

ΟΔΗΓΟΣ

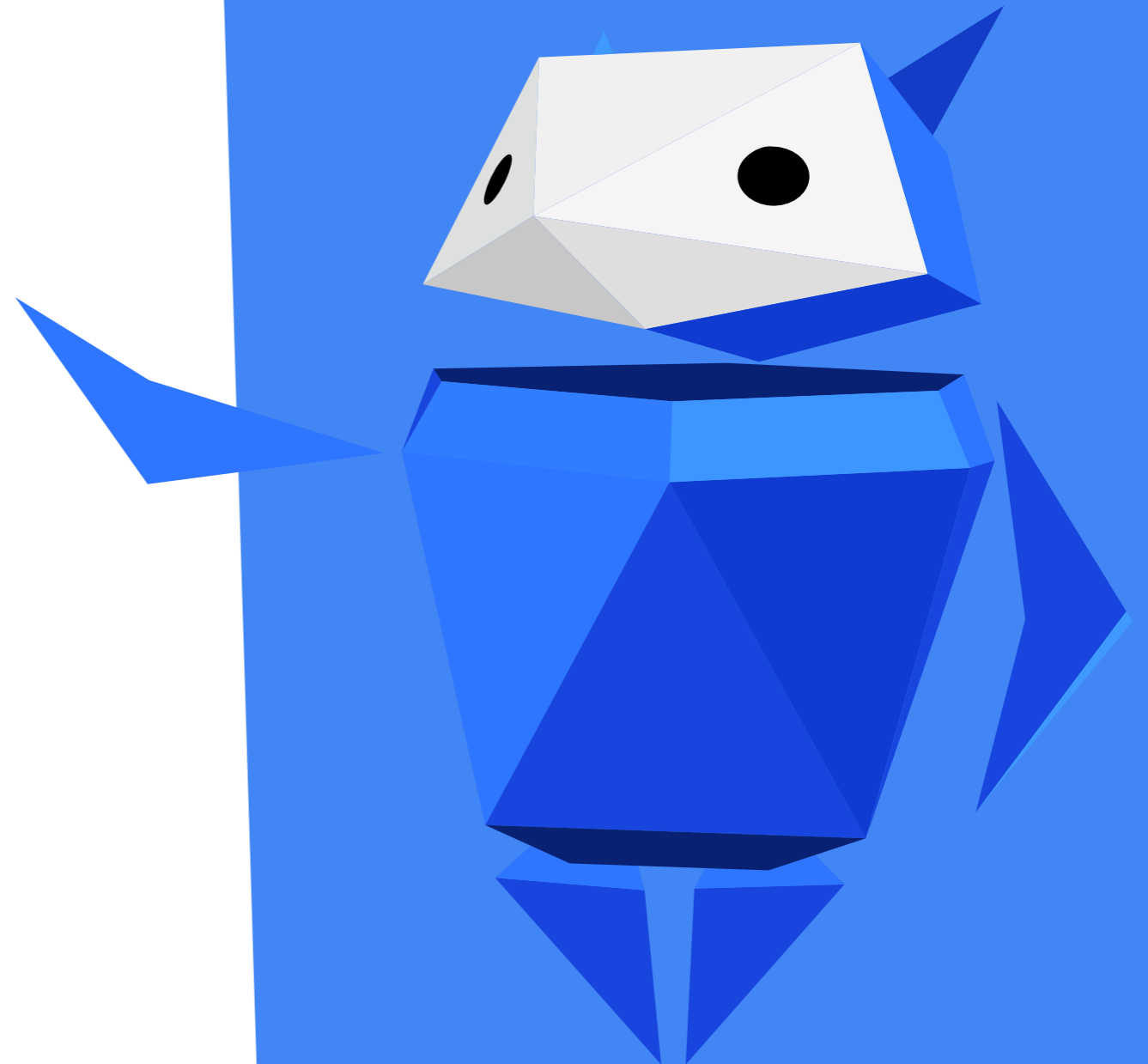
Be Internet Awesome For All

Δεξιότητες ψηφιακής
ιθαγένειας για όλα τα παιδιά



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.



Οδηγός

Be Internet Awesome For All

Δεξιότητες ψηφιακής ιθαγένειας για όλα τα παιδιά

Συγγραφέας τμήματος

- 1 Philippe Brunet (University of Victoria in Canada) and Kevin Runions, Jacinta Francis, Hayley Passmore, Sarah J. Macoun
Από πρακτική άποψη Zyta Czechowska
- 2 Marianthi Papadimitriou (H.O.P.E. – Hospital Organisation of Pedagogues in Europe)
Από πρακτική άποψη Theodora Armenkova, Panayiotis Kiskireas, Justyna Stańczak-Szenajch
- 3 Natalia Walter (Adam Mickiewicz University in Poznań)
- 4 Jacek Pyżalski (Adam Mickiewicz University in Poznań)
Από πρακτική άποψη Živilė Aleksienė, Ilona Jucienė
- 5 Piotr Plichta (University of Wrocław)
Από πρακτική άποψη Zyta Czechowska; Markéta Beránková, Jana Hřibovská, Jana Vaňková
- 6 Anna Stokowska (Katalyst Education Foundation)
Από πρακτική άποψη Evangelia Daskalaki, Paraskevi Fragopoulou, Theoni Vrochidou

Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στη διεύθυνση bia4all.eu



Συντονισμός και σύνταξη της έκθεσης

Η Ομάδα του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) στα πλαίσια του School with Class Foundation

Γραφικός σχεδιασμός και στοιχειοθεσία

Beata Danowska και Marta Duda, Dobry Skład

Εκδότης

School with Class Foundation
ul. Śniadeckich 19, 00-654 Warszawa

szkolazklasa.org.pl | bia4all.eu

Έκδοση 1η, Βαρσοβία 2023

ISBN 978-83-67621-10-6

Η δημοσίευση διατίθεται με άδεια χρήσης CC BY-SA 4.0

Η δημοσίευση δημιουργήθηκε από το School with Class Foundation στο πλαίσιο του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου), το οποίο πραγματοποιείται με την υποστήριξη της Google.org.

Έρευνες



1

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και ΤΠΕ / 6



2

Παιδιά με χρόνιες ασθένειες και ΤΠΕ / 30



3

Παιδιά με αναπηρία όρασης και ΤΠΕ / 52



4

Παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και ΤΠΕ / 65



5

Παιδιά με νοητική αναπηρία και ΤΠΕ / 79



6

Παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία και ΤΠΕ / 100

Εισαγωγή

Σκέψεις σχετικά με το πώς οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) επηρεάζουν τη λειτουργία και την ψυχική υγεία των νεαρών ατόμων υπάρχουν και εκφράζονται με ηχηρό τρόπο στην επιστημονική βιβλιογραφία πάνω από δύο δεκαετίες. Υπάρχουν τακτικά ερευνητικά προγράμματα που στρέφονται τόσο στη διερεύνηση των κινδύνων και των επικίνδυνων συμπεριφορών online όσο και (σε μικρότερο βαθμό) στις ευκαιρίες και τα πιθανά οφέλη της χρήσης της τεχνολογίας από τα νεαρά άτομα.

Ιστορικά, ο τρόπος που σκεφτόμαστε σχετικά με αυτά τα ζητήματα έχει εξελιχθεί. Αρχικά, η τεχνολογία και τα νέα μέσα θεωρήθηκαν σχεδόν αποκλειστικά ως απειλή που θα μπορούσε να βλάψει κοινωνικά και ψυχολογικά τους εκπροσώπους της νέας γενιάς ποικιλοτρόπως. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η προσέγγιση αυτή ανήκε σε έναν τρόπο σκέψης που ονομάζεται το «πρότυπο κινδύνου». Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το καθήκον των ενηλίκων και της εκπαίδευσης στα μέσα είναι, με την ευρύτερη έννοια, η προστασία και η προειδοποίηση απέναντι στους κινδύνους.

Η άποψη που εμφανίστηκε αργότερα μπορεί να ονομαστεί το «πρότυπο ευκαιριών». Εδώ, το σημείο εστίασης δεν είναι οι κίνδυνοι, αλλά οι ευκαιρίες που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας τόσο σε αναπτυξιακό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο.

Προφανώς, αμφότερες οι προσεγγίσεις μπορεί να περιέχουν κάποια αλήθεια και πράγματι κατευθύνουν τη σκέψη μας σε πιο συγκεκριμένα και ενδιαφέροντα ζητήματα. Παραδείγματος χάριν,

σε ερωτήματα σχετικά με το γιατί, παρόλο που οι τεχνολογίες μπορούν δυνητικά να έχουν πολύ θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία και την ευημερία των νεαρών ατόμων, στην πραγματικότητα επηρεάζουν τους πάντες με διαφορετικό τρόπο. Από ποιους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες εξαρτώνται αυτές οι επιπτώσεις; Τέλος, από πρακτική σκοπιά, πώς πρέπει να ενεργήσουμε, ώστε να δημιουργήσουμε τις συνθήκες για μια υπεύθυνη και δημιουργική χρήση της τεχνολογίας;

Οι σκέψεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση ομάδων που μερικές φορές χαρακτηρίζονται ως ευάλωτες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με διαφορετικές ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση αυτής της ομάδας, συχνά αντιμετωπίζουμε τις ιδιαιτερότητες της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής λειτουργίας, αλλά και τα βιώματα ζωής που συνδέονται με αυτά τα ζητήματα, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολα και όχι ευνοϊκά. Όταν ενσωματώνουμε τις τεχνολογίες στο πεδίο λειτουργίας αυτών των παιδιών, μπορούμε αφενός να βασιζόμαστε σε ορισμένα συγκεκριμένα οφέλη στο πλαίσιο των οποίων, χάρη στις τεχνολογίες, ορισμένες ανάγκες παιδιών από αυτή την ομάδα θα ικανοποιηθούν και η χρήση των τεχνολογιών θα στηρίξει την ανάπτυξή τους. Αφετέρου, τα παιδιά αυτών των ομάδων ενδέχεται να έρθουν αντιμέτωπα με συγκεκριμένους κινδύνους που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας.



Αυτά είναι τα ζητήματα που εξετάσαμε σε επιλεγμένες — όχι όλες — ομάδες νεαρών ατόμων προερχόμενων από δυνητικά μειονεκτούσες ομάδες. Σε αυτή την έκδοση, αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε κεφάλαια για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, παιδιά με χρόνιες ασθένειες, παιδιά με προβλήματα όρασης, παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, παιδιά με νοητικές αναπηρίες και νεαρά άτομα που έχουν βιώσει την εμπειρία της μετανάστευσης.

Σε κάθε κεφάλαιο, οι συντάκτες εστιάζουν σε έναν συνδυαστικό χαρακτηρισμό της εν λόγω ομάδας. Στη συνέχεια, στρέφονται στις συγκεκριμένες ευκαιρίες και κινδύνους που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας, με το Διαδίκτυο να αποτελεί ιδιαίτερο σημείο εστίασης. Ακολουθούν αναλυτικές συστάσεις βάσει διαγνωστικών επιστημονικών μελετών σχετικά με τις λεπτομέρειες της εκπαίδευσης στα μέσα. Τα κεφάλαια ολοκληρώνονται με μια σύντομη ανάλυση των πρόσφατων τάσεων στη χρήση της τεχνολογίας σε σχέση με παιδιά από μια συγκεκριμένη ομάδα

και, όπου είναι δυνατό, με πληροφορίες σχετικά με το πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή της κρίσης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας της COVID-19, μετέβαλε τη χρήση της τεχνολογίας για τα νεαρά άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Προσπαθήσαμε να διατυπώσουμε τις σκέψεις μας με όσο το δυνατόν πιο τεκμηριωμένο και πρακτικό τρόπο για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές — αγόρια και κορίτσια — από όλες τις ομάδες. Η εργασία μας έδειξε ξεκάθαρα ότι υπάρχουν ακόμα πολλά κενά στα ευρήματα των ερευνών σχετικά με τη χρήση και τις επιπτώσεις της τεχνολογίας στα νεαρά άτομα από μειονεκτούσες ομάδες. Παρόλα αυτά, τα ευρήματά μας μεταφράζονται σε ουσιώδεις παραδοχές για την εκπαίδευση στα μέσα που προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές τους. Ωστόσο, η εργασία αυτή είναι σίγουρα απαραίτητη και πιστεύουμε ότι η παρούσα έκδοση υπηρετεί την τάση εξατομίκευσης της εκπαίδευσης στα μέσα.



Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και ΤΠΕ

Philippe Brunet et al.



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.

1^ο τμήμα έκθεσης

Be Internet Awesome For All

Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου — αναπτύσσουμε την ψηφιακή πολιτειότητα σε παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες

Τα υπόλοιπα τμήματα της έκθεσης θα τα βρείτε στη σελίδα bia4all.eu



Συγγραφέας τμήματος

Philippe Brunet, University of Victoria του Καναδά

και: Kevin Runions, Jacinta Francis, Hayley Passmore, Sarah J. Macoun

«Από πρακτική άποψη»

Zyta Czechowska

Συντονισμός και σύνταξη της έκθεσης

Η Ομάδα του προγράμματος Be Internet Awesome

(Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) στα πλαίσια

του School with Class Foundation

Γλωσσική επιμέλεια

Iga Kruk-Żurawska

Γραφικός σχεδιασμός και στοιχειοθεσία

Beata Danowska και Marta Duda, Dobry Skład

Εκδότης

School with Class Foundation

Śniadeckich 19, 00-654 Warszawa, Poland

szkolazklasa.org.pl

bia4all.eu

Έκδοση 1η, Βαρσοβία 2023

ISBN 978-83-67621-10-6

Η δημοσίευση διατίθεται με άδεια χρήσης CC BY-SA 4.0

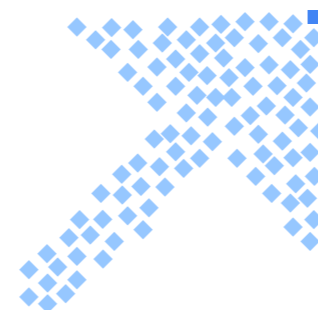
Η δημοσίευση δημιουργήθηκε από το School with Class Foundation στο πλαίσιο του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου), το οποίο πραγματοποιείται με την υποστήριξη της Google.org.

1 Τι είναι το φάσμα του αυτισμού;

Το φάσμα του αυτισμού είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (*restricted, repetitive behaviours—RRBs*) και επίμονες δυσκολίες στην επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (American Psychiatric Association [APA], 2022). Το φάσμα του αυτισμού συνδέεται συχνά με διάφορες δυσκολίες: γλωσσικές, με τη θεωρία του νου (δηλαδή την ανάληψη της οπτικής γωνίας ενός άλλου ατόμου), με την προσοχή και τις εκτελεστικές λειτουργίες (δηλαδή τις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τις καθημερινές δραστηριότητες και την επίδιωξη στόχων) καθώς και την κεντρική συνοχή (τη συνάφεια). Αυτά συμβάλλουν σε αυξημένες κοινωνικές και επικοινωνιακές προκλήσεις μεταξύ των αυτιστικών ατόμων (APA, 2022· Petrina et al., 2014).

Σύμφωνα με τις παγκόσμιες εκτιμήσεις, το φάσμα του αυτισμού επηρεάζει περίπου το 1% του πληθυσμού, ενώ περίπου το 80% των διαγνωσμένων ατόμων αποτελούν άνδρες (Fombonne et al., 2021· Zeidan et al., 2022). Ωστόσο, ο αριθμός των διαγνώσεων αυξάνεται και ως εκ τούτου, υπάρχει επιτακτική ανάγκη να εξοπλιστούν οι εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες γνώσεις και τα εργαλεία για την υποστήριξη των νευροδιαφορετικών μαθητών και μαθητριών (Skafle et al., 2020· Tsiopela & Jimoyiannis, 2016). Το παρόν άρθρο εξετάζει τις κοινές κοινωνικές εμπειρίες και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού—ειδικότερα, εστιάζει στο ρόλο των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην υποστήριξη των νευροδιαφορετικών μαθητών και μαθητριών.

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού διαφέρουν σημαντικά ως προς την ηλικία, το φύλο, τη σοβαρότητα των αυτιστικών συμπτωμάτων, τις συνυπάρχουσες παθήσεις (π.χ. προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως η κατάθλιψη) και το επίπεδο νοημοσύνης (APA, 2022· Grossard et al., 2018· Van Eylen., 2015). Παρ'όλα αυτά, όλα τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν προκλήσεις στους τομείς των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας. Πολλά αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έναρξη και τη διατήρηση συνομιλιών, στην έκφραση συναισθημάτων και στο παιχνίδι με συνομηλίκους (APA, 2022). Επιπλέον, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ερμηνεία και έκφραση των λεκτικών, μη λεκτικών (χειρονομίες) και παραγλωσσικών (τόνος φωνής) κοινωνικών ενδείξεων καθώς και δυσκολίες στην επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. αναμονή της σειράς τους ή διατήρηση της οπτικής επαφής. APA, 2022· Geelhand et al., 2021).



Εκτιμάται ότι το φάσμα του αυτισμού επηρεάζει περίπου το 1% του πληθυσμού ενώ ο αριθμός των διαγνώσεων αυξάνεται.

Σχολικές εμπειρίες παιδιών και νέων στο φάσμα του αυτισμού

Τα παιδιά και οι νέοι στο φάσμα του αυτισμού έχουν συχνά ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες και ανάγκες, εν μέρει ως αποτέλεσμα των αυτιστικών χαρακτηριστικών τους (Adams et al., 2020· Rowley et al., 2012). Για παράδειγμα, οι δυσκολίες που σχετίζονται με τις συχνές αλλαγές αίθουσας διδασκαλίας και τις αλλαγές δασκάλων/καθηγητών κατά τη διάρκεια της ημέρας μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχωτικές για τα παιδιά (Aubineau και Blicharska, 2020). Επιπλέον, οι συμπεριφορικές διαφορές που σχετίζονται με το φάσμα του αυτισμού (π.χ. άτυπα ενδιαφέροντα και συμπεριφορές) ενδέχεται να προκαλούν τις αρνητικές αντιδράσεις των συνομηλίκων και να εμποδίσουν τις θετικές σχέσεις μαζί τους (Adams et al., 2020· Rowley et al., 2012). Στην πραγματικότητα, πολλοί μαθητές και μαθήτριες στο φάσμα του αυτισμού αναφέρουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους (π.χ. πειράγματα ή bullying) και αυξημένα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης σε σύγκριση με τα μη-αυτιστικά παιδιά (Dillon et al., 2016· Rowley et al., 2012). Είναι σημαντικό ότι οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων/συμμαθητών συμβάλλουν στο αίσθημα μοναξιάς και αυξάνουν τον κίνδυνο άγχους, κατάθλιψης, κακών επιδόσεων στη μάθηση (κακοί βαθμοί), άρνησης να πάνε στο σχολείο και κακής ποιότητας ζωής (Adams et al., 2020· Bellini et al., 2007· Dechsling et al., 2021· Rowley et al., 2012· Skafle et al., 2020).

Οι συχνές αλλαγές τάξεων και δασκάλων κατά τη διάρκεια της ημέρας μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχωτικές για τα παιδιά και τους νέους στο φάσμα του αυτισμού.

Κοινωνικές και επικοινωνιακές προκλήσεις

Οι προκλήσεις στους τομείς των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για τα αυτιστικά άτομα που προσπαθούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες (APA, 2022). Ειδικότερα, οι προκλήσεις οφείλονται εν μέρει στο γεγονός ότι πολλά άτομα στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται (1) να ξεκινήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να παίξουν, (2) να ανταποκριθούν στην κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και (3) να ερμηνεύσουν και να εκφράσουν κοινωνικές ενδείξεις (Jellema et al., 2009· Mendelson et al., 2016· Rowley et al., 2012). Επιπλέον, τα αυτιστικά άτομα έχουν συχνά διαφορετικά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις παιχνιδιών από τα μη-αυτιστικά άτομα (Dominguez et al., 2006). Οι έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού καθώς και με κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες που σχετίζονται με το φάσμα τείνουν να έχουν λιγότερες ουσιαστικές φιλίες από τους μη-αυτιστικούς συνομηλίκους τους (Adams et al., 2020· Rowley et al., 2012). Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μόνο το 50% περίπου των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού έχουν τουλάχιστον έναν στενό φίλο ή φίλη (Rowley et al., 2012). Επιπλέον, το 40% των αυτιστικών μαθητών αναφέρουν ότι αισθάνονται αποκλεισμένοι και απορριπτέοι στο σχολείο (Rowley et al., 2012).

Κοινωνικο-επικοινωνιακές δυσκολίες των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού

- πρωτοβουλίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στα παιχνίδια
- ανταπόκριση στην κοινωνική συμπεριφορά των άλλων
- ερμηνεία και έκφραση κοινωνικών ενδείξεων

Το **50%** των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού δεν έχει στενούς φίλους

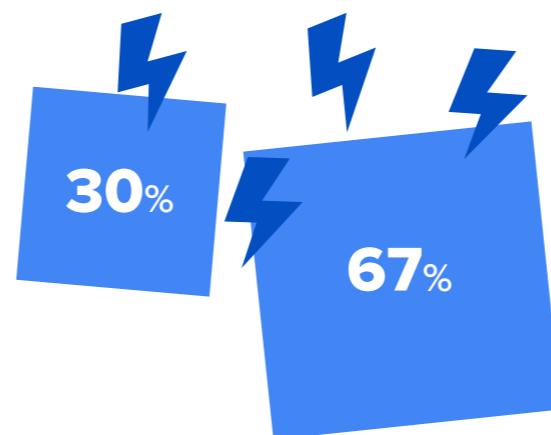
Οι φίλες που δημιουργούν εμφανίζονται λιγότερο σταθερές, οικείες και υποστηρικτικές (Macoun et al., 2021). Ως αποτέλεσμα, τα αυτιστικά άτομα έχουν λιγότερες αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις και περιορισμένα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης (Macoun et al., 2021). Το σημαντικότερο είναι ότι αυτές οι επίμονες κοινωνικές δυσκολίες οδηγούν σε αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας στην ενήλικη ζωή (Moss et al., 2015).

Παρά τις προαναφερθείσες προκλήσεις στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας, πολλά άτομα στο φάσμα του αυτισμού επιζητούν τη φιλία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (White et al., 2006, 2009). Τα ισχυρότερα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση και την ψυχική τους υγεία και μειώνουν το αίσθημα μοναξιάς (Bauminger et al., 2003· Mazurek & Kanpe, 2010). Υπό το πρίσμα αυτό καθώς και του γεγονότος ότι η σύνδεση με φίλους βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θέλουν να βοηθήσουν στην προώθηση των φιλικών σχέσεων και στη μείωση της κοινωνικής δυσφορίας σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού (Rowley et al., 2012). Για την προώθηση των κοινωνικών σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να εξασφαλίζουν εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων για τους αυτιστικούς μαθητές και μαθήτριες.

Οι έρευνες δείχνουν ότι εκτός από τις δυσκολίες στο να κάνουν φίλους, οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού έχουν 2,4 φορές περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα παρενόχλησης / bullying από ό,τι τα μη-αυτιστικά παιδιά—ο αριθμός ανέρχεται στο 67% των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Park et al., 2020) σε σύγκριση με ένα 30% για τα παιδιά και τους νέους γενικά (Modecki et al., 2014). Στην πραγματικότητα οι αυτιστικοί μαθητές, οι οποίοι

παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες στους τομείς των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας, είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στον εκφοβισμό (Park et al., 2020). Τα άτομα με σοβαρότερα προβλήματα στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ένταση όσον αφορά στα αυτιστικά συμπτώματα και, ως εκ τούτου, αποτελούν περισσότερο ορατούς στόχους εκφοβισμού (Holfeld et al., 2019). Για παράδειγμα, τα παιδιά και οι έφηβοι στο φάσμα του αυτισμού γίνονται στόχοι λόγω των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και συμπεριφορών τους ή επειδή δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά στοιχεία (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) και τη γλώσσα (Rowley et al., 2012).

Είναι ενδιαφέρον ότι ορισμένες έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές που έχουν μικρές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού από ό,τι εκείνοι με σοβαρές κοινωνικές δυσκολίες (Rowley et al., 2012). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι βιώνουν αυξημένο εκφοβισμό, οι μαθητές με μικρές κοινωνικές δυσκολίες έχουν περισσότερες αμφίδρομες φίλιες από τους μαθητές με σοβαρές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων (Rowley et al., 2012). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με λιγότερο σοβαρές δυσκολίες μπορεί να συμμετέχουν σε περισσότερες κοινωνικές δραστηριότητες και έτσι να εκτίθενται στο bullying. Αντίθετα, οι μαθητές με σημαντικές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων τείνουν να απομονώνονται (Rowley et al., 2012).



Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο φάσμα του αυτισμού βιώνουν εκφοβισμό **2,4 φορές συχνότερα** από τους μη-αυτιστικούς μαθητές.

Εκπαιδευτική υποστήριξη για αυτιστικούς νέους

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στη μείωση του εκφοβισμού των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, ιδίως σε σχολικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, όπου οι μαθητές έρχονται σε τακτική επαφή με μη-αυτιστικούς συνομηλίκους τους (Beckman et al., 2020· Park et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν πρωτίστως να μειώσουν την πιθανότητα εκφοβισμού προωθώντας την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη νευροδιαφορετικότητα (π.χ. παρέχοντας μαθήματα σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις ανάγκες των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού), επιβλέποντας τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και αντιδρώντας αποφασιστικά σε όλες τις πράξεις παρενόχλησης και εκφοβισμού (Park et al., 2020). Ο εκφοβισμός και η παρενόχληση των αυτιστικών ατόμων μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες ψυχολογικές, κοινωνικές και υγειονομικές συνέπειες (Beckman et al., 2020· Park et al., 2020· Wolke and Lereya, 2015) — τέτοιες πρωτοβουλίες είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικές.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Μπορούν για παράδειγμα να διδάξουν και να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού ρόλων. Ωστόσο, οι έρευνες σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των αυτιστικών μαθητών συχνά δίνουν αντικρουόμενα αποτελέσματα (Ostryn και Mincic, 2022). Ως εκ τούτου, οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΕΠ) αποτελούν ένα ενδιαφέρον εργαλείο για τη συμπλήρωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι ΤΕΠ περιλαμβάνουν μια ποικιλία εργαλείων που εξασφαλίζουν ψηφιακή πρόσβαση σε πληροφορίες και ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Macoun et al., 2021) — ηλεκτρονικοί υπολογιστές, smartphones, tablets, κονσόλες βιντεοπαιχνιδιών και τα πολλά λογισμικά και εφαρμογές που είναι διαθέσιμα μέσω αυτών των συσκευών (π.χ. εργαλεία τηλεδιάσκεψης, εφαρμογές

Τρόποι υποστήριξης των αυτιστικών νέων στο σχολείο

- προώθηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με τη νευροδιαφορετικότητα (μαθήματα σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις ανάγκες των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού)
- εποπτεία των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού και αποφασιστική αντίδραση σε κάθε πράξη παρενόχλησης και εκφοβισμού
- διδασκαλία σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξη της ανάπτυξής τους μέσω παιχνιδιών ρόλων

μέσων κοινωνικής δικτύωσης και μηχανές αναζήτησης). Ερευνητές και εμπειρογνώμονες χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών με την ελπίδα να βελτιώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Για παράδειγμα, η ρομποτική, ο εξοπλισμός εικονικής πραγματικότητας και οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια υπολογιστή υπόσχονται προσωρινά να βελτιώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Dechsling et al., 2021· Grossard et al., 2018· Ramdoss et al., 2012). Επιπλέον, ορισμένες παρεμβάσεις με χρήση ΤΠΕ που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Heath et al., 2015).

Υποστήριξη της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού με τη χρήση των ΤΠΕ

Εάν οι μαθητές έχουν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στον καθορισμό των κοινωνικών σχέσεων και κανόνων, στη δημιουργία θετικών σχέσεων με συνομηλίκους και στην ένταξη σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, θα πρέπει να έχετε υπόψη σας ότι η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει όλο και πιο ενδιαφέρουσες λύσεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης των αυτιστικών μαθητών.

Στα μαθήματά μου, το tablet αποτελεί αναπόσπαστο της εκπαίδευσης, το οποίο χρησιμοποιείται όχι μόνο για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά και για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του παιδιού κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ενδιαφέρουσες **εφαρμογές** που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε με επιτυχία με τα παιδιά:

- Autimo
- Przyjazny Plan
- Expressions for Autism

Πλατφόρμες με ελκυστικές ασκήσεις για τους μαθητές:

- Learningapps
- Pisu Pisu
- Word Wall
- Educandy
- Bamboozle
- Avatar Maker
- Lulek.Tv

Zyta Czechowska—θεραπεύτρια και δασκάλα σε ειδικό σχολείο, εκπαιδευτρια του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου)

Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών διαδραματίζουν επίσης ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην τάξη. Οι εκπαιδευτικές ΤΠΕ περιλαμβάνουν έξυπνους πίνακες, υπολογιστές και tablet με ή άνευ πρόσβασης στο διαδίκτυο (Area-Moreira et al., 2016). Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν προσωπικούς υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο ως εκπαιδευτικά βοηθήματα, για την επίλυση προβλημάτων καθώς και για τη συγγραφή και την επικοινωνία (Area-Moreira et al., 2016). Στις τάξεις ειδικής αγωγής, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται συχνότερα για τη διαδικτυακή μάθηση και τα σοβαρά παιχνίδια (*serious games*, εκπαιδευτικά παιχνίδια. Liu et al., 2013). Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η μάθηση είναι ευκολότερη, πιο ευχάριστη και αποτελεσματικότερη σε τάξεις εξοπλισμένες με ΤΠΕ (Liu et al., 2013). Επιπλέον, οι σχολικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη χρήση υπολογιστών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές και μαθήτριες στο φάσμα του αυτισμού (Sansosti et al., 2015). Πράγματι, οι ΤΠΕ μπορεί να είναι ελκυστικές υπό αυτή την έννοια για τα αυτιστικά άτομα, δεδομένου ότι οι «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπιδράσεις είναι συχνά δύσκολες και τους προκαλούν άγχος (Macoun et al., 2021).

2 Οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και το διαδίκτυο

Εκτός σχολείου, οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης, τα ιστολόγια και τα άμεσα μηνύματα προσφέρουν μια πολλά υποσχόμενη γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ αυτιστικών και μη-αυτιστικών ατόμων. Οι ΤΠΕ εξαλείφουν τις μη λεκτικές και παραγλωσσικές ενδείξεις, όπως οι εκφράσεις του προσώπου ή ο τόνος της φωνής, και παρέχουν μια δομημένη μορφή επικοινωνίας (Burke et al., 2010). Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού που χρησιμοποιούν ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης αναφέρουν βελτιωμένες σχέσεις (Mazurek et al., 2012). Ωστόσο, τα αυτιστικά άτομα σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κυρίως για μη κοινωνικούς σκοπούς, όπως για να παίξουν βιντεοπαιχνίδια για έναν παίκτη ή να παρακολουθούν τηλεόραση (Mazurek et al., 2012· Ntalindwa et al., 2019). Πολλά άτομα στο φάσμα του αυτισμού αναφέρουν ότι δεν τους αρέσουν οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook) και τους θεωρούν συγκεχυμένους και βαρετούς (Bahiss et al., 2010). Φαίνεται ότι τα αυτιστικά άτομα προτιμούν να επικοινωνούν με άλλους κατά την υλοποίηση κοινών στόχων ή δραστηριοτήτων

(Bahiss et al., 2010). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα κίνητρα των μαθητών τους, οι οποίοι μπορεί να προτιμούν ΤΠΕ που μοιάζουν ή «προσποιούνται» ότι είναι βιντεοπαιχνίδια (Macoun et al., 2021).

Τα αυτιστικά άτομα σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κυρίως για μη κοινωνικούς σκοπούς, όπως, για παράδειγμα, για να παίξουν βιντεοπαιχνίδια για έναν παίκτη ή να παρακολουθούν τηλεόραση. Πολλά άτομα στο φάσμα του αυτισμού αναφέρουν ότι δεν τους αρέσουν οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης και τους βρίσκουν συγκεχυμένους και βαρετούς

3 Δυνατότητες και κίνδυνοι

Εκτός από την χρήση έξυπνων πινάκων, υπολογιστών και τάμπλετ εκμάθησής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν τη χρήση των ΤΠΕ για την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών στο φάσμα του αυτισμού. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ΤΠΕ για την προώθηση των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας θα πρέπει να έχουν υπόψη τους τους κινδύνους και τις ευκαιρίες που σχετίζονται με αυτές τις τεχνολογίες, ιδίως κατά την εργασία με μαθητές με σύνθετες μαθησιακές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες. Πράγματι, ορισμένα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο σε αυτιστικούς μαθητές.

Κίνδυνοι

Εκτός από την προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, η χρήση των ΤΠΕ από μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ενέχει ορισμένους κινδύνους. Οι τεχνολογίες αυτές έχουν κινητήρια επίδραση στους μαθητές, μπορούν όμως να έχουν και αρνητικές επιπτώσεις, καθώς τα αυτιστικά άτομα είναι ιδιαίτερα επιρρεπή σε προβληματική χρήση της τεχνολογίας (MacMullin et al., 2016). Η προβληματική χρήση της τεχνολογίας μπορεί να οριστεί ως η χρήση που (1) συνεχίζεται παρά τις προθέσεις για τερματισμό της, (2) οδηγεί σε συχνές και ενοχλητικές σκέψεις που σχετίζονται με την τεχνολογία ή (3) προκαλεί προσωπικές ή διαπροσωπικές συγκρούσεις (MacMullin et al., 2016).

Ως ομάδα, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού είναι ιδιαίτερα επιρρεπή σε προβληματική χρήση της τεχνολογίας, για παράδειγμα με τη μορφή ψυχαναγκαστικής χρήσης βιντεοπαιχνιδιών (Craig

et al., 2021). Έτσι, η συνεχής εισαγωγή της τεχνολογίας στη ζωή των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανησυχούν ότι η τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει άλλες πτυχές της μάθησης (Bauer και Kenton, 2005). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να ενθαρρύνουν τους αυτιστικούς μαθητές και μαθήτριες να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες άλλες από εκείνες που βασίζονται στις ΤΠΕ. Ως εκ τούτου, πρέπει να εξισορροπήσουν την παρακίνηση των μαθητών με το να τους δείξουν πώς να περιορίσουν τη χρήση του διαδικτύου. Η ισορροπία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενεργού διαμεσολάβησης της χρήσης της τεχνολογίας, η οποία θα συζητηθεί στη συνέχεια του άρθρου.

Επιπλέον, τα οφέλη των ΤΠΕ μπορεί να μην μεταφράζονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις της πραγματικής ζωής ενώ ενδέχεται ακόμη και να εμποδίζουν την ανάπτυξη της προσαρμοστικής αντισταθμιστικής συμπεριφοράς (δηλαδή την ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων — Grossard et al., 2018· Macoun et al., 2021). Η υπερβολική εξάρτηση από τις ΤΠΕ στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική ανάπτυξη περιορίζοντας τις αλληλεπιδράσεις στην πραγματική ζωή (Macoun et al., 2021· Ong et al., 2011). Για παράδειγμα, η καταναγκαστική χρήση των ΤΠΕ φαίνεται να περιορίζει τον χρόνο που περνούν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρέα με άλλα παιδιά και τις υγιείς δραστηριότητες όπως η σωματική άσκηση και το διάβασμα (Macoun et al., 2021). Το σημαντικότερο είναι ότι η κατάχρηση των ΤΠΕ συνδέεται με ανεπαρκείς επιδόσεις στη μάθηση, χαμηλά επίπεδα κοινωνικής δέσμευσης, προβλήματα

συμπεριφοράς και προβλήματα υγείας μεταξύ των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Mazurek et al., 2012).

Επιπροσθέτως, τα αυτιστικά άτομα μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στον διαδικτυακό εκφοβισμό (δηλ. τη διαδικτυακή παρενόχληση και εκφοβισμό. Iglesias et al., 2019). Ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι έως και το 41% των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού που περνούν χρόνο στο διαδίκτυο βιώνουν διαδικτυακό εκφοβισμό (Beckman et al., 2020). Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ υψηλότερα από τις εκτιμήσεις για τον διαδικτυακό εκφοβισμό στον γενικό πληθυσμό των παιδιών και των εφήβων (περίπου 15%, Modecki et al., 2014). Φαίνεται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ενδέχεται να αυξάνουν τον κίνδυνο και τις επιπτώσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού στα αυτιστικά άτομα. Πρώτον, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να παρουσιάζουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες στα διαδικτυακά μέσα, γεγονός που μπορεί να τα καθιστά εύκολο στόχο για διαδικτυακό εκφοβισμό (Macoun et al., 2021). Για παράδειγμα, σε σύγκριση με την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, τα μηνύματα κειμένου που αποστέλλονται μέσω ΤΠΕ είναι πιο πιθανό να παρερμηνευτούν και να εκληφθούν ως επιθετικά (Runions et al., 2013). Ο κίνδυνος επιτείνεται από το γεγονός ότι ορισμένα αυτιστικά άτομα δεν γνωρίζουν πλήρως πώς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, αυξάνοντας την πιθανότητα να αποκαλύψουν προσωπικές τους πληροφορίες στο διαδίκτυο (Benford και Standen, 2009). Δεύτερον, ο ανώνυμος χαρακτήρας πολλών αλληλεπιδράσεων μέσω των ΤΠΕ μπορεί να επηρεάσει την επικράτηση του διαδικτυακού εκφοβισμού γενικά και να ενθαρρύνει την παρενόχληση. Τρίτον, παρά την απουσία σωματικής βίας, ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ιδιαίτερα επιζήμιος λόγω της διάρκειας ύπαρξης των μηνυμάτων και του μεγάλου αριθμού αποδεκτών (Runions et al., 2013).

Εν ολίγοις, η ακατάλληλη χρήση και κατάχρηση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, η πιθανή έλλειψη δυνατότητας μεταφοράς των αλληλεπιδράσεων στον πραγματικό κόσμο και τα

υψηλά ποσοστά εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο αποτελούν σοβαρούς κινδύνους για τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. Το σημαντικότερο είναι ότι ο κυβερνοεκφοβισμός, οι αντιληπτοί κοινωνικοί κίνδυνοι και οι ασάφειες που σχετίζονται με την κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προκλήσεων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των αυτιστικών ατόμων (π.χ. άγχος, κατάθλιψη και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Iglesias et al., 2019· Macoun et al., 2021). Παρ' όλα αυτά, εάν εφαρμοστούν με τον σωστό τρόπο, οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν πολλά υποσχόμενα εργαλεία για την υποστήριξη των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.

Σύνοψη των κινδύνων

- προβληματική χρήση της τεχνολογίας (π.χ. καταχρηστική χρήση βιντεοπαιχνιδιών)
- κίνδυνοι που απορρέουν από την ιδιαίτερη ευπάθεια των αυτιστικών ατόμων στον διαδικτυακό εκφοβισμό
- δυσκολίες προσέλκυσης αυτιστικών μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός από εκείνες που βασίζονται στις ΤΠΕ
- προβλήματα στη μεταφορά των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται με τη χρήση των ΤΠΕ σε πραγματικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
- περιορισμένη αλληλεπίδραση στην πραγματική ζωή υπέρ του χρόνου που αφιερώνεται στις ΤΠΕ – δυσχέρειες στην κοινωνική ανάπτυξη

Δυνατότητες

Παρά τους κινδύνους, οι ΤΠΕ προσφέρουν πλείστα οφέλη για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, π.χ. μπορούν να αυξήσουν την προσβασιμότητα των παρεμβάσεων και να βοηθήσουν τα αυτιστικά άτομα που ζουν σε αγροτικές και απομακρυσμένες κοινότητες (Parsons et al., 2019). Επιπλέον, οι ΤΠΕ μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα, ενισχύοντας έτσι το κοινωνικό δίκτυο και αυξάνοντας τα θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την κοινωνική υποστήριξη (Macoun et al., 2021). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικοί δεσμοί των αυτιστικών ατόμων αυξάνουν την αυτοεκτίμηση, την ευημερία και την ευτυχία τους ενώ μειώνουν τη μοναξιά και τον κίνδυνο εμφάνισης προκλήσεων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία (Macoun et al., 2021). Παράλληλα, οι ΤΠΕ μπορεί να φέρουν πρόσθετα κοινωνικά οφέλη, όπως η ενίσχυση των υφιστάμενων φιλικών σχέσεων και η αύξηση της κοινωνικής δέσμευσης (Macoun et al., 2021). Το σημαντικό είναι ότι τα οφέλη αυτά μπορεί να αντισταθμίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των προκλήσεων της κοινωνικής επικοινωνίας σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού.

Τέσσερις μοναδικές πτυχές της διαδικτυακής επικοινωνίας μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευεργετικές για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού (Macoun et al., 2021· Runions et al., 2013):

- Πρώτον, οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών μπορούν να βοηθήσουν **στην επικοινωνία μεταξύ αυτιστικών και μη-αυτιστικών ατόμων**, μέσω της εξάλειψης μη λεκτικών ενδείξεων όπως η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και ο τονισμός (Macoun et al., 2021). Επιπλέον, τα emoticons (π.χ. μια χαμογελαστή φατσούλα) παρέχουν σαφή σήματα που μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των

συναισθημάτων και της έκφρασής τους, ιδίως καθώς υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός οδηγών ερμηνείας των emoticon που διατίθενται στο διαδίκτυο (π.χ. emojiopedia.org). Πράγματι, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού αισθάνονται λιγότερο αγχωμένα κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής επικοινωνίας απ' ό,τι κατά τη διάρκεια των συνομιλιών πρόσωπο με πρόσωπο (van der Aa et al., 2016).

- Δεύτερον, **η φυσική καθυστέρηση μεταξύ των μηνυμάτων στις διαδικτυακές συνομιλίες ταιριάζει με τις επικοινωνιακές προτιμήσεις των αυτιστικών ατόμων με ASD** (Macoun et al., 2021). Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών διευκολύνουν τη διαδοχική ομιλία κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας και δίνουν στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μια στιγμή να σκεφτούν πριν απαντήσουν.
- Τρίτον, ενώ η **διάρκεια ζωής των μηνυμάτων** στις ΤΠΕ ενέχει κινδύνους, μπορεί επίσης να προσφέρει οφέλη, επειδή **παρέχει στα αυτιστικά άτομα την ευκαιρία να αναλύσουν και να βγάλουν συμπεράσματα** από προηγούμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή να ζητήσουν βοήθεια σε πραγματικό χρόνο (Macoun et al., 2021).
- Οι ΤΠΕ παρέχουν επίσης **ευκαιρίες για εξάσκηση σε ομαδικές συζητήσεις** (Macoun et al., 2021). Ας πάρουμε, για παράδειγμα, τα σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παρά τον κίνδυνο διαδικτυακού εκφοβισμού λόγω του μεγάλου ακροατηρίου, αυτού του είδους οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού να νιώσουν μέρος μιας κοινότητας. Επιπλέον, η αποτελεσματική συμμετοχή σε συζητήσεις μεγάλων ομάδων μέσω ΤΠΕ μπορεί να αυξήσει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των αυτιστικών ατόμων.

Οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, ιδίως όταν χρησιμοποιούνται για κοινωνικούς σκοπούς (Hersh et al., 2020). Για παράδειγμα, στα πανεπιστημιακά μαθήματα χρησιμοποιούνται συχνά διαδικτυακά φόρουμ συζητήσεων, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στη μετάφραση των πλεονεκτημάτων των ΤΠΕ σε απτά μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη για τους αυτιστικούς μαθητές. Επιπλέον, για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο φάσμα του αυτισμού, οι ΤΠΕ μπορούν να παρέχουν συνέχεια μεταξύ του σχολικού και του οικιακού περιβάλλοντος και να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων ή των κηδεμόνων (Heath et al., 2015)

Η διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστών [*computer-assisted instruction*, (CAI)] φαίνεται να είναι μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος για τη διδασκαλία ορισμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού (Pennington, 2010). Για παράδειγμα, οι ΤΠΕ μειώνουν τις δυνητικά συγκεχυμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επιτρέπουν στους αυτιστικούς μαθητές να επικεντρωθούν στο σχετικό υλικό (Pennington, 2010). Οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού υπογραμμίζοντας, επαναλαμβάνοντας και επιβραδύνοντας σημαντικά κοινωνικά συνθήματα (π.χ. μέσω της μοντελοποίησης βίντεο. Pennington, 2010). Χάρη στις ΤΠΕ οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να καταγράφουν μαθήματα, τα οποία μπορούν να συμπληρωθούν με υπότιτλους, να τα σταματούν για λίγο, να τα επαναλαμβάνουν και να τα επιβραδύνουν για τους μαθητές και τις μαθήτριες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το υλικό. Οι ΤΠΕ επιτρέπουν επίσης τη συμπλήρωση των μαθημάτων με σχετικό οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας κατά την εργασία με αυτιστικά άτομα (Pennington, 2010). Σύμφωνα με τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, το οπτικοακουστικό υλικό είναι πιο ενδυναμωτικό



Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράφουν μαθήματα, τα οποία μπορούν να συμπληρωθούν με υπότιτλους, να σταματήσουν για λίγο την αναπαραγωγή τους, να τα αναπαράξουν εκ νέου και μάλιστα σε αργή κίνηση.

και παρακινητικό από τις παραδοσιακές μεθόδους (Pennington, 2010). Χάρη στην CAI, οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά ακατάλληλης συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, στην περίπτωση των αυτιστικών μαθητών, η CAI φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική, αποδοτική και ελκυστική από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Pennington, 2010). Ωστόσο, τα υπάρχοντα στοιχεία είναι ανεπαρκή για να θεωρηθούν οι ΤΠΕ και η CAI ως πρακτικές βασισμένες σε αποδείξεις (Pennington, 2010· Ramdoss et al., 2012). Προκειμένου να κατανοηθούν οι συγκεκριμένοι κίνδυνοι και οι ευκαιρίες που συνδέονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, απαιτείται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

Σύμφωνα με τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, το οπτικοακουστικό υλικό τους δίνει περισσότερη δύναμη και κίνητρα από τις παραδοσιακές μεθόδους.

4 Συστάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα δυνατά σημεία και ανάγκες των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, απαιτείται μια εξατομικευμένη προσέγγιση στο θέμα της εκπαίδευσης και της παρέμβασης που αφορά σε αυτούς. Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν τόσο τα οφέλη όσο και τους κινδύνους για το σύνολο καθώς και το κάθε αυτιστικό άτομο ξεχωριστά. Το σχολικό περιβάλλον παρέχει μια μοναδική ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού βοηθώντας τους στο κοινό παιχνίδι και στις φιλίες τους και μειώνοντας την κοινωνική τους δυσφορία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με τη μείωση του εκφοβισμού και της παρενόχλησης, ειδικά προς τα νεαρά άτομα στο φάσμα του αυτισμού, καθώς είναι ιδιαίτερα ευάλωτα. Έχοντας αυτό κατά νου, προσφέρουμε παρακάτω τέσσερις πρακτικές εφαρμογές των ΤΠΕ κατά την εργασία με αυτιστικούς μαθητές (Macoun et al., 2021).



Η εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού είναι απαραίτητη λόγω των μοναδικών δυνατών σημείων και αναγκών τους.

- Πρώτον, οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα οφέλη που απορρέουν από τις ΤΠΕ για να **υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού**. Καθώς οι αυτιστικοί μαθητές συνήθως χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για ατομικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους χρήσης αυτών των εργαλείων για κοινωνικούς σκοπούς (Mazurek et al., 2012). Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια πολλαπλών παικτών μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές και λειτουργήσουν φιλοκοινωνικά
- Δεύτερον, δεδομένων των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και αναγκών των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού, **οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύουν τους μαθητές στο να γνωρίζουν τις ειδικές ευκαιρίες και τους κινδύνους που συνδέονται με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών**. Για παράδειγμα, οι αυτιστικοί μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους κινδύνους της προβληματικής χρήσης της τεχνολογίας και να κατανοούν πώς η υπερβολική εξάρτηση από τις ΤΠΕ μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις στον πραγματικό κόσμο.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν τις συμπεριφορές των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και να εξετάζουν για πόσο χρόνο και για ποιο σκοπό χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Όπως οι γονείς, έτσι και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από την ενεργητική

και όχι την περιοριστική διαμεσολάβηση. Η ενεργητική διαμεσολάβηση περιλαμβάνει ανοιχτή επικοινωνία και διαπραγμάτευση με το παιδί, ενώ η περιοριστική διαμεσολάβηση θέτει συγκεκριμένους περιορισμούς στη χρήση των ΤΠΕ. Πράγματι, η ενεργητική διαμεσολάβηση συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα διαδικτυακού κινδύνου χωρίς να περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα ανάπτυξης περαιτέρω ψηφιακών δεξιοτήτων. Παρ' όλα αυτά, η περιοριστική διαμεσολάβηση μπορεί να είναι κατάλληλη για παιδιά με ανεπαρκείς δεξιότητες αυτορρύθμισης (δηλ. παιδιά που επιδεικνύουν χαμηλή ικανότητα να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Lee, 2013)

- Τρίτον, δεδομένου του αυξημένου κινδύνου διαδικτυακού εκφοβισμού σε βάρος ατόμων στο φάσμα του αυτισμού, εκτός από τις πρακτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι δάσκαλοι μπορεί να επιθυμούν να συμπληρώσουν τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών με **οδηγίες σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά στο διαδίκτυο**.
- Τέταρτον, λόγω των κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στους αυτιστικούς μαθητές **υποστήριξη στη διαδικτυακή επικοινωνία και να αναλύσουν από κοινού τις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις τους**. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες κοινωνικές δεξιότητες στην καθημερινή ζωή και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους κατά τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση

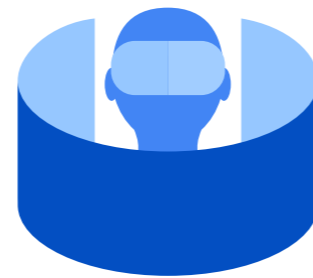
Υπό το πρίσμα αυτών των συστάσεων, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να παρέχουν συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Οι έρευνες υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη για καλύτερη κατάρτιση και ευαισθητοποίηση της νευροδιαφορετικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών (Fleury and Kemper, 2022· Van Der Steen et al., 2020). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τους κινδύνους και τις ευκαιρίες των ΤΠΕ για τα αυτιστικά άτομα και να αισθάνονται σίγουροι για τη χρήση αυτών των τεχνολογιών όπου χρειάζεται. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί συχνά εντοπίζουν την έλλειψη πόρων και χρόνου ως τα σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή νέων παρεμβάσεων για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Barry et al., 2020). Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής παρέχοντας επαρκείς οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους για την εφαρμογή νέων παρεμβάσεων (π.χ. παρέχοντας τα απαραίτητα κονδύλια για την αγορά νέων εργαλείων, όπως tablets ή κινητές συσκευές). Τέλος, οι ερευνητές επιδιώκουν συχνά να εμπλέξουν το προσωπικό των σχολείων σε έρευνες που αξιολογούν παρεμβάσεις για παιδιά σχολικής ηλικίας (συμπεριλαμβανομένης της έρευνας με χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία να εμπλακούν στην έρευνα, υποστηρίζοντας έτσι τις ανάγκες των αυτιστικών μαθητών. Η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του προγραμματισμού με γνώμονα τις ανάγκες των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού.

Σύνοψη των συστάσεων

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ για να **υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων** των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν το ενδεχόμενο να εκπαιδεύσουν τους αυτιστικούς μαθητές σχετικά με συγκεκριμένες **ευκαιρίες και κινδύνους που συνδέονται με τη χρήση των ΤΠΕ.**
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν το ενδεχόμενο μιας **ενεργητικής—αντί περιοριστικής—μεσολάβησης στη χρήση των ΤΠΕ.**
- Κατά τη χρήση των ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν συστάσεις για την **προώθηση της κατάλληλης διαδικτυακής συμπεριφοράς** και τη μείωση του κινδύνου διαδικτυακού εκφοβισμού σε βάρος μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής επικοινωνίας καθώς και **κοινή ανάλυση προηγούμενων διαδικτυακών αλληλεπιδράσεων.**
- **Η Διεύθυνση μπορεί να υποστηρίξει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών** ειδικής αγωγής παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης και επαρκείς οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να **συμμετέχουν σε έρευνες σχετικά με τις ΤΠΕ** και άλλες παρεμβάσεις που να αφορούν σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.

5 Εμφανιζόμενα προβλήματα — νέες τάσεις

Οι νέες παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς και τους κλινικούς επαγγελματίες. Αν και οι ΤΠΕ φαίνεται να είναι πολλά υποσχόμενες ως προς τη συμπλήρωση και την υποστήριξη της διδασκαλίας, χρειάζεται να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες ώστε να κατανοηθούν οι κίνδυνοι και τα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθητών με νευροδιαφορετικές διαταραχές. Το σχολείο παρέχει ένα μοναδικό περιβάλλον για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων λόγω του χρόνου που περνάει κανείς εκεί, της συχνότητας αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και των πολλών ευκαιριών εκμάθησης διάφορων τρόπων επίλυσης προβλημάτων. Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Τα σοβαρά εκπαιδευτικά παιχνίδια, η εικονική πραγματικότητα και η ρομποτική φαίνονται πολλά υποσχόμενα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η μίμηση, η προσοχή και η παραγωγή και αναγνώριση συναισθημάτων (Grossard et al., 2018). Μια μελέτη, η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης που στόχευε στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες με τη χρήση tablet μεταξύ παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έδειξε βελτιώσεις αυτών των δεξιοτήτων (Parsons et al., 2019). Ακόμη περισσότερο, η βελτίωση ήταν εμφανής μετά από 12 μήνες (Parsons et al., 2019; 2020)



Τα σοβαρά εκπαιδευτικά παιχνίδια, η εικονική πραγματικότητα και η ρομποτική φαίνονται πολλά υποσχόμενα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η μίμηση, η προσοχή και η παραγωγή και αναγνώριση συναισθημάτων.

Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα επιτρέπουν την μίμηση των καταστάσεων του πραγματικού κόσμου, εξαλείφοντας παράλληλα τους φυσικούς κινδύνους (Boucenna et al., 2014· Grossard et al., 2018). Οι συσκευές εικονικής πραγματικότητας (VR) προσφέρουν εμβάπτιση σε έναν κόσμο που μοιάζει με εικονική πραγματικότητα μέσω προηγμένης ακουστικής και οπτικής προσομοίωσης (Dechsling et al., 2021). Άλλες συσκευές, όπως τα γυαλιά επαυξημένης πραγματικότητας (AR), μπορούν να συμπληρώσουν τις πραγματικές εμπειρίες με εικόνες ή ήχους που τοποθετούνται πάνω στην πραγματικότητα (Dechsling et al., 2021). Η έρευνα δείχνει ότι οι τεχνολογίες VR και AR μπορούν να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Τα εικονικά περιβάλλοντα μπορούν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδασκαλία της αναγνώρισης συναισθημάτων (δηλαδή της ερμηνείας των συναισθημάτων των άλλων), της έκφρασης (δηλαδή της επίδειξης συναισθημάτων κατάλληλων για την κατάσταση), της μίμησης (δηλαδή της ανταπόκρισης στα συναισθήματα των άλλων με ίδια συναισθήματα) και της κοινής προσοχής (δηλαδή της εστίασης στο ίδιο αντικείμενο με ένα άλλο άτομο) μεταξύ των αυτιστικών ατόμων (Boucenna et al., 2014· Grossard et al., 2018). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η αισθητηριακή ευαισθησία και οι συναφείς φοβίες ενδέχεται να καταστήσουν τις εμπειρίες εμβυθισμένης εικονικής πραγματικότητας αγχωτικές για ορισμένα άτομα στο φάσμα του αυτισμού (McCleery et al., 2020). Παρ' όλα αυτά, πολλοί συμμετέχοντες με αυτισμό αναφέρουν υψηλά επίπεδα κινήτρων και ικανοποίησης από τέτοιες παρεμβάσεις (Dechsling et al., 2021)

Οι προνοητικοί εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές εκπαίδευσης μπορεί να αναρωτηθούν πώς γίνεται να ενσωματωθούν τέτοιες παρεμβάσεις στο πρόγραμμα σπουδών.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι τεχνολογίες VR και AR μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Τα εικονικά περιβάλλοντα μπορούν να βοηθήσουν ιδιαίτερα τα αυτιστικά άτομα να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, την έκφραση, τη μίμηση και την κοινή προσοχή.

Ωστόσο, πριν από την εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτείται περαιτέρω έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στη διδασκαλία ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Τα ερωτήματα σχετικά με το ποιες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών είναι πιο ελκυστικές, πρακτικές και αποτελεσματικές για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού παραμένουν αναπάντητα. Περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει την επίδραση της σοβαρότητας των αυτιστικών συμπτωμάτων, των διαφορών φύλου και ηλικίας στους κινδύνους και τις ευκαιρίες των ΤΠΕ (Macoun et al., 2021). Επιπλέον, η έρευνα θα πρέπει να προσδιορίσει τον επιπολασμό του διαδικτυακού εκφοβισμού κατά των αυτιστικών ενηλίκων—προηγούμενες μελέτες δεν έχουν συμπεριλάβει αυτή την ηλικιακή ομάδα (Macoun et al., 2021). Τέλος, δεδομένου ότι είναι γνωστό ότι τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού απολαμβάνουν τα βιντεοπαιχνίδια, περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να ασχοληθεί με τα πιθανά κοινωνικά οφέλη και τους κινδύνους των παιχνιδιών πολλαπλών παικτών (Macoun et al., 2021).

6 Συμπεράσματα από την τηλεκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας

Η παγκόσμια πανδημία του COVID-19 έφερε την επείγουσα ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, συμπεριλαμβανομένων των αυτιστικών ατόμων. Σε ορισμένους μαθητές η μάθηση με αυτόν τον τρόπο ήταν αρεστή, ενώ σε άλλους όχι (Reicher, 2021). Παρ' όλα αυτά, η τηλεκπαίδευση φαίνεται να είναι επωφελής για τα παιδιά και τους νέους στο φάσμα του αυτισμού (Reicher, 2020). Πιο συγκεκριμένα, η τηλεκπαίδευση φαίνεται να μειώνει τις κοινωνικές και αισθητηριακές απαιτήσεις που τίθενται στους νέους στο φάσμα του αυτισμού (λιγότερες απρογραμμάτιστες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και λιγότεροι περισπασμοί, όπως δυνατοί θόρυβοι ή παράξενες μυρωδιές) και να μειώνει τα περιστατικά εκφοβισμού των νευροδιαφορετικών μαθητών (Hill et al., 2021· Reicher, 2020). Η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να μειώσει την ανάγκη των αυτιστικών παιδιών να καμουφλάρουν (δηλαδή να προσπαθούν να αποκρύψουν) τα συμπτώματά τους (Gillespie-Lynch et al., 2014). Επιπλέον, δεδομένου ότι τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού συχνά βιώνουν άγχος από τα νέα περιβάλλοντα και τις διαταραχές της ρουτίνας, η τηλεκπαίδευση μπορεί να είναι λιγότερο αγχωτική από τα παραδοσιακά σχολικά περιβάλλοντα (Corbett et al., 2009). Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι η τηλεκπαίδευση επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους των νευροδιαφορετικών μαθητών (Aloizou et al., 2021). Η περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στις μακροπρόθεσμες κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης σε αυτιστικά παιδιά. Αυτό το τελευταίο σημείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό επειδή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα σχολεία παρέχουν ένα ουσιαστικό περιβάλλον για την ανάπτυξη

κοινωνικών δεξιοτήτων (Kasari et al., 2011). Παρ' όλα αυτά, η επείγουσα εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης έχει επιστήσει την προσοχή σε τρία βασικά ζητήματα: (i) (ii) η μεγαλύτερη ευελιξία έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά με ASD (π.χ. ελευθερία στον καθορισμό ρουτίνας) και (iii) τα παιδιά με ASD προτιμούν περιβάλλοντα με λιγότερες αισθητηριακές απαιτήσεις (π.χ. αίθουσες με λίγους οπτικούς ή ακουστικούς περισπασμούς) (Hill et al., 2021)


- τα αυτιστικά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε ένα φιλικό, υποστηρικτικό από αναπτυξιακή άποψη περιβάλλον (π.χ. στο σπίτι με την οικογένεια)
- η μεγαλύτερη ευελιξία έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (π.χ. ελευθερία στον καθορισμό της ρουτίνας)
- τα αυτιστικά παιδιά προτιμούν περιβάλλοντα με λιγότερες αισθητηριακές απαιτήσεις (π.χ. αίθουσες με λίγους οπτικούς ή ακουστικούς περισπασμούς) (Hill et al., 2021)

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε επίσης το ψηφιακό χάσμα μεταξύ χωρών χαμηλού, μεσαίου και υψηλού εισοδήματος (Kumm et al., 2022). Πολλά άτομα στο φάσμα του αυτισμού ζουν σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, γεγονός που περιορίζει την πρόσβασή τους στην τεχνολογία (Kumm et al., 2022). Επιπλέον, ακόμη και στις χώρες υψηλού εισοδήματος, το ψηφιακό χάσμα επηρεάζει τις μειονεκτούσες οικογένειες. Ως εκ τούτου, οι προσιτές, προσβάσιμες και πολιτισμικά κατάλληλες ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος και στην υποστήριξη των αυτιστικών ατόμων που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Kumm et al., 2022).

7 Περαιτέρω βιβλιογραφία

[Information & Communication Technologies Use by Children & Youth with Autism Spectrum Disorder: Promise and Perils \(Macoun i in., 2021\)](#) 

Η παρούσα ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας παρουσιάζει σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με την ποσότητα, το είδος και τους λόγους χρήσης των ΤΠΕ από τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Το άρθρο αναφέρεται επίσης στα οφέλη και τους κινδύνους της χρήσης των ΤΠΕ σε αυτιστικά άτομα και παρέχει συστάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς και τις αρχές αξιολόγησης των οφελών και των κινδύνων των ΤΠΕ για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού.

[Cyber-Aggression and Victimization and Social Information Processing: Integrating the Medium and the Message \(Runions i in., 2013\)](#) 

Το άρθρο εφαρμόζει τη θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών με στόχο την εκτίμηση του πιθανού αντίκτυπου των εγγενών χαρακτηριστικών των ΤΠΕ στον κυβερνοεκφοβισμό και παρουσιάζει πέντε χαρακτηριστικά των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών που επηρεάζουν την επεξεργασία της κοινωνικής πληροφορίας και συνεπώς τον εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο. Αυτά είναι: τα περιορισμένα κοινωνικά σήματα, η διάρκεια ζωής των μηνυμάτων, η έλλειψη μέτρων προστασίας της ιδιωτικής ζωής, ο μεγάλος αριθμός αποδεκτών και η συνεχής πρόσβαση. Οι συγγραφείς διατυπώνουν επίσης τις συστάσεις τους για μελλοντική έρευνα

Βιβλιογραφία

- Adams, R. E., Taylor, J. L., & Bishop, S. L. (2020). Brief report: ASD-related behavior problems and negative peer experiences among adolescents with ASD in general education settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4548–4552. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04508-1>
- Aloizou, V., Chasiotou, T., Retalis, S., Daviotis, T., & Koulouvaris, P. (2021). Remote learning for children with special education needs in the era of COVID-19: Beyond teleconferencing sessions. *Educational Media International*, 58(2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930477>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J.-J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar*, 24(47), 79–87. <https://doi.org/10.3916/c47-2016-08>
- Aubineau, M., Blicharska, T. (2020). High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in mainstream secondary schools. *School Mental Health*, 12, 537–555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>
- Bahiss, K., Cunningham, S. J., & Smith, T. (2010). Investigating the usability of social networking sites for teenagers with autism. In *Proceedings of the 11th International Conference of the NZ Chapter of the ACM Special Interest Group on Human-Computer Interaction* (pp. 5–8). <https://doi.org/10.1145/1832838.1832840>
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(5), 489–507. <https://doi.org/10.1023/a:1025827427901>
- Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 519–547. Retrieved from: <https://link.gale.com/apps/doc/A138483291/AONE?u=subd78095&sid=bookmark-AONE&xid=495dac1b>
- Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>
- Beckman, L., Hellström, L., & Kobyletzki, L. (2020). Cyberbullying among children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 54–67. <https://doi.org/10.1111/sjop.12525>
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Benford, P., & Standen, P. (2009). The internet: A comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)? *Journal of Assistive Technologies* 3(2), pp. 44–53. <https://doi.org/10.1108/17549450200900015>
- 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>
- Burke, M., Kraut, R., & Williams, D. (2010). Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum. In *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 425–434). <https://doi.org/10.1145/1718918.1718991>

- Corbett, B. A., Schupp, C. W., Levine, S., & Mendoza, S. (2009). Comparing cortisol, stress, and sensory sensitivity in children with autism. *Autism Research*, 2(1), 39–49. <https://doi.org/10.1002/aur.64>
- Craig, F., Tenuta, F., Andrea De Giacomo, Trabacca, A., & Costabile, A. (2021). A systematic review of problematic video-game use in people with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 82, 101726–101726. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101726>
- Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>
- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M., & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the UK secondary school experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism*, 10(1), 53–69. <https://doi.org/10.1177/1362361306062010>
- Fleury, V. P., & Kemper, T. (2022). An examination of education professionals' beliefs about causes of autism and their perceptions of practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(3), 189–198. <https://doi.org/10.1177/10883576211073685>
- Fombonne, E., MacFarlane, H., & Salem, A. C. (2021). Epidemiological surveys of ASD: Advances and remaining challenges. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(12), 4271–4290. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05005-9>
- Geelhand, P., Papastamou, F., Deliens, G., & Kissine, M. (2021). Judgments of spoken discourse and impression formation of neurotypical and autistic adults. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 82, 101742. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101742>
- Gillespie-Lynch, K., Kapp, S. K., Shane-Simpson, C., Smith, D. S., & Hutman, T. (2014). Intersections between the autism spectrum and the internet: Perceived benefits and preferred functions of computer-mediated communication. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(6), 456–469. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.6.456>
- Grossard, C., Palestra, G., Xavier, J., Chetouani, M., Grynszpan, O., & Cohen, D. (2018). ICT and autism care: State of the art. *Current Opinion in Psychiatry*, 31(6), 474–483. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000455>
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363–396. Retrieved from: <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP363-395Heath1876.pdf>
- Hersh, Leporini, B., & Buzzi, M. (2020). ICT to support inclusive education: Introduction to the special thematic session. In *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 123–128). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58805-2_15
- Hill, C., Keville, S., & Ludlow, A. K. (2021). Inclusivity for children with autism spectrum disorders: Parent's reflections of the school learning environment versus home learning during COVID-19. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1975253>
- Holfeld, B., Stoesz, B., & Montgomery, J. (2019). Traditional and cyberbullying and victimization among youth with autism spectrum disorder: An investigation of the frequency, characteristics, and psychosocial correlates. *Journal on Developmental Disabilities*, 24(2), 61–76. Retrieved from: <https://oadd.org/wp-content/uploads/2019/12/41028-JoDD-24-2-v11f-61-76-Holfeld-et-al.pdf>
- Iglesias O., Sanchez L. E., Rodriguez M. A. (2019) Do young people with Asperger's syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers? *Psicothema*, 31(1), 30–37.

- Jellema, T., Lorteije, J., van Rijn, S., van t' Wout, M., de Haan, E., van Engeland, H., & Kemner, C. (2009). Involuntary interpretation of social cues is compromised in autism spectrum disorders. *Autism Research, 2*(4), 192–204. <https://doi.org/10.1002/aur.83>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2011). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(4), 431–439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Kumm, A. J., Viljoen, M., & de Vries, P. J. (2022). The digital divide in technologies for autism: Feasibility considerations for low- and middle-income countries. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(5), 2300–2313. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05084-8>
- Lee, S. J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media and Society, 15*(4), 466–481. <https://doi.org/10.1177/1461444812452412>
- Liu, G., Wu, N., & Chen, Y. (2013). Identifying emerging trends for implementing learning technology in special education: A state-of-the-art review of selected articles published in 2008–2012. *Research in Developmental Disabilities, 34*(10), 3618–3628. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.007>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press: USA.
- MacMullin, J. A., Lunsky, Y., & Weiss, J. A. (2016). Plugged in: Electronics use in youth and young adults with autism spectrum disorder. *Autism, 20*(1), 45–54. <https://doi.org/10.1177/1362361314566047>
- Macoun, S. J., Bedir, B., Runions, K., Barker, L. E., Halliday, D., & Lewis, J. (2021). Information and communication technologies use by children and youth with autism spectrum disorder: Promise and perils. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 4*(1), 1–11.
- Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(12), 1512–1520. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1014-y>
- Mazurek, M. O., Shattuck, P. T., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Prevalence and correlates of screen-based media use among youths with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(8), 1757–1767. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1413-8>
- McCleery, J. P., Zitter, A., Solórzano, R., Turnacioglu, S., Miller, J. S., Ravindran, V., & Parish-Morris, J. (2020). Safety and feasibility of an immersive virtual reality intervention program for teaching police interaction skills to adolescents and adults with autism. *Autism Research, 13*(8), 1418–1424. <https://doi.org/10.1002/aur.2352>
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., & Lerner, M. D. (2016). Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental, process-based model. *Psychological Bulletin, 142*(6), 601–622. <https://doi.org/10.1037/bul0000041>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moss, P., Howlin, P., Savage, S., Bolton, P., & Rutter, M. (2015). Self and informant reports of mental health difficulties among adults with autism findings from a long-term follow-up study. *Autism, 19*(7), 832–841. <https://doi.org/10.1177/1362361315585916>
- Ntalindwa, T., Soron, T. R., Nduwingoma, M., Karangwa, E., & White, R. (2019). The use of information communication technologies among children with autism spectrum disorders: Descriptive qualitative study. *JMIR Pediatrics and Parenting, 2*(2), e12176. <https://doi.org/10.2196/12176>

- Ong, C. S., Chang, S. C., & Wang, C. C. (2011). Comparative loneliness of users versus nonusers of online chatting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(1-2), 35-40. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0321>
- Ostryn, C., & Mincic, M. S. (2022). A literature review of social communication interventions for individuals with autism spectrum disorder in general education settings. *Current Developmental Disorders Reports*, *9*(2), 19-36. <https://doi.org/10.1007/s40474-022-00247-3>
- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S., Kim, Y. S., Lee, J., & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis. *Yonsei Medical Journal*, *61*(11), 909. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>
- Parsons, D., Cordier, R., Lee, H., Falkmer, T., & Vaz, S. (2019). A randomised controlled trial of an information communication technology delivered intervention for children with autism spectrum disorder living in regional Australia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(2), 569-581. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3734-3>
- Parsons, D., Vaz, S., Lee, H., Robinson, C., & Cordier, R. (2020). A twelve-month follow-up of an information communication technology delivered intervention for children with autism spectrum disorder living in regional Australia. *Research in Developmental Disabilities*, *106*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103743>
- Pennington, R. C. (2010). Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *25*(4), 239-248. <https://doi.org/10.1177/1088357610378291>
- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(2), 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, *15*(2), 119-135. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>
- Reicher, D. (2020). Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, *25*(4), 263-264. <https://doi.org/10.1111/camh.12425>
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(3), 1126-1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Runions, K., Shapka, J. D., Dooley, J., & Modecki, K. (2013). Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message. *Psychology of Violence*, *3*(1), 9-26. <https://doi.org/10.1037/a0030511>
- Sansosti, F. J., Doolan, M. L., Remaklus, B., Krupko, A., & Sansosti, J. M. (2015). Computer-assisted interventions for students with autism spectrum disorders within school-based contexts: A quantitative meta-analysis of single-subject research. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *2*(2), 128-140. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0042-5>
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Øien, R. A. (2020). Short report: Social perception of high school students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(2), 670-675. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>
- Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2017). Pre-vocational skills laboratory: Designing interventions to improve employment skills for students with autism spectrum disorders. *Universal Access in the Information Society*, *16*, 609-627. <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0488-6>

- van der Aa, C., Pollmann, M. M. H., Plaat, A., & van der Gaag, R. J. (2016). Computer-mediated communication in adults with high-functioning autism spectrum disorders and controls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.007>
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90, 103036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., & Noens, I. (2015). Executive functioning in autism spectrum disorders: Influence of task and sample characteristics and relation to symptom severity. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(11), 1399–1417. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0689-1>
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 216–229. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2006). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858–1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>



Παιδιά με χρόνιες ασθένειες και ΤΠΕ

Μαριάνθη Παπαδημητρίου



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.

1 Χρόνιες ασθένειες

Οι χρόνιες ασθένειες στα παιδιά (π.χ. άσθμα, διαβήτης, επιληψία, καρδιοπάθεια, αιματο-ογκολογική νόσος, νεφροπάθεια, κυστική ίνωση και HIV) αποτελούν δύσκολες εμπειρίες που μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο παιδί και την οικογένεια (Barlow και Ellard, 2004· Hall et al., 2019· Taylor et al., 2008)

Οι χρόνιες ασθένειες στα παιδιά συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο μαθησιακών δυσκολιών, χαμηλότερη επίδοση και χαμηλότερη δέσμευση των μαθητών, συχνότερες απουσίες από το σχολείο οι οποίες δεν μπορούν να δικαιολογηθούν μόνο από λόγους υγείας και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Breslau et al., 2008· Champaloux και Young, 2015· Forrest et al., 2011· Leach και Butterworth, 2012· Lum et al., 2017). Τα παιδιά και οι νέοι με χρόνιες ασθένειες συχνότερα αναφέρουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και χαμηλότερη ποιότητα ζωής, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής ευπάθειας (εκ του αγγλικού: *emotional vulnerability*) και των δυσκολιών που σχετίζονται με την ψυχική υγεία, το αίσθημα ανημπόριας και την απώλεια της ανεξαρτησίας και του ελέγχου της ζωής τους, την κοινωνική απομόνωση και τη μειωμένη αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα (Iannucci και Nierenberg, 2022· Jamieson et al., 2014· Kirkpatrick, 2020)

Οι εξελίξεις στις ιατρικές γνώσεις και την τεχνολογία έχουν οδηγήσει σε αύξηση του προσδόκιμου ζωής, έχουν συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργικής ικανότητας των παιδιών με απειλητικές και περιοριστικές για τη ζωή παθήσεις (Pui et al., 2018).

Αυτό έχει μετατοπίσει την προσοχή των εμπειρογνομόνων από τη θεραπεία της ασθένειας στην παροχή ολιστικής φροντίδας και υποστήριξης για τη διατήρηση της ποιότητας ζωής και τη συμμετοχή στις συνήθεις δραστηριότητες, εκεί, απ' όπου τα παιδιά και οι νέοι με ιατρικές ανάγκες μπορεί να κινδυνεύουν με αποκλεισμό (Ellis et al., 2013).

Το παρόν κείμενο αναλύει τη χρήση του διαδικτύου και της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή (*computer-mediated communication*, CMC) για την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι νέοι με χρόνιες, απειλητικές για τη ζωή και περιοριστικές για τη ζωή ασθένειες καθώς και για την υποστήριξή τους ώστε να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, να ξεπεράσουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, να ανακτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους και του διαχειρισμού της υγείας τους

Τα παιδιά και οι έφηβοι με χρόνιες ασθένειες αναφέρουν συχνότερα ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και χαμηλότερη ποιότητα ζωής, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής ευπάθειας και των δυσκολιών ψυχικής υγείας, του αισθήματος ανημπόριας και της απώλειας ανεξαρτησίας και ελέγχου της ζωής τους, της κοινωνικής απομόνωσης και της μειωμένης αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα.

Η νοσοκομειακή εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της συνολικής ανάκαμψης και αποκατάστασης της υγείας ενός παιδιού. Καλύπτει δε δύο διαφορετικές πτυχές:

- **την εκπαιδευτική διάσταση** — προσφορά συνέχειας στην εκπαίδευση, παροχή βοήθειας στους νέους για την πρόοδό τους, παροχή υποστήριξης ώστε να περάσουν τις εξετάσεις και να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους.
- **την συναισθηματική διάσταση** — η αίσθηση ελπίδας και κανονικότητας που συνδέεται φυσικά με τη φοίτηση στο σχολείο.

Εστιάζουμε εδώ [στο Saint Sophia Hospital School] στην παροχή ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας ώστε να βοηθήσουμε τους νέους να ανακτήσουν μια αίσθηση κανονικότητας και ενεργητικότητας στη ζωή τους, να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να τους βοηθήσουμε να ενταχθούν πλήρως στο σχολείο καθώς και στην καθημερινή ζωή κατά τη διάρκεια της ανάρρωσής τους. Αμφότερες αυτές οι πτυχές, η εκπαιδευτική και η κοινωνικοσυναισθηματική, είναι εξίσου σημαντικές και παίζουν τεράστιο ρόλο στην πλήρη αποκατάσταση ενός παιδιού.

Παναγιώτης Κισκιρέας — ένας από τους πρώτους νοσοκομειακούς δασκάλους στην Ελλάδα. Εργάζεται στον τομέα της νοσοκομειακής εκπαίδευσης από το 1988 στη Νοσοκομειακή Σχολή της Αγίας Σοφίας στην Αθήνα, όπου διετέλεσε επίσης διευθυντής του.



Ο κύριος στόχος του έργου των εκπαιδευτικών στα νοσοκομειακά σχολεία είναι να υποστηρίξουν τη διαδικασία ίασης ενός άρρωστου παιδιού. Οι μαθητές στις νοσοκομειακές πτέρυγες ολοκληρώνουν την υποχρεωτική σχολική τους εκπαίδευση, ώστε να μπορούν κατόπιν να επιστρέψουν στο σχολείο τους χωρίς να έχουν μείνει πίσω στην ύλη. Αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες τους, μαθαίνουν νέες δεξιότητες ώστε να ξεχάσουν, τουλάχιστον για λίγο, τις δυσκολίες της νοσηλείας.

Justyna Stańczak-Szenajch — εργάζεται σε νοσοκομειακά σχολεία στην Πολωνία από το 2013, επί του παρόντος στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο αριθ. 287 (Szkoła Podstawowa Specjalna nr 287) στο Κλινικό Νοσοκομείο Παιδών.

2 Ο ρόλος του διαδικτύου: κίνδυνοι και δυνατότητες

Το Διαδίκτυο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ολιστική υποστήριξη των παιδιών και των νέων με ιατρικές ανάγκες, προωθώντας τη συνέχεια της εκπαίδευσης, την ψυχοκοινωνική ευημερία και την ενεργό συμμετοχή στη διαχείριση της υγείας τους. Σε αυτό το τμήμα εξετάζουμε τις προκλήσεις, τους κινδύνους και τις ευκαιρίες στους τρεις αυτούς τομείς.

Κίνδυνοι και προκλήσεις

Οι ανησυχίες στον τομέα αυτό εξακολουθούν να σχετίζονται με την άνιση πρόσβαση σε υπηρεσίες διαδικτύου και τηλεϊατρικής, ειδικά για παιδιά από μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Badawy και Radonic, 2020). Οι τεχνολογικές δυσκολίες έχουν επίσης προσδιοριστεί ως πρόκληση στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα οι σημαντικές ανισότητες και περιορισμοί στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε εκτυπωτές, καθώς και οι προκλήσεις στη συμμετοχή σε διαδικτυακά μαθήματα σε νοσοκομεία με ασταθή πρόσβαση σε Wi-Fi και αργή μετάδοση δεδομένων, αναδεικνύουν την ανάγκη για πρόσθετη χρηματοδότηση και οργάνωση της τεχνολογικής υποδομής (Maor et al. 2016· Weibel et al., 2020). Επιπλέον, η προτεραιότητα που δίνεται στην ιατρική περίθαλψη και οι συγκρούσεις μεταξύ του χρονοδιαγράμματός της και του σχολικού προγράμματος μαθημάτων μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα η οργάνωση μιας διαδικτυακής σύνδεσης με το σχολείο να καθίσταται δύσκολη και χρονοβόρα (Ellis et al., 2013). Η καλή

οργάνωση και ο συντονισμός μεταξύ νοσοκομείου και σχολείου μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή των παιδιών και των νέων σε online δραστηριότητες και να βελτιώσει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και σχολείου.

Όσον αφορά στις τηλεδιασκέψεις και τις επιδόσεις στη μάθηση, τα αποτελέσματα των δοκιμών είναι ασαφή. Από τη μία πλευρά, έχει αναφερθεί ότι η χρήση CMC υποστηρίζει την εκπαίδευση, αυξάνει την προθυμία και τα κίνητρα για συμμετοχή στη μάθηση και συμμετοχή στη σχολική κοινότητα και αυξάνει την εμπιστοσύνη των παιδιών και των νέων στις ικανότητές τους ως μαθητών (Zhu & Van Winkel, 2015). Από την άλλη, οι έρευνες δείχνουν ότι τα οφέλη της CMC είναι κυρίως κοινωνικού χαρακτήρα και ότι η τεχνολογία έχει αμελητέο ή και αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση λόγω των προβλημάτων με τη σύνδεση, του κατακερματισμένου προγράμματος μαθημάτων και των ιατρικών διαδικασιών, καθώς και των προβλημάτων συγκέντρωσης στα διαδικτυακά μαθήματα εξαιτίας άλλων λόγων (π.χ. θορυβώδες νοσοκομειακό περιβάλλον ή σωματικός πόνος (Ellis et al., 2013· Maor & Mitchem, 2015 Zhu & Van Winkel, 2015).

Η προτεραιοποίηση της ιατρικής περίθαλψης και οι συγκρούσεις μεταξύ του προγραμματισμού της και του εκπαιδευτικού χρονοδιαγράμματος μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα η οργάνωση μιας διαδικτυακής σύνδεσης με το σχολείο να καθίσταται δύσκολη και χρονοβόρα.

Απομακρυσμένη συμμετοχή σε μαθήματα που λαμβάνουν χώρα στο κυρίως σχολείο

Ορισμένες φορές, τα σχολεία με τον απαραίτητο εξοπλισμό επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν εξ αποστάσεως στα μαθήματα. Δυστυχώς, τα ίδια τα παιδιά εγκαταλείπουν πολύ γρήγορα αυτή τη μορφή μάθησης. Τα μαθήματα στο σχολείο διαρκούν αρκετές ώρες ενώ στην τάξη επικρατεί χάος. Για ένα άρρωστο παιδί, η παρακολούθηση διαδικτυακών μαθημάτων αποτελεί βαρύ γνωστικό φορτίο, μερικές φορές ασύμβατο με τη θεραπεία σε θάλαμο νοσηλείας. Η τηλεδιάσκεψη με τους συμμαθητές του από καιρό σε καιρό μπορεί να είναι σημαντική για τη διατήρηση της επαφής, αλλά η καθημερινή ρουτίνα των πολύωρων μαθημάτων, συν τοις άλλοις φιλτραρισμένων μέσω μιας απομακρυσμένης σύνδεσης, γίνεται επαχθής.

Justyna Stańczak-Szenajch — εργάζεται σε νοσοκομειακά σχολεία στην Πολωνία από το 2013, επί του παρόντος στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο αριθ. 287 στο Κλινικό Νοσοκομείο Παίδων.

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Επιπλέον, η συγκατάθεση των γονέων και οι ανησυχίες για την ασφάλεια και την ευημερία του παιδιού επιδεινώνουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με τις βιντεοσυνδέσεις. Πολλοί γονείς αντιτίθενται στη συμμετοχή των παιδιών σε βιντεοδιασκέψεις με την αιτιολογία ότι μπορούν να προκαλέσουν άγχος στα παιδιά (Ellis et al., 2013)

Η συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις μπορεί να προκαλέσει αμηχανία που σχετίζεται με τη φυσική εμφάνιση (π.χ. αλλαγές που σχετίζονται με τη θεραπεία, την ενδοφλέβια θεραπεία, τους ρινογαστρικούς σωλήνες, τα νοσοκομειακά ρούχα) ή με τον θόρυβο στο νοσοκομειακό περιβάλλον (π.χ. δυνατός εξοπλισμός, κλάμα άλλων παιδιών, παρουσία ιατρικού προσωπικού — Ahumada-Newhart και Olson, 2019· Hopkins et al., 2014). Η εμπειρία της τηλεδιάσκεψης μπορεί επίσης να προκαλέσει δύσκολα συναισθήματα στα παιδιά, όπως θυμό, απογοήτευση και θλίψη, λόγω του γεγονότος ότι βρίσκονται μακριά από τους συμμαθητές και τους φίλους τους και ως εκ τούτου χάνουν σημαντικές σχολικές εκδηλώσεις. Όλα αυτά τα ζητήματα αναδεικνύουν την ανάγκη επαρκούς προετοιμασίας και υποστήριξης όλων των εμπλεκόμενων — τόσο πριν, κατά τη διάρκεια όσο και μετά τη χρήση CMC στο νοσοκομείο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι που νοσηλεύονται σε νοσοκομεία χρησιμοποιούν συχνά το διαδίκτυο χωρίς επαρκή επίβλεψη από ενήλικα, υπάρχουν επίσης ανησυχίες όσον αφορά στις ενέργειες για την ευημερία του παιδιού, την προστασία των δεδομένων και την ασφάλεια. Τα παιδιά ενδέχεται να αποκτήσουν επίσης πρόσβαση στα ιατρικά τους αρχεία χωρίς επαρκή καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο ασφαλούς διατήρησης των αρχείων και των προσωπικών πληροφοριών. Τα παιδιά και οι νέοι με χρόνιες παθήσεις και ιατρικές ανάγκες πρέπει να καθοδηγούνται και να υποστηρίζονται κατάλληλα όσον αφορά στις αποφάσεις τους για την αποκάλυψη δεδομένων καθώς και για το πώς και πότε μπορούν να μοιραστούν ευαίσθητες ιατρικές πληροφορίες με άλλους (Diffin et al., 2019).

Δυνατότητες

Συνέχεια στην εκπαίδευση

Τα παιδιά και οι νέοι με χρόνιες ασθένειες βιώνουν πολλές διαταραχές και διακοπές στη μάθησή τους λόγω των συχνών νοσηλειών σε νοσοκομεία και των θεραπειών (Poku και Pilnick, 2022). Για να τους παρέχουν αίσθηση κανονικότητας, την αίσθηση του ανήκειν και να εξασφαλιστεί η συνέχεια στην εκπαίδευσή τους, τα γενικά και νοσοκομειακά σχολεία χρησιμοποιούν μια σειρά από τεχνολογίες για την υποστήριξη των ατομικών αναγκών, όπως:

- Χρήση συστημάτων τηλεδιάσκεψης (π.χ. Zoom, Skype, Microsoft Teams), τεχνολογιών περιβάλλουσας νοημοσύνης (*ambient intelligence*, Aml. Wadley et al., 2014), ρομπότ τηλεπαρουσίας (telepresence) όπως τα PEBBLES (Weiss et al., 2001) και AVI-1 (Weibel et al., 2020) καθώς και εξειδικευμένες εφαρμογές και εκπαιδευτικές πλατφόρμες, όπως το BETNET (www.bednet.be. Zhu και Van Winkel, 2015) και το Presence App (Hopkins et al., 2014), για την προώθηση της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας στην τάξη και την υποστήριξη της συμμετοχικότητας.
- Πρόσβαση σε podcasts και διαδικτυακά μαθήματα, ώστε τα παιδιά και οι νέοι να μπορούν να συνεχίσουν να μαθαίνουν μόνοι τους όταν οι ίδιοι αισθάνονται καλύτερα
- Πρόσβαση σε διαδικτυακές σχολικές πλατφόρμες ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Maor et al., 2016).

Οι κινητές και διαδικτυακές τεχνολογίες προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες και εκπαιδευτικούς πόρους που δεν θα ήταν διαθέσιμοι σε ένα νοσοκομειακό περιβάλλον (Maor & Mitchem, 2020). Ειδικότερα, οι βιντεοσυνδέσεις φαίνεται να προσφέρουν εύκολα προσβάσιμες, χαμηλού κόστους και ευέλικτες τεχνολογικές λύσεις που βοηθούν τα παιδιά και τους νέους με χρόνιες ασθένειες να παραμένουν

συνδεδεμένοι και να παρακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών (Maor και Mitchem, 2015).

Η τεχνολογία των τηλεδιασκέψεων και τα ρομπότ τηλεπαρουσίας φαίνεται να αυξάνουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, να βοηθούν στη διατήρηση της κοινωνικής επαφής με τους συνομηλίκους και να υποστηρίζουν τα νοσηλευόμενα παιδιά και τους νέους στην συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες από τις οποίες διαφορετικά θα αποκλείονταν (Powell et al., 2021· Soares et al., 2017· Weibel et al., 2020). Επιπλέον, οι βιντεοσυνδέσεις συμβάλλουν στη μείωση του κοινωνικού άγχους που συνδέεται με τις παρατεταμένες απουσίες από το σχολείο και τις αλλαγές στην εμφάνιση λόγω της θεραπείας ενώ βοηθούν τα παιδιά και τους νέους να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την επανένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Zhu and Van Winkel, 2015). Βοηθούν επίσης την υπόλοιπη τάξη να αναπτύξει ενσυναίσθηση και να κατανοήσει τις εμπειρίες των παιδιών και των νέων με χρόνιες ασθένειες, να συνηθίσει στην εμφάνισή τους και να μειώσει τα περιστατικά εκφοβισμού των ασθενών συμμαθητών τους. (Ellis et al., 2013)

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανησυχίες που διατυπώνονται στη βιβλιογραφία σχετικά με την ασφάλεια της πρόσβασης στο διαδίκτυο, την αποκάλυψη και την προστασία των δεδομένων, τις κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις, αλλά και τα οφέλη από αυτού του είδους την επικοινωνία, είναι απαραίτητο να θεσπιστούν μηχανισμοί που θα διασφαλίζουν τη βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας, ελαχιστοποιώντας παράλληλα τις όποιες αρνητικές συνέπειες.

Η τεχνολογία των τηλεδιασκέψεων και τα ρομπότ τηλεπαρουσίας φαίνεται ότι αυξάνουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, διευκολύνουν την κοινωνική επαφή με συνομηλίκους και υποστηρίζουν τα νοσηλευόμενα παιδιά και τους εφήβους να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες από τις οποίες διαφορετικά θα αποκλείονταν.

Ξεπερνώντας τη μοναξιά και την απομόνωση

Τα άτομα που φροντίζουμε, ιδίως όσα βρίσκονται σε ογκολογικούς θαλάμους και θαλάμους απομόνωσης, βιώνουν συχνά ένα βαθύ αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης. Αποκομμένοι από τους συνομηλίκους, τους φίλους και την οικογένεια, και μερικές φορές ακόμη και από τους γονείς τους, αντιμετωπίζουν έναν δύσκολο και μοναχικό δρόμο προς την ανάρρωση. Ο εγκλεισμός εντός των τειχών ενός νοσοκομείου μπορεί να στερήσει από αυτά τα παιδιά τις φυσιολογικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα οικεία συστήματα υποστήριξης, προκαλώντας αισθήματα μοναξιάς, θλίψης και απομάκρυνσης. Είναι σημαντικό να έχουμε επίγνωση των συναισθηματικών επιπτώσεων της νοσηλείας σε αυτά τα παιδιά και να δίνουμε προτεραιότητα σε μέτρα για την ανακούφιση των συναισθημάτων απομόνωσής τους μέσω της συμπονετικής φροντίδας, των δημιουργικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και των βασικών αλληλεπιδράσεων με συγγενείς και συνομηλίκους. Για τον σκοπό αυτό, στο νοσοκομειακό μας σχολείο χρησιμοποιούμε συχνά συστήματα τηλεδιάσκεψης όπως το FaceTime, το Zoom και το Skype για να συνδεθούμε με το βασικό σχολείο και να προωθήσουμε ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον που καλλιεργεί την ευημερία των μαθητών μας και βοηθά τα παιδιά αυτά να αισθάνονται συνδεδεμένα και να εντάσσονται στην κανονική σχολική τους κοινότητα.

Theodora Armenkova — εργάζεται στη νοσοκομειακή εκπαίδευση στη Βουλγαρία από το 2016, επί του παρόντος ως νοσοκομειακή καθηγήτρια στο παιδιατρικό ογκολογικό τμήμα του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου «Queen Joanna — ISUL» στη Σόφια.

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΩΣΗ

Κοινωνική-συναισθηματική ευημερία

Η τεχνολογία προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των παιδιών που βρίσκονται εντός εγκαταστάσεων υγειονομικής περίθαλψης. Μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν μια πιο υγιή ταυτότητα η οποία θα βασίζεται στο ότι είναι παιδιά και όχι απλώς κατάκοιτοι ασθενείς, ένα άτομο που το ορίζει μόνο η ασθένειά του (Lambert et al., 2014· Tomberli και Ciucci, 2021· Weibel et al., 2020)

Η κινητή και κοινωνική τεχνολογία βοηθά τα παιδιά και τους νέους καθώς και τους γονείς τους να παραμένουν σε επαφή, να μοιράζονται εμπειρίες με κοντινά τους πρόσωπα και να αποκτήσουν την κοινωνική υποστήριξη που είναι απαραίτητη στη διάρκεια μιας τόσο ταραχώδους και δύσκολης περιόδου της ζωής τους (Maor και Mitchem, 2020). Η διατήρηση της επαφής με τον έξω κόσμο και η πρόσβαση στην υποστήριξη από άλλους θεωρείται βασικός παράγοντας πρόβλεψης της θετικής προσαρμογής τόσο για τα παιδιά και τους νέους που πάσχουν από χρόνιες ασθένειες όσο και για τις οικογένειές τους (Ellis et al., 2013· Lambert et al., 2014).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι βιντεοσυζητήσεις με φίλους και συγγενείς επηρεάζουν τη συχνότητα του γέλιου και του χαμόγελου και συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας αίσθησης κανονικότητας και αλληλεξάρτησης (Maor και Mitchem, 2015). Οι διαδικτυακές ομάδες συνομηλίκων μέσω τεχνολογιών όπως το Facebook, το Instagram, το Snapchat καθώς και οι διαδικτυακοί ιστότοποι φόρουμ συζητήσεων φαίνεται να λειτουργούν ως ένας ασφαλής χώρος όπου τα παιδιά, οι νέοι και οι οικογένειές τους μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματά τους και τους τρόπους διατήρησης μιας υγιούς και φυσιολογικής ζωής ενώ επίσης να λάβουν υποστήριξη για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεραπειών και αγωγών (Kirk και Milnes, 2016). Οι διαδικτυακές ομάδες υποστήριξης φαίνεται επίσης να έχουν θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής, συμβάλλοντας στη μείωση του άγχους, του φόβου και της κατάθλιψης και βοηθώντας στη μη διακοπή της περίθαλψης (Berkanish et al., 2022)

Οι αφιερωμένες στην ένταξη παιδιατρικών ασθενών εικονικές διαδικτυακές κοινότητες, όπως οι Zora και Starbright World στις ΗΠΑ και τον Καναδά (Battles & Wiener, 2002· Bers et al., 2010· Nicholas & Ba, 2007) και Solas στην Ιρλανδία (Lambert et al., 2014), χρησιμοποιούνται με επιτυχία για την υποστήριξη της εκπαίδευσης, της ψυχαγωγίας, της κοινωνικοποίησης και της θεραπείας χρονίως πασχόντων παιδιών και εφήβων. Έχει παρατηρηθεί ότι μειώνουν την κοινωνική απομόνωση — χάρη σε αυτές, τα παιδιά και οι εφήβοι αισθάνονται λιγότερο μοναχικοί, είναι πιο ικανοί να συμμορφωθούν με τις ιατρικές συμβουλές και επιστρέφουν προθυμότερα στο νοσοκομείο (Maor & Mitchem, 2020). Τα στοιχεία παιχνιδοποίησης που ενσωματώνονται σε αυτές και άλλες τεχνολογίες φαίνεται επίσης να προσφέρουν σημαντικά ψυχοθεραπευτικά οφέλη, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως εφελκυστικό και αντιπερισπασμός από τις αγχωτικές ιατρικές διαδικασίες και τη νοσηλεία (Maor και Mitchem, 2020).

Διαχείριση της υγείας

Οι διαδικτυακές πλατφόρμες για παιδιά και νέους με ιατρικές ανάγκες (όπως πχ. η παιδιατρική πλατφόρμα «MyGosh», στο Great Ormond Street Hospital του Λονδίνου) γίνονται ολοένα και πιο διαθέσιμες. Οι πλατφόρμες αυτές παρέχουν στα παιδιά, τους νέους και στις οικογένειές τους πρόσβαση σε ηλεκτρονικά ιατρικά αρχεία, τη δυνατότητα διαχείρισης ιατρικών ραντεβού και επικοινωνίας με την ιατρική ομάδα καθώς και απομακρυσμένη πρόσβαση σε πληροφορίες που σχετίζονται με την υγεία και επίσης υποστήριξη (Kirk και Milnes, 2016)

Η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών και συστημάτων ιατρικών εγγράφων επιτρέπει στα παιδιά και τους εφήβους να κατανοήσουν καλύτερα την υγεία τους ή την πορεία της ασθένειάς τους (King et al., 2017· Mörelius et al., 2021), υποστηρίζει την τήρηση

της θεραπείας ενώ βελτιώνει τον έλεγχο της διαχείρισης της ίδιας υγείας (Byczkowski et al., 2014· Piras & Zanutto, 2014) καθώς και την επικοινωνία μεταξύ γιατρού και ασθενούς (Carini et al., 2021· Kruse et al., 2015). Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη ικανότητα του ασθενή να μιλάει για τα προβλήματα και τις ανάγκες του (αυτοσυνηγορία) και σε πιο ενεργή συμμετοχή των παιδιών και των νέων — θέση ερωτήσεων και ξεκίνημα συζητήσεων σχετικά με την ιατρική φροντίδα και τη θεραπεία. Μπορεί επίσης να αυξήσει τις πιθανότητες διεπιστημονικής, κοινής λήψης αποφάσεων και, μακροπρόθεσμα, βελτιωμένων αποτελεσμάτων υγείας για τα παιδιά και τους νέους. (Diffin et al., 2019)



Η χρήση ηλεκτρονικών πλατφορμών και συστημάτων ιατρικού φακέλου επιτρέπει στα παιδιά και τους εφήβους να κατανοούν καλύτερα την κατάσταση ή την πορεία της ασθένειάς τους, προωθεί την τήρηση της θεραπείας και βελτιώνει τον έλεγχο της διαχείρισης της θεραπευτικής διαδικασίας και την επικοινωνία μεταξύ ιατρού και ασθενούς.

3 Συστάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους και τις ευκαιρίες που περιγράφονται παραπάνω, μπορούν να γίνουν κάποιες βασικές συστάσεις για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά με χρόνιες ασθένειες:

- **Αποκατάσταση της αλληλεξάρτησης το συντομότερο δυνατό:** η παραμονή στο νοσοκομείο οδηγεί σε ξαφνικό αποχωρισμό από τους φίλους και την οικογένεια και έχει άμεσο αντίκτυπο στις κοινωνικές σχέσεις και τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών και των νέων με χρόνιες ασθένειες (Hall et al., 2019). Η εισαγωγή του CMC το συντομότερο δυνατό επιτρέπει στα παιδιά να συνδεθούν με τον έξω κόσμο και τα κοντινά τους πρόσωπα, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής κοινότητας, και θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα στις προσπάθειες ομαλοποίησης της παραμονής στο νοσοκομείο και προώθησης της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας.
- **Συμπερίληψη παιδιών και νέων σε διαδικτυακές παιδιατρικές κοινότητες:** είναι επίσης σημαντικό να συνδέονται νέα άτομα με παρόμοιες παθήσεις μεταξύ τους και να δημιουργούνται υποστηρικτικές διαδικτυακές κοινότητες που θα λειτουργούν ως ένα ασφαλές δίκτυο και θα βοηθούν τα παιδιά, τους νέους και τις οικογένειές τους να περάσουν τις δυσκολότερες στιγμές. (Kirk & Milnes, 2016).
- **Υποστήριξη της ενεργού συμμετοχής και της συμμετοχικότητας:** η ψηφιακή επικοινωνία προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την υποστήριξη της συνέχειας της εκπαίδευσης και της επαφής με συνομηλίκους (Maor και Mitchem, 2020). Ωστόσο, η τεχνολογία από μόνη της δεν αρκεί. Έρευνες δείχνουν ότι τα

παιδιά και οι νέοι που νοσηλεύονται σε νοσοκομεία αισθάνονται ισχυρότερους κοινωνικούς δεσμούς και έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν υποστηρίζονται ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες, παρά όταν χρησιμοποιούν την τεχνολογία μόνο για να παρακολουθούν εξ αποστάσεως τα μαθήματα και τις σχολικές εκδηλώσεις (Tomberli και Ciucci, 2021). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη των παιδιών και των νέων να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες, να ενθαρρύνονται οι συμμαθητές τους να συμπεριλαμβάνουν τους νοσηλευόμενους συμμαθητές τους στις ομαδικές εργασίες και να διασφαλίζεται ότι αισθάνονται ως ενεργά και πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας.

- **Επαρκής προετοιμασία για την τηλεδιάσκεψη:** οι τηλεδιάσκεψεις και η τηλεπαρουσία με τη διαμεσολάβηση ρομπότ (*robotic telepresence*) μπορούν να αποτελέσουν έναν ανεκτίμητο τρόπο διασφάλισης της επαφής των παιδιών και των νέων με τη σχολική κοινότητα και βοήθειας στην καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν (Ahumada-Newhart και Olson, 2019). Ορισμένες φορές, ωστόσο, υπάρχουν αντιστάσεις ή συναισθηματικές δυσκολίες: (1) από την πλευρά του σχολείου απέναντι στη μετάδοση εικόνων βαριά άρρωστων παιδιών και (2) από την πλευρά των άρρωστων παιδιών και νέων που μπορεί να μην θέλουν να συμμετάσχουν στην τηλεδιάσκεψη επειδή αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στην εμφάνισή τους ή επειδή δεν μπορούν να συγκεντρωθούν σε ένα νοσοκομειακό περιβάλλον (π.χ. λόγω θορύβου, συσκευών, άλλων παιδιών που

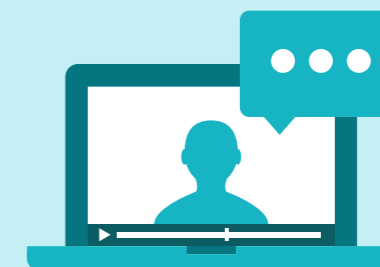
- κλαίνε) (Maor και Mitchem, 2015). Η κοινή χρήση φωτογραφιών στο διαδίκτυο πριν από την τηλεδιάσκεψη έχει προταθεί ως ένα καλό σημείο εκκίνησης για την ενημέρωση της τάξης σχετικά με τις αλλαγές στην εμφάνιση που σχετίζονται με τη θεραπεία, την προώθηση της κατανόησης και της ενσυναίσθησης και τον σεβασμό της ιδιωτικής ζωής του παιδιού στο νοσοκομείο (Maor και Mitchem, 2015· Wadley et al., 2014). Παρομοίως, τα παιδιά και οι νέοι που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο θα πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να συναντήσουν τους συνομηλίκους τους και να περιβάλλονται από κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να αποφευχθεί η απογοήτευση και η αναστάτωση που προκαλεί η αδυναμία να βρεθούν με τους συνομηλίκους τους και να συμμετάσχουν σε σημαντικές σχολικές εκδηλώσεις.
- Η ανάγκη απόκτησης της **γονικής συναίνεσης** μπορεί να αποτελέσει μια πρόσθετη πρόκληση —ορισμένοι γονείς θα συμφωνήσουν με τη συμμετοχή του παιδιού τους σε μια τηλεδιάσκεψη, ενώ άλλοι όχι (Ellis et al., 2013). Οι ανησυχίες των γονέων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και θα πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να κατανοήσουν τη σημασία των πρωτοβουλιών που σχετίζονται με τους κοινωνικούς δεσμούς, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, την ετοιμότητα και τα συναισθήματα όλων των εμπλεκόμενων μερών.
 - **Συντονισμός της εκπαίδευσης μεταξύ του νοσοκομειακού σχολείου και του κανονικού σχολείου:** Η αυξανόμενη χρήση ηλεκτρονικών πυλών στα σχολεία σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες, εργασίες και τεστ μέσω κάποιου ιστότοπου (Maor et al., 2016). Ταυτόχρονα, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη συντονισμού μεταξύ των νοσοκομειακών σχολείων και των γενικών σχολείων για την

υποστήριξη της συνέχειας της εκπαίδευσης. Υπάρχει επίσης έλλειψη επικυρωμένων εκπαιδευτικών πόρων που να είναι διαθέσιμοι στα παιδιά και τους νέους τη στιγμή που θα είναι σε θέση να διδαχτούν (Maor και Mitchem, 2015). Θα ήταν χρήσιμο να προωθηθεί η καλύτερη συνεργασία μεταξύ νοσοκομειακών και γενικών σχολείων για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των μαθητών και ο έλεγχος περί του ποιες στρατηγικές, τεχνολογίες και πόροι, για ποια παιδιά και υπό ποιες συνθήκες, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της εκπαιδευτικής συνέχειας και της ανεξάρτητης μάθησης.

- **Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ:** η χρήση του διαδικτύου στο νοσοκομείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της συνέχειας της εκπαίδευσης και της συνδεσιμότητας με το σχολείο του παιδιού και να καταστήσει τη νοσοκομειακή εκπαίδευση αποτελεσματική, ευχάριστη και πρακτική (McCarthy et al., 2019). Φαίνεται ότι υπάρχει έλλειψη κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Πολλοί εκπαιδευτικοί στα νοσοκομειακά σχολεία αναφέρουν την ανάγκη κατάλληλης κατάρτισης για την ενίσχυση των γνώσεων και της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Maor et al., 2016). Οι μελλοντικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης για τη χρήση των ΤΠΕ με βάση τις ενεργητικές και αναστοχαστικές πρακτικές διδασκαλίας και την υποδειγματική παιδαγωγική στον τομέα της νοσοκομειακής εκπαίδευσης, καθώς και σε μια συλλογή αποδεδειγμένων πόρων (βέλτιστες πρακτικές), συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, αποκαταστατικών και ψυχαγωγικών εφαρμογών που θα μπορούσαν να προσφέρουν ένα εφελκυστικό και να ελαχιστοποιήσουν την ταλαιπωρία του παιδιού.

Πρόσβαση σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για παιδιά με χρόνιες παθήσεις

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ



Εδώ και πολλά χρόνια αναπτύσσονται μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (massive open online course, MOOC) όπως τα Coursera, Udemy, Khan's Academy, Skillshare — σε κάθε μία από αυτές τις περιπτώσεις τα μαθήματα είναι διαθέσιμα σχεδόν αποκλειστικά στα αγγλικά και σε ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό επίπεδο, ενώ ορισμένα από αυτά είναι επί πληρωμή. Ένας άλλος ευρέως γνωστός πόρος είναι τα αλγοριθμικώς χειριζόμενα γλωσσικά μαθήματα όπως τα Duolingo, Busuu, Memrise, Drops και άλλα, το καθένα με τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Οι δημοφιλείς μίνι-διαλέξεις TED Talks μάλλον θα προσελκύσουν όσους επιθυμούν να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία και όχι όσους μαθαίνουν. Αντίθετα, ένα εξαιρετικό παράδειγμα είναι τα σύντομα διαδραστικά μαθήματα συλλογισμού στην επιστήμη της πύλης Brilliant — και πάλι, δυστυχώς, μόνο στα αγγλικά και επί πληρωμή. Όταν αναζητώ υλικό για τους μαθητές, έχω χρησιμοποιήσει και η ίδια μερικές φορές πύλες που παρέχουν εκτυπώσιμες ασκήσεις έναντι αμοιβής για χρήση στα μαθήματα, όπως το SuperKid και το Printoteka. Δωρεάν και στα πολωνικά είναι τα μαθήματα με βίντεο στην πύλη Pi-stacja που αναπτύχθηκε από το Ίδρυμα Katalyst Education.

Ενώ υπάρχουν αρκετές διαδικτυακές πλατφόρμες και πόροι που διατίθενται για τη μάθηση, παραμένει σαφής η ανάγκη για μια ποικιλία προσβάσιμου και δωρεάν εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορες γλώσσες και επίπεδα δυσκολίας. Τα νοσοκομειακά σχολεία θα επωφελούνταν σημαντικά από την ανάπτυξη μιας βάσης δεδομένων ή ενός επιλεγμένου καταλόγου ελεύθερα διαθέσιμων διαδικτυακών πολυμεσικών πόρων και εκπαιδευτικού

υλικού στη μητρική γλώσσα των παιδιών. Οι εν λόγω πόροι, όπως podcasts, κουίζ ή σύντομα εκπαιδευτικά βίντεο, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις ικανότητες και τις ηλικίες των παιδιών και να τους επιτρέπουν να έχουν πρόσβαση και να εντρυφούν στο περιεχόμενο με τον δικό τους ρυθμό και τη δική τους ευκολία. Θα ήταν ιδανικό αν κάθε ηλεκτρονικός πόρος, είτε πρόκειται για podcast είτε για βίντεο, κάλυπτε ένα συγκεκριμένο θέμα σε μια καθορισμένη θεματική περιοχή. Αυτό θα παρείχε στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και την υποστήριξη της μάθησης με έναν πιο ευχάριστο, προσιτό και στοχευμένο τρόπο.

Ιδιαίτερα χρήσιμες στην καθημερινή μου εργασία θα ήταν ψηφιακές λύσεις που θα διευκόλυναν τον συντονισμό της μάθησης μεταξύ του σχολείου προέλευσης και του νοσοκομειακού σχολείου — δημιουργώντας έναν χώρο για την ανταλλαγή πληροφοριών, εργασιών και εξετάσεων μεταξύ των σχολείων και των δασκάλων αμφοτέρων των σχολείων. Αυτή τη στιγμή, η επαφή αυτή γίνεται συνήθως μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Justyna Stańczak-Szenajch — εργάζεται σε νοσοκομειακά σχολεία στην Πολωνία από το 2013, επί του παρόντος στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο αριθ. 287 του Κλινικού Νοσοκομείου Παίδων.

- **Δημιουργική χρήση της τεχνολογίας:** Η χρόνια ασθένεια ενός παιδιού συνδέεται με αυξημένη εξάρτηση από τους άλλους και με την αίσθηση ανεπάρκειας και ίσως αποτυχίας, καθώς συχνά σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να συμμετέχουν σε τυπικές παιδικές δραστηριότητες οι οποίες οδηγούν στην επίγνωση των προσωπικών επιτευγμάτων και των κατακτήσεων (Pinquart, 2013· Taylor et al., 2008). Η χρήση της τεχνολογίας και των εφαρμογών (π.χ. λογισμικό για τη δημιουργία κινούμενων σχεδίων, βίντεο, podcasts, ψηφιακών αφηγήσεων), ώστε τα παιδιά να μπορούν να δημιουργήσουν κάτι για το οποίο θα είναι πραγματικά υπερήφανα (κάτι, το οποίο συνήθως αποτυγχάνουν να επιτύχουν), μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητές τους (Maor και Mitchem, 2020).
- **Ανάπτυξη διαθέσιμου online περιεχομένου:** τα παιδιά και οι νέοι με ιατρικές ανάγκες θα πρέπει επίσης να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν περισσότερο και να συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη διαδικτυακού περιεχομένου — π.χ. με την ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών και εμπειριών σχετικά με τον αντίκτυπο της ασθένειας στη ζωή τους, συμβουλών σχετικά με τη διαχείριση της υγείας, τη σχολική ζωή και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Καθίσταται λοιπόν επιτακτική η παροχή επαρκούς υποστήριξης ώστε τα άτομα αυτά να γίνουν πιο ενεργοί χρήστες του διαδικτύου μέσω blogging, tagging και δημιουργίας επαφών χάρη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- **Πρωώθηση της ασφάλειας στο διαδίκτυο:** στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται συχνά αναφορά στις ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ασφαλή χρήση του διαδικτύου σε νοσοκομειακά περιβάλλοντα, καθώς τα παιδιά και οι νέοι με ιατρικές ανάγκες θεωρείται ότι χρήζουν ιδιαίτερης προστασίας (Maor και Mitchem, 2020). Τα νοσηλευόμενα παιδιά και οι νέοι θα πρέπει να υποστηρίζονται σε σχέση με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, ώστε να εξετάζουν προσεκτικά τι δημοσιεύουν τα ίδια στο διαδίκτυο, να έχουν επίγνωση των ψευδών

ταυτοτήτων στο διαδίκτυο καθώς και να γνωρίζουν πώς να προστατεύουν τη δική τους ταυτότητα και τις προσωπικές τους πληροφορίες, πώς να αντιμετωπίζουν τον διαδικτυακό εκφοβισμό και να ενημερώνουν τους ενήλικες για τις διαδικτυακές τους δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις. Η διεξαγωγή τακτικών συζητήσεων σχετικά με τις διαδικτυακές εμπειρίες και τον τρόπο με τον οποίο παραμένουν ασφαλείς είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα παιδιά και οι νέοι με ιατρικές ανάγκες μπορεί να περνούν περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο, συχνά χωρίς επίβλεψη, ενώ βρίσκονται στο νοσοκομείο (Maor και Mitchem, 2020)

Αντιμετώπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού — μερικές χρήσιμες υποδείξεις

συμβουλέψτε το παιδί ώστε:

- να μιλήσει σε κάποιον που εμπιστεύεται,
- να κρατάει σημειώσεις για το τι συμβαίνει,
- να μην αντιδρά ενεργά στις επιθέσεις, αλλά να αγνοεί το άτομο που τους επιτίθεται,
- να εμποδίσει την πρόσβαση ή να ζητήσει στον επιτιθέμενο να σταματήσει,
- να περιτριγυρίζεται από άτομα που δείχνουν κατανόηση και υποστήριξη,
- να είναι περήφανο για τον εαυτό του και να μην τον κατηγορεί ούτε να παίρνει προσωπικά τον διαδικτυακό εκφοβισμό, καθώς πρόκειται για ένα ευρύτερο, κοινωνικό πρόβλημα που πλήττει πολλούς νέους ανθρώπους.

Περισσότερες πληροφορίες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού:

anti-bullyingalliance.org.uk ή kidscape.org.uk.

- **Αντιμέτωπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού:** τα παιδιά και οι νέοι με χρόνιες παθήσεις έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν εκφοβισμό (*bullying*) σε σχέση με τους υγιείς συνομηλίκους τους, κυρίως λόγω των αλλαγών στην εμφάνιση που σχετίζονται με τη θεραπεία (Pinquart, 2017). Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις όπως το CancerEd (cancered.org) για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις επιπτώσεις της ασθένειας και της θεραπείας στα παιδιά και τους νέους αυξάνουν σημαντικά την ενσυναίσθηση των συνομηλίκων και μειώνουν τον εκφοβισμό και την παρενόχληση (Collins et al., 2019). Απαιτείται οπωσδήποτε περαιτέρω έρευνα ώστε να καταδειχθεί πώς μπορούν να διευκολυνθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε νοσοκομειακά περιβάλλοντα χωρίς να εκτίθενται τα παιδιά σε βλάβη ή κίνδυνο και χωρίς να περιορίζεται η ικανότητά τους να επικοινωνούν με άλλα παιδιά, να απολαμβάνουν την κοινωνική ζωή και να εκφράζονται ελεύθερα κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο νοσοκομείο (Lambert et al., 2014· Maor και Mitchem, 2020)
- **Ψηφιακά ιατρικά αρχεία και ασφάλεια:** η έρευνα υπογραμμίζει τη λογική της χρήσης ψηφιακών συστημάτων υγείας, ώστε τα παιδιά και οι νέοι να μπορούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της λήψης αποφάσεων, να επικοινωνούν τις προτιμήσεις τους όσον αφορά στην φροντίδα και να διαχειρίζονται ενεργά την κατάσταση της υγείας τους (Diffin et al., 2019· Moqbel et al., 2021). Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει ότι τα παιδιά και οι νέοι υποστηρίζονται στη διαχείριση και τη χρήση ψηφιακών αρχείων υγείας και ενημερώνονται περί των θεμάτων ιδιωτικότητας, αποκάλυψης και συναίνεσης. Τούτο περιλαμβάνει τον απαραίτητο έλεγχο του περιεχομένου των ιατρικών πληροφοριών και της τεκμηρίωσης και την καταγραφή και παρουσίασή τους με τρόπο που να μπορούν να κατανοήσουν οι νεαροί ασθενείς. Θα πρέπει επίσης να εντοπίζονται



Στους νεαρούς ασθενείς θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο διατήρησης των ιατρικών τους φακέλων με ασφάλεια. Τα παιδιά και οι νέοι θα πρέπει επίσης να ενημερώνονται για το πώς, πότε και σε ποιον μπορούν να κοινοποιηθούν οι ευαίσθητες πληροφορίες.

οι πληροφορίες που είναι ευαίσθητες, ακατάλληλες για κοινή χρήση ή ακόμη και επιβλαβείς (εάν τα παιδιά και οι νέοι δεν είναι σε θέση να τις διαφυλάξουν). Στους νεαρούς ασθενείς θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση σχετικά με το πώς να διατηρούν τα ιατρικά τους αρχεία ασφαλή. Τα παιδιά και οι νέοι θα πρέπει επίσης να ενημερώνονται για το πώς, πότε και σε ποιον μπορούν να κοινοποιηθούν ευαίσθητες πληροφορίες. Η οργανωτική υποστήριξη για την προώθηση της χρήσης των ψηφιακών συστημάτων υγείας και τη διατήρηση των κινήτρων για κάτι τέτοιο, καθώς και η καλύτερη κατανόηση του σκοπού, των πιθανών οφελών και των κινδύνων τους, θεωρείται επίσης ζωτικής σημασίας (Diffin et al., 2019· Moqbel et al., 2021)

4 Εμφανιζόμενες προκλήσεις

— νέες τάσεις

Αύξηση της συμμετοχής παιδιών και νέων με ιατρικές ανάγκες μέσω τηλεπαρουσίας με τη μεσολάβηση ρομπότ

Τα ρομπότ τηλεπαρουσίας — telepresence — (TR), που ενεργοποιούνται από μια εφαρμογή σε μια κινητή συσκευή (π.χ. smartphone, φορητό υπολογιστή, tablet), επιτρέπουν στα παιδιά και τους νέους με ιατρικές ανάγκες να είναι «παρόντες» στην τάξη, να δίνουν απαντήσεις και να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες. Συνήθως αποτελούνται από ένα σύστημα τηλεδιάσκεψης με μονόδρομη ή αμφίδρομη κάμερα σε ένα ρομπότ που τους επιτρέπει να «κινούνται» και να «παρακολουθούν» εξ αποστάσεως διάφορες δραστηριότητες, να «περπατούν» στο σχολείο με τους συμμαθητές τους, να «πηγαίνουν» στο μεσημεριανό γεύμα και στο διάλειμμα, ακόμη και να συμμετέχουν σε σχολικές εκδρομές (Ahumada-Newhart & Olson, 2019· Soares et al., 2017).

Οι θετικές και χωρίς αποκλεισμούς εμπειρίες, όπως συμβαίνει με όλες τις τεχνολογίες, φαίνεται να εξαρτώνται, εκτός από τις δυνατότητες του λογισμικού και του εξοπλισμού, από την ικανότητα και την προθυμία των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών να αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τους νέους με ιατρικές ανάγκες ως πλήρη μέλη της κοινότητας της τάξης, καθώς και από τις προσωπικές προτιμήσεις — δηλαδή πώς οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι βλέπουν την ιδέα να εκπροσωπούνται στην τάξη από ένα ρομπότ τηλεπαρουσίας (Weibel et al., 2020)



AVI-1



VGo



Double

Τρία διαθέσιμα στο εμπόριο ρομπότ τηλεπαρουσίας.

πηγή: AVI-1, Noisolation.com (Weibel, 2020), Vgo, Vgocom.com, Double, Doublrobotics.com.

Ορισμένα παιδιά ίσως θελήσουν να εξατομικεύσουν το ρομπότ και, για παράδειγμα, να το ντύσουν με διαφορετικά ρούχα. Άλλα, που ανησυχούν για αλλαγές στην εμφάνισή τους λόγω θεραπείας, μπορεί να αποφύγουν τη δική τους εικόνα ή να προτιμήσουν μια στατική εικόνα σε μια οθόνη βίντεο ή ενδεχομένως να επικοινωνούν με την τάξη μέσω άλλων πλατφορμών τηλεδιάσκεψης (π.χ. BETNET) (Ahumada-Newhart και Olson, 2019). Κατά την εισαγωγή τέτοιων τεχνολογιών στα σχολεία θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών καθώς και το επίπεδο ετοιμότητας και προετοιμασίας της τάξης

5 Συμπεράσματα από την τηλεεκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας

Έχουν εντοπιστεί δύο μόνο μελέτες, οι οποίες δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο η πανδημία COVID-19 επηρέασε τη νοσοκομειακή εκπαίδευση: μία από την Ιταλία (Benigno et al., 2020) και μία από την Πολωνία (Gajda et al., 2021). Αμφότερα τα άρθρα περιγράφουν τη χρήση ενός υβριδικού μοντέλου λειτουργίας της νοσοκομειακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο ορισμένα μαθήματα γίνονταν επιτόπου και ορισμένα online

Στην Πολωνία, η πανδημία COVID-19 φάνηκε να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αίσθηση εργασιακής σταθερότητας των εκπαιδευτικών νοσοκομειακής εκπαίδευσης, καθώς ο αριθμός των νοσηλευόμενων παιδιών και εφήβων μειώθηκε σημαντικά (Gajda et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί νοσοκομειακής εκπαίδευσης στην Ιταλία σημείωσαν τις δυσκολίες που είχαν να έρθουν σε επαφή με νέους μαθητές και τις οικογένειές τους. Ήταν ευκολότερο γι' αυτούς να επικοινωνούν διαδικτυακά με τους παλαιότερους μαθητές και εκείνους που βρίσκονταν στο νοσοκομείο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση είχε επίσης αντίκτυπο στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τα παιδιά μεταναστών δυσκολεύονταν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω διαδικτύου. Η επικοινωνία με την ιατρική ομάδα, συμπεριλαμβανομένων των γιατρών και των νοσηλευτών, φάνηκε επίσης να παρεμποδίζεται, ενώ οι δάσκαλοι και οι καθηγητές νοσοκομειακής εκπαίδευσης αισθάνθηκαν παραμερισμένοι ως μέλη της ιατρικής ομάδας (Benigno et al., 2020). Και οι δύο μελέτες δείχνουν τον αντίκτυπο που είχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στην ευημερία τους — οι

εκπαιδευτικοί νοσοκομειακής εκπαίδευσης αισθάνθηκαν ότι το να περνούν πολύ χρόνο μπροστά σε μια οθόνη ήταν ανθυγιεινό και ότι η διδασκαλία επί τόπου, στο νοσοκομείο, ήταν σημαντική για την ανάπτυξη μιας ισχυρής και ασφαλούς σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Benigno et al., 2020· Gajda et al., 2021).

Και τα δύο άρθρα υπογραμμίζουν επίσης τις θετικές πτυχές του αντίκτυπου της πανδημίας. Παρ' όλο που φάνηκε ότι οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες ευθύνες και έπρεπε να αναπτύξουν νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, θεώρησαν ότι η νέα πρόκληση τους έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξουν εναλλακτικούς τρόπους εργασίας και να ενσωματώσουν περισσότερη τεχνολογία και καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία (π.χ. η εισαγωγή εργαλείων τηλεδιάσκεψης όπως το Skype και το Google Meet και εργαλείων για την οργάνωση διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιεχομένου όπως το Padlet). Συγχρόνως, αμφότερες οι μελέτες υπογραμμίζουν την ανάγκη για κατάλληλη κατάρτιση και θεσμική υποστήριξη στον τομέα αυτό. (Benigno et al., 2020· Gajda et al., 2021).

Αν και, όπως φάνηκε, όσοι διδάσκουν στη νοσοκομειακή εκπαίδευση ήρθαν αντιμέτωποι με περισσότερες ευθύνες, ταυτόχρονα αισθάνθηκαν ότι αυτή η πρόκληση τους έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξουν εναλλακτικούς τρόπους εργασίας και να ενσωματώσουν περισσότερη τεχνολογία και καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία.

Ως παραδείγματα εποικοδομητικής αλλαγής αναφέρθηκαν επίσης οργανωτικές πτυχές, όπως η πιο ευέλικτη και ευκολότερη πρόσβαση στους μαθητές και η αφιέρωση περισσότερου χρόνου σε μαθήματα διόρθωσης και αναπλήρωσης, (Gajda et al., 2021). Η ιταλική μελέτη αναδεικνύει μια ακόμη θετική επίδραση της πανδημίας: η διαδικτυακή μάθηση έδωσε σε πολλούς μαθητές με ιατρικές ανάγκες την ευκαιρία να επιστρέψουν στα κανονικά τους σχολεία και να επανασυνδεθούν με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους (Benigno et al., 2020). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της χρήσης της τεχνολογίας στη νοσοκομειακή εκπαίδευση με σκοπό την υποστήριξη της ανάληψης ευθυνών για την εκπαίδευση του παιδιού από το κανονικό του σχολείο..

Οι γενικές έρευνες για την υγεία δείχνουν ότι η πανδημία COVID-19 είχε σημαντικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες για τα παιδιά και τους εφήβους με χρόνιες παθήσεις (σωματικές ή ψυχικές) και τις οικογένειές τους. Τα επίπεδα άγχους, φόβου και κατάθλιψης ήταν σημαντικά υψηλότερα σε αυτή την ομάδα σε σύγκριση με τους υγιείς συνομήλικους και τους γονείς τους (Correale et al., 2022· Martinsone and Tzivian, 2021· van Tilburg et al., 2020· Wauters et al., 2022). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως, για παράδειγμα, η δυσκολότερη πρόσβαση στη θεραπεία, οι καθυστερήσεις στην ιατρική περίθαλψη, το πρόσθετο άγχος της ιατρικής περίθαλψης που προκαλείται από τον κίνδυνο μόλυνσης κατά τη διάρκεια των ιατρικών ραντεβού και η περαιτέρω μείωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για μια ομάδα που ήταν ήδη πιο απομονωμένη από τον υπόλοιπο πληθυσμό (van Tilburg et al., 2020)

Ταυτόχρονα, η πανδημία αύξησε ραγδαία τη χρήση της τηλεϊατρικής και άλλων ψηφιακών παρεμβάσεων στην παιδιατρική περίθαλψη (Berkanish et al., 2022). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που είχαν αδιάλειπτη πρόσβαση σε ιατρική περίθαλψη και ιατρικό προσωπικό βίωσαν λιγότερο άγχος από τα παιδιά των οποίων η ιατρική περίθαλψη είχε διακοπεί (Correale et al., 2022). Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τη μεγάλη σημασία που έχει η συνέχεια της φροντίδας, είτε πρόκειται για

την εκπαιδευτική, κοινωνική ή υγειονομική διάσταση, καθώς και τον προστατευτικό ρόλο της συνέχειας στη ζωή των παιδιών και των νέων με χρόνιες ασθένειες καθώς και των οικογενειών τους

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάστηκε ο ρόλος του διαδικτύου στην υποστήριξη παιδιών και νέων με ιατρικές ανάγκες σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η ψυχοκοινωνική ευημερία και η διαχείριση της υγείας. Εξετάσαμε συγκεκριμένους κινδύνους και προκλήσεις που σχετίζονται με την πρόσβαση σε ψηφιακές υπηρεσίες και στην τηλεϊατρική, τις τεχνολογικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στην εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ σε παιδιατρικά περιβάλλοντα, καθώς και τις ανησυχίες για την ασφάλεια και την προστασία των δεδομένων. Επισημάνθηκαν επίσης οι ευκαιρίες που προσφέρει το Διαδίκτυο, όπως η συνέχεια της εκπαίδευσης μέσω διαδικτυακών τηλεδιασκέψεων, η πρόσβαση σε διαδικτυακά μαθήματα και διαδικτυακές σχολικές πλατφόρμες, η βελτίωση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας μέσω κοινωνικών συνδέσεων, διαδικτυακών ομάδων υποστήριξης ομοτίμων και εικονικών παιδιατρικών κοινοτήτων, καθώς και η ενεργός συμμετοχή στη διαχείριση της υγείας μέσω διαδικτυακών πλατφορμών υγείας για την πρόσβαση σε ιατρικούς φακέλους, τη διαχείριση ραντεβού και την επικοινωνία με το ιατρικό προσωπικό. Οι συστάσεις για την εργασία με παιδιά και νέους με ιατρικές ανάγκες περιλαμβάνουν: την ταχύτερη δυνατή αποκατάσταση της αλληλεξάρτησης και της υποστήριξης μέσω της έγκαιρης χρήσης των τεχνολογιών επικοινωνίας, την προώθηση της ενεργού συμμετοχής και της συμμετοχικότητας, την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών κοινοτήτων και των παιδιών όταν έχουν να κάνουν με τηλεδιασκέψεις, τον εντοπισμό των ανησυχιών των γονέων και την λήψη της συγκατάθεσής τους, τον συντονισμό της μάθησης μεταξύ του νοσοκομείου και του σχολείου προέλευσης και την παροχή κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς στο θέμα της χρήσης των ΤΠΕ και των κινητών τεχνολογιών στον παιδιατρικό τομέα.

Ο βασικός ρόλος της τεχνολογίας εξ αποστάσεως επικοινωνίας και της επαφής πρόσωπο με πρόσωπο

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, όλα τα μαθήματα έλαβαν τη μορφή τηλεκπαίδευσης με τη χρήση πλατφορμών όπως οι Google Classrooms και Microsoft Teams. Ακόμη και τώρα, ορισμένες συνεδριάσεις και εκπαιδευτικά σεμινάρια εξακολουθούν να πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως.

Χάρη στην πανδημία, πήραμε πολύτιμα μαθήματα σχετικά με τη διατήρηση της σύνδεσης και την επικοινωνία μέσω της χρήσης εναλλακτικών μέσων όταν η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση δεν είναι δυνατή. Ανέδειξε τη σημασία της τεχνολογίας που μας επιτρέπει να παραμένουμε συνδεδεμένοι και μας ανάγκασε να προσαρμοστούμε και να διερευνήσουμε νέους τρόπους χρήσης ψηφιακών λύσεων για την εκπαίδευση, ώστε να διασφαλίσουμε τη συνέχιση της μάθησης και την παροχή κοινωνικής υποστήριξης, παρά τα φυσικά εμπόδια. Για τα παιδιά που βρίσκονται στα νοσοκομεία

Theodora Armenkova — εργάζεται στη νοσοκομειακή εκπαίδευση στη Βουλγαρία από το 2016, επί του παρόντος ως νοσοκομειακή εκπαιδευτικός στο παιδιατρικό ογκολογικό τμήμα του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου «Queen Joanna — ISUL» στη Σόφια.

ή για εκείνα που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολείο για λόγους υγείας, η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στη διατήρηση της συμμετοχής τους και της σύνδεσής τους με τις μαθησιακές κοινότητες. Προσφέρει πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, ευκαιρίες τηλεκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, ακόμη και όταν η φυσική παρουσία καθίσταται αδύνατη.

Αναγνωρίζοντας τα διδάγματα που αντλήσαμε από την πανδημία, μπορούμε να συνεχίσουμε να αξιοποιούμε τη δύναμη της τεχνολογίας για να ξεπεράσουμε την απομόνωση, να γεφυρώσουμε τα χάσματα στην εκπαίδευση και να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις συνθήκες υπό τις οποίες ζουν.



Έχοντας την εμπειρία της διαδικτυακής μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, εκτιμώ τον ρόλο της τεχνολογίας της εξ αποστάσεως επικοινωνίας, αλλά πολλές φορές περισσότερο την επαφή εδώ και τώρα, τη συν-παρουσία σε έναν τόπο και χρόνο, τις ζωντανές αλληλεπιδράσεις.

Justyna Stańczak-Szenajch — εργάζεται σε νοσοκομειακά σχολεία στην Πολωνία από το 2013, επί του παρόντος στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο αριθ. 287 στο Κλινικό Νοσοκομείο Παιδών.

6 Πρόσθετο υλικό για ανάγνωση

Εκπαίδευση στο σπίτι και στο νοσοκομείο: ένας οδηγός των διεθνών καινοτόμων πρακτικών (στα αγγλικά) [☞](#)

Το πρόγραμμα LeHo (Learning at Home and in Hospital) αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρωτοβουλία που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα «Μάθηση δια βίου» [Lifelong Learning Programme] της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ο οδηγός περιέχει μια συλλογή εργαλείων και υλικών ΤΠΕ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την εργασία με παιδιά με ιατρικές ανάγκες και παρουσιάζει καινοτόμες πρακτικές για τη χρήση των ΤΠΕ στον τομέα της νοσοκομειακής εκπαίδευσης οι οποίες χρησιμοποιούνται σε πολλές χώρες-εταίρους (Ηνωμένο Βασίλειο, Ουγγαρία, Γερμανία, Βέλγιο, Ιταλία, Αίγυπτος και Ισπανία). Το πρόγραμμα:

- περιγράφει τους βασικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες και τις ορθές πρακτικές στη νοσοκομειακή και κατ' οίκον εκπαίδευση,
- διερευνά λύσεις που βασίζονται σε ΤΠΕ οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο, σε κατ' οίκον θεραπεία ή φοιτούν σε σχολείο μερικής φοίτησης να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση,
- επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει τη μεθοδολογία και την παιδαγωγική στη νοσοκομειακή και κατ' οίκον εκπαίδευση.

Οι κινητές τεχνολογίες στα νοσοκομειακά σχολεία (στα αγγλικά) [☞](#)

Πρόγραμμα Young and Well Cooperative Research Centre σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Murdoch της Αυστραλίας. Η έκθεση παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης και έρευνας σχετικά με τη χρήση της κινητής τεχνολογίας στη νοσοκομειακή εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν εννέα ευρείς τομείς αναγκών:

1. Προσωπική χρήση, αυτοπεποίθηση και χρόνος,
2. Coaching και υποστήριξη,
3. Ενσωμάτωση των κινητών τεχνολογιών στη μάθηση,
4. Επικοινωνία,
5. Νοσοκομειακό περιβάλλον,
6. Πρόσβαση και τεχνολογίες πληροφορικής (ΤΠ),
7. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
8. Συμμετοχή των μαθητών,
9. Συμβουλές και υποδείξεις

Ο οδηγός υπογραμμίζει την ανάγκη για εξατομικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ σε νοσοκομειακό περιβάλλον (Maor et al., 2016).

Βιβλιογραφία

- Ahumada-Newhart, V., & Olson, J. S. (2019). Going to school on a robot: Robot and user interface design features that matter. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 26(4). <https://doi.org/10.1145/3325210>
- Badawy, S. M., & Radovic, A. (2020). Digital approaches to remote pediatric health care delivery during the COVID-19 pandemic: Existing evidence and a call for further research. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(1). <https://doi.org/10.2196/20049>
- Barlow, J. H., & Ellard, D. R. (2004). The psychosocial well-being of children with chronic disease, their parents and siblings. An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health and Development*, 32(1), 19–31. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00591.x>
- Battles, H. B., & Wiener, L. S. (2002). STARBRIGHT World: Effects of an electronic network on the social environment of children with life-threatening illnesses. *Children's Health Care*, 31(1), 47–68. https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3101_4
- Benigno, V., Dagnino, F., & Fante, C. (2020). Exploring the Impact of the COVID-19 Pandemic on Italy's School-in-Hospital (SiHo) Services: The Teachers' Perspective. *Continuity in Education*, 1(1), 136–149. <https://doi.org/10.5334/cie.26>
- Berkanish, P., Pan, S., Viola, A., Rademaker, Q., & Devine, K. A. (2022). Technology-Based Peer Support Interventions for Adolescents with Chronic Illness: A Systematic Review. In *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings* (Issue 0123456789). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09853-0>
- Bers, M. U., Beals, L. M., Chau, C., Satoh, K., Blume, E. D., Demaso, D. R., & Gonzalez-Heydrich, J. (2010). Use of a virtual community as a psychosocial support system in pediatric transplantation. *Pediatric Transplantation*, 14(2), 261–267. <https://doi.org/10.1111/j.1399-3046.2010.01271.x>
- Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2008). NIH Public Access. *Psychiatry (Abingdon)*, 42(9), 708–716.
- Byczkowski, T. L., Munafo, J. K., & Britto, M. T. (2014). Family perceptions of the usability and value of chronic disease web-based patient portals. *Health Informatics Journal*, 20(2), 151–162. <https://doi.org/10.1177/1460458213489054>
- Carini, E., Villani, L., Pezzullo, A. M., Gentili, A., Barbara, A., Ricciardi, W., & Boccia, S. (2021). The impact of digital patient portals on health outcomes, system efficiency, and patient attitudes: Updated systematic literature review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(9), 1–20. <https://doi.org/10.2196/26189>
- Champaloux, S. W., & Young, D. R. (2015). Childhood chronic health conditions and educational attainment: A social ecological approach. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.016>
- Collins, D. E., Ellis, S. J., Janin, M. M., Wakefield, C. E., Bussey, K., Cohn, R. J., Lah, S., & Fardell, J. E. (2019). A Systematic Review Summarizing the State of Evidence on Bullying in Childhood Cancer Patients/Survivors. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 36(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1043454218810136>
- Correale, C., Falamesca, C., Tondo, I., Borgi, M., Cirulli, F., Truglio, M., Papa, O., Vagnoli, L., Arzilli, C., Venturino, C., Pellegrini, M., Manfredi, V., Sterpone, R., Capitello, T. G., Gentile, S., & Cappelletti, S. (2022). Depressive Anxiety Symptoms in Hospitalized Children with Chronic Illness during the First Italian COVID-19 Lockdown. *Children*, 9(8), 1156–1168.
- Diffin, J., Byrne, B., Kerr, H., Price, J., Abbott, A., McLaughlin, D., & O'Halloran, P. (2019). The usefulness and acceptability of a personal health record to children and young people living with a complex health condition: A realist review of the literature. In *Child: Care, Health and Development* (Vol. 45, Issue 3, pp. 313–332). <https://doi.org/10.1111/cch.12652>

- Ellis, S. J., Drew, D., Wakefield, C. E., Saikal, S. L., Punch, D., & Cohn, R. J. (2013). Results of a Nurse-Led Intervention: Connecting Pediatric Cancer Patients From the Hospital to the School Using Videoconferencing Technologies. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 30(6), 333–341. <https://doi.org/10.1177/1043454213514633>
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, 128(2), 303–312. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3347>
- Gajda, M., Berkowska, A., & Małkowska-Szcutnik, A. (2021). Hospital schools during COVID-19: Teachers' perspective. *Journal of Mother and Child*, 25(3), 202–208. <https://doi.org/10.34763/jmotherandchild.20212503Sl.d-21-00016>
- Hall, C. A., Donza, C., McGinn, S., Rimmer, A., Skomial, S., Todd, E., & Vaccaro, F. (2019). Health-Related Quality of Life in Children with Chronic Illness Compared to Parents: A Systematic Review. In *Pediatric Physical Therapy* (Vol. 31, Issue 4, pp. 315–322). <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000638>
- Hopkins, L., Wadley, G., Vetere, F., Fong, M., & Green, J. (2014). Utilising technology to connect the hospital and the classroom: Maintaining connections using tablet computers and a 'Presence' App. *Australian Journal of Education*, 58(3), 278–296.
- Iannucci, J., & Nierenberg, B. (2022). Suicide and suicidality in children and adolescents with chronic illness: A systematic review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 64). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101581>
- Jamieson, N., Fitzgerald, D., Singh-Grewal, D., Hanson, C. S., Craig, J. C., & Tong, A. (2014). Children's experiences of cystic fibrosis: a systematic review of qualitative studies. *Pediatrics*, 133(6), e1683–97.
- King, G., Maxwell, J., Karmali, A., Hagens, S., Pinto, M., Williams, L., & Adamson, K. (2017). Connecting families to their health record and care team: The use, utility, and impact of a client/family health portal at a children's rehabilitation hospital. *Journal of Medical Internet Research*, 19(4), 1–14. <https://doi.org/10.2196/jmir.6811>
- Kirk, S., & Milnes, L. (2016). An exploration of how young people and parents use online support in the context of living with cystic fibrosis. *Health Expectations*, 19(2), 309–321. <https://doi.org/10.1111/hex.12352>
- Kirkpatrick, K. M. (2020). Adolescents With Chronic Medical Conditions and High School Completion: The Importance of Perceived School Belonging. *Continuity in Education*, 1(1), 50–63. <https://doi.org/10.5334/cie.5>
- Kruse, C. S., Argueta, D. A., Lopez, L., & Nair, A. (2015). Patient and provider attitudes toward the use of patient portals for the management of chronic disease: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.2196/jmir.3703>
- Lambert, V., Coad, J., Hicks, P., & Glacken, M. (2014). Social spaces for young children in hospital. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), 195–204. <https://doi.org/10.1111/cch.12016>
- Leach, L. S., & Butterworth, P. (2012). The effect of early onset common mental disorders on educational attainment in Australia. *Psychiatry Research*, 199(1), 51–57.
- Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., & Marshall, G. M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: a systematic meta-review. In *Child: Care, Health and Development* (Vol. 43, Issue 5, pp. 645–662). <https://doi.org/10.1111/cch.12475>
- Maor, D., & Mitchem, K. (2020). Hospitalized Adolescents' Use of Mobile Technologies for Learning, Communication, and Well-Being. *Journal of Adolescent Research*, 35(2), 225–247. <https://doi.org/10.1177/0743558417753953>
- Maor, D., & Mitchem, K. J. (2015). Can technologies make a difference for hospitalized youth: Findings from research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 690–705.
- Maor, D., Robinson, J., & McCarthy, A. (2016). *Mobile technologies in hospital schools*. Murdoch University.

- Martinsone, B., & Tzivian, L. (2021). Differences in Stress and Coping During the COVID-19 Pandemic in Families With and Without Children With Developmental Disorders or Chronic Conditions. *Frontiers in Public Health*, 9(August), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.704577>
- Mccarthy, A., Maor, D., & Mcconney, A. (2019). *Transforming Mobile Learning and Digital Pedagogies : An Investigation of a Customized Professional Development Program for Teachers in a Hospital School*. 19, 498–528.
- Moqbel, M., Hewitt, B., Nah, F. F.-H., & McLean, R. M. (2021). Sustaining Patient Portal Continuous Use Intention and Enhancing Deep Structure Usage: Cognitive Dissonance Effects of Health Professional Encouragement and Security Concerns. *Information Systems Frontiers*, June 21, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10796-021-10161-5>
- Mörelus, E., Robinson, S., Arabiat, D., & Whitehead, L. (2021). Digital Interventions to Improve Health Literacy among Parents of Children Aged 0 to 12 Years with a Health Condition: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(12). <https://doi.org/10.2196/31665>
- Nicholas, D. B., & Ba, J. D. (2007). Perceptions of Online Support for Hospitalized Children and Adolescents. *Social Work in Health Care*, 1389(May 2014), 37–41. <https://doi.org/10.1300/J010v44n03>
- Pinquart, M. (2013). Self-esteem of children and adolescents with chronic illness: A meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01397.x>
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/non-disabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245–259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Piras, E. M., & Zanutto, A. (2014). “One day it will be you who tells us doctors what to do!”. Exploring the “Personal” of PHR in paediatric diabetes management. *Information Technology and People*, 27(4), 421–439. <https://doi.org/10.1108/ITP-02-2013-0030>
- Poku, B., & Pilnick, A. (2022). Biographical accounts of the impact of fatigue in young people with sickle cell disease. *Sociology of Health & Illness*, 44, 1027–1046. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13477>
- Powell, T., Cohen, J., & Patterson, P. (2021). Keeping Connected With School: Implementing Telepresence Robots to Improve the Well-being of Adolescent Cancer Patients. *Frontiers in Psychology*, 12(November), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749957>
- Pui, C. H., Yang, J. J., Bhakta, N., & Rodriguez-Galindo, C. (2018). Global efforts toward the cure of childhood acute lymphoblastic leukaemia. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 2(6), 440–454. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30066-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30066-X)
- Soares, N., Kay, J. C., & Craven, G. (2017). Mobile Robotic Telepresence Solutions for the Education of Hospitalized Children. *Perspectives in Health Information Management*, 14(Fall).
- Taylor, R. M., Gibson, F., & Franck, L. S. (2008). The experience of living with a chronic illness during adolescence: A critical review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 17(23), 3083–3091. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02629.x>
- Tomberli, L., & Ciucci, E. (2021). Sense of School Belonging and Paediatric Illness: A Scoping Review. *Continuity in Education*, 2(1), 121–134. <https://doi.org/10.5334/cie.32>
- van Tilburg, M. A. L., Edlynn, E., Maddaloni, M., van Kempen, K., de Ferris, M. D. G., & Thomas, J. (2020). High levels of stress due to the sars-cov-2 pandemic among parents of children with and without chronic conditions across the usa. *Children*, 7(10), 193–203. <https://doi.org/10.3390/children7100193>
- Wadley, G., Vetere, F., Hopkins, L., Green, J., & Kulik, L. (2014). Exploring ambient technology for connecting hospitalised children with school and home. *International Journal of Human Computer Studies*, 72(8–9), 640–653. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.04.003>

- Wauters, A., Vervoort, T., Dhondt, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Morbée, S., Waterschoot, J., Haerynck, F., Vandekerckhove, K., Verhelst, H., Van Aken, S., Raes, A., Schelstraete, P., Walle, J. Vande, & Van Hoecke, E. (2022). Mental Health Outcomes among Parents of Children with a Chronic Disease during the COVID-19 Pandemic: The Role of Parental Burn-Out. *Journal of Pediatric Psychology*, 47(4), 420–431. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab129>
- Weibel, M., Nielsen, M. K. F., Topperzer, M. K., Hammer, N. M., Møller, S. W., Schmiegelow, K., & Bækgaard Larsen, H. (2020). Back to school with telepresence robot technology: A qualitative pilot study about how telepresence robots help school-aged children and adolescents with cancer to remain socially and academically connected with their school classes during treatment. *Nursing Open*, 7(4), 988–997. <https://doi.org/10.1002/nop2.471>
- Weiss, P. L., Whiteley, C. P., Treviranus, J., & Fels, D. I. (2001). PEBBLES: A personal technology for meeting educational, social and emotional needs of hospitalised children. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 157–168. <https://doi.org/10.1007/s007790170006>
- Zhu, C., & Van Winkel, L. (2015). Using an ICT tool as a solution for the educational and social needs of long-term sick adolescents. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 231–245.

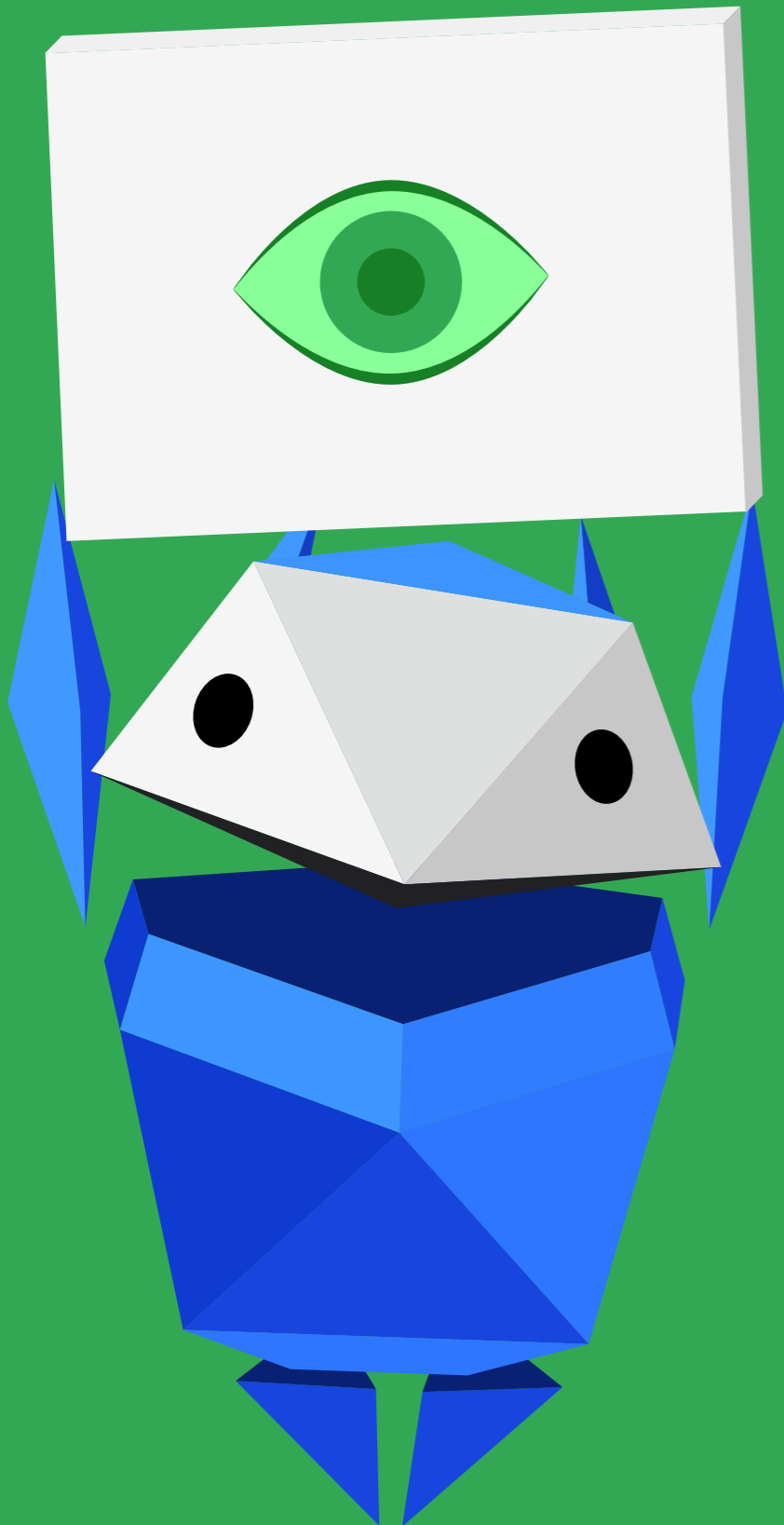
Παιδιά με αναπηρία όρασης και ΤΠΕ

Natalia Walter



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.



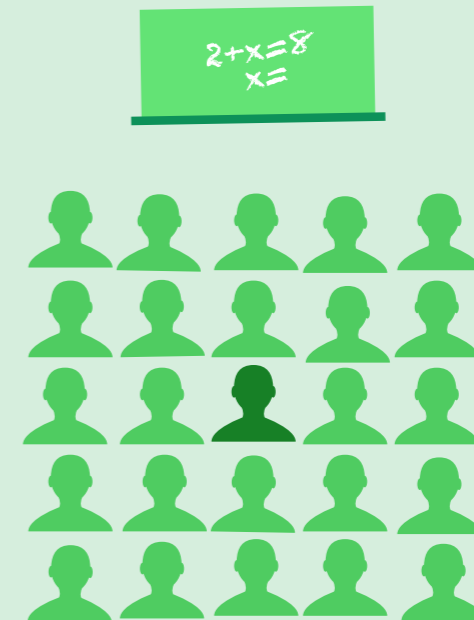
1 Τι είναι η αναπηρία της όρασης;

Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι σε παγκόσμιο επίπεδο το 2020 υπήρχαν περίπου 49,1 εκατομμύρια άνθρωποι τυφλοί, 221,4 εκατομμύρια άνθρωποι με μέτρια αναπηρία όρασης και 33,6 εκατομμύρια άνθρωποι με σοβαρή αναπηρία όρασης (Bourne et al., 2020). Ενδέχεται λοιπόν σε μια σχολική τάξη να υπάρχουν μεμονωμένοι μαθητές με αναπηρία όρασης ή μια ολόκληρη τάξη να αποτελείται από μαθητές που είναι τυφλοί ή έχουν αναπηρία όρασης. Η εργασία τόσο με μεμονωμένους μαθητές όσο και με ολόκληρες τάξεις μαθητών με αναπηρία όρασης θέτει ιδιαίτερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και απαιτεί από αυτούς να διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τους ίδιους τους μαθητές, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στην καθημερινή ζωή και τις δυνατότητες υποστήριξης της ανάπτυξής τους

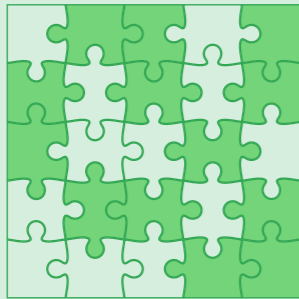
Για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών αυτών των μαθητών, είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τους κύριους τύπους αναπηρίας της όρασης. Στην καθομιλουμένη, ο όρος «τυφλός», όπως σημειώνει ο R. A. Scott (2017), σημαίνει «χωρίς όραση». Στη βιβλιογραφία, ο όρος περιλαμβάνει τόσο τους εντελώς τυφλούς όσο και εκείνους των οποίων η όραση είναι σοβαρά μειωμένη. Κατά σύμβαση, οι οφθαλμίατροι θεωρούν ότι η ουσία της όρασης είναι η οπτική οξύτητα. Πρόκειται για το μέτρο της μικρότερης εικόνας που μπορεί να αναγνωριστεί στον αμφιβληστροειδή από το ανθρώπινο μάτι. Το δημοφιλέστερο τεστ οπτικής οξύτητας είναι το τεστ που εισήγαγε ο H. Snellen το 1862. Χρησιμοποιεί το — γνωστό από τα οφθαλμολογικά ιατρεία — διάγραμμα Snellen — το

οποίο αποτελείται από εννέα σειρές γραμμάτων, (τις περισσότερες φορές στην κορυφή υπάρχει το γράμμα «E») με προσδευτικά μικρότερο μέγεθος (βλ. Scott, 2017· Roe, Webster, 2002). Η οπτική οξύτητα όμως (το *visus*) δεν είναι το παν. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές με οπτική αναπηρία το ελάττωμα της θολής όρασης — για ορισμένους μαθητές μπορεί να εκδηλώνεται με περιορισμό του οπτικού πεδίου.

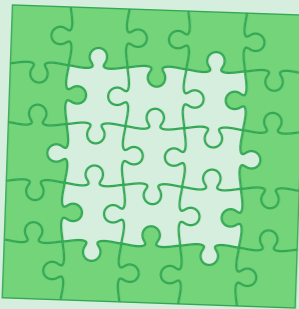
Το 2020, θα υπάρχουν περισσότερα από **300** εκατομμύρια άτομα με αναπηρία όρασης παγκοσμίως. Αυτό σημαίνει κατά μέσο όρο 1 παιδί σε μια 25μελή τάξη.



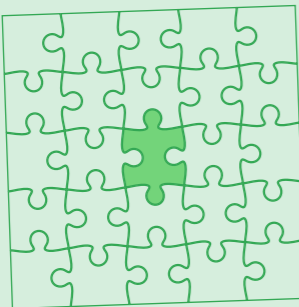
Τι σημαίνει περιορισμένο οπτικό πεδίο στην πράξη;



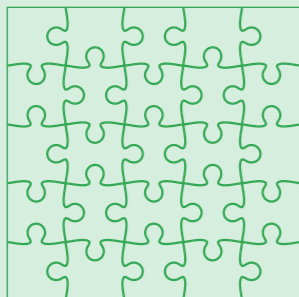
Φανταστείτε ότι ο κόσμος που κοιτάτε αποτελείται από εκατομμύρια κομματάκια παζλ. Μια μορφή οπτική δυσλειτουργίας η οποία περιορίζει το οπτικό σας πεδίο, είναι η λεγόμενη κατακερματισμένη όραση. Είναι σαν κάποιος να έχει αφαιρέσει τυχαία κάποια κομμάτια από αυτό το παζλ. Αν εξαφανιστούν κάποια από αυτά, το πρόβλημα είναι μικρό, αλλά αν λείπει περισσότερο από το 50—60% της εικόνας που κοιτάζουμε, η αντίληψη θα είναι πολύ δύσκολη.



Μπορεί επίσης να υπάρχουν μαθητές που δεν θα είναι σε θέση να διακρίνουν τις άκρες αυτού του παζλ. Ή, αντίθετα, θα βλέπουν μόνον εκείνες. Είναι λίγο σαν να κοιτάζει κανείς τον κόσμο μέσα από ένα χάρτινο τηλεσκόπιο (αυτού του είδους η όραση ονομάζεται ακριβώς τηλεσκοπική όραση).



Θα υπάρχουν μαθητές που θα βλέπουν τις εικόνες κεντρικά τοποθετημένες μπροστά τους ενώ θα υπάρχουν και εκείνοι που θα τις βλέπουν μόνο με την άκρη του ματιού τους και πρέπει να γυρίζουν το κεφάλι τους για να δουν οτιδήποτε. Τέλος, ενδέχεται να έχουμε να κάνουμε με μαθητές που δεν βλέπουν καθόλου—είναι σαν να λειτουργούμε σε απόλυτο σκοτάδι. Μεταξύ αυτών μπορεί να υπάρχουν κάποιοι που θα μπορούν να δουν κάτι σε ένα ιδιαίτερα φωτεινό περιβάλλον—τη σκιά ενός αντικειμένου ή μιας φιγούρας. Πρόκειται για άτομα με τη λεγόμενη αίσθηση του φωτός.



Ξεκινώντας την εργασία με μαθητές με αναπηρία όρασης, πρέπει να εξοικειωθούμε με τις πληροφορίες σχετικά με τη σοβαρότητα αυτής της αναπηρίας και να προσπαθήσουμε να συνειδητοποιήσουμε τι πραγματικά σημαίνει αυτό το ελάττωμα για το συγκεκριμένο παιδί και τι επιλογές δράσης έχουμε εμείς, ως εκπαιδευτικοί. Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενοι όροι στις αξιολογήσεις της αναπηρίας των μαθητών είναι εκείνοι της Διεθνούς Ταξινόμησης των Ασθενειών, ICD 11 (WHO, 2019), η οποία χωρίζει την αναπηρία όρασης σε δύο ομάδες: διαταραχές της όρασης από μακρινή ή από κοντινή απόσταση.

Η διαταραχή της όρασης από μεγάλες αποστάσεις μπορεί να έχει τις ακόλουθες μορφές:

1. **ήπια** (οπτική οξύτητα χαμηλότερη από 6/12 έως 6/18),
2. **μέτρια** (οπτική οξύτητα χαμηλότερη από 6/18 έως 6/60),
3. **σοβαρή** (οπτική οξύτητα χαμηλότερη από 6/60 έως 3/60),
4. **ολοκληρωτική έλλειψη όρασης** (οπτική οξύτητα χαμηλότερη από 3/60).

Η οπτική οξύτητα είναι ακριβώς η καταγραφή του διαγράμματος Snellen που ανέφερα. Εκτός από τα προβλήματα οπτικής οξύτητας, μπορεί να υπάρχουν και τα προαναφερθέντα προβλήματα οπτικού πεδίου (κατακερματισμός, τηλεσκοπική όραση, περιορισμός κ.λπ.)

Η αναπηρία όρασης μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα ζωής τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά μπορεί να εμφανίσουν καθυστέρηση στην κινητική, γλωσσική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας με αναπηρία όρασης ενδέχεται (αλλά όχι απαραίτητα!) να εμφανίσουν επίσης χαμηλότερη εκπαιδευτική επίδοση, να δυσκολεύονται στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων ενώ είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από κατάθλιψη και άγχος (ΠΟΥ, 2021). Η έλλειψη όρασης μπορεί (αλλά όχι απαραίτητα) να δυσχεραίνει την γνωριμία νέων ανθρώπων, τον εντοπισμό και τις δραστηριότητές τους, τη δημιουργία λεκτικών συνδέσεων με άλλα άτομα καθώς και την έναρξη κοινών δράσεων (Hollins, 2021· Dods, 2013)

2 Μαθητές με προβλήματα όρασης και το διαδίκτυο

Οι ιστότοποι, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι εφαρμογές για smartphones έχουν γίνει πανταχού παρόντες και χρησιμοποιούνται ευρέως από χρήστες όλων των ηλικιών. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί εδώ ότι τα σημερινά ψηφιακά μέσα είναι κυρίως οπτικά μέσα (visual): περιέχουν εικόνες, κινούμενα σχέδια ή ταινίες (βίντεο). Αυτό καθιστά πιο δύσκολο για τους μαθητές με προβλήματα όρασης να λειτουργήσουν πλήρως στο διαδίκτυο και, κατά συνέπεια, ίσως αποκλειστούν από το άμεσο περιβάλλον τους, όπως αυτό των συμμαθητών τους. Όσον αφορά στην ανταλλαγή απλών γραπτών μηνυμάτων, τα παιδιά και οι νέοι με προβλήματα όρασης δεν αντιμετωπίζουν εδώ ιδιαίτερες δυσκολίες. Επικοινωνούν χάρη σε smartphones ή υπολογιστές με δυνατότητα ήχου ενώ η πρόκληση έγκειται μόνο στο πώς ακριβώς θα ακούσουν τα μηνύματα χωρίς να τα ακούσουν ταυτόχρονα κάποια άλλα, ανεπιθύμητα άτομα (όπως μέλη της οικογένειας ή τυχαίοι παρευρισκόμενοι). Ευτυχώς, μια αίσθηση ιδιωτικότητας ή οικειότητας κατά την ακρόαση των συνομιλιών κειμένου μπορεί να παρασχεθεί με απλές λύσεις, όπως τα ακουστικά. Είναι σημαντικό να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε οι νέοι να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικτυακές συνομιλίες, παρέχοντάς τους παράλληλα την ιδιωτικότητα που χρειάζονται κατά την ανάπτυξή τους.

Οι μαθητές με αναπηρία όρασης συμμετέχουν επίσης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Χρησιμοποιούν π.χ. το Facebook (π.χ. ενημερώνουν καταστάσεις, δημοσιεύουν σχόλια, εφαρμόζουν αντιδράσεις, π.χ. likes) εξίσου συχνά με το ευρύ κοινό και κατά μέσο όρο λαμβάνουν περισσότερα σχόλια (π.χ. σχόλια και likes) για το περιεχόμενό τους. Πάνω απ' όλα, μοιράζονται τις εμπειρίες και τα προβλήματά τους που σχετίζονται με την αναπηρία της όρασης (Wu, Adamic, 2014).

Τα ψηφιακά μέσα είναι κυρίως οπτικά μέσα: περιέχουν εικόνες, κινούμενα σχέδια ή βίντεο. Αυτό καθιστά πιο δύσκολο για τους μαθητές με προβλήματα όρασης να λειτουργήσουν πλήρως στο διαδίκτυο και, κατά συνέπεια, να αποκλειστούν από το άμεσο περιβάλλον τους.

Αξίζει να τονιστεί και εδώ ότι οι αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης από άτομα που έχουν κανονική όραση είναι κυρίως οπτικές (ιδίως στο Instagram ή στο TikTok). Η πανταχού παρούσα παρουσία των smartphones με φωτογραφικές μηχανές σημαίνει ότι είναι πλέον εξαιρετικά εύκολο και γρήγορο να τραβήξει και να μοιραστεί κανείς μια εικόνα στο προφίλ του. Και ενώ οι επίσημοι ιστότοποι, που δημιουργούνται για παράδειγμα από εκδότες εφημερίδων ή δημόσιους φορείς, διαθέτουν πρότυπα WCAG που επιτρέπουν (τουλάχιστον κατ' αρχήν, επειδή τα πρότυπα δεν τηρούνται πάντοτε) στα τυφλά άτομα να έχουν πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες, κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να επιβληθεί στους χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ως εκ τούτου, οι τυφλοί επιλέγουν λύσεις που χρησιμοποιούν τη μηχανική μάθηση και την τεχνητή νοημοσύνη για την αυτόματη αναγνώριση του περιεχομένου των απεικονίσεων, αλλά αυτοί οι αλγόριθμοι είναι αρκετά ανακριβείς ενώ περιέχουν συχνά πολλές γενικεύσεις (Morris et al., 2016). Αυτό σημαίνει ότι οι αλγόριθμοι αναγνωρίζουν τι υπάρχει στην εικόνα (π.χ. μας λένε ότι στην φωτογραφία υπάρχει ένα δέντρο και μια λίμνη), αλλά δεν παρέχουν πληροφορίες για το πλαίσιο, τον χρωματικό σχεδιασμό (που

Μερικές φορές οι τυφλοί αναπτύσσουν επίσης τις δικές τους ειδικές στρατηγικές για την αναγνώριση εικόνων, για παράδειγμα ανοίγοντας μια σελίδα κινητού σε ένα πρόγραμμα περιήγησης στον υπολογιστή ή συμπεραίνοντας το περιεχόμενο των εικόνων με βάση ενδείξεις κειμένου και κοινωνικές αντιδράσεις.

για πολλούς τυφλούς αποτελεί μια αφαίρεση), και έτσι— δίνουν μόνο βασικές πληροφορίες για την εικόνα. Μερικές φορές οι τυφλοί αναπτύσσουν επίσης τις δικές τους ειδικές στρατηγικές για την αναγνώριση εικόνων, όπως το άνοιγμα μιας σελίδας κινητού σε ένα πρόγραμμα περιήγησης ενός υπολογιστή και καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο των φωτογραφιών από τις ενδείξεις κειμένου και τις κοινωνικές αντιδράσεις. Όταν οι στρατηγικές αυτές αποτυγχάνουν, οι τυφλοί άνθρωποι απευθύνονται σε έμπιστους φίλους για βοήθεια ή αποφεύγουν ορισμένες λειτουργίες (Voykinska et al., 2016)

3 Κίνδυνοι και δυνατότητες

Κίνδυνοι

Μεταξύ των σημαντικότερων προκλήσεων των τυφλών και με προβλήματα όρασης νεαρών χρηστών του διαδικτύου μπορούμε επομένως να επισημάνουμε την ελλιπή προσβασιμότητα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε (Wu, Adamic, 2014· Morris et al., 2016· Weigand et al., 2013)

- **περιορισμένες ευκαιρίες για πλήρη κοινωνική αλληλεπίδραση** (π.χ. έλλειψη κατανόησης του πλαισίου μιας διαδικτυακής συζήτησης, παρερμηνεία ενός εικονογραφημένου μηνύματος, έλλειψη πρόσβασης σε εικονικά πολιτιστικά μηνύματα),
- **δυσχερή επαλήθευση επικίνδυνων περιεχομένων**, π.χ. χυδαίο, ψευδές, βίαιο ή πορνογραφικό περιεχόμενο (περιεχόμενο που ένας απλός χρήστης του διαδικτύου μπορεί να αντιληφθεί με μια ματιά και γρήγορα να το απορρίψει ή να το αποκλείσει),
- **δυσκολίες στην επαλήθευση της ειλικρίνειας ενός συγκεκριμένου προφίλ** (διάκριση των επίσημων από τα ψεύτικα προφίλ),
- **περιπτώσεις όπου γίνεται κάποιος θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού** (ένας επιτιθέμενος μπορεί, για παράδειγμα, να χρησιμοποιεί και να τροποποιεί προσβλητικά εικόνες στις οποίες απεικονίζεται ένα άτομο με προβλήματα όρασης), αλλά και διαδικτυακά επιτιθέμενος,
- **λήψη παράνομου λογισμικού** (πειρατεία λογισμικού), περιστασιακή πρόσβαση σε ερωτικό περιεχόμενο, διαδικτυακό τζόγο.

Δυνατότητες

Η χρήση των ψηφιακών μέσων παρέχει πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες στα παιδιά και τους νέους με αναπηρία όρασης. Αυτές περιλαμβάνουν πρωτίστως (κατά: Walter, 2007):

- **εκπαιδευτικές δυνατότητες:** πρόσβαση σε ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους (κυρίως ηλεκτρονικά βιβλία και ηχητικά βιβλία, θεματικά podcasts και εκπαιδευτικά κείμενα εγχειριδίων),
- **κοινωνικές δυνατότητες:** επικοινωνία με τους συνομηλίκους και την οικογένεια καθώς και με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές, ενεργός συμμετοχή στη ζωή της ομάδας συνομηλίκων (δημιουργία και διατήρηση σχέσεων), κοινωνική υποστήριξη (πρόσβαση σε ομάδες υποστήριξης),
- **πολιτιστικές δυνατότητες:** πρόσβαση σε μουσειακούς πόρους, βιβλιοθήκες, συναυλίες, ηχογραφήσεις, ταινίες με ακουστική περιγραφή κ.λπ,
- **δυνατότητες που σχετίζονται με την υγεία:** αναζήτηση ειδικών ιατρών, χρήση εφαρμογών και ιστότοπων προσανατολισμένων στην υγεία,
- **δυνατότητες στον τομέα του χωρικού προσανατολισμού:** διαδραστικοί ομιλούντες χάρτες, εντοπιστές, εφαρμογές που αναγνωρίζουν τόπους και αντικείμενα.

4 Συστάσεις

Η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας (ψηφιακή) των παιδιών και των νέων με αναπηρία όρασης θα πρέπει να πραγματοποιείται από το στάδιο της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να παρέχεται στους μαθητές ο κατάλληλος τεχνικός εξοπλισμός (διαθέσιμος σε επαρκή ποσότητα, ενημερωμένος και χωρίς λειτουργικές βλάβες), ενώ παράλληλα πρέπει να διασφαλίζεται ότι ο ίδιος εξοπλισμός είναι διαθέσιμος σε όλους τους μαθητές (πανομοιότυπα διαμορφωμένοι σταθμοί εργασίας). Ο σταθμός εργασίας στον υπολογιστή ενός ατόμου με αναπηρία όρασης θα πρέπει να αποτελείται από στοιχεία όπως (Walter, 2008):

- **υπολογιστή με οθόνη (ή φορητό υπολογιστή), ηχεία/ακουστικά, βασικό λογισμικό, κάρτα δικτύου για πρόσβαση στο Διαδίκτυο,**
- **αναγνώστη οθόνης** (ο οποίος διαβάζει το περιεχόμενο της οθόνης) και συνθέτη ομιλίας (ο οποίος διαβάζει δυνατά ό,τι αναγνωρίζεται από τον αναγνώστη οθόνης) ή οθόνη γραφής Braille (η οποία εμφανίζει ό,τι αναγνωρίζεται από τον αναγνώστη οθόνης σε γραφή Braille),
- **μεγεθυντή για άτομα με προβλήματα όρασης,**
- **έναν ασπρόμαυρο εκτυπωτή ή/και εκτυπωτή Braille** (ανάλογα με τις ανάγκες και την προδιάθεση του χρήστη),
- **σαρωτή** (με λογισμικό OCR για την αναγνώριση τυπωμένου κειμένου).

Οι κινητές συσκευές (smartphones, tablets) θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις αντιληπτικές δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία όρασης και να περιλαμβάνουν (σύγκρ. Weigand et al., 2013):

- **λογισμικό ήχου** (όπως το VoiceOver ή το TalkBack)
- **τυποποιημένες εφαρμογές** (δημιουργούς μηνυμάτων, χάρτες κ.λπ.)
- **καινοτόμες εφαρμογές**, όπως: μεγεθυντικός φακός, έγχρωμη αναγνώριση, αναγνώστες χρημάτων (π.χ. Cash Reader), εφαρμογές προσανατολισμού στον χώρο (π.χ. Lazarillo), αναγνώριση αντικειμένων (φωτογραφική μηχανή και εφαρμογή τύπου Lookout, Envision AI)

Ο εξοπλισμός δεν αποτελεί την μόνη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας. Απαραίτητη είναι και η υποστήριξη από καλά εκπαιδευμένους δασκάλους (βλέποντες και τυφλούς), εξοικειωμένους με όλες τις ηλεκτρονικές λύσεις που χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά και οι νέοι με τους οποίους εργάζονται χρησιμοποιούν την τεχνολογία — τόσο όσον αφορά στις κινητές συσκευές και τις εφαρμογές όσο και στις δραστηριότητες κοινωνικής δικτύωσης

Είναι απαραίτητη επίσης η ανάπτυξη **ψηφιακών δεξιοτήτων** στους τυφλούς και μερικώς βλέποντες μαθητές, παρέχοντάς τους πλήρη πρόσβαση σε διαδικτυακούς πόρους και κοινωνική αλληλεπίδραση. Οπότε στην πράξη θα πρέπει:

- **να διεξάγουμε μαθήματα σχετικά με τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους**, ελέγχοντας συγχρόνως πόσο προσβάσιμοι είναι για τους συγκεκριμένους μαθητές και να συζητούμε μαζί τους γι' αυτό,
- **να δείχνουμε πώς μπορούν να δημιουργούν μηνύματα μέσων** (π.χ. podcasts, κείμενα κ.λπ.) και γιατί γίνεται αυτό,
- να αναλύουμε με τους μαθητές τις νέες εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή ζωή των μαθητών,
- στην περίπτωση μαθητών με προβλήματα όρασης, να **θυμόμαστε να προετοιμάσουμε υλικό τυπωμένο με μεγαλύτερη γραμματοσειρά** και υψηλή αντίθεση ή να χρησιμοποιήσουμε προβολέα ή διαδραστικό πίνακα για τη μεγέθυνση του περιεχομένου.

Πρέπει να θυμόμαστε πως οι έρευνες δείχνουν ότι οι νέοι με αναπηρία όρασης είναι επιρρεπείς σε επικίνδυνη χρήση του Διαδικτύου και συχνά λαμβάνουν χώρα φαινόμενα ηλεκτρονικής επιθετικότητας. Έτσι, εργαζόμαστε με τους μαθητές επάνω στις κοινωνικές τους σχέσεις εκτός σύνδεσης: οργανώνουμε

συναντήσεις, κοινωνικές δραστηριότητες, εκδρομές, αθλητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, προσπαθούμε να αναπτύξουμε την ικανότητά τους να ξεκινούν και να διατηρούν κοινωνικές επαφές, μεταξύ άλλων — μέσω άμεσων μηνυμάτων και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Για τον σκοπό αυτό, μπορούμε να οργανώσουμε εργαστήρια, διαδικτυακές συναντήσεις, να ξεκινήσουμε φόρουμ ή κοινωνικά προφίλ στα οποία θα καλέσουμε τους μαθητές μας να συμμετάσχουν.

Οι νέοι με προβλήματα όρασης είναι επιρρεπείς στην επικίνδυνη χρήση του διαδικτύου και συχνά διαπράττουν ηλεκτρονική επιθετικότητα. Επομένως, είναι απαραίτητη η εργασία με τους μαθητές επάνω στις κοινωνικές τους σχέσεις εκτός σύνδεσης: διοργάνωση συναντήσεων, κοινωνικών δραστηριοτήτων, εκδρομών, αθλητικών δραστηριοτήτων.

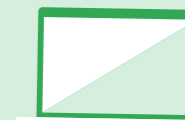


Παράλληλα, φροντίζουμε για την **τεχνική επάρκεια** των μαθητών μας, δηλαδή τους εξασκούμε στη χρήση του πληκτρολογίου του υπολογιστή (ικανότητα γραφής σε ασπρόμαυρο και όχι μόνο σε γραφή Braille, καθώς και στη χρήση των συντομεύσεων πληκτρολογίου που αντικαθιστούν το ποντίκι του υπολογιστή), στην ικανότητα χρήσης συσκευών και λογισμικού που συνθέτουν τις λεγόμενες υποστηρικτικές τεχνολογίες (ΑΤ), όπως είναι: το screenreader (συσκευές ανάγνωσης οθόνης), το λογισμικό OCR, οι συσκευές σύνθεσης ομιλίας, οι χάρακες Braille και οι μεγεθυντές οθόνης (για άτομα με προβλήματα όρασης) καθώς και άλλες περιφερειακές συσκευές όπως: ηχεία, σαρωτές, εκτυπωτές στην ικανότητα χρήσης κινητών συσκευών, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας επιλογής και τροποποίησης των υποστηρικτικών εφαρμογών

Έχοντας αυτό κατά νου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θυμούνται πως το σημαντικότερο ζήτημα για τα άτομα με προβλήματα όρασης είναι να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως σε διαδικτυακές δραστηριότητες. Για να γίνει αυτό εφικτό, είναι απαραίτητο να επιστήσουν την προσοχή των μαθητών με προβλήματα όρασης στην παρουσία ατόμων με προβλήματα όρασης στον διαδικτυακό χώρο και να διασφαλίσουν ότι ακολουθούνται οι κανόνες διαμοιρασμού περιεχομένου και ότι έχουν υπόψη τους τι μπορεί να δυσκολεύονται οι συμμαθητές τους με προβλήματα όρασης. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να σταματήσουν εντελώς τη δημοσίευση φωτογραφιών ή βίντεο, αλλά να συμπεριλάβουν, για παράδειγμα, σύντομες περιγραφές κειμένου ή σχόλια. Η ευαισθητοποίηση των νέων με όραση σε αυτό το θέμα θα πρέπει να αποτελεί μια από τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης στα μέσα ενημέρωσης και την ψηφιακή εκπαίδευση.

Για τον σκοπό αυτό πρέπει να συνεργαζόμαστε **με βλέποντες μαθητές** εισάγοντας στοιχεία ενσυναίσθησης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας — είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το σημερινό ή μελλοντικό κοινό των διαδικτυακών επικοινωνιών τους (οι αναρτήσεις τους στα

Τεχνική επάρκεια



- επάρκειες δεξιότητες στη χρήση **πληκτρολογίου** (πληκτρολόγηση σε μαύρο χρώμα και χρήση συντομεύσεων πληκτρολογίου για την αντικατάσταση του ποντικιού)
- χρήση **υποστηρικτικής τεχνολογίας**: αναγνώστης οθόνης, λογισμικό OCR, συνθέτης ομιλίας, χάρακας Braille, μεγεθυντικός φακός οθόνης (για άτομα με προβλήματα όρασης)
- χρήση **περιφερειακών συσκευών** όπως: μεγάφωνα, σαρωτές, εκτυπωτές
- χρήση **κινητών συσκευών**, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής και τροποποίησης υποστηρικτικών εφαρμογών

μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα βίντεο ή τα μιμίντια) **μπορεί να περιλαμβάνει τυφλούς ανθρώπους**. Έτσι, αναζητούμε από κοινού μια απάντηση στο ερώτημα: πώς σχεδιάζουμε περιεχόμενο με τρόπο καθολικό, δηλαδή προσβάσιμο και κατανοητό για όλους; Ο καθολικός σχεδιασμός θα πρέπει να γίνει μόνιμο μέρος της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας, ιδίως όταν ενθαρρύνουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό περιεχόμενο. Δεν ισχύει μόνο για τα άτομα με προβλήματα όρασης, αλλά και για όσους έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για περισσότερα σχετικά με τον καθολικό σχεδιασμό, δείτε τον τελευταίο σύνδεσμο στην ενότητα «Πρόσθετο υλικό για ανάγνωση».

5 Συμπεράσματα από την τηλεεκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας

Με τον αποκλεισμό λόγω της πανδημίας COVID-19, τον Μάρτιο του 2020 τα σχολεία άρχισαν την τηλεεκπαίδευση, μια κατάσταση εντελώς πρωτόγνωρη τόσο για τους καθηγητές όσο και για τους μαθητές των περισσότερων χωρών του κόσμου. Τα παιδιά με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των τυφλών και των παιδιών με προβλήματα όρασης, επηρεάστηκαν περισσότερο από μια τέτοια δραματική αλλαγή, τόσο όσον αφορά στον καθημερινό ρυθμό της ζωής τους όσο και στον τρόπο διδασκαλίας.

Οι ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνταν συνήθως στα σχολεία δεν είχαν σχεδιαστεί για να περιλαμβάνουν παιδιά με αναπηρία όρασης. Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με προβλήματα όρασης αντιμετώπισε τεράστια εμπόδια, ιδίως στην απόκτηση βοηθητικών συσκευών, λόγω του υψηλού κόστους και της έλλειψης εξειδικευμένου βοηθητικού εξοπλισμού, της μη προσβασιμότητας των χώρων μάθησης, των γλωσσικών εμποδίων, της άγνοιας και, της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Kapote, Srikanth, 2021)

Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζει τεράστια εμπόδια, ιδίως στην απόκτηση βοηθητικών μέσων, λόγω του υψηλού κόστους και της έλλειψης εξειδικευμένου βοηθητικού εξοπλισμού, της μη προσβασιμότητας των χώρων μάθησης, του γλωσσικού φραγμού, της άγνοιας και της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Οι Vijaya Gothwal, Krishna Kodavati i Ahalya Subramanian (2022) εντόπισαν έξι κύριους τομείς δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους. Αυτοί ήταν:

- **τα προβλήματα τεχνολογικής προσβασιμότητας** (οι τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης συχνά δεν είναι προσβάσιμες σε παιδιά με αναπηρία όρασης ή είναι άγνωστες σε πολλούς εκπαιδευτικούς και γονείς),
- **οι πεποιθήσεις/ανησυχίες των γονέων** (βλαβερές συνέπειες της τεχνολογίας, προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στα βλέποντα παιδιά, διαδικτυακές δραστηριότητες που θεωρούνται αποπροσανατολιστικές),
- **η έλλειψη συνεχούς άμεσης υποστήριξης** (από συνομηλίκους, γονείς, εκπαιδευτικούς, φροντιστήρια),
- **η περιορισμένη κοινωνικοποίηση και σωματική δραστηριότητα** (οι μαθητές δεν είχαν άμεση επαφή με τους συνομηλίκους τους, δεν συναντιόντουσαν αυτοπροσώπως, ούτε μπορούσαν να δραστηριοποιηθούν σε εξωτερικούς χώρους),
- **τα προβλήματα που προκύπτουν από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο** (έλλειψη πόρων για την παροχή χώρων μάθησης και υποστηρικτικών τεχνολογιών),
- **τα προβλήματα που απορρέουν από την ανάγκη να κοιτάζει κανείς από κοντινή απόσταση στην οθόνη** (έλλειψη άλλων οπτικών ερεθισμάτων, έλλειψη αποκατάστασης).

Η πανδημία κατέδειξε την ανάγκη για μεγαλύτερη χρήση της τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων με αναπηρία όρασης, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης εφαρμογών για διαμεσολαβημένη επικοινωνία, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συνομηλίκους. Είναι επίσης απαραίτητο να οργανωθούν σημεία τεχνολογικής υποστήριξης στους χώρους των σχολείων ή των οικοτροφείων, έτσι ώστε, σε μια κατάσταση κρίσης—όπως είναι αυτή της τηλεκπαίδευσης—οι μαθητές να είναι καλά προετοιμασμένοι για αυτόνομη μάθηση.

Η πανδημία κατέδειξε την ανάγκη για μεγαλύτερη χρήση της τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων με αναπηρία όρασης.

6 Πρόσθετο υλικό για ανάγνωση

Τα παρακάτω τέσσερα αναγνώσματα (στα αγγλικά) μπορεί να είναι χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να βρουν έμπνευση για δραστηριότητες που αφορούν μαθητές με αναπηρία όρασης.:

- [How do teenagers with visual impairments use digital technologies to negotiate the world?](#) — ανάρτηση στο ιστολόγιο του Lancaster University, συγγραφέας: Sue Cranmer [↗](#)
- [How Technology for Visually Impaired is Helping People Get An Education](#) [↗](#)
- [Pomysły na lekcje zdalne z uczniami i uczennicami niewidomymi](#) [↗](#)
- [Rekomendacje na temat projektowania uniwersalnego](#) [↗](#)

Βιβλιογραφία

- Bourne, R. R., Adelson, J., Flaxman, S., Briant, P., Bottone, M., Vos, T., Taylor, H. R. (2020). Global Prevalence of Blindness and Distance and Near Vision Impairment in 2020: progress towards the Vision 2020 targets and what the future holds. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 61(7), 2317–2317.
- Dodds, A. (2013). *Rehabilitating blind and visually impaired people: A psychological approach*. Springer.
- Gothwal, V. K., Kodavati, K., & Subramanian, A. (2022). Life in lockdown: impact of COVID-19 lockdown measures on the lives of visually impaired school-age children and their families in India. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 42(2), 301–310.
- Kapote, S., & Srikanth, P. (2021). Barriers and the role of assistive technology to access education for children with visually impaired during COVID-19 times. *Indian Journal of Clinical Medicine*, 11(1–2), 55–56.
- Hollins, M. (2021). *Understanding blindness: An integrative approach*. Routledge.
- Morris, M. R., Zolyomi, A., Yao, C., Bahram, S., Bigham, J. P., & Kane, S. K. (2016, May). 'With most of it being pictures now, I rarely use it' Understanding Twitter's Evolving Accessibility to Blind Users. In *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 5506–5516).
- Roe, J., & Webster, A. (2002). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Routledge.
- Scott, R. A. (2017). *The making of blind men: A study of adult socialization*. Routledge.
- Voykinska, V., Azenkot, S., Wu, S., & Leshed, G. (2016, February). How blind people interact with visual content on social networking services. In *Proceedings of the 19th acm conference on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 1584–1595).
- Walter, N. (2008). *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Weigand, M., Zylka, J., & Müller, W. (2013, October). Media competencies in the context of visually impaired people. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 190–197). Springer, Cham.
- WHO: World Health Organization (2019). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). Retrieved from <https://icd.who.int/>
- WHO: World Health Organization (2021). Blindness and vision impairment. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Wrzesińska, M. A., Knol-Michałowska, K., Stecz, P., Kopytowska, M., & Binder-Olibrowska, K. (2021). Internet risky behaviours among youth with visual impairment. *PeerJ*, 9, e12376.
- Wu, S., & Adamic, L. A. (2014, April). Visually impaired users on an online social network. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3133–3142).

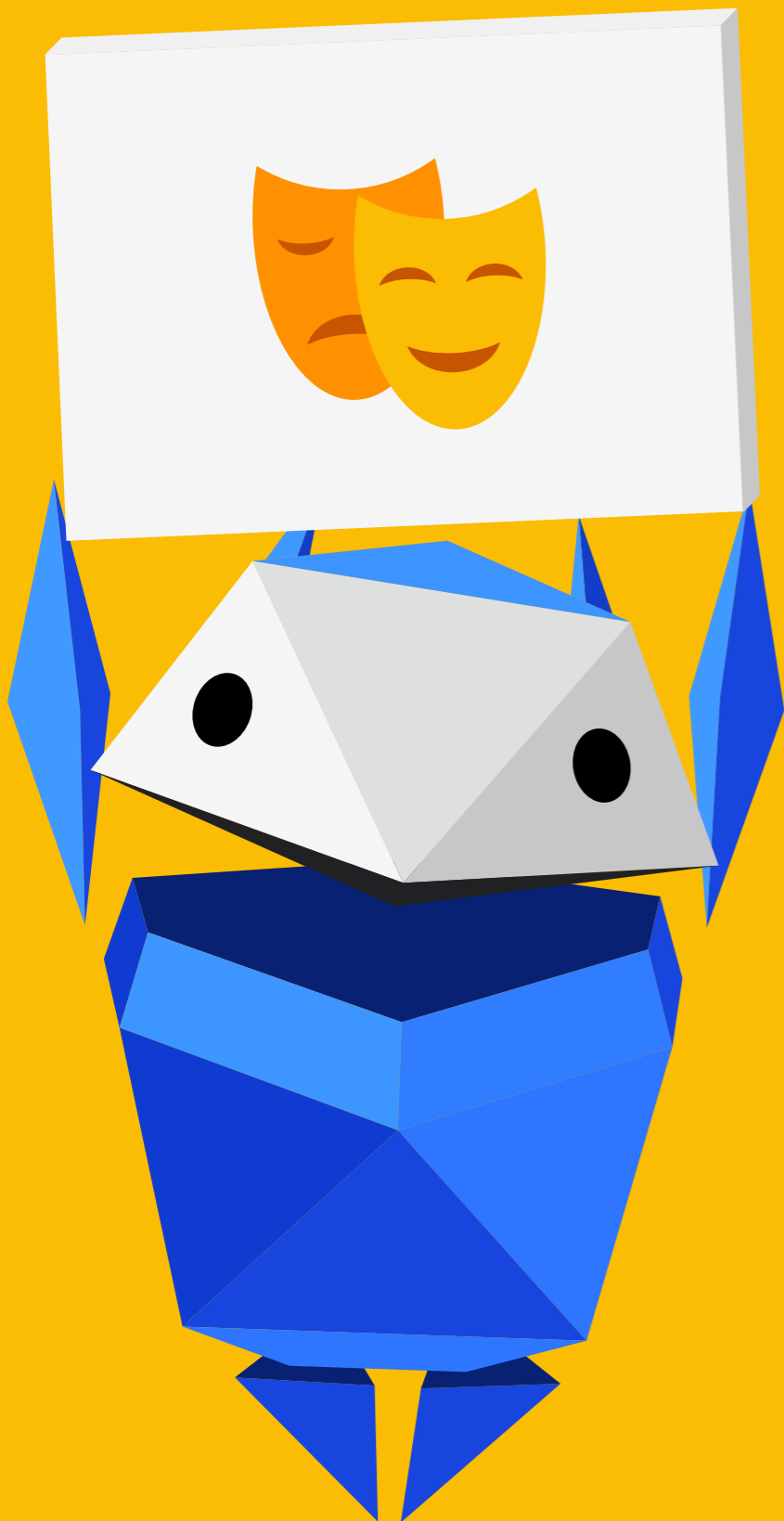
Παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και ΤΠΕ

Jacek Pyżalski



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.



1 Τι είναι οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες;

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (που αναφέρονται επίσης ως διαταραχές, αναπηρίες· από το αγγλ. *emotional and behavioral difficulties*—EBD) περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορικών προτύπων και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων του παιδιού. Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι συχνά δύσκολο να διακριθούν από άλλες αναπηρίες, εν μέρει επειδή ενίοτε συσχετίζονται και αφορούν στο ίδιο παιδί, επηρεάζοντας τη λειτουργικότητά του. Επιπλέον, εξακολουθεί να λαμβάνει χώρα συζήτηση σχετικά με τα κριτήρια και τις διαγνώσεις, καθώς και τη δικαιολόγηση της συμπερίληψης των EBD μεταξύ άλλων αναπηριών, ιδίως στο σχολικό σύστημα. Οι τελευταίες διαφέρουν επίσης σημαντικά μεταξύ των νομικών συστημάτων στις διάφορες χώρες (Brigham, et al. 2021· Kaufman, 2015· Kauffman και Landrum, 2009· Kauffman και Landrum, 2013)

Οι EBD περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών οι οποίες αποτελούν πρόκληση για το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα προκαλούν άγχος στο παιδί που τις βιώνει. Ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετείται, οι ερευνητές μπορεί να εστιάζουν στη συμπεριφορά των παιδιών με EBD, στα συναισθήματα και τα ψυχολογικά προβλήματα που βιώνουν ή σε όλες αυτές τις πτυχές. Σε γενικές γραμμές, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μαθητές με EBD παρουσιάζουν συμπεριφορές που είναι προβληματικές στο σχολικό περιβάλλον—π.χ. είναι αδρανείς ή διαταράσσουν ενεργά την

ηρεμία (παρεμβαίνουν με ενεργό τρόπο αρνητικά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Αυτό συχνά έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις ή εγκατάλειψη του σχολείου (Didion, Toste και Wehby, 2020· Mulcahy, Krezmien και Maccini, 2014), γεγονός που πολλαπλασιάζει τα υπάρχοντα προβλήματα μέσω ενός μηχανισμού φαύλου κύκλου (το ένα πρόβλημα ενισχύει το άλλο).

Επίσης, διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι η EBD μπορεί ενδεχομένως να αυξήσει τον κίνδυνο κοινωνικής δυσπροσαρμογής (συμπεριλαμβανομένης της παραβατικότητας και του εθισμού), η οποία μπορεί να επιμείνει στην ενήλικη ζωή (Indris, Barlow, Doland, 2019). Ως εκ τούτου, η έγκαιρη παρέμβαση για την πρόληψή της στη σχολική ηλικία είναι ζωτικής σημασίας

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με EBD επιδεικνύουν προβληματική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον—για παράδειγμα, είναι αδρανείς ή ανοιχτά διασπαστικοί (παρεμβαίνουν ενεργά και αρνητικά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες).

Για τους σκοπούς του παρόντος κεφαλαίου, είναι χρήσιμο να παραθέσουμε την κλασική και ευρέως χρησιμοποιούμενη τυπολογία που δίδει ο T. Achenbach (1978), η οποία προσδιορίζει δύο κύριες ομάδες διαταραχών, δηλαδή τις εξωτερικευτικές και τις εσωτερικευτικές διαταραχές—αμφότερες υπαγόμενες στον όρο EBD—(Πίνακας 1).

Ανάλογα με τα διαγνωστικά κριτήρια, ο εκτιμώμενος επιπολασμός των EBD κυμαίνεται από 3% έως 9% στον γενικό πληθυσμό (τόσο για τις εσωτερικευμένες όσο και για τις εξωτερικευμένες διαταραχές—Mooij και Smeets, 2009).

Είναι ζωτικής σημασίας για όσους εργάζονται με παιδιά με EBD να αναγνωρίσουν ότι οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μερικές φορές παρερμηνεύονται ως φαινόμενο που σχετίζεται αποκλειστικά με ατομικά χαρακτηριστικά, ενώ απαιτείται μια πιο συστημική προσέγγιση που να περιλαμβάνει επίσης κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες, ιδίως αν είναι αρνητικοί, όπως για παράδειγμα η παρουσία βίας στην οικογένεια ή μεταξύ των συνομηλίκων ή η ποιότητα του προγράμματος σπουδών (και η σχέση δασκάλου-μαθητή), μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση των EBD (Didion, Toste, και Wehby, 2020· Mooij και Smeets, 2009)

Οι μαθητές με EBD φοιτούν τόσο σε ειδικά όσο και σε γενικά σχολεία. Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ιδίως από τα γενικά σχολεία, αξιολογούν την ικανότητά τους να υποστηρίζουν τις ανάγκες των παιδιών με EBD ως χαμηλότερη σε σύγκριση με την ικανότητά τους να υποστηρίζουν τις ανάγκες των παιδιών από άλλες υποομάδες της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης των μαθητών με EBD, ιδίως σε πρώιμο στάδιο, όταν εμφανίζεται για πρώτη φορά προβληματική συμπεριφορά, μπορεί να επιτείνει τις δυσκολίες (Mooij και Smeets, 2009).

Πίνακας 1 Τυπολογία των διαταραχών σύμφωνα με τον T. Achenbach (1978)

εξωτερικευτικές διαταραχές	εσωτερικευτικές διαταραχές
→ Επιθετικότητα	→ Απόσυρση
→ Αντικοινωνική συμπεριφορά	→ Φόβος
→ Αντιδραστική συμπεριφορά	→ Κατάθλιψη
→ Παρορμητικότητα	→ Χαμηλή αυτοεκτίμηση
→ Υπερκινητικότητα	→ Εμμονική και ψυχαναγκαστική συμπεριφορά

περίπου το **3–9%**
του πληθυσμού αντιμετωπίζει
συναισθηματικές και
συμπεριφορικές δυσκολίες



2 Μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και το διαδίκτυο

Η βιβλιογραφία που εξετάζει την ιδιαιτερότητα των ψηφιακών κινδύνων και ευκαιριών στα παιδιά με EBD είναι μάλλον αραιή και συχνά επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους υποπληθυσμούς, εντός ενός συγκεκριμένου εθνικού και κοινωνικού πλαισίου. Παρ' όλα αυτά, ορισμένα πολύτιμα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη διατύπωση τεκμηριωμένων, επιστημονικών γενικεύσεων σχετικά με τους μαθητές με EBD και τις λειτουργίες τους στο ψηφιακό περιβάλλον (Williams i in., 2006). Τα άτομα με EBD φαίνεται να αποτελούν μια υποομάδα που πλήττεται βαθιά από την ψηφιακή ανισότητα, η οποία στην περίπτωση αυτή συνήθως δεν νοείται ως έλλειψη υλικού, λογισμικού ή πρόσβασης στο διαδίκτυο, αλλά μάλλον ως χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες και έλλειψη ικανότητας από πλευράς των ατόμων αυτών να επωφεληθούν πλήρως από το ψηφιακό περιβάλλον (Van Dijk, 2020· Zhang και Livingstone, 2019).

Το βασικό ζήτημα που σχετίζεται με την ψηφιακή ανισότητα όσον αφορά στα παιδιά με EBD φαίνεται να σχετίζεται με το περιβάλλον τους, το οποίο δεν υποστηρίζει την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια, αυτό καθιστά τους νέους της εν λόγω ομάδας πιο ευάλωτους στις ψηφιακές απειλές.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι για πολλά παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες (και όχι μόνο για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές), οι ψηφιακές δεξιότητες

μπορεί να επηρεάζονται αρνητικά από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά υφίστανται (και αντιλαμβάνονται ότι υφίστανται) διακρίσεις. Είναι σημαντικό ότι οι διακρίσεις αυτές ενδέχεται να βιώνονται τόσο διαδικτυακά όσο και εκτός διαδικτύου. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί επίσης να προκύψει ένα είδος φαύλου κύκλου. Μπορεί να σημαίνει ότι το άτομο υφίσταται διακρίσεις και χαρακτηρίζεται ως ανάκανο. Στη συνέχεια, υιοθετώντας αυτό τον χαρακτηρισμό, πιστεύει ότι είναι λιγότερο επιδέξιο και ικανό στη χρήση της τεχνολογίας. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να μειώσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση. Ως αποτέλεσμα, μια τέτοια πεποίθηση μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση από την ενασχόληση με τον ψηφιακό κόσμο. Οι νέοι που αισθάνονται ότι υφίστανται διακρίσεις φαίνεται να αναπτύσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες πιο αργά και να επιτυγχάνουν χαμηλότερα επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων, πιθανώς επειδή στην περίπτωσή τους δρουν πιο έντονα διάφοροι άλλοι παράγοντες του κινδύνου εξασθένησης των ψηφιακών τους δεξιοτήτων (π.χ. παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον) (Mascheroni, et al., 2022). Παρ' όλα αυτά, το προκαταρκτικό αυτό συμπέρασμα μένει να επιβεβαιωθεί στο μέλλον, καθώς οι σχέσεις μεταξύ της EBD, των διακρίσεων και των επικίνδυνων για την υγεία συμπεριφορών εμφανίζονται να είναι πιο σύνθετες και δυσσερμήνευτες (Martin-Storey και Benner, 2019).

διακρίσεις, χαρακτηρισμός του ατόμου ως ανάκανο



πεποίθηση ότι το άτομο είναι λιγότερο ικανό και επιδέξιο στη χρήση της τεχνολογίας

χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, μείωση της αυτοεκτίμησης

αποθάρρυνση για συμμετοχή στον ψηφιακό κόσμο

3 Κίνδυνοι και δυνατότητες

Όσον αφορά στα παιδιά με EBD, η περιγραφή συγκεκριμένων κινδύνων και ευκαιριών είναι δύσκολο έργο. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι υπό τον όρο EBD υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ατόμων με ριζικά διαφορετικά προβλήματα (π.χ. εξωτερικευτικές ή εσωτερικευτικές διαταραχές, οι οποίες επιπλέον αντιπροσωπεύονται σε διαφορετικά επίπεδα έντασης). Αυτό σημαίνει ότι οι ψηφιακοί κίνδυνοι και οι ευκαιρίες δεν είναι ποιοτικά συγκεκριμένοι αλλά καθολικοί, μπορούν όμως να είναι πιο διαδεδομένοι σε αυτή την ομάδα. Σε πολλές περιπτώσεις, ιδίως ελλείψει εμπειρικών δεδομένων, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα εκ των εννοιολογήσεων, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερο κίνδυνο εικασιολογιών. Ωστόσο, δεδομένου ότι η απόκτησή τους είναι απαραίτητη για την υποστήριξη της αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας σε παιδιά με EBD, τέτοιες αβεβαιότητες δεν μπορούν να αποφευχθούν πλήρως

Κίνδυνοι

Τα παιδιά και οι έφηβοι με EBD διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής και σεξουαλικής υγείας. Επί του παρόντος, πολλοί έφηβοι και έφηβες, συμπεριλαμβανομένων των νέων με EBD, παρουσιάζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την αναζήτηση βοήθειας, ιδίως αναζητώντας πληροφορίες και υποστήριξη στο διαδίκτυο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνουν σε θέματα που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, το άγχος, τις διατροφικές διαταραχές, το βάρος, την κατάθλιψη και τον φόβο για το μέλλον (Suzuki, Calzo, 2004). Η τάση αυτή φαίνεται να αυξάνεται, καθώς ο όγκος των διαδικτυακών πληροφοριών

και των πιθανών διαδικτυακών πηγών είναι όλο και περισσότερο διαθέσιμος, ιδίως στις κινητές συσκευές, όπου η πρόσβαση τις περισσότερες φορές δεν επιβλέπεται από τους γονείς, ιδίως στα μεγαλύτερα παιδιά

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι έφηβοι διστάζουν να μοιραστούν σημαντικά προβλήματα υγείας απευθείας με επαγγελματίες (π.χ. σχολικούς συμβούλους) ή με ενήλικες γενικότερα (Ackard και Neumark-Sztainer, 2001). Τείνουν να απευθύνονται στους συνομηλικούς τους και προτιμούν τον διαδικτυακό κόσμο, όπου μπορεί να επιτευχθεί ένα ορισμένο επίπεδο ιδιωτικότητας και εμπιστευτικότητας. Αναζητώντας αυτού του είδους τις πληροφορίες, οι νέοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν δύο κύριες πηγές: τα φόρουμ συνομηλικών/ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και το υλικό που παράγεται από επαγγελματίες υγείας. Και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχει πιθανός κίνδυνος οι πληροφορίες που λαμβάνονται (και εφαρμόζονται στην πράξη) να μην είναι ακριβείς. Στην πρώτη περίπτωση, οι νέοι με EBD μπορεί να μεταβαίνουν σε διαδικτυακά φόρουμ ή θέματα όπου συγκεντρώνονται άτομα με παρόμοια προβλήματα και, σε πολλές περιπτώσεις, ανταλλάσσουν πληροφορίες που ενδέχεται να μην είναι αξιόπιστες ή χρήσιμες.

Οι έφηβοι είναι απρόθυμοι να μοιραστούν σημαντικά προβλήματα υγείας απευθείας με ειδικούς ή με ενήλικες γενικά. Αντίθετα, απευθύνονται στους συνομηλικούς τους και προτιμούν τον διαδικτυακό κόσμο.

Επιπλέον, ακόμη και αν υπάρχει αξιόπιστο υλικό, εκείνο συχνά προετοιμάζεται σε γλωσσική μορφή που είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουν οι νεαροί χρήστες (Grohol, Slimowicz, Granda, 2014).

Δύο ακόμη σημαντικοί κίνδυνοι που πρέπει να περιγραφούν στο πλαίσιο των παιδιών με EBD είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η προβληματική χρήση του διαδικτύου. Αν και δεν συνδέονται αποκλειστικά με τα παιδιά με EBD, οι νέοι με EBD μπορεί να είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αυτούς.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός (**cyberbullying**) είναι η επαναλαμβανόμενη εχθρική συμπεριφορά που περιλαμβάνει κατάχρηση εξουσίας μέσω της χρήσης διαδικτυακών εργαλείων. Αποτελεί μια ψηφιακή εκδοχή του λεγόμενου παραδοσιακού μπούλινγκ, το οποίο ορίζεται με παρόμοιο τρόπο, αλλά βασίζεται σε βία πρόσωπο με πρόσωπο (π.χ. σωματικές, λεκτικές ενέργειες εναντίον κάποιου ή αποκλεισμός—το λεγόμενο σχεσιακό mobbing) (Olweus και Limber, 2018). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να λάβει πολλές μορφές, όπως το flaming, η παρενόχληση, η δυσφήμιση, η πλαστοπροσωπία (κλοπή ταυτότητας στο διαδίκτυο), το outing και το trickery (αποκάλυψη μυστικών στο διαδίκτυο), ο αποκλεισμός ή η διαδικτυακή παρακολούθηση (Willard, 2007). Τα παιδιά με EBD είναι επίσης πιο πιθανό (όπως και άλλοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) να εμπλακούν σε διαδικτυακό εκφοβισμό από συνομηλίκους σε όλους τους ρόλους: ως θύτες, ως θύματα και ως αμφότερα ταυτόχρονα (*bully-victim*). Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μπορεί να αποτελούν τόσο παράγοντα κινδύνου διαδικτυακού εκφοβισμού όσο και μέρος των συνεπειών του (Schultze-Krumbholz et al., 2012).

Ένας βασικός μηχανισμός που μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά με EBD είναι οι σχετικά χαμηλότερες κοινωνικές τους δεξιότητες (οι οποίες παρουσιάζονται επίσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα) καθώς και η φύση των συναισθηματικών τους αντιδράσεων, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν τόσο σε μεγαλύτερη θυματοποίηση όσο και σε συχνότερη άσκηση βίας. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται επίσης περισσότερο να ζητήσουν βοήθεια και να υπερασπιστούν



Μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού

- flaming
- παρενόχληση
- δυσφήμιση
- πλαστοπροσωπία
- αποκλεισμός
- διαδικτυακή αποκάλυψη μυστικών (outing και trickery)
- cyberstalking

τον εαυτό τους ή να επιλύσουν συγκρούσεις με συνομηλίκους (Pereira και Lavoie, 2018). Καθώς τα bullying και cyberbullying συχνά επικαλύπτονται όσον αφορά σε ένα και το αυτό άτομο, ενώ είναι σε κάποιο βαθμό σταθερά με την πάροδο του χρόνου (Camacho et al., 2022), αυτό μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον κίνδυνο εμφάνισης EBD στα παιδιά που συχνά αντιμετωπίζουν παράλληλα και άλλα προβλήματα—που αφορούν, για παράδειγμα, στην οικογενειακή τους κατάσταση (Ρουλου, 2015)

Η **προβληματική (υπερβολική) χρήση του διαδικτύου** (μερικές φορές αναφέρεται ως εθισμός στο Διαδίκτυο) ορίζεται συνήθως ως η αδυναμία ελέγχου της χρήσης του Διαδικτύου, η οποία προκαλεί μια σειρά ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων (Sprada, 2014). Η προβληματική χρήση του Διαδικτύου συνδέεται συχνά με ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες (συμπεριλαμβανομένων εκείνων που εννοιολογικά αποτελούν τμήμα της EBD). Το ερώτημα εδώ είναι αν οι εν λόγω δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου ή ένας παράγοντας που ωθεί τους νέους να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο με αυτόν τον τρόπο ή αμφότερα τα παραπάνω. Οι αιτιώδεις σχέσεις εδώ είναι δύσκολο να διαπιστωθούν (Boniel-Nissim και Sasson, 2018- Restrepo, et al., 2020). Στα παιδιά με EBD, η προβληματική χρήση του διαδικτύου μπορεί να είναι τόσο ένας τρόπος αντιμετώπισης των συναισθημάτων που βιώνουν όσο και μια απάντηση στα προβλήματα που αφορούν στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους, πράγμα ευκολότερο να γίνει μέσω του διαδικτύου.

Δυνατότητες

Μπορούμε να απαριθμήσουμε μερικούς κύριους τομείς στους οποίους οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) μπορούν να είναι επωφελείς για τους νέους με EBD.

Ο πρώτος σχετίζεται με το κίνητρο για μάθηση, το οποίο σε αυτή την ομάδα είναι συχνά για διάφορους λόγους μειωμένο. Η μάθηση με χρήση των ΤΠΕ μπορεί να διευκολύνει την εμπλοκή στη μάθηση μέσω του ανταγωνισμού του μαθητή/της μαθήτριας με τον εαυτό του/της, της αύξησης της ικανότητας και του αισθήματος αυτοεκτίμησης (Williams, Jamali, Nicholas, 2005). Ένα πιο προηγμένο παράδειγμα τέτοιων δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να είναι τα λεγόμενα σοβαρά παιχνίδια (*serious games*), τα οποία ορίζονται ως εκπαιδευτικές εφαρμογές που συνδυάζουν σοβαρό περιεχόμενο—διδασκαλία, μάθηση, επικοινωνία ή ακόμη και η παροχή πληροφοριών—με τις ελκυστικές και ψυχαγωγικές πτυχές των βιντεοπαιχνιδιών. Για τα παιδιά με EBD, τα παιχνίδια αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ελκυστικά μέσα για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (π.χ. ως μέσα αναζήτησης βοήθειας ή δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους). Τα παιχνίδια αυτά μπορούν επίσης να αναφέρονται άμεσα στα προβλήματα κινδύνου που ορίζονται παραπάνω, δηλαδή τον κυβερνοεκφοβισμό και την προβληματική χρήση του Διαδικτύου (Calvo-Morata, et al., 2020).

Επιπλέον, το διαδίκτυο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με EBD να συνάψουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή σε άλλες διαδικτυακές ομάδες που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (π.χ. στη μουσική, τον αθλητισμό, την τέχνη). Ωστόσο, εδώ υπάρχει ο κίνδυνος οι διαδικτυακές αυτές αλληλεπιδράσεις να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο των παραδοσιακών σχέσεων και να επιφέρουν περισσότερα προβλήματα μακροπρόθεσμα.

Η προαναφερθείσα μεγάλη ανάγκη των παιδιών με EBD να αναζητούν βοήθεια, υποστηρικτικές επαφές και πληροφορίες στο διαδίκτυο, που παρουσιάστηκε προηγουμένως ως κίνδυνος,

αποτελεί επίσης, υπό ευνοϊκές συνθήκες, ένα μεγάλο πλεονέκτημα. Επειδή το διαδίκτυο παρέχει δυνατότητες ανώνυμης προβολής πληροφοριών και μερικές φορές πρόσβασης σε επαγγελματική και ημιαπαγγελματική βοήθεια, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την επίτευξη υποστήριξης, η οποία (σε ορισμένες περιπτώσεις) δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί διαφορετικά. Αυτό υποστηρίζεται εν μέρει από έρευνες (Prescott, Hanley, και Ujhelyi, 2017)—επισημαίνουν αυτές επίσης την ανάγκη προετοιμασίας των νέων στο να είναι κριτικοί και προσεκτικοί κατά τη λήψη συναισθηματικής ή πληροφοριακής υποστήριξης.

Τα παιδιά με EBD μπορούν επίσης να λάβουν καλύτερη εκπαίδευση όταν οι γονείς τους υποστηρίζονται μέσω διαδικτυακών ομάδων. Οι ομάδες αυτές (καθώς και οι παραδοσιακές face-to-face ομάδες) μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετική πηγή πολύτιμων πληροφοριών και συναισθηματικής υποστήριξης, μεταξύ άλλων και σε καταστάσεις κρίσης (DeHoff, et al., 2016). Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι σε τέτοιες ομάδες μπορεί να μοιράζονται αναξιόπιστες ή ακόμη και δυνητικά επιβλαβείς συμβουλές (Mertan, et al., 2021). Παρόμοιες δραστηριότητες φαίνεται επίσης να είναι επωφελείς για τους επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Billingsley, Israel και Smith, 2011)

Σύνοψη των βασικών δυνατοτήτων

- συμμετοχή στη μάθηση μέσω ανταγωνισμού με τον εαυτό του/της
- τα σοβαρά παιχνίδια είναι ένα ελκυστικό μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων
- σύναψη θετικών επαφών με συνομηλίκους γύρω από συγκεκριμένα ενδιαφέροντα
- ανώνυμη περιήγηση πληροφοριών και χρήση επαγγελματικής και ημιαπαγγελματικής βοήθειας
- πηγή πολύτιμων πληροφοριών και συναισθηματικής υποστήριξης για τους γονείς

4 Συστάσεις

Πολλοί μελετητές διατυπώνουν γενικούς στόχους υποστήριξης των νέων με EBD (Didion, Toste και Wehby, 2014· Mooij και Smeets, 2009). Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να συνοψιστούν συνοπτικά στα ακόλουθα σημεία:

- **Προσαρμογή των δραστηριοτήτων της τάξης ώστε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες των παιδιών με EBD** (αυτό θα πρέπει να γίνει με βάση μια προκαταρκτική αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων).
- **Οικοδόμηση δέσμευσης** (π.χ. με τη διοργάνωση δημιουργικών ψηφιακών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα).
- **Ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτορρύθμισης στα παιδιά με EBD** (π.χ. θέτοντας από κοινού κανόνες διαδικτυακής ασφάλειας).
- **Δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος συνομηλίκων καθώς και στη γραμμή μαθητής-καθηγητής** (ένα καλό παράδειγμα είναι η διαδικτυακή επαφή την ώρα που ο μαθητής κάνει τα μαθήματά του στο σπίτι ή η χρήση πλατφορμών που επιτρέπουν τη διαδικτυακή συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων).
- **Συνεχής επαφή με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών με EBD** (π.χ. μέσω ενός ψηφιακού ημερολογίου ώστε να διασφαλιστεί η ανταλλαγή πληροφοριών και η πραγματική συνεργασία του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον).

Όλοι αυτοί οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν με την κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ από εκπαιδευτική άποψη. Συνεπώς, η χρήση των ΤΠΕ (και ιδίως του διαδικτύου) μπορεί να αποτελέσει μια κορυφαία σύσταση.

Με βάση τη βιβλιογραφία, μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες συστάσεις όσον αφορά στην εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας για παιδιά με EBD:

- **Οι δύο κύριες επικίνδυνες συμπεριφορές που θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών για την ομάδα αυτή είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η προβληματική χρήση του Διαδικτύου.** Αμφότεροι οι κίνδυνοι φαίνεται να είναι πιο διαδεδομένοι σε αυτή την ομάδα και μπορεί επίσης να έχουν περισσότερες ψυχοκοινωνικές συνέπειες. Κατά τη διεξαγωγή οποιωνδήποτε δραστηριοτήτων πρόληψης, αξίζει να επικεντρωθούμε όχι μόνο σε αυτά τα δύο φαινόμενα, αλλά και στα αντίστοιχά τους, δηλαδή στις φιλοκοινωνικές και θετικές διαδικτυακές επαφές (ως το αντίθετο του εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο) καθώς και στη θετική χρήση του Διαδικτύου (ως το αντίθετο της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου). Είναι επίσης σημαντικό να εξετάζονται αυτά τα προβλήματα ολιστικά—να αντιμετωπίζεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός στο πλαίσιο της συνολικής κατάστασης των συνομηλίκων του νεαρού ατόμου (για παράδειγμα, λαμβάνοντας υπόψη την εμπλοκή σε κλασικό bullying). Η εστίαση μόνο στις διαδικτυακές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων θα υπεραπλούστευε το πρόβλημα και θα μείωνε τις πιθανότητες παροχής αποτελεσματικής υποστήριξης.

- Τα παιδιά με EBD μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια στο διαδίκτυο σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. **Το κύριο βάρος πρέπει να δοθεί στην ικανότητά τους να βρίσκουν αξιόπιστες πηγές και να αναγνωρίζουν τις εν λόγω πηγές και τα κομμάτια των πληροφοριών που ενδέχεται να είναι επιβλαβή όταν εφαρμόζονται στην πράξη.** Υπάρχει στο διαδίκτυο πληθώρα ιστοσελίδων που προσφέρουν πληροφορίες για την υγεία ή ομάδες υποστήριξης, όπου μπορεί κανείς να λάβει πληροφορίες οι οποίες όμως ίσως είναι ανακριβείς. Από εκπαιδευτικής άποψης, το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να διαδώσει στα μέλη της σχολικής κοινότητας διευθύνσεις όπου μπορεί να βρει κανείς αξιόπιστο περιεχόμενο, καθώς και να παρέχει τέτοιες διευθύνσεις απευθείας σε όσους τις χρειάζονται. Επιπλέον, μπορεί να είναι επωφελείς ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικά με τις πληροφοριακές ικανότητες. Ωστόσο, το κύριο ζήτημα είναι να παρέχεται περιεχόμενο που να είναι καλά θεμελιωμένο στην πραγματική ζωή και στα ζητήματα των παιδιών με EBD, ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους. Επιπλέον, οι καλώς σχεδιασμένες δραστηριότητες εκπαίδευσης στα μέσα ενημέρωσης θα πρέπει να επικεντρώνονται στην καταπολέμηση των ψευδών ειδήσεων και της παραπληροφόρησης. Στο εκπαιδευτικό

υλικό για τη συγκεκριμένη ομάδα, θα ήταν σκόπιμο να δοθεί έμφαση σε παραδείγματα περιεχομένου που μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιζήμιο, όταν δεν είναι αξιόπιστο (π.χ. περιεχόμενο για θέματα ψυχικής υγείας, το οποίο μπορεί να περιέχει επικίνδυνες πληροφορίες σε περίπτωση εφαρμογής του). Συνιστάται επίσης να δημιουργηθεί η συνήθεια να ελέγχονται οι διαδικτυακές συμβουλές με άλλες πηγές (π.χ. με τον εκπαιδευτικό/σχολικό σύμβουλο). Επιπλέον, οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να συνοδεύονται από εκπαίδευση ευαισθητοποίησης σε θέματα υγείας, η οποία βοηθά τους νέους να κατανοήσουν τα προβλήματά τους, αλλά και να αξιολογήσουν την ποιότητα των συμβουλών υγείας που λαμβάνουν online και offline

- Καθώς η εκπαίδευση των παιδιών με EBD αποτελεί πρόκληση, **είναι σκόπιμο να οργανωθούν καλής ποιότητας πρακτικές πληροφορίες σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών με EBD και να είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο.** Ακόμη σημαντικότερη όμως είναι η οργάνωση διαδικτυακών ομάδων υποστήριξης για γονείς και εκπαιδευτικούς (καθώς και των δύο ομάδων μαζί), όπου θα υπάρχει χώρος για ανταλλαγή πρακτικών και υποστήριξη. Τέτοιες ομάδες μπορούν να οργανωθούν σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο

Δημιουργία δέσμευσης μέσω της διοργάνωσης δημιουργικών ψηφιακών δραστηριοτήτων

Η χρήση εργαλείων οπτικοποίησης είναι απαραίτητη, επειδή ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεννοηθεί με τα παιδιά—για παράδειγμα, όταν ένα παιδί δεν θέλει να γράψει, μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι πρώτα θα κάνει κάποιες ασκήσεις χρησιμοποιώντας διάφορα ψηφιακά εργαλεία ή σε μια εφαρμογή και στη συνέχεια θα γράψει κάποιες λέξεις ή προτάσεις σε χαρτί. Ή ένα άλλο παράδειγμα: ένα παιδί δεν θέλει να διαβάσει, αλλά έχει μεγάλο κίνητρο να παίξει με τις λέξεις σε διάφορες διαδραστικές εφαρμογές όπως το Scratch, το CoSpaces ή το Interlandia

Ilona Jucienè—Σχολείο «Gerosios Vilties» στη Βίλνιους (progimnazija)

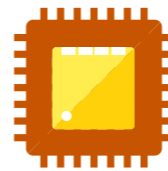
Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακής ιθαγένειας

Η διδασκαλία των παιδιών με αυτές τις ανάγκες περί του πώς να είναι ασφαλή στο διαδίκτυο απαιτεί πολλές συζητήσεις στο σχολείο, στο σπίτι και συνεχή επανάληψη των πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους και σε διάφορες καταστάσεις.

Èivilè Aleksienè—Ειδικό Σχολείο «Atgajos» στη Βίλνιους

5 Αναδυόμενα προβλήματα — νέες τάσεις

Μια μεγάλη και ευρέως συζητούμενη τάση είναι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (AI) σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα δυνητικά οφέλη φαίνεται να είναι πολλά στην ειδική εκπαίδευση γενικά (Horcan, et al., 2022). Σε αυτά περιλαμβάνονται η εξατομικευμένη εκπαίδευση και ανατροφοδότηση πληροφοριών, η εύκολη προετοιμασία εξατομικευμένου μαθησιακού υλικού και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών. Τα πλεονεκτήματα αυτά, ενώ είναι ευεργετικά σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, μπορούν να είναι πολύ ευεργετικά στην περίπτωση των παιδιών με EBD, τα οποία χρειάζονται σε μεγάλο βαθμό εξατομίκευση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί εδώ με σύνεση μια εκπαιδευτική και όχι μια τεχνολογική προσέγγιση. Αυτό που είναι πιο σημαντικό στην πράξη δεν είναι οι δυνατότητες της τεχνολογίας, αλλά το πώς η χρήση της προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με EBD



Στην πράξη, αυτό που είναι πιο σημαντικό δεν είναι τι μπορεί να κάνει η τεχνολογία, αλλά πώς η χρήση της προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με EBD.

6 Συμπεράσματα από την τηλεκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας

Δεν υπάρχουν συστηματικά, μεγάλης κλίμακας στοιχεία για το πώς η τηλεκπαίδευση που σχετίζεται με τον COVID-19 απευθυνόταν ειδικά σε παιδιά με EBD. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποια μικρο-συμπεράσματα από αυτή την περίοδο που μπορεί να είναι χρήσιμα για τη χρήση των ΤΠΕ στην υποστήριξη παιδιών με EBD. Για παράδειγμα, μια πολωνική μελέτη (Pyżalski και Walter, 2022) έδειξε ότι για ορισμένα παιδιά με εσωτερικευτικά προβλήματα, η διαδικτυακή επικοινωνία (όταν δεν χρειάζεται να ενεργοποιήσουν την κάμερα) μπορεί να είναι πολύ ενθαρρυντική και να τους δώσει κίνητρα να συμμετέχουν ενεργά σε προφορικές συζητήσεις. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη διαδικτυακή επικοινωνία ως εναλλακτικό ή παράλληλο τρόπο εκκίνησης ή διατήρησης καλής επαφής με τους μαθητές με EBD, π.χ. παρέχοντας ατομική υποστήριξη, προσφέροντας συμβουλές για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του ή όταν ένας μαθητής ετοιμάζει μια εργασία στο σπίτι.



Για ορισμένα παιδιά με προβλήματα εσωτερίκευσης, η διαδικτυακή επικοινωνία (όταν δεν χρειάζεται να ανοίξουν την κάμερα) μπορεί να είναι πολύ ενθαρρυντική και να τους δώσει κίνητρα να συμμετέχουν ενεργά σε προφορικές συζητήσεις.

7 Πρόσθετο υλικό για ανάγνωση

Είναι σημαντικό να ανατρέχουμε σε πηγές υψηλής ποιότητας σχετικά με τις παρεμβάσεις στον κυβερνοεκφοβισμό. Αξίζει να επισκεφθεί κανείς την ιστοσελίδα cyberbullying.org, η οποία προσφέρει ένα ευρύ φάσμα χρήσιμων πόρων (στα αγγλικά). Εκεί θα βούμε τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, εκπαιδευτικό υλικό για νέους, καθώς και πρακτικές οδηγίες για την αντιμετώπιση του κυβερνοεκφοβισμού στα σχολεία. Οι περισσότερες από τις συμβουλές είναι καθολικού χαρακτήρα και μπορούν να εφαρμοστούν με στόχο την υποστήριξη των παιδιών με EBD.

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies. *International Journal of Mental Health*, 7(3-4), 24-42.
- Ackard, D. M., & Neumark-Sztainer, D. (2001). Health care information sources for adolescents: Age and gender differences on use, concerns, and needs. *Journal of Adolescent Health*, 29, 170-176.
- Billingsley, B., Israel, M., & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers: How online resources and Web 2.0 technologies can help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29.
- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183.
- Brigham, F. J., McKenna, J. W., Claude, C. M., & Brigham, M. M. (2021). Assessment of EBD. In *Traditional and Innovative Assessment Techniques for Students with Disabilities*. Emerald Publishing Limited.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157, 103958.
- Camacho, A., Runions, K., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Bullying and cyberbullying perpetration and victimization: prospective within-person associations. *Journal of youth and adolescence*, 1-13.
- DeHoff, B. A., Staten, L. K., Rodgers, R. C., & Denne, S. C. (2016). The role of online social support in supporting and educating parents of young children with special health care needs in the United States: a scoping review. *Journal of medical Internet research*, 18(12), e333.
- Didion, L. A., Toste, J. R., & Wehby, J. H. (2020). Response cards to increase engagement and active participation of middle school students with EBD. *Remedial and Special Education*, 41(2), 111-123.
- Martin-Storey, A., & Benner, A. (2019). Externalizing behaviors exacerbate the link between discrimination and adolescent health risk behaviors. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1724-1735.
- Grohol, J. M., Slimowicz, J., & Granda, R. (2014). The quality of mental health information commonly searched for on the Internet. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 216-221.
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2022). Artificial intelligence in special education: a systematic review. *Interactive Learning Environments*, 1-19.
- Idris, I. B., Barlow, J., & Dolan, A. (2019). A longitudinal study of emotional and behavioral problems among Malaysian school children. *Annals of global health*, 85(1).

- Kauffman, J. M. (2015). The 'B' in EBD is not just for bullying. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 167–175.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009) 'Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders.' *Exceptionality*, 17, pp. 177–88. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013) *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. (10th edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Mascheroni, G., Cino, D., Mikuška, J., & Smahel, D. (2022). Explaining inequalities in vulnerable children's digital skills: The effect of individual and social discrimination. *New Media & Society*, 24(2), 437–457. <https://doi.org/10.1177/14614448211063184>
- Mertan, E., Croucher, L., Shafran, R., & Bennett, S. D. (2021). An investigation of the information provided to the parents of young people with mental health needs on an internet forum. *Internet Interventions*, 23, 100353.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597–616.
- Mulcahy C. A., Krezmien M., Maccini, P. (2014). Teaching mathematics to secondary students with emotional and behavioral disorders: Challenges and practical suggestions for teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58, 69–79.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139–143.
- Pereira, L. C., & Lavoie, J. (2018). Friends, foes, and self-defence: students with EBD navigating social conflicts and bullying. *Emotional and behavioural difficulties*, 23(1), 15–27.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 225–236.
- Prescott, J., Hanley, T., & Ujhelyi, K. (2017). Peer communication in online mental health forums for young people: directional and non-directional support. *JMIR mental health*, 4(3), e6921.
- Pyżalski, J., & Walter, N. (2022). Mental Health and Well-being During Covid-19 Forced Distance Learning Period: Good and Bad News from Polish Studies. In *The Unequal Costs of Covid-19 on Well-being in Europe* (pp. 115–131). Cham: Springer International Publishing.
- Restrepo, A., Scheininger, T., Clucas, J. et al. (2020). Problematic internet use in children and adolescents: associations with psychiatric disorders and impairment. *BMC Psychiatry* 20, 252 <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02640-x>
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and behavioural difficulties*, 17(3–4), 329–345.
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive behaviors*, 39(1), 3–6.
- Suzuki, L. K., & Calzo, J. P. (2004). The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality. *Journal of applied developmental psychology*, 25(6), 685–698.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Williams, P., Jamali, H. R., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. In *Aslib Proceedings*. Emerald Group Publishing.
- Zhang, D., & Livingstone, S. (2019). Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies. United Kingdom: LSE Department of Media and Communications.

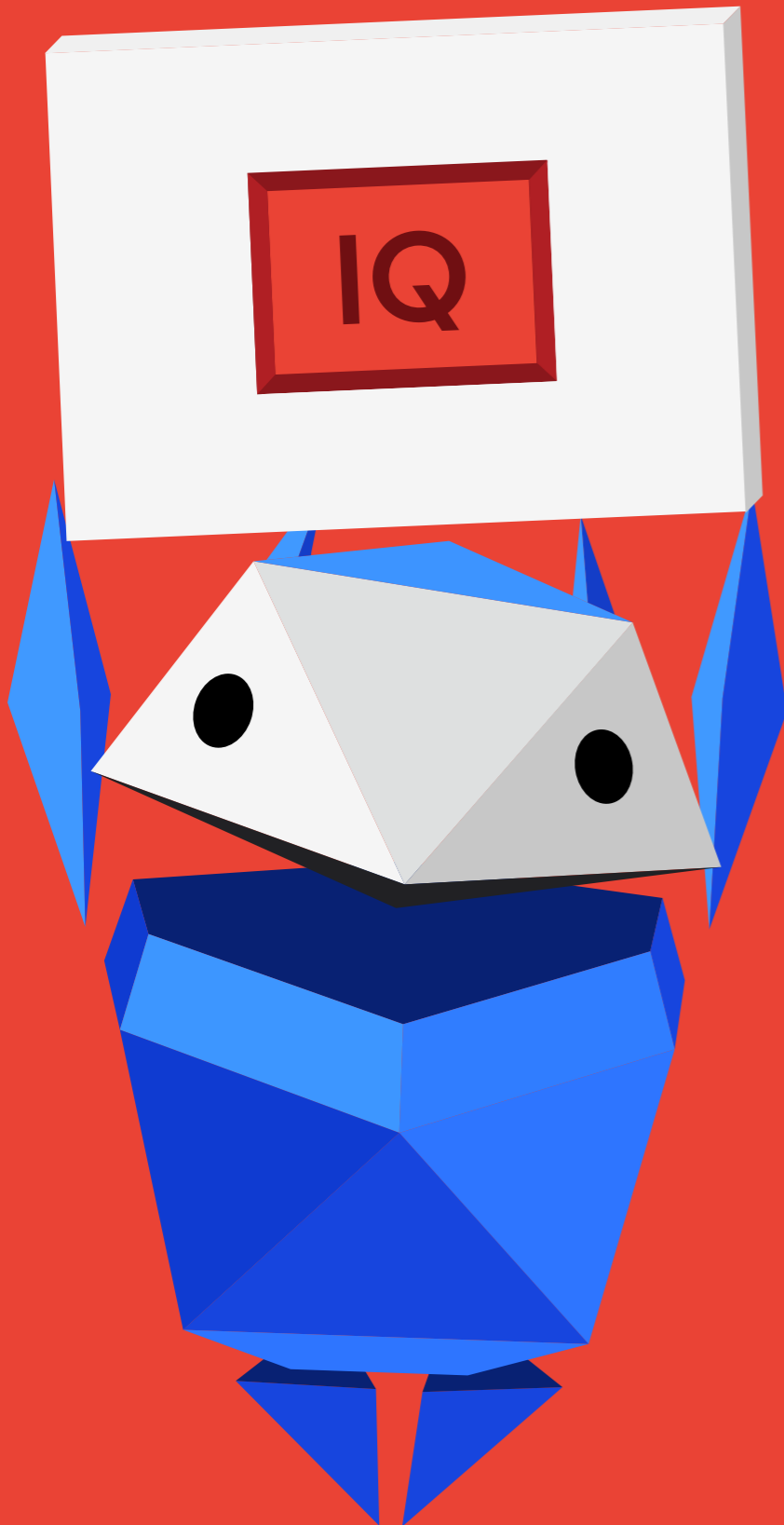
Παιδιά με νοητική αναπηρία και ΤΠΕ

Piotr Plichta



School with Class
Foundation

**Be
Internet
Awesome.**



1 Τι είναι η νοητική αναπηρία;

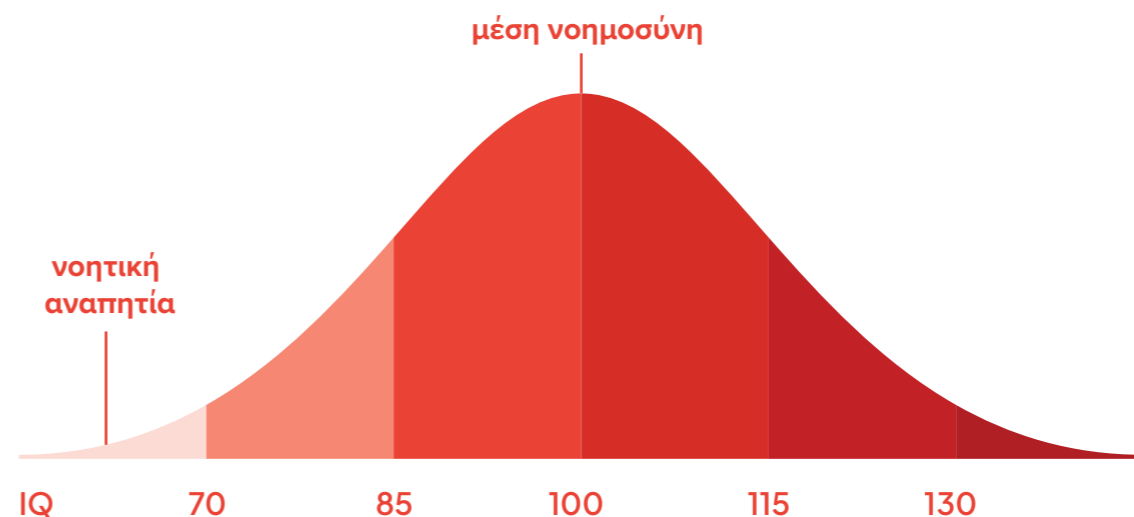
Η νοητική αναπηρία περιλαμβάνει ελλείψεις στις νοητικές και προσαρμοστικές (σχετικές με την προσαρμογή) λειτουργίες. Εκδηλώνεται σε τομείς που σχετίζονται με την εννοιολογική κατανόηση, την κοινωνική λειτουργία (π.χ. την επικοινωνία με τους άλλους) καθώς και σε πρακτικούς τομείς (π.χ. σχολικές και οικιακές δεξιότητες). Αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή (θεωρούμε ότι εμφανίζεται μέχρι την ηλικία των 18 ετών—Gałeckí, Święcicki, 2015).

Η ταξινόμηση ως νοητική αναπηρία αφορά άτομα με δείκτη νοημοσύνης κάτω από περίπου 70 μονάδες (μετρούμενες με τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης—τεστ νοημοσύνης). Στην καθημερινή εργασία, η γνώση αυτού του δείκτη δεν είναι καθοριστική. Σημαντικότερη είναι η χρήση της λεγόμενης λειτουργικής διάγνωσης, η οποία μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε τι ξέρει να κάνει ένα παιδί (δυνατές πλευρές), τι δεν έχει κατακτήσει ακόμη (αδύναμες πλευρές) και τι δεν μπορεί να κάνει, αλλά είναι μέσα στις δυνατότητές του (π.χ. να εκτελεί μια εργασία, αλλά με βοήθεια).

Ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας, γίνεται διάκριση μεταξύ ήπιου, μέτριου, σοβαρού και βαθύτατου βαθμού νοητικής αναπηρίας. Ως εκ τούτου, οι νέοι άνθρωποι με νοητική αναπηρία αποτελούν μια πολύ διαφοροποιημένη ομάδα ατόμων. Αυτό έχει να κάνει με την ανάγκη για καθημερινή υποστήριξη και με την υποστήριξη που λαμβάνουν (π.χ. αν έχουν φίλους). Υπάρχουν άτομα σε αυτή την ομάδα που θα ζήσουν ανεξάρτητη ζωή στο μέλλον. Υπάρχουν όμως κι εκείνοι που θα χρειάζονται δια βίου

φροντίδα. Υπολογίζεται ότι περίπου 2—3% των νέων σχολικής ηλικίας έχουν αυτή τη διάγνωση (Kijak, 2013). Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών έχουν ήπιο βαθμό νοητικής αναπηρίας.

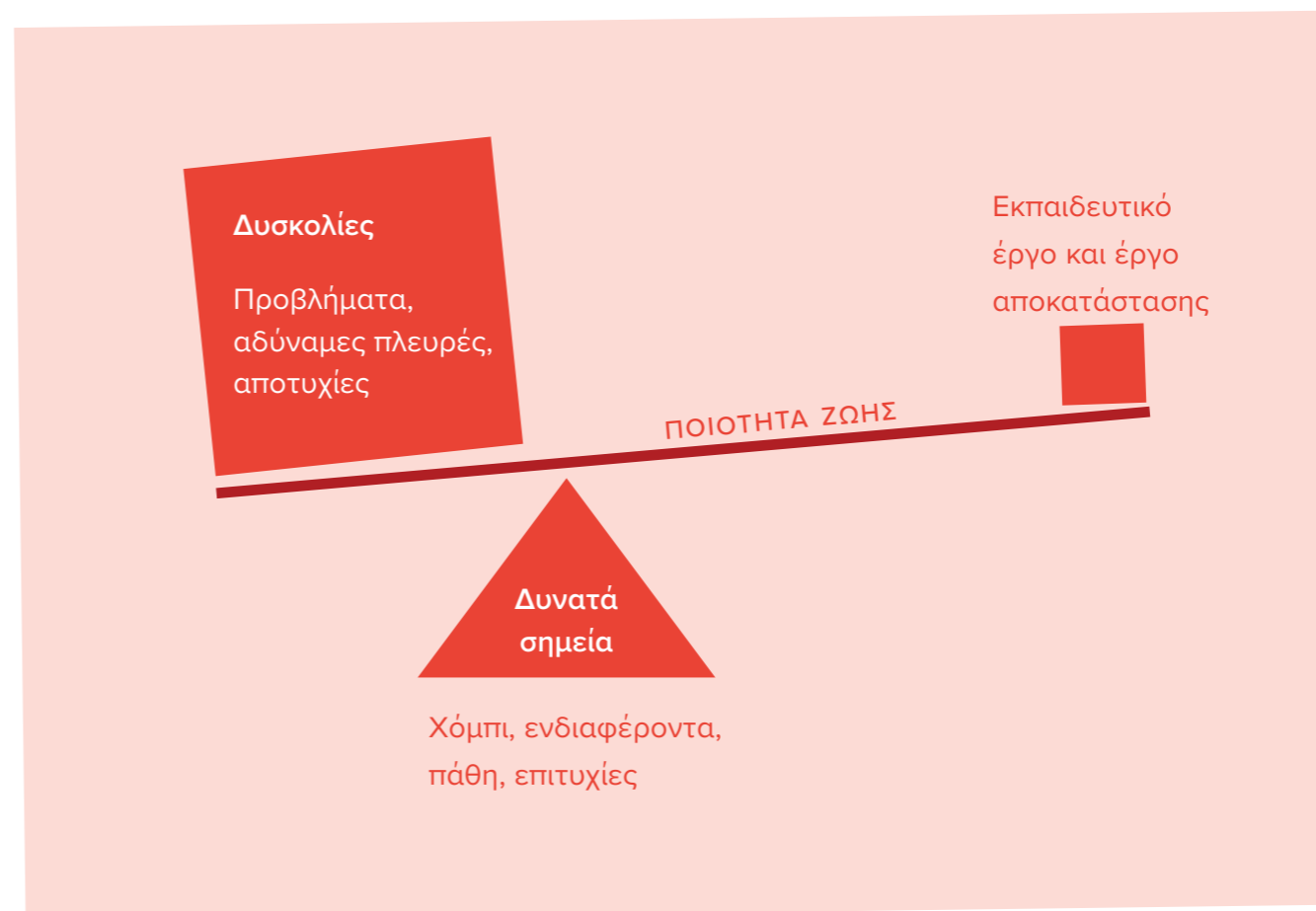
Παρόλο που έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στις έρευνες σχετικά με αυτό το είδος αναπηρίας, η περιγραφή της λειτουργικότητας των ατόμων με νοητική αναπηρία εξακολουθεί να αφορά σε μεγάλο βαθμό τα ελλείμματα, τις λεγόμενες αχίλλειες πτέρνες. Σήμερα, η προσέγγιση αυτή συμπληρώνεται, μεταξύ άλλων, από παραδοχές όπως ότι οι περιορισμοί συνυπάρχουν με τα δυνατά σημεία και ότι χάρη στην εξατομικευμένη υποστήριξη, η λειτουργικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία γενικά βελτιώνεται (Schalock et al., 2010).



Αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, στην εξάπλωση του λεγόμενου κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτό, η λειτουργικότητα των ατόμων με αναπηρία εξαρτάται περισσότερο από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η υποστήριξη, οι προσαρμογές, παρά από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς (Wehmeier, 2021). Σήμερα βιώνουμε μια σημαντική αλλαγή στην κατανόηση της νοητικής αναπηρίας. Περιλαμβάνει μια όλο και πιο ολοκληρωμένη, ολιστική προσέγγιση των ατόμων με νοητική αναπηρία, έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τις προσαρμοσμένες υπηρεσίες και την εξατομικευμένη υποστήριξη σε βασικούς τομείς της ζωής που παρέχονται σε ένα όσο το δυνατόν πιο περιεκτικό περιβάλλον (Schalock et al., 2019).

«Δώσε μου τόπο να σταθώ και τη γη θα κινήσω»—γνωρίζουμε καλά τη φυσική έννοια της σκέψης του Αρχιμήδη του Συρακούσιου. Αρκεί ο κατάλληλος μοχλός και ένα σημείο στήριξης για να αλλάξει η θέση τεράστιων βαρών με μια σχετικά μικρή δύναμη. Μεταφορικά, όταν συνεργαζόμαστε με ένα άλλο άτομο, ειδικά με ένα άτομο που βρίσκεται σε μια πιο δύσκολη κατάσταση, ο όρος σημείο του Αρχιμήδη αναφέρεται στις δυνατές πλευρές του (Grzegorzewska, 1969). Συχνά μπορεί να μην είναι εμφανείς, όχι απαραίτητα θεαματικές, και η αποκάλυψή τους (από έναν προσεκτικό δάσκαλο, για παράδειγμα) μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική ανακάλυψη στο εκπαιδευτικό έργο και την αποκατάσταση και να βελτιώσει την αντιλαμβανόμενη ποιότητα ζωής. Όσο ασήμαντο και αν ακούγεται, μπορεί να είναι κάτι φαινομενικά μικρό (για παράδειγμα, τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού που δεν εκτιμούνται από τους άλλους)

Η ανακάλυψη των δυνατών σημείων μπορεί να αποτελέσει τομή στο εκπαιδευτικό έργο και την αποκατάσταση και να βελτιώσει την αντιλαμβανόμενη ποιότητα ζωής



2 Μαθητές με νοητική αναπηρία και το Διαδίκτυο

Τα άτομα με αναπηρία, κυρίως με νοητική αναπηρία, κινδυνεύουν από ψηφιακό αποκλεισμό (π.χ. Chadwick et al., 2013· Glencross et al., 2021· Chadwick et al., 2022). Παρόλο που η χρήση του διαδικτύου από άτομα αυτής της ομάδας εξαπλώνεται (όλο και περισσότερα άτομα έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και το χρησιμοποιούν) (π.χ. Chiner et al., 2017), οι διαφορές, σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό εξακολουθούν να είναι σημαντικές (Alfredsson Ågren et al., 2019).

Η κατάσταση των νέων με ΝΑ διαφέρει επίσης από τα άτομα με άλλες αναπηρίες (π.χ. οπτική ή κινητική αναπηρία), τα οποία συνήθως αποφασίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό για τον ευτό τους. Δυστυχώς, υπάρχει έλλειψη τόσο διαγνώσεων όσο και λύσεων όσον αφορά στην «ειδική εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας» που απευθύνεται σε μαθητές με αναπηρίες (Plichta, 2017). Ένα χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι ότι δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στους κινδύνους παρά στις ευκαιρίες που προκύπτουν από την παρουσία των νέων τεχνολογιών στη ζωή των ατόμων με αναπηρία (Seale, 2014).

Οι έρευνες δείχνουν ότι λιγότεροι νέοι με νοητική αναπηρία χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, αλλά το χρησιμοποιούν με παρόμοιους τρόπους (κυρίως για ψυχαγωγία). Αξίζει να σημειωθεί ότι το χρησιμοποιούν περισσότερο για διαδικτυακά παιχνίδια (Alfredsson Agren

et al., 2020). Η χρήση για ευχαρίστηση (Livingstone et al., 2017) είναι σημαντική, αλλά δεν εξαντλεί τις δυνατότητες που προσφέρει ο διαδικτυακός κόσμος. Μία από τις μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των εφήβων με και άνευ ΝΑ αφορά στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο (αυτό γίνεται τακτικά, αντίστοιχα, από το 14% και το 80%) (Alfredsson Ågren, 2020). Οι έφηβοι με νοητική αναπηρία συχνά δυσκολεύονται να διαβάσουν, ενώ ένα μεγάλο μέρος του διαδικτυακού περιεχομένου όμως είναι κειμενικό, γραμμένο σε δύσκολη γλώσσα.

Οι έφηβοι με νοητική αναπηρία αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχεδόν

6 φορές λιγότερο συχνά

από ό,τι οι έφηβοι χωρίς αυτή την αναπηρία



14%

80%

Μεγάλο μέρος του διαδικτυακού υλικού δεν είναι προσαρμοσμένο στα άτομα με νοητική αναπηρία.

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

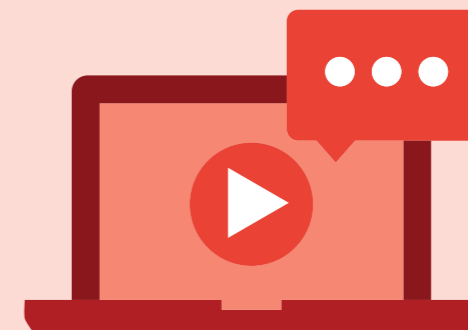
Υπάρχει έλλειψη υλικού στο διαδίκτυο που να είναι προσαρμοσμένο σε χρήστες με νοητική αναπηρία. Ορισμένα παιδιά και νέοι με μέτρια (και μερικές φορές ακόμη και ήπια) νοητική αναπηρία δεν μπορούν να διαβάσουν, και αν μπορούν να διαβάσουν σύντομα κείμενα, δεν κατανοούν πάντα το νόημά τους. Τα παραδείγματα και οι καλές πρακτικές που εμφανίζονται στο διαθέσιμο υλικό είναι κορεσμένα με δύσκολο λεξιλόγιο, μεταφορές που τα άτομα αυτά απλά δεν είναι σε θέση να καταλάβουν. Χρειαζόμαστε, επομένως, **περιεχόμενο που να είναι απλό, αλλά ταυτόχρονα απαλλαγμένο από την παιδικότητα.**

Εργάζομαι στην ειδική αγωγή εδώ και είκοσι επτά χρόνια και σε όλο αυτό το διάστημα έχω παρατηρήσει μια υποβάθμιση του θέματος. Δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και φροντιστές ειδικοί στις σύγχρονες τεχνολογίες. Αξίζει λοιπόν να στηρίξουμε το έργο τους και να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν το απαραίτητο υλικό για την ψηφιακή εκπαίδευση των μαθητών, των φοιτητών και των παιδιών τους. Εδώ και πολλά χρόνια προσπαθώ να προτείνω, στο ιστολόγιο που συνδιαχειρίζομαι: specjalni.pl, ιδέες για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και θεραπευτική εργασία.

Zyta Czechowska—θεραπεύτρια και δασκάλα ειδικού σχολείου, εκπαιδευτής του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου)

Πώς μπορεί να προσαρμοστεί το περιεχόμενο για άτομα με νοητική αναπηρία;

- Θα ήταν υπέροχο αν αυτά ήταν υλικά με λίγο κείμενο και περισσότερες εικόνες.
- Βοηθήματα σε μορφή κινούμενων σχεδίων θα λειτουργούσαν σίγουρα.
- Χρήσιμα επίσης θα ήταν μικρά βίντεο με σαφές, απλό μήνυμα, με καταστάσεις από την καθημερινή ζωή.
- Οι χάρτες μυαλού, τα infographics και οι αφίσες είναι πάντα ένα ανεκτίμητο βοήθημα.
- Υπάρχει έλλειψη πόρων με μεγεθυμένη γραμματοσειρά, αλλά και με σύμβολα, PCS ή εικονογράμματα για τα άτομα που χρησιμοποιούν μια εναλλακτική και υποστηρικτική μορφή επικοινωνίας.



Η αντιμετώπιση των ταχέων αλλαγών (π.χ. εξοπλισμός, αναβαθμίσεις) μπορεί να αποτελέσει μία ακόμη πρόκληση για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Σε σχετικά καλό επίπεδο, στην περίπτωση τους, βρίσκεται η κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης (για παράδειγμα, όσον αφορά στην απομνημόνευση των επόμενων βημάτων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση). Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί, μεταξύ άλλων, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου. Αξίζει, ωστόσο, να ληφθεί υπόψη ότι αυτό δεν ισχύει κατ' ανάγκη για όλους τους μαθητές με νοητική αναπηρία—πρόκειται για μια εξαιρετικά ετερογενή ομάδα.



Τα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά και τους νέους με νοητική αναπηρία είναι συχνά οι γονείς ή οι φροντιστές τους. Επομένως, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με τις ψηφιακές ευκαιρίες και τους κινδύνους (Cook et al., 2017). Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και υποστήριξης που απευθύνονται σε όσους φροντίζουν μαθητές με νοητική αναπηρία είναι επίσης σημαντικές. Μια σημαντική πρόκληση είναι η περιορισμένη γνώση των ενηλίκων σχετικά με τις ψηφιακές εμπειρίες αυτής της ομάδας νέων, συμπεριλαμβανομένων των επικίνδυνων συμπεριφορών (Molin et al., 2015· Sorbring et al., 2017). Τυχαίνει επίσης οι πιο ικανοί χρήστες και χρήστες του διαδικτύου στο σπίτι να είναι τα παιδιά με νοητική αναπηρία και όχι οι γονείς τους (Plichta, 2017· Plichta, 2019)

Σημαντικές είναι επίσης οι εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε όσους φροντίζουν μαθητές με νοητική αναπηρία.

3 Κίνδυνοι και δυνατότητες

Οι σοβαροί κίνδυνοι (π.χ. εμπλοκή σε επικίνδυνες συμπεριφορές) αλλά και οι ευκαιρίες (π.χ. εμπλουτισμός των κοινωνικών επαφών) θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη κατά την εξέταση των διαφόρων πτυχών της διαδικτυακής παρουσίας των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Κίνδυνοι

Ένας από τους κινδύνους είναι η Προβληματική Χρήση του Διαδικτύου (PUI). Ορίζεται ως μια διαταραχή συμπεριφοράς που σχετίζεται με την κατάχρηση ηλεκτρονικών συσκευών με σκοπό τη χρήση εφαρμογών και ιστοτόπων (Tomczyk, 2019). Η PUI διαγιγνώσκεται βάσει συμπτωμάτων που αφορούν, μεταξύ άλλων, στον ελεύθερο χρόνο, τις σχολικές υποχρεώσεις, τις κοινωνικές σχέσεις (π.χ. παραμέληση της μελέτης, του φαγητού ή του ύπνου λόγω της χρήσης του διαδικτύου, ανεπιτυχείς προσπάθειες περιορισμού της χρήσης του διαδικτύου—Young, 2017). Μπορεί να έχει αντισταθμιστικό χαρακτήρα και να αποτελεί σύμπτωμα άλλων δυσκολιών (π.χ. που αφορούν στην ψυχική υγεία) και ενός επιβλαβούς τρόπου αντιμετώπισης διαφόρων εμπειριών offline.

Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ο αυξημένος κίνδυνος αντιμετώπισης διαφόρων τύπων δυσμενών ενεργειών από άλλους ανθρώπους, ο οποίος εμφανίζεται στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία (ιδίως με νοητική αναπηρία)

Οι έρευνες δείχνουν ότι η χρήση του διαδικτύου, ιδίως των κοινωνικών δικτύων, μπορεί να οδηγήσει σε δύσκολες, συχνά απρογραμμάτιστες καταστάσεις (Buijs et al., 2017· Löfgren-Martenson et al., 2015· Sallafranque-St-Louis, Normand, 2017). Μπορούν αυτές να αφορούν μεταξύ άλλων σε:

- υπερβολική χρήση του Διαδικτύου,
- έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο,
- σεξουαλική προσέλευση μέσω διαδικτύου,
- κυβερνοεκφοβισμός και κυβερνοθυματοποίηση (Chiner et al., 2021).

Απόσπασμα συνέντευξης με ειδικό παιδαγωγό:

«Έρχονται σε επαφή με διάφορους ανθρώπους, συναντούν αυτούς τους ανθρώπους. Αυτό είναι επίσης πολύ επικίνδυνο, ακριβώς στην αναζήτηση αυτής της αίσθησης αυτοεκτίμησης, της αίσθησης ότι κανείς είναι κάποιος, κάποιος τόσο σημαντικός όσο οι λεγόμενοι υγιείς άνθρωποι και στην αναζήτηση στενών σχέσεων». (Plichta et al., 2022)

Το bullying και οι νέοι με νοητική αναπηρία

Ο πιο αναγνωρισμένος κίνδυνος για τους νέους με νοητική αναπηρία είναι η εμπλοκή στον τυπικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πτυχή της θυματοποίησης, διότι υπάρχει συσσώρευση δυσμενών παραγόντων: ευκολία δημιουργίας τραύματος, κοινωνική απομόνωση, έλλειψη υποστήριξης, περιορισμένες δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, δυσκολίες επικοινωνίας. Ακόμη χειρότερα, σύμφωνα με έρευνες, οι μαρτυρίες σχετικά με βλάβες που υφίστανται τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζονται μερικές φορές ως αναξιόπιστες (Plichta, 2010). Ο Jacek Pyżalski (2011), στην τυπολογία του περί ηλεκτρονικής επιθετικότητας, διέκρινε το «Electronic Aggression Against the Vulnerable» ως έναν από τους υποτύπους της επιθετικότητας που υλοποιείται μέσω των νέων ηλεκτρονικών μέσων.

Δυνατότητες

Για τα άτομα με αναπηρία, το να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της κατάστασής τους, να μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται και να συμμετέχουν στην κοινωνία αποτελεί σημαντική αξία. Η παροχή υποστήριξης στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση ελέγχου της ζωής τους. Για παράδειγμα, το ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο που θα βοηθήσει τους νέους με νοητική αναπηρία να επιτύχουν διάφορους στόχους (να διευρύνουν τους κοινωνικούς τους κύκλους, το φάσμα των δραστηριοτήτων αναψυχής τους κ.ο.κ.). Ως εκ τούτου, το διαδίκτυο μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως υποστηρικτικό εργαλείο για την υλοποίηση παραδοσιακών (offline) εργασιών στη σχολική εκπαίδευση (για παράδειγμα, ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση). Αυτό ισχύει επίσης για την υποστήριξη της λειτουργίας σε ένα εξωσχολικό περιβάλλον (για παράδειγμα ικανότητες προσαρμοστικότητας, βελτιωμένος αυτοέλεγχος).

Η χρήση του Διαδικτύου μπορεί επίσης να συμβάλει στην ενδυνάμωση σε διάφορα επίπεδα:

- **ατομικό** (π.χ. μέσω ανάπτυξης της αίσθησης αποτελεσματικότητας και της απόκτησης δεξιοτήτων),
- **διαπροσωπικό** (π.χ. μέσω της ευκαιρίας για εμπλουτισμό των κοινωνικών επαφών, αυτοέκφραση, μείωση του αισθήματος μοναξιάς),
- **ομαδικό** (π.χ. μέσω της συμμετοχής σε διαδικτυακές κοινότητες),
- **πολιτικό** (π.χ. μέσω της πρόσβασης σε διαφορετικές πληροφορίες, υπηρεσίες)—για τα άτομα με ΝΑ, αυτό το τελευταίο επίπεδο είναι το πιο δύσκολο να επιτευχθεί (Amichai-Hamburger et al., 2008).

Η υποστήριξη στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να διευκολύνει τα άτομα με αναπηρίες να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους.

4 Συστάσεις

Οι εμπειρίες στον ψηφιακό κόσμο συνδέονται στενά με τις τυπικές λειτουργίες. Συνεπώς, ορισμένες συστάσεις είναι καθολικής φύσεως. Για παράδειγμα, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με νοητική αναπηρία, η επίδειξη σεβασμού προς αυτούς, αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι των κινδύνων τόσο offline όσο και online. Προστατεύει από την αναζήτηση κοινωνικής προσοχής και αποδοχής σε αρνητικές ομάδες. Ομοίως γίνεται και με την προώθηση των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων.

Ένας από τους συχνότερα εντοπιζόμενους κινδύνους είναι ο κυβερνοεκφοβισμός—τα θύματα με νοητική αναπηρία που πέφτουν θύματά του δεν αποκαλύπτουν πάντα τους δράστες. Αυτό συμβαίνει από φόβο μήπως χαλάσουν τις σχέσεις τους, μήπως χάσουν φίλιες με ανθρώπους που έχουν κάνει κάτι δυσάρεστο απέναντί τους. Όπως περιέγραψε ένας γονέας, ο λόγος γι' αυτό ήταν η επιθυμία διατήρησης της της φιλίας—«φιλία με κάθε κόστος» (McHugh, Howard, 2017)

- Καθώς συνήθως κάνουμε λόγο για μια σε σημαντικό βαθμό **συνύπαρξη της κλασικής μορφής επιθετικότητας με την επιθετικότητα που λαμβάνει χώρα με τη χρήση των νέων μέσων** (Pyżalski, 2012), θα πρέπει στις σχολικές δραστηριότητες να εξετάζονται αυτές από κοινού.
- **Σημαντική είναι η υλοποίηση δραστηριοτήτων που απευθύνονται ειδικά σε μαθητές με νοητική αναπηρία.** Κατα την εργασία με θύματα κυβερνοεκφοβισμού, ενδέχεται να φανεί χρήσιμη η από κοινού ανάλυση των ιστοριών, των χαρακτήρων, των πλοκών και των κινήτρων. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της χρήσης εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορες μορφές (π.χ. κόμικς, κοινωνικές ιστορίες, ταινίες, κείμενα γραμμένα σε απλή γλώσσα). Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι στη διάρκεια των ασκήσεων να γίνεται αναφορά σε τυπικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής

Τα άτομα με νοητική αναπηρία φοβούνται να χάσουν την φιλία τους με άτομα που τους έχουν κάνει κάτι δυσάρεστο



Αναφορά σε πραγματικές καταστάσεις κατά την εργασία με παιδιά με νοητική αναπηρία μέσω του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου).



Το πρόγραμμα Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) επιτρέπει να συνδυάζεται η εκπαίδευση με τη διασκέδαση, δίνοντας παράλληλα συμβουλές για λύσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται πάνω σε επιλογές, συναισθήματα και αρχές. Συνδυάζουν δεξιότητες και φαντασία συσχετίζοντας τις εμπειρίες που αποκτούν με καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Το πρόγραμμα Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) είναι διασκέδαση που οδηγεί στη γνώση. Βοηθάμε τους μαθητές μας με εργασίες ανάγνωσης και εξηγούμε τη σημασία των λέξεων. Τους αφήνουμε να κάνουν λάθη και να αναζητούν τις δικές τους λύσεις. Τους μαθαίνουμε να ζητούν βοήθεια. Μια σπουδαία εμπειρία!

Jana Vaňková—δασκάλα σε σχολείο για άτομα με σωματικές αναπηρίες στην Οπάβα (εργάζεται επίσης με μαθητές με νοητική αναπηρία)

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα:

- Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων, σε μια ευκολότερη προς απομνημόνευση μορφή (π.χ. μέσω της μνημοτεχνικής), θα πρέπει να αποτελεί μια από τις προτεραιότητες. Κάτι τέτοιο θα πρέπει να αφορά στους βασικούς κανόνες της διαδικτυακής δραστηριότητας, π.χ. στη μη αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών, στα δικαιώματα του χρήστη, στο τι είναι βία, στους τρόπους συμπεριφοράς σε περίπτωση που αισθάνονται ταραχή
- Οι διαδικτυακοί κίνδυνοι για τους νέους με νοητική αναπηρία έχουν πολύ ευρύτερο χαρακτήρα από τη βία μεταξύ συμμαθητών (π.χ. οικονομική εξαπάτηση, ευπάθεια στη διαφήμιση, σεξουαλική εκμετάλλευση, εμπλοκή σε επικίνδυνες συμπεριφορές). Ως εκ τούτου, για την προστασία και την ενδυνάμωση των ατόμων που κινδυνεύουν περισσότερο από αρνητικές εμπειρίες συνιστάται μια ολιστική προσέγγιση. Αυτό σημαίνει όχι μόνον ενέργειες σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. σε επίπεδο τάξης, σχολείου, ατομικό) αλλά και στόχευσή τους σε διαφορετικά άτομα (π.χ. εκπαιδευτικούς, προσωπικό υποστήριξης του σχολείου, γονείς, μαθητές χωρίς αναπηρία)
- Καθώς υπάρχουν λίγα ειδικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με νοητική αναπηρία, αξίζει να αναζητηθούν τουλάχιστον επιλεγμένα στοιχεία σε καθολικές δραστηριότητες (π.χ. εκπαίδευση διαχείρισης θυμού, εκπαίδευση χαλάρωσης). Χρήσιμες επίσης θα φανούν οι εκπαιδευτικές συνεδρίες, π.χ. με θέματα όπως το τι είναι ο εκφοβισμός, πώς επηρεάζει το πώς νιώθουμε, γιατί οι άνθρωποι ασκούν βία, τι πρέπει να κάνουμε αν κάποιος βλάψει εμάς ή άλλους (Majnemer et al., 2021).

- **Η διάγνωση ως αφετηρία για εκπαιδευτικές δραστηριότητες**—θα πρέπει να καλύπτει διάφορους τομείς. Αυτοί περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την πρόσβαση των νέων με νοητική αναπηρία στις ΤΠΕ, το επίπεδο προσβασιμότητάς τους (π.χ. γνωστικό), τα πρότυπα χρήσης, τις διαδικτυακές εμπειρίες (θετικές και αρνητικές), τη διαθέσιμη υποστήριξη, τις ανάγκες και τα κίνητρα που συνδέονται με τη χρήση του διαδικτύου. Τέτοια ζητήματα θα πρέπει να εξετάζονται σε επιμέρους προγράμματα, σημειώνοντας την πρόοδο, τις αναληφθείσες δράσεις, τις επιτυχίες και τα εμπόδια στην ψηφιακή ένταξη. Αυτού του είδους οι διαγνώσεις αναγνωρίζονται ως αποτελεσματικές μορφές αντιμετώπισης του ψηφιακού αποκλεισμού. Θα πρέπει επίσης να ασχολούνται με την εμπλοκή στην επιθετικότητα και τον εκφοβισμό από συνομηλίκους (για παράδειγμα περιγραφή των τυπικών καταστάσεων, της συχνότητάς τους, των ρόλων που αναλαμβάνονται, των παρεμβάσεων που γίνονται και η αποτελεσματικότητά τους). Συνεπώς, μια τέτοια διάγνωση δεν αποτελεί μορφή κλινικής διάγνωσης, αλλά συνίσταται κυρίως στη συλλογή διαθέσιμων πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες των νέων, τις διαδικτυακές δραστηριότητές τους και τον προσδιορισμό των τομέων προτεραιότητας για υποστήριξη.
- **Θέσπιση προτεραιοτήτων.** Συνήθως δεν έχουμε τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουμε όλα τα σημαντικά ζητήματα στα σχολεία. Σε αυτή την περίπτωση, πρέπει να εστιάσουμε τις προσπάθειές μας στις ανάγκες που είναι πιο σημαντικές για το άτομο. Για κάποιους μπορεί να είναι π.χ. η ασφάλεια στον κυβερνοχώρο ενώ για άλλους η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις.
- **Όλοι χρειαζόμαστε κάποιον με τον οποίο μπορούμε να επικοινωνήσουμε.** Από τα τρία επίπεδα πρόσβασης (τεχνικό, διανοητικό/γνωστικό και κοινωνικό), το τελευταίο είναι το πιο δύσκολο να επιτευχθεί (Amichai-Hamburger et al., 2008). Θα πρέπει λοιπόν να ληφθούν διάφορα μέτρα στα σχολεία για την διευκόλυνση της δημιουργίας και της διατήρησης σχέσεων από τους νέους με νοητική αναπηρία. Η προώθηση του δεσμού μεταξύ συνομηλίκων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών σε εργασίες που απαιτούν συνεργασία (π.χ. συν-δημιουργία ψηφιακών ιστοριών της τάξης, λευκώματα, εργασίες επάνω σε κοινά έγγραφα). Το διαδίκτυο διευκολύνει πολύ, αλλά πρέπει να έχει κανείς και κάποιον να μιλήσει. Το σημαντικό είναι η παρουσία άλλων ανθρώπων και η υποστήριξη, όχι το ίδιο το εργαλείο (διαδίκτυο, κινητό τηλέφωνο). Ωστόσο, το αξίωμα σχετικά με την αξία της επικοινωνίας με τους άλλους μέσω των ψηφιακών εργαλείων έχει τους περιορισμούς του. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανεκπλήρωτες ανάγκες για κοινωνική επαφή, για προσοχή από τους άλλους, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον κίνδυνο τα νεαρά άτομα με νοητική αναπηρία να εμπλακούν σε αρνητικά περιβάλλοντα. Μπορεί σε αυτά να αναζητούν την αποδοχή τους χωρίς ταυτόχρονα να έχουν συνείδηση των πιθανών κινδύνων.

Ζωτικής σημασίας είναι η παρουσία άλλων ανθρώπων και η υποστήριξη, όχι το ίδιο το εργαλείο (διαδίκτυο, κινητό τηλέφωνο).

Για τη σημασία των ενσυναισθητικών δασκάλων

Για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών με νοητική αναπηρία, όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να χαρακτηρίζονται από κατανόηση, ενσυναίσθηση, ορθολογική σκέψη.

Jana Hřibovská—δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο «17 Νοεμβρίου», στο Chomutov

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Επιπλέον, οι εφαρμογές και οι συσκευές που χρησιμοποιούνται είναι λιγότερο σημαντικές από αυτό που θέλουμε να επιτύχουμε. Το βασικό ερώτημα είναι για ποιο σκοπό χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο ή την τεχνολογία γενικότερα. Τι θέλουμε να πετύχουμε εκπαιδευτικά με αυτά, για ποιο λόγο τα χρειάζεται ένα παιδί με νοητική αναπηρία; Τα ψηφιακά μέσα είναι δευτερεύοντα σε σχέση με τον σκοπό.

Για παράδειγμα, η χρήση των νέων μέσων μπορεί είτε να προσφέρει ένα αρχιμήδειο σημείο για τους νέους με νοητική αναπηρία, είτε να επιτρέψει να αποκαλυφθεί

- **Λιγότερο μπορεί να σημαίνει περισσότερο.** Αξίζει να μειωθεί ο αριθμός των συσκευών, των εφαρμογών που χρησιμοποιούνται και να γίνουν πιο εξατομικευμένες, ώστε να διευκολύνεται η χρήση, η ανάκτηση περιεχομένου (π.χ. με τη διευθέτηση του αριθμού, του σχεδιασμού, του μεγέθους των εικονιδίων/ παραθύρων στην οθόνη)
- **Η προσέγγιση «επί της ευκαιρίας».** Η ιδέα είναι να ενσωματωθούν δραστηριότητες που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο στην καθημερινή ζωή των μαθητών με νοητική αναπηρία (π.χ. στον ελεύθερο χρόνο, στα ταξίδια). Με άλλα λόγια, ένα μικρό πράγμα (μια εφαρμογή, η συγκεκριμένη χρήση της), η οποία χρησιμοποιείται καθημερινά είναι πιο αποτελεσματική στην ψηφιακή ένταξη από την περιστασιακή χρήση του διαδικτύου ή την εξάσκηση των ψηφιακών ικανοτήτων μόνο σε σχολικό περιβάλλον
- **Εκτίμηση της εμπειρίας με τα ψηφιακά μέσα.** Καθώς τα ψηφιακά μέσα αποτελούν σήμερα επίσης έναν τομέα της ζωής όσο και τα μη-μέσα, η θέση τους στη ζωή των νέων με νοητική αναπηρία πρέπει να εκτιμηθεί (χωρίς να υπερτονίζεται η σημασία τους). Η επίδειξη έντονου ενδιαφέροντος για τη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει μια ενδυναμωτική εμπειρία για αυτούς. Αυτό μπορεί να εκφραστεί με την περιέργεια για π.χ. τα αγαπημένα παιχνίδια, τις επισκεφθείσες ιστοσελίδες («δείξε μου πώς το κάνεις», «μάθε μου πώς να το κάνω», «πες μου περισσότερα γι' αυτό» κ.λπ.)

Ευελιξία κατά την προσαρμογή του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) στις ανάγκες των παιδιών με νοητική αναπηρία

Αρχικά, εισήγαγα τους μαθητές στο πρόγραμμα Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου). Πρώτα τους έδειξα η ίδια τα πάντα στον διαδραστικό πίνακα και στη συνέχεια τα επόμενα άτομα προσπάθησαν να λύσουν μόνοι τους τις εργασίες. Αν ήταν πολύ δύσκολο για κάποιον, το δοκίμαζε κάποιος άλλος, το έκαναν εναλλάξ ή παραλείπαμε μια δραστηριότητα και εξηγούσαμε κάποια στοιχεία μόνο προφορικά.

Markéta Beránková—δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο «17 Νοεμβρίου», στο Chomutov

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

- **Η συνοδεία κατά τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση ψηφιακών μέσων.** Η κοινή χρήση των ψηφιακών μέσων με τα παιδιά είναι μια ευκαιρία δημιουργίας ενός κοινού πεδίου προσοχής (π.χ. οι ονομασίες διαφόρων πραγμάτων που υπάρχουν στο διαδίκτυο, η συζήτηση γι' αυτά). Από τη σκοπιά της σχέσης, η κοινή χρήση του διαδικτύου και των σύγχρονων τεχνολογιών είναι εξίσου πολύτιμη με τους περιπάτους, το μαστόρεμα ή άλλες παραδοσιακά εκτιμώμενες κοινές δραστηριότητες με τα παιδιά.
- **Ενίσχυση των σχέσεων με τα παιδιά. Ο υπερβολικός έλεγχος μπορεί να δώσει στους ενήλικες μια ψευδή αίσθηση ασφάλειας.** Παραδόξως, τα παιδιά που χρησιμοποιούν λιγότερο το Διαδίκτυο ενδέχεται να είναι πιο ευάλωτα στο να πέσουν θύματα επιθετικότητας (μπορεί να έχουν λιγότερη επίγνωση των κινδύνων και να είναι λιγότερο ικανά να χρησιμοποιούν διαδικτυακές υπηρεσίες). Τυχαίνει τα παιδιά που έχουν εγκατεστημένο περιοριστικό λογισμικό να αντιμετωπίζουν περισσότερους κινδύνους σε σύγκριση με εκείνα που δεν έχουν (Kirwil, 2011· Livingstone, Haddon, 2009).
- **Χρήση ευέλικτων μεθοδικών λύσεων, μορφών εργασίας.** Στα σχολεία φοιτούν μαθητές που είναι διαφορετικοί από πολλές απόψεις, π.χ. όσον αφορά στις ψηφιακές τους ικανότητες, τις δυνατότητες, τις λεγόμενες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία. Ως εκ τούτου, απαιτούνται εργαλεία, μέθοδοι, τρόποι εργασίας που να είναι αρκετά ευέλικτοι ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών που έχουν λιγότερες ψηφιακές δεξιότητες. Η σύσταση αυτή είναι σύμφωνη με τις απαιτήσεις της UDL (Universal Design for Learning). Συνεπώς, αυτό που χρειάζεται είναι μια όσο το δυνατόν πιο ευρύχωρη και ευέλικτη μορφή υλοποίησης των καθηκόντων προτεραιότητας. Μια τέτοια φόρμουλα θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, οι ψηφιακές ιστορίες που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη τόσο των ψηφιακών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

5 Αναδυόμενα ζητήματα — νέες τάσεις

→ Αύξηση της συμμετοχής των ατόμων με νοητική αναπηρία στις έρευνες και τον συμμετοχικό σχεδιασμό

Διαπιστώνεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου με βάση την οπτική γωνία των νέων με ΝΑ, τις εμπειρίες τους και τις στρατηγικές χρήσης τους. Η συμμετοχή τους στην έρευνα στον τομέα της τεχνολογίας θα είναι ουσιαστική, γεγονός που θα πρέπει να συμβάλει στην ενδυνάμωσή τους μακροπρόθεσμα (Safari et al., 2021). Η συμμετοχή στο σχεδιασμό λύσεων (π.χ. ιστότοποι, εφαρμογές, εκπαιδευτικό υλικό) αποτελεί επίσης σημαντική ευκαιρία για την κάλυψη της ανάγκης για αυτονομία, εγγύτητα και επάρκεια των ατόμων με νοητική αναπηρία.

→ **Ευέλικτες μορφές υλοποίησης διαφορετικών μαθησιακών στόχων, ψυχολογικών αναγκών** (π.χ. δυνατότητα αυτοπαρουσίασης, ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών και ψηφιακών δεξιοτήτων).

Ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση παίρνει τη μορφή μιας ταινίας μικρού μήκους που αποτελείται από ένα συνδυασμό ήχου και εικόνας, κειμένου, κινούμενων σχεδίων κ.λπ. Κατά τη διαδικασία δημιουργίας της αναπτύσσονται ψηφιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνική επεξεργασία του υλικού. Κατά τη δημιουργία του, βελτιώνονται οι ψηφιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνική επεξεργασία του υλικού. Και το σημαντικότερο, με την ευκαιρία δημιουργείται χώρος για τη λήψη αποφάσεων, τη συνεργασία και την επιλογή των υλικών. Ανάλογα με τις ικανότητες των συγγραφέων, η ιστορία μπορεί να δημιουργηθεί ανεξάρτητα ή με υποστήριξη. Μπορεί να είναι μια ιστορία για τον ίδιο τον μαθητή ή για τον μαθητή ως τμήμα ενός ευρύτερου συνόλου (για παράδειγμα στο πλαίσιο μιας ομάδας, μιας οικογένειας). Το θέμα μπορεί να είναι ευρύτερο σε έκταση και θέμα (π.χ. για τη ζωή του ατόμου γενικά) ή στενότερο (ταξίδια, ενδιαφέροντα, σημαντικά πρόσωπα κ.λπ.). Κατά την εργασία με ορισμένους μαθητές, η αφήγηση μπορεί να εκπληρώνει πιο περιορισμένους στόχους (π.χ. ανάπτυξη και χρήση ψηφιακών δεξιοτήτων). Για άλλους, μπορεί να έχει ευρύτερο πεδίο εφαρμογής (π.χ. ενδυνάμωση, οικοδόμηση αίσθησης του ανήκειν, αυτοπαρουσίαση Saridakis, Meimaris, 2018). Παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών που δημιουργήθηκαν από άτομα με νοητική αναπηρία μπορείτε να βρείτε, μεταξύ άλλων, στον ιστότοπο Projektu DigiStorID.

Photovoice

Αξίζει επίσης να επισημανθεί η χρησιμότητα του Photovoice (Booth, Booth, 2003· Wass, Safari, 2020). Πρόκειται για μια μέθοδο που χρησιμοποιεί τη φωτογραφία ως μέσο πρόσβασης στον κόσμο των ανθρώπινων εμπειριών και παρουσιάσής του στους άλλους. Αυτό συμβαίνει στον βαθμό που τα υποκείμενα, στα οποία αφορά, συμφωνούν. Οι συμμετέχοντες φωτογραφίζουν διάφορες πτυχές της ζωής τους, οι οποίες στη συνέχεια δημιουργούν την ευκαιρία περαιτέρω χρήσης τους (π.χ. για τη δημιουργία άλμπουμ, για παρουσιάσεις, για σχετικές συζητήσεις). Το photovoice επιτρέπει την ανάδειξη προσωπικών προοπτικών, δυνατών πλευρών, απόψεων, διευκολύνει την μετάδοση των αναγκών του ατόμου, εμβαθύνει τον τρόπο που το άτομο βλέπει τον εσωτερικό του κόσμο κ.λπ. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων ή απλά για ευχαρίστηση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διάγνωσης, αλλά και σε έρευνες όπου οι συμμετέχοντες είναι άτομα με νοητική αναπηρία.

6 Συμπεράσματα από την τηλεκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας

Η πανδημία COVID-19 κατέστησε την καθημερινή ζωή ακόμη πιο συνυφασμένη με τις νέες τεχνολογίες. Αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου διάφορες ψηφιακές ανισότητες (Chadwick et al., 2022· Caton et al., 2022). Εμφανής έγινε επίσης η άνιση χρήση του διαδικτύου—καλύτερη για τις ανάγκες τους, χειρότερη για τη σχολική τους εκπαίδευση:

[...]όσον αφορά σε όλα αυτά τα κοινωνικά δίκτυα, δηλαδή Facebook, Messengers, Whatsapp, Instagrams, Snapchat, τα παιδιά, αυτά με νοητική αναπηρία, είναι απίστευτα ενημερωμένα. Από την άλλη, δεν είναι σε θέση μέσω του Teams να επισυνάψουν μια εργασία. (Plichta, 2021).

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ευκολότερο να εκτελούν εξ αποστάσεως διδακτικές εργασίες παρά τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Τις περισσότερες φορές ήταν της γνώμης ότι η διδασκαλία εξ αποστάσεως επιδείνωνε τις διαφορές μεταξύ τους αντί να τις γεφυρώνει (Buchnat et al., 2021)
- Η επιτυχής χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας για την τηλεκπαίδευση των νέων με νοητική αναπηρία εξαρτήθηκε από την έντονη συμμετοχή των μελών του νοικοκυριού καθώς και από

έναν ελαφρύτερο βαθμό νοητικής αναπηρίας (K. Kversøy et al., 2021). Τα άτομα με νοητική αναπηρία (ακόμη και βαρύτερης μορφής) που είχαν υποστήριξη, που χρησιμοποίησαν την τεχνολογία νωρίτερα, τα κατάφεραν καλύτερα στην πανδημία (Amor et al., 2021)

- Οι ψηφιακές ανισότητες, ωστόσο, δεν αφορούσαν μόνο στους νέους, αλλά επηρέασαν και τους εκπαιδευτικούς (Chiner et al., 2022).
- Η περίσσεια ελεύθερου χρόνου και η μεγαλύτερη εμβάθυνση στον κόσμο των διαδικτυακών δραστηριοτήτων επέφερε επίσης κινδύνους που σχετίζονται με τις κοινωνικές επαφές με αγνώστους.

Η πανδημία οδήγησε σε αυξημένο ενδιαφέρον για τα θέματα που καλύπτονται στο παρόν έγγραφο. Η ρίψη στα βαθιά του κόσμου της τεχνολογίας στην εκπαίδευση οδήγησε στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό (τουλάχιστον σε τεχνικό επίπεδο). Το επόμενο βήμα θα πρέπει να είναι η αναζήτηση νέων μεθοδολογικών λύσεων προσαρμοσμένων στο ψηφιακό περιβάλλον και τα ψηφιακά εργαλεία (Pyżalski, 2019).

7 Πρόσθετο υλικό για ανάγνωση

[Vulnerable Children in a Digital World Report](#)

Έκθεση στην αγγλική γλώσσα.

Στην έκθεση internetmatters.org θα βρούμε τα αποτελέσματα μιας μελέτης σχετικά με την ψηφιακή ζωή των παιδιών με ειδικές ανάγκες (10-16 ετών) και την επιδεκτικότητά τους στους διαδικτυακούς κινδύνους.

Στη μελέτη ετέθησαν τα ερωτήματα:

- Οι ειδικές ανάγκες offline σημαίνουν και ειδικές ανάγκες online;
- Μια ειδική ανάγκη offline γεννά ειδικά είδη κινδύνων;
- Η εμπειρία του κινδύνου προβλέπει περαιτέρω κινδύνους;

Διακρίθηκαν οι ακόλουθες ομάδες νέων για τους ακόλουθους παράγοντες κινδύνου: ειδικές ανάγκες στην οικογένεια, δυσκολίες επικοινωνίας, σωματικές αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες που συνδέονται με την ψυχική υγεία. Εκτός από τα αποτελέσματα, η έκθεση προσφέρει πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς, τις υπηρεσίες, την προστασία και τη βιομηχανία.

[Walk a Mile in Their Shoes: Bullying and the Child with Special Needs \(2013\).](#)

[A Report and Guide from AbilityPath.org.](#) 

Έκθεση στην αγγλική γλώσσα.

Η έκθεση αποκαλύπτει ότι ο εκφοβισμός σε βάρος μαθητών και μαθητριών με αναπηρία είναι πιο διαδεδομένος (και μάλιστα καθολικός) σε σύγκριση με τους νέους χωρίς αναπηρία. Ο εκφοβισμός που στρέφεται κατά των πρώτων έχει πιο μακροχρόνιο χαρακτήρα ενώ αιτία της κακοποίησής τους είναι η αναπηρία τους. Αυτό ισχύει και για τη λειτουργία στο διαδίκτυο. Εκτός από τα αποτελέσματα που απεικονίζονται από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στη μελέτη, η έκθεση περιλαμβάνει ένα Parent Toolkit και ένα Teacher Toolkit. Εκεί μπορεί κανείς να βρει πόρους που βοηθούν στην προστασία των μαθητών με αναπηρία από τη βία.

Υλικό του πρότζεκτ ROBUSD (Reducing bullying—strengthening diversity)

→ [Βίντεο](#) 

→ [Εγχειρίδιο](#) 

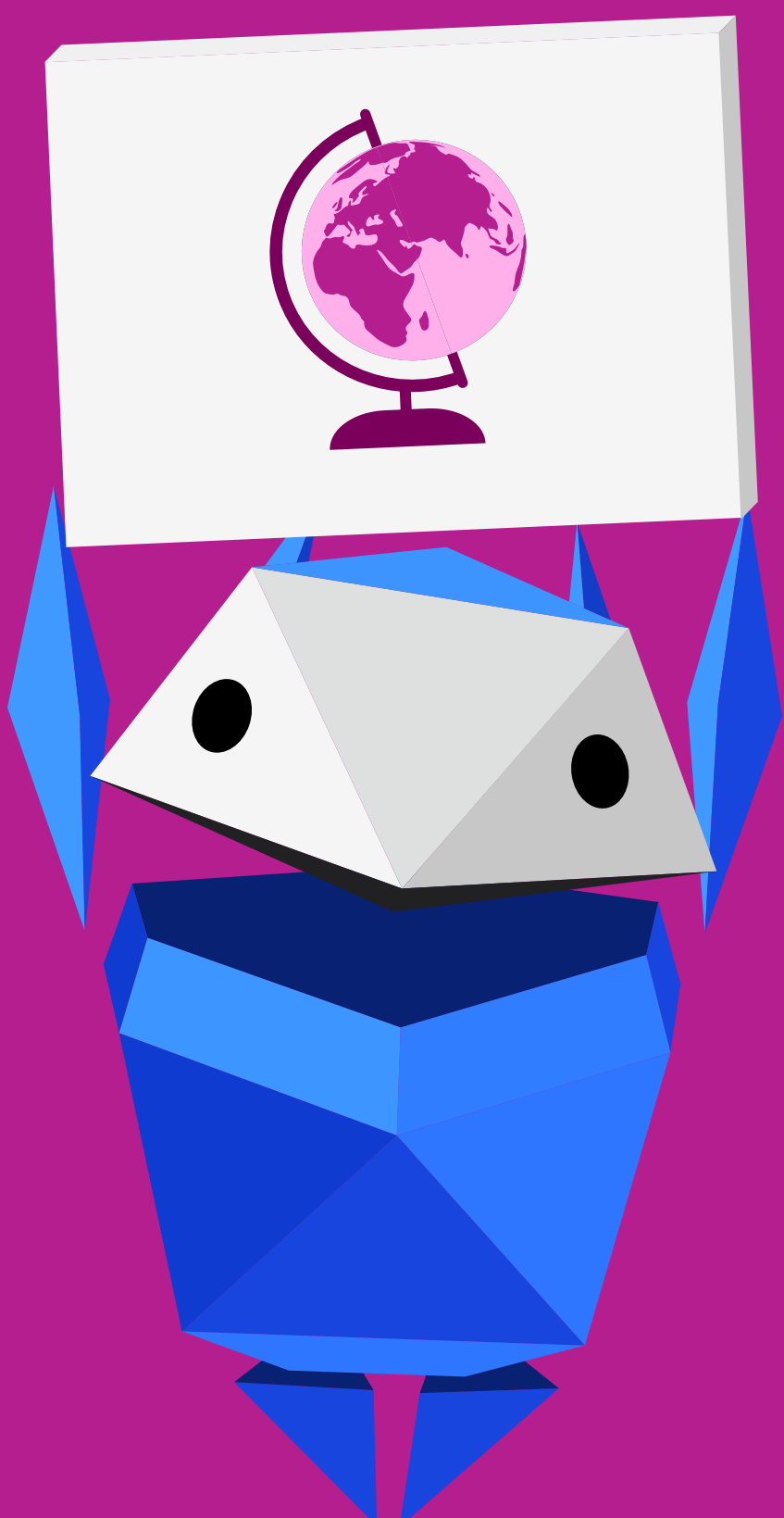
Το πρότζεκτ ROBUSD (Reducing Bullying—Strengthening Diversity) αποσκοπούσε στην πρόληψη του εκφοβισμού (συμπεριλαμβανομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού) σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ιδίως όσον αφορά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. με νοητική αναπηρία). Η επιθετικότητα των συνομηλίκων έχει βαθιές αρνητικές ατομικές και κοινωνικές συνέπειες και αποτελεί σημαντικό πρόβλημα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη δημόσια υγεία. Ο κύριος στόχος του έργου ήταν η εκπόνηση του καινοτόμου προγράμματος σπουδών και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σχετικά με τους μηχανισμούς και την πρόληψη του εκφοβισμού. Οι πληροφορίες που περιέχονται στο υλικό έχουν τις ρίζες τους στην έρευνα και στην πρακτική εμπειρία που σχετίζεται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων. Το σύνολο του υλικού αποτελείται από σειρά βιντεοπαρουσιάσεων και ηλεκτρονικών βιβλίων

Βιβλιογραφία

- Alfredsson Ågren, K. (2020). Internet use and digital participation in everyday life: Adolescents and young adults with intellectual disabilities (T. 1734). Linköping University Electronic Press. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-168070>
- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*, 22(12), 2128–2145.
- Amichai-Hamburger, Y., McKenna, K. Y. A., & Tal, S.-A. (2008). E-empowerment: Empowerment by the internet. *Computers in Human Behavior*, 24, 1776–1789. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.002>
- Amor, A. M., Navas, P., Verdugo, M. Á., & Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(5), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jir.12821>
- BOOTH, T., & BOOTH, W. (2003). In the Frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. *Disability & Society*, 18(4), 431–442. <https://doi.org/10.1080/0968759032000080986>
- Buchnat, M., Jaskulska, S., & Jankowiak, B. (2021). Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 107–122. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0008>
- Buijs, P. C. M., Boot, E., Shugar, A., Fung, W. L. A., & Bassett, A. S. (2017). Internet Safety Issues for Adolescents and Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 416–418. <https://doi.org/10.1111/jar.12250>
- Caton, S., Hatton, C., Gillooly, A., Oloidi, E., Clarke, L., Bradshaw, J., Flynn, S., Taggart, L., Mulhall, P., Jahoda, A., Maguire, R., Marriott, A., Todd, S., Abbott, D., Beyer, S., Gore, N., Heslop, P., Scior, K., & Hastings, R. P. (2022). Online social connections and Internet use among people with intellectual disabilities in the United Kingdom during the COVID-19 pandemic. *New Media & Society*, 14614448221093762. <https://doi.org/10.1177/14614448221093762>
- Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadová, I., & Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(3), 242–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12410>
- Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5, 376–397. <https://doi.org/10.3390/fi5030376>
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Cardona-Moltó, M. C. (b.d.2022). Digital inclusion in Spanish mainstream and special schools: Teachers' perceptions of Internet use by students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/bld.12503>
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet and people with intellectual disability: An approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.243>

- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Mengual-Andrés, S. (2021). Opportunities and Hazards of the Internet for Students with Intellectual Disabilities: The Views of Pre-Service and In-Service Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(4), 538–553. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1696950>
- Cook, E. E., Nickerson, A. B., Werth, J. M., & Allen, K. P. (2017). Service providers' perceptions of and responses to bullying of individuals with disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 277–296. <https://doi.org/10.1177/1744629516650127>
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (red. nauk. wydania polskiego) (2015). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5: desk reference*. Wrocław: Edra.
- Glencross, S., Mason, J., Katsikitis, M., & Greenwood, K. M. (2021). Internet Use by People with Intellectual Disability: Exploring Digital Inequality—A Systematic Review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(8), 503–520. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0499>
- Kijak, R. (1979-). (2013). Niepełnosprawność intelektualna między diagnozą a działaniem / Remigiusz J. Kijak. 10024 – Magazyn – Biblioteka Uniwersytecka KUL. <https://dlibra.kul.pl/dlibra/publication/955/edition/832>
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report 2009*.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Löfgren-Mårtenson, L., Sorbring, E., & Molin, M. (2015). "T@ngled Up in Blue": Views of Parents and Professionals on Internet Use for Sexual Purposes Among Young People with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability*, 4(33), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s11195-015-9415-7>
- Majnemer, A., McGrath, P. J., Baumbusch, J., Camden, C., Fallon, B., Lunsky, Y., Miller, S. P., Sansone, G., Stainton, T., Sumarah, J., Thomson, D., & Zwicker, J. (2021). Time to be counted: COVID-19 and intellectual and developmental disabilities—an RSC Policy Briefing. FACETS. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0038>
- McHugh, M. C., & Howard, D. E. (2017). Friendship at Any Cost: Parent Perspectives on Cyberbullying Children With Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(4), 288–308. <https://doi.org/10.1080/19315864.2017.1299268>
- Molin, M., Sorbring, E., & Löfgren-Mårtenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/1744629514563558>
- Plichta, P. (2010). Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/University of Stavanger. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/1249>
- Plichta, P. (2017). Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej. Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń.
- Plichta, P. (2019). Plichta, P. (2019). The use of information and communication technologies by young people with intellectual disabilities in the context of digital inequalities and digital exclusion. *E-Methodology*, 5(5), 11–23. <https://doi.org/10.15503/emet.v5i5.521>
- Plichta, P. (2021). Ocena zdalnych działań edukacyjnych i wspierających adresowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 [Evaluating emergency distance education and support for people with intellectual disabilities during the COVID-19 pandemic], *Studia z Teorii Wychowania* 2021; XII (3 (36)): 133–153. *Studia z Teorii Wychowania*, 3, 133–153.

- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 305–317. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704319>
- Pyżalski, J. (2019). *Cyfrowa Pedagogika Medialna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 405–418.
- Safari, M. C., Wass, S., & Thygesen, E. (2021). 'I Got To Answer the Way I Wanted To': Intellectual Disabilities and Participation in Technology Design Activities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.16993/sjdr.798>
- Sallafranque-St-Louis, F., & Normand, C. L. (2017). From solitude to solicitation: How people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-7>
- Saridaki, M., & Meimaris, M. (2018). Digital Storytelling for the empowerment of people with intellectual disabilities. *Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, 161–164. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218664>
- Schallock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Eleventh Edition. W American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schallock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, 31.3, 223–228. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.119>
- Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: A place for positive risk-taking? *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 220–236. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.906980>
- Sorbring, E., Molin, M., & Löfgren, L. (2017). "I'm a mother, but I'm also a facilitator in her every-day life": Parents' voices about barriers and support for internet participation among young people with intellectual disabilities. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-3>
- Tomczyk, Ł. (2019). *Problematyczne Użytkowanie Internetu EU KIDS Online 2018 Polska*.
- Wass, S., & Safari, M. C. (2020). Photovoice-Towards Engaging and Empowering People with Intellectual Disabilities in Innovation. *Life (Basel, Switzerland)*, 10(11), E272. <https://doi.org/10.3390/life10110272>
- Wehmeyer, M. L. (2021). The Future of Positive Psychology and Disability. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.790506>
- Young, K. S. (2017). Assessment issues with internet-addicted children and adolescents. W *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment* (s. 143–160). Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826133731.0008>



Παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία και ΤΠΕ

Anna Stokowska



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.

1 Τι είναι η μετανάστευση;

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (International Organization for Migration) ορίζει τον μετανάστη ως ένα πρόσωπο που εγκαταλείπει τον τόπο μόνιμης κατοικίας του και μετακινείται εντός μιας χώρας ή διασχίζει τα σύνορα μεταξύ χωρών, ανεξαρτήτως:

- του νομικού καθεστώτος του εν λόγω προσώπου,
- από το αν η μετακίνηση είναι εκούσια ή ακούσια,
- των λόγων της μετακίνησης,
- της διάρκειας παραμονής.

Δεν υπάρχει ενιαίος νομικός ορισμός του μετανάστη, αλλά υπάρχει σαφής ορισμός του πρόσφυγα, δηλαδή του ατόμου που διαφεύγει από ένοπλες συγκρούσεις ή διώξεις. Αυτό εξηγείται εκτενώς στον δικτυακό τόπο της UNHCR (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες) — της υπηρεσίας των Ηνωμένων Εθνών για τη μετανάστευση.

Τα στοιχεία της UNHCR (που ενημερώνονται ανά εξάμηνο στην ιστοσελίδα unhcr.org) για τα μέσα του 2022 δείχνουν 103 εκατομμύρια ανθρώπους που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους — αριθμός που αντιπροσωπεύει περίπου το 1,5% του παγκόσμιου πληθυσμού εκείνη τη στιγμή. Τα 36,5 εκατομμύρια από αυτούς ήταν παιδιά. Ενάμισι εκατομμύριο από αυτά γεννήθηκαν ως πρόσφυγες. Ο πληθυσμός των εσωτερικών μεταναστών υπολογίζεται σε πάνω από 53 εκατομμύρια. Αυτό σημαίνει ότι εκατόν πενήντα εκατομμύρια άνθρωποι βρίσκονται λίγο πολύ μακριά από την οικογένεια ή τους φίλους που θα μπορούσαν να τους στηρίξουν στις δύσκολες στιγμές.

Όσοι εγκαταλείπουν τη χώρα τους δυσκολεύονται να διατηρήσουν επαφή με τον πολιτισμό, τις παραδόσεις και τη γλώσσα τους, εκτός αν επιλέξουν να μείνουν με συμπατριώτες τους στο εξωτερικό. Εάν διαφεύγουν από ένοπλες συγκρούσεις ή διώξεις, φέρνουν επιπλέον μαζί τους τεράστιο συναισθηματικό φορτίο.

Μπορεί η τεχνολογία να απαντήσει σε τέτοια προβλήματα; Θα έπρεπε. Αλλά όχι χωρίς τη συμμετοχή των ανθρώπων που εμπλέκονται στη δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων, όχι χωρίς την από πάνω προς τα κάτω κυβερνητική και διεθνή υποστήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες υποδοχής προσφύγων και μεταναστών. Και όχι χωρίς τις προσπάθειες όλων μας, οι οποίες θα πρέπει να οδηγήσουν τους γονείς των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία να εκτιμήσουν τη σημασία της εκπαίδευσης στη χώρα υποδοχής και να μη φοβούνται να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Σύμφωνα με στοιχεία για τα μέσα του 2022, περίπου 150 εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο βρίσκονται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση από την οικογένεια ή τους φίλους, οι οποίοι θα μπορούσαν να τους στηρίξουν σε πιο δύσκολες στιγμές.

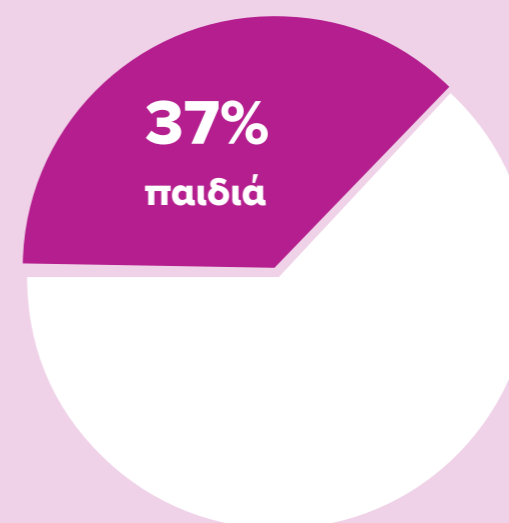
Εκτιμήσεις για τον αριθμό των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία στην Ελλάδα

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Ο αριθμός των παιδιών που έχουν βιώσει τη μετανάστευση στην Ελλάδα έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία. Ως ένα από τα κύρια σημεία πρόσβασης στην Ευρώπη για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, η Ελλάδα έχει υποδεχθεί περισσότερα από ένα εκατομμύριο άτομα από το 2015 — το 37% είναι παιδιά.

Από το 2015, η Ελλάδα έχει υποδεχθεί πάνω από

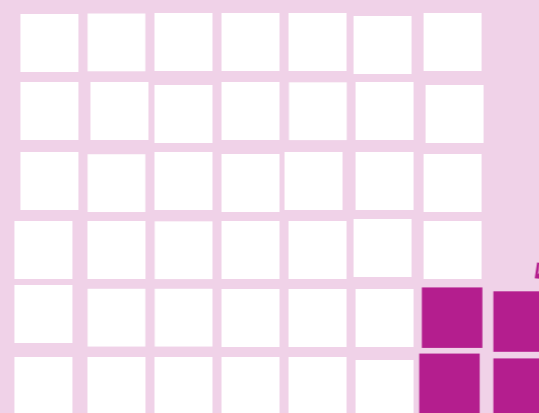
1 εκατομμύριο
ανθρώπους



Στις 30 Σεπτεμβρίου 2020, εκτιμάται ότι 44.500 παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία ζούσαν στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων περισσότερων από 4.000 ασυνόδευτων ανηλίκων που είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι. Επιπλέον, πολλά παιδιά έχουν μείνει εκτός σχολείου για αρκετά χρόνια ή δεν έχουν καν συμμετάσχει ποτέ στην επίσημη εκπαίδευση.

Δασκαλάκη Ε., Φραγκοπούλου Π., Βροχίδου Τ.
—FORTH, ελληνική ομάδα BIA

Μέχρι το 2020, ζούσαν εκεί, **44.500** παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία.



περισσότεροι από **4.000**
ασυνόδευτοι ανήλικοι

2 Παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία και το διαδίκτυο

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικά -αλλά και δύσκολα εφαρμόσιμα- στοιχεία της πολιτικής ένταξης των περισσότερων χωρών. Μόνο το 50% των παιδιών προσφύγων παγκοσμίως έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με ένα συνολικό ποσοστό πρόσβασης άνω του 90%. Μόνο το 1% των προσφύγων εγγράφεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι οδηγίες της ΕΕ απαιτούν από όλα τα κράτη μέλη να εντάσσουν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών στα εθνικά τους εκπαιδευτικά συστήματα το αργότερο τρεις μήνες μετά την υποβολή της αίτησής τους για διεθνή προστασία και να παρέχουν προπαρασκευαστικά μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών μαθημάτων. Η ένταξη παιδιών και νέων με προσφυγική εμπειρία στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι ο πιο αποτελεσματικός και βιώσιμος τρόπος για να καλυφθεί η ανάγκη τους για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (Dudinska et al., b.d.).

Μόνο το **1** % των ατόμων με προσφυγική εμπειρία εγγράφεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση



Η πρόσβαση αυτή είναι θεμελιώδης, καθώς επηρεάζει τις ευκαιρίες ζωής των ανθρώπων, την οικονομική και πολιτική τους συμμετοχή και τον βαθμό ενσωμάτωσης -στην περίπτωση ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία— καθώς μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση διαφόρων μορφών διακρίσεων και στερεοτύπων. Επομένως, μια σημαντική πρόκληση είναι η εκπαιδευτική υποδομή και η προετοιμασία των δασκάλων για την υποδοχή παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία.



Μόνο το **50** % των παιδιών με προσφυγική εμπειρία έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Πρόσβαση στην εκπαίδευση για παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, συνολικά 16.417 μαθητές και μαθήτριες με προσφυγική εμπειρία εγγράφηκαν στα ελληνικά σχολεία το σχολικό έτος 2021–2022 και 12.285 από αυτούς παρακολούθησαν μαθήματα.

Αν και όλα τα παιδιά έχουν θεμελιώδες δικαίωμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην πράξη το είδος, η ποιότητα και η διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά αιτούντων άσυλο, προσφύγων και μεταναστών εξαρτάται περισσότερο από το σε ποιο στάδιο της διαδικασίας μετανάστευσης/ασύλου βρίσκονται παρά από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες

Το σχολικό έτος 2021–2022

16.417 μαθητές και μαθήτριες με προσφυγική εμπειρία εγγράφηκαν στα ελληνικά σχολεία

12.285 παρακολούθησαν μαθήματα

Για παράδειγμα, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ακόμη και αν τα παιδιά μεταναστών και των προσφύγων έχουν ίση πρόσβαση στο τοπικό σχολείο και —ας υποθέσουμε ένα αισιόδοξο σενάριο— έχουν λάβει ακόμη και γλωσσική υποστήριξη, τότε αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν με ακρίβεια την κατάστασή τους σχετικά με την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τους υπολογιστές, οι μαθητές αυτοί μπορεί να δυσκολευτούν αρκετά με τη μάθηση. Γνωρίζουμε, για παράδειγμα, από έρευνα σε μετανάστες στην Ισπανία (Karrera, Garmendia, 2019) ότι ακόμη και αν τα παιδιά διαθέτουν τα δικά τους smartphones, με τα οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση στο σχολικό δίκτυο wi-fi, στο σπίτι η μόνη πηγή διαδικτύου είναι συχνά το τηλέφωνο των γονέων ενώ οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή που θα επιτρέπει πιο δημιουργικές και ευφάνταστες μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπλέον— αυτό ήταν επίσης εμφανές κατά τους πρώτους μήνες της εργασίας με τους Ουκρανούς μαθητές στην Πολωνία— το τηλέφωνο τείνει να ενθαρρύνει τη χρήση της ψυχαγωγίας παρά την εξερεύνηση εκπαιδευτικού περιεχομένου. Επιπλέον, δεν προσφέρει πολλές ευκαιρίες για τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υποθέσουν ότι επειδή οι μετανάστες μαθητές έχουν κινητά τηλέφωνα, θα είναι και σε θέση να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαίδευση που υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ (τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών).

Επιπλέον, σε ορισμένες κουλτούρες υπάρχει ένα εμφανές χάσμα μεταξύ της πρόσβασης των αγοριών στις νέες τεχνολογίες και της πρόσβασης των κοριτσιών. Τα τελευταία συχνά ελέγχονται εντονότερα από τους γονείς τους ή πρέπει να μοιράζονται τον εξοπλισμό τους συχνότερα με τους μεγαλύτερους. Συχνά τυχαίνει να μην επιτρέπεται στα κορίτσια (π.χ. από κοινότητες Ρομά) η δημιουργία προφίλ σε κοινωνικά δίκτυα, ενώ τα αγόρια απολαμβάνουν μεγαλύτερη ελευθερία. (Karrera, Garmendia, 2019).

Μεγάλη σημασία έχει επίσης η ψηφιακή επάρκεια των γονέων. Σε χώρες όπου η δημοτικότητα και η διαθεσιμότητα δυνητικά επιβλαβούς διαδικτυακού περιεχομένου για τα παιδιά δεν υποχρεώνει τους γονείς να εκπαιδεύονται σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, τα παιδιά αφήνονται να λάβουν γνώσεις και να μεριματιστούν μόνο τους. Έχοντας μετακομίσει σε μια χώρα με πιο ανεπτυγμένη αγορά και μεγαλύτερη διαθεσιμότητα χαμηλής ποιότητας ψυχαγωγίας, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να μην μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην ψηφιακή πραγματικότητα.

Όπως φαίνεται, το φύλο, η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη καθορίζουν την ψηφιακή επάρκεια των μεμονωμένων μελών της οικογένειας (καθώς και την πρόσβαση στον εξοπλισμό και το διαδίκτυο).

Σε χώρες όπου η δημοτικότητα και η διαθεσιμότητα δυνητικά επιβλαβούς διαδικτυακού περιεχομένου για τα παιδιά δεν αναγκάζει τους γονείς να εκπαιδεύονται σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, τα παιδιά αφήνονται στην τύχη τους όσον αφορά στη μάθηση και τον πειραματισμό.

Οι οικογένειες μεταναστών πολύ συχνά (ιδίως στην αρχή της παραμονής τους) λαμβάνουν κοινωνικά επιδόματα, γεγονός που υπογραμμίζει περαιτέρω την αδύναμη οικονομική τους θέση. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αναστείλουν την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στις οικογένειες που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, άρα η ανάγκη για ψηφιακή εκπαίδευση σε αυτή την ομάδα είναι πολύ μεγάλη. Αυτή η διαδικασία ενδυνάμωσης έχει προφανώς μια συστημική συνιστώσα, αλλά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να δώσουν προσοχή και να γνωρίζουν τις πολλές διαστάσεις των διαπολιτισμικών διαφορών στον τομέα αυτό.

3 Κίνδυνοι και δυνατότητες

Όταν μιλάμε για το ρόλο της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία, λαμβάνουμε υπόψη τους ίδιους κινδύνους και ευκαιρίες όπως όταν αναλύουμε τη σχέση με την τεχνολογία των παιδιών χωρίς αυτή την εμπειρία. Ξεκινώντας από την πρόσβαση σε συσκευές και υποδομές (συμπεριλαμβανομένου του προσιτού και γρήγορου διαδικτύου) έως τις ψηφιακές δεξιότητες, οι περισσότερες ευκαιρίες και κίνδυνοι είναι οι ίδιοι. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι για τους μετανάστες (ιδίως τους ενήλικες), η σύζευξη της μη εξοικείωσης με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (εάν υπάρχει) με τη μεγάλη ανάγκη για γρήγορη πρόσβαση σε αξιόπιστες διοικητικές πληροφορίες και — απλούστατα — σε πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις βασικές ανάγκες της ζωής, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο.

Κίνδυνοι

Μεταξύ των πιθανών προκλήσεων για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων μπορούμε ακόμη να αναφέρουμε:

- **την έλλειψη υποδομών και συσκευών για τη χρήση ψηφιακών πόρων** (ή συσκευών με επαρκές εκπαιδευτικό δυναμικό),
- **την ανεπαρκή ψυχολογική υποστήριξη** (για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς),
- **τον κίνδυνο ανεπαρκούς ποιοτικού ελέγχου** και τις δυσκολίες στον προσδιορισμό της ποιότητας του υλικού και της καταλληλότητάς του για το υφιστάμενο επίπεδο γνώσεων των μαθητών,
- **τον κίνδυνο παρεξηγήσεων ή/και πολιτισμικών συγκρούσεων,**
- **την έλλειψη ειδικών γνώσεων** σχετικά με τα παιδαγωγικά μοντέλα που είναι καταλληλότερα ανά περίπτωση.

Κατάρτιση εκπαιδευτικών που διδάσκουν παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία στην Ελλάδα

Η ελληνική ομάδα του προγράμματος **Be Internet Awesome** (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) στο **FORTH** είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει την κοινότητα των μεταναστών σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, το θετικό διαδικτυακό περιεχόμενο, αλλά και την ασφάλεια στον κυβερνοχώρο καθώς και την προστασία από την απάτη. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήσαμε εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και διαμεσολαβητές από σχολεία και άλλα ιδρύματα στα οποία φοιτούν παιδιά μεταναστών. Πάνω απ' όλα, προσκαλέσαμε εκπροσώπους σαράντα κοινοτικών πρωτοβουλιών και ΜΚΟ που παρέχουν υποστήριξη σε παιδιά προσφύγων και μεταναστών εργαστήρια αφιερωμένα στο πρόγραμμα **Be Internet Awesome** (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου). Το εργαστήριο σχεδιάστηκε ειδικά γι' αυτούς.

Δασκαλάκη Ε., Βροχίδου Τ., Φραγκοπούλου Π.
—FORTH, ελληνική ομάδα BIA

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις παρατηρήθηκαν ήδη κατά τους πρώτους μήνες του 2022, στη διάρκεια της μαζικής εισροής Ουκρανών προσφύγων στην Πολωνία. Η έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία από το **School with Class Foundation** δείχνει την κατάσταση των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανάγκη φιλοξενίας νέων παιδιών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

Για έναν πολύ μεγάλο αριθμό δασκάλων, η εργασία με Ουκρανούς μαθητές είναι η πρώτη τους επαγγελματική εμπειρία εργασίας με μαθητές από άλλες χώρες / πολιτισμούς ή αποτελεί μια νέα εμπειρία (από άποψη κλίμακας) λόγω της μικρής προηγούμενης εμπειρίας στον τομέα αυτό. (...) Αυτό συμπίπτει επίσης με πιθανά επικοινωνιακά προβλήματα με του Ουκρανούς μαθητές. Σχεδόν το 88% των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει ουκρανικά ή τα γνωρίζει πολύ άσχημα, το 11,4% των ερωτηθέντων γνωρίζει τη γλώσσα σε πολύ βασικό επίπεδο ενώ μόνο ένας στους εκατό την γνωρίζει πολύ καλά ή καλά.

Στην έκθεση εφιστάται επίσης προσοχή στην επιδείνωση της ευημερίας των εισερχόμενων μαθητών και στην ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εργασία εντός πολυπολιτισμικών τάξεων (ιδίως με παιδιά τα οποία έχουν τραυματικές εμπειρίες από τον πόλεμο). Και εδώ, επίσης, υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι στη χρήση των υπολογιστών, των smartphones και του διαδικτύου. Η έλλειψη εποπτείας στις τάξεις, η μη εξοικείωση με τη γλώσσα και οι δύσκολες σχέσεις με τους συνομηλίκους στην αρχή της παραμονής τους, σε συνδυασμό με το τεράστιο άγχος, μπορεί να οδηγήσουν σε ακατάλληλη και επικίνδυνα εντατική χρήση της ψυχαγωγίας (και των πληροφοριών από την εμπόλεμη πατρίδα) στο διαδίκτυο καθώς και σε μεγαλύτερη επιδείνωση της διάθεσης των παιδιών.

Αυτό έχει επίσης να κάνει με τα πολύ διαφορετικά επίπεδα ψηφιακής επάρκειας των ατόμων με προσφυγική εμπειρία.

Παρόλο που πολλοί πρόσφυγες έχουν κάποιες τεχνικές γνώσεις, πολλοί έχουν επίσης χαμηλά επίπεδα ψηφιακής επάρκειας και μια σειρά από κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια που μπορούν να εμποδίσουν τη χρήση της τεχνολογίας. (...) Τα άτομα, των οποίων η μόνη επαφή με τον ψηφιακό κόσμο είναι ένα smartphone, (...) μπορεί να είναι σε θέση να συνδεθούν με τα μέλη της οικογένειάς τους στο εξωτερικό, αλλά μπορεί να μην γνωρίζουν πώς να συμπληρώσουν και να υποβάλουν αίτηση για μια θέση εργασίας στο διαδίκτυο (Potocky, 2021).

Δυνατότητες

Ορισμένες από τις παραπάνω προκλήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με την τεχνολογία και τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία. Ωστόσο, φαίνεται πιο σημαντικό να διατηρηθεί η κατάλληλη ισορροπία μεταξύ της υποστήριξης μέσω ΤΠΕ και της σχέσης που δημιουργείται με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της χώρας υποδοχής. Κρίσιμος για την παραγωγική εμπλοκή κάθε μαθητή στην τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση θεωρείται ο ρόλος του μέντορα, ενώ η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που βασίζεται στις ΤΠΕ εξαρτάται επίσης από την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έτσι, μόνο τα σωστά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα θα βοηθήσουν ρεαλιστικά τους μετανάστες και τους πρόσφυγες αντί να τους αποκλείουν περαιτέρω.

Σύμφωνα με την UNESCO, τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες δεν συνδυάζουν μόνο τη χρήση της τεχνολογίας με την επαφή των εκπαιδευτικών, αλλά περιλαμβάνουν επίσης μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται ευέλικτα στις ανάγκες των μαθητών. Οι πρόσφυγες που προέρχονται από περιβάλλοντα όπου η μάθηση κυριαρχείται από τις διαλέξεις των καθηγητών,

για παράδειγμα, μπορεί να νιώσουν αποπροσανατολισμένοι βλέποντας μονοπάτια συνεργατικής μάθησης σε ομάδες (Joynes, James, 2018).

Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών προσφέρουν τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικού περιεχομένου σχεδόν οπουδήποτε, με μικρό κόστος. Μπορούν να παρέχουν συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και στα συστήματα καταγραφής, π.χ. για τους βαθμούς ή άλλα δεδομένα που μπορούν να «ακολουθούν τα παιδιά», να βοηθούν στον εντοπισμό εκείνων που δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο και να συνδέουν το ψηφιακό περιεχόμενο με τα εθνικά προγράμματα σπουδών στις χώρες καταγωγής ή υποδοχής των μαθητών. Με την προϋπόθεση ότι τα τελευταία θα πρέπει να είναι προσαρμόσιμα στο επίπεδο των μαθητών, να εφαρμόζονται σύμφωνα με το τοπικό πρόγραμμα σπουδών και να είναι κατάλληλα για το περιβάλλον των μαθητών. Υπάρχει επίσης ανάγκη για υλικό στις τοπικές γλώσσες, καθώς και σύμφωνο με τα διεθνή μαθησιακά πρότυπα.

Εκτός από την παροχή μάθησης, η τεχνολογία μπορεί επίσης να βοηθήσει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στην ανταλλαγή υλικού και συμβουλών, στην αξιολόγηση και τεκμηρίωση της μάθησης και στην πιστοποίηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Τα ψηφιακά δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να παρέχουν ένα μέσο για γρήγορη αξιολόγηση και χαρτογράφηση των μαθησιακών καταστάσεων των παιδιών και να παρέχουν στους γονείς βασικές πληροφορίες σχετικά με την πρόοδό τους (π.χ. μέσω δημοφιλών εφαρμογών ανταλλαγής μηνυμάτων). Πόσο μάλλον που αυτή η μορφή παροχής πληροφοριών προσφέρει τη δυνατότητα ταχείας (και ολοένα υψηλότερης ποιότητας) μετάφρασης μέσω διαδικτυακών εργαλείων.

Τέλος, ενώ οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορούν να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών, οι αναδυόμενες εφαρμογές σε μεταναστευτικά και προσφυγικά περιβάλλοντα εστιάζουν στις δυνατότητες δύο τρόπων χρήσης τους. Πρώτον, ευρέως διαδεδομένη είναι η χρήση προσωπικών smartphones, tablets και άλλων κινητών συσκευών για κινητή μάθηση τόσο σε τυπικά όσο

και σε άτυπα πλαίσια. Δεύτερον, υπάρχουν λύσεις για τα σχολεία που συνδυάζουν φορητό εξοπλισμό, ΤΠΕ και ψηφιακό μαθησιακό περιεχόμενο για χρήση στις τάξεις. Ιδιαίτερα εάν οι πόροι αυτοί είναι ανοικτοί (δηλ. δημοσιεύονται με άδειες Creative Commons που επιτρέπουν τη νόμιμη, δωρεάν και ελεύθερη διανομή τους και ενίοτε την τροποποίησή τους) μπορούν, σε καταστάσεις κρίσης, να διατεθούν γρήγορα, φθηνά και να προσαρμοστούν στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας-στόχου. Ακριβώς επειδή είναι ανοικτές, μπορούν να ενσωματωθούν σε οποιαδήποτε ψηφιακή πλατφόρμα μάθησης.

Ωστόσο, παρά τις δυνατότητες αυτές, δεν υπάρχουν ακόμη στοιχεία, για παράδειγμα, για την επιτυχία της εκπαίδευσης με χρήση ΤΠΕ σε κέντρα προσφύγων ή κατά τη διάρκεια μεγάλων κρίσεων. Ορισμένοι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις χώρες που πλήττονται από την κρίση χρησιμοποιεί ΤΠΕ, αλλά δεν υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία για την υπεροχή αυτών των εργαλείων έναντι άλλων (Joynes, James, 2018). Συχνά, επίσης, τέτοιες αξιολογήσεις δεν πραγματοποιούνται εξαιτίας των δύσκολων ή ασταθών συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων. Αντ' αυτού, τα συμπεράσματα βασίζονται σε παρατηρήσεις και ανεπίσημα στοιχεία.

Δυνατότητες

- καλώς μελετημένα εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδυάζουν τη χρήση της τεχνολογίας με την επαφή με τον δάσκαλο
- παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου σχεδόν σε οποιαδήποτε τοποθεσία με χαμηλό κόστος
- σύνδεση του ψηφιακού περιεχομένου με τα εθνικά προγράμματα σπουδών στη χώρα καταγωγής των μαθητών ή στη χώρα υποδοχής
- κατάρτιση εκπαιδευτικών, ανταλλαγή υλικού και συμβουλών
- εξασφάλιση μέσων για την ταχεία αξιολόγηση και χαρτογράφηση της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών
- παροχή βασικών πληροφοριών στους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών
- χρήση προσωπικών smartphones, tablets και άλλων κινητών συσκευών για κινητή μάθηση
- σε καταστάσεις κρίσης, ταχεία και ανέξοδη προσαρμογή του ψηφιακού, ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας-στόχου

4 Συστάσεις

Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία θα πρέπει να εστιάζει κυρίως στην εξίσωση των όρων ανταγωνισμού όσον αφορά στην πρόσβαση σε σχολεία καλής ποιότητας, σε προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς και στην ταχεία και αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, γεγονός, το οποίο μειώνει σημαντικά τον κίνδυνο κενών και διακοπών στην εκπαίδευση. Η τεχνολογία και οι ψηφιακοί πόροι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε αυτή την εξισορρόπηση των ευκαιριών, αλλά κάτι τέτοιο δεν γίνεται χωρίς τη βοήθεια των γονέων και των εκπαιδευτικών

Οι κύριοι τομείς στους οποίους οι ψηφιακοί πόροι και οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην εξίσωση των εκπαιδευτικών όρων σε μια τέτοια κατάσταση είναι:

- η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας,
- η διατήρηση της επαφής με τον πολιτισμό, τη γλώσσα και την οικογένεια στη χώρα καταγωγής,
- η θεραπευτική εργασία με παιδιά και οικογένειες,
- η διεύρυνση των πολιτικών και νομικών γνώσεων στη χώρα υποδοχής,
- η δημιουργία και διατήρηση επαφής με ανθρώπους μέσω παιχνιδιών, συζητήσεων, φόρουμ, τέχνης,
- η ενίσχυση της ενσυναίσθησης:

Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να προσελκύσει μαθητές που είναι δύσκολο να προσεγγιστούν, να σπάσει τα γλωσσικά εμπόδια, να βελτιώσει τη δέσμευση, να επιτρέψει την ανταλλαγή γνώσεων, να διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση και να βοηθήσει τους εκτοπισμένους νέους να αισθανθούν συνδεδεμένοι με τις κοινότητες που ζουν ήδη στην προσφυγιά. Τα παιδιά των προσφύγων θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακούς μαθησιακούς πόρους ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, να αυξήσουν τη μελλοντική τους απασχολησιμότητα και να αναπτύξουν επαφές. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να προσφέρεται τόσο σε διαδικτυακές όσο και σε μη διαδικτυακές μορφές, ώστε να καταλήγει σε περισσότερους μαθητές ενώ επίσης η μάθηση να διατίθεται σε διάφορα πλαίσια.

Τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακούς μαθησιακούς πόρους ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν τη μελλοντική τους απασχολησιμότητα και να αναπτύξουν επαφές.

Παροχή πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους για παιδιά που δεν μιλούν την τοπική γλώσσα

Πραγματοποιήσαμε μια έρευνα [...] για να προσδιορίσουμε τις κυρίαρχες γλώσσες που μιλούν και κατανοούν συχνότερα τα παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία στην Ελλάδα, καθώς και τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά.

Η έρευνα αποκάλυψε ότι τα αραβικά και τα περσικά (Φαρσί) είναι οι επικρατέστερες γλώσσες μεταξύ των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στις κοινωνικές δομές σε όλη την Ελλάδα, και ανέδειξε επίσης τα θέματα που είναι κυριότερα και πρέπει να αντιμετωπιστούν στην κοινότητα των παιδιών μεταναστών και προσφύγων — όπως η ρητορική μίσους, ο διαδικτυακός εκφοβισμός, *seksting*, *sekstortion* και η εξαπάτηση. [.]

Μαζί με την Google-Hellas, μεταφράσαμε το πρόγραμμα σπουδών *Be Internet Awesome* (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) στα περσικά (Φαρσί — το αραβικό πρόγραμμα σπουδών ήταν ήδη διαθέσιμο). Επιπλέον, συνεργαστήκαμε με ενδιαφερόμενες ΜΚΟ για να συγκεντρώσουμε το εκπαιδευτικό υλικό που έχουμε αναπτύξει μέχρι στιγμής για τα προαναφερθέντα θέματα και να το μεταφράσουμε στα αραβικά και τα πέρσικα.

Δασκαλάκη Ε., Φραγκοπούλου Π., Βροχίδου Τ.
—FORTH, ελληνική ομάδα BIA



ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές λαμβάνουν την υποστήριξη και τις υπηρεσίες που χρειάζονται και αποδεικνύοντας ότι το σχολείο είναι ένα φιλόξενο μέρος για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αρχίσουν να επηρεάζουν την κατάσταση από τη στιγμή της άφιξης των νέων με προσφυγική εμπειρία, δημιουργώντας και διατηρώντας ένα θετικό, φιλόξενο κλίμα. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι σύμβουλοι μπορούν να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες, υποστήριξη στην κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών του μαθητή καθώς και να βοηθούν μέσω παραπομπών σε κέντρα ψυχικής υγείας νέων και άλλους φορείς κοινωνικών υπηρεσιών. Κατά τη δημιουργία τέτοιων ομάδων, τα σχολεία και οι κοινότητες μπορούν να βοηθηθούν από μια σειρά **δωρεάν μαθημάτων που προσφέρονται στο διαδίκτυο για την προετοιμασία για την εργασία με πολυπολιτισμικές τάξεις** ή για την εργασία με μαθητές χωρίς επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες.

Τέτοια μαθήματα και υλικό περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων στα ακόλουθα:

- *zalecenia dotyczące wykorzystania TIK w nauczaniu słabiej wykształconych uczniów i uczennic ze środowisk migranckich*,
- *kurs dla nauczycieli i nauczycielek na temat wykorzystania TIK do integracji uczniów i uczennic ze środowisk migranckich w klasie*,
- *czternaście wskazówek, jak pomóc uczniom i uczennicom z ograniczonym dostępem do internetu w nauce na odległość*,
- *projekty i źródła finansowane przez Komisję Europejską*.

Συνεργασία με τις τοπικές αρχές για την αποτελεσματική προσέγγιση μέσω του προγράμματος Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου) της κοινότητας των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία

Σε συνεργασία με το δήμο Μενεμένης, διοργανώσαμε μια εκδήλωση στη Θεσσαλονίκη, στην οποία προσκαλέσαμε παιδιά μεταναστών και προσφύγων από την περιοχή. Με τη βοήθεια ενός μεταφραστή (από τα ελληνικά στα αραβικά και από τα ελληνικά στα περσικά), πραγματοποιήσαμε ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, βασισμένο στο πρόγραμμα Be Internet Awesome (Γίνε Ήρωας του Διαδικτύου).

Δασκαλάκη Ε., Φραγκοπούλου Π., Βροχίδου Τ.
—FORTH, ελληνική ομάδα BIA

Προσοχή: Σε ευτό το γεγονός αναφέρεται επίσης ένα από τα impact stories (δείτε τα αποτελέσματα της εργασίας της ελληνικής ομάδας στην ενότητα «Impact stories» του δικτυακού τόπου bia4all.eu, ταινία στα αγγλικά).

ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΩΣΗ

Αξίζει επίσης κατά την υποδοχή μαθητών με προσφυγική εμπειρία στα σχολεία να **βελτιώνονται οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη διαμορφωτική αξιολόγηση**, γεγονός το οποίο θα βοηθήσει σημαντικά στην πληροφοριακή ανατροφοδότηση των παιδιών που δεν είναι εξοικειωμένα με το τοπικό σύστημα αξιολόγησης και τα οποία θα σημειώσουν πρόοδο μόνο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

Οι ψηφιακοί πόροι και τα εργαλεία μπορούν επίσης να βοηθήσουν:

- στη σταδιακή εισαγωγή νέων μαθητών στο σχολικό σύστημα
- κατά τις ξεναγήσεις στην περιοχή
- στην πρώτη επαφή των μαθητών (μέσω γλωσσικών εφαρμογών)
- στην ενημέρωση των νέων μαθητών για τις σχολικές εκδηλώσεις, ώστε να αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται (επίσης στις εθνικές γλώσσες)
- στη γνωριμία του εκπαιδευτικού και του λοιπού προσωπικού του σχολείου με τους γονείς
- στην παροχή στους μαθητές προσιτών πληροφοριών σχετικά με τον πολιτισμό των νεοεισερχομένων παιδιών.

Τα περισσότερα από αυτά παραπάνω μπορούν να δημιουργηθούν από κοινού και να πραγματοποιηθούν από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, επίσης με την υποστήριξη των ΤΠΕ (ομάδες συζητήσεων, εκπαιδευτικές εφαρμογές, διαδικτυακοί μεταφραστές κ.λπ.). Μεμονωμένες τοπικές αρχές δημιουργούν επίσης σχετικό υλικό για τα σχολεία. Ακολουθεί ένα παράδειγμα υλικού (μεταξύ άλλων πακέτα καλωσορίσματος σε διάφορες γλώσσες για τους μαθητές) που δημιουργήθηκε από την ομάδα για τη διδασκαλία αλλοδαπών παιδιών στη Βαρσοβία.

Το σχολείο θα μπορούσε να οργανώσει προγράμματα καθοδήγησης για παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία, πρόσθετη εκπαίδευση στις ΤΠΕ για τα παιδιά και τους γονείς τους ή να συνδέσει οικογένειες που χρειάζονται μαθησιακή υποστήριξη με εκείνους που μπορούν να παρέχουν τέτοια βοήθεια.

Μια άλλη σύσταση αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο νοείται ως κάτι περισσότερο από τις τυπικές σχολικές δραστηριότητες. Το σχολείο, το οποίο συχνά θεωρείται στις τοπικές κοινότητες ως κέντρο όχι μόνο εκπαίδευσης, αλλά και αυτοβοήθειας και συνένωσης των ανθρώπων, θα μπορούσε για παράδειγμα να ανοίξει προγράμματα καθοδήγησης για παιδιά μεταναστών, πρόσθετη εκπαίδευση στις ΤΠΕ για τα παιδιά και τους γονείς τους ή να συνδέσει οικογένειες που χρειάζονται μαθησιακή υποστήριξη με εκείνους που μπορούν να παρέχουν τέτοια βοήθεια. Ιδιαίτερα σημαντική καθίσταται η αναζήτηση μεντόρων ή καθηγητών που θα βοηθήσουν τα παιδιά των μεταναστών με τα μαθήματά τους. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς (και λόγω γλωσσικών εμποδίων) δεν είναι σε θέση να τα υποστηρίξουν ως μαθητές στο σπίτι, έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να τελειώσουν το σχολείο από τους συμμαθητές τους που υποστηρίζονται από ενήλικες.

Οι επιτυχημένες πρωτοβουλίες ψηφιακής ένταξης για άτομα με μεταναστευτική εμπειρία θα πρέπει να εστιάζουν σε ολόκληρες οικογένειες, και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπου άτομα διαφορετικών ηλικιών με κοινές ανάγκες ή ενδιαφέροντα από την ίδια κοινότητα ή οικογένεια θα μπορούν να μαθαίνουν μαζί. Αυτά θα μπορούσαν να είναι:

- μαθήματα που περιλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πρακτικές δραστηριότητες και βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών,
- δραστηριότητες με ελάχιστη θεωρία, ώστε να μην αυξάνονται οι γλωσσικοί φραγμοί,
- συναντήσεις όπου δημιουργείται μαθησιακό υλικό (δομή μικρών ενοτήτων, απλές και κατανοητές εργασίες, ταινίες, σύντομα κείμενα),
- να επιτρέπεται η ανεξαρτησία από τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίζεται η ανεξάρτητη μάθηση,
- συναντήσεις για θέματα που δεν καλύπτονται επαρκώς σε ένα παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον, βάσει προηγούμενης αξιολόγησης των αναγκών (για παράδειγμα επίλυση συγκρούσεων, συζητήσεις για πολιτισμικές διαφορές).

Τα ζητήματα αυτά απαιτούν ωστόσο περαιτέρω έρευνα — ιδίως έρευνα που να καταδεικνύει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που αναλαμβάνονται μακροπρόθεσμα. Σε όλες τις παραπάνω συστάσεις θα πρέπει να προστεθούν και εκείνες που αφορούν στην **πρόληψη της βίας στο διαδίκτυο**, οι οποίες περιγράφονται λεπτομερώς σε άλλα κεφάλαια της παρούσας έκθεσης.

Ίσως ακόμη πιο σημαντική να είναι η ηθική προσέγγιση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών εργαλείων. Τα παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία είναι μια ομάδα εξαιρετικά ευάλωτη σε ανήθικες συμπεριφορές, σε κατάχρηση της εμπιστοσύνης τους, ευάλωτη με πολλούς τρόπους και υποκειμένη σε πολλές εξαιρετικά αγχωτικές διαδικασίες και καταστάσεις. Πόσο μάλλον αν θέλουμε να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθησιακούς πόρους — θα πρέπει να βασίζονται στα υψηλότερα δυνατά πρότυπα σχεδιασμού με γνώμονα τον χρήστη, τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τις ικανότητές του, καθώς και τις συνήθειες και την κουλτούρα του. Δεδομένου ότι πολλά από αυτού του είδους τα προγράμματα αναπτύσσονται από (ή υπό την εποπτεία) ΜΚΟ ή κρατικούς φορείς, ο κίνδυνος κατάχρησης δεν είναι τόσο μεγάλος όσο για οντότητες που επικεντρώνονται πρωτίστως στη δημιουργία κερδών. Παρόλα αυτά, τέτοιοι κίνδυνοι εξακολουθούν να υφίστανται. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για καθολικά, καλά μελετημένα πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πόρων για παιδιά με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία.

Πρόσθετα οφέλη προκύπτουν όταν οι πόροι που χρησιμοποιούνται στην υποστηριζόμενη από ΤΠΕ εκπαίδευση είναι ανοικτοί, δηλαδή δημοσιεύονται με ελεύθερες άδειες χρήσης,

επιτρέποντας έτσι την ελεύθερη και νόμιμη τροποποίηση και περαιτέρω κοινή χρήση. Αυτό διευκολύνει τις μεταφράσεις σε άλλες γλώσσες ενώ προκαλεί και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων. Αυτού του είδους το υλικό μπορεί να δημιουργηθεί για μια δεδομένη κατάσταση και στη συνέχεια να ενημερωθεί εύκολα ώστε να προσαρμοστεί σε άλλο πλαίσιο ή περίπτωση.

Κατά τον σχεδιασμό των εργαλείων και των πόρων για τη στήριξη της εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία, αξίζει να ληφθούν υπόψη ορισμένες αρχές:

- οι μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία αποτελούν μια πιο ποικιλόμορφη ομάδα-στόχο από ό,τι οι μαθητές χωρίς τέτοια εμπειρία, οπότε η εξατομίκευση των εργαλείων και των πόρων παίζουν ακόμη μεγαλύτερο ρόλο στην περίπτωση τους,
- τα άτομα με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία θα πρέπει να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερο στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πόρων (π.χ. παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με τη χρησιμότητα και την εκπαιδευτική τους αξία),
- οι μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία μπορεί να χρειάζονται πιο άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τους μαθητές χωρίς τέτοια εμπειρία,
- οι εκπαιδευτικοί πόροι για άτομα με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία θα πρέπει, αφενός, να εξετάζουν τις πολιτισμικές ομοιότητες μεταξύ της χώρας καταγωγής τους και της χώρας υποδοχής και, αφετέρου, να διδάσκουν ολόκληρες κοινότητες πώς να αντιμετωπίζουν τις υπάρχουσες διαφορές.

5 Αναδυόμενα ζητήματα — νέες τάσεις

Η εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία είναι ένας εξαιρετικά ευαίσθητος τομέας — εκτός από τη μεγάλη έμφαση που πρέπει να δοθεί στις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης των παιδιών αυτών σε ποιοτική εκπαίδευση, θα πρέπει αυτή να περιλαμβάνει στοιχεία πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, καλλιέργειας στάσεων ανεκτικότητας, εκμάθησης πλοήγησης σε μια νέα πραγματικότητα, εκμάθησης γλωσσών και ψυχολογικής φροντίδας. Όλα αυτά σημαίνουν ότι ένα από τα σημαντικότερα αιτήματα για τη χάραξη πολιτικής και, πιο άμεσα, για το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό, θα πρέπει να είναι το αίτημα της διεπιστημονικότητας

Μια πολύ ενδιαφέρουσα τάση σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να είναι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας για τη δημιουργία και την καλλιέργεια σχεδίων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η οποία είναι απαραίτητη σε καταστάσεις υποδοχής μεταναστών (ιδίως από άλλους πολιτισμούς). Ένα έργο με τέτοιες δυνατότητες είναι, για παράδειγμα, το 1000 Cut Journey — ένα πρόγραμμα που δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ και το οποίο, χρησιμοποιώντας την εικονική πραγματικότητα, εισάγει τον συμμετέχοντα στη ζωή του μαύρου Michael Sterling. Φορώντας τρισδιάστατα γυαλιά, μαθαίνουμε από πρώτο χέρι (παραμένοντας όμως σε έναν ασφαλή χώρο) πώς αισθάνεται ένα αγόρι που έχει υποστεί διακρίσεις από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Βλέπουμε πώς ο πρωταγωνιστής μεγαλώνει (είμαστε συνέχεια εκείνος) και βιώνει

Μια πολύ ενδιαφέρουσα τάση σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να είναι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας για τη δημιουργία και την ανάπτυξη έργων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η οποία είναι απαραίτητη σε καταστάσεις υποδοχής μεταναστών.

όλο και περισσότερες μορφές διακρίσεων — στην αθλητική ομάδα, στο δρόμο και στη δουλειά. Χάρη σε αυτή την εμπειρία, μπορούμε να μεταφερθούμε για λίγο στην «άλλη πλευρά» της κοινωνικής πραγματικότητας, διαπιστώνοντας ότι κάποιες αθώες από τη δική μας οπτική γωνία παρατηρήσεις μπορεί να είναι καταστροφικές για κάποιους ανθρώπους και να επηρεάσουν ολόκληρη τη μετέπειτα ζωή τους. Φανταστείτε, λοιπόν, αν θα ήταν δυνατόν να υπάρχει μια αίθουσα σε κάθε κοινοβούλιο, όπου, πριν λάβουν σημαντικές αποφάσεις για την κοινωνία, οι βουλευτές και οι γερουσιαστές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και να αποκτήσουν μια αίσθηση του κοινωνικού αντίκτυπου της νέας νομοθεσίας.

Στην τελευταία τους έκθεση, η Άννα Τριανταφυλλίδου και η Usha George δημιουργούν ένα πλέγμα που οργανώνει τον τρόπο συμμετοχής των ενδιαφερομένων σε διαφορετικά επίπεδα (κράτους, τοπικών οργανώσεων και ατομικό), διαφορετικά θέματα που σχετίζονται με τη ζωή των μεταναστών μπορούν να υποστηριχθούν από την τεχνολογία—από τη δημιουργία νέων εργαλείων και πόρων έως την παρουσίαση ή την ερμηνεία των υφιστάμενων πόρων. (Arya i in., 2022). Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τους συγγραφείς, αποτελεί ένα πεδίο για δημιουργικούς, μεσαίας εμβέλειας φορείς (δηλαδή οργανώσεις και τοπικές αυτοδιοικήσεις)—εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν στις εξατομικευμένες ανάγκες των μεταναστών, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργήσουν μια ορισμένη κλίμακα δράσης

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό μέρος των προσπαθειών των κυβερνήσεων και των οργανισμών που σχετίζονται με τη μετανάστευση. **Οι γλωσσικές δεξιότητες συγκαταλέγονται μεταξύ των συνηθέστερων εκπαιδευτικών στόχων και συχνά συνοδεύονται από ικανότητες που σχετίζονται με την απασχόληση και τις κοινωνικές δεξιότητες.** Χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών με τη μορφή ιστοσελίδων, σεμιναρίων και διαδικτυακής εκπαίδευσης καθώς και παρόμοιων εργαλείων και απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες.

Για τα νεοαφιχθέντα **παιδιά** υπάρχει μια σειρά υπηρεσιών και προγραμμάτων υποστήριξης. Αυτά περιλαμβάνουν συμβουλευτική, διάφορες κοινοτικές δραστηριότητες και ομάδες υποστήριξης, storytelling και δημιουργικά εργαστήρια. Υπάρχουν διαθέσιμες επίσης έρευνες που δείχνουν την αξία των εκφραστικών, ψυχαγωγικών και δραστηριοτήτων συμμετοχής για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Ωστόσο, οι ερευνητές σπάνια έχουν διερευνήσει τη χρήση των ψηφιακών μέσων και της

Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο για δημιουργική, ευφάνταστη δραστηριότητα των οργανώσεων και των τοπικών αυτοδιοικήσεων — εκείνες που μπορούν να ανταποκριθούν στις εξατομικευμένες ανάγκες των ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργήσουν μια ορισμένη κλίμακα δράσης.

διαδραστικής ψυχαγωγίας για τη διευκόλυνση αυτής της προσαρμογής. Ένα τμήμα των ερευνών δείχνει ότι τα ψηφιακά μέσα και οι διαδραστικές τεχνολογίες δεν έχουν στατιστικώς σημαντικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, παρόλα αυτά πολλοί εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν ούτως ή άλλως για να μεταφέρουν πληροφορίες με πιο ελκυστικό τρόπο (Herold, 2019; Pane i in., 2014).

Επίσης, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για την πολιτισμική και συμπεριφορική μάθηση, την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και την παροχή μαθησιακών εμπειριών σε πολλούς διαφορετικούς τομείς και για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, οι τομείς αυτοί εξακολουθούν να είναι ανεπαρκώς διερευνημένοι και τα συμπεράσματα δεν είναι ακόμη επαρκώς πειστικά. Όπως και με τη «συνηθισμένη» εκπαίδευση που υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ, πρέπει να συνεχίσουμε **να είμαστε προσεκτικοί, ενσυναισθητικοί και να δώσουμε έμφαση στη δημιουργία σχέσεων με τα παιδιά, ώστε να καλύψουμε τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες.**

6 Συμπεράσματα από την τηλεκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας

Παρά την έντονη αντίδραση πολλών κυβερνήσεων στην COVID-19, πολλοί μαθητές έμειναν τον Μάρτιο του 2020 χωρίς βοήθεια. Η πρόσβαση στην ηλεκτρονική εκπαίδευση αποτελούσε πρόκληση για περίπου 1 στους 4 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική και την Ανατολική Ευρώπη καθώς επίσης στις χώρες της Κεντρικής Ασίας. Κατά μέσο όρο, ένας στους δέκα μαθητές στην περιοχή βρέθηκε χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο κατά την πανδημία. Δυστυχώς, τα στοιχεία σχετικά με την πραγματική έλλειψη συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες είναι δύσκολο να αποκτηθούν και να συγκριθούν. Ωστόσο, ακόμη και τα πιο αποσπασματικά στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά που βίωναν εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς (συμπεριλαμβανομένων των παιδιών μεταναστών και προσφύγων) είχαν λιγότερες πιθανότητες να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Στην Ουκρανία, μόνο το 1 τοις εκατό των μαθητών δεν συμμετείχε σε τηλεκπαίδευση, αλλά ήδη το 20 τοις εκατό των μαθητών από κοινότητες Ρομά εγκατέλειψε το σχολείο. Ορισμένες χώρες χρησιμοποίησαν μια προσέγγιση εκτός διαδικτύου—στην Ουγγαρία, τα σχολεία έφερναν τις εργασίες στα σπίτια των μαθητών μία φορά την εβδομάδα και τις έπαιρναν την επόμενη εβδομάδα. Στο Μαυροβούνιο, τα σχολεία παρείχαν έντυπο υλικό για τις ασκήσεις στο σπίτι στους μαθητές που το χρειαζόνταν. Τα τηλεοπτικά προγράμματα και τα μαθήματα με βίντεο απευθύνονταν σε όσους ήταν πιο δύσκολα

προσβάσιμοι (στο Ουζμπεκιστάν διεξάγονταν μαθήματα με βίντεο στην κρατική τηλεόραση στα ουζμπεκικά και στα ρωσικά με μετάφραση στη νοηματική γλώσσα· European Commission/EACEA/Eurydice, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε επίσης να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία. Μια έρευνα σε περίπου χίλιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Πολωνία διαπίστωσε ότι το 52% έδειξε κάποια δυσκολία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Στην Ουκρανία, μόνο το **1%** των μαθητών και μαθητριών δεν συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αλλά ήδη το **20%** των μαθητών από κοινότητες Ρομά εγκατέλειψαν το σχολείο.



Περισσότεροι από τους μισούς Πολωνούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν κάποια δυσκολία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων

Χρειάστηκαν επίσης καινοτόμες λύσεις, όπως τα δίκτυα εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν πηγή βασικής γνώσης για κάποια μερίδα από το προσωπικό των σχολείων. Ωστόσο, οι ισχυρότερες συνέπειες της πανδημίας παραδοκούσαν κάπου στη γωνία. Οι συνήθεις μορφές τηλεεκπαίδευσης απευθύνονται σε παρακινημένους και πιο ανεξάρτητους μαθητές. Εκείνοι που προηγουμένως δεν ήταν σε θέση να μάθουν μόνοι τους αντιμετώπιζαν σημαντικά εμπόδια. Αυτό είχε αντίκτυπο όχι μόνο στην πρόοδό τους, αλλά κυρίως στην ευημερία τους. Καθώς το οικιακό περιβάλλον και η γονική υποστήριξη απέκτησαν μεγαλύτερη σημασία κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης, οι μειονεκτούντες μαθητές κινδύνευαν να μείνουν ακόμη περισσότερο πίσω. Στην Ουκρανία, όταν τα οικοτροφεία έστειλαν τους μαθητές στο σπίτι τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί είχαν εντολή να διατηρούν επαφή με τους γονείς, ακόμη και να τους επισκέπτονται για να διασφαλίζουν την κάλυψη των κοινωνικών και διατροφικών αναγκών. Σε ορισμένες χώρες, μια μερίδα των μαθητών έμενε χωρίς παιδαγωγική υποστήριξη και η ευθύνη για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες έπεσε αποκλειστικά στους γονείς.

Όλες αυτές οι δυσκολίες αποκάλυψαν προϋπάρχοντα προβλήματα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Αν προηγουμένως είχαμε παραβλέψει τα παιδιά που αποκλείονταν από την

πρόσβαση στην εκπαίδευση, η εικόνα αυτή ήταν πλέον δύσκολο να αγνοηθεί. Η κρίση αυτή έδειξε ότι η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν είναι μόνο θέμα αντιμετώπισης του ψηφιακού αποκλεισμού. Τα εκπαιδευτικά συστήματα τέθηκαν σε δοκιμασία ως προς την ικανότητά τους να παρέχουν συνέχεια στην εκπαίδευση σε πολλά επίπεδα: την ικανότητα προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη των μαθητών που διδάσκονται στο σπίτι, ιδίως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με λιγότερα κίνητρα.

Ωστόσο, ένα από τα σημαντικότερα διδάγματα από την πανδημία — επίσης σημαντικό από την άποψη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία — είναι η ανάγκη να δοθεί έμφαση στις κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές της ζωής των παιδιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί κύκλοι έχουν κατανοήσει ότι η φροντίδα της ψυχολογικής ευημερίας των παιδιών βοηθά στην ανάπτυξη ανεξάρτητων, αυτόνομων κινητοποιημένων και ικανοποιημένων πολιτών. Πολλοί εκπαιδευτικοί κατάφεραν να δουν μαθητές τους υπό ένα νέο πρίσμα και αυτό πλέον τους βοηθά να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους και για την υποδοχή των παιδιών των προσφύγων.

Η καλλιέργεια της ψυχολογικής ευημερίας των παιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη ανεξάρτητων, αυτόνομων, κινητοποιημένων και ικανοποιημένων πολιτών

Βιβλιογραφία

- Arya, A., Nardon, L., Riyadh, M.. (2022). Information and Communication Technology in Migration: A Framework for Applications, Customization, and Research, <https://km4s.ca/wp-content/uploads/Information-and-Communication-Technology-in-Migration-A-Framework-for-Applications-Customization-and-Research-2022.pdf>.
- Centrum Cyfrowe (2020). Edukacja zdalna W czasie pandemii. Raport z badań, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>.
- Dudinska, G., Michou, H., Mohamed, Ch. (b.d.). Ukrainian Homecoming: A Study of Refugee Returns from Poland, https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/ukrainian-homecoming/final-nrc-cee-ro-returns-survey_ukraine_poland_05092022.pdf.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Herold, B. (2019). Teach to one' personalized-learning model has no effect on students' math scores, federal evaluation finds, <https://www.edweek.org/policy-politics/teach-to-one-personalized-learning-model-has-no-effect-on-students-math-scores-federal-evaluation-finds/2019/02>.
- Joynes, Ch., James, Z. (2018). An overview of ICT for education of refugees and IDPs. Education Development Trust.
- Karrera, I., Garmendia, M. (2019). ICT use and digital inclusion among Roma/Gitano adolescents. „Media and Communication”, 7(1), 22-31, <https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1624>.
- Pane, J. F., Griffin, B. A., McCaffrey, D. F., Karam, R. (2014). Effectiveness of Cognitive Tutor Algebra I at Scale. 'Educational Evaluation and Policy Analysis', 36(2), 127-144, <https://doi.org/10.3102/0162373713507480>.
- Potocky, M. (2021). The Role of Digital Skills in Refugee Integration. 'The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion', 5(5), jps.library.utoronto.ca/index.php/ijidi/index.
- School With Class Foundation (2022). Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/raport-z-badania-razem-w-klasie-9-09-2022.pdf>.