αποτυχημένη προσπάθεια γιατί πάντα τα παιδιά προσλαμβάνουν κάτι από αυτό καμία προσπάθεια δεν είναι αποτυχημένη.

Σ: Τέλεια! Κίνδυνοι που εγκυμονούν από τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ; Δηλαδή να φύγει το παιδί από τον σκοπό εν τέλη να μην είναι τόσο;

Κ: Μπορεί να συμβεί αυτό αλλά είναι στον ρόλο του εκπαιδευτικού να το επαναφέρει στο μάθημα να το εντάξει, μέσω διάφορων τεχνικών.

Σ: Ναι! Κάποια χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ που μπορούν να βοηθούν ή να μην βοηθούν στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία;

Κ: Έχει να κάνει με το ποσοστό που το παιδί έχει ΔΕΠ-Υ, αν έχει σε πολύ μεγάλο ποσοστό, τότε πάλι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει τρόπους ώστε να το επαναφέρει το παιδί μέσα στην στην διδασκαλία εκείνη την ώρα, ώστε να αποφευχθούν κάποια άλλα πράγματα αργότερα.

Σ: χμμ παραδείγματα από άλλους συναδέλφους για τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Κ: δεν έχω κάτι όχι όχι

Σ: Δεν έχετε κάτι ωραία. έχετε κάποιες ιδέες ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. γενικότερα;

Κ: Μπορείτε να επαναλάβετε;

Σ: ναι ναι φυσικά. εεε έχετε ιδέες ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. γενικά. Δηλαδή; Κάποιες ιδέες που να βοηθήσουν και άλλους εκπαιδευτικούς ίσως; χμμ το σύστημα γενικότερα;

Κ: Γενικότερα ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ προετοιμασμένος για να χρησιμοποιήσει τη τεχνολογία, ειδικά σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, τι εννοώ προετοιμασμένος, να έχει προετοιμάσει το υλικό του, να έχει κάνει ένα πλάνο μαθήματος, να γνωρίζει το παιδί, να γνωρίζει τις δυσκολίες που έχει το παιδί ώστε να υπάρχει μετά και βελτίωση, και ανάλογα προσαρμόζεις το πρόγραμμα αν θα χρησιμοποιήσεις πολύ τα μέσα της τεχνολογίας ή λιγότερο.

Σ: Ωραία σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Κ: Και εγώ ευχαριστώ!

Εκπαιδευτικός 3

Σ: Καλησπέρα

Ζ: Καλησπέρα

Σ: Πόσο χρονών είστε;

Ζ: Τριάντα έξι χρονών

Σ: Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Ζ: Άγαμος

Σ: Το αντικείμενο σπουδών σας;

Ζ: Εεε, επιστήμη των Μαθηματικών

Σ: Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Ζ: Ανώτερο επίπεδο

Σ: Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Ζ: Εεεε δεκατρία έτη;

Σ: Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

Ζ: Ένα

Σ: Ποια είναι η θέση σας σε αυτή τη μονάδα;

Ζ: Αναπληρωτής καθηγητής.

Σ: Τέλεια. Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο ΤΠΕ;

Ζ: ΤΠΕ είναι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών μέσα στην εκπαίδευση.

Σ: Εεε ποιοι λόγοι σας ωθούν στο να εντάξετε τις ΤΠΕ στο μάθημα σας ;

Ζ: Οι παρούσες συνθήκες, ο εκσυγχρονισμός, εεε το γεγονός ότι προφέρουν πολλές πρακτικές που δεν μπορούν να εφαρμοστούν με τις απλές διδακτικές μεθόδους, εεεε η διαδραστικότητα και η αμεσότητα

Σ: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι είναι ανασταλτικοί για την χρήση των ΤΠΕ στην εε στο μάθημα;

Ζ: Οι μόνοι ίσως ανασταλτικοί παράγοντες θα ήταν αν δεν υπήρχε η επαρκής γνώση του τρόπου χρήσης των μέσων.

Σ: Αα δηλαδή στην ουσία είναι πιο πολύ θεωρείτε στο χέρι του εκπαιδευτικού;

Ζ: Ακριβώς

Σ: Αχά, ποια είναι τα συναισθήματα σας από τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα;

Ζ: Εεε προσωπικά είμαι πολύ εξοικειωμένος με αυτή τη χρήση, χρησιμοποιώ δηλαδή τις τεχνολογίες αυτές στη διδασκαλία μου και βλέπω και μια πολύ θετική, έτσι έχω μια πολύ θετική ανάδραση και από τους μαθητές μου ως προς αυτό, οπότε είμαι πολύ ικανοποιημένος και πολύ χαρούμενος.

Σ: Μάλιστα. Εξοικείωση με τις ΤΠΕ πως αποκτήσατε ;

Ζ: Με προσωπική χρήση και ενασχόληση και με εε κάποια συμμετοχή σε σεμινάρια και μαθήματα.

Σ: Κατάλαβα. Εε θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα, τα οποία μπορούν να συνδυαστούν κατάλληλα με αυτές; Και αν ναι για ποιους λόγους;

Ζ: Εεεε εννοείτε από τις τεχνολογίες.. άμα συνδυαστούν τα μαθήματα με τεχνολογίες τις πληροφορικής λέτε ;

Σ: Ναι ναι, αν υπάρχουν κάποια μαθήματα τα οποία είναι πιο εύκολο στο να συνδυαστούν.. τώρα εντάξει εσείς είστε και μαθηματικός, αλλά θέλω να πω έτσι πως το βλέπετε γενικά και από συζήτηση και με άλλους εκπαιδευτικούς...

Ζ: Σίγουρα. εεε στο 99% των μαθημάτων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν όλες οι τεχνολογίες. Και ειδικά στις θετικές επιστήμες θεωρώ ότι είναι κι απαραίτητο.

Σ: Τέλεια. Τώρα για τους, όσον αφορά τους μαθητές. Πως θα περιγράφατε τη σχέση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ; ... Θετική αρνητική ;

Ζ: Πολύ πολύ θετική αντίδραση σε σημείο που παρακαλάνε το μάθημα να γίνεται με τη χρήση περισσότερων τρόπων οι οποίοι εντάσσονται στο φάσμα της τεχνολογίας και της πληροφορικής.

Σ: Δηλαδή τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τη χρήση τους είναι κυρίως θετικά, δεν υπάρχει κάτι αρνητικό ας πούμε ή κάτι που να μη λειτουργήσει καλά;

Ζ: Όχι, έχω θετική, εε ο παρονομαστής είναι θετικός.

Σ: Χαίρομαι. Τώρα από τα μαθήματα που έχετε κάνει εσείς ως μαθηματικός εεε, σε ποια σε ποιο κομμάτι ας πούμε του αντικείμενου σας δείχνουν οι μαθητές να προτιμούν τις ΤΠΕ και για ποιούς λόγους;

Z: Πάνω στο αντικείμενο μου περισσότερο θέλουν τη χρήση τέτοιων τεχνολογικών κυρίως στο μέρος της γεωμετρίας. Εε για πιο αληθινή αναπαράσταση των σχημάτων και επειδή υπάρχουν πολλές εφαρμογές που μπορείς να χρησιμοποιήσεις στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος αυτού του τομέα. Στην άλγεβρα μπορείς να κάνεις χρήση πολλών τεχνολογιών αλλά επειδή είναι κυρίως ένα υπολογιστικό μάθημα απαιτεί πολύ χαρτί και επίλυση πάνω εκεί. Βέβαια, υπάρχουν πάρα πολλές εφαρμογές και στο κομμάτι της άλγεβρας και πάρα πολλοί τρόποι πως μπορείς να χρησιμοποιήσεις την τεχνολογία εεε, αλλά κυρίως το βλέπω αυτό στο κομμάτι της γεωμετρίας.

Σ: Ωραία καταλαβαίνω εε είναι και η φύση της γεωμετρίας νομίζω που απαιτεί περισσότερη αναπαράσταση.

Z: Ακριβώς, ακριβώς αυτό και περισσότερο πειραματισμό.

Σ: Αα περισσότερο πειραματισμό, καταλαβαίνω ναι, από τον ίδιο τον μαθητή δηλαδή, να είναι πιο.. να παίρνει την πληροφορία πιο χειροπιαστά ας πούμε ο μαθητής ;

Z: Ακριβώς.

Σ: Κάποιοι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν ;

Z: Εεε Εξαρτάται εεε ναι, θα μπορούσε, ναι υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι γιατί εξαρτάται βέβαια και τι εντάσσουμε μέσα στη χρήση τεχνολογίας. Γιατί αν εντάξουμε σε αυτό το πλαίσιο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ας πούμε, και αν θεωρήσουμε ως τεχνολογία τον υπολογιστή που χρησιμοποιούμε για εξ αποστάσεως εκπαιδεύσεις, εκεί έχουμε διαφόρους κινδύνους να μη γίνει σωστά το μάθημα γιατί δεν έχουμε την επιτήρηση.

Σ: Ναι.

Z: Ή δεν μπορούμε να προστατεύσουμε το τι γίνεται από την άλλη μεριά, δεν έχουμε έλεγχο... τόσο πολύ. Δηλαδή. Αν κάνουμε χρήση των τεχνολογιών σε δια ζώσης μαθήματα, μέσα στην τάξη, εε που είναι πιο ελεγχόμενη κατάσταση εε είναι πάρα πολύ καλό. εε εάν χρησιμοποιήσουμε τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση για εξ αποστάσεως μεθόδους και διδασκαλίες, εκεί δεν είναι αποτελεσματικό 100% γιατί δεν είναι και ελεγχόμενο.

Σ: Αχα, ναι καταλαβαίνω, όντως.

Z: [Γέλια]

Σ: Ειδικά τώρα και με την εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω κορονοϊού φαντάζομαι υπήρχε πολύ αυτός ο κίνδυνος.

Z: Υπήρχε και το βλέπουμε στο παρόν δηλαδή, με τα μαθήματα ειδικά λόγω του κορονοϊού πολλά παιδιά παρακολουθούν το μάθημα από το σπίτι είναι ιδιαιτέρως

δύσκολη η διδασκαλία και μπορώ να πω ίσως ότι και δεν γίνεται. Γιατί το παιδί πολλές φορές, τις περισσότερες βασικά δεν παρακολουθεί.

Σ: Μάλιστα. Και τώρα με τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές;

Ζ: Εεεε τυγχάνει και έχω κάποιους μαθητές με τέτοιες διαταραχές. Και στο παρελθόν είχα κατά καιρούς, αλλά έχω και αυτή τη στιγμή δηλαδή που γίνεται η συγκεκριμένη συνέντευξη. Έχω μαθητή με τέτοιες, δύο βασικά με τέτοιου τύπου διαταραχές, οπότε μπορώ να πω ότι είμαι εξοικειωμένος σε αρκετά περιστατικά.

Σ: Εε ποιες τεχνικές θεωρείτε ότι είναι κατάλληλες για αυτούς τους μαθητές ώστε να υποστηρίζουν το μάθημα, επειδή είναι και παιδιά που το ενδιαφέρον τους, βασικά είναι συνεχώς εε τα παιδιά αυτά αποσπώνται συνεχώς, πως θεωρείτε ότι πιο εύκολο να κρατηθεί το ενδιαφέρον τους, με τι τεχνολογίες;;

Ζ: Ακριβώς, λοιπόν καταρχήν σε τέτοιου τύπου περιπτώσεις δεν χρησιμοποιούμε την ύλη όπως έχει διαμορφωθεί από το υπουργείο ή καθεαυτού για τα ημερήσια σχολεία όπως είναι για τους κοινούς μαθητές. Προσαρμόζουμε την ύλη και προσπαθούμε οι θεματικές ενότητες τις οποίες διαπραγματευόμαστε να μπορούν να διδαχθούν σε άτομα με τέτοιες διαταραχές και να μπορέσουν να τους κινήσουν και το ενδιαφέρον εννοείται. Εε δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δυστυχώς την τεχνική της εισήγησης, δεν μπορούμε δηλαδή να παρουσιάσουμε κάτι απλά, σε έναν μαθητή, πρέπει να το ζήσει και για αυτό το λόγο χρησιμοποιούμε άλλες τεχνικές μια καλή τεχνική είναι και η τεχνική της επανάληψης του επαναληπτικού τρόπου, έτσι, στις μεθόδους διδασκαλίας. Αλλά κυρίως είναι τεχνικές βιωματικής μάθησης. Κι όπως επίσης και η χρήση τεχνολογιών.

Σ: Άρα κάποια άλλη μέθοδος εκτός από την εισήγηση; Κάποια άλλη μέθοδος διδασκαλίας η οποία πιστεύετε είναι ακατάλληλη; Εε η εργασία σε ομάδες μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά ;

Ζ: Βεβαίως, οποιαδήποτε τύπου αλληλεπίδραση υπάρχει με συμμαθητές είναι θετική αλλά πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο ελέγχου ούτως ώστε αν μπορεί αυτό να αποδώσει, γιατί αν δούμε ότι δεν μπορεί αν αποδώσει ή ότι δεν μπορούν ας πούμε τα άτομα να συνεργαστούν μεταξύ τους για την εκπόνηση κάποιας ομαδικής εργασίας εε θα πρέπει να το σταματήσουμε. Δηλαδή εαν υπάρχουν κάποια προβλήματα.

Σ: Τώρα από το σχολικό περιβάλλον εε δέχεστε κάποια υποστήριξη στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ; Εννοώ ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ή είναι γενικά υποστηρικτικό το περιβάλλον; Πως το βλέπετε ;

Z: Το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό δεν είναι έτοιμο για να δέχεται τέτοια παιδιά αλλά με τους συναδέλφους μπορώ να πω ότι προσπαθούμε και έχουμε μια καλή συνεννόηση ίσως περισσότερο σε τέτοιες περιπτώσεις παρά σε μορφές κανονικής διδασκαλίας... και βοηθάμε δηλαδή όσο το δυνατόν περισσότερο όταν έχουμε παιδιά με τέτοιες διαταραχές και προσπαθούμε να ενημερωθούμε και να έχουμε μία ενωμένη συμπεριφορά απέναντι τους. Ένα συγκροτημένο τρόπο διδασκαλίας.

Σ: Δηλαδή υπάρχει συνεργασία; αυτό είναι καλό.

Z: Βεβαίως βεβαίως.

Σ: Τώρα μου είπατε και πριν για τις ΤΠΕ ότι είναι αρκετά αποτελεσματικές σε τέτοια παιδιά, άρα πιστεύετε ότι επιδρά θετικά η χρήση των ΤΠΕ σε αυτά τα παιδιά ;

Z: Έχει εε αποδειχθεί στην πράξη δηλαδή πως ναι.

Σ: Πως βοηθάει;

Z: Ναι.

Σ: Κάποια λογισμικά που πιστεύετε ότι είναι κατάλληλα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Z: Σε αυτό δεν έχω επαρκή γνώση για να μπορέσω να απαντήσω, εμείς χρησιμοποιούμε κάποια συμβατικά λογισμικά που χρησιμοποιούμε στο μάθημα γενικότερα και τα προσαρμόζουμε δηλαδή με κάποιο τρόπο, αλλά αυτά τα λογισμικά δεν είναι καθαρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Εντάσσονται απλώς στο πλαίσιο των τεχνολογιών.

Σ: Καταλαβαίνω και πάλι όμως είναι άξια η αναφορά τους δηλαδή ακόμα και να μην είναι καθαρά εκπαιδευτικά από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός μπορεί και το εντάσσει στο μάθημα είναι

Z: Παραδείγματος χάρη χρησιμοποιούμε διαδραστικούς πίνακες και ένα software το οποίο έχει μέσα είναι το smartboard. εε συνγνώμη το smartnotebook που χρησιμοποιούμε.

Σ: Αα ώστε να δημιουργούνται και τα σχήματα; Αυτό έχει αν δεν κάνω λάθος και επιλογή για τα σχήματα σωστά;

Z: Έχει ναι ναι.Σ: Εσείς στο μάθημα σας με ποιους τρόπους τις εντάσσετε; Ως ας πούμε αφορμή, μέσα στο κύριο μέρος, ως αξιολόγηση, που βλέπετε ότι είναι πιο αποτελεσματικό να ενταχθούν οι ΤΠΕ;

Z: Μπορούν να ενταχθούν σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, αρκεί να έχουν προσαρμοστεί να πατάν στην κάθε φάση.

Σ: Μπορείτε να μου περιγράψετε και ένα παράδειγμα επιτυχημένης και ένα

παράδειγμα αποτυχημένης προσπάθειας ένταξης; Δηλαδή κάποιος... με τα παιδιά αυτά, με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που σας έχει τύχει εε στη φάση του μαθήματος κάποια εμπειρία σας ;

Z: Εεε ναι δυστυχώς το πρόβλημα κάποιου μαθητή ήτανε ιδιαίτερα σημαντικό και δεν πέτυχε καμία μέθοδος διδασκαλίας, δεν μπορέσαμε να καταφέρουμε το παιδί να το ελέγξουμε εε σε σημείο που είχαν πρόβλημα και οι γονείς στον έλεγχο του παιδιού αυτού. Στο σπίτι δηλαδή. Οπότε και για εμάς ήταν λίγο αδύνατο αυτό να συμβεί, ότι και αν προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε σαν μέθοδο διδασκαλίας ή μέθοδο για να κινήσουμε το ενδιαφέρον δυστυχώς δεν καταφέραμε τίποτα, αλλά αυτή είναι μια μεμονωμένη περίπτωση. Στις περισσότερες περιπτώσεις καταφέραμε τα παιδιά να τα κινήσουμε το ενδιαφέρον και να δείξουν ότι έχουν και μια πολύ σημαντική πρόοδο.

Σ: Άρα θεωρώ δηλαδή ότι είχε να κάνει και με το βαθμό εε που είχε το παιδί

Z: Της πάθησης

Σ: Μάλιστα, από τη χρήση των ΤΠΕ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ πιστεύετε ότι υπάρχουν κίνδυνοι και εγκυμονούν κάποιοι κίνδυνοι ;

Z: Εε από όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω όχι δεν έχω εντοπίσει κάποιους κινδύνους. Και απ'την εκπαίδευση δηλαδή που έχω λάβει μέσω σεμιναρίων για τέτοιου τύπου παιδιά δεν βγάλαμε κάποιο συμπέρασμα ή μας ήρθε κάποια πληροφορία ή να έχει γίνει κάποια παρατήρηση ότι να εγκυμονούν κάποιοι κίνδυνοι.

Σ: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ που θεωρείτε ότι μπορούν να βοηθούν ή να μην βοηθούν στην ένταξη των ΤΠΕ; Δηλαδή ότι αποσπώνται εύκολα ή το ότι θέλουν να κινούνται διαρκώς... Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί ο δάσκαλος καθηγητής να το χρησιμοποιήσει εεε για να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ;

Z: Εμείς χρησιμοποιήσαμε κυρίως παιχνίδια το οποία προσήλωναν την προσοχή και όταν αφιερονόταν το παιδί πάνω σε αυτά εε δεν λειτουργούσε ως πούμε υπερκινητικά. Αφιερονόταν. Έπαιζε. Πολλές φορές βέβαια εκδήλωνε μια συμπεριφορά νευρική, αλλά νευρίαζε ως προς το παιχνίδι. Σαν χαρακτηριστικό δηλαδή περισσότερο προσωπικό το οποίο αφορά τον χαρακτήρα ίσως του παιδιού και όχι τη διαταραχή του.

Σ: Έχετε κάποια παραδείγματα από συναδέλφους; Σας έχουν μοιραστεί τις εμπειρίες τους σχετικά με τους μαθητές, εάν έχουν χρησιμοποιήσει αυτοί ίσως τις ΤΠΕ στο μάθημα τους και είχανε, έχουν βγάλει κάποια συμπεράσματα ;

Z: Έχουν χρησιμοποιήσει συνάδελφοι αρκετά τη ρομποτική μέσα στο μάθημα τους

με άτομα με τέτοιου είδους διαταραχές και είχα πολύ θετικά αποτελέσματα. Σε σημείο που ίσως το παιδί ήταν εις θέση εντός εισαγωγικών τώρα, πολύ δόκιμο αυτό που θα χρησιμοποιήσω, να επικοινωνήσει καλύτερα μέσω των ΤΠΕ παρά απευθείας με τον άνθρωπο.

Σ: Είχαν αρκετά δηλαδή θετικά αποτελέσματα μέσω της ρομποτικής ; Τα παιδιά αυτά μπορούσαν τους άρεσε και τους διατηρούσε αρκετά το ενδιαφέρον;

Z: Ακριβώς και μπορούσε και τους εκπαίδευε εεε και μπορώ να πω ότι ως ένα σημείο από ότι κατάλαβα το επιζητούσαν κιόλας τα παιδιά, δηλαδή το ψάχνανε. Εγώ προσωπικά όμως δεν έχω γνώσεις, δεν έχω εφαρμόσει κάτι προσωπικά από ρομποτική.

Σ: Εντάξει.

Z: Αναφέρθηκα καθαρά σε εμπειρίες συναδέλφων που ρωτήσατε.

Σ: Καταλαβαίνω. Είναι νομίζω ανάλογα και στον καθένα αυτό άμα θέλει να τη χρησιμοποιήσει, μπορείτε δεν ξέρω και στα μαθηματικά, νομίζω ότι συνδέονται κάπως, δεν ξέρω, εσείς πως το βλέπετε;

Z: Απλά προσωπικά δεν έχω γνώσεις για αυτό δεν το χρησιμοποίησα, δεν έχω ασχοληθεί δηλαδή με αυτό το κομμάτι.

Σ: Έχετε ιδέες ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία με την χρήση των ΤΠΕ γενικότερα; Πιστεύετε ότι μπορεί να αλλάξει κάτι;

Z: Ναι βεβαίως πιστεύω ότι μπορούν να δημιουργηθούν κυρίως παιχνίδια που να μπορέσουν να ενταχθούν έτσι και σε μία ύλη πάνω και να βοηθήσουν τέτοιου είδους άτομα. Γιατί φάνηκε ότι τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα όταν, στη διαδικασία της μάθησης ενταχθεί η έννοια του παιχνιδιού ή όταν την αντιλαμβάνονται σαν παιχνίδι, τότε λειτουργούν περισσότερο και κυρίως εε άτομα με τέτοιου τύπου διαταραχές.

Σ: Θεωρείται ότι υπάρχει και αρκετό υλικό από επίσημους φορείς ή ότι δεν υπάρχει τόσο ασχολία ώστε να εξοπλιστούν και τα σχολεία; Θεωρείται ότι είναι κατάλληλα εξοπλισμένα τα σχολεία για να υποστηρίξουν τέτοιο μάθημα;

Z: Όχι καθόλου. Ίσως μόνο ορισμένα ιδιωτικά σχολεία σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Σ: Είναι σημαντικό αυτό που λέτε γιατί εε πρέπει να το θίξουμε και αυτό γιατί και οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις αλλά δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν

Z: Ακριβώς

Σ: Τέλεια, σας ευχαριστώ πάρα πολύ

Z: Να 'στε καλά και εγώ.

Σ: Αυτές τις ερωτήσεις είχα να κάνω.

Εκπαιδευτικός 4

Σ: Καλησπέρα σας.

A: Καλησπέρα.

Σ: Πόσο χρονών είστε ;

A: Τριάντα πέντε.

Σ: Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

A: Άγαμη

Σ: Το αντικείμενο σπουδών σας;

A: Παιδαγωγικό ειδικής αγωγής και μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Σ: Τέλεια, πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

A: Δεκατέσσερα

Σ: Στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

A: Πρώτος χρόνος είναι αυτός, το τρέχων έτος.

Σ: Η θέση σας σε αυτή τη μονάδα;

A: Ειδική παιδαγωγός στο τμήμα ένταξης.

Σ: Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο ΤΠΕ;

A: Εεε γενικότερα τα ψηφιακά μέσα που μπορώ να χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη εε για να βοηθήσω την εκπαιδευτική διαδικασία εε και να κάνω πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους μαθητές διότι πλέον είναι πολύ εξοικειωμένοι και είναι ενδιαφέρον για τους ίδιους.

Σ: Άρα τα παραπάνω είναι κάποιοι λόγοι οι οποίοι σας ωθούν στο να χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ. Υπάρχουν κάποιο έξτρα λόγοι για τους οποίους θα τις χρησιμοποιούσατε;

A: Από αυτό κυρίως, είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα και με τις εικόνες κιάλας και με αυτά πιο εύκολο και για τους μαθητές.

Σ: Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι πιστεύετε ότι είναι ανασταλτικοί για να χρησιμοποιήσετε τις ΤΠΕ στο μάθημα;

A: Ναι δεν είναι στο σχολείο.. εε όλα τα σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα με ψηφιακά μέσα, δεν υπάρχουν τάμπλετ για όλους τους μαθητές ή λάπτοπ κτλ οπότε πρακτικοί κυρίως οι λόγοι.

Σ: Ποια είναι τα συναισθήματα σας απο τη χρήση τους στο μάθημα; Είστε

ευχαριστημένη;

A: Ευχαριστημένη είμαι, πολύ ευχαριστημένη να γιατί το κάνουνε έτσι το αναμένουν οι μαθητές πότε θα ασχοληθούμε με αυτό το αντικείμενο, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες και εγώ που μπορώ να δημιουργήσω και έτοιμες online οπότε και εύχρηστο είναι και για τους μαθητές και για εμένα οπότε γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό.

Σ: Πως αποκτήσατε εξοικείωση με τις ΤΠΕ; Από δική σας προσωπική ενασχόληση μέσω κάποιου σεμιναρίου;

A: Εε και δική μου ενασχόληση πάνω στο αντικείμενο που έψαχνα να βρω ας πούμε για την ειδική αγωγή πως μπορώ να το χρησιμοποιήσω, εεε και επιμόρφωση που είχε κάνει το υπουργείο, και το ECDL και όταν ήμουν και εγώ μαθήτρια το Cambridge στους υπολογιστές.

Σ: Οπότε είχατε κάποιες γνώσεις

A: Ναι ναι εντάξει είχα κάποιες.

Σ: Ποια μαθήματα θεωρείτε ότι μπορούν να συνδυαστούν κατάλληλα με τις ΤΠΕ και για ποιους λόγους;

A: Εε σίγουρα μπορεί το μάθημα της γλώσσας βασικά όλα τα μαθήματα νομίζω, εε για τη γλώσσα ας πούμε βοηθάει πολύ και στην πρώτη δημοτικού για συλλαβές που συνδυάζονται και είναι και εικόνα εε είναι δίπλα δεν ξοδεύουμε πολύ υλικό δηλαδή πολύ χαρτί για να το έχουμε μπροστά στο μαθητή, οπότε στον υπολογιστή εναλλάσσονται εύκολα οι εικόνες οι συλλαβές υπάρχει χρώμα, εε μετά στα μαθηματικά πάλι και με τις εικόνες και για σειροθέτηση και για ταξινόμηση και με παιγνιώδη έτσι τρόπο για τα παιδιά, αλλά και γεωγραφία που μπορούμε να δούμε, βασικά εγώ γλώσσα και μαθηματικά είναι το αντικείμενο μου αλλά θεωρώ ότι σε όλα τα μαθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Σ: Πως θα περιγράφατε τη σχέση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ;

A: Άριστη (Γέλια), θέλουνε εε τους αρέσει πάρα πολύ και είναι εξοικειωμένοι με τον υπολογιστή γιατί όλα τα περισσότερα έχουν στο σπίτι τους, ξέρουν να το χειρίζονται εε και θέλουν να μαθαίνουν τις λειτουργίες, με ρωτάνε πως θα το κάνω αυτό για να το κάνουν μετά μόνοι τους και στο σπίτι, οπότε τους αρέσει πολύ.

Σ: Άρα τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι κυρίως θετικά;

A: Θετικά θετικά

Σ: Σε ποια μαθήματα δείχνουν οι μαθητές να προτιμούν τις τεχνολογίες; Υπάρχει κάποια διάκριση σε κάποια συγκεκριμένα;

A: Στη γλώσσα ας πούμε αν έβαζα συγκριτικά με τα μαθηματικά, γιατί σου λέω για αυτό το αντικείμενο μπορώ να κρίνω για αυτά τα δυο. Στα μαθηματικά επειδή το κάνουμε ούτως η άλλως στο τμήμα ένταξης και πιο βιωματικό το μάθημα εε υπάρχουν και άλλοι τρόποι με τα μαθηματικά οπότε στη γλώσσα δείχνουνε ιδιαίτερη προτίμηση.

Σ: Ποιοι κίνδυνοι θεωρείτε ότι μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των τεχνολογιών,

A: Φοβάμαι μη ξεφύγουμε με την ώρα γιατί δεν θέλω και πολύ ώρα μπροστά στην οθόνη, ξέρεις από τη μια τους λέμε να μην είναι με ένα τάμπλετ στο χέρι στο σπίτι κτλ και από την άλλη αναιρούμαστε βάζοντας τους μπροστά στον υπολογιστή να κάνουν, βέβαια εμείς το κάνουμε για εκπαιδευτικό σκοπό δεν, αλλά πάλι θέλω να είναι περιορισμένος ο χρόνος μπροστά στην οθόνη και φοβάμαι να μην ξεφύγουμε και τα προγράμματα θέλω να τα κοιτάξω εγώ πρώτα στο σπίτι να μην είναι, να είναι κατάλληλα για τα παιδιά, γιατί ακόμη και κάποια βιντεάκια που θέλω να τους δείξω στο youtube ή σε τέτοιου είδους σελίδες είναι οι διαφημίσεις που πετάγονται και δεν θέλω να δούνε κάτι τέλος πάντων, αυτό κυρίως να μην είναι μπροστά στην οθόνη βασικά για τα ματάκια τους... μετά φοβάμαι ότι γίνεται πιο βαρετό το μάθημα όταν δεν είμαι στους υπολογιστές ιδίως για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δηλαδή, περιμένουνε τον υπολογιστή οπότε το άλλο μπορεί να τους φαίνεται πιο βαρετό όταν έχουν εκεί πληθώρα ερεθισμάτων με εικόνες με το ένα με το άλλο, και τους γίνεται λίγο πιο βαρετό το υπόλοιπο μάθημα. Αυτό λίγο φοβάμαι, υπάρχει κίνδυνος ας πούμε να εεε κάθονται μετά στο θρανίο και να αναμένουν πότε θα κάνουμε στον υπολογιστή μάθημα.

Σ: Ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ συγκεκριμένα;

A: Εε είναι αναλόγως και την περίπτωση του παιδιού, γενικότερα εντάξει εε, θέλει συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας, για παράδειγμα επειδή θέλουν συνεχώς να και είναι υπερκινητικοί θέλουν να σηκώνονται, προσπαθώ αυτό να το εντάξω μέσα στο μάθημα, δηλαδή να είναι μέσα στα πλαίσια του μαθήματος δηλαδή σήκω να σβήσεις εσύ τον πίνακα και για να εκτονωθεί το παιδί αλλά να είναι και στα πλαίσια του μαθήματος, δεν κάνει κάτι εκτός. Μετά θέλει εννοείται με το που έρχεται το παιδί με ΔΕΠ-Υ να του λέω το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί για να ξέρει την πορεία του μαθήματος να μην είναι ανήσυχος, γενικότερα η εμπειρία μου είναι ότι θέλει πολύ υπομονή για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θέλει συγκεκριμένο πρόγραμμα, ρουτίνα να υπάρχει για να ξέρουν τι θα ακολουθήσει εεεε και να είναι σαφή όλα αυτά που τους

λέμε, σαφείς οδηγίες κτλ, εκτός αν ρώτησες τώρα η εμπειρία μου γενικότερα αν έχω δουλέψει με παιδιά ΔΕΠ-Υ και εγώ το έθεσα αλλιώς.

Σ: Μου απαντήσατε και στην επόμενη ερώτηση που είναι οι τεχνικές που θεωρείτε κατάλληλες και ναι. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι κατάλληλοι μέθοδοι διδασκαλία στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Α: Εε ναι σίγουρα και οι εικόνες βοηθάνε, με το εικονικό πρόγραμμα, τώρα αναλόγως και σε τι επίπεδο βρίσκεται το παιδί έτσι; κυρίως στις μικρότερες ηλικίες βοηθάνε και οι εικόνες, εε σας είπα ότι συνήθως να τους βάζουμε ρόλους βοηθού δασκάλου για να μπορούν να κινούνται να εκτονώνονται και να είναι μέσα στα πλαίσια του μαθήματος. εε οι οδηγίες στις ασκήσεις να είναι σαφείς και να είναι μικρές ασκήσεις για να βιώνουν και την επιτυχία, δηλαδή όχι μια τεράστια άσκηση να μην έχει ποτέ τελειωμό και να ανυπομονεί το παιδί, επιβράβευση συνεχή επιβράβευση για τα παιδιά γιατί νιώθουνε μια αναβλητικότητα μια απογοήτευση ότι δεν τα καταφέρνουν οπότε αυτό βοηθάει πολύ σε όλα τα παιδιά κυρίως στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ το έχω παρατηρήσει.

Σ: Κάτι που ίσως δε βοηθάει; Ας πούμε η ομαδική εργασία βοηθάει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τι πιστεύετε;

Α: Η ομαδική εργασία είναι αναλόγως συνήθως δεν βοηθάει εε γιατί διασπάτε πιο εύκολα η προσοχή τους από το άλλο παιδί της ομάδας, κυρίως δηλαδή εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι καλύτερο αλλά τους βάζουμε και σε ομάδες για να δουλέψουν και τις κοινωνικές δεξιότητες, δεν μπορούν να είναι συνεχώς απομονωμένα.

Σ: Καταλαβαίνω. Το σχολικό περιβάλλον πως πιστεύετε ότι υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ; Υπάρχει υποστήριξη, εε συζήτηση, συνεργασία γενικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής ας πουμε ;

Α: Συνήθως υπάρχει υποστήριξη από τον ειδικό παιδαγωγό προς τους γενικούς με την έννοια τους δίνουμε κάποιες προτάσεις ότι μπορείτε να κάνετε αυτό μπορείτε να κάνετε το άλλο εε και από την .. δεν ξέρω αν γνωρίζεις για την επιτροπή ΕΔΥ που είναι τώρα στο σχολείο, παλιά λεγόταν ΔΕΑΥ φέτος ΕΔΥ, εε που είναι κοινωνική λειτουργός ψυχολόγος και ο ειδικός παιδαγωγός του κάθε σχολείου, οπότε εκεί υπάρχει συζήτηση αν μας προβληματίζει κάποιο παιδί, υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλο να του δώσουμε κάποιες ιδέες και μερικές φορές και υπομονή ότι εεε γιατί και εμείς θέλουμε να βιώνουμε την επιτυχία σε ένα μαθητή να βλέπουμε την πρόοδο και όταν μερικές φορές καθυστερεί αυτή και εμείς ανησυχούμε μήπως δεν κάνουμε κάτι

σωστά, πως μπορούμε να το βοηθήσουμε περισσότερο κτλ

Σ: Πως πιστεύετε ότι επιδρά η χρήση των ΤΠΕ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Α: Εε θετικά επιδρά, βέβαια όταν είναι, μερικές φορές ξεφεύγουμε με τον υπολογιστή όταν είναι πολλά τα ερεθίσματα εκεί λίγο μπορεί να αποσυντονιστεί οπότε πρέπει να είναι μια μικρή άσκηση και στον υπολογιστή με συγκεκριμένα δεδομένα για να μην ξεφεύγει και να μη διασπάται.

Σ: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια λογισμικά που είναι κατάλληλα; Σας έρχεται κάποιο στο μυαλό που είναι κατάλληλο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Α: Εεε ... όχι δεν μου έρχεται αυτή τη στιγμή κάποιο, εντάξει είναι ο "ξεφτέρης" και αυτά που είναι παλιά, εε υπάρχουν online κάποιες ασκήσεις τώρα κάποιο κατάλληλο για ΔΕΠ-Υ δεν μου έρχεται αυτή τη στιγμή.

Σ: Δηλαδή είναι κάποια λογισμικά που ίσως τα χρησιμοποιείται και για παιδιά τυπικής ή ;;

Α: Ναι ναι, δηλαδή τον "ξεφτέρη" σε όλα τα παιδιά το χρησιμοποιώ.

Σ: Άρα με τον κατάλληλο τρόπο μπορούν να επιδράσουν θετικά και στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Α: Ναι, βασικά το προσαρμόζω βλέπω το κάθε πρόγραμμα πως λειτουργεί και αν είναι θετικό το συνεχίζω.

Σ: Με ποιους τρόπους μπορούν να ενταχθούν οι ΤΠΕ στο μάθημα; Εε βοηθητικά, ως αφόρμηση, στο κύριο μέρος ως αξιολόγηση;

Α: Εε τώρα ξαναλέω αναλόγως, όταν παίρνω κάποιο παιδί υποτίθεται γίνεται η αρχική αξιολόγηση και θέτουμε κάποιους στόχους. Αναλόγως τους στόχους λοιπόν που θέτουμε για κάθε παιδί. Σε κάποια παιδιά μπορεί να βοηθήσει βοηθητικά μέσα στο μάθημα εεε, κυρίως στο τμήμα ένταξης βοηθητικά.

Σ: Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα επιτυχημένο και ένα αποτυχημένο παράδειγμα ένταξης των ΤΠΕ σε κάποιο παιδί;

Α: Πετυχημένης ας πούμε όταν μαθαίναμε στην πρώτη δημοτικού σε ένα αγοράκι τις συλλαβές είχαμε κάποιες ασκήσεις εε σαν παιχνίδι με συλλαβές που εμφανίζονταν και έπρεπε να τις διαβάσει ή να τις συνδυάσει και να κάνει λέξεις κτλ το οποίο λειτούργησε για λίγα λεπτά, αλλά λειτούργησε ωραία δηλαδή διάβαζε τις συλλαβές κτλ και σε ένα άλλο παιδάκι, το οποίο μόλις είδε τον υπολογιστή δεν συγκεντρωνόταν στο παιχνίδι, να μπούμε και εδώ τι είναι εκείνο τι είναι τ' άλλο ήθελε να τα περιεργαστεί όλα και δεν συγκεντρωνόταν στο αντικείμενο,

Σ: Άρα από κινδύνους που εγκυμονούν σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, κυρίως στο να μη

στοχεύουν στη δραστηριότητα ... ;

A: Να διασπάται η προσοχή τους ναι

Σ: Να αποσυντονίζονται κτλ;

A: Γιατί είναι και τα ερεθίσματα και στους υπολογιστές οπότε ναι. Γενικότερα προσπαθούμε και στην τάξη να είναι περιορισμένα τα ερεθίσματα ή να κοιτάνε τα παιδιά ας πούμε στον πίνακα που είναι λευκό να μην αποσυντονίζονται από άλλες εικόνες οπότε και στον υπολογιστή κάπως έτσι, αν δούνε όλη την εικόνα ή πάω από το ένα πρόγραμμα στο άλλο κάποιο παιδί με διάσπαση μπορεί να με σταματήσει εκατό φορές, τι είναι αυτό τι το άλλο, να δει διάφορα και να κάνει διάφορες ερωτήσεις.

Σ: Εεε τώρα έχετε κάποια παραδείγματα από άλλους συναδέλφους για τη χρήση των ΤΠΕ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ; Έχετε ακούσει κάτι παλαιότερα, τώρα, δηλαδή τι σας λένε συνάδελφοι;

A: Ναι εε που όταν κάνουν/κάνω κάτι στον υπολογιστή το παιδί με ΔΕΠ-Υ θα βρει αφορμή να πει δικές του ιστορίες, που εγώ μπήκα στον υπολογιστή είδα εκείνο και να πάρει αφορμή δηλαδή τον υπολογιστή και να πει δικές του ιστορίες ναι.

Σ: Έχετε κάποιες ιδέες για να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των ΤΠΕ γενικότερα;

A: Αρχικά να είναι εξοπλισμένα όλα τα σχολεία ας ξεκινήσουμε από αυτό το πρακτικό του θέματος. Από κει και πέρα και επιμόρφωση μπορεί να γίνει στους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένα προγράμματα, γιατί κάποια προγράμματα βγαίνουν είτε κοστίζουν οπότε δεν μπορούμε να τα αγοράσουμε εε είτε δεν είμαστε ενημερωμένοι για όλα τα προγράμματα οπότε μια επιμόρφωση η οποία όμως να μην βασίζεται στη θεωρία γιατί, γίνονται πολλά τέτοια σεμινάρια και απλώς σε ζαλίζουν σε εισαγωγικά με θεωρίες και όχι πρακτικά πράγματα, ότι ξέρεις είναι αυτό το πρόγραμμα λειτουργεί έτσι έτσι και έτσι, και αρχίζουν με τις θεωρίες οπότε εκεί χάνεσαι και δεν έχει και ενδιαφέρον, οπότε πιο συγκεκριμένα πράγματα πιο στοχευμένα.

Σ: Τέλεια, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας.

A: Χάρηκα! Να 'στε καλά.

Εκπαιδευτικός 5

Σ: Λοιπόν καλησπέρα σας, εε πόσο χρονών είστε;

B: σαράντα

Σ: Η οικογενειακή σας κατάσταση;

B: Είμαι παντρεμένη με τρία παιδάκια

Σ: Τέλεια! Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας;

B: Είμαι ειδική παιδαγωγός με εξειδίκευση στην εμπλοκή των τεχνών στη διδασκαλία.

Σ: Αρά έχετε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

B: Ναι

Σ: Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

B: δεκάξι.

Σ: και πόσα χρόνια βρίσκεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

B: δώδεκα

Σ: Ποια είναι η θέση σας σε αυτή τη μονάδα;

B: Είμαι η δασκάλα του τμήματος ένταξης με οργανική.

Σ: Τέλεια! Ε πως αντιλαμβάνεστε τον όρο Τ.Π.Ε.;

B: Στην πραγματικότητα ο όρος αυτός για μας είναι ένας βοηθητικός τομέας ώστε να κάνουμε το μάθημα μας καλύτερο.

Σ: Ποιοι λόγοι οπότε σας ωθούν οπότε στο να τις εντάξετε στο μάθημά σας;

B: Κυρίως στο να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι ανασταλτικοί στο να τις χρησιμοποιήσετε στο μάθημα.

B: εεε Κυρίως για παιδιά που χρειάζονται πολλές διαφορετικές τεχνικές για να κατανοήσουν κάτι νομίζω ότι είναι άκρως απαραίτητο γιατί τους δίνει πληθώρα πληροφοριών και εικόνων.

Σ: Εσείς ποια συναισθήματα έχετε αποκομίσει από τη χρήση τους στο μάθημα; Πως αισθάνεστε;

B: Προσπαθώ να το χρησιμοποιώ όσο γίνεται λιγότερο, για να είμαστε λίγο πιο δημιουργικοί αλλά νομίζω ότι τελικώς έχει ενταχθεί πλήρως στη διδασκαλία. Γενικά, είμαι ευχαριστημένη.

Σ: Πως αποκτήσατε εξοικείωση με τη χρήση τους αν αποκτήσατε;

B: Με προσωπική δουλειά θα έλεγα.

Σ: εεε ποια μαθήματα θεωρείται ότι μπορεί να συνδυαστούν κατάλληλα με αυτές τις μεθόδους;

B: Ε σίγουρα τα μαθηματικά και η φυσική είναι πιο κοντά στο να δείξεις ένα πείραμα στο παιδί να δει κάποιες πράξεις πως γίνονται με ποια τεχνική με ποιον τρόπο, αλλά νομίζω ότι όσο αφορά την αφήγηση και το άκουσμα ενός κειμένου είναι πολύ χρήσιμο.

Σ: Ε πως θα περιγράφατε τη σχέση των μαθητών με τη χρήση τους.

B: Καλύτερη από τη δική μου σίγουρα (Γέλια). Ναι καμιά φορά όταν δεν ανοίγει είναι οι πρώτοι που έρχονται και λένε κυρία φταίει αυτό κυρία φταίει το άλλο, οπότε θα έλεγα ότι είναι οι προσωπικοί μου βοηθοί όσον αφορά την τεχνολογία.

Σ: Από τη χρήση τους έχουν προκύψει κάποια θετικά αποτελέσματα; Αρνητικά ίσως;

B: ε τώρα πια με τον covid χρησιμοποιούμε πάρα πολύ την τεχνολογία και από μακριά σίγουρα το να διδάσκεις μέσω υπολογιστή θα το έβαζα στα αρνητικά εεεε το να παρατηρήσεις κάτι μέσω υπολογιστή ή να επεξεργαστείς ένα κείμενο θα το έβαζα στα θετικά χαρακτηριστικά του.

Σ: Σε ποια μαθήματα δείχνουν οι μαθητές να τα προτιμούν λιγότερο; και για ποιους λόγους;

B: Εμείς κάνουμε μόνο γλώσσα και μαθηματικά δεν το προτιμούν λιγότερο κάπου, δηλαδή απλώς το ελέγχω, το βάζω πολύ στοχευμένα δηλαδή όταν θέλω να δούνε κάτι οπτικά ξέρουν ότι δεν το κάνουν κάθε μέρα που έρχονται θα το κάνουν σε συγκεκριμένες στιγμές και όταν τους το δίνω είναι χαρούμενοι, ααα επιτέλους κυρία βάλανε κάτι στον υπολογιστή.

Σ: Ναι όποτε κατάλαβα! υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι από τη χρήση τους;

B: Σίγουρα η ανεξέλεγκτη χρήση στο διαδίκτυο είναι ένας κίνδυνος καθώς και η πολύ ώρα θα έλεγα σε ένα κινητό ή σε έναν υπολογιστή, έχουμε μαθητές που είναι εξαρτημένοι απ' τη χρήση της τεχνολογίας και σιγά σιγά βλέπουμε ότι έχουν και άλλα αρνητικά όπως στη συγκέντρωση όπως τους ενοχλούν στα μάτια παρατηρείται μετά από πολλές ώρες, προσπαθούμε να το ελέγχουμε, κυρίως γίνεται στο σπίτι η σπατάλη θα έλεγα. Προσπαθούμε να το ελέγχουμε με την μείωση των ωρών στον υπολογιστή θα έλεγα. Αυτά είναι τα βασικότερα που θα πρέπει να τα προσέχουν και οι ίδιοι οι γονείς. Είναι οι ώρες δηλαδή που τις χρησιμοποιούν τα παιδιά.

Σ: Τέλεια! Τώρα όσον αφορά τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ποια είναι η εμπειρία σας με τη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

B: Πέρσι είχα ένα παιδάκι με ΔΕΠ-Υ, φέτος έχω δύο παιδάκια με ΔΕΠ-Υ εεε οπότε θα έλεγα ότι είναι στα δύο χρόνια η εμπειρία μου, αυτό.

Σ: Ποιες τεχνικές θεωρείτε ότι είναι κατάλληλες για να υποστηρίξουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Β: Αυτό το είπαμε λίγο και πριν με το ενδιαφέρον. Εγώ πιστεύω ότι χρειάζονται πολλά μικρά διαλλείματα και καλή οργάνωση στη διδασκαλία τους.

Σ: Από μεθόδους διδασκαλίας συγκεκριμένα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θεωρείται ότι κάποιοι είναι ακατάλληλοι;

Β: Σίγουρα δεν τους βοηθάει η δασκαλοκεντρική μέθοδος αυτό είναι αποδεδειγμένο, δηλαδή το να μείνουν συντονισμένοι και να παρακολουθήσουν αυτό που λέει ο δάσκαλος και γράφει στον πίνακα τους είναι παρά πολύ δύσκολο εεε θεωρώ ότι ένα διαχωρισμός σε μικρές ομαδούλες και με παιδιά που είναι καλοί μαθητές, θα ήταν πάρα πολύ εξυπηρετήσιμος για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Σ: εεε Τώρα πως το σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Β: Τι εννοείς σχολικό περιβάλλον;

Σ: Εννοώ πως είναι διαμορφωμένη η αίθουσα.

Β: Στο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς;

Σ: Ναι ναι τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Β: Λοιπόν εγώ θεωρώ ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ πρέπει να το αντιμετωπίσει ο δάσκαλος της τάξης δεν είναι ένα παιδί που πρέπει να βγει από την τάξη για μένα, πρέπει να βρει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο να λειτουργήσει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του άμα αυτό εντοπιστεί σε μικρή ηλικία το παιδί μπορεί να προχωρήσει και να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη, αν αντιμετωπιστεί και είναι ένα παιδί που γλιστράει που χαζεύει, που θέλει την παρακίνηση, θα αρχίσει να χάνει και μαθησιακά σιγά σιγά, οπότε θεωρώ ότι αυτό που πρέπει να κάνει το σχολείο να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς κυρίως στο τι πρέπει να γίνει. Τώρα για τα διαλλείματα που μπορεί να χρειάζονται τα παιδιά για να βγαίνουν να κάνουν κάτι και να ξανά γυρνάνε, αυτό είναι κάτι που ρυθμίζεται μέσα στην τάξη. Επίσης, πρέπει να ρυθμιστεί και δυστυχώς το πως είναι η τάξη, δηλαδή όταν έχεις ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν μπορείς να έχεις πολλά ερεθίσματα τριγύρω και να το έχεις κοντά στο παράθυρο. Είναι κάποιες μικρές λεπτομέρειες αλλά κυρίως αυτές διορθώνονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έλεγα.

Σ: εεε πως πιστεύετε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. επιδρά σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ;

Β: Δεν συμφωνώ στις πολλές ώρες σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, σίγουρα του τραβάει την προσοχή και το κρατάει ήσυχο για κάποιο διάστημα, δηλαδή αυτό νομίζω ότι είναι το

αρνητικό ότι το βλέπουμε ότι κάθεται οπότε το υπερχρησιμοποιούμε. εε παρόλα αυτά αν το χρησιμοποιήσεις σωστά είναι βοηθητικό για να τραβήξει την προσοχή και να πετύχεις κάποιο στόχο που έχεις.

Σ: Άρα είναι για λίγο

Β: Είναι για λίγο θα έλεγα, εγώ γενικώς πιστεύω ότι η πολύ έκθεση στην οθόνη και σε πολλά διαφορετικά ερεθίσματα φέρνουν προβλήματα στη συγκέντρωση, δηλαδή το βλέπουμε ότι παιδιά που έχουν, δηλαδή και σε έρευνες το έχω διαβάσει, ότι παιδιά που κάθονται πολλές ώρες δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, και επίσης έχουν ασχολία και βαριούνται. Δηλαδή όταν τα έχεις τα ερεθίσματα στο δευτερόλεπτο, δεκατρία δεκατέσσερα διαφορετικά πράγματα να βλέπεις και να ακούς είναι πολύ βαρετό από το να ρθεις και να ακούς ένα δάσκαλο που σου λέει, για τα ρήματα που τελειώνουν σε ίζω. Δυστυχώς.

Σ: Υπάρχουν κάποια λογισμικά τα οποία θεωρείται είναι κατάλληλα για τα παιδιά αυτά; εεε ας πούμε στον υπολογιστή τι θα χρησιμοποιούσατε σε κάποιον μαθητή με ΔΕΠ-Υ; Τι λογισμικό; Τι είδους;

Β: Εγώ σου είπα δεν χρησιμοποιώ πολύ, όπως κατάλαβες, κάποιες φορές φτιάχνω κάποιες ασκήσεις μόνη μου πιο στοχευμένα κυρίως με μετακίνηση με το να πατάς ένα κουμπί και να βγαίνει κάτι άλλο. Δεν χρησιμοποιώ όμως κάποιο συγκεκριμένο λογισμικό. και είναι μετά από αναζήτηση στο ιντερνέτ βρίσκω αυτό που μου ταιριάζει και αν δεν το βρω θα το φτιάξω. Στο word φτιάχνω συνήθως, και χρησιμοποιώ αρκετά και το movie maker, και το scratch θα έλεγα αυτά. Κυρίως αλλά ελάχιστα, θα έχουν περάσει δύο ώρες διδασκαλίας θα έχω καταλάβει ότι δεν το έχει καταλάβει καλά και μετά θα μετακινηθώ στον υπολογιστή να κάνω κάτι.

Σ: Άρα τις Τ.Π.Ε. τις χρησιμοποιείτε ως βοηθητικό μέρος στο μάθημα σας;

Β: Κυρίως ως υποστηρικτικό και αξιολόγηση, για να δω αν το έχουν καταλάβει. Κάπως έτσι λειτουργεί.

Σ: Έχετε να μου περιγράψετε ένα παράδειγμα αποτυχημένης προσπάθειας και ένα αποτυχημένης; Σας έρχεται κάτι; Να χρησιμοποιήσατε;

Β: Στους υπολογιστές;

Σ: Να το σκεφτήκατε κάπως και να είδατε ότι δεν λειτουργεί ή να το χρησιμοποιήσατε και να είπατε ναι.

Β: Σίγουρα με την προπαίδεια χρησιμοποιώ πολύ τον υπολογιστή, γιατί είναι πολύ κουραστική να την μάθουν τα παιδιά και πάρα πολύ κουραστική, με το να, δηλαδή με το που θα δουν τον περιοδικό τον πίνακα όχι τον περιοδικό πίνακα, τον

πυθαγόρειο πίνακα τα παιδιά θα κλατάρουν δεν θα θέλουν να καν να τον επεξεργαστούν. Τον ξεκινάμε πρώτα με κατασκευές χαρτονιών για να είναι πιο βιωματικό , πιο βιωματικό το θυμάσαι καλύτερα εάν δεν καταλήξουμε, είχα παιδιά που δεν μπόρεσαν να το χρησιμοποιήσουν, μετά πήγαμε στον υπολογιστή, έχω τρεις φορές το επτά πατάω το σωστό, εκεί δούλεψε γιατί ήθελε να μάσει τα φρούτα όταν πατούσε το σωστό, εεε ήταν ένα κίνητρο, δεν το καταλάβαινε όμως ότι το ήξερε, απλώς το κίνητρό του να πετύχει στο παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε για να μάθει την προπαίδεια, ακούσια χωρίς να καταλάβει ότι την έμαθε, αυτό θα ήταν ένα πετυχημένο παράδειγμα πιστεύω τώρα αποτυχημένο δεν ξέρω, τώρα είμαι σε φάση που προσπαθώ να βάλω σε σειρά ένα μικρό παιδάκι με ΔΕΠ-Υ και η επιτυχία θα ήταν να μπορούσε να ρυθμίσει το πότε είμαι κουρασμένος και πότε όχι αλλά δεν χρησιμοποιώ εκεί πέρα όμως.

Σ: Άρα εγκυμονούν κάποιοι κίνδυνοι από τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σίγουρα ε;

Β: Επίσης είπαμε και για τις ώρες είναι και πολύ επικίνδυνο το τι βλέπεις τελικώς, γιατί οι διαφημίσεις που βγαίνουν είναι πολύ επικίνδυνες [Γέλιο]

Σ: Πετυχαίνετε επικίνδυνες διαφημίσεις ε;

Β: Ε ναι επειδή είμαστε μεγάλο σχολείο δεν είμαι όλοι οι υπολογιστές στο ιστό του σχολικού δικτύου για να λειτουργεί καλύτερα το δίκτυο, πιο γρήγορα και σε κάποιους υπολογιστές μπορεί να βγουν διάφορες διαφημίσεις ακατάλληλες.

Σ: Τώρα έχετε κάποια παραδείγματα από συναδέλφους για τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, δηλαδή να έχετε ακούσει από κάποιον συνάδελφο χρησιμοποίησα αυτό και ήταν καλό;

Β: Όχι λυπάμαι

Σ: Τώρα έχετε κάποιες ιδέες ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των Τ.Π.Ε.; Γενικά;

Β: Γενικά δεν τις χρησιμοποιώ πολύ οπότε τι να σου πω [Γέλιο]. Θα μου άρεσε σίγουρα να μπορούσαν τα παιδιά να παράξουν μόνα τους το δικό τους υλικό, που θα μπορούσε να είναι σαν κίνητρο για να. Και στον υπολογιστή κυρίως δηλαδή να μπορούν να κάνουν κάποια άσκηση γενικώς κάνουμε κάποια βιντεάκια τα παιδιά συμμετέχουν και εγώ τα συναρμολογώ μετά. Θα ήθελα πολύ να φτιάχνουν δικές τους ασκήσεις στον υπολογιστή πιστεύω θα τους άρεσε. και μέσα από τη διαδικασία στο να φτιάχνουν τις δικές τους ασκήσεις θα μπορούσαν να πετύχουν κάποιους

διδακτικούς στόχους. Αλλά αυτά στα πιο μεγάλα από τετάρτη και πάνω δηλαδή τα μικρούτσικα όχι τόσο.

Σ: Αυτά! Τέλεια! Σας ευχαριστώ πολύ!

Β: Αλίμονο! Σας ευχαριστώ πολύ!

Εκπαιδευτικός 6

Σ: Καλησπέρα σας.

Χ: Χαίρεται.

Σ: Πόσο χρονών είστε;

Χ: Εε είμαι είκοσι εννιά χρονών.

Σ: Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Χ: Είμαι άγαμη.

Σ: Το αντικείμενο σπουδών σας;

Χ: Έχω σπουδάσει εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική στο πανεπιστήμιο Μακεδονίας με κατεύθυνση την ειδική αγωγή και μόλις τελείωσα το μεταπτυχιακό μου σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Σ: Υπέροχα, πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Χ: Αυτή είναι η όγδοη χρονιά που διανύω.

Σ: Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα βρίσκεστε πολλά χρόνια ;

Χ: Στη συγκεκριμένη βρίσκομαι για δεύτερη σχολική χρονιά.

Σ: Η θέση σας ποια είναι ;

Χ: Είμαι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και κάνω παράλληλη στήριξη σε ένα παιδάκι.

Σ: Λοιπόν, πως αντιλαμβάνεστε τον όρο ΤΠΕ;

Χ: Το αντιλαμβάνομαι ουσιαστικά ότι αναφέρεται σε ένα σύνολο τεχνολογιών που ουσιαστικά αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο έχουμε πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφορία.

Σ: Υπάρχουν κάποιοι λόγοι που σας ωθούν να εντάξετε τις ΤΠΕ στο μάθημα σας ;

Χ: Υπάρχουν αρκετοί λόγοι. Ένας από αυτούς που ανέφερα πριν ότι διευκολύνει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος θα έχει πρόσβαση σε οποιαδήποτε πληροφορία, ένας άλλος λόγος είναι ότι δημιουργούνε ένα περιβάλλον διάδρασης γενικότερα και επίσης η αλήθεια είναι ότι επειδή ζούμε στην εποχή που τείνει να γίνει ψηφιακή θεωρώ ότι είναι σημαντικό να γνωρίζει και να έρθει σε επαφή με τις τεχνολογίες προκειμένου να αποκτήσει ψηφιακή γραμματοσύνη.

Σ: Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι θεωρείτε ότι είναι ανασταλτικοί για τη χρήση τους; Ή που δυσκολεύουν το μάθημα ;

Χ: Εε πρώτα από όλα θα πρέπει να υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός θεωρώ διότι η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εξοπλισμένα όλα τα σχολεία επαρκώς εεετσι ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα του. εε επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καταρτισμένος και να έχει λάβει έστω κάποιου είδους βασική επιμόρφωση στο πως να χρησιμοποιεί αυτές τις νέες τεχνολογίες και στο πως να οργανώνει αυτές τις πληροφορίες.

Σ: Αχα εσάς πως σας φαίνεται η χρήση τους; Ποια συναισθήματα έχετε αποκομίσει από τη χρήση τους στο μάθημα; Είστε ευχαριστημένη;

Χ: Γενικά ναι, εεε η αλήθεια είναι ότι όποτε έχω την ευκαιρία χρησιμοποιώ εε τις ΤΠΕ στο μάθημα μου γιατί βλέπω μια πολύ θετική ανταπόκριση στους μαθητές αλλά ουσιαστικά πολλές φορές βοηθάνε και εμένα στο να μπορέσω εε να δείξω έτσι με μεγαλύτερη κατανόηση εε να δείξω καλύτερα κάτι και να το αντιληφθούνε καλύτερα οι μαθητές μου ουσιαστικά διευκολύνει και εμένα και τους μαθητές μου στο μάθημα.

Σ: Άρα έχετε εξοικείωση με τις ΤΠΕ, προφανώς, την αποκτήσατε μόνη σας πήγατε σε κάποιο σεμινάριο, υπήρχε κάποια κρατική μέριμνα ;

Χ: Εεε όχι η αλήθεια είναι δεν έχω έτσι λάβει κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση από μόνη μου ότι γνωρίζω από υπολογιστές κτλ, η χρήση κάποιων λογισμικών που έψαχνα μόνη μου σταδιακά στο ιντερνέτ, εε κάποια εξειδικευμένη μόρφωση δεν έχω λάβει περαιτέρω.

Σ: Τέλεια. Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα τα οποία μπορούν να συνδυαστούν με τις ΤΠΕ, ταιριάζουν περισσότερο ;

Χ: Θεωρώ ότι όλα τα μαθήματα μπορούν να συνδυαστούν πλέον με τις ΤΠΕ αρκεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πως να κάνει αυτή τη διασύνδεση των πληροφοριών.

Σ: Αχά καταλαβαίνω. Τώρα οι μαθητές σας έχουν καλή σχέση με τις τεχνολογίες; Είναι εξοικειωμένοι;

Χ: Εε συγκεκριμένα ο μαθητής μου για παράδειγμα που έχω φέτος ;

Σ: Ναι και γενικότερα από την εμπειρία σας.

Χ: Γενικότερα.. Γενικότερα η αλήθεια είναι ότι πλέον τα παιδιά γνωρίζουν είναι εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες άλλα λίγο περισσότερο άλλα λίγο λιγότερο, αλλά πλέον νομίζω όλα τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες.

Σ: Και από τα αποτελέσματα.. εε υπάρχουν κάποια αποτελέσματα θετικά είτε αρνητικά από τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα; ... Θεωρείτε ;

X: ... εε σίγουρα ...

Σ: Εννοώ ότι προκύπτουν και καλά.. κυρίως καλά αποτελέσματα από τη χρήση τους; Υπάρχουν και κάποια τα οποία σας προβληματίζουνε;

X: Εεε θεωρώ ότι υπάρχουν σίγουρα θετικά αποτελέσματα. Καταρχάς βλέπω στους μαθητές ότι εε υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα για παράδειγμα όταν εισάγεις την πληροφορία είτε, οπτικοακουστικά κυρίως εε υπάρχει πολύ μεγαλύτερη ενεργητικότητα εε σίγουρα η προσοχή τους εστιάζει περισσότερο εκεί από ότι πολλές φορές στο παραδοσιακό βιβλίο. Επίσης είναι θετική η χρήση τους γιατί έχω διαπιστώσει ότι εε μπορούνε να δείξουνε τις ικανότητές τους πολλές φορές, τις οποίες κάποιες φορές έτσι καταπνίγονται κατά την παραδοσιακή μαθησιακή διδασκαλία επομένως η χρήση των ΤΠΕ πολλές φορές ενεργοποιούνε τους μαθητές στο να δείξουνε και τι πραγματικά γνωρίζουνε γιατί ουσιαστικά τονώνεται η αυτοπεποίθηση τους και έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για να προσπαθήσουνε.

Σ: Τέλεια. Από τα μαθήματα τα οποία διδάσκετε βλέπετε σε κάποια οι μαθητές να δείχνουν προτίμηση στο να χρησιμοποιούνται περισσότερο οι ΤΠΕ και σε κάποια άλλα να προτιμούν ας πούμε είτε την παραδοσιακή είτε κάποια άλλη μέθοδο διδασκαλίας;

X: Εεε νομίζω ότι δεν παίζει ρόλο το μάθημα παίζει κυρίως ρόλο το πως θα δείξω μια πληροφορία για παράδειγμα αν απλά προβάλλω το μάθημα της γλώσσας στην οθόνη χωρίς να κάνω καμία άλλου είδους ενέργεια, η αλήθεια είναι ότι εκεί πέρα τα παιδιά δεν θα επιστήσουν την προσοχή τους ωστόσο αν προσπαθώ να διασυνδέσω πληροφορίες από το μάθημα με το να τους δείξω ένα βιντεάκι ή να τους, ή να ακούσουν κάτι πάνω σε αυτό εκεί πέρα βλέπω ότι αυξάνεται πάρα πολύ η προσοχή τους και δείχνουν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον, επομένως δεν πιστεύω ότι παίζει ρόλο το μάθημα παίζει ρόλο ο τρόπος που εγώ οργανώνω την πληροφορία μου για να τη δείξω μέσα από τις νέες τεχνολογίες.

Σ: Αα δηλαδή είναι κυρίως ο τρόπος που θα το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, τα λογισμικά η επιλογή, καταλαβαίνω.

X: Ναι ναι

Σ: Υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι θεωρείτε που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση τους ; ή είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού;

X: Ναι, πιστεύω ότι ένας κίνδυνος είναι να μην χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ ως πανάκεια, δηλαδή θεωρώ ότι θα πρέπει να λειτουργούν έτσι υποστηρικτικά μέσα στη μαθησιακή διαδικασία και να μην εε, με σκοπό έτσι να εξυπηρετούν και το σκοπό

τους δηλαδή σκοπός είναι να συμπληρώσουν τη μαθησιακή διαδικασία και όχι να ακυρώσω τελείως τον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα αλλά ουσιαστικά να τα συνδυάσω όλα μαζί έτσι ώστε να βγει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του αντικειμένου που διδάσκω.

Σ: Άρα οι κίνδυνοι στην ουσία μειώνονται με τη σωστή χρήση από τους εκπαιδευτικούς;

Χ: Ναι σίγουρα επίσης όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι προετοιμασμένος κατάλληλα επίσης αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά δηλαδή όταν δεν γνωρίζει για παράδειγμα πως να χειριστεί μια πλατφόρμα ένα λογισμικό, πως να εε πως να το πω, πως να κινηθεί μέσα σ' όλο αυτό το στο ίντερνετ κτλ αυτό σίγουρα ενέχει πάρα πολλούς κινδύνους ειδικά έτσι για ηλικίες μικρότερες που προσωπικά ας πούμε εγώ διδάσκω, εε δεν είναι πάντα ασφαλής η πλοήγηση στο διαδίκτυο θέλει πάρα πολύ μεγάλη προσοχή, συν του ότι πιστεύω και απο το υπουργείο γενικότερα θα πρέπει να υπάρχει μια ετσι πιο στοχευμένη κατεύθυνση στο πως ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του γιατί η αλήθεια είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη γνώση και την εμπειρία να το κάνουν αυτό.

Σ: Άρα πιστεύετε ότι πρέπει και το υπουργείο να μεριμνήσει σε έναν οδηγό χρήσης ... ;

Χ: Ναι ναι ή να υπάρχει ένας οδηγός με κάποιες προτεινόμενες σελίδες ή εφαρμογές ή λογισμικά κτλ τα οποία θα είναι πιο στοχευμένα και θα είναι και εύχρηστα.

Σ: Μάλιστα. Τώρα εσάς έχετε εμπειρία στη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Χ: Εε έχω όχι πολύ μεγάλη αλλά φέτος για παράδειγμα το παιδάκι το οποίο έχω αναλάβει τη στήριξή του έχει εμφανίζει διάσπαση προσοχής κυρίως, όχι υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Σ: Υπάρχουν κάποιες τεχνικές τις οποίες θεωρείτε κατάλληλες για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ; Που βοηθούν, είναι ποιο κατάλληλες στο μάθημα, για να υποστηρίξουν το μάθημα;

Χ: Αναφορικά με τις ΤΠΕ ή γενικότερα ;

Σ: Όχι όχι γενικά.

Χ: Γενικά ναι υπάρχουν ας πούμε έτσι κάποια tips για τα παιδιά τα οποία έτσι εμφανίζουν πολύ μεγάλη διάσπαση προσοχής, δηλαδή η διδασκαλία η αλήθεια είναι ότι θα πρέπει να είναι αρκετά οργανωμένη και στοχευμένη. Ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείχνει εε επιείκεια αναφορικά με το πόσο οργανωμένος μπορεί να είναι ο μαθητής και το πόσο γρήγορα μπορεί να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα γιατί

συνήθως του παίρνει πάρα πολύ χρόνο, συν του ότι τα ερεθίσματα μέσα στην τάξη θα πρέπει να μειωθούν αρκετά, συνήθως δηλαδή οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι καλό να κάθονται κοντά στον πίνακα ή κοντά στο δάσκαλο για να δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια, να μην κάθονται τόσο κοντά στα παράθυρα για να μη διασπάται η προσοχή τους γιατί και το παραμικρό ερέθισμα μπορεί να τους διασπάσει τη προσοχή και πραγματικά να φύγει το μυαλό εκείνη τη στιγμή από το αντικείμενο που διδάσκεται.

Σ: Η ομαδική, η εργασία σε ομάδες θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματική σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Χ: Ναι σίγουρα πιστεύω ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι ωφέλιμη βασικά για όλα τα παιδιά όχι μόνο για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά κυρίως για μαθητές με ΔΕΠ-Υ να πιστεύω ότι έχει πάρα πολύ μεγάλα οφέλη,

Σ: Αχά, τώρα το σχολικό περιβάλλον πιστεύετε ότι υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ικανοποιητικά στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ; Υπάρχει συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών; Εε διοργανώνονται ίσως όχι προγράμματα ακριβώς πως να το θέσω;

Χ: Επιμορφώσεις ή δράσεις ας πούμε;

Σ: Δράσεις καλύτερα να αυτό, υπάρχει υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον;

Χ: Η αλήθεια είναι ότι ένα ας πούμε ζήτημα το οποίο συναντώ σας εκπαιδευτικός αρκετά στα σχολεία είναι ότι πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι είναι η ΔΕΠ-Υ. Δηλαδή ας ξεκινήσουμε από το βασικό δεν μπορούν να αναγνωρίσουν πότε ένα παιδί για παράδειγμα συνήθως ακούμε είναι τεμπέλης χαζεύει είναι αφηρημένος, δεν ασχολείται όμως πίσω από αυτό μπορεί να κρύβεται μία νευρολογική διαταραχή όπως είναι η ΔΕΠ-Υ, όπου εκεί πέρα υπάρχει αντικειμενική δυσκολία στο ότι το παιδί δεν είναι ότι δεν θέλει αλλά δεν μπορεί. Επομένως νομίζω ότι ένα ζήτημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι εε δεν είναι ενημερωμένοι πάνω σε τέτοια θέματα επομένως δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και πότε ένας μαθητής τους ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Επίσης εεε κάθε σχολείο η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εξοπλισμένο το ίδιο. Εε ούτε μπορεί να σου, σε άλλο σχολείο μπορεί να έχεις περισσότερες παροχές ή να υπάρχει καλύτερο κλίμα κιόλας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δασκάλων και καλύτερη συνεργασία, αυτό δηλαδή έγκειται λίγο και στ.. είναι αρκετά υποκειμενικό, έγκειται κάθε φορά στο κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και στη διάθεση πολλές φορές που υπάρχει.

Σ: Τέλεια τώρα όσον αφορά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, πιστεύετε ότι επιδρά θετικά η χρήση των ΤΠΕ.

X: Ναι πιστεύω ότι επιδρά αρκετά θετικά θα έλεγα, διότι φαίνεται ότι τους δημιουργεί κίνητρο ουσιαστικά για να προσπαθήσουν, το ανέφερα και πιο πριν πολλές φορές τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και γενικότερα νομίζω, αλλά συγκεκριμένα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πολλές φορές επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη παραδοσιακή διδασκαλία εε μέσω των ΤΠΕ ουσιαστικά αποκτούν την αυτοπεποίθηση και αποκτούν κίνητρο στο να μπορέσουν να συμμετέχουν.

Σ: Άρα οι ΤΠΕ είναι κίνητρο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, τα ενεργοποιούν στο να δουν ας πούμε το μάθημα ίσως με διαφορετική ματιά, πιο ενδιαφέρον

X: Ναι ναι κι όχι μόνο, σίγουρα το βρίσκουν πιο ενδιαφέρον και επικεντρώνεται η προσοχή τους με μεγαλύτερη ευκολία από ότι με τη παραδοσιακή η αλήθεια είναι διδασκαλία, έχει πολλαπλά οφέλη.

Σ: Αχά, τώρα ξέρετε κάποιο λογισμικό κάποια λογισμικά τα οποία είναι κατάλληλα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ; Ε χρησιμοποιείται εσείς κάποια στη καθημερινότητά σας;

X: Εε τώρα τελευταία η αλήθεια είναι ότι χρησιμοποιώ αρκετά το wordwall το οποίο έχει διάφορες διαδραστικές ασκήσεις σε διάφορα αντικείμενα ανάλογα με την τάξη και την ενότητα που διδάσκεται το οποίο το έχω χρησιμοποιήσει κιόλας και η αλήθεια είναι ότι είναι αρκετά ευχάριστο στα παιδιά.

Σ: Τέλεια, τώρα εσείς τις τεχνολογίες τις χρησιμοποιείτε στο μάθημα πιο πολύ ως στο βοηθητικό κομμάτι, τις εντάσσεται στο κύριο μέρος, τις χρησιμοποιείτε ως αξιολόγηση ή με όλους αυτούς τους τρόπους.

X: Ναι, κοιτάζτε τώρα εγώ επειδή ουσιαστικά κάνω παράλληλη στήριξη και είμαι μεσ' την τάξη με έναν άλλο εκπαιδευτικό εε δηλαδή είμαστε δύο εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά εγώ υποστηρίζω το μαθητή μου, η αλήθεια είναι ότι συγκεκριμένα φέτος στην τάξη μας διαθέτουμε διαδραστικό πίνακα τον οποίο τον χρησιμοποιούμε πάρα πολύ εε στη μαθησιακή διαδικασία, πολλές φορές είτε απλά προβάλλοντας εε στην οθόνη για παράδειγμα το μάθημα στο οποίο είμαστε δηλαδή προβάλλουμε το βιβλίο ουσιαστικά, το οποίο ακόμα και αυτό επανασυντονίζει έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ, δηλαδή θα κοιτάζει τον πίνακα και του είναι πολλές φορές πιο εύκολο και πιο ευχάριστο να κατανοητό να προσέξει που είμαστε στο μάθημα, αλλά άλλες φορές το χρησιμοποιούμε για παράδειγμα να δείξουμε κάποια βιντεάκια ή για να δείξουμε να διασυνδέσουμε μια γνώση που γίνεται μέσα σε ένα μάθημα, δηλαδή θεωρώ και με τους δύο τρόπους.

Σ: Έχετε να μου περιγράψετε κάποιο παράδειγμα αποτυχημένης προσπάθειας ένταξης των ΤΠΕ σε κάποιο παιδί; Δηλαδή που λειτούργησε αρνητικά και αναγκαστήκατε να διακόψετε;

Χ: Εεε η αλήθεια είναι ότι είναι αυτό έτσι που ανέφερα και πριν δηλαδή που αν περιοριστώ μόνο στο να προβάλλω για παράδειγμα το βιβλίο στην οθόνη, αυτό μετά από κάποια στιγμή όπως αντιλαμβάνεστε δεν θα έχει την ίδια επιρροή στον μαθητή, αν όμως εε προσπαθήσω να δείξω και κάτι παραπάνω και να ουσιαστικά εντάξω τη γνώση και την πληροφορία μέσα από το αντικείμενο που διδάσκω δείχνοντας κάτι διαφορετικό, εε δηλαδή με οπτικοακουστικό υλικό εκεί πέρα σίγουρα θα υπάρχει μεγαλύτερη απήχηση στο μαθητή.

Σ: Απο συζητήσεις με συναδέλφους έχετε ακούσει για εμπειρίες τους για την χρήση των ΤΠΕ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή γενικότερα σε άλλα παιδιά; Τους ακούτε ικανοποιημένους; Θεωρείτε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ότι έχει να κάνει και λίγο με το πόσο εξοικειωμένος είναι ο κάθε εκπαιδευτικός εν τέλει;

Χ: Ναι νομίζω η αλήθεια είναι ότι παίζει ρόλο αυτό το πόσο εξοικειωμένος είναι κάθε εκπαιδευτικός γιατί έχω ακούσει έτσι και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν έχουν και τον απαραίτητο εξοπλισμό. Συνεπώς αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στο να εξοικειωθούν και με τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο γενικά ακούω έτσι θετικά σχόλια με τη χρήση των ΤΠΕ από εκπαιδευτικούς.

Σ: Έχετε μήπως κάποιες άλλες ιδέες για να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των ΤΠΕ; Αν και νομίζω τα είπαμε λίγο πάνω κάτω και αυτά.

Χ: Ναι. Οι ιδέες νομίζω ότι το κυριότερο είναι ακόμα και αν γίνουν κάποιες επιμορφώσεις και ενδοσχολικές για παράδειγμα αν ένας εκπαιδευτικός έχει πολλή καλή γνώση των ΤΠΕ μέσα σε ένα σχολείο, μπορεί για παράδειγμα να κάνει μια ενδοσχολική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς εε και να τους δείξει κάποια πράγματα. Ωστόσο εκεί πέρα μετά μπαίνει και το κομμάτι του κατά πόσο ο καθένας προσωπικά έχει αυτό το αίσθημα του να θέλει να μπει σε αυτή τη διαδικασία, να θέλει να μάθει να θέλει να τροποποιήσει τη διδασκαλία του γιατί η αλήθεια είναι ότι είναι κάτι το οποίο απαιτεί και χρόνο και προετοιμασία και σωστή προετοιμασία, για το πως θα χρησιμοποιήσεις δεν είναι δηλαδή ότι απλά ανοίγω τον υπολογιστή και δείχνω ένα βιντεάκι. Θέλει να αφιερώσεις χρόνο και να ουσιαστικά παρουσιάσεις έτσι στοχευμένα το αντικείμενο γιατί πάρα πολύ εύκολα μπορείς να ξεφύγεις από το στόχο σου.

Σ: Καταλαβαίνω. Τέλεια σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

X: Και εγώ ελπίζω να βοήθησα.

Εκπαιδευτικός 7

Σ: Καλησπέρα σας!

E: Καλησπέρα

Σ: Πόσο χρονών είστε;

E: [Γέλια] Σαράντα δύο

Σ: Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

E: Έγγαμη με δύο παιδιά.

Σ: Το αντικείμενο σπουδών σας;

E: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Σ: Μχχ το επίπεδο;

E: Πτυχιακό, πανεπιστημίου.

Σ: Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

E: Δεκαεννιά.

Σ: Τέλεια! Στη συγκεκριμένη μονάδα πόσα χρόνια βρίσκεστε;

E: Μία χρόνια. Σχολική.

Σ: Και η θέση σας ποια είναι;

E: Μόνιμος.

Σ: Τέλεια.

Σ: Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο Τ.Π.Ε.;

E: Ότι πρόκειται για την ενσωμάτωση των σύγχρονων εργαλείων της πληροφορικής και των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σ: Ποιοι λόγοι σας ωθούν στο να τις εντάξετε στο μάθημά σας αν τις εντάσσετε;

E: Τις χρησιμοποιώ για εναλλακτικό τρόπο μάθησης και για να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα.

Σ: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι σας απωθούν από το να τις χρησιμοποιήσετε, είναι ανασταλτικοί;

E: Φυσικά! Υπάρχει μεγάλη έλλειψη σε κατάλληλο εξοπλισμό και ευέλικτα προγράμματα. Ακόμη, τα στενά χρονικά περιθώρια δεν επιτρέπουν την εκτενή χρήση τους.

Σ: Μχχ! Εεε γενικά η χρήση τους σας αφήνει κάποια συναισθήματα; Θετικά;
Αρνητικά; Σας χαροποιεί;

Ε: Υπάρχει χαρά όταν επιτυγχάνεται ο στόχος και άγχος όμως ταυτόχρονα για το αν
θα προλάβουμε χρονικά, αν θα γίνει κατανοητό το μάθημα κτλ.

Σ: Μχχ! Έχετε απόκτηση εξοικείωση; Ήσαστε εξοικειωμένα με τις Τ.Π.Ε. λόγω
κάποιου σεμιναρίου; Προσωπικής δουλειάς;

Ε: Εεεε υπάρχει εξοικείωση και απο προσωπική εμπειρία; Αρχικά από μαθήματα
στον βασικό κύκλο σπουδών και από συνεχή επιμόρφωση.

Σ: Θεωρείται ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα τα οποία μπορούν να συνδυαστούν
καλύτερα με τις Τ.Π.Ε.;

Ε: Υπάρχουν κάποια μαθήματα τα οποία συνδυάζονται καλύτερα ναι. Αλλά στο
τιμήμα ένταξης που αναλαμβάνω εγώ, κάνουμε γλώσσα και μαθηματικά οπότε
εστιάζουμε σε αυτά.

Σ: Τώρα για τους μαθητές. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση των μαθητών με τη χρήση
τους;

Ε: Έχουν θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές.

Σ: Μχχ

Ε: Στη χρήση των υπολογιστών. Εεεεε προκάλει ενδιαφέρον και ενθουσιάζονται
πολυ.

Σ: Τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τη χρήση τους κατά κύριο λόγο
πιστεύετε ότι είναι θετικά;

Ε: Ναι. Είναι αρκετά εξοικειωμένα πλέον τα παιδιά με τους υπολογιστές.

Σ: Εεεε τώρα σε ποια μαθήματα οι μαθητές. Εσείς βέβαια είπατε κάνετε γλώσσα και
μαθηματικά. Εεεε σε ποια μαθήματα δείχνουν να τις προτιμούν περισσότερο; Και σε
ποιο λιγότερο;

Ε: Προτιμούν τη χρήση τους σε όλα τα μαθήματα, εκτός από αυτά που έχουν να
κάνουν με πρακτική όπως είναι η γυμναστική, όπως είναι τα εικαστικά, η μουσική εν
μέρη. Που θέλουν να συμμετέχουν και τα ίδια με πρακτικό τρόπο.

Σ: Τώρα. Θεωρείται ότι υπάρχουν κίνδυνοι από τη χρήση τους;

Ε: Λοιπόν, οι κίνδυνοι είναι ότι μπορούν να επικεντρωθούν οι περισσότεροι μαθητές
στο μέσο, στο τεχνολογικό μέσο και όχι στο μαθησιακό αντικείμενο.

Σ: Εεεε Όσον αφορά το να μπουν σε σελίδες με κακόβουλο περιεχόμενο ή θεωρείται
ότι είναι προστατευόμενο εντελώς το πειρβάλλον;

E: Νομίζω ότι αυτά μπορούν να προβλεφθούν από τον εκπαιδευτικό, και έτσι να αποφευχθούν.

Σ: Τώρα όσον αφορά τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδασκαλία όσον αφορά τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

E: Εεεε, έχω διδάξει, έχω συναντήσει αρκετούς μαθητές με ΔΕΠ-Υ στα σχολεία που έχω διδάξει μέχρι τώρα οπότε υπάρχει μια εμπειρία.

Σ: Εεε, ποιες τεχνικές θεωρείται ότι είναι κατάλληλες για να υποστηρίξουν το μάθημα σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

E: Οι τεχνικές που χρησιμοποιώ είναι περιορισμός των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, συχνά διαλλείματα και ενίσχυση στις επιτυχημένες προσπάθειες.

Σ: Εεε, τώρα από μεθόδους διδασκαλίας θεωρείται ότι υπάρχουν κάποιοι μέθοδοι είναι ακατάλληλοι για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

E: Ναι η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, δεν ενδείκνυται καθόλου για τους συγκεκριμένους μαθητές. Κουράζονται και δεν μπορούν να αποδώσουν καθόλου.

Σ: Τέλεια! Το σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ, υπάρχει υποστήριξη; Στις τάξεις ας πούμε; Υπάρχει χώρος;

E: Υπάρχει, τα τελευταία χρόνια υπάρχει.

Σ: Μεριμνά; Δηλαδή εννοώ να υπάρχουν κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας για τους μαθητές. Να υπάρχει συνεργασία με το δάσκαλο γενικής αυτό.

E: Ναι τα τελευταία χρόνια τα πράγματα έχουν βελτιωθεί υπάρχει στα περισσότερα σχολεία όχι σε όλα. Υπάρχει κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, οι εκπαιδευτικοί γενικής είναι πιο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι και υπάρχει συνήθως συνεργασία.

Σ: Τώρα όσον αφορά τη χρήση των τεχνολογιών σε ΔΕΠ-Υ. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά η χρήση τους σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Είναι θετικά τα αποτελέσματα; αρνητικά;

E: Επιδράει θετικά, αρκεί να είναι για μικρή χρονική διάρκεια η χρήση.

Σ: Δηλαδή; Κυρίως θα το χρησιμοποιούσατε όχι καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος; π.χ ως μέσο αξιολόγησης; Για κάποιον μαθητή ή ως υποστηρικτικό πιο πολύ μέσο στο μάθημα;

E: Το χρησιμοποιώ ως μέσο επεξήγησης ή ως μέσο ενίσχυσης, δηλαδή όταν θα τελειώσουμε το μάθημα αυτό που πρέπει να κάνεις είναι να παίξεις. Και εκεί να επιδρά θετικά γιατί μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο τα παιδιά, ως κίνητρο δηλαδή για να παίξουν. Αλλά και ως μέσο επεξηγήσεις περεταίρω του μαθήματος.

Σ: Υπάρχουν κάποια λογισμικά κατάλληλα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

E: Δεν μπορούμε να πούμε κάποιο συγκεκριμένο γιατί κάθε παιδί διαφέρει όπως και οι μαθησιακές τους ανάγκες. Οπότε ποικίλουν τα λογισμικά τα οποία χρησιμοποιούνται.

Σ: Τώρα όσον αφορά τις Τ.Π.Ε., μπορείτε να μου αναφέρετε ένα επιτυχημένο και ένα αποτυχημένο παράδειγμα όσον αφορά την ένταξη τους στο μάθημα;

E: Ωραία, ένα επιτυχημένο παράδειγμα είναι το να χρησιμοποιήσουμε και να προβάλλουμε διαφορετικούς τρόπους κάποια έννοια ας πούμε να καταλάβουν καλύτερα τα κλάσματα και μια αποτυχημένη είναι να προσπαθήσουν να συγκεντρωθούν σε μια εικόνα εεε με πολλά ερεθίσματα και να βρουν κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα.

Σ: Κατάλαβα. Έχετε παραδείγματα από άλλους συναδέλφους για τη χρήση των Τ.Π.Ε.; Και αν ναι σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Και ποια ήταν η εμπειρία τους γενικά;

E: Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω κάποια παραδείγματα τέτοια από συναδέλφους.

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι από τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

E: Υπάρχουν ναι και θεωρώ τον πιο σημαντικό τη δυσκολία της χρήσης του μέσου και να τους αποθαρρύνει από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Σ: Γενικά έχετε κάποιες ιδέες ώστε να βελτιωθεί η εμπειρία με τη χρήση των Τ.Π.Ε., δηλαδή από την πολιτεία; Διαφορά προγράμματα;

E: Το να υπάρξουν περισσότερα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, κατάλληλος εξοπλισμός σε όλα τα σχολεία σε όλες τις τάξεις και επιμόρφωση περεταίρω στους δασκάλους τόσο γενικής όσο και ειδικής.

Σ: Τέλεια! Σας ευχαριστώ πολύ

E: Και εγώ!