



## Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως  
διδασκαλίας και μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)

Διπλωματική Εργασία

**Χαρτογράφηση του πεδίου της προσβασιμότητας της  
εκπαίδευσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο**

Νικολέτα Σουλίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αντωνία-Μαρία Χαρτοφύλακα

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Νικολέτας Σουλίδου («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Χαρτογράφηση του πεδίου της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης  
στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Νικολέτα Σουλίδου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αντωνία-Μαρία Χαρτοφύλακα

Ευαγγελία Μανούσου

Επιβλέπουσα Α΄ - ΣΕΠ

Επιβλέπουσα Β΄ - ΣΕΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αντωνία-Μαρία Χαρτοφύλακα για την υποστήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου έδωσε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και την συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Μανούσου για την καθοδήγηση και τις συμβουλές της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους μαθητές/τις μαθήτριες μου, που μου δείχνουν καθημερινά ότι η ατομική βελτίωση έρχεται μέσω της γνώσης, της προσπάθειας, της επιμονής και της υπομονής.*

*«Για τους περισσότερους από εμάς η τεχνολογία κάνει τα πράγματα  
πιο εύκολα. Για τα άτομα με αναπηρία τα κάνει εφικτά.»*

Judy Heumann, American Disability Rights Activist  
and Former US Assistant Secretary

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την προσβασιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ για φοιτητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χαρτογράφηση του πεδίου της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα εξετάζονται οι έννοιες και δίνονται οι ορισμοί της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της αναπηρίας και του νομοθετικού πλαισίου της στην Ελλάδα και η έννοια της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση. Έπειτα, εξετάζονται και αναλύονται τα επιμέρους στοιχεία που μπορούν να καταστήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσβάσιμη για τα Άτομα με Αναπηρία ή/και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Εξετάζονται τα πρότυπα προσβασιμότητας ιστοσελίδων, ψηφιακού υλικού και πλατφόρμων, καθώς και τα εργαλεία αξιολόγησης αυτής της προσβασιμότητας. Επιπλέον, διερευνάται η αναγκαιότητα και η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας ως αρωγός στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αναλύονται οι τύποι υποστηρικτικής τεχνολογίας που υπάρχουν και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρεται η δομή που θα πρέπει να έχει το εκπαιδευτικό υλικό ως προς το περιεχόμενό του για να θεωρείται προσβάσιμο και, αντίστοιχα, τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό λογισμικό. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι υπάρχουσες υπηρεσίες στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο και τα επί μέρους στοιχεία που επηρεάζουν την προσβασιμότητα σε αυτό.

Ακολουθεί η μελέτη, η οποία βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία, εφαρμόζοντας τη θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις με δύο φοιτητές/τριες του ΕΑΠ. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ορισμένα σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με την πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα, την έλλειψη κατάλληλων υποστηρικτικών μηχανισμών, την περιορισμένη αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες και

την ανεπάρκεια προσαρμοσμένων μορφών αξιολόγησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κοινωνική απομόνωση που βιώνουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες και ΕΜΔ, η οποία λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι προκλήσεις που αναδεικνύονται υπογραμμίζουν την ανάγκη για αναθεώρηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών του ΕΑΠ, με στόχο τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η έρευνα καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη χρήσης τεχνολογιών στο πεδίο της προσβασιμότητας, της ενίσχυσης της υποστήριξης από το διδακτικό προσωπικό και προώθησης συνεργατικών στρατηγικών μάθησης. Οι προτεινόμενες βελτιώσεις αποσκοπούν στη διευκόλυνση της ενεργής συμμετοχής των φοιτητών/τριών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, διασφαλίζοντας ότι το ΕΑΠ θα μπορέσει να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις ανάγκες τους, παρέχοντας ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και την ακαδημαϊκή εξέλιξη.

#### **Λέξεις – Κλειδιά**

Προσβασιμότητα, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ανοικτή Εκπαίδευση, ΕΑΠ, ΑμεΑ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριληπτική εκπαίδευση

# Mapping of the scope of accessibility in education to the Hellenic Open University

Nikoleta Soulidou

## Abstract

This research examines the accessibility of distance learning to the Hellenic Open University for students with special educational needs and disabilities. The main goal of this study is the mapping of the scope of accessibility in education to the Hellenic Open University. Specifically, the concepts and definitions of Open and distance education, disability, and its legislative framework in Greece, as well as the concept of accessibility in education, are examined. Then, the individual elements that can make distance education accessible for people with special educational needs and disabilities are analyzed and discussed.

The accessibility standards of websites, digital content, and platforms, as well as the tools for evaluating this accessibility, are examined. Additionally, the necessity and use of assistive technology as a facilitator for access to education is explored. Then occurs an analyzation of the types of assistive technology available and the ways in which they can contribute to the educational process. The structure that educational material should have in terms of its content to be considered accessible is discussed, along with the characteristics that educational software should possess. Furthermore, there is mention of the existing services in Greek universities and the specific factors that influence accessibility within them.

The study is based on a qualitative methodology, applying thematic analysis to process data collected from interviews with two HOU students. The findings revealed some important issues related to access to the educational platform, the lack of appropriate support mechanisms, limited interaction with fellow students and the inadequacy of adapted forms



of assessment. Emphasis was given to the social isolation experienced by students with special educational needs and disabilities at the HOU, which limits their academic progress. The challenges that emerge highlight the need to review and improve the educational policies of the HOU, with the aim of creating a more inclusive learning environment. The research demonstrates the urgent need to use technologies in the field of accessibility, enhance support from teaching staff and promote collaborative learning strategies. The proposed improvements aim to facilitate the active participation of students with disabilities and learning difficulties, ensuring that the distance learning system will be able to effectively respond to their needs, providing equal opportunities for access to knowledge and academic development.

**Keywords**

Accessibility, distance education, Open education, people with disabilities, special educational needs, inclusive education

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	vi
Abstract .....	viii
Περιεχόμενα .....	x
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων .....	xiii
Κατάλογος Πινάκων .....	xiv
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xv
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας .....	2
1.2 Σκοπός της εργασίας και Ερευνητικά ερωτήματα .....	2
1.3 Η σημασία του θέματος και η συμβολή του στην υπάρχουσα γνώση .....	3
1.4 Δομή της εργασίας .....	4
2. Οι έννοιες «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «Αναπηρία», «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Υποστηρικτική Τεχνολογία» .....	6
2.1 Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....	6
2.1.1 Ορισμός και εξέλιξη.....	6
2.1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ και μαθησιακές προσεγγίσεις.....	9
2.2 Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση.....	20
2.2.1 Ορισμός και διαστάσεις προσβασιμότητας.....	20
2.2.2 Υποστηρικτικές τεχνολογίες για τη γεφύρωση των εκπαιδευτικών εμποδίων .....	23
2.3 Άτομα με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	24
2.3.1 Ορισμός και ταξινόμηση των αναπηριών .....	24
2.4 Νομοθετικό πλαίσιο και πρότυπα προσβασιμότητας.....	35
2.4.1 Επισκόπηση των σχετικών διεθνών και εθνικών νόμων.....	35
2.4.2 Τα Πρότυπα (WCAG) 2.1 και WAI-ARIA .....	36
2.4.3 Το νομικό πλαίσιο της Ελλάδας για την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση.....	37
3. Υποστηρικτική τεχνολογία και προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	39
3.1 Η αναγκαιότητα της υποστηρικτικής τεχνολογίας.....	39
3.2 Τύποι υποστηρικτικής τεχνολογίας για άτομα με αναπηρία.....	41
3.2.1 Εργαλεία για προβλήματα όρασης, ακοής και κινητικότητας .....	41
3.2.2 Βοηθητική τεχνολογία για τις μαθησιακές δυσκολίες .....	42
3.3 Επικοινωνία και αλληλεπίδραση.....	47

3.3.1 Προσβασιμότητα αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή.....	47
3.3.2 Καθολικός σχεδιασμός για αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	49
4. Προσβασιμότητα και συστήματα υποστήριξης μαθητών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες στο ΕΑΠ .....	52
4.1 Προσβασιμότητα στο ΕΑΠ.....	52
4.1.1 Προσβασιμότητα έντυπου και ψηφιακού υλικού.....	52
4.1.2 Ενσωμάτωση προσβάσιμων μορφών μάθησης.....	56
4.2 Εργαλεία αξιολόγησης προσβασιμότητας Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης .....	57
4.2.1 Συμμόρφωση με την προσβασιμότητα της πλατφόρμας του ΕΑΠ: κατευθυντήριες γραμμές WCAG .....	57
4.2.2 Εργαλεία για την αξιολόγηση της προσβασιμότητας στον ιστό (π.χ. εργαλείο WAVE) .....	58
4.3 Υπηρεσίες ίσης πρόσβασης του ΕΑΠ.....	60
4.3.1 Επισκόπηση των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης .....	61
4.3.2 Αξιολόγηση των πρωτοβουλιών του ΕΑΠ για την ένταξη της αναπηρίας.....	62
4.4 Επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών του ΕΑΠ .....	63
4.4.1 Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς σχετικά με την ευαισθησία και την προσβασιμότητα στην αναπηρία .....	63
4.4.2 Ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης.....	66
4.5 Εξετάσεις και αξιολογήσεις για φοιτητές/τριες με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	67
4.5.1 Προσβάσιμες μέθοδοι αξιολόγησης για φοιτητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες.....	67
4.5.2 Προσαρμογές πολιτικής και παραδείγματα περιπτώσεων .....	69
5 Μεθοδολογία της έρευνας.....	71
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	71
5.2 Παρουσίαση των συμμετεχόντων .....	71
5.3 Θεματική ανάλυση .....	73
6 Αποτελέσματα.....	75
6.1 Εξοικείωση με τα δεδομένα .....	75
6.2 Δημιουργία αρχικών κωδικών.....	76
6.3 Αναζήτηση θεμάτων .....	78

6.4 Επανεξέταση και οριστικοποίηση των θεμάτων .....	79
6.5. Σύνθεση ανάλυσης και παρουσίαση ευρημάτων .....	81
6.6 Βασικά ευρήματα .....	84
7 Συμπεράσματα .....	85
7.1 Συζήτηση .....	87
7.2 Συστάσεις για τη βελτίωση της προσβασιμότητας .....	89
7.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	90
7.4 Πιθανές εφαρμογές των ευρημάτων της μελέτης .....	90
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	92
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης» .....	108
Παράρτημα Β: «Έντυπο Συγκατάθεσης» .....	110
Έντυπο Συγκατάθεσης Εθελοντή για Συμμετοχή σε Έρευνα.....	110
Συγκατάθεση: .....	110

## Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1 Στάδια της θεματικής ανάλυσης .....	74
Σχήμα 1: Ενέργειες και διαδικασίες για τη χρήση των υποστηρικτικών συσκευών .....	24
Σχήμα 2 Ελλείμματα των ΕΜΔ .....	30
Σχήμα 3: Δυσκολίες με βάση το DSM-5 .....	32

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Είδη και κατηγορίες εξΑΕ (Ίδια επεξεργασία από Δημητριάδης et al., 2008)	12
Πίνακας 2: ΕΜΔ σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του ICD-10 .....	28
Πίνακας 3: Κατηγορίες Μαθησιακών Διαταραχών σύμφωνα με το DSM-IV (APA, 2000) .....	29
Πίνακας 4: Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών και περιγραφή (DSM-5 APA, 2013).....	31
Πίνακας 5: Περιγραφή των στόχων της υποστηρικτικής τεχνολογίας .....	40
Πίνακας 6: Αρχές Καθολικού Σχεδιασμού με βάση αυτά που αναφέρονται στην επίσημη ιστοσελίδα τους (CAST, 2020). .....	50
Πίνακας 7 Συνοπτική παρουσίαση Μελετών σχετικά με τη φοίτηση ΑμεΑ στην εξΑΕ ...	55
Πίνακας 8 Επισκόπηση των εργαλείων αξιολόγησης προσβασιμότητας και της ευχρηστίας τους.....	59
Πίνακας 9: Επισκόπηση των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης.....	61
Πίνακας 10 Αρχικοί κωδικοί.....	77
Πίνακας 11 Απαντήσεις συνεντευξιαζόμενων και αλληλοεπίδραση.....	78
Πίνακας 12 Θεματικές και υποκατηγορίες .....	78
Πίνακας 13 Αξιολόγηση των θεματικών .....	80
Πίνακας 14 Αναθεωρημένα θέματα .....	80

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑεξΑΕ	Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΜΔ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
εξΑΕ	εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΟΣΣ	Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις
ΦμεΑ	Φοιτητές/τριες με Αναπηρία
UDL	Universal Design for Learning – Καθολική Σχεδίαση για Μάθηση

## 1. Εισαγωγή

Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναγνωριστεί εδώ και χρόνια ως ισότιμα με αυτά του υπόλοιπου παγκόσμιου πληθυσμού. Αφορούν το σύνολο των θεσμικών ανθρώπινων δικαιωμάτων και ελευθεριών, τα οποία το εκάστοτε άτομο απολαμβάνει. Έχουν γίνει προσπάθειες παγκοσμίως για την αναγνώριση και θεσμοθέτησή τους, παρόλα αυτά συνεχίζουν να υπάρχουν παράγοντες που αποτελούν απροσπέλαστα εμπόδια για την ομαλή συμπερίληψή τους στην κοινωνία και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Ένας από τους βασικούς πυλώνες που συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία είναι αυτός της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους και για αυτό πρέπει να είναι προσβάσιμη για όλους. Μέσω αυτής, τα άτομα καταρρίπτουν τις προκαταλήψεις τους, γίνονται ενεργά μέλη της κοινωνίας, αποκτούν τις δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες ώστε να ζουν αυτόνομα και να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας, για να είναι οικονομικά ανεξάρτητα. Επιπλέον, η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και αυτοπεποίθησης των ανθρώπων.

Στην Ελλάδα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες, για να εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα των ΑμεΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζοντας κυρίως στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ελάχιστα είναι τα Νομοσχέδια και οι εγκύκλιοι που αναφέρονται στην φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά τις νομοθετικές προσαρμογές, η πρόσβαση των ΑμεΑ στο εκπαιδευτικό υλικό, στις κτηριακές δομές των Πανεπιστημίων και οι καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αποτελούν τροχοπέδη για την επιτυχή φοίτησή τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία εξαιρετική μεθοδολογία, η οποία προσφέρει στα ΑμεΑ την ευκαιρία για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζοντας τη σύσταση κάποιων φραγμών στην προσβασιμότητα. Στην χώρα μας ο μόνος αναγνωρισμένος φορέας που παρέχει τη δυνατότητα σπουδών με εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως προγράμματα είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Το ΕΑΠ, όπως άλλωστε αναφέρεται και στην ονομασία του, εστιάζει στην ανοικτή εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως οικονομικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού υπόβαθρου, καθώς και των προσωπικών τους αδυναμιών και δυνατοτήτων πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.



Η προσβασιμότητα όμως δεν περιορίζεται μόνο στην εισαγωγή ενός φοιτητή στον εκπαιδευτικό φορέα της επιλογής του. Το εκπαιδευτικό υλικό, οι διαδικασίες αξιολόγησης, οι υπηρεσίες του πανεπιστημίου (όπως είναι η βιβλιοθήκη), οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευόμενους και η υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους για την εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των φοιτητών/τριών. Όσον αφορά την πρόσβαση των ΑμεΑ οι απαιτήσεις για τα παραπάνω αυξάνονται κατά κόρον. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών από το ΕΑΠ και τους καθηγητές-συμβούλους (εκπαιδευτικούς) μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την ικανοποίηση των απαιτήσεων αυτών.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων, με τους οποίους μπορεί να εξασφαλιστεί και να αξιολογηθεί η προσβασιμότητα του ΕΑΠ στους φοιτητές/στις φοιτήτριες με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), καθώς και του βαθμού, στον οποίο το ΕΑΠ είναι ήδη προσβάσιμο μέσα από την αξιοποίηση των δεδομένων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

### **1.1 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει πως οι μελέτες που αναφέρονται στη φοίτηση ατόμων με αναπηρία στο ΕΑΠ και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι ελάχιστες (Κρητικού & Κουτσούμπα, 2011).

Η παρούσα έρευνα μπορεί να ωφελήσει στη συμπλήρωση του ερευνητικού κενού που υπάρχει σε σχέση με την προσβασιμότητα των ΑμεΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία του ΕΑΠ. Συγκεκριμένα, προχωρά σε ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμεΑ σε σχέση με τη μορφή και την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και των λογισμικών που τους παρέχονται, των ειδών υποστηρικτικής τεχνολογίας που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επιτυχή πρόσβαση στην εκπαίδευση, των χαρακτηριστικών που πρέπει να έχει μια πλατφόρμα, για να θεωρηθεί προσβάσιμη και των συστημάτων υποστήριξης του ΕΑΠ.

### **1.2 Σκοπός της εργασίας και Ερευνητικά ερωτήματα**

Η εργασία αυτή έχει σκοπό τη χαρτογράφηση του πεδίου της προσβασιμότητας της Εκπαίδευσης στο ΕΑΠ και τη διερεύνηση τυχόν ζητημάτων προσβασιμότητας σε αυτό, τη μελέτη των προτύπων και τρόπων αξιοποίησης αυτής, καθώς και των τρόπων με τους

οποίους μπορεί η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας να βελτιώσει τις συνθήκες φοίτησης των ΑμεΑ στο ΕΑΠ.

Τα Ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει είναι τα εξής:

- Με ποιους τρόπους μπορεί η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση να λειτουργήσει ως θεμέλιο για τη συμπερίληψη των ΑμεΑ στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν το εκπαιδευτικό υλικό, οι πλατφόρμες, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και οι μέθοδοι αξιολόγησης, για να εξασφαλιστεί κατά το μέγιστο η προσβασιμότητα των ΑμεΑ ή/και ατόμων με ΕΜΔ στο ΕΑΠ;
- Πώς μπορεί η φοίτηση των φοιτητών/τριών να διευκολυνθεί από την χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας;
- Πόσο προσβάσιμο χαρακτηρίζεται το ΕΑΠ επί του παρόντος από τα ΑμεΑ ή/και άτομα με ΕΜΔ;

### 1.3 Η σημασία του θέματος και η συμβολή του στην υπάρχουσα γνώση

Μέσα από τη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με το σύνολο των παραγόντων και χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσβάσιμο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλές έρευνες για τους επιμέρους παράγοντες όπως είναι η αλληλεπίδραση, το εκπαιδευτικό υλικό, οι μέθοδοι αξιολόγησης, η πρόσβαση στην πλατφόρμα και η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, αλλά όχι κάποια που να συνδυάζει τα στοιχεία αυτά ώστε να εξάγει ολιστικό συμπέρασμα. Ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία, οι αναφορές και οι έρευνες σχετικά με τη φοίτηση των ΑμεΑ, των επιμέρους παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή και των εμποδίων που υπάρχουν είναι ελάχιστες. Ακόμα λιγότερες αναφέρονται στη φοίτηση των ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το ΕΑΠ δεν υπάρχει κάποια σχετική έρευνα μέχρι και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα δε βρέθηκε έρευνα που να αναφέρεται συνολικά στο υλικό,

στις υποστηρικτικές τεχνολογίες, στα πρότυπα προσβασιμότητας, στις μεθόδους αξιολόγησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων.

Η απροσπέλαστη φοίτηση των ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους και όσες διαδικασίες γίνονται προς την εκπλήρωση αυτού του δικαιώματος, αποτελούν τη βάση για την κατάκτηση του. Ειδικά όσον αφορά έναν πανεπιστημιακό φορέα, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «ανοικτός», μία από τις σημαντικότερες ομάδες, τις οποίες μπορεί επί του παρόντος να βοηθήσει είναι η ομάδα των ΑμεΑ και ΕΜΔ. Μέσω της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση τα ΑμεΑ αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, ενεργοποιούνται περισσότερο ως πολίτες, εισέρχονται στην αγορά εργασίας, αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτονομούνται. Αντίστοιχα, οι συμφοιτητές/τριες τους έρχονται αντιμέτωποι και αποδέχονται πιο εύκολα τη διαφορετικότητα και τις ανομοιογενείς ομάδες, γνωρίζουν τους ανθρώπους πίσω από την Αναπηρία και καταρρίπτονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν σχετικά με αυτή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν κυρίως προς όφελος των ΑμεΑ ή/και ΕΜΔ που επιθυμούν να φοιτήσουν στο ΕΑΠ αλλά επί του παρόντος αντιμετωπίζουν το εμπόδιο της ελλιπούς προσβασιμότητας ως τροχοπέδη για την αρχή ή τη συνέχιση της φοίτησής τους. Μπορούν επιπλέον, να αξιοποιηθούν και από άλλα πανεπιστήμια που κάνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, θα χρησίμευαν και σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εξ αποστάσεως καθώς θα είχαν πρόσβαση σε κατευθυντήριες οδηγίες σχετικά με την εξασφάλιση της προσβασιμότητας των ΑμεΑ στο μάθημά τους. Η έρευνα αυτή ανέδειξε σημαντικά αποτελέσματα για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα στο ΕΑΠ και να καμφθούν τα εμπόδια που την περιορίζουν.

#### **1.4 Δομή της εργασίας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από την εισαγωγή, τη βιβλιογραφική επισκόπηση όπου χαρτογραφείται το πεδίο και παρουσιάζονται οι συναφείς έρευνες και από το ερευνητικό μέρος, το οποίο εμπεριέχει μια ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων που έγιναν σε δύο σπουδαστές του ΕΑΠ, με τον έναν να ανήκει στην κατηγορία ΑμεΑ και τον άλλον στην κατηγορία ατόμων με ΕΜΔ.

Η εισαγωγή περιλαμβάνει την τοποθέτηση του προβλήματος, τη σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν και την παρουσίαση της δομής της εργασίας.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το κεφάλαιο 2 αναφέρεται στον ορισμό, τα βασικά χαρακτηριστικά και τις προσεγγίσεις της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, στην έννοια της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, στον ορισμό των αναπηριών και των ΕΜΔ, στο νομοθετικό πλαίσιο περί της προσβασιμότητας ΑμεΑ στην εκπαίδευση και στα πρότυπα προσβασιμότητας που υπάρχουν. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν τον βαθμό προσβασιμότητας στην εξΑΕ. Αρχικά διερευνάται η αναγκαιότητα χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας, έπειτα η προσβασιμότητα στην αλληλεπίδραση και τέλος, η προσβασιμότητα του έντυπου και ψηφιακού υλικού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στο ΕΑΠ, τις υπηρεσίες του, στην προσβασιμότητα του υλικού του, την επιμόρφωση των Καθηγητών – Συμβούλων του και στις μεθόδους αξιολόγησης των φοιτητών/τριών του.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η μέθοδος και το εργαλείο της έρευνας, οι συμμετέχοντες, τα ευρήματά της, η συζήτηση και τα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτή, οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για την αξιοποίησή της. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης όπως αναπτύχθηκε από τους Braun και Clarke (2006), η οποία επικεντρώνεται στην αναγνώριση την ανάλυση και την ερμηνεία των ζητημάτων που αναδύονται από τις συνεντεύξεις. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων.

## 2. Οι έννοιες «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «Αναπηρία», «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Υποστηρικτική Τεχνολογία»

### 2.1 Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

#### 2.1.1 Ορισμός και εξέλιξη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) έχει αναγνωριστεί σήμερα ως μία ιδιαίτερα αποδοτική μεθοδολογία εκπαίδευσης, με έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η ανεξαρτησία του μαθητευόμενου και η απουσία γεωγραφικών και χρονικών περιορισμών, υλοποιούνται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την εξΑΕ. Καίριο χαρακτηριστικό της εξΑΕ αποτελεί η φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από άλλες μορφές εκπαίδευσης (Neves & Henriques, 2020).

Οι επιστημονικοί ορισμοί της εξΑΕ ποικίλλουν, ωστόσο μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: α) τη γεωγραφική (και σε πολλές περιπτώσεις χρονική) απόσταση των συμμετεχόντων, β) την ενσωμάτωση μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που βασίζονται στην εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση, γ) τη χρήση τεχνολογικών μέσων για τη μετάδοση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, και δ) την ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο (Keegan, 2000).

Ο Λιοναράκης (2006) προχωρά πέρα από τη διάσταση αυτών των χαρακτηριστικών και αποδίδει στην εξΑΕ ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, συνοδευόμενο από την παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση που πρέπει να την χαρακτηρίζουν. Αναφέρεται στην «εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση», η οποία ως έννοια εμπεριέχει τη γεωγραφική απόσταση, τις επιστήμες της αγωγής και την πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κατά τον ίδιο η τελευταία είναι αυτή που προσδίδει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που είναι ικανά να την καταστήσουν όμοια ως προς το περιεχόμενο με τις υπόλοιπες, συμβατικές μορφές εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η εξΑΕ έχει επαναπροσδιοριστεί στο πλαίσιο της τεχνολογικής εξέλιξης. Υπό το πρίσμα αυτό, αποτελεί μια δομημένη μορφή εκπαίδευσης που οργανώνεται από επίσημα ιδρύματα, με γεωγραφικά κατανεμημένες εκπαιδευτικές ομάδες. Οι

εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί πόροι και οι εκπαιδευτικοί διασυνδέονται μέσω τηλεπικοινωνιακών συστημάτων αλληλεπίδρασης, προάγοντας τη συνεργασία και τη μάθηση (Simonson et al., 2000; Haleem et al., 2022). Αυτή η μορφή εκπαίδευσης εκφράζει τον συνδυασμό παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών με την καινοτομία που προσφέρουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, καθιστώντας την εξΑΕ προσιτή και ευέλικτη για ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εξΑΕ διαθέτει πολλά πλεονεκτήματα, γεγονός που εξηγεί τη συνεχή εξάπλωσή της ως μοντέλου εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνουν οι Bisciglia και Monk-Turner (2002), τα κύρια πλεονεκτήματα περιλαμβάνουν: α) την επικέντρωση στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος έχει την ευθύνη για τη μαθησιακή του πορεία, β) την άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό οποιαδήποτε στιγμή και από οποιαδήποτε τοποθεσία (Graft, 2003), γ) την εξοικονόμηση χρόνου λόγω της απουσίας μετακινήσεων, δ) τη δυνατότητα ευελιξίας στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, ώστε να προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες του μαθητευόμενου, ε) τη μείωση κόστους μέσω της αξιοποίησης περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών σε πολλούς φορείς και της επαναχρησιμοποίησης τεχνολογικών υποδομών για την εκπαίδευση νέων ομάδων, και ζ) τη δυνατότητα των επαγγελματιών να ανανεώνουν τις γνώσεις τους χωρίς την ανάγκη φυσικής παρουσίας (Concannon et al., 2005).

Οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες απαιτήσεις για συνεχή εξειδίκευση, διά βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, έχουν καταστήσει απαραίτητη την υιοθέτηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ενσωματώνει ένα εύρος μεθόδων εφαρμογής, ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες της εποχής (Roche et al., 2015). Ιδιαίτερα, η εφαρμογή της εξΑΕ μέσω τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και διαδικτύου επιτρέπει την κάλυψη ενός ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) θεωρείται, μάλιστα, ένας κομβικός παράγοντας στη μετάβαση από τις παραδοσιακές μεθόδους σε πιο αποδοτικούς τρόπους απόκτησης και διάχυσης της γνώσης, συμβαδίζοντας με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις σύγχρονες συνήθειες ζωής (Buzzi et al., 2012).

Εν γένει, η ευκολία πρόσβασης σε υλικό και υπηρεσίες (Concannon et al., 2005), σε συνδυασμό με την ευελιξία που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να καθορίζει τον ρυθμό και

τη δομή της μάθησής του (Graft, 2003), αποτελούν βασικούς λόγους για την επιτυχία και τη διάδοση της εξΑΕ (Concannon et al., 2005).

Παρότι η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο παρελθόν αποδόθηκε κυρίως στην ευελιξία που προσφέρει ως εκπαιδευτικό μοντέλο, η ζήτησή της αυξήθηκε στις μέρες μας με αφορμή την πανδημία του ιού SARS-CoV-2, λόγω της οποίας πληθώρα εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων ανά την υφήλιο κλήθηκε να διδάξει εξ αποστάσεως (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021· Gershon, 2020). Όπως αναφέρει ο Bates (2022), ενώ ένα χαμηλό ποσοστό ανθρώπων παρακολουθούσε διαδικτυακά μαθήματα μέχρι τον Φεβρουάριο του 2020, μόλις έναν μήνα μετά τα δεδομένα αυτά ανατράπηκαν. Ως αποτέλεσμα, όσοι είχαν οποιαδήποτε σχέση με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία το διάστημα εκείνο ασχολήθηκαν και εξοικειώθηκαν με την εξΑΕ.

Επιπροσθέτως, η εξΑΕ παρέχει οικονομικά οφέλη τόσο στους παρόχους όσο και στους συμμετέχοντες, διευκολύνοντας τη μείωση δαπανών. Από την πλευρά των παρόχων, η ανάγκη για λιγότερο εκπαιδευτικό προσωπικό και η δυνατότητα πολλαπλής χρήσης των ίδιων τεχνολογικών μέσων μειώνουν σημαντικά τα λειτουργικά έξοδα. Παράλληλα, το αρχικό κόστος για τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως προσωπικούς υπολογιστές, πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και τηλεπικοινωνιακά συστήματα, έχει μειωθεί αισθητά με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η μείωση επηρεάζει θετικά και το συνολικό κόστος των προγραμμάτων, επιτρέποντας τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευομένων (Hanes & Lundberg, 2008). Επιπλέον, η εξάλειψη της ανάγκης για φυσικές μετακινήσεις των εκπαιδευομένων συμβάλλει στην περαιτέρω μείωση του κόστους για τα άτομα αυτά.

Η ευρεία υιοθέτηση της εξΑΕ εξηγείται και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων που την επιλέγουν. Η ποικιλομορφία στο προφίλ των συμμετεχόντων, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ανάγκη για απόκτηση νέων δεξιοτήτων, έχει καταστήσει αναγκαία την εφαρμογή ευέλικτων εκπαιδευτικών μοντέλων, όπως η εξΑΕ. Δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η οικογενειακή κατάσταση (με ή χωρίς παιδιά), η πλήρης ή μερική απασχόληση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του εκπαιδευόμενου/ της εκπαιδευόμενης, συγκαταλέγονται στους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή της εξΑΕ ως εκπαιδευτική μέθοδο (Adolfo et al., 2024; Alkhattabi, 2016; Tekinarslan, 2008; Bisciglia & Monk-Turner, 2002). Η ανάγκη για εκπαίδευση παρά τις αυξημένες προσωπικές και



επαγγελματικές υποχρεώσεις καθιστά τη χωροχρονική ευελιξία της εξΑΕ θεμελιώδες πλεονέκτημα.

Επιπλέον, η εξΑΕ τυγχάνει ιδιαίτερα θετικής υποδοχής από ενήλικες και μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους, οι οποίοι φαίνεται να έχουν ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής (Erdogan, Bayram & Deniz, 2008). Αυτή η ομάδα εκπαιδευομένων δίνει λιγότερη έμφαση στην ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους/τις συμφοιτητές/τριες, γεγονός που ενισχύει την προτίμησή τους για την εξΑΕ ως μέσο μάθησης. Συνολικά, η εξΑΕ αποδεικνύεται ιδανική για άτομα που αναζητούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσαρμόζονται στις ανάγκες τους, συνδυάζοντας την ευελιξία με την προσβασιμότητα.

### **2.1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ και μαθησιακές προσεγγίσεις**

Ενώ η παραδοσιακή εκπαίδευση επιδίωξε να τυποποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετώπισε την πρόκληση να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, προσφέροντας υψηλότερο βαθμό εξατομίκευσης. Με τον τρόπο αυτό, η εξΑΕ επιδιώκει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μεταβιομηχανικού κόσμου, όπου η καινοτομία και η διαφορετικότητα παίζουν κεντρικό ρόλο, αντικαθιστώντας σταδιακά την αξία της ομοιομορφίας (Saba, 2003). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η εξΑΕ εκδημοκρατίζει την εκπαίδευση και, λόγω της οικονομικής της αποδοτικότητας, δύναται να καλύψει μελλοντικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αναπτυσσόμενες χώρες (Pant, 2005).

Με βάση την τεχνολογία που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση των προγραμμάτων της, η βιβλιογραφία αναφέρεται σε πέντε βασικές γενιές της εξΑΕ, εκ των οποίων οι δύο τελευταίες δεν είναι ξεκάθαρα προσδιορισμένες (Anderson & Dron, 2011). Η πρώτη γενιά περιλαμβάνει την εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας, όπου το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και η γενικότερη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου διανέμεται μέσω του παραδοσιακού ταχυδρομείου. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό επίτευγμα, καθώς έδωσε τη δυνατότητα σε πληθυσμιακές ομάδες όπως οι κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, οι εργαζόμενοι και οι γυναίκες να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση (Δημητριάδης et al., 2008; Anderson & Dron, 2011; Saykılı, 2018). Ωστόσο, το ποσοστό ολοκλήρωσης των προγραμμάτων αυτών παρέμεινε αρκετά χαμηλό (Hanna, 2003, Hobson & Puruhito, 2018).



Στις αρχές του 20ού αιώνα, η εξΑΕ πέρασε στη δεύτερη γενιά, με την αξιοποίηση μη διαδραστικών ηλεκτρονικών μέσων, όπως το εκπαιδευτικό ραδιόφωνο, ενώ από τα μέσα του αιώνα άρχισαν να αξιοποιούνται η εκπαιδευτική τηλεόραση και το βίντεο. Παρ' ότι τα μέσα αυτά δεν επέτρεπαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, συνέβαλαν στη διάχυση της γνώσης σε μεγαλύτερο ακροατήριο, δίνοντας τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να απευθύνονται ταυτόχρονα σε πολλούς εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, λόγω της μεγαλύτερης απήχησης που είχε πλέον η εξΑΕ, αυξήθηκαν οι παιδαγωγικές έρευνες που την αφορούν και ιδρύθηκαν πολλοί εθνικοί οργανισμοί εξΑΕ (Anderson & Dron, 2011; Anderson & Simpson, 2012). Η αρχή έγινε το 1962 με την ανακήρυξη του Πανεπιστημίου της Νότιας Αφρικής ως φορέα που παρέδιδε μαθήματα εξ αποστάσεως. Ακολούθησε το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας (The Open University) και μέχρι τη δεκαετία του 1990 λειτουργούσαν ήδη περίπου 30 πανεπιστήμια που πρόσφεραν εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Holmberg, Börje, 1995).

Στα τέλη του 20ού αιώνα, αναδύεται η τρίτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται σε διαδραστικές τεχνολογίες που αξιοποιούν δορυφορικές συνδέσεις και επικοινωνιακά δίκτυα, διευκολύνοντας την αμφίδρομη ανταλλαγή πληροφοριών μέσω ήχου και εικόνας. Οι απόψεις των ερευνητών διίστανται καθώς άλλοι επικεντρώνονται στην ευελιξία της ασύγχρονης εκπαίδευσης, άλλοι στη συστημική φύση της εξΑΕ και άλλοι στην πλέον υπάρχουσα δυνατότητα για σύγχρονη τηλεδιάσκεψη (Anderson & Simpson, 2012). Παράλληλα, εμφανίζονται οι πρώτες εκπαιδευτικές εφαρμογές σε μορφή CD-ROM, οι οποίες ενισχύουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, προσφέροντας στον εκπαιδευόμενο μεγαλύτερη αυτονομία (Δημητριάδης et al., 2008).

Επιπρόσθετα, ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται σε μια τέταρτη και πέμπτη γενιά εξΑΕ, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλή διαδραστικότητα, μεγάλη ευελιξία, έναν έντονο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και χρήση των νέων διαδικτυακών τεχνολογιών. Σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό λειτουργεί κυρίως ως αφετηρία για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Anderson & Simpson, 2012; Anderson & Dron, 2011).

Τα σύγχρονα προγράμματα εξΑΕ μπορούν να υλοποιηθούν από μεθοδολογικής άποψης με δύο βασικούς τρόπους:

- **Εξ ολοκλήρου διαδικτυακή εκπαίδευση**, όπου όλες οι δραστηριότητες – από τη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων μέχρι την αξιολόγηση – πραγματοποιούνται μέσω διαδικτύου.
- **Υβριδική ή μεικτή εκπαίδευση** (blended ή hybrid learning), που συνδυάζει τις διαδικτυακές μεθόδους με την παραδοσιακή διδασκαλία σε φυσικό περιβάλλον (Allen & Seaman, 2010; Salomoni, Mirri, Ferretti & Roccetti, 2008).

Το υβριδικό μοντέλο στοχεύει στην αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της ηλεκτρονικής μάθησης, συνδυάζοντάς τα με την αποτελεσματικότητα της δια ζώσης διδασκαλίας. Χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία, καθώς ο βαθμός ενσωμάτωσης των δύο προσεγγίσεων μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα μπορεί να σχεδιαστεί έτσι ώστε τα θεωρητικά μαθήματα να διεξάγονται εξ αποστάσεως, ενώ τα πρακτικά μαθήματα να απαιτούν τη φυσική παρουσία των εκπαιδευομένων σε καθορισμένο χώρο (Salomoni et al., 2008).

Ένα σύγχρονο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να βασίζεται σε σύγχρονες υπηρεσίες, ασύγχρονες υπηρεσίες ή έναν συνδυασμό των δύο. Οι σύγχρονες υπηρεσίες χαρακτηρίζονται από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε πραγματικό χρόνο, όπως συμβαίνει κατά τη διάρκεια εικονοδιασκέψεων. Αντίθετα, στις ασύγχρονες υπηρεσίες, κάθε συμμετέχων/ουσα έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά στον δικό του/της χρόνο, ανεξάρτητα από τους άλλους, μέσω εργαλείων επικοινωνίας όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Δημητριάδης et al., 2008) αλλά και το forum.

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στις σύγχρονες υπηρεσίες πραγματοποιείται συχνά μέσω ηχοδιασκέψεων, εικονοδιασκέψεων ή διαδικτυακών συναντήσεων σε προκαθορισμένες χρονικές στιγμές. Αυτό το μοντέλο ενίσχυσε την ισορροπία στο ποσοστό ολοκλήρωσης των προγραμμάτων εξΑΕ συγκριτικά με τα δια ζώσης μαθήματα ενώ μείωσε τις διαφορές της εξΑΕ από την παραδοσιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, η ανάγκη για προγραμματισμένη συμμετοχή περιορίζει τη δυνατότητα κάποιων εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα ενηλίκων με αυξημένες υποχρεώσεις (Hanna, 2003).

Στην περίπτωση ασύγχρονων υπηρεσιών, οι εκπαιδευόμενοι απολαμβάνουν μεγαλύτερη ευελιξία, καθώς μπορούν να επικοινωνούν με τον διδάσκοντα/ τη διδάσκουσα ή μεταξύ τους οποιαδήποτε στιγμή, εξασφαλίζοντας συχνή και συνεχή επικοινωνία (Hanna, 2003). Ένα πρόγραμμα εξΑΕ μπορεί επίσης να συνδυάζει τις δύο μορφές

υπηρεσιών, δημιουργώντας ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Για παράδειγμα, η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο μέσω σύγχρονων υπηρεσιών, ενώ οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις ή να συνεργάζονται για εργασίες μέσω ασύγχρονων πλατφορμών, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες συμμετοχής και αλληλεπίδρασης.

Τα εργαλεία και οι υπηρεσίες που αξιοποιούνται στην εφαρμογή ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθορίζουν το είδος και τη μορφή του προγράμματος. Υπάρχουν διάφορες μορφές εκπαίδευσης, οι οποίες συχνά μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις, με ορισμένα από αυτά να ενσωματώνονται στη δομή της εξΑΕ. Ορισμένες βασικές κατηγορίες απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 1: Είδη και κατηγορίες εξΑΕ (Ίδια επεξεργασία από Δημητριάδης et al., 2008)**

<b>Κατηγορίες</b>	<b>Περιγραφή</b>
<b>Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Open &amp; Distance Learning)</b>	Συνδυάζει την ανοικτή πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
<b>Τηλεκπαίδευση (Tele-education)</b>	Βασίζεται στη χρήση ηλεκτρονικών και διαδικτυακών μέσων για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.
<b>Διαδικτυακή μάθηση (Online Learning)</b>	Αξιοποιεί κυρίως σύγχρονες υπηρεσίες του διαδικτύου για την εκπαιδευτική διαδικασία.
<b>Εκπαίδευση μέσω του παγκόσμιου ιστού (Web-based Training)</b>	Εστιάζει σε προγράμματα εξειδίκευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης που υλοποιούνται μέσω του διαδικτύου.
<b>Ηλεκτρονική μάθηση (E-learning)</b>	Περιλαμβάνει τη συστηματική χρήση ηλεκτρονικών και διαδικτυακών τεχνολογιών για την εκπαίδευση.

---

**Μάθηση μέσω φορητών συσκευών  
(Mobile Learning ή M-learning)**

Αξιοποιεί ασύρματες τεχνολογίες για να διευκολύνει την εκπαίδευση χρηστών που βρίσκονται εν κινήσει.

---

Οι όροι που εμφανίζονται συχνότερα σε αυτόν τον τομέα είναι η διαδικτυακή μάθηση (online learning) και η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Ο όρος **ηλεκτρονική μάθηση** αναφέρεται στη χρήση υπολογιστικών συστημάτων για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εμπειριών. Πρόκειται για ένα σημείο συνάντησης της τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης σχεδιάζονται με στόχο να καλύψουν τις ανάγκες της ευέλικτης εκπαίδευσης, της αυτονομίας και της διά βίου μάθησης (Li, 2010).

Η ηλεκτρονική μάθηση περιλαμβάνει ποικιλία εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό, πολυμέσα, πίνακες συζητήσεων (discussion boards), λογισμικά συνεργασίας (collaborative software), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ιστοσελίδες συνεργασίας και συνεισφοράς περιεχομένου (wikis), ιστολόγια (blogs), συνομιλίες σε πραγματικό χρόνο (chat), προσομοιώσεις (simulations) και λογισμικά διαχείρισης μαθημάτων ή αλλιώς Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) (Leporini & Buzzi, 2007). Αυτά τα εργαλεία συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος μάθησης που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες.

Η δομημένη και συστηματική χρήση ηλεκτρονικών μέσων, η οποία αποτελεί θεμέλιο της ηλεκτρονικής μάθησης, είναι εξίσου απαραίτητη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, ιδιαίτερα όταν εξετάζεται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων σε ένα πρόγραμμα εξΑΕ. Πρώτον, το διαδίκτυο έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ένα δίκαιο και ισότιμο περιβάλλον συμμετοχής, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου, γλώσσας, θρησκείας, φύλου ή δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Erdogan et al., 2008). Δεύτερον, οι διαδικτυακές και ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές μέθοδοι μπορούν να ενισχύσουν τόσο την κινητοποίηση όσο και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τη μάθηση (Erdogan et al., 2008).

Παράλληλα, η ραγδαία διείσδυση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία και τη μάθηση επιβεβαιώνει τη σημασία τους για την εκπαιδευτική

διαδικασία (Kirkwood & Price, 2005). Στην εξΑΕ, όπου η γεωγραφική απόσταση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων είναι εγγενές χαρακτηριστικό, τα τηλεπικοινωνιακά συστήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, συνδέοντας τους συμμετέχοντες και ενισχύοντας την παιδαγωγική πληρότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Simonson et al., 2000).

### 2.1.3 Η Πολυμορφική εκπαίδευση

Η πολυμορφική εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη και ευέλικτη προσέγγιση στην εξΑΕ, η οποία δίνει έμφαση στην προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Όπως επισημαίνει ο Λιοναράκης (2006), η πολυμορφική εξΑΕ δεν είναι ένα αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά ένα δυναμικό σύστημα που συνδυάζει πολλαπλές παιδαγωγικές θεωρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές, επιτρέποντας την εφαρμογή της σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Η έννοια της πολυμορφικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συνδυάζει διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις, τεχνολογικά εργαλεία και μέσα επικοινωνίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ο Λιοναράκης (2006) τονίζει ότι η πολυμορφικότητα στη διδασκαλία σχετίζεται με την ευελιξία των εκπαιδευτικών μεθόδων, την προσαρμοστικότητα του μαθησιακού υλικού και την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων. Σε παρόμοιο σκεπτικό, ο Moore (1993) υπογραμμίζει ότι η εξΑΕ δεν μπορεί να περιορίζεται σε μία και μόνο μορφή επικοινωνίας ή εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλά απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των εκπαιδευομένων και τις διαθέσιμες τεχνολογικές υποδομές. Αντίστοιχα, η Perraton (2000) αναφέρεται στο βιβλίο στην έννοια Open and Distance Learning (Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση) και αποδίδει σε αυτήν τα χαρακτηριστικά της πολυμορφικής εκπαίδευσης χωρίς όμως να χρησιμοποιεί τον όρο. Επισημαίνει ότι η μέσω αυτής επιτυγχάνεται η δημοκρατικοποίηση της γνώσης, καθώς επιτρέπει ισότιμη πρόσβαση σε ευρύτερες ομάδες εκπαιδευομένων, ενισχύοντας τη διά βίου μάθηση.

Η πολυμορφική προσέγγιση στην εξΑΕ, όπως οριοθετείται από τον Λιοναράκη (2006) απορρέει και αποτελεί συγκερασμό συγκεκριμένων στοιχείων που την καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματική και προσαρμόσιμη. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της είναι η ευελιξία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διαμορφώνουν τη μαθησιακή

τους διαδρομή, προσαρμόζοντας τον ρυθμό και τις μεθόδους διδασκαλίας στις προσωπικές τους ανάγκες (Keegan, 1996). Επιπλέον, προάγει την αυτονομία του εκπαιδευομένου, καθώς ενισχύει τη συμμετοχική και ανεξάρτητη μάθηση, δίνοντας στους σπουδαστές τη δυνατότητα να επιλέγουν τα εργαλεία και τις στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις τους (Garrison & Anderson, 2003).

Παράλληλα, η πολυμορφική εκπαίδευση βασίζεται στην πολυκαναλική μετάδοση του μαθησιακού περιεχομένου, αξιοποιώντας έντυπο υλικό, ψηφιακές πλατφόρμες, διαδραστικά πολυμέσα, καθώς και σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας, προκειμένου να καλύψει διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Holmberg, 2005). Επίσης, ενσωματώνει πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις, υιοθετώντας θεωρίες όπως η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η βιωματική εκπαίδευση, με στόχο τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου και εξατομικευμένου μαθησιακού περιβάλλοντος (Lionarakis, 2006). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο δεν παραμένει στατικό, αλλά εξελίσσεται διαρκώς, ανταποκρινόμενο στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευομένων (Peters, 2001).

Ένας από τους πλέον σημαντικούς ρόλους της πολυμορφικής εκπαίδευσης αφορά τη διευκόλυνση της συμπεριληπτικής μάθησης, διασφαλίζοντας την εκπαιδευτική ισότητα και την προσβασιμότητα στη γνώση. Η αξιοποίηση πολλαπλών εκπαιδευτικών εργαλείων επιτρέπει την ένταξη ατόμων με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Bates, 2019). Ειδικότερα, η χρήση προσαρμοσίμων ψηφιακών περιβαλλόντων και τεχνολογιών υποβοήθησης καθιστά δυνατή τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους. Με αυτόν τον τρόπο, η πολυμορφική εκπαίδευση εξασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς, όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση και την προσωπική εξέλιξη.

Συνοψίζοντας, η πολυμορφική εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτόμο και ευέλικτη μορφή εξΑΕ, που ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες. Μέσω της συνδυαστικής αξιοποίησης διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών και τεχνολογικών εργαλείων, δημιουργεί ένα δυναμικό και προσαρμοστικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο προωθεί την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής εμπειρίας



και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και διδασκόντων. Σε έναν κόσμο όπου η εκπαίδευση εξελίσσεται ραγδαία, η πολυμορφικότητα αναδεικνύεται ως η πιο αποτελεσματική λύση στις προκλήσεις της εξΑΕ.

#### 2.1.4 Ορισμός Ανοικτής Εκπαίδευσης

Η Ανοικτή Εκπαίδευση αναφέρεται στην ιδεολογία πως η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, σε εγχειρίδια και υλικά μελέτης καθώς και στη διαδικασία της εκπαίδευσης γενικότερα οφείλει να είναι ανοιχτή και να διαμοιράζεται σε όλους (Clinton-Lisell et al., 2023). Μέσω του ιδεώδους αυτού οποιοσδήποτε το επιθυμεί, ασχέτως της οικονομικής κατάστασής του ή του εκπαιδευτικού του υπόβαθρου είναι σε θέση να παρακολουθήσει και να μορφωθεί σχετικά με ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών του (Naidu, 2019).

Επιπλέον, ο Λιοναράκης (2006) αναφέρει πως η ανοικτή εκπαίδευση βασίζεται στην έννοια της ευελιξίας του εκπαιδευόμενου/ της εκπαιδευόμενης, ο οποίος μπορεί να επιλέξει τον ρυθμό μάθησής του, καθώς και τον χρόνο και τον τόπο στον οποίο θα μάθει. Η ευελιξία αυτή συνδυάζεται άμεσα με αυτήν της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οδηγώντας στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, καθιστά τη μεθοδολογία αυτή μείζονος σημασίας για ενήλικες σπουδαστές, οι οποίοι λόγω συνθηκών οποιασδήποτε αιτιολογίας αδυνατούν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται δια ζώσης.

Οι Τζέμου and Σοφός (2016) αναλύουν τους ορισμούς που δίνουν για την ανοικτή εκπαίδευση πολλοί θεωρητικοί (όπως π.χ. Keegan, Peters, Moore) και ομαδοποιούν τα κριτήρια ανοικτότητας που πρέπει να διαχέουν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα για να θεωρείται ανοικτό. Καταλήγουν στο συμπέρασμα πως όλος ο τρόπος λειτουργίας ενός ανοικτού ιδρύματος, από τον τρόπο διοικητικής οργάνωσής του έως τα μέσα μεταφοράς του θα πρέπει να διακατέχονται από ανοικτότητα. Σύμφωνα με αυτούς, τα κριτήρια ανοικτότητας είναι τα εξής:

- Ο εκπαιδευόμενος/η εκπαιδευόμενη καθορίζει τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης του
- Ο/Η εκάστοτε εκπαιδευόμενος/η μελετά με τρόπο και στρατηγικές μάθησης που είναι ιδανικότερες για αυτόν/ήν

- Όλοι έχουν ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης
- Η πρόσβαση και φοίτηση είναι ελεύθερες, χωρίς να λειτουργούν ως φραγμοί οικονομικοί, κοινωνικοί και γεωγραφικοί παράγοντες
- Η εισαγωγή στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και η διάρκεια φοίτησης του διδασκόμενου δεν έχουν χρονικούς περιορισμούς
- Τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευόμενων δεν αποτελούν τροχοπέδη για την εισαγωγή και ομαλή εκπαίδευσή του
- Ο μαθητής/η μαθήτρια επιλέγει το εκπαιδευτικό υλικό
- Το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου/ της εκπαιδευόμενης
- Τα μέσα μεταφοράς του εκπαιδευτικού υλικού είναι ανοικτά

#### **2.1.4.1 Ανοικτά μέσα μεταφοράς εκπαιδευτικού υλικού**

Από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ώστε τα μέσα μεταφοράς του εκπαιδευτικού υλικού να είναι προσβάσιμα για όλους όσους έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και ενδιαφέρονται. Οι πιο σημαντικές από αυτές αφορούν τους Ανοιχτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (ΑΕΠ- OER), τα Ανοικτά Μαζικά Διαδικτυακά Μαθήματα (ΑΜΔΜ – MOOCs) και τις Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές (Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017).

Οι ΑΕΠ αποτελούν πρωτοβουλία, η οποία μπορεί να υποστηρίξει την ανοικτή εκπαίδευση. Δημιουργήθηκαν με κυριότερους σκοπούς τους την άρση περιττών φραγμών της μάθησης, την παροχή ευκαιριών στους μαθητές/στις μαθήτριες για την επιτυχή φοίτησή τους σε συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και συμμετοχής σε πολλών ειδών προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία είναι εξατομικευμένα στις ανάγκες τους (UNESCO et al., 2011/2015). Μέσω αυτών αυξάνεται η ισότητα πρόσβασης στη γνώση και δύναται να μειωθεί το κόστος της εκπαίδευσης.

Τα χαρακτηριστικά των ΑΜΔΜ μπορούν να αναδειχθούν, αν εξετάσει κανείς την πλήρη ονομασία τους. Συγκεκριμένα, είναι Ανοικτά, καθώς προσφέρουν προσβασιμότητα στη γνώση, είναι Μαζικά, επειδή η δυνατότητα παρακολούθησής τους υπάρχει για κάθε άτομο με πρόσβαση στο διαδίκτυο, είναι Διαδικτυακά, λόγω του ότι πραγματοποιούνται μέσω του Παγκόσμιου Ιστού και τέλος, είναι Μαθήματα, τα οποία έχουν συγκεκριμένο



εκπαιδευτικό υλικό και δόμηση, αξιολογούνται, έχουν το δικό τους χρονοδιάγραμμα, ενώ πολλά από αυτά προσφέρουν και τη δυνατότητα πιστοποίησης (Σπάλα & Σπανακά, 2017).

Παρά την ευρεία διάδοσή τους όμως έχουν αναδειχθεί κάποια αρνητικά στοιχεία των ΜΑΔΜ που θέτουν υπό αμφισβήτηση την ανοικτότητά τους. Συχνά παραλείπονται οι απαραίτητες προσαρμογές για τα ΑμεΑ κάτι που δυσχεραίνει τη φοίτηση των ατόμων αυτών. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό τους δεν ακολουθεί με επάρκεια τις οδηγίες του Καθολικού Σχεδιασμού. Τέλος, οι περιορισμοί που σχετίζονται με την πνευματική ιδιοκτησία και τους όρους χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού μειώνουν τις δυνατότητες πρόσβασης σε ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό (Yousef & Sumner, 2020; Yousef et al., 2015).

Οι Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές αποτελούνται από πληθώρα πρακτικών οι κύριες των οποίων είναι η χρήση και η δημιουργία ΑΕΠ και η χρήση παιδαγωγικών πρακτικών ανοιχτής ιδεολογίας (Cronin et al., 2023).

Η ανοιχτή εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ένταξη των ΑμεΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα και να βελτιώσει την προσβασιμότητά τους. Οι Zhang et al., (2020) αναφέρουν πως οι ΑΕΠ και οι Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές έχουν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν προκειμένου να ενισχυθεί η προσβασιμότητα των μαθητών/τριών με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά διαπιστώνουν πως οι έρευνες που πραγματεύονται το ζήτημα αυτό είναι ελάχιστες.

### **2.1.5 Η ίδρυση και ο σκοπός του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) δημιουργήθηκε έχοντας ως αφορμή την ανάπτυξη και διάδοση του ιδεώδους της ανοικτής εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία. Η ανάγκη για την ίδρυση του όμως, προήλθε λόγω των χρόνιων εκπαιδευτικών προβλημάτων, τα οποία παρουσιάζονται στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας (Κωστοπούλου, 2016). Επιπλέον, παρόλο που το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας και το ΕΑΠ αντιπροσωπεύουν την ιδεολογία της ανοικτής εκπαίδευσης, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο ακολουθεί την ιδεολογία αυτή για την δημοκρατία ενώ το ΕΑΠ για την κοινωνία της γνώσης (Filippakou, 2003 όπ. αναφ. στο Λιοναράκης, 2005).

Η πρώτη απόπειρα ίδρυσης του ΕΑΠ έγινε με τον Νόμο 2083/1992. Επρόκειτο για μία πρωτόλεια προσπάθεια καθώς δε διασφαλίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι βασικές αρχές του. Αποτελούσε επί της ουσίας ένα ίδρυμα το οποίο πρόσφερε τη δυνατότητα

απόκτησης ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών και της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η εξ αποστάσεως διάσταση της διδασκαλίας υφίσταντο ως μια ενδεχομένως εναλλακτική επιλογή και όχι ως κύριος τρόπος λειτουργίας, η διοίκησή του ανατέθηκε επί της ουσίας στα υπόλοιπα ΑΕΙ της χώρας και το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης ήταν ακόμα ανήκουστο στον ελλαδικό χώρο. Η δεύτερη και επιτυχής προσπάθεια ίδρυσης του ΕΑΠ επήλθε με τον Νόμο 2552/1997, με κυρίαρχο αρωγό της την Ευρωπαϊκή Ένωση, οπότε έγιναν και οι πρώτες εγγραφές σπουδαστών (Κωστοπούλου, 2016).

Η συμβολή του ΕΑΠ στη βαθμίδα της ανώτατης εκπαίδευσης της Ελλάδας είναι αδιαμφισβήτητη. Καταρχάς, μέσα από τις καινοτομίες που εισήγαγε λόγω της φύσης του ως Ανοικτό και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο επηρέασε θετικά τα προγράμματα των λοιπών ελληνικών πανεπιστημίων (Papadimitriou et al., 2019). Επιπλέον, σημαντική είναι η προσφορά του στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς τα προγράμματα που προσφέρει συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της μάθησης μέσω αναστοχασμού (Brinia & Zarogiannis, 2016).

Κύριος σκοπός του ΕΑΠ αποτελεί η παροχή ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αρά προσαρμοσμένης στις ανάγκες των φοιτητών/τριών. Προωθεί μέσω αυτού την ελεύθερη και ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και την ακαδημαϊκή εξέλιξη. Οι κύριες αρχές που ακολουθεί είναι οι εξής:

- **Κοινωνική ένταξη:** Καθώς προσφέρει ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία σε άτομα όλων των κοινωνικών στρωμάτων να ανελιχθούν.
- **Δια βίου Μάθηση:** Μέσω του ΕΑΠ προωθείται η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων.
- **Εκπαιδευτική καινοτομία:** Το ΕΑΠ επιτρέπει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και ανεξαρτησία των φοιτητών/τριών, καθώς οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν τον χρόνο και τον τόπο που θα μελετήσουν.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την εκπαιδευτική διαδικασία στο ΕΑΠ. Μέσω αυτού ενισχύεται η αυτονομία των φοιτητών/τριών και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διδασκόντων, του πανεπιστημίου και των φοιτητών/τριών (Papadimitriou et al., 2019). Η παιδαγωγική δομή του υλικού υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως είναι η αυτορρύθμιση, η οργάνωση και η διαχείριση πόρων

(Nikolaki & Koutsouba, 2012). Επιπλέον, αξιοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες ώστε να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των φοιτητών/τριών (Sideris et al., 2017).

## **2.2 Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση**

### **2.2.1 Ορισμός και διαστάσεις προσβασιμότητας**

Ο όρος «προσβασιμότητα» αναφέρεται σε εκείνη την ιδιότητα του περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας ή άλλων χαρακτηριστικών, να έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίζουν και να χρησιμοποιούν αυτόνομα, με ασφάλεια και άνεση, τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που προσφέρονται. Η προσβασιμότητα δεν περιορίζεται απλώς στη φυσική προσέγγιση ενός χώρου, δηλαδή στο να μπορεί κάποιος να μεταβεί σε ένα σημείο όταν το επιθυμεί. Πρωτίστως, περιλαμβάνει τη διασφάλιση της λειτουργικής πρόσβασης, δηλαδή της ικανότητας κάθε ατόμου να χρησιμοποιεί τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα αγαθά που θεμελιώνονται, τουλάχιστον βάσει του Συντάγματος, καθώς και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, η λειτουργική πρόσβαση επιτρέπει την αξιοποίηση των διαθέσιμων ευκαιριών για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Chidiac et al., 2024).

Όπως έχει τονίσει ο Βαρδακαστάνης, Πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία, η έννοια της προσβασιμότητας αντιπροσωπεύει την ουσία της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2023). Είναι άμεσα συνδεδεμένη με το θεμελιώδες δικαίωμα της προσωπικής επιλογής και τελικά με την ίδια την ιδιωτική ζωή. Πρόκειται για το δικαίωμα κάθε ατόμου να μετακινείται όπου θέλει, όποτε θέλει, με όποιον θέλει, να επιλέγει τις δραστηριότητές του ανεξάρτητα, απαλλαγμένο από εμπόδια, αποκλεισμούς και διακρίσεις που τον περιθωριοποιούν από την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή. Στην ουσία, προσβασιμότητα σημαίνει ανεμπόδιστη και ελεύθερη είσοδο σε όλους τους χώρους του δομημένου περιβάλλοντος, δημόσιους και ιδιωτικούς, απαλλαγμένους από προκαταλήψεις και στερεότυπα που μπορεί να αποκλείσουν τον πολίτη από την κοινωνική και πολιτιστική δραστηριότητα (United Nations Development Programme, 2023).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Προσβασιμότητας (ECA), το δομημένο περιβάλλον πρέπει να είναι ασφαλές και υγιεινό για όλους τους χρήστες, να σέβεται τη διαφορετικότητά τους και ταυτόχρονα να προσφέρει λειτουργικότητα και αισθητική

αρτιότητα (Τσιτούρη, 2004). Η διεθνής κοινότητα, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσβασιμότητας ήδη από το 1993, συμπεριέλαβε στους Πρότυπους Κανόνες του ΟΗΕ για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία ειδική αναφορά σε αυτήν, τονίζοντας τον καίριο ρόλο της στην ενίσχυση της ισότητας.

Στο άρθρο 9 της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, που υιοθετήθηκε κατά την 61η συνεδρίαση της Γενικής Συνέλευσης το Δεκέμβριο του 2006, υπογραμμίζεται η σημασία της προσβασιμότητας και η ανάγκη δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πολιτών σε κάθε στάδιο της ζωής τους. Αυτό το περιβάλλον οφείλει να είναι ανθρωποκεντρικό, βιώσιμο και σχεδιασμένο έτσι ώστε να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την πλήρη ενσωμάτωση (Un.org, 2016).

Τα άτομα με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην κοινωνική ενσωμάτωση, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανεμπόδιστη και ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Ο υπάρχων σχεδιασμός του δομημένου περιβάλλοντος, των αγαθών και των υπηρεσιών εξακολουθεί να καλύπτει κυρίως τις ανάγκες του «μέσου» χρήστη, ενισχύοντας τις διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες. Για μεγάλο διάστημα, η έλλειψη πρόσβασης θεωρείτο φυσικό επακόλουθο της δεδομένης κατάστασης αυτών των ατόμων, αντί για ένα κοινωνικό ζήτημα που απαιτεί τη λήψη μέτρων από την πολιτεία. Ωστόσο, είναι σαφές ότι η πολιτεία οφείλει να υιοθετήσει δεσμευτικές πολιτικές και πρακτικές για την άρση αυτών των εμποδίων, ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνία (OECD, 2019).

Όπως επισημαίνει η Τσιτούρη (2005), η προσβασιμότητα δεν περιορίζεται στην υιοθέτηση τεχνικών λύσεων, όπως η κατασκευή ραμπών, η εγκατάσταση ανελκυστήρων ή η χρήση πινακίδων σε γραφή Braille και ακουστικών ξεναγήσεων. Το ζητούμενο είναι η βαθύτερη αλλαγή της αντίληψης για την αναπηρία και η διαμόρφωση μιας κοινωνικής συνείδησης που αναγνωρίζει το αυτονόητο δικαίωμα κάθε ανθρώπου για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή. Η προσέγγιση πρέπει να είναι ανθρωποκεντρική, αντιμετωπίζοντας τον άνθρωπο ως ενεργό ρυθμιστή της ζωής του, και όχι ως παθητική οντότητα που εξαρτάται από τον οίκτο ή τη μεγαλοψυχία της κοινωνίας. Η ουσία της προσβασιμότητας

βρίσκεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που εξαλείφει κάθε εμπόδιο, εξασφαλίζοντας την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους πολίτες.

Επίσης, όπως αναφέρεται, η προσβασιμότητα αποτελεί βασική έννοια που εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επηρεάζει τομείς όπως η εργασία, η υγεία, η κοινωνική φροντίδα, ο πολιτισμός, η ψυχαγωγία και, φυσικά, η εκπαίδευση. Σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ζωής και την προώθηση ενός ανθρωποκεντρικού περιβάλλοντος, το οποίο εγγυάται σε όλους τους πολίτες το δικαίωμα συμμετοχής στο κοινωνικό σύνολο με ίσους όρους (Hall & Imrie, 2001).

Η ανάγκη για τη διαμόρφωση πολιτικών και μέτρων που θα εξασφαλίζουν την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης, εναρμονίζεται με τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές τάσεις. Ειδικότερα:

Η έννοια της **βιώσιμης ανάπτυξης** (sustainable development) επικεντρώνεται στην ορθολογική αξιοποίηση των φυσικών πόρων, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες του παρόντος, χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ανταποκριθούν στις δικές τους ανάγκες. Αν και συχνά συνδέεται με ζητήματα οικολογίας, η βιώσιμη ανάπτυξη βρίσκει εφαρμογή και στους τομείς της κοινωνίας και της οικονομίας. Στον κοινωνικό τομέα, υπογραμμίζεται η υποχρέωση κάθε μέλους της κοινωνίας να συμβάλλει ενεργά, αλλά και το δικαίωμα όλων να απολαμβάνουν την αλληλεγγύη της κοινότητας, ενώ το κράτος οφείλει να προστατεύει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Με απλά λόγια, η βιώσιμη ανάπτυξη είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Kreisel & Diehlmann, 2002).

Ο **Καθολικός Σχεδιασμός** (Universal Design) προέκυψε ως απάντηση στις πολύπλοκες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες του σύγχρονου κόσμου, όπως η αύξηση του πληθυσμού, οι έντονες κοινωνικές ανισότητες, η επέκταση του προσδόκιμου ζωής και η περιθωριοποίηση ευάλωτων ομάδων. Στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος απαλλαγμένου από εμπόδια, το οποίο να είναι φιλικό και προσβάσιμο για όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως φυσικών ή κοινωνικών περιορισμών. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο Καθολικός Σχεδιασμός αποτυπώνεται σε πρακτικές που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, διευκολύνοντας όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες να αποκτήσουν

πρόσβαση στη γνώση μέσω εξατομικευμένων μαθησιακών προσεγγίσεων (Meyer & O'Neill, 2000).

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να σχεδιαστεί με τρόπο που να διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων των φοιτητών/τριών στις εμπειρίες και τα αγαθά της εκπαίδευσης (Scott et al., 2002).

## 2.2.2 Υποστηρικτικές τεχνολογίες για τη γεφύρωση των εκπαιδευτικών εμποδίων

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις για την αναπηρία, η αναπηρία δεν θεωρείται αποκλειστικά ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά διαμορφώνεται και από κοινωνικούς παράγοντες. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο των υποστηρικτικών τεχνολογιών, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της λειτουργικότητας ατόμων με δυσκολίες (Cook et al., 2007).

Το 1988, στις Ηνωμένες Πολιτείες, θεσπίστηκε ο νόμος **Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act (Tech Act)**, με σκοπό να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία. Με βάση τα παραπάνω, ο όρος Υποστηρικτική Τεχνολογία περιλαμβάνει δύο βασικές κατηγορίες:

- **Συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας** (assistive technology devices).
- **Υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας** (assistive technology services)  
(Edyburn, 2001).

Οι συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας ορίζονται ως οποιαδήποτε αντικείμενα, εξοπλισμός ή συστήματα που μπορούν να αποκτηθούν από την αγορά, να τροποποιηθούν ή να κατασκευαστούν εξατομικευμένα, με σκοπό να ενισχύσουν ή να βελτιώσουν τις λειτουργικές ικανότητες των ατόμων με αναπηρία (The Assistive Technology Act of 1998). Αντίστοιχα, οι υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας περιλαμβάνουν όλες τις ενέργειες και διαδικασίες που υποστηρίζουν τη χρήση αυτών των συσκευών, παρέχοντας στους χρήστες τα εργαλεία που χρειάζονται για να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Οι διαδικασίες απεικονίζονται στο σχήμα που ακολουθεί:





**Σχήμα 1: Ενέργειες και διαδικασίες για τη χρήση των υποστηρικτικών συσκευών**

## 2.3 Άτομα με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

### 2.3.1 Ορισμός και ταξινόμηση των αναπηριών

Οι σωματικές αναπηρίες συνιστούν μια ευρεία κατηγορία που περιλαμβάνει διαταραχές στην κινητικότητα, βλάβες στη σωματική λειτουργία και χρόνιες παθήσεις (Μανρου, 2019). Συγκεκριμένα, «*σωματική αναπηρία ορίζεται οποιαδήποτε κατάσταση που επηρεάζει σημαντικά μία ή περισσότερες βασικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής*» (Asola & Hodge, 2019: 175). Αυτή η κατηγορία αναπηριών καλύπτει τις νευροκινητικές διαταραχές και τις μυοσκελετικές παθήσεις (Smith & Tyler, 2019).

Ο όρος «κινητική αναπηρία» αποτελεί υποκατηγορία του όρου «σωματική αναπηρία» και περιγράφει την αδυναμία ή τη δυσκολία κίνησης που προκύπτει από διάφορες βλάβες, οι οποίες προκαλούν είτε μόνιμο είτε μακροχρόνιο πρόβλημα (Χαρίσης, 2020). Όπως αναφέρουν οι Stone και Colella (1996), κινητική αναπηρία θεωρείται η μείωση της ικανότητας εκτέλεσης καθημερινών δραστηριοτήτων λόγω δυσλειτουργίας κάποιου μέλους του σώματος. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι όροι «σωματική» και «κινητική αναπηρία» χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Επιπλέον, οι Smith και Tyler

(2019) σημειώνουν ότι στη νομοθεσία των Ηνωμένων Πολιτειών, συγκεκριμένα στον νόμο “*Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004: IDEA 2004*”, χρησιμοποιείται ο όρος «ορθοπεδικά προβλήματα», που έχει την ίδια σημασία με τις σωματικές αναπηρίες.

Οι χρόνιες παθήσεις, από την άλλη, περιγράφονται ως ασθένειες που διαρκούν τουλάχιστον έναν χρόνο, περιορίζουν τις καθημερινές δραστηριότητες ή καθιστούν το άτομο εξαρτημένο από συνεχή ιατροφαρμακευτική φροντίδα (Centers for Disease Control and Prevention, n.d). Τις περισσότερες φορές, αυτές οι παθήσεις είναι μακροχρόνιες ή και διά βίου, καθώς είναι ανίατες (Smith & Tyler, 2019).

Οι σωματικές αναπηρίες αποτελούν μια από τις πιο ποικιλόμορφες κατηγορίες αναπηριών, καθώς περιλαμβάνουν μεγάλη ετερογένεια, τόσο στη φύση όσο και στις επιπτώσεις τους (Δημητρόπουλος, 2009). Αυτή η κατηγορία χαρακτηρίζεται επίσης από τον μεγάλο αριθμό ατόμων που αφορά (Πολεμικού, 2010), ενώ καλύπτει ευρύ φάσμα καταστάσεων (Χαρίσης, 2020). Οι μορφές κινητικών αναπηριών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Δημητρόπουλος, 2009)· ορισμένες είναι μόνιμες και μη αναστρέψιμες, ενώ άλλες μπορεί να είναι προσωρινές (Δημητρόπουλος, 2009). Επιπλέον, ορισμένες από αυτές τις καταστάσεις επηρεάζουν ελάχιστα την καθημερινότητα, ενώ άλλες έχουν σοβαρότερο αντίκτυπο, απαιτώντας εκτεταμένη αποκατάσταση (Δημητρόπουλος, 2009). Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν τόσο ορατές όσο και μη ορατές μορφές σωματικών διαταραχών (Clute, 2013).

Οι κινητικές αναπηρίες που συναντώνται συχνότερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνουν τη δισχιδή ράχη, την αρθρογρύπωση, τους ακρωτηριασμούς, την εγκεφαλική παράλυση, διάφορες μορφές μυϊκής δυστροφίας, τη νεανική αρθρίτιδα, τραυματισμούς στον νωτιαίο μυελό, καθώς και κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις (Βάσιος κ.ά., 2008). Παρόμοια κατηγοριοποίηση προσφέρουν ο Ντόνας και οι συνεργάτες του (2015), οι οποίοι περιλαμβάνουν τη μυϊκή δυστροφία, τις νωτιαίες μυϊκές ατροφίες, τις μετατραυματικές κακώσεις και την πολιομυελίτιδα μεταξύ άλλων. Από την άλλη πλευρά, οι Smith και Tyler (2019) διακρίνουν τις σωματικές αναπηρίες σε μυοσκελετικές παθήσεις, όπως η νεανική αρθρίτιδα, η ατελής οστεογένεση, η παραμόρφωση άκρων και ο νανισμός, και σε νευροκινητικές διαταραχές, όπως η επιληψία, η σκλήρυνση κατά πλάκας, η μυϊκή δυστροφία και η εγκεφαλική παράλυση.



Μία χαρακτηριστική μορφή κινητικής αναπηρίας, όπως η εγκεφαλική παράλυση, παρουσιάζει υποκατηγορίες με βάση τα μέλη που επηρεάζονται, π.χ. διπληγία, ημιπληγία, παραπληγία, μονοπληγία και τετραπληγία (Σταματιάδης, 2004), αλλά και βάσει του μυϊκού τόνου, όπως αταξική, σπαστική, δυσκινητική, υποτονική και μικτή (Ντόνας κ.ά., 2015).

### 2.3.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΕΜΔ) περιγράφει συγκεκριμένες αδυναμίες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση ή η αριθμητική, οι οποίες δεν επηρεάζουν όλες τις πτυχές της μάθησης, αλλά επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους τομείς (VandenBos, 2007). Ωστόσο, η έννοια των ΕΜΔ παραμένει ασαφής στη βιβλιογραφία, με την επιστημονική κοινότητα να διαφωνεί σχετικά με την ακριβή διάκριση και τη σχέση τους με τη δυσλεξία. Παρά την έλλειψη συμφωνίας, φαίνεται ότι η δυσλεξία θεωρείται ευρύτερη υποκατηγορία των ΕΜΔ.

Η διαφωνία επεκτείνεται και στον ορισμό, τη διάγνωση και τις μεθόδους αντιμετώπισης των ΕΜΔ. Συχνά οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε μεταβατικά στάδια μεταξύ φυσιολογικής ανάπτυξης και διαταραχής (Παπαδάτος, 2003). Ενδεικτικό της ασάφειας είναι η χρήση περίπου 40 διαφορετικών όρων για την περιγραφή των ΕΜΔ και των προγραμμάτων αντιμετώπισής τους, κάτι που αποκαλύπτει την αρχική ιατρική προσέγγιση του θέματος (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η μετάβαση από τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» στον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτέλεσε σημαντική αλλαγή, καθώς μετέφερε τη συζήτηση από τον ιατρικό στον εκπαιδευτικό τομέα, καθιστώντας γονείς και εκπαιδευτικούς (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος «δυσλεξία» συχνά ταυτίστηκε με τις μαθησιακές δυσκολίες, αν και σήμερα αναγνωρίζεται η ανάγκη αποσαφήνισης του όρου για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Παπαδάτος, 2011). Σύμφωνα με τον Hammill (1990), οι ΕΜΔ αναφέρονται σε ένα σύνολο νευρολογικά βασισμένων δυσλειτουργιών που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να αποκτήσει και να χρησιμοποιήσει δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Ο ορισμός αυτός έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Αν και η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει σε ομοφωνία σχετικά με την ακριβή φύση των ΕΜΔ, η περαιτέρω έρευνα και αποσαφήνιση των όρων παραμένει ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν ένα γενικό πλαίσιο που περιγράφει ποικίλες διαταραχές, οι οποίες επηρεάζουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την κατανόηση και την αριθμητική. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι οποίες ενδέχεται να το συνοδεύουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Παρότι συχνά συνδέονται με προβλήματα στον αυτοέλεγχο, την κοινωνική αντίληψη και τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, τέτοιες καταστάσεις δεν αποτελούν αυτόνομα ΕΜΔ. Επίσης, ενώ οι ΕΜΔ μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες καταστάσεις, όπως αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές ή πολιτισμικές διαφορές, δεν απορρέουν άμεσα από αυτές τις συνθήκες.

Σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις, οι ΕΜΔ ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Κωτούλας, 2007). Η πρώτη αφορά τις εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας, περιλαμβάνοντας προβλήματα στην άρθρωση, την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Η δεύτερη κατηγορία, η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη δυσλεξία, αναφέρεται στις εξελικτικές δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης, όπως προβλήματα στη γραφή, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Αυτή η κατηγορία καλύπτει την πλειοψηφία των ατόμων με ΕΜΔ, με ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ 60% και 80% (Κωτούλας, 2007). Η τρίτη κατηγορία αφορά τις δυσκολίες οπτικοκινητικού τύπου.

Η δεύτερη κατηγορία, που περιλαμβάνει τη δυσλεξία, αναδεικνύεται ως η πιο σημαντική, καθώς οι ΕΜΔ συνοδεύονται πάντα από έντονες μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011). Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των δυσκολιών είναι η σημαντική απόκλιση μεταξύ των γνωστικών δυνατοτήτων ενός ατόμου και της ακαδημαϊκής του απόδοσης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007β. Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι δυσκολίες αυτές απαιτούν ειδικές παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές για την αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Η πολυπλοκότητα του ορισμού των ΕΜΔ διαφαίνεται και στα επίσημα διαγνωστικά εγχειρίδια, όπως το *ICD-10* της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (WHO, 2016) και το

DSM-IV και DSM-5 της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2013). Αυτά τα εγχειρίδια παρέχουν τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα διαγνωστικά κριτήρια για τις ΕΜΔ.

Σύμφωνα με το ICD-10, οι ΕΜΔ, οι οποίες αναφέρονται ως αναπτυξιακές διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες (κωδικός F81) όπως απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 2: ΕΜΔ σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του ICD-10**

<i>Κωδικός &amp; Κατηγορία</i>	<i>Περιγραφή</i>
<i>F81.0: Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης</i>	<i>Αναγνωστικές δυσκολίες που επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική επίδοση.</i>
<i>F81.1: Ειδική διαταραχή της ορθογραφίας</i>	<i>Δυσκολίες στη σωστή γραφή λέξεων.</i>
<i>F81.2: Ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων</i>	<i>Προβλήματα στην κατανόηση και εφαρμογή μαθηματικών εννοιών.</i>
<i>F81.3: Μικτή διαταραχή σχολικών δεξιοτήτων</i>	<i>Συνδυασμός δυσκολιών σε περισσότερους από έναν τομείς σχολικών δεξιοτήτων.</i>
<i>F81.8: Άλλες διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων</i>	<i>Λιγότερο συνήθεις μορφές δυσκολιών που δεν εντάσσονται σε άλλες κατηγορίες.</i>
<i>F81.9: Μη προσδιοριζόμενη διαταραχή σχολικών δεξιοτήτων</i>	<i>Αναφέρεται σε περιπτώσεις που δεν πληρούν τα κριτήρια άλλων κατηγοριών.</i>

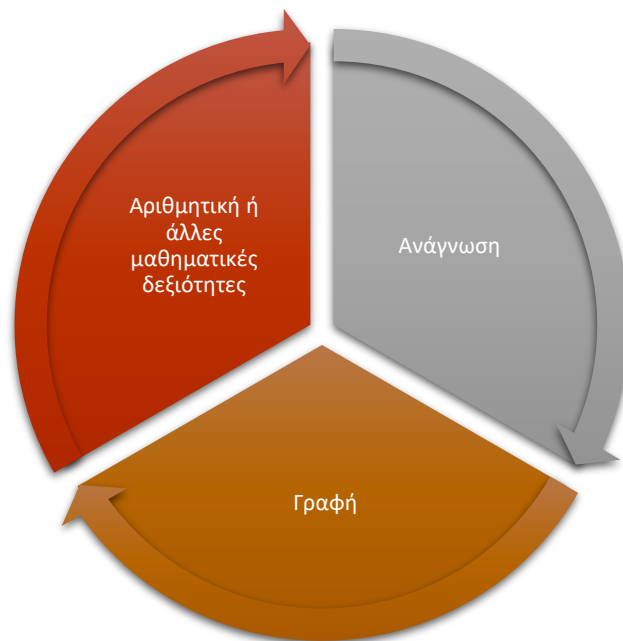
Οι διαγνωστικοί αυτοί ορισμοί υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη φύση των ΕΜΔ, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ακριβή αξιολόγηση και κατάλληλη παρέμβαση.

Εκτός από το ICD-10, η διαχείριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM) έχει εξελιχθεί σημαντικά από την έκδοση DSM-IV-TR έως το DSM-5. Στο DSM-IV-TR, οι ΕΜΔ αναφέρονται ως Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές, οι οποίες κατηγοριοποιούνται στις ακόλουθες τέσσερις βασικές διαταραχές, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 3: Κατηγορίες Μαθησιακών Διαταραχών σύμφωνα με το DSM-IV (APA, 2000)**

<i>Κατηγορία</i>	<i>Περιγραφή</i>
<i>Διαταραχή της ανάγνωσης (Reading Disorder)</i>	<i>Σημαντικές δυσκολίες στην ικανότητα ανάγνωσης.</i>
<i>Διαταραχή των μαθηματικών (Mathematics Disorder)</i>	<i>Δυσκολίες που αφορούν τις μαθηματικές δεξιότητες.</i>
<i>Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Disorder of Written Expression)</i>	<i>Προβλήματα που συνδέονται με τη γραφή.</i>
<i>Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Learning Disorder)</i>	<i>Περιπτώσεις που δεν εντάσσονται σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες.</i>

Στη συνέχεια, με την αναθεώρηση που εισήχθη στο DSM-5, οι ΕΜΔ περιγράφονται ως Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (*Specific Learning Disorder*). Αυτή η νέα προσέγγιση ενοποιεί τις προηγούμενες κατηγορίες σε μια συνολική διάγνωση, η οποία ενσωματώνει τα ελλείμματα που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή απόδοση συνολικά. Για τη διάγνωση, λαμβάνονται υπόψη στοιχεία από κλινικές, αναπτυξιακές, ιατρικές και εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, καθώς και το οικογενειακό ιστορικό του ατόμου. Εντοπίζονται συγκεκριμένα ελλείμματα που επηρεάζουν θεμελιώδεις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως:



**Σχήμα 2 Ελλείμματα των ΕΜΔ**

Η διάγνωση απαιτεί να υπάρχουν οι δυσκολίες αυτές κατά τη σχολική φοίτηση και να αξιολογούνται ως σημαντικά ανώτερες από τον μέσο όρο των συνομηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και τη νοητική ικανότητα του ατόμου. Για την τεκμηρίωση χρησιμοποιούνται κατάλληλες πολιτισμικά και γλωσσικά διαγνωστικές δοκιμασίες, ενώ αποκλείονται παράγοντες όπως αισθητηριακές ή κινητικές διαταραχές. Οι δυσκολίες πρέπει να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική απόδοση ή ακόμη και την καθημερινότητα του ατόμου.

Επιπλέον, το DSM-5 επιτρέπει μια λεπτομερή περιγραφή του είδους του ελλείμματος ανά γνωστικό αντικείμενο μετά τη διάγνωση. Παρότι η δυσλεξία δεν αποτελεί αυτόνομη διάγνωση, περιγράφεται στο πλαίσιο της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής, όπως και στο DSM-IV (APA, 2013).

Η μετάβαση από το DSM-IV-TR στο DSM-5 αναδεικνύει μια πιο ολιστική και αναλυτική προσέγγιση στις ΕΜΔ, με στόχο τη βελτίωση της κατανόησης και της παρέμβασης για τη στήριξη ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Το DSM-5 (APA, 2013) ορίζει την Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή ως νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες δυσκολίες στην

ανάπτυξη και εφαρμογή ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η διάγνωση βασίζεται σε τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια:

### 1. Δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

Για να διαγνωστεί η διαταραχή, πρέπει να εμφανίζεται τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα συμπτώματα για διάστημα μεγαλύτερο από έξι μήνες, παρά την παροχή στοχευμένων παρεμβάσεων:

**Πίνακας 4: Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών και περιγραφή (DSM-5 APA, 2013)**

<i>Κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών</i>	<i>Περιγραφή</i>
<i>Αναγνωστικές δυσκολίες</i>	<i>Αδυναμία ακριβούς ή ρυθμικής ανάγνωσης λέξεων, με συχνά λάθη, διστακτικότητα ή ανάγνωση λέξεων κατά συμπερασμό.</i>
<i>Προβλήματα κατανόησης κειμένου</i>	<i>Ενώ το άτομο διαβάζει με ακρίβεια, αδυνατεί να κατανοήσει την αλληλουχία, τις σχέσεις στοιχείων ή τα βαθύτερα νοήματα.</i>
<i>Δυσκολίες ορθογραφίας</i>	<i>Συχνές παραλείψεις, αντικαταστάσεις ή προσθήκες φωνηέντων και συμφώνων.</i>
<i>Προβλήματα γραπτής έκφρασης</i>	<i>Έλλειψη σαφήνειας, οργάνωσης, καθώς και γραμματικά και συντακτικά λάθη.</i>
<i>Αριθμητικές δυσκολίες</i>	<i>Αδυναμία κατανόησης αριθμητικών εννοιών, δυσκολία στους υπολογισμούς ή στη μνήμη αριθμητικών δεδομένων.</i>
<i>Μαθηματική λογική</i>	<i>Σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων.</i>

### 2. Χαμηλότερη απόδοση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες

Η απόδοση του ατόμου στις ακαδημαϊκές δεξιότητες αξιολογείται ως σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, επηρεάζοντας αρνητικά την

εκπαιδευτική, επαγγελματική ή καθημερινή του λειτουργία. Σε άτομα άνω των 17 ετών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών αντί για τυπικές αξιολογήσεις.

### 3. Εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία

Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να μη γίνουν άμεσα αντιληπτές, παρά μόνο όταν οι απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος ξεπεράσουν τις δυνατότητες του ατόμου.

### 4. Εξάλειψη άλλων αιτιών

Οι δυσκολίες δεν αποδίδονται σε νοητική αναπηρία, αισθητηριακές βλάβες, ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες ή ανεπαρκή διδασκαλία. Με βάση το DSM-5, οι δυσκολίες διακρίνονται σε τρεις βασικούς τομείς:

Ανάγνωση	Γραπτή έκφραση	Μαθηματικά
<ul style="list-style-type: none"><li>Αδυναμία ακριβούς ή ρυθμικής ανάγνωσης, περιορισμένη κατανόηση κειμένων. Η διάγνωση μπορεί να περιλαμβάνει τον όρο «δυσλεξία» για συγκεκριμένα μοτίβα δυσκολιών.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Προβλήματα ορθογραφίας, σαφήνειας, σύνταξης και παραγραφοποίησης.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Αδυναμία κατανόησης αριθμητικών εννοιών, μνήμης δεδομένων και εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων. Ο όρος «δυσαριθμησία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει συγκεκριμένα ελλείμματα.</li></ul>

Σχήμα 3: Δυσκολίες με βάση το DSM-5

Η διάγνωση λαμβάνει υπόψη το ατομικό ιστορικό, τις σχολικές αναφορές και την ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ προσαρμόζεται ανάλογα με τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες.

#### 2.3.3 Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση



Η ανταπόκριση των ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες των φοιτητών/τριών με αναπηρία χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνέχειας και συστηματικότητας. Η απουσία συγκροτημένης πολιτικής βούλησης για τη θεσμοθέτηση ολοκληρωμένων μέτρων, καθώς και η περιορισμένη στήριξη προς τα ιδρύματα, δημιουργούν συνθήκες αποσπασματικής εφαρμογής πρωτοβουλιών. Αυτή η κατάσταση εμποδίζει την εφαρμογή συνεκτικών πολιτικών που θα εξασφάλιζαν την ισότιμη συμμετοχή και ένταξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Καλαντζή-Αζίζι, 2005).

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι αλλαγές που απαιτούνται για τη βελτίωση της προσβασιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία συχνά εξαρτώνται από την ατομική ευαισθησία και προθυμία ορισμένων μελών του διδακτικού ή διοικητικού προσωπικού, αντί να θεμελιώνονται σε θεσμικό και λειτουργικό επίπεδο. Οι υπάρχουσες δομές, όπως τα Συμβουλευτικά Κέντρα Φοιτητών ή τα Γραφεία Διασύνδεσης, συνήθως εστιάζουν στη γενική υποστήριξη των φοιτητών/τριών και όχι στις εξειδικευμένες ανάγκες των φοιτητών/τριών με αναπηρία. Η παροχή υποστήριξης σε φοιτητές/τριες με αναπηρία γίνεται συνήθως άτυπα και βασίζεται στις πρωτοβουλίες ευαισθητοποιημένων ατόμων, τα οποία σπάνια διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση για την κάλυψη των ιδιαίτερων απαιτήσεων αυτής της ομάδας (Μαυριγιαννάκη, 2003).

Η έλλειψη εξειδικευμένων υπηρεσιών και η απουσία επίσημης εκπαίδευσης για την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία αναδεικνύουν την ανάγκη για θεσμικές παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τις δομές προσβασιμότητας και θα διασφαλίσουν τη σταθερότητα και τη συνέπεια στην παροχή υπηρεσιών. Παράλληλα, απαιτείται η ενίσχυση της ενημέρωσης και της κατάρτισης του προσωπικού σχετικά με τα ζητήματα αναπηρίας, ώστε να ενδυναμωθεί η ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία.

Ο χαρακτηρισμός φοιτητών ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες συχνά ενισχύει στερεοτυπικές αντιλήψεις που τους συνδέουν με αδυναμία ή ανικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και, κατ' επέκταση, στις προκλήσεις της φοιτητικής ζωής σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτή η σύνδεση υπογραμμίζει τη διαρκή εξάρτησή τους από το οικογενειακό περιβάλλον ή από κοινωνικές και οικονομικές υπηρεσίες υποστήριξης.



Η απουσία συνεκτικής και ολοκληρωμένης πολιτικής για την ενίσχυση της φοίτησης ατόμων με αναπηρία αποτελεί πρόβλημα όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τις διαφορές που καταγράφονται μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών όσον αφορά την εφαρμογή πολιτικών υποστήριξης, παρατηρείται γενικευμένη ασυνέπεια και αδυναμία υιοθέτησης κοινών προσεγγίσεων. Αυτό συμβαίνει παρά την πολυετή προσπάθεια εναρμόνισης μέσα από τη Διαδικασία της Μπολόνια, που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου για την ανώτατη εκπαίδευση.

Η Διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί μια διακρατική εκπαιδευτική πρωτοβουλία που ξεκίνησε το 1999 με τη Διακήρυξη της Μπολόνια, με σκοπό τη δημιουργία ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area - EHEA). Ο βασικός της στόχος είναι να διασφαλίσει τη συγκρισιμότητα των ακαδημαϊκών τίτλων και να διευκολύνει τη διασυνοριακή κινητικότητα φοιτητών και αποφοίτων εντός της Ευρώπης (European Commission, 2020). Μέσα από ένα πακέτο μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, η διαδικασία στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας των πανεπιστημιακών σπουδών, την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και τη διαμόρφωση μιας πιο συνεκτικής και διαφανούς εκπαιδευτικής δομής.

Στο επίκεντρο της Διαδικασίας της Μπολόνια βρίσκεται η υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου σπουδών, βασισμένου σε τρεις κύκλους ανώτατης εκπαίδευσης: προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο. Η δομή αυτή συμβάλλει στη διευκόλυνση της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής κινητικότητας, καθώς επιτρέπει τη συγκρισιμότητα και τη διεθνή αναγνώριση των τίτλων σπουδών (Wachter, 2004). Παράλληλα, η εισαγωγή του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς της μεταρρύθμισης, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να «μετακινούνται» πιο εύκολα μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να μεταφέρουν τις πιστωτικές τους μονάδες. Επιπλέον, η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της Διαδικασίας της Μπολόνια, μέσω της εφαρμογής κοινών προτύπων αξιολόγησης και της προώθησης διαφανών κριτηρίων πιστοποίησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες για εναρμόνιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις και διαφοροποιήσεις μεταξύ των

κρατών-μελών. Η ύπαρξη διαφορετικών εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, η ποικιλομορφία στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών, καθώς και οι διαφορετικοί μηχανισμοί διαπίστευσης και αναγνώρισης τίτλων δημιουργούν εμπόδια στην πλήρη εφαρμογή του ενιαίου πλαισίου (Kehm, 2010). Επιπλέον, οι διαφορές στη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών επηρεάζουν την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, δημιουργώντας αποκλίσεις στην ποιότητα των πανεπιστημιακών προγραμμάτων και στις ευκαιρίες πρόσβασης των φοιτητών/τριών.

## **2.4 Νομοθετικό πλαίσιο και πρότυπα προσβασιμότητας**

### **2.4.1 Επισκόπηση των σχετικών διεθνών και εθνικών νόμων**

Η προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, με στόχο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξαρτήτως αν αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Το νομοθετικό πλαίσιο και τα πρότυπα προσβασιμότητας που έχουν θεσπιστεί διεθνώς παρέχουν τη βάση για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, οι κατευθυντήριες γραμμές και οι νόμοι, όπως ο Αμερικανικός Νόμος για τα Άτομα με Αναπηρία (ADA) και η Ενότητα 508 του Νόμου για την Αποκατάσταση στις Ηνωμένες Πολιτείες, καθώς και σχετικές εθνικές νομοθεσίες, αποτελούν σημαντικά εργαλεία (Katsouda, 2024).

Ο Αμερικανικός Νόμος για τα Άτομα με Αναπηρία (ADA) που θεσπίστηκε το 1990 αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στόχος του νόμου είναι η διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε τομείς όπως η εργασία, η εκπαίδευση, η πρόσβαση σε δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους, καθώς και η παροχή υπηρεσιών. Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το ADA απαιτεί από τα ιδρύματα να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικές τους πλατφόρμες και το περιεχόμενο είναι προσβάσιμα σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, όπως προβλέπεται από τις κατευθυντήριες γραμμές του World Wide Web Consortium (W3C) για το Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) (W3C, 2018).

Η Ενότητα 508 του Νόμου για την Αποκατάσταση του 1973, που αναθεωρήθηκε το 1998, συγκεκριμενοποιεί τις απαιτήσεις για την προσβασιμότητα σε ηλεκτρονικά και τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται από τις ομοσπονδιακές υπηρεσίες των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο νόμος αυτός απαιτεί από τα δημόσια ιδρύματα, περιλαμβανομένων των

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να εξασφαλίζουν ότι τα τεχνολογικά συστήματα είναι σχεδιασμένα με τρόπο που επιτρέπει τη χρήση τους από άτομα με αναπηρία. Οι κατευθυντήριες αυτές γραμμές είναι απόλυτα εναρμονισμένες με τα WCAG 2.0, που αποτελούν διεθνές πρότυπο προσβασιμότητας στον ιστό (U.S. General Services Administration, 2021).

Η σημασία των νομοθετικών αυτών εργαλείων και ρυθμίσεων, είναι μεγάλη, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ιδρύματα καλούνται να διασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των φοιτητών/τριών μέσω προσαρμοσμένων πρακτικών και εργαλείων. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή προσβάσιμων μορφών εκπαιδευτικού υλικού, τη χρήση τεχνολογίας υποστήριξης, καθώς και την εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Το νομοθετικό πλαίσιο δεν περιορίζεται στη διασφάλιση της συμμόρφωσης, αλλά λειτουργεί και ως οδηγός για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών. Η συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση αποτελούν αναπόσπαστα μέρη αυτής της διαδικασίας. Με την εφαρμογή και προσαρμογή αυτών των κανονισμών, ιδρύματα όπως το ΕΑΠ μπορούν να διασφαλίσουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πραγματικά συμπεριληπτική και προσβάσιμη για όλους.

#### **2.4.2 Τα Πρότυπα (WCAG) 2.1 και WAI-ARIA**

Η προσβασιμότητα στο διαδίκτυο αποτελεί βασικό πυλώνα για την ένταξη ατόμων με αναπηρίες, ειδικά σε τομείς όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, οι Οδηγίες Προσβασιμότητας Περιεχομένου Ιστού (Web Content Accessibility Guidelines - WCAG) 2.1 και το WAI-ARIA (Web Accessibility Initiative – Accessible Rich Internet Applications) αποτελούν διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα που καθοδηγούν τους οργανισμούς να δημιουργούν και να παρέχουν περιεχόμενο προσβάσιμο για όλους. Τα πρότυπα αυτά, αναπτυγμένα από το World Wide Web Consortium (W3C), ενισχύουν τη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρίες να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και αποτελούν τη βάση για τις περισσότερες εθνικές και διεθνείς νομοθεσίες (Madaio et al., 2018).

Οι WCAG 2.1, που δημοσιεύθηκαν το 2018, βασίζονται στις αρχές της αντιληπτότητας, της λειτουργικότητας, της κατανοησιμότητας και της ευρωστότητας. Αυτές οι αρχές διασφαλίζουν ότι το περιεχόμενο είναι αντιληπτό από όλους, προσβάσιμο μέσω ποικίλων μέσων και εργαλείων, εύκολο στην κατανόηση και ανθεκτικό σε τεχνολογικές αλλαγές (W3C, 2018). Οι κατευθυντήριες γραμμές περιλαμβάνουν κριτήρια επιτυχίας σε τρία

επίπεδα συμμόρφωσης: A, AA, και AAA, με το AA να αποτελεί το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο για τις περισσότερες περιπτώσεις. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το WCAG 2.1 AA διασφαλίζει ότι τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και το εκπαιδευτικό υλικό είναι προσβάσιμα σε φοιτητές/τριες με οπτικές, ακουστικές, κινητικές ή γνωστικές δυσκολίες.

Η συνεισφορά των WCAG 2.1 είναι μεγάλη ιδιαίτερα σε πρακτικές όπως η παροχή εναλλακτικών περιγραφών για εικόνες, η χρήση λεζαντών στα βίντεο, η δυνατότητα πλοήγησης μόνο με το πληκτρολόγιο αλλά και μέσω ειδικών συσκευών (screen readers) και η βελτιστοποίηση του περιεχομένου για εργαλεία ανάγνωσης οθόνης (δυνατότητα για ζουμ, αλλαγή στυλ ή μεγέθους γραμματοσειράς κλπ.).

Επιπροσθέτως, το WAI-ARIA συμπληρώνει τις WCAG παρέχοντας ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη εφαρμογών ιστού που είναι δυναμικές και προσβάσιμες. Μέσα από τα χαρακτηριστικά του, όπως οι ρόλοι και οι ιδιότητες, το WAI-ARIA επιτρέπει τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης των χρηστών με τα δυναμικά στοιχεία των ιστοσελίδων. Για παράδειγμα, τα αναδυόμενα παράθυρα, τα μενού και οι καρτέλες που συχνά χρησιμοποιούνται στις διαδικτυακές πλατφόρμες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είναι προσβάσιμα μέσω της ενσωμάτωσης των χαρακτηριστικών του WAI-ARIA. Αυτό διασφαλίζει ότι οι χρήστες με αναπηρίες μπορούν να αλληλεπιδρούν με τα δυναμικά στοιχεία μέσω βοηθητικών τεχνολογιών, όπως οι συσκευές ανάγνωσης οθόνης (Madaio et al., 2018).

Οι WCAG 2.1 και το WAI-ARIA υποστηρίζονται από νομοθετικά πλαίσια, όπως η Οδηγία 2016/2102 της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η Ενότητα 508 στις Ηνωμένες Πολιτείες, που καθιστούν υποχρεωτική τη συμμόρφωση με τις οδηγίες αυτές για δημόσιους φορείς και οργανισμούς. Στην Ελλάδα, ο Ν. 4727/2020 ενσωματώνει την ευρωπαϊκή οδηγία, διασφαλίζοντας ότι οι ιστότοποι και οι εφαρμογές δημοσίων φορέων συμμορφώνονται με τα πρότυπα WCAG 2.1. Στο ΕΑΠ, η συμμόρφωση με αυτά τα πρότυπα αποτελεί απαραίτητο μέρος της στρατηγικής για την προσβασιμότητα, συμβάλλοντας στην παροχή ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης (Ε.Α.Π., 2025).

#### **2.4.3 Το νομικό πλαίσιο της Ελλάδας για την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση**

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί δικαίωμα όλων των νέων και όχι προνόμιο για λίγους. Στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια, μια από τις βασικές αρχές είναι η προώθηση μεταρρυθμίσεων που διασφαλίζουν συνθήκες ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική ανώτατη εκπαίδευση. Η εξάλειψη των αποκλεισμών από τα οφέλη που μπορεί

να προσφέρει η τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ενισχύεται μέσα από την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών, υπηρεσιών συμβουλευτικής και καθοδήγησης (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Στην Ελλάδα, αν και έχουν θεσπιστεί ποικίλες νομοθετικές διατάξεις για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, αυτές εστιάζουν κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο, παραμένει ελλιπώς ρυθμισμένο, με αποτέλεσμα να καλύπτεται από αποσπασματικές διατάξεις, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Οι διατάξεις αυτές, συχνά διατυπωμένες σε ανακοινώσεις ή δελτία τύπου, αφορούν, για παράδειγμα, προϋποθέσεις μετεγγραφής φοιτητών με αναπηρία. Για πρώτη φορά έγινε στην ουσία ειδική ρύθμιση το 2007 για τα πνευματικά δικαιώματα στη μετατροπή κειμένων σε μορφές προσβάσιμες, όπως η γραφή Braille ή η απομαγνητοφώνηση (Φωτοπούλου, 2024).

Παράλληλα, οι συνθήκες που εμποδίζουν την κινητικότητα δεν αφορούν μόνο μόνιμες αναπηρίες, αλλά και περιστασιακές καταστάσεις, όπως η εγκυμοσύνη, η συνοδεία μικρών παιδιών, η προσωρινή χρήση βοηθητικών μέσων λόγω τραυματισμού, η ανεπαρκής φωτεινότητα ή η στιγμιαία έλλειψη συγκέντρωσης. Αυτές οι συνθήκες υπογραμμίζουν την ανάγκη ενός ευρύτερου πλαισίου που θα εξασφαλίζει την προσβασιμότητα όλων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η νομοθεσία στην Ελλάδα, όπως προβλεπόταν αρχικά στον νόμο 1566/1985 και βάσει συνταγματικών αρχών, αναγνωρίζει συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία που δικαιούνται ειδικές ρυθμίσεις για την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτές περιλαμβάνονται άτομα με σοβαρές διαταραχές όρασης ή ακοής, κινητικές αναπηρίες ανεξαρτήτως αιτιολογίας, ψυχικές διαταραχές, χρόνια νοσήματα που απαιτούν μακροχρόνια θεραπεία, όπως καρκίνος ή νεφρική ανεπάρκεια, και μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία. Επίσης, περιλαμβάνονται άτομα με διαταραχές της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπως αυτισμός ή σύνδρομο νευρολογικής προέλευσης (Νόμος 1566/1985, 2024).

Ωστόσο, η μεγάλη ποικιλομορφία στις περιπτώσεις αυτές καθιστά δυσχερή τη δημιουργία γενικεύσιμων κατηγοριοποιήσεων, κάτι που συχνά οδηγεί σε ανεπαρκή ή επισφαλή συμπεράσματα. Παράλληλα, η αυξανόμενη συμμετοχή φοιτητών με αναπηρία στην ανώτατη εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη για θεσμικές και λειτουργικές αλλαγές στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν τη βελτίωση της

προσβασιμότητας στους χώρους, την προσαρμογή διοικητικών πρακτικών και την ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Η πολιτεία συχνά συστήνει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενημερώνουν τους φοιτητές/τις φοιτήτριες τους με αναπηρία για τις διαθέσιμες υποστηρικτικές υπηρεσίες και να οργανώνουν προσβάσιμους χώρους διδασκαλίας και εξετάσεων. Επίσης, ενθαρρύνεται η παροχή βοήθειας μέσω συνοδών, διερμηνέων νοηματικής γλώσσας ή συμφοιτητών, καθώς και η προσαρμογή μαθημάτων όπου κρίνεται απαραίτητο.

Τα τελευταία χρόνια, με την εισαγωγή της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Αναπηρία 2021-2030, δίνεται έμφαση στη βελτίωση της προσβασιμότητας στην ανώτατη εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία. Η στρατηγική αυτή ενισχύει τη δημιουργία χωρίς αποκλεισμούς πανεπιστημιακών περιβαλλόντων, την ενίσχυση της ψηφιακής προσβασιμότητας, και την ανάπτυξη εργαλείων που διευκολύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών με αναπηρία σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα (European Commission, 2021). Επιπλέον, η χρήση Τεχνολογιών Υποστηρικτικής Εκπαίδευσης (Assistive Educational Technologies) επεκτείνεται, ενώ ενισχύεται και η χρηματοδότηση για έργα προσβασιμότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσω του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (Recovery and Resilience Facility, 2023).

### **3. Υποστηρικτική τεχνολογία και προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

#### **3.1 Η αναγκαιότητα της υποστηρικτικής τεχνολογίας**

Η σημασία της χρήσης των υποστηρικτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή κάποια μαθησιακή δυσκολία, έχει αναγνωριστεί ευρέως, οδηγώντας στη δημιουργία ενεργών δεσμών ανάμεσα στην τεχνολογία και την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιτσίκας & Φράντζη, 2021). Η αξιοποίηση των υπολογιστών στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία δεν πρέπει να περιορίζεται σε βασικές εφαρμογές, αλλά να περιλαμβάνει όλες τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, προκειμένου να στηριχθεί και να αναπτυχθεί το δυναμικό των παιδιών και ενηλίκων με αναπηρία (Scherer, 2004; Hasselbring & Glaser, 2000).

Η εισαγωγή της υποστηρικτικής τεχνολογίας, στην εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι μπορούν να



κατηγοριοποιηθούν σε γενικούς παιδαγωγικούς, ειδικούς παιδαγωγικούς, καθώς και σε στόχους που αφορούν δεξιότητες καθημερινής ζωής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στον πίνακα που ακολουθεί περιγράφονται οι συγκεκριμένοι στόχοι:

**Πίνακας 5: Περιγραφή των στόχων της υποστηρικτικής τεχνολογίας**

<b>Στόχοι</b>	<b>Περιγραφή των στόχων</b>
<b>Γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι</b>	Βελτίωση της αποτελεσματικότητας στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες.
	Ενίσχυση της κινητοποίησης για μάθηση και καλύτερη απόδοση.
	Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
	Ανάπτυξη εναλλακτικών προσεγγίσεων και τρόπων σκέψης.
<b>Ειδικοί παιδαγωγικοί στόχοι</b>	Πρόληψη δευτερογενών επιπτώσεων που σχετίζονται με την αναπηρία.
	Αντιστάθμιση δυσλειτουργιών, όπως η εναλλακτική επικοινωνία για την αντιμετώπιση προβλημάτων λόγου και ομιλίας.
	Ενίσχυση χαρακτηριστικών που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία, την επίδοση και τη γενικότερη προσωπικότητα του ατόμου.
	Αποκατάσταση μέσω ενεργοποίησης, ανάπτυξης και εξάσκησης λειτουργιών που έχουν επηρεαστεί από την αναπηρία.
<b>Στόχοι για δεξιότητες καθημερινής ζωής και επαγγελματική εκπαίδευση</b>	Κατάρτιση ατόμων με αναπηρία στη χρήση της πληροφορικής τεχνολογίας.
	Εφαρμογή νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή.

---

Ενσωμάτωση της χρήσης υπολογιστών  
στην επαγγελματική εκπαίδευση και  
αποκατάσταση.

---

### **3.2 Τύποι υποστηρικτικής τεχνολογίας για άτομα με αναπηρία**

#### **3.2.1 Εργαλεία για προβλήματα όρασης, ακοής και κινητικότητας**

Τα είδη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διάφορες βασικές ομάδες, ανάλογα με τον σκοπό και τη χρήση τους (Georgia Project for Assistive Technology, October 2000). Πρώτα, υπάρχουν τα βοηθήματα που διευκολύνουν την καθημερινή ζωή και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως ειδικές συσκευές για τη διευκόλυνση του φαγητού, όπως κούπες και ποτήρια με προσαρμοσμένα περιστόμια, ή συσκευές για το ντύσιμο, όπως άγκιστρα που βοηθούν στο κούμπωμα των κουμπιών. Στον ίδιο τομέα ανήκουν και συσκευές για την υποστήριξη στην χρήση της τουαλέτας, όπως κινητές ή σταθερές καρέκλες μπάνιου και βοηθήματα στήριξης.

Στη συνέχεια, υπάρχει η κατηγορία των βοηθημάτων εναλλακτικής επικοινωνίας. Αυτά απευθύνονται σε άτομα με δυσκολίες λόγου ή ομιλίας, όπως εκείνοι με αναπτυξιακές διαταραχές. Περιλαμβάνουν συστήματα επικοινωνίας βασισμένα σε σύμβολα, διακόπτες που ενεργοποιούνται με την ομιλία, ηλεκτρονικούς συνθέτες φωνής και συσκευές για την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου (Lal, 2010).

Άλλη σημαντική κατηγορία είναι οι συσκευές υποβοήθησης κινητικότητας, τα οποία παρέχουν υποστήριξη στις μετακινήσεις του χρήστη στον χώρο όπου βρίσκεται, είτε αυτός είναι το σπίτι, το σχολείο ή ο χώρος εργασίας. Παραδείγματα αυτών είναι τα αναπηρικά αμαξίδια, τα στηρίγματα βάδισης, οι ορθοστάτες και τα προσθετικά μέλη.

Επιπλέον, συναντάμε τα βοηθήματα ακοής, τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση των ακουστικών δυνατοτήτων ατόμων με προβλήματα ακοής. Αυτά περιλαμβάνουν ακουστικά, συστήματα ηχητικής ενίσχυσης, τηλέφωνα με δυνατότητα χρήσης κειμένου (text telephones), καθώς και συσκευές που μετατρέπουν τον ήχο σε κείμενο (closed captioning devices).

Η τεχνολογία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε φοιτητή/τριας, αποδεικνύεται καθοριστική για την εκπαίδευση και την ενίσχυση της αυτονομίας τους (Τσιτσίκας & Φράντζη, 2021).



Επιπρόσθετα, υπάρχουν τα βοηθήματα που αφορούν την ψυχαγωγία και την αναψυχή. Αυτά προσφέρουν τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να απολαμβάνουν αυτόνομες ψυχαγωγικές δραστηριότητες, όπως ειδικά λογισμικά για υπολογιστές, παιχνίδια με προσαρμοσμένους διακόπτες, ειδικά βίντεο και συσκευές αναπαραγωγής CD-ROM. Αυτές οι κατηγορίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών, προσφέροντας στα άτομα με αναπηρία την ευκαιρία για βελτιωμένη λειτουργικότητα, επικοινωνία, κινητικότητα, ακοή και ποιότητα ζωής.

Τα βοηθήματα όρασης απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης και περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα συσκευών που διευκολύνουν την καθημερινότητά τους, ιδίως στον εκπαιδευτικό τομέα. Παραδείγματα τέτοιων συσκευών είναι τα ομιλούμενα λεξικά, οι συσκευές ηχογράφησης σημειώσεων κατά τη διάρκεια παραδόσεων μαθημάτων, οι μαθηματικοί υπολογιστές με δυνατότητα μεγέθυνσης ή ομιλίας και οι φορητές συσκευές γραφής Braille.

Στην κατηγορία των βοηθημάτων θέσης εργασίας και τοποθέτησης του σώματος ανήκουν συσκευές που εξυπηρετούν κυρίως άτομα με κινητικές αναπηρίες, προσφέροντας καλύτερη ισορροπία και σταθερότητα στον κορμό, τα άκρα και το κεφάλι, ενώ ταυτόχρονα μειώνουν την πίεση που ασκείται στο σώμα τους. Τέτοιες συσκευές περιλαμβάνουν ειδικές καρέκλες που αποτρέπουν την ολίσθηση, μηχανισμούς συγκράτησης των ποδιών, ορθοστάτες και άλλες εξειδικευμένες λύσεις (Higgins & Raskind, 2000).

Άξια αναφοράς είναι και τα συστήματα ελέγχου περιβάλλοντος. Αυτές οι συσκευές βοηθούν κυρίως τα άτομα με κινητικές αναπηρίες να ελέγξουν και να έχουν πρόσβαση στον χώρο στον οποίο βρίσκονται μέσω ασύρματων διακόπτων και ειδικών προσαρμογών. Μέσω αυτών αυξάνεται κατά πολύ η αίσθηση ανεξαρτησίας του ατόμου με αναπηρία (Etingen et al., 2017).

Επιπλέον, τα βοηθήματα μάθησης προορίζονται για τη στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζοντας κυρίως στη χρήση υπολογιστών. Αυτές οι τεχνολογίες υποστηρίζουν την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρίες στο μαθησιακό περιβάλλον, προσφέροντας εργαλεία που διευκολύνουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία μέσα στην τάξη (Higgins & Raskind, 2000).

### **3.2.2 Βοηθητική τεχνολογία για τις μαθησιακές δυσκολίες**

### **3.2.2.1 Ο ρόλος της βοηθητικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση φοιτητών με αναπηρία**

Η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία έχει αναγνωριστεί επίσημα από πολλές χώρες ως ουσιαστική για την εκπαιδευτική τους ένταξη. Οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται ιδιαίτερα από επαναληπτικές διαδικασίες που είναι ευχάριστες και πολυαισθητηριακές, ενώ η παροχή προτύπων επιθυμητής συμπεριφοράς ενισχύει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, φοιτητές/τριες με φυσικές δυσκολίες συντονισμού, όρασης ή ακοής μπορούν, μέσω ειδικά προσαρμοσμένων τεχνολογικών μέσων, να αποκτήσουν πρόσβαση στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό συμβάλλει στη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαιδευτική εμπειρία και προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλους.

Η αξιοποίηση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό. Οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν την αίσθηση ελέγχου, καλλιεργούν δεξιότητες αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές/τριες τους και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους μέσω της βελτίωσης της ποιότητας της δουλειάς τους. Επιπλέον, μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες τη στιγμή που τις χρειάζονται και να τις χρησιμοποιούν με επιστημονικό και εποικοδομητικό τρόπο (Kimball & Smith, 2007).

Ωστόσο, η Υποστηρικτική Τεχνολογία δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες με αναπηρία. Δεν υπάρχει μια «μαγική» λύση που να καλύπτει κάθε ανάγκη (Chou & Liu, 2005). Για τον λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν αυτή την τεχνολογία θα πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς για τις εξελίξεις στον τομέα και να πειραματίζονται με διαφορετικά εργαλεία και εφαρμογές, ώστε να εντοπίζουν τις καταλληλότερες λύσεις για κάθε περίπτωση.

### **3.2.2.2 Τεχνολογικές λύσεις για διαφορετικές αναπηρίες**

Στην περίπτωση φοιτητών με κινητικές αναπηρίες, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κίνηση, όπως στο να κινήσουν τα χέρια τους ή να πιάσουν ένα βιβλίο, μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη προσαρμογή μηχανικών εργαλείων και τεχνολογικών εξαρτημάτων. Ειδικά εργαλεία, όπως διακόπτες, φωτογραφίδες/ διαγνωστικοί φακοί (light pens) και ειδικά ποντίκια (π.χ. trackball mouse), παρέχουν τη δυνατότητα στον φοιτητή/στην φοιτήτρια να στέλνει σήματα στον υπολογιστή χρησιμοποιώντας

οποιαδήποτε κίνηση είναι εφικτή, όπως την κίνηση του κεφαλιού. Επιπλέον, έχουν σχεδιαστεί συσκευές που προσαρτώνται στο κεφάλι ή στα πόδια, επιτρέποντας στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να πληκτρολογούν με τη βοήθεια ειδικών εξαρτημάτων.

Η αξιοποίηση αυτών των εργαλείων προσφέρει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες με αναπηρία τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτύσσουν δεξιότητες που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής και της μάθησής τους.

Η τεχνολογία προσφέρει σημαντικές λύσεις και εργαλεία για την εκπαίδευση φοιτητών με διαφορετικές μορφές αναπηρίας, διευκολύνοντας την πρόσβαση στη γνώση και ενισχύοντας την ανεξαρτησία τους.

Για φοιτητές/τριες με προβλήματα λόγου, οι δυσκολίες επικοινωνίας τους ενδέχεται να οφείλονται σε μερική ή πλήρη αδυναμία ομιλίας. Παρότι κατανοούν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, αδυνατούν να εκφραστούν με τρόπο κατανοητό από τους άλλους. Ένα από τα πιο διαδεδομένα συστήματα που χρησιμοποιούνται για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες είναι το σύστημα συμβολικής επικοινωνίας Bliss. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει περίπου 1400 σύμβολα που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες έννοιες. Τα σύμβολα αυτά μπορούν να συνδυαστούν σε ειδικά διαμορφωμένα φύλλα, επιτρέποντας στον φοιτητή/στην φοιτήτρια να επικοινωνεί πιο αποτελεσματικά. Μέσω της επιλογής συμβόλων από το σύστημα Bliss, είναι δυνατόν να δημιουργούνται ολοκληρωμένα μηνύματα που εμφανίζονται στην οθόνη ενός υπολογιστή, ενθαρρύνοντας τον φοιτητή/τη φοιτήτρια να εργάζεται πιο αυτόνομα και να παράγει εκτενέστερα κείμενα (Olaszi et al., 2002).

### ***3.2.2.3 Η σημασία του κατάλληλου λογισμικού και η παιδαγωγική του διάσταση***

Η χρήση των υπολογιστών έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην κάλυψη βασικών μαθησιακών αναγκών των φοιτητών/τριών με νοητική αναπηρία και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι ανάγκες αυτές περιλαμβάνουν την παροχή ενός ασφαλούς και προβλέψιμου μαθησιακού περιβάλλοντος, τη διασφάλιση μιας σταδιακής μετάβασης από το ένα μαθησιακό επίπεδο στο επόμενο, την άμεση ανατροφοδότηση, την αξιοποίηση της οπτικής επικοινωνίας και τη μείωση του άγχους που μπορεί να προκαλεί η κοινωνική αλληλεπίδραση, ιδιαίτερα σε φοιτητές/τριες με αναπτυξιακές διαταραχές. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και η προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις μοναδικές ανάγκες κάθε φοιτητή αποτελούν επίσης σημαντικά οφέλη αυτής της

προσέγγισης. Οι ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν τη χρησιμότητα των υπολογιστών για την εκπαίδευση αυτού του πληθυσμού (Whalen et al., 2006; Williams et al., 2002).

Αυτά τα δεδομένα έχουν οδηγήσει στη δημιουργία και ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών μεθόδων που αξιοποιούν την τεχνολογία. Οι μέθοδοι αυτές στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι σαφές και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών με νοητική αναπηρία και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα τέτοιο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από οπτική διδασκαλία, σαφείς και κατανοητές οδηγίες, καθώς και ξεκάθαρη δομή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Mesibov et al., 2005).

Επιπλέον, ένα λογισμικό που προορίζεται για την εκπαίδευση φοιτητών με αναπηρία οφείλει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν τη δυνατότητα παροχής απλών και κατανοητών οδηγιών, τη δημιουργία ενός ελκυστικού και φιλικού προς τον χρήστη περιβάλλοντος και την προσαρμογή του λογισμικού στις ατομικές μαθησιακές ιδιαιτερότητες κάθε φοιτητή/τριας (Olaszi et al., 2002). Με αυτές τις προσεγγίσεις, η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει ουσιαστική υποστήριξη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτονομία και τις δεξιότητες των φοιτητών/τριών αυτών.

Η διδακτική σχεδίαση και η παιδαγωγική προσέγγιση ενός λογισμικού για φοιτητές/τριες με αναπηρίες θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευκολία στη χρήση, προσφέροντας τη δυνατότητα αξιοποίησης μέσω απλών και κατανοητών ενεργειών. Οι στόχοι και ο σκοπός του λογισμικού οφείλουν να είναι ρεαλιστικοί και εφαρμόσιμοι στην εκπαιδευτική πράξη, εξασφαλίζοντας παράλληλα τη δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι επίσης κρίσιμο το λογισμικό να προσφέρει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες την ευκαιρία αξιοποίησης πολλαπλών αναπαραστάσεων και να παρέχει σταθερή και συνεχόμενη ανατροφοδότηση, στοιχείο απαραίτητο για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται με συνέπεια και μεθοδικότητα, ακολουθώντας την αρχή της κλιμακωτής αναδόμησης (Scaffolding). Αυτή η προσέγγιση, βασισμένη στη στρατηγική της κονστρουκτιβιστικής μάθησης, επιτρέπει την απόκτηση γνώσεων μέσα από μια σπειροειδή διαδικασία που συνθέτει γνώσεις, ιδέες και στάσεις, προωθώντας τη σταδιακή και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Larkin, 2001).

Όσον αφορά το περιεχόμενο του λογισμικού, θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται με τις ανάγκες του/της εκάστοτε μαθητή/τριας. Επιπλέον, σημαντικό είναι το υλικό να είναι ελκυστικό για τους/τις μαθητές/τριες με δυνατότητες αλληλεπίδρασης, να είναι προσβάσιμο, να διατηρεί αρχεία της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευόμενου/ της εκπαιδευόμενης και να παρέχεται η δυνατότητα εξατομίκευσής του ανάλογα με τις ανάγκες του σπουδαστή (Álvaro Fernández-López et al., 2012; Sahin, 2006; (Kaenampornpan et al., 2018). Το διδακτικό υλικό οφείλει να είναι απόλυτα συνδεδεμένο με το αντικείμενο της διδασκαλίας, με απόλυτα ξεκάθαρες οδηγίες και στόχους και να είναι προσαρμοσμένο στο αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο των φοιτητών/τριών. Παράλληλα, η δομή των δραστηριοτήτων, η παροχή πληροφοριών και το περιεχόμενο των ασκήσεων πρέπει να διέπονται από συνέπεια και συνεκτικότητα, διασφαλίζοντας την ομαλή πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλο το φάσμα του λογισμικού.

Τέλος, το λογισμικό θα πρέπει να υποστηρίζει αποτελεσματικά τον/την εκπαιδευτικό, παρέχοντας υλικό που του/της επιτρέπει να σχεδιάζει και να προσαρμόζει τις διδακτικές δραστηριότητες στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε φοιτητή/τριας. Τα σενάρια των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν μια πολυδιάστατη παιδαγωγική προσέγγιση, προσφέροντας στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιοποιεί το υλικό σε πολλαπλά επίπεδα για την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική εμπειρία (García Terceño & Greca, 2023; Higgins & Sullivan, 1982; Pocaan, 2022).

Η τεχνική αρτιότητα ενός λογισμικού που προορίζεται για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρίες είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική χρήση του. Ένα τέτοιο λογισμικό πρέπει να είναι εύκολο τόσο στην εγκατάσταση όσο και στην απεγκατάστασή του, εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα άμεσης και απρόσκοπτης πρόσβασης από τους χρήστες. Οι επιλογές στο μενού, τα πλήκτρα και τα συνοδευτικά εικονίδια πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να καθιστούν τη χρήση του λογισμικού κατανοητή και να διευκολύνουν την πλοήγηση των φοιτητών/τριών, επιτρέποντάς τους να το χειρίζονται με άνεση (Borblik et al., 2015).

Η διάταξη του περιεχομένου του λογισμικού είναι εξίσου κρίσιμη. Ο σχεδιασμός του πρέπει να το καθιστά λειτουργικό, αποφεύγοντας την υπερβολική ποσότητα πληροφοριών και πολυμέσων που θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση ή να αποσπάσει την προσοχή των χρηστών. Η αισθητική ποιότητα, όπως η καθαρότητα του ήχου, η ευκρίνεια των εικόνων

και των φωτογραφιών, καθώς και η επιλογή χρωμάτων, πρέπει να ακολουθεί τους κατάλληλους κανόνες. Αυτό όχι μόνο ενισχύει την αισθητική εμπειρία των χρηστών αλλά μειώνει και την πιθανότητα πρόκλησης αισθητηριακής υπερευαισθησίας (Tolentino et al., 2010; Anuar et al., 2013).

Συνοψίζοντας, η Υποστηρικτική Τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη συνεκπαίδευση φοιτητών με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, υπό την προϋπόθεση ότι τηρούνται ορισμένοι βασικοί κανόνες. Το λογισμικό πρέπει να συμμορφώνεται με τις προδιαγραφές της σύγχρονης έρευνας, διασφαλίζοντας ότι είναι προσιτό στους χρήστες και συμβατό με τα μαθησιακά στυλ του συγκεκριμένου πληθυσμού (Atkinson, 2004). Πρέπει επίσης να σχεδιάζεται και να κατασκευάζεται με τρόπο που να εναρμονίζεται με το προφίλ του χρήστη, παρέχοντας δυνατότητες για την καλύτερη αξιοποίηση των γνωστικών, κινητικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων του (Dix et al., 2004).

Επιπλέον, η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να βασίζεται στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες, ενσωματώνοντας αυτές τις δεξιότητες στη μαθησιακή διαδικασία. Η εφαρμογή της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στο πλαίσιο της γενικής τάξης ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις αρχές του «Σχολείου για Όλους», που στοχεύει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, όπου όλοι οι φοιτητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο (Schleef, 2003).

### **3.3 Επικοινωνία και αλληλεπίδραση**

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν βασικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ειδικά για φοιτητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η αλληλεπίδραση με τους διδάσκοντες και τους/τις συμφοιτητές/τριες τους διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσωμάτωση αρχών προσβασιμότητας και καθολικού σχεδιασμού στην επικοινωνία είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών (Tolentino et al., 2010).

#### **3.3.1 Προσβασιμότητα αλληλεπίδρασης δασκάλου- μαθητή/τριας**



Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και φοιτητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά διαμεσολαβείται από τεχνολογικά εργαλεία. Αυτά τα εργαλεία πρέπει να είναι προσβάσιμα και λειτουργικά για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, ανεξαρτήτως φυσικών ή γνωστικών περιορισμών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και φοιτητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά διαμεσολαβείται από τεχνολογικά εργαλεία. Αυτά τα εργαλεία πρέπει να είναι προσβάσιμα και λειτουργικά για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, ανεξαρτήτως φυσικών ή γνωστικών περιορισμών. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση προσβασιμότητας του Moodle, πλατφόρμα που χρησιμοποιείται από το ΕΑΠ, έχει αναδείξει δυσκολίες στην προσβασιμότητα, οι οποίες δυσχεραίνουν αλλά δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την ολοκλήρωση των σπουδών ΑμεΑ (Armano et al., 2017). Οι Laabidi et al. (2013) έχουν δείξει ότι είναι δυνατή η προσαρμογή του τυπικού Moodle ώστε να είναι πιο προσβάσιμο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ΑμεΑ.. Δημιούργησαν την έκδοση Moodle<sup>Acc+</sup>, η οποία παρέχει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα προσαρμογής του τρόπου παρουσίασης και του ίδιου του εκπαιδευτικού υλικού, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του εκάστοτε σπουδαστή. Με τον τρόπο αυτόν απέδειξαν ότι το Moodle μπορεί να λειτουργήσει ως μία πλήρως προσβάσιμη πλατφόρμα και να καταστήσει δυνατή την αλληλεπίδραση για φοιτητές/τριες με προβλήματα όρασης, ακοής ή κινητικότητας.

Στο πλαίσιο που περιγράφεται, η δυνατότητα για άμεση και συνεχόμενη επικοινωνία με τους διδάσκοντες μέσω διαδραστικών φόρουμ, ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή τηλεσυναντήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τα εργαλεία αυτά, όταν σχεδιάζονται με γνώμονα την προσβασιμότητα, επιτρέπουν στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να εκφράζουν τις απορίες τους και να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται χωρίς περιορισμούς. Για παράδειγμα, φοιτητές/τριες με δυσλεξία μπορούν να επωφεληθούν από τη δυνατότητα χρήσης φωνητικών μηνυμάτων ή την αυτόματη μετατροπή κειμένου σε ήχο. Αντίστοιχα, η ύπαρξη σαφών οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων διευκολύνει την πρόσβαση για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες (Seale, 2014).

Η εκπαίδευση των διδασκόντων για τη χρήση προσβάσιμων εργαλείων επικοινωνίας, την ενσωμάτωση τεχνικών και πρακτικών προσβασιμότητας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και κατανόησης των ΦμεΑ είναι εξίσου σημαντική. Το ΕΑΠ, μέσω του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), έχει προσφέρει

επιμορφωτικά προγράμματα που ενισχύουν τις δεξιότητες των διδασκόντων στην ενσωμάτωση τεχνικών και πρακτικών προσβασιμότητας. Ένα από αυτά είναι το πρόγραμμα με τίτλο «Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση: Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Διεθνείς Ενταξιακές Εκπαιδευτικές Πρακτικές», το οποίο παρέχει πιστοποιητικό επιμόρφωσης από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Ε.Α.Π. και μοριοδοτεί για διάφορες περιπτώσεις διορισμών και προσλήψεων (meafora.gr, 2019). Επιπλέον, συμμετέχει σε ευρωπαϊκά έργα που προάγουν την προσβάσιμη ψηφιακή εκπαίδευση, όπως το έργο InTour: INclusive TOURism professions, το οποίο στοχεύει στην κατάρτιση προσωπικού για την παροχή ποιοτικών προσβάσιμων τουριστικών υπηρεσιών (Ε.Α.Π., 2022). Παρόλα αυτά, τα προγράμματα αυτά δεν απευθυνόντουσαν αποκλειστικά στους Καθηγητές- Συμβούλους του ΕΑΠ και η παρακολούθησή τους αποτελούσε αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και πρωτοβουλίας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΕΑΠ, ως προς την εκπαίδευση ΑμεΑ, θα συνέβαλλε στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση τόσο των φοιτητών/τριών με αναπηρίες όσο και των υπόλοιπων φοιτητών του ΕΑΠ.

### 3.3.2 Καθολικός σχεδιασμός για αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) αποτελεί μια προσέγγιση που εστιάζει στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή όλων των φοιτητών/τριών. Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο καθολικός σχεδιασμός για την αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τη δημιουργία δραστηριοτήτων και εργαλείων που λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία των μαθησιακών αναγκών.

Μια από τις βασικές αρχές του UDL είναι η παροχή πολλαπλών μέσων αλληλεπίδρασης. Τα μέσα αυτά περιλαμβάνουν τη χρήση κειμένου, ήχου, εικόνων και πολυμέσων για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, παρέχοντας στους φοιτητές/στις φοιτήτριες τη δυνατότητα να επιλέγουν το μέσο που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους (CAST, 2018). Για παράδειγμα, οι διδάσκοντες/ουσες μπορούν να προσφέρουν επιλογές για τη συμμετοχή σε διαδραστικές συζητήσεις είτε μέσω γραπτών φόρουμ είτε μέσω ζωντανών τηλεδιασκέψεων. Αυτή η ευελιξία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών/τριών με αναπηρίες.

Ο καθολικός σχεδιασμός προάγει επίσης την αυτόνομη συμμετοχή μέσω εργαλείων που υποστηρίζουν την αυτορρύθμιση και την αυτοαξιολόγηση. Εργαλεία όπως τα διαδραστικά



κούιζ, οι προσωπικές σημειώσεις εντός πλατφόρμας και τα χρονοδιαγράμματα επιτρέπουν στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να οργανώνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία με τρόπο που ταιριάζει στις ανάγκες τους. Παράλληλα, ενισχύονται οι δυνατότητες ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση όταν τη χρειάζονται.

Επιπροσθέτως, η χρήση τεχνολογίας αιχμής ενισχύει τον καθολικό σχεδιασμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση δυνατοτήτων όπως η αυτόματη μετατροπή ομιλίας σε κείμενο, η χρήση τεχνητής νοημοσύνης για την παροχή προσωποποιημένης ανατροφοδότησης και η δυνατότητα προσαρμογής της πλατφόρμας στις ατομικές προτιμήσεις του χρήστη αποτελούν πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη και την αυτονομία.

Η εφαρμογή αυτών των αρχών έχει ήδη αποδείξει την αξία της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας για φοιτητές/τριες με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Με τη συστηματική ενσωμάτωση του καθολικού σχεδιασμού στις διαδικασίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τα πανεπιστήμια μπορούν να προάγουν ένα περιβάλλον μάθησης που σέβεται τη διαφορετικότητα, ενισχύει την αυτονομία και προάγει τη συμμετοχή όλων (Rao, 2021; Westine et al., 2019; Cook & Rao, 2018).

Κάποιες από τις βασικές αρχές αυτές και τα οφέλη του Καθολικού σχεδιασμού αναφέρονται και στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 6: Αρχές Καθολικού Σχεδιασμού με βάση αυτά που αναφέρονται στην επίσημη ιστοσελίδα τους (CAST, 2020).**

Αρχές Καθολικού Σχεδιασμού	Οδηγίες	Οφέλη
1. Πολλαπλοί τρόποι εμπλοκής των μαθητών	Αναγνώριση, αποδοχή και εκτίμηση των βασικών στοιχείων ταυτότητας, των ποικίλων ενδιαφερόντων τους και του τρόπου μάθησης των διδασκόμενων.	Η ενεργή συμμετοχή και το ενδιαφέρον για τη μάθηση αυξάνονται.
	Διατήρηση της προσπάθειας και επιμονής για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί	Βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοούν τις προσδοκίες και να

	στόχοι πρέπει να είναι απλοί και ξεκάθαροι, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και συλλογικής μάθησης καλλιέργεια του συναισθήματος «ανήκειν».	επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους.
2. Πολλαπλά μέσα παρουσίασης	Η παρουσίαση των πληροφοριών πρέπει να είναι προσαρμόσιμη στις ανάγκες των μαθητών. (π.χ. να μπορεί να γίνει οπτικά, ακουστικά ή γραπτά).	Καλύπτονται διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ανάγκες.
	Η μορφοποίηση πρέπει να είναι σαφής και συνεπής ώστε να διευκολύνει την πρόσβαση και την κατανόηση από τον εκπαιδευόμενο.	Ο μαθητής/η μαθήτρια καταβάλλει λιγότερη ενέργεια για να κατανοήσει το υλικό.
	Χρήση γραφημάτων, διαγραμμάτων και πολυμέσων για τη βέλτιστη κατανόηση.	Η οπτική αναπαράσταση πολύπλοκων εννοιών διευκολύνει την απομνημόνευση και αποκωδικοποίησή τους.
3. Παροχή πολλαπλών επιλογών δράσης και έκφρασης	Ενθάρρυνση και αποδοχή των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι μαθητές εκφράζονται και αλληλεπιδρούν (π.χ. προφορικά, γραπτά, με βίντεο).	Δίνει στους διδασκόμενους/στις διδασκόμενες ελευθερία να επιλέξουν τον καλύτερο τρόπο έκφρασης για τους ίδιους.
	Βελτιστοποίηση της προσβασιμότητας στο εκπαιδευτικό υλικό, σε υποστηρικτικές τεχνολογίες και εργαλεία προσβασιμότητας.	Δρα υποστηρικτικά για τους μαθητές/τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες.
	Εφαρμογή της «μάθησης με υποστήριξη» (scaffolding), όπου ο	Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στην

εκπαιδευτικός αποσύρει σταδιακά την υποστήριξη του. Ενσωμάτωση ποικίλων τρόπων διαμορφωτικής αξιολόγησης.	εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να τους απασχολεί μόνο το αποτέλεσμα. Αναζητούν, εξασκούνται, πειραματίζονται και αποκτούν αυτοπεποίθηση.
---	--

## 4. Προσβασιμότητα και συστήματα υποστήριξης μαθητών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες στο ΕΑΠ

### 4.1 Προσβασιμότητα στο ΕΑΠ

#### 4.1.1 Προσβασιμότητα έντυπου και ψηφιακού υλικού

Η προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού στο ΕΑΠ αποτελεί βασικό πυλώνα της εκπαιδευτικής του στρατηγικής. Το ΕΑΠ έχει υιοθετήσει το Moodle ως την κύρια πλατφόρμα διαχείρισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας υποδομές και λειτουργίες που συμμορφώνονται με τις κατευθυντήριες γραμμές WCAG 2.1 (Web Content Accessibility Guidelines), οι οποίες εξασφαλίζουν την παροχή υλικού με υψηλά πρότυπα προσβασιμότητας τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή (Δήλωση Προσβασιμότητας Ε.Α.Π., 2022).

Η προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού δεν περιορίζεται μόνο στη συμμόρφωση με τις τεχνικές προδιαγραφές, αλλά βασίζεται και στη φιλοσοφία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, ο οποίος υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης και της ενεργητικής συμμετοχής, καθιστώντας τη διαδραστικότητα και την ευελιξία του υλικού κρίσιμα στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας (Tolentino et al., 2010).

Αρχικά, όσον αφορά στο έντυπο και ψηφιακό υλικό, το ΕΑΠ χρησιμοποιεί το ΣΔΜ Moodle, το οποίο διατηρεί συγκεκριμένα πρότυπα και παρέχει πολλαπλές δυνατότητες, μέσα από τις οποίες προωθείται η προσβασιμότητα:

- **Συμμόρφωση με τις WCAG 2.1** για βελτιστοποίηση της προσβασιμότητας
- **Πολλοί αποδεκτοί τύποι αρχείων** ώστε να επιτυγχάνεται η βέλτιστη κατανόηση και προσβασιμότητα από όλες τις ομάδες εκπαιδευόμενων. Το Moodle δέχεται αρχεία σε μορφή

- εγγράφων όπως pdf και docx, εικόνες όπως jpeg, png και svg, βίντεο και ηχητικά αρχεία σε μορφή mp3 και wav.
- **Διαδραστικό Περιεχόμενο** που υποστηρίζει την εύκολη πλοήγηση, παρέχοντας επιλογές αλλαγής μεγέθους γραμματοσειράς και αντίθεσης σε μορφή SCORM και H5P.
  - **Δυνατότητα κατηγοριοποίησης και οργάνωσης** ώστε η περιήγηση και αναζήτηση μαθημάτων από τους μαθητές/τις μαθήτριες να είναι ευκολότερη
  - **Δυνατότητα ελέγχου του περιεχομένου** προτού δημοσιευτεί ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία, παρουσίαση και δομή του (MoodleDocs, 2024).

Το εκάστοτε ίδρυμα που χρησιμοποιεί Moodle επιλέγει ποιες από τις δυνατότητές του θα χρησιμοποιήσει καθώς η λειτουργία του προσαρμόζεται. Δεν υπάρχει πηγή διαθέσιμη που να εξηγεί τις δυνατότητες, οι οποίες αξιοποιούνται από το ΕΑΠ, παρόλα αυτά ως ΣΔΜ το Moodle μπορεί σίγουρα να συνεισφέρει στην προσβασιμότητα των ΑμεΑ

Όπως αναφέρουν οι Χουλιάρα et al. (2016), το ΕΑΠ ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία της ενήλικης μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στην αυτονομία του/της φοιτητή/τριας και τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ευρετικής πορείας προς τη γνώση. Γίνεται προσπάθεια οι μαθησιακές δραστηριότητες να σχεδιάζονται με γνώμονα τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση, ενισχύοντας την κοινωνική εμπειρία των φοιτητών/τριών μέσω της συμμετοχής σε ομάδες συζήτησης και εργασιών. Μία πολύ σημαντική παρατήρηση από τους ίδιους είναι ότι ενώ το ΕΑΠ προάγει μέσω της διδασκαλίας του τη δημιουργία και χρήση πολυμορφικού υλικού, το υλικό του ΕΑΠ δεν έχει πολυμορφικότητα. Καταλήγει στο ότι υπάρχει έλλειψη καλών πρακτικών δημιουργίας υλικού στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στη εξΑΕ. Τονίζει τέλος, ότι πρέπει να γίνουν τα κατάλληλα βήματα ώστε να γεφυρωθεί η θεωρία με την πράξη.

Αντίστοιχα, οι δημοσιευμένες ερευνητικές διαδικασίες σχετικά με την προσβασιμότητα της Τριτοβάθμιας εξΑΕ σε ΑμεΑ στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Όπως αναφέρεται από τις Κρητικού και Κουτσούμπα (2011) οι φοιτητές/τριες με αναπηρία συναντούν δυσκολίες ως προς την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν κυρίως την πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, τη διαμόρφωση του υλικού με τρόπο ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται κυρίως στον όγκο της ύλης σε συνδυασμό με τα στενά χρονικά περιθώρια, την ικανότητα ισότιμης συμμετοχής στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις καθώς και στη διαδικασία των εξετάσεων.

Συνοδοιπόροι τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι(Κ-Σ) τους, οι οποίοι τους παρείχαν κατευθυντήριες όποτε το χρειάζονταν. Οι συνεντευξιαζόμενοι όμως δήλωσαν πως αισθάνθηκαν ότι δεν υπάρχει υπηρεσία που να αφορά τους φοιτητές/τις φοιτήτριες ΑμεΑ στο ΕΑΠ. Επιπλέον, αισθάνθηκαν ότι δεν υπήρχε η κατάλληλη τεχνολογική κατάρτιση των ΚΣ και των διοικητικών υπαλλήλων για να τους υποστηρίξουν. Παρά τη διάθεση συνεργασίας και ευελιξίας, λοιπόν, η έλλειψη κατάλληλα οργανωμένου πλαισίου για την υποστήριξη και εκπαίδευση Φοιτητών/τριών με Αναπηρία αποτέλεσε τροχοπέδη στην ομαλή φοίτησή τους.

Μία επιπλέον μελέτη που είναι άξια αναφοράς σχετικά με την πρόσβαση ατόμων με προβλήματα όρασης στην εξΑΕ είναι αυτή των Λιάκου και Μανούσου (2016). Σε αυτήν περιγράφονται και στοιχειοθετούνται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εξασφαλιστεί η προσβασιμότητά τους στην εξΑΕ. Η μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης είναι αυτή του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος απορρέει από τη δυσκολία αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον και τον κοινωνικό τους περίγυρο, την περιορισμένη πρόσβασή τους στην πληροφόρηση και στην αγορά εργασίας, η οποία θα συνείσφερε στην αυτονομία τους. Ο κυριότερος τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να αρθεί ο περιορισμός που έχουν στην πρόσβασή τους σε πηγές πληροφοριών και στην αγορά εργασίας είναι η ανοικτή πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να προσαρμοστεί καταλλήλως, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά λειτουργούν στο περιβάλλον τους. Η εξΑΕ συνιστά μια μορφή εκπαίδευσης που δυνητικά θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη για αυτά, καθώς μέσα από αυτή πολλές από τις δυσκολίες προσβασιμότητας που συναντούν στην τυπική εκπαίδευση παύουν να ισχύουν. Για την επιτυχή φοίτησή τους κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση και γνώση των επιμέρους αναγκών τους από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα, η διαθεσιμότητα κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες και με τον/την εκπαιδευτικό τους. Η μελέτη αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα πως παρά τις προσπάθειες που γίνονται οι προαναφερόμενες ανάγκες δεν καλύπτονται στο πλαίσιο της εξΑΕ.

Οι αντίστοιχοι φραγμοί πρόσβασης ατόμων με προβλήματα όρασης αναγνωρίζονται και από τον Γκότση ( 2020). Ο ίδιος ερευνά την επίδραση που θα μπορούσε να έχει η χρήση

της Τεχνητής Νοημοσύνης στην προσβασιμότητα των φοιτητών/τριών και καταλήγει στο συμπέρασμα πως η χρήση της θα μπορούσε να εξασφαλίσει την πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στην εξΑΕ.

Τέλος, η Μανουσαρίδου (2020) αναφέρει πως ενώ τα ΑμεΑ έχουν εν γένει θετική στάση ως προς την εξΑΕ το υψηλό κόστος και η χαμηλή διαθεσιμότητα της υποστηρικτικής Τεχνολογίας, τα εμπόδια που συναντούν, καθώς και η αίσθηση πως η εξΑΕ αποτελεί πρόκληση λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής τους σε αυτήν. Ακολουθεί πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει συνοπτικά τις έρευνες και τα αποτελέσματά τους.

**Πίνακας 7 Συνοπτική παρουσίαση Μελετών σχετικά με τη φοίτηση ΑμεΑ στην εξΑΕ**

Μελέτη (Ερευνητές, Έτος)	Βασικά Ευρήματα και προκλήσεις σχετικά με την φοίτηση των ΑμεΑ στην εξΑΕ	Προτεινόμενες Παρεμβάσεις
Κρητικού & Κουτσούμπα (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δυσκολίες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό</li> <li>- Δυσκολίες στην ομαδική συμμετοχή</li> <li>- Έλλειψη υπηρεσιών για ΑμεΑ</li> <li>- Ανεπαρκής τεχνολογική κατάρτιση προσωπικού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Βελτίωση του οργανωμένου πλαισίου υποστήριξης</li> <li>- Κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και της διαδικασίας αξιολόγησης</li> <li>- Ενίσχυση κατάρτισης Καθηγητών – Συμβούλων</li> </ul>
Λιάκου & Μανούσου (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κοινωνικός αποκλεισμός λόγω δυσκολιών αλληλεπίδρασης</li> <li>- Περιορισμένη πρόσβαση στην πληροφόρηση</li> <li>- Δυσκολίες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Προσαρμογή εκπαιδευτικής διαδικασίας</li> <li>- Παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού</li> <li>- Ενίσχυση αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων</li> </ul>

Γκότσης (2020)	- Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει την προσβασιμότητα ΑμεΑ	- Εφαρμογή λύσεων Τεχνητής Νοημοσύνης για τη βελτίωση της προσβασιμότητας
Μανουσαρίδου (2020)	- Θετική στάση, αλλά υψηλό κόστος υποστηρικτικής τεχνολογίας - Εμπόδια που περιορίζουν τη συμμετοχή (προσβασιμότητα στο υλικό, αλληλεπίδραση, διαδικασία αξιολόγησης χρονικοί περιορισμοί)	- Μείωση κόστους και αύξηση διαθεσιμότητας υποστηρικτικής τεχνολογίας - Αντιμετώπιση εμποδίων συμμετοχής ΑμεΑ

Στα πλαίσια του ΕΑΠ, όπου κύριος στόχος είναι να είναι το εκπαιδευτικό υλικό είναι ως επί το πλείστο πολυμορφικό γίνεται αξιόλογη προσπάθεια να τηρηθεί η δέσμευση για την παροχή ίσων ευκαιριών και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες (Χουλιάρα et al., 2016).

#### 4.1.2 Ενσωμάτωση προσβάσιμων μορφών μάθησης

Η ενσωμάτωση προσβάσιμων μορφών μάθησης αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της στρατηγικής του ΕΑΠ για την παροχή δίκαιης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Το ΕΑΠ εφαρμόζει ένα πολυμορφικό μοντέλο εκπαιδευτικού υλικού με στόχο να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των φοιτητών/τριών, προάγοντας την ισότιμη πρόσβαση και ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Το μοντέλο αυτό προωθεί την αυτονομία, την ευελιξία και την ενεργή συμμετοχή, ενώ παράλληλα εστιάζει στη συμπερίληψη και την εξατομίκευση της μάθησης.

Το οπτικοακουστικό υλικό που παρέχεται στους φοιτητές/στις φοιτήτριες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής εμπειρίας διευκολύνοντας την κατανόηση από φοιτητές/τριες με προβλήματα ακοής ή γλωσσικές δυσκολίες. Επιπλέον, παρέχεται περιγραφικός ήχος για άτομα με μειωμένη όραση, προσφέροντας αναλυτικές περιγραφές του οπτικού περιεχομένου. Τα βίντεο του ΕΑΠ συχνά περιλαμβάνουν διαδραστικά στοιχεία, όπως κουίζ και δραστηριότητες, που ενισχύουν τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών και την κατανόηση του περιεχομένου.



Επίσης, η χρήση ηχητικού υλικού προσφέρει ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να μελετούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Τα podcasts και τα ηχητικά αρχεία παρέχουν εύκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ανεξάρτητα από γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Ο συνδυασμός του ήχου με άλλες μορφές υλικού, όπως κείμενο και βίντεο, δημιουργεί μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία που προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες και μαθησιακά στυλ των φοιτητών/τριών.

Το πολυμορφικό υλικό ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και τη βαθύτερη κατανόηση, ενθαρρύνοντας τους φοιτητές/τις φοιτήτριες να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους με τρόπο εξατομικευμένο. Το ΕΑΠ προάγει τη χρήση του υλικού με αυτή τη μέθοδο, χωρίς όμως να έχει διασφαλίσει την ύπαρξη πολυμορφικότητας στις περισσότερες Θεματικές του Ενότητες. Με την τακτική ενσωμάτωση τεχνολογικών και παιδαγωγικών καινοτομιών, το ΕΑΠ μπορεί να διασφαλίσει την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, η οποία θα είναι προσβάσιμη και συμπεριληπτική για όλους (Λιοναράκης, Α. 2001; Shepherd & Wm. Benjamin Martz, 2016; Χουλιάρη et al., 2016).

## **4.2 Εργαλεία αξιολόγησης προσβασιμότητας Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης**

### **4.2.1 Συμμόρφωση με την προσβασιμότητα της πλατφόρμας του ΕΑΠ: κατευθυντήριες γραμμές WCAG**

Η προσβασιμότητα της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle που χρησιμοποιεί το ΕΑΠ αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξασφάλιση ισότιμης συμμετοχής των φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η συμμόρφωση με τις κατευθυντήριες γραμμές προσβασιμότητας WCAG, ειδικότερα στην έκδοση WCAG 2.1 όπως θα αναλυθεί παρακάτω, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της στρατηγικής του ιδρύματος για την ένταξη φοιτητών με αναπηρίες ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές διασφαλίζουν ότι το περιεχόμενο της πλατφόρμας είναι αντιληπτό, λειτουργικό, κατανοητό και ισχυρό, προσφέροντας μια συνεκτική εμπειρία μάθησης για όλους τους χρήστες (Bocevska et al., 2018).

Η συμμόρφωση με τις WCAG 2.1 αποδεικνύεται μέσω της εφαρμογής λειτουργιών όπως η δυνατότητα πλοήγησης μόνο με το πληκτρολόγιο, η προσβασιμότητα σε screen readers, η δυνατότητα μεγέθυνσης του κειμένου και η εξασφάλιση επαρκούς αντίθεσης μεταξύ κειμένου και φόντου. Για παράδειγμα, τα χρώματα και οι γραμματοσειρές στην πλατφόρμα



Moodle έχουν σχεδιαστεί ώστε να είναι αναγνώσιμα από άτομα με προβλήματα όρασης. Παράλληλα, η δυνατότητα προσθήκης υποτίτλων σε βίντεο, προσθήκης περιγραφών στις εικόνες, αλλά και η επισήμανση τους ως λειτουργικές ή διακοσμητικές ενισχύουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε φοιτητές/τριες με ακουστικές ή οπτικές δυσκολίες. Οι φοιτητές/τριες έχουν επίσης τη δυνατότητα χρήσης εργαλείων υποβοήθησης, όπως λογισμικά ανάγνωσης οθόνης, που ενισχύουν τη δυνατότητα εύκολης πλοήγησης και την κατανόησης του περιεχομένου. Παρόλα αυτά συνεχίζουν και υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης καθώς τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν ισχύουν για το σύνολο των αρχείων της Moodle. Η πλατφόρμα όμως επιδέχεται προσαρμογής ώστε να είναι πλήρως προσβάσιμη (Laabidi et al., 2013).

Η πλατφόρμα Moodle αναγνωρίζεται ως πρότυπο καλής πρακτικής για την εφαρμογή αρχών προσβασιμότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης γιατί ακολουθεί τις κατευθυντήριες οδηγίες προσβασιμότητας περιεχομένου ιστού WCAG 2.1 AA (*Σχετικά με το Moodle: Προσβάσιμο* | *Howto.gov.gr*, 2025). Μέσα από συνεχείς επενδύσεις σε υποδομές και εκπαιδευτικό σχεδιασμό, το ΕΑΠ παραμένει προσηλωμένο στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των φοιτητών/τριών (*Η Προσβάσιμη Ψηφιακή Εκπαίδευση στο κέντρο των εργασιών της DAISSy-EAΠ*» *Ε.Α.Π.*, 2024).

Επιπρόσθετα, η επεξήγηση και η χρήση των WCAG και των εργαλείων αξιολόγησης, όπως το WAVE θα μπορούσε να ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές του ΕΑΠ ώστε να μπορούν να εξασφαλίσουν τη μέγιστη προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού τους.

#### **4.2.2 Εργαλεία για την αξιολόγηση της προσβασιμότητας στον ιστό (π.χ. εργαλείο WAVE)**

Η αξιολόγηση της προσβασιμότητας της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle, που αποτελεί τον πυρήνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ, είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους (Γκόλτσιου & Σοφιανοπούλου, 2023). Τα εργαλεία αξιολόγησης της προσβασιμότητας προσφέρουν τη δυνατότητα εντοπισμού των αδυναμιών στην πλατφόρμα και παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τη βελτίωσή της, διασφαλίζοντας ότι το περιεχόμενο είναι κατανοητό και λειτουργικό για όλους.

Ένα βασικό εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά είναι το WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool). Το WAVE επιτρέπει στους υπεύθυνους να αναγνωρίσουν προβλήματα, όπως η έλλειψη εναλλακτικών κειμένων για εικόνες ή ανεπαρκής αντίθεση χρωμάτων, και να λάβουν συγκεκριμένες οδηγίες για την αντιμετώπισή τους. Παράλληλα, παρέχει ξεκάθαρες οδηγίες των ζητημάτων προσβασιμότητας, διευκολύνοντας τον εντοπισμό και τη διόρθωσή τους.

Ένα άλλο χρήσιμο εργαλείο είναι το Axe, το οποίο ενσωματώνεται σε φυλλομετρητές όπως το Chrome και το Firefox, δίνοντας τη δυνατότητα της διεξαγωγής του άμεσου ελέγχου της προσβασιμότητας των ιστοσελίδων. Ειδικά για πλατφόρμες όπως το Moodle, το Axe βοηθά στον εντοπισμό τεχνικών προβλημάτων που μπορεί να εμποδίζουν τη χρήση της πλατφόρμας από φοιτητές/τριες με αναπηρίες (Deque, 2024). Παρόμοια, το Lighthouse, εργαλείο που αναπτύχθηκε από την Google, προσφέρει εκτεταμένες αναφορές όχι μόνο για την προσβασιμότητα, αλλά και για την ταχύτητα φόρτωσης και τη γενική λειτουργικότητα της πλατφόρμας (Lighthouse, 2024).

Στη συνέχεια, το TAW (Test de Accesibilidad Web) είναι ένα εργαλείο που ξεχωρίζει για τη δυνατότητα ανάλυσης ιστοσελίδων σύμφωνα με πολλαπλά πρότυπα προσβασιμότητας. Προσαρμοσμένο σε διεθνή και ευρωπαϊκά δεδομένα, το TAW επιτρέπει την αξιολόγηση σε διαφορετικές γλώσσες, καθιστώντας το ιδιαίτερα κατάλληλο για την πολυπολιτισμική κοινότητα του ΕΑΠ. Τέλος, το εργαλείο Tenon παρέχει αναφορές για προβλήματα προσβασιμότητας, ενώ δίνει έμφαση στην παρακολούθηση των αλλαγών και τη συνεχή βελτίωση της πλατφόρμας (Fundacion CTIC, 2024).

Η χρήση τέτοιων εργαλείων δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά έναν κρίσιμο μηχανισμό που εξασφαλίζει ότι η πλατφόρμα Moodle παραμένει λειτουργική και συμπεριληπτική. Ο τακτικός έλεγχος και η εφαρμογή των βελτιώσεων που προτείνουν αυτά τα εργαλεία ενισχύουν την εκπαιδευτική εμπειρία, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι φοιτητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στις ακαδημαϊκές διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο, το ΕΑΠ συνεχίζει να υπηρετεί το όραμά του για μια προσβάσιμη και δίκαιη εκπαιδευτική κοινότητα. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα εργαλεία αυτά ως προς τη λειτουργία και την ευχρηστία τους.

#### **Πίνακας 8 Επισκόπηση των εργαλείων αξιολόγησης προσβασιμότητας και της ευχρηστίας τους**

Εργαλείο	Αξιολόγηση Προσβασιμότητας	Ευχρηστία
<b>Wave</b>	Παρέχει αναλυτική αναφορά των όποιων προβλημάτων προσβασιμότητας μέσω γραφικής αναπαράστασης. Ακολουθεί τις WCAG 2.1.	Πρόκειται για εύκολο στη χρήση εργαλείο. Είναι ιδανικό για γρήγορο έλεγχο από αρχάριους χρήστες.
<b>Lighthouse</b>	Πρόκειται για εργαλείο ανοιχτού κώδικα. Ελέγχει για συμμόρφωση με τις WCAG. Βρίσκεται ενσωματωμένο στον φυλλομετρητή google chrome στα developer tools.	Αποτελεί εργαλείο που εκτελεί αυτοματοποιημένους ελέγχους. Είναι εξαιρετικά φιλικό προς τους προγραμματιστές αλλά δύσχρηστο για όσους δεν έχουν γνώσεις προγραμματισμού.
<b>TAW</b>	Επικεντρώνεται στην συμμόρφωση με τις WCAG και παρέχει λεπτομερείς αναφορές για σφάλματα προσβασιμότητας.	Η διεπαφή του μπορεί να φαίνεται περίπλοκη σε χρήστες χωρίς εμπειρία. Παρόλα αυτά πρόκειται για σχετικά εύχρηστο εργαλείο.
<b>Tenon</b>	Διενεργεί ελέγχους προσβασιμότητας κατά τον προγραμματισμό της ιστοσελίδας. Ακολουθεί τις WCAG.	Πρόκειται για αρκετά ισχυρό εργαλείο καθώς εντοπίζει ζητήματα προσβασιμότητας προτού «ανέβει» η ιστοσελίδα. Ιδανικό για προγραμματιστές.
<b>Axe</b>	Πρόκειται για επέκταση που μπορεί κανείς να εγκαταστήσει σε διάφορους φυλλομετρητές. Διενεργεί ελέγχους προσβασιμότητας δυναμικά. Ακολουθεί τις WCAG.	Εύκολο ως προς την εγκατάσταση. Αποτελεί κατάλληλη λύση για αρχάριους και επαγγελματίες προγραμματιστές.

#### 4.3 Υπηρεσίες ίσης πρόσβασης του ΕΑΠ

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο έχει θέσει ως προτεραιότητα την προώθηση της προσβασιμότητας και της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ προσπαθεί να διασφαλίσει ότι φοιτητές/τριες με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται. Η δέσμευση του ΕΑΠ προς αυτήν την κατεύθυνση γίνεται αντιληπτή μέσα από μια σειρά υπηρεσιών που στοχεύουν στη διευκόλυνση της πρόσβασης

στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ενίσχυση της συμμετοχής όλων των φοιτητών/τριών.

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες περιλαμβάνουν το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, τις ψηφιακές πλατφόρμες που είναι συμβατές με τις προδιαγραφές της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί της προσβασιμότητας που αναλύθηκαν προηγουμένως αλλά και την υποστήριξη μέσω συμβουλευτικών συναντήσεων. Σύμφωνα με το διαθέσιμο υλικό, το ΕΑΠ χρησιμοποιεί την πλατφόρμα Moodle, η οποία έχει προσαρμοστεί ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες φοιτητών με ποικίλες δυσκολίες (Παναγιωτόπουλος, 2017; Δαούσης et al., 2013). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παροχή υλικού συμβατού με συσκευές ανάγνωσης οθόνης (screen readers), στη δυνατότητα προσαρμογής της γραμματοσειράς, και στην πρόσβαση σε διαδραστικό περιεχόμενο, όπως παρουσιάζεται στις οδηγίες που σχετίζονται με τις WCAG (Web Content Accessibility Guidelines).

#### 4.3.1 Επισκόπηση των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης

Η επισκόπηση των υπηρεσιών δείχνει τη δέσμευση του ΕΑΠ στην υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία μέσω της συνεχούς βελτίωσης των δομών και της ανάπτυξης καινοτόμων πρακτικών. Οι υπηρεσίες περιλαμβάνουν αυτές που αναλύονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 9: Επισκόπηση των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης

Υπηρεσίες	Περιγραφή
Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό	Το εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται σε πολλαπλές μορφές, όπως δυνατότητα μετατροπής βιβλίων σε Braille, μεγέθυνση γραμματοσειρών, και αρχεία ήχου για φοιτητές/τριες με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, υπάρχει δυνατότητα λήψης σημειώσεων και διαφανειών σε ψηφιακή μορφή, εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης (Δαούσης et al., 2013; Υπηρεσίες ΑμΕΑ - Εξ @ποστάσεως Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, 2022).
Ψηφιακές πλατφόρμες	Η πλατφόρμα Moodle, ειδικά διαμορφωμένη για τις ανάγκες του ΕΑΠ,

---

		παρέχει πρόσβαση σε όλα τα μαθήματα και τις ασκήσεις με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, ενσωματώνονται χρήσιμα λογισμικά όπως το Turnitin (Παναγιωτόπουλος, 2017; Δαούσης et al., 2013).
<b>Υποστηρικτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες και</b>	<b>και</b>	Το ΕΑΠ προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής για φοιτητές/τριες, υποστηρίζοντάς τους στην επιλογή κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων μάθησης. Οι ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις αποτελούν σημαντικό σημείο επαφής, προωθώντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων (Παναγιωτόπουλος, 2017). Επίσης, το ΕΑΠ χρησιμοποιεί την πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Cisco Webex για τη διεξαγωγή ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων (ΟΣΣ), μαθημάτων και εξετάσεων (ΕΑΠ, 2024).

---

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ΕΑΠ συνεχίζει να αναβαθμίζει τις υπηρεσίες του με βάση τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις και τις ανάγκες της φοιτητικής κοινότητας. Οι πρακτικές αυτές αποσκοπούν στη δημιουργία ενός ανοικτού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις (*Η Προσβάσιμη Ψηφιακή Εκπαίδευση στο κέντρο των εργασιών της DAISSy-EΑΠ» Ε.Α.Π.*, 2024).

#### 4.3.2 Αξιολόγηση των πρωτοβουλιών του ΕΑΠ για την ένταξη της αναπηρίας

Το ΕΑΠ έχει αναλάβει μέχρι σήμερα, σημαντικές πρωτοβουλίες για την ένταξη ατόμων με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επιδιώκοντας να διασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Μία από τις κύριες δράσεις του είναι ο προγραμματισμός της ίδρυσης της Μονάδας Ισότιμης Πρόσβασης Ατόμων με Αναπηρία και Ατόμων με Ειδικές

Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ο οποίος ανακοινώθηκε τον Απρίλιο του 2024. Η αποστολή της Μονάδας θα είναι να εξασφαλίσει την πλήρη συμμετοχή των ατόμων αυτών σε όλες τις εκπαιδευτικές, ερευνητικές και διοικητικές δραστηριότητες του Πανεπιστημίου (*Ξεκινά σε σύντομο χρονικό διάστημα στο Ε.Α.Π. η λειτουργία της Μονάδας Ισότιμης Πρόσβασης Ατόμων με Αναπηρία και Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* Ε.Α.Π., 2024).

Η λειτουργία της Μονάδας Ισότιμης Πρόσβασης αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για το ΕΑΠ, καθιστώντας το Ίδρυμα «ανοικτό» και υπηρετώντας το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης που το ίδιο προσβύει. Για την ενεργοποίηση και τη μεσοπρόθεσμη στήριξη της Μονάδας, σε συνεργασία με την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, υποβλήθηκε πρόταση για την απορρόφηση ποσού 1.019.092 ευρώ από το νέο ΕΣΠΑ 2021-2027, με σκοπό τη στήριξη ατόμων με αναπηρία και ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω της ένταξης της παραπάνω Πράξης και της ενεργοποίησης της Μονάδας Ισότιμης Πρόσβασης, το Ίδρυμα στοχεύει στην υλοποίηση μίας εκ των βασικών προβλέψεων και δράσεων του «Στρατηγικού Σχεδιασμού του για την περίοδο 2022-2025» που αφορά στη φοιτητική μέριμνα και τη «συμπερίληψη» με την ισότιμη μεταχείριση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΠ, 2024).

Επιπλέον, το ΕΑΠ έχει αναπτύξει υπηρεσίες όπως η διαθεσιμότητα καταλόγου προσβάσιμων συγγραμμάτων, η ηλεκτρονική προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες, η κατάρτιση προσωπικού και εθελοντών ως προς την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία και φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η υποστήριξη φοιτητών με κώφωση ή βαρηκοΐα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, και η παροχή ατομικών υποστηρικτικών τεχνολογιών πληροφορικής (ΕΑΠ, 2024).

Η αξιολόγηση αυτών των πρωτοβουλιών δείχνει ότι το ΕΑΠ έχει κάνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ένταξης και της προσβασιμότητας. Η ίδρυση της Μονάδας Ισότιμης Πρόσβασης και η εξασφάλιση χρηματοδότησης για τη στήριξή της αποτελούν σημαντικές ενέργειες που ενισχύουν την προσβασιμότητα και την ισότιμη συμμετοχή των φοιτητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η συνεχής αξιολόγηση και βελτίωση των υπηρεσιών αυτών είναι απαραίτητη για την πλήρη ένταξη και υποστήριξη όλων των φοιτητών/τριών.

#### **4.4 Επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών του ΕΑΠ**

##### **4.4.1 Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς σχετικά με την ευαισθησία και την προσβασιμότητα στην αναπηρία**

Το ΕΑΠ σήμερα, έχει αναπτύξει μια σειρά επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση διδασκόντων, με στόχο τη δημιουργία ενός πραγματικά προσβάσιμου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Καλέμης & Νταλιακούρας, 2021). Συγκεκριμένα, το ΕΑΠ, μέσω του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ), προσφέρει επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των διδασκόντων σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας. Ενδεικτικά, το πρόγραμμα *«Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Θέματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων»* επικεντρώνεται στην κατάρτιση εκπαιδευτικών για την υποστήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία (Kedivim.eap.gr, 2024). Επιπλέον, το πρόγραμμα *«Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση»* παρέχει γνώσεις και δεξιότητες για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kedivim.eap.gr, 2024a). Τα προγράμματα αυτά επικεντρώνονται τόσο στη θεωρητική κατάρτιση όσο και στην πρακτική εφαρμογή, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο θεωρητικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκπαίδευση σχετικά με την κατανόηση των ειδικών αναγκών φοιτητών με δυσλεξία, διαταραχές προσοχής, προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και άλλες δυσκολίες. Έμφαση δίνεται στη σημασία της ενσυναίσθησης και της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προγράμματα περιλαμβάνουν θεματικές όπως οι αρχές της καθολικής σχεδίασης μάθησης (Universal Design for Learning - UDL), οι οποίες προσφέρουν κατευθυντήριες γραμμές για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ανάγκες όλων των φοιτητών/τριών (Rose et al., 2006; Δαούσης et al., 2013).

Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εργαστήρια που επικεντρώνονται στη χρήση εργαλείων και μεθόδων για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρίες. Ενδεικτικά, τους παρέχεται εκπαίδευση στη δημιουργία προσβάσιμων εγγράφων μέσω προγραμμάτων όπως το Microsoft Word και το Adobe Acrobat, καθώς και στη χρήση πλατφορμών όπως το Moodle, οι οποίες υποστηρίζουν λειτουργίες όπως η ανάγνωση οθόνης και η προσαρμογή γραμματοσειράς (Καλέμης & Νταλιακούρας, 2021). Επιπλέον, εκπαιδεύονται στη χρήση πολυμέσων με υπότιτλους και περιγραφικό ήχο, ώστε να εξυπηρετούν φοιτητές/τριες με προβλήματα ακοής ή όρασης.



Ένα από τα πιο σημαντικά προγράμματα είναι η επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς, όπως η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), η οποία παρέχει πρακτικές συμβουλές και εργαλεία για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρίες (ΕΣΑμεΑ, 2021). Παράλληλα, προσφέρονται προγράμματα εξειδίκευσης που περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες, όπως προσομοιώσεις δυσκολιών μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν βαθύτερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες.

Η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η αξιολόγηση μέσω εναλλακτικών μεθόδων, οι οποίες προάγουν τη συμμετοχή όλων των φοιτητών/τριών. Επιπλέον, η τεχνολογική υποστήριξη μέσω εργαλείων όπως το WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool) και το Lighthouse της Google βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την προσβασιμότητα του ψηφιακού υλικού τους και να το προσαρμόζουν στις ανάγκες των φοιτητών/τριών (WAVE, 2024; Google Developers, 2024).

Η διεξαγωγή τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξασφάλιση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση των ΦμεΑ. Όμως τα προγράμματα αυτά είναι εθελοντικά για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι υποχρεωτικά για τους διδάσκοντες του ΕΑΠ. Είναι σημαντικό για το ΕΑΠ να υπάρξουν αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα για το σύνολο των διδασκόντων που εργάζονται σε αυτό.

Σε σχετική μελέτη που έκαναν οι Moríña et al. (2020) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν τη μεγαλύτερη εισροή ΑμεΑ και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε η διδασκαλία τους να είναι συμπεριληπτική. Η πλειονότητά τους δηλώνει πως έχουν ελλιπή εμπειρία και γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία ΑμεΑ, παρόλα αυτά είναι πρόθυμοι να προβούν σε προσαρμογές που θα καταστήσουν τα μαθήματά τους προσβάσιμα. Επιπλέον, πολλοί από αυτούς δεν έχουν σπουδές στις επιστήμες της αγωγής, δεδομένο που τους δυσκολεύει να αναγνωρίσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών ώστε να προσαρμοστούν σε αυτές. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζουν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση ΑμεΑ είναι μείζονος σημασίας και θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική και όχι να επαφίεται στην ευσυνειδησία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Οι κύριοι τομείς στους οποίους αναφέρθηκαν πως θα έπρεπε να επιμορφωθούν είναι:



1. Ο εσωτερικός κανονισμός του Πανεπιστημίου για τα ΑμεΑ, καθώς θα πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματα των μαθητών και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών προς αυτούς τους μαθητές/τις μαθήτριες
2. Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που προσφέρει το Πανεπιστήμιο για τα ΑμεΑ, τις οποίες θα μπορούσαν να συμβουλευτούν και οι ίδιοι σχετικά με τις ανάγκες των φοιτητών/τριών τους
3. Εφαρμογή της θεωρίας. Αυτός ο τομέας θεωρήθηκε ο πιο χρήσιμος από όλους καθώς η εφαρμογή βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κάνουν πράξη τα όσα διδάχτηκαν για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Οι σημαντικότερες ανησυχίες που ανέφεραν είναι ως προς την προσαρμογή της εξεταστικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού υλικού, της παρουσίας του υλικού και των δραστηριοτήτων, καθώς θεωρούν ότι χωρίς αυτές πολλοί ΦμεΑ δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν και να περάσουν το μάθημά τους
4. Η πληροφόρηση και υποστήριξη από το Πανεπιστήμιο. Πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος σχεδιασμός σε ακαδημαϊκό επίπεδο για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, οι πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη των ΦμεΑ πρέπει να είναι προσβάσιμες και οι πόροι διαθέσιμοι
5. Τύποι αναπηρίας και ΕΜΔ. Σημαντική θεώρησαν και την επιμόρφωση τους σχετικά με τα είδη και την αναγνώριση των διαφόρων αναπηριών και ΕΜΔ. Με αυτό τον τρόπο θα είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν, είτε για τους φοιτητές/τις φοιτήτριες που δεν ήθελαν να δηλώσουν την αναπηρία τους στο μητρώο είτε για αυτούς που τη δήλωσαν αλλά το μητρώο δεν ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς.
6. Η ανάπτυξη των προσωπικών τους δεξιοτήτων, με στόχο την κατάλληλη και ισότιμη αλληλεπίδραση με το σύνολο των μαθητών, χωρίς να διαχωρίζονται οι ΦμεΑ.

#### 4.4.2 Ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης

Βασικός στόχος του ΕΑΠ είναι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των αξιολογήσεων στις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ των φοιτητών/τριών. Για παράδειγμα, η χρήση διαδραστικών πολυμέσων και εναλλακτικών μορφών παρουσίασης του υλικού, όπως βίντεο με υπότιτλους, ακουστικά βιβλία και γραπτό υλικό σε Braille, παρέχει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα για την κατανόηση και την αφομοίωση της γνώσης (Rose et al., 2006).

Η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί εξίσου σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ΕΑΠ έχει αναπτύξει και εφαρμόζει προσαρμοσμένες μορφές αξιολόγησης, όπως ανοιχτές εξετάσεις με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, προφορικές εξετάσεις ή παραδόσεις εργασιών σε εναλλακτικές μορφές. Η εφαρμογή αυτών των προσαρμογών επιτρέπει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να αξιολογούνται με τρόπο που αντικατοπτρίζει την πραγματική τους κατανόηση και τις δεξιότητές τους, χωρίς να περιορίζονται από τις φυσικές ή μαθησιακές τους δυσκολίες (Meyer et al., 2014).

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου ενίσχυσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Πλατφόρμες όπως το Moodle, υποστηρίζουν τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθημάτων, ενώ εργαλεία όπως οι συσκευές ανάγνωσης οθόνης και οι εφαρμογές μετατροπής κειμένου σε ομιλία βοηθούν τους φοιτητές/τις φοιτήτριες να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του ΕΑΠ λαμβάνουν επιμόρφωση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη χρήση αυτών των εργαλείων, διασφαλίζοντας ότι μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους φοιτητές/τις φοιτήτριες τους.

Η ανάπτυξη προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης στο ΕΑΠ αποτελεί ένα συνεχές εγχείρημα που αντικατοπτρίζει τη δέσμευση του ιδρύματος να διασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Με τη συνεχή βελτίωση των πρακτικών και την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων, το ΕΑΠ διασφαλίζει ότι όλοι οι φοιτητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο βαθμό.

#### **4.5 Εξετάσεις και αξιολογήσεις για φοιτητές/τριες με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

##### **4.5.1 Προσβάσιμες μέθοδοι αξιολόγησης για φοιτητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες**

Η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί κεντρικό πυλώνα της στρατηγικής του ΕΑΠ για την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι προσβάσιμες μέθοδοι αξιολόγησης σχεδιάζονται για να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των φοιτητών/τριών, διασφαλίζοντας ότι τα μέσα αξιολόγησης δεν αποτελούν εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης,

αλλά αντίθετα ενισχύουν την ακαδημαϊκή τους πορεία (ΕΣΑμεΑ, 2021; Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2023).

Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει τη χρήση εναλλακτικών μορφών εξετάσεων και χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως γραπτές εξετάσεις με τη χρήση μεγάλων γραμματοσειρών, ηχογραφημένες εξετάσεις ή ακόμα και προφορικές εξετάσεις για φοιτητές/τριες με σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή (Καλέμης & Νταλιακούρας, 2021). Επιπλέον, για τους φοιτητές/τις φοιτήτριες με δυσλεξία, πρέπει να εφαρμόζονται μέθοδοι που επιτρέπουν την παρουσίαση των απαντήσεών τους με λιγότερη έμφαση στη γλωσσική ακρίβεια και περισσότερη στην κατανόηση και τη δομή του περιεχομένου (Meyer et al., 2014). Οι μέθοδοι αυτές στηρίζονται στις αρχές της διαφοροποιημένης αξιολόγησης, οι οποίες επιδιώκουν να προσαρμόσουν τον τρόπο αξιολόγησης στις ατομικές δυνατότητες κάθε φοιτητή, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες.

Οι διαδικασίες αυτές συμμορφώνονται πλήρως με τις διεθνείς κατευθυντήριες γραμμές για την προσβασιμότητα, όπως αυτές που ορίζονται από τις WCAG. Επιπλέον, το ΕΑΠ συνεργάζεται με εξειδικευμένους φορείς, όπως η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), για να διασφαλίσει την εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα χρήσης εργαλείων υποβοήθησης, όπως λογισμικά ανάγνωσης οθόνης και εφαρμογές που μετατρέπουν το κείμενο σε ομιλία. Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο των εξετάσεων χωρίς να επηρεάζονται από τις φυσικές ή γνωστικές τους δυσκολίες (ΕΣΑμεΑ, 2021).

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι η παροχή επιπλέον χρόνου στις εξετάσεις για φοιτητές/τριες με αναπηρίες. Αυτή η πρακτική βασίζεται σε έρευνες που έχουν δείξει ότι ο επιπλέον χρόνος μπορεί να μειώσει το άγχος και να επιτρέψει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες να αποδώσουν καλύτερα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την ταχύτητα επεξεργασίας της πληροφορίας. Παράλληλα, για να αποφευχθεί η απομόνωση των φοιτητών/τριών, το ΕΑΠ εφαρμόζει ευέλικτες μεθόδους, όπως η διεξαγωγή εξετάσεων σε μικρές ομάδες ή η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών που επιτρέπουν τη συμμετοχή από απόσταση.

Οι μέθοδοι αυτές έχουν σχεδιαστεί όχι μόνο για να εξυπηρετούν πρακτικές ανάγκες, αλλά και για να ενισχύουν την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των φοιτητών/τριών. Η

προσαρμογή των μέσων αξιολόγησης στις ανάγκες τους αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής προσέγγισης που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και επιδιώκει να αξιοποιήσει το δυναμικό κάθε φοιτητή (Meyer et al., 2014). Μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση των πρακτικών αυτών, το ΕΑΠ βελτιώνει συνεχώς τις υπηρεσίες του, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και των ίδιων των φοιτητών/τριών του.

Η δέσμευση του ΕΑΠ να παρέχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση αποδεικνύεται από τις συνεχείς επενδύσεις του σε υποδομές και εκπαιδευτικά προγράμματα. Με την υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων και την αξιοποίηση τεχνολογικών καινοτομιών, το ΕΑΠ καταφέρνει να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, προωθώντας παράλληλα ένα περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως πλεονέκτημα και όχι ως πρόκληση.

#### **4.5.2 Προσαρμογές πολιτικής και παραδείγματα περιπτώσεων**

Η εφαρμογή προσαρμοσμένων πολιτικών και πρακτικών στο πλαίσιο του ΕΑΠ έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες φοιτητών με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η εμπειρία του ΕΑΠ αποδεικνύει ότι οι πολιτικές προσαρμογής μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση της συμμετοχής και της ακαδημαϊκής επιτυχίας αυτών των φοιτητών/τριών.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα επιτυχούς προσαρμογής πολιτικής στο ΕΑΠ αφορά φοιτητές/τριες με αυτισμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις, παρέχεται δυνατότητα εξετάσεων σε ατομικούς χώρους, με μειωμένους εξωτερικούς περισπασμούς, γεγονός που διευκολύνει τη συγκέντρωση και τη μείωση του άγχους. Αντίστοιχες προσαρμογές εφαρμόζονται και για φοιτητές/τριες με ακουστική ή οπτική αναπηρία, όπου οι εξετάσεις μπορούν να διεξάγονται με τη χρήση εργαλείων ανάγνωσης οθόνης ή μετατροπής κειμένου σε ήχο (Καλέμης & Νταλιακούρας, 2021; Παναγιωτόπουλος, 2017).

Επιπροσθέτως, ένας φοιτητής/μία φοιτήτρια με κινητική αναπηρία, μπορεί να επωφεληθεί από τη δυνατότητα συμμετοχής σε εξετάσεις μέσω της πλατφόρμας Moodle η οποία μπορεί όχι μόνο να διευκολύνει την πρόσβασή του στις ακαδημαϊκές διαδικασίες αλλά και να ενισχύσει την αίσθηση ανεξαρτησίας και αυτονομίας (Παναγιωτόπουλος, 2017). Παρομοίως, ένας φοιτητής/μία φοιτήτρια με δυσλεξία μπορεί να βοηθηθεί από την

προφορική εξέταση η οποία του δίνει τη δυνατότητα να αποδώσει πολύ καλύτερα από ό,τι θα μπορούσε με παραδοσιακές μεθόδους, λόγω της εξάλειψης του άγχους που μπορεί να του προκαλούσε η γραπτή αποτύπωση των σκέψεών του.

Οι παραπάνω περιπτώσεις καταδεικνύουν πώς το ΕΑΠ υλοποιεί στην πράξη τις αρχές της καθολικής σχεδίασης μάθησης, προσαρμόζοντας τις πολιτικές του ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε φοιτητή. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο ενισχύει την ισότητα ευκαιριών, αλλά δημιουργεί και ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και την ένταξη, επιβεβαιώνοντας τη δέσμευση του ΕΑΠ για παροχή ποιοτικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## 5 Μεθοδολογία της έρευνας

### 5.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διερευνά την προσβασιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ για φοιτητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος της έρευνας είναι η χαρτογράφηση της προσβασιμότητας του πεδίου της εκπαίδευσης στο ΕΑΠ. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η έρευνα θα βασιστεί στη θεματική ανάλυση δύο συνεντεύξεων φοιτητών/τριών του ΕΑΠ, με σκοπό την καταγραφή των κοινών εμπειριών και δυσκολιών. Μέσα από την ανάλυση αυτή, θα επιχειρηθεί η διαμόρφωση προτάσεων που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της προσβασιμότητας της εξΑΕ, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους φοιτητές/τις φοιτήτριες. Επιπρόσθετα, θα διερευνηθούν

1. η εξΑΕ ως θεμέλιο για τη φοίτηση των ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση
2. τα χαρακτηριστικά του υλικού, της πλατφόρμας και των μεθόδων αξιολόγησης που βοηθούν τους ΦμεΑ
3. η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας ως μέσο διευκόλυνσης φοίτησης για τα ΑμεΑ και
4. η επί της παρούσης προσβασιμότητα του ΕΑΠ για τα ΑμεΑ.

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, εκτός της βιβλιογραφικής επισκόπησης θα γίνει καταγραφή και ανάλυση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες στο ΕΑΠ, καθώς και η ανάδειξη τρόπων με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η προσβασιμότητα στην εξΑΕ. Συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών/τριών σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως:

- α. η πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του πανεπιστημίου,
- β. η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους/τις συμφοιτητές/τριες,
- γ. οι προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και
- δ. οι ιδιαίτερες ανάγκες και οι προσαρμογές που απαιτούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει η χαρτογράφηση του πεδίου της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης στο ΕΑΠ.

## 5.2 Παρουσίαση των συμμετεχόντων

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των απαντήσεων δύο (2) φοιτητών του ΕΑΠ, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες ατόμων, με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Λόγω του Γενικού Κανονισμού για την προστασία των Δεδομένων (GDRP) η εύρεση ΦμεΑ ή/και ΕΜΔ ώστε η έρευνα να έχει περισσότερους συμμετέχοντες ήταν δύσκολη. Για αυτό οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω της βολικής δειγματοληψίας. Για να περιοριστούν κατά το δυνατόν τα μειονεκτήματα του μικρού αριθμού συμμετεχόντων έγιναν εις βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να προσθέσουν και να αναφέρουν οτιδήποτε θεωρούσαν εποικοδομητικό για τη συνέντευξη.

Ο/Η πρώτος/η συμμετέχων/ουσα ανήκει στην κατηγορία των ΑμεΑ και παρότι είναι ενεργός/ή σε διαδικτυακές ομάδες κοινωνικής δικτύωσης του προγράμματος σπουδών του/της, συνήθως περιορίζεται σε παθητική συμμετοχή, λειτουργώντας περισσότερο ως παρατηρητής/τρα. Η αλληλεπίδρασή του/της με συμφοιτητές/τριες είναι ελάχιστη και περιορίζεται κυρίως στις ΟΣΣ, όπου η συνεργασία είναι υποχρεωτική. Επιπλέον, αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στην πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα, τόσο σε επίπεδο πλοήγησης όσο και στη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή του/της εμπειρία.

Ο/Η δεύτερος/η συμμετέχων/ουσα ανήκει στην κατηγορία των φοιτητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ). Σε αντίθεση με τον/την πρώτο/η, δεν συμμετέχει καθόλου σε διαδικτυακές ομάδες κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός που περιορίζει ακόμα περισσότερο τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με συμφοιτητές/τριες. Η κοινωνική του/της συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται αποκλειστικά στις ΟΣΣ, σε περιπτώσεις που απαιτείται ομαδική εργασία. Παρότι δεν έχει κάνει χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών για την πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα, αναγνωρίζει τις δυσκολίες που συναντά κατά την πλοήγηση και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού.

Μέσα από τη μελέτη των δύο παραπάνω περιπτώσεων αναδύονται κοινές προκλήσεις, όπως η δυσκολία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η ανάγκη για ένα πιο προσαρμοσμένο και φιλικό προς τον χρήστη εκπαιδευτικό υλικό. Και οι δύο φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με την πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα και την αλληλεπίδραση με την ακαδημαϊκή κοινότητα, γεγονός που υποδεικνύει ότι η εξ



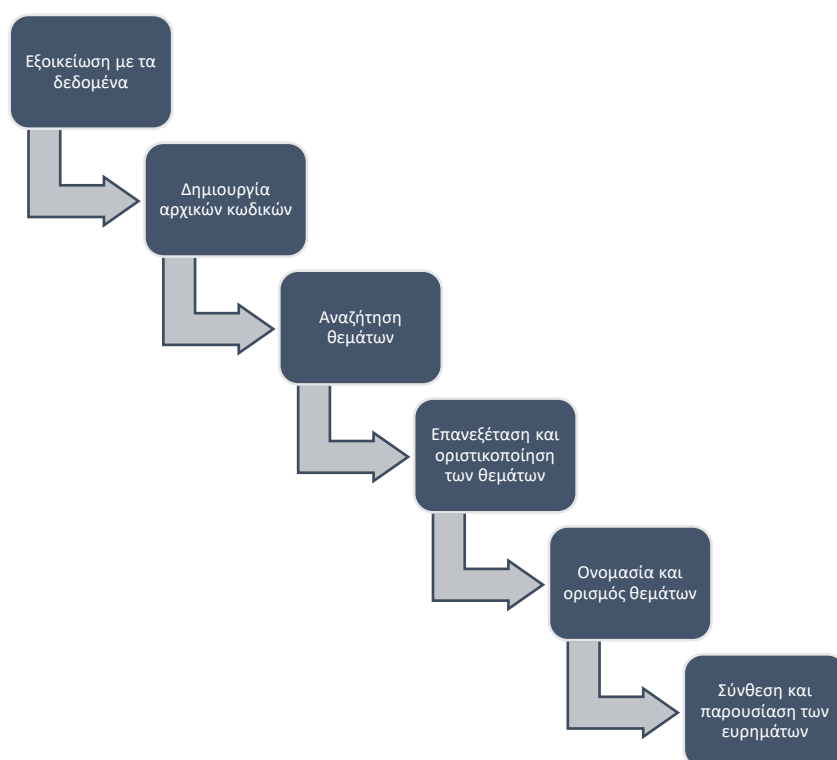
αποστάσεως εκπαίδευση, παρά τη στόχευσή της στη διευκόλυνση της μάθησης, δεν καλύπτει επαρκώς τις εξατομικευμένες ανάγκες των φοιτητών/τριών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες.

### 5.3 Θεματική ανάλυση

Η Θεματική Ανάλυση όπως αναπτύχθηκε από τους Braun και Clarke (2006), αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, η οποία επικεντρώνεται στην αναγνώριση, την ανάλυση και την ερμηνεία θεμάτων μέσα από κείμενα, όπως οι συνεντεύξεις και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην παρούσα μελέτη, η θεματική ανάλυση εφαρμόζεται για την εξερεύνηση των εμπειριών φοιτητών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ, με στόχο την ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των δυνατοτήτων βελτίωσης της προσβασιμότητας.

Η μέθοδος αυτή κρίνεται ιδανική για την παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει την αναγνώριση και ανάλυση κρίσιμων θεμάτων που σχετίζονται με την εμπειρία των φοιτητών/τριών στην εξΑΕ, συμβάλλοντας στην κατανόηση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμφοιτητές/τριες, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης (Braun & Clarke, 2019). Παράλληλα, η θεματική ανάλυση προσφέρει ευελιξία στη διαχείριση των δεδομένων, καθώς δεν απαιτεί την προσκόλληση σε ένα αυστηρά καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, επιτρέποντας την εξερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων με τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης (Nowell et al., 2017).

Η εφαρμογή της Θεματικής Ανάλυσης στην παρούσα μελέτη ακολουθεί τα έξι (6) στάδια που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006) και παρουσιάζονται στο σχήμα που ακολουθεί ενώ στη συνέχεια αναλύονται περαιτέρω.



**Εικόνα 1** Στάδια της θεματικής ανάλυσης

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την εξοικείωση με τα δεδομένα, όπου ο ερευνητής προβαίνει σε προσεκτική ανάγνωση και επανάληψη του περιεχομένου των συνεντεύξεων, ώστε να κατανοήσει τις θεματικές που αναδύονται. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, της συνεχούς ανάγνωσης των δεδομένων και της καταγραφής αρχικών εντυπώσεων και βασικών εννοιών, οι οποίες αξιοποιούνται αργότερα κατά την κωδικοποίηση (Clarke & Braun, 2017).

Στο δεύτερο στάδιο, δημιουργούνται οι αρχικοί κωδικοί, που αποτελούν σύντομες φράσεις ή λέξεις που συνοψίζουν τα βασικά σημεία των δεδομένων (Braun & Clarke, 2017). Η διαδικασία περιλαμβάνει την επισήμανση αποσπασμάτων που σχετίζονται με την εμπειρία των φοιτητών/τριών στην εξΑΕ, την ανάπτυξη κωδικών που αφορούν δυσκολίες πρόσβασης, τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και την ομαδοποίηση αυτών των κωδικών για τη διευκόλυνση της ανάλυσης.

Ακολουθεί το τρίτο στάδιο, κατά το οποίο οι κωδικοί ομαδοποιούνται σε μεγαλύτερες θεματικές κατηγορίες. Σε αυτό το σημείο, καθορίζονται τα βασικά θέματα που αντανακλούν ουσιαστικά στοιχεία της εμπειρίας των φοιτητών/τριών και σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα (Braun & Clarke, 2017).

Στη συνέχεια, στο τέταρτο στάδιο, πραγματοποιείται επανεξέταση των θεμάτων, ώστε να διασφαλιστεί ότι είναι σαφή, συνεκτικά και δεν επικαλύπτονται μεταξύ τους. Επίσης, εξετάζεται αν τα θέματα καλύπτουν όλες τις σχετικές πτυχές των δεδομένων, επιτρέποντας μια ολοκληρωμένη ανάλυση των εμπειριών των φοιτητών/τριών (Braun & Clarke, 2017).

Στο πέμπτο στάδιο, τα θέματα ονομάζονται και ορίζονται με τρόπο που να αποτυπώνει με ακρίβεια την ουσία τους, διευκολύνοντας την ερμηνεία των ευρημάτων και ενισχύοντας την εγκυρότητα της ανάλυσης (Nowell et al., 2017).

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τη συγγραφή της ανάλυσης, όπου παρουσιάζονται τα ευρήματα και ενσωματώνονται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των φοιτητών/τριών, ώστε να υποστηριχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

#### **5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, μια μέθοδος που επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων σχετικά με την προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με δύο φοιτητές/τριες του ΕΑΠ, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευόμενων με ιδιαίτερες ανάγκες. Ο πρώτος συμμετέχων είναι άτομο με αναπηρία, και ο δεύτερος συμμετέχων, είναι φοιτητής/τρια με ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ακολούθησε συγκεκριμένα στάδια προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων. Αρχικά, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, το οποίο διαμορφώθηκε με γνώμονα τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην εξΑΕ.

## **6 Αποτελέσματα**

### **6.1 Εξοικείωση με τα δεδομένα**

Κατά την πρώτη ερμηνεία των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μια αρχική καταγραφή των βασικών προκλήσεων και δυσκολιών που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι:

- Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αυτονομία τους όσον αφορά την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Οι φοιτητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη δομή του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο δεν είναι πάντα φιλικό προς τις ανάγκες τους.
- Η αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες είναι περιορισμένη, με τις κύριες κοινωνικές επαφές να λαμβάνουν χώρα κατά τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων κατέληξε σε αρχικές παρατηρήσεις, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός για τα επόμενα στάδια της θεματικής ανάλυσης. Οι παρατηρήσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν τις ακόλουθες:

1. Δυσκολίες πρόσβασης στην πλατφόρμα και εκπαιδευτικό υλικό, ειδικά για φοιτητές/τριες που χρειάζονται τεχνολογική υποστήριξη.
2. Προβλήματα επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς, όπου η έλλειψη ενημέρωσης των διδασκόντων για τις ανάγκες των φοιτητών/τριών δημιουργεί επιπλέον εμπόδια.
3. Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με την πλειονότητα των συμμετεχόντων να έχουν περιορισμένη επαφή με συμφοιτητές/τριες.
4. Αναγκαιότητα για περισσότερες προσαρμογές στην αξιολόγηση, ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών/τριών.

## 6.2 Δημιουργία αρχικών κωδικών

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε επαναλαμβανόμενα μοτίβα που σχετίζονται με την εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Ειδικότερα, τα βασικά μοτίβα που αναδύθηκαν αφορούσαν τα ακόλουθα:

- Πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα και την αυτονομία των φοιτητών/τριών.
- Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και την επίδρασή της στην εμπειρία μάθησης.
- Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ανταπόκρισή τους.

- Αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες και οι περιορισμοί στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της εξΑΕ.
- Διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού και οι δυσκολίες στη μελέτη μεγάλων όγκων κειμένων.
- Προσαρμογές στην αξιολόγηση και η ανάγκη για παροχή εναλλακτικών μορφών εξέτασης.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και οι αντίστοιχοι αρχικοί κωδικοί που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης.

Πίνακας 10 Αρχικοί κωδικοί

Απόσπασμα από Συνέντευξη	Αρχικός κωδικός
« <i>Η μητέρα μου ανοίγει τον υπολογιστή και συνδέεται στην πλατφόρμα για εμένα</i> »	Έλλειψη αυτονομίας στην πλοήγηση
« <i>Χρησιμοποιώ τη μεγέθυνση κειμένου για να μπορέσω να διαβάσω</i> »	Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας
« <i>Οι καθηγητές μου δεν είναι ενημερωμένοι για τις δυσκολίες μου</i> »	Έλλειψη ενημέρωσης διδασκόντων
« <i>Δεν συμμετέχω ενεργά στις ομάδες κοινωνικής δικτύωσης, αλλά διαβάζω ό,τι γράφεται</i> »	Παθητική παρακολούθηση σε ομάδες
« <i>Μόνο στις ΟΣΣ όταν μας χωρίζουν σε ομάδες επικοινωνώ με συμφοιτητές/τριες μου</i> »	Περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση
« <i>Οι ανακοινώσεις για τις εργασίες βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία στην πλατφόρμα και δυσκολεύομαι να τις εντοπίσω</i> »	Δυσκολία πλοήγησης στην πλατφόρμα
« <i>Οι οδηγοί μελέτης είναι πολύ μεγάλοι και δυσκολεύομαι να βρω τις βασικές πληροφορίες</i> »	Δομή και οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού

---

«Δεν έχω εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και δίνω Έλλειψη προσαρμοσίμων  
εξετάσεις όπως όλοι» μορφών αξιολόγησης

---

Για την ανάλυση των δεδομένων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με τους συμφοιτητές/τριες τους. Τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι και οι δύο συμμετέχοντες είχαν πολύ περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση στο περιβάλλον της εξΑΕ. Ο πρώτος συμμετέχων ήταν μέλος σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης αλλά δεν συμμετείχε ενεργά, λειτουργώντας περισσότερο ως παρατηρητής. Αντίστοιχα, ο δεύτερος συμμετέχων δεν ήταν καν μέλος τέτοιων ομάδων, και η μόνη αλληλεπίδρασή του με άλλους φοιτητές/τριες λάμβανε χώρα στις ΟΣΣ, όταν υπήρχε υποχρεωτική ομαδική εργασία. Οι σχετικές απαντήσεις αναλύονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 11 Απαντήσεις συνεντευξιαζόμενων και αλληλεπίδραση**

Συμμετέχων	Συμμετοχή σε ομάδες ΜΚΑ	Αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες
ΑΜΕΑ	Ναι (μέλος σε ομάδες)	Δεν αλληλεπιδρά, δρα ως παρατηρητής
ΕΜΔ	Όχι (δεν είναι μέλος)	Μόνο στις ΟΣΣ, όταν απαιτείται συνεργασία

Η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι σημαντικό εύρημα, καθώς αναδεικνύει ένα κενό στην υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία και ΕΜΔ στην εξΑΕ. Η περιορισμένη συμμετοχή τους μπορεί να οφείλεται σε τεχνικά εμπόδια, έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης ή ακόμα και σε κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξή τους στη φοιτητική κοινότητα (Seale, 2014).

### 6.3 Αναζήτηση θεμάτων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων αποκάλυψε πέντε (5) κύριες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντανακλούν τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ. Οι θεματικές αυτές κατηγορίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 12 Θεματικές και υποκατηγορίες**

Θεματική	Κατηγορίες
----------	------------

<b>Πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Έλλειψη αυτονομίας στην πλοήγηση.</li> <li>– Δυσκολία στον εντοπισμό του εκπαιδευτικού υλικού.</li> <li>– Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας.</li> </ul>
<b>Υποστήριξη από το ΕΑΠ και τους διδάσκοντες</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Έλλειψη ενημέρωσης των διδασκόντων για τις ανάγκες των φοιτητών/τριών.</li> <li>– Ανομοιογενής ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς.</li> <li>– Περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης.</li> </ul>
<b>Αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Παθητική παρουσία σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης.</li> <li>– Περιορισμένη κοινωνική ένταξη.</li> <li>– Υποχρεωτική αλληλεπίδραση στις ΟΣΣ.</li> </ul>
<b>Διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Δομή και μορφή οδηγών μελέτης.</li> <li>– Δυσκολία μελέτης μεγάλων κειμένων.</li> <li>– Προτιμήσεις για ηχητικά ή διαδραστικά μέσα.</li> </ul>
<b>Προσαρμογές στις εξετάσεις και στην αξιολόγηση</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Έλλειψη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.</li> <li>– Ανάγκη για εξατομικευμένες επιλογές εξέτασης</li> </ul>

#### 6.4 Επανεξέταση και οριστικοποίηση των θεμάτων



Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής έλεγχος των θεμάτων που προέκυψαν από το προηγούμενο βήμα. Παρατηρήθηκε ότι ορισμένα θέματα παρουσίαζαν μερική αλληλοκάλυψη ή θα μπορούσαν να ενσωματωθούν ως υπο-θέματα σε μεγαλύτερες κατηγορίες.

Ακολουθεί ο πίνακας με τις αρχικές θεματικές ενότητες και τις πιθανές αλληλεπικαλύψεις:

**Πίνακας 13 Αξιολόγηση των θεματικών**

Αρχικό θέμα	Πιθανή επικάλυψη ή νέα υπο-θέματα
<b>Πρόσβαση στην εκπαιδευτική Πλατφόρμα</b>	Έλλειψη αυτονομίας & τεχνολογικά εμπόδια
<b>Υποστήριξη από το ΕΑΠ</b>	Έλλειψη ενημέρωσης διδασκόντων & ετερογένεια ανταπόκρισης
<b>Αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες</b>	Παθητική παρουσία σε ομάδες & περιορισμένη κοινωνική ένταξη
<b>Διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού</b>	Δομή οδηγών μελέτης & δυσκολία μελέτης μεγάλων κειμένων
<b>Αξιολόγηση και προσαρμογές</b>	Έλλειψη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης & ανάγκη για εξατομικευμένες επιλογές

Το αναθεωρημένο σύνολο θεμάτων είναι το εξής:

**Πίνακας 14 Αναθεωρημένα θέματα**

Τελικά θέματα	Υπο-Θέματα
<b>Πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Έλλειψη αυτονομίας στην πλοήγηση</li> <li>Τεχνολογικά εμπόδια</li> <li>Ανάγκη για υποστήριξη τρίτων (γονείς, βοηθοί)</li> </ul>
<b>Υποστήριξη από το ΕΑΠ και τους διδάσκοντες</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Έλλειψη ενημέρωσης των διδασκόντων</li> <li>Ετερογένεια ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς</li> <li>Περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης</li> </ul>

<b>Αλληλεπίδραση συμφοιτητές/τριες</b>	<b>με</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Παθητική παρουσία σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης</li> <li>– Περιορισμένη κοινωνική ένταξη</li> <li>– Υποχρεωτική αλληλεπίδραση στις ΟΣΣ</li> </ul>
<b>Διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Δομή και μορφή οδηγών μελέτης</li> <li>– Δυσκολία πρόσβασης σε μεγάλους όγκους κειμένου</li> <li>– Προτίμηση για ηχητικά ή διαδραστικά μέσα</li> </ul>
<b>Προσαρμογές στις εξετάσεις και στην αξιολόγηση</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Έλλειψη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης</li> <li>– Ανάγκη για εξατομικευμένες επιλογές εξέτασης</li> </ul>

## 6.5. Σύνοψη ανάλυσης και παρουσίαση ευρημάτων

Το έκτο και τελευταίο βήμα της θεματικής ανάλυσης σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) αφορά τη σύνθεση των ευρημάτων, τη σύγκριση μεταξύ των συμμετεχόντων και την ενσωμάτωση παρατηρήσεων σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο. Στη συνέχεια αναλύονται τα βασικότερα θέματα που καθορίστηκαν μέσα από τη διαδικασία που προηγήθηκε.

### Δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαιδευτική πλατφόρμα

Η πρόσβαση στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΕΑΠ παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις για φοιτητές/τριες με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες.

- Ο Σ1 (ΑΜΕΑ) δυσκολεύεται να πλοηγηθεί αυτόνομα στην πλατφόρμα και βασίζεται στη βοήθεια της μητέρας του:

*«Η μητέρα μου ανοίγει τον υπολογιστή και συνδέεται στην πλατφόρμα για εμένα. Δυσκολεύομαι να βρω τους φακέλους και τα αρχεία για τα μαθήματα ώστε να μελετήσω».*

- Ο Σ2 (ΕΜΔ) αντιμετωπίζει διαφορετικού τύπου προκλήσεις, καθώς η ασυνέπεια στη δομή της πλατφόρμας και των θεματικών ενοτήτων δυσχεραίνει τον εντοπισμό πληροφοριών:

*«Από θεματική σε θεματική ενότητα γίνεται μία διαφορετική χρήση της πλατφόρμας. Για παράδειγμα, μια νέα εργασία μπορεί να αναρτάται στο πεδίο «νέα και ανακοινώσεις» σε μία θεματική και στο forum της θεματικής σε άλλη».*

Οι διαφορές αυτές υποδεικνύουν ότι οι ΑΜΕΑ αντιμετωπίζουν πρωτίστως προβλήματα αυτονομίας, ενώ οι ΕΜΔ δυσκολεύονται στη δομή και οργάνωση της πληροφορίας.

### **Υποστήριξη από το ΕΑΠ**

Η αλληλεπίδραση των φοιτητών/τριών με το ΕΑΠ επηρεάζεται από την επάρκεια των υπηρεσιών υποστήριξης και την επικοινωνία με τους καθηγητές.

- Ο Σ1 επισημαίνει ότι οι καθηγητές δεν είναι ενημερωμένοι για τις ανάγκες των φοιτητών/τριών με αναπηρία:

*«Οι καθηγητές μου δεν είναι ενημερωμένοι για τις δυσκολίες μου, παρόλο που τις έχω δηλώσει στο αντίστοιχο τμήμα. Πρέπει να επικοινωνώ με κάθε καινούριο καθηγητή ώστε να τον ενημερώνω εγώ για τις ανάγκες και τις δυσκολίες μου».*

- Αντίστοιχα, ο Σ2 σημειώνει ότι υπάρχει ανομοιογένεια στην υποστήριξη από τους καθηγητές:

*«Σε κάποιες περιπτώσεις οι καθηγητές είναι παρόντες και πρόθυμοι, ενώ σε άλλες ούτε καν απαντάνε στα emails».*

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την έλλειψη θεσμοθετημένων μηχανισμών ενημέρωσης των καθηγητών για τις ανάγκες των φοιτητών/τριών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική εμπειρία τους.

### **Αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες**

Η αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπειρία μάθησης.

- Ο Σ1 (ΑΜΕΑ) είναι μέλος σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης, αλλά δεν αλληλοεπιδρά ενεργά:

*«Είμαι σε όλες τις ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά δεν μιλάω. Δραστηριοποιούμαι μόνο όταν μας χωρίζουν σε ομάδες στις ΟΣΣ και πρέπει να κάνουμε μια άσκηση».*

- Ο Σ2 (ΕΜΔ) δεν συμμετέχει καν σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης και η αλληλεπίδρασή του με συμφοιτητές/τριες περιορίζεται μόνο στις ΟΣΣ:

*«Δεν είμαι σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης. Η μόνη κοινωνική αλληλεπίδραση γίνεται στις ΟΣΣ, όταν μας χωρίζουν σε ομάδες και πρέπει να συνεργαστούμε για μια εργασία».*

Βάσει αυτού μπορεί να ειπωθεί ότι οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες συχνά βιώνουν περιθωριοποίηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της απουσίας δομημένων ευκαιριών αλληλεπίδρασης.

#### **Διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού**

Η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού επηρεάζει σημαντικά την προσβασιμότητα και την αποτελεσματικότητα της μελέτης.

- Ο Σ1 δυσκολεύεται με τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού και χρειάζεται συχνά διαλείμματα και υποστήριξη τρίτων:

*«Αισθάνομαι ότι το υλικό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες μου. Έχω ανάγκη από συχνά διαλείμματα και προτιμώ να ακούω ένα βιβλίο αντί να το διαβάζω».*

- Ο Σ2 αναφέρει προβλήματα στη μορφή και τη δομή του υλικού, επισημαίνοντας την έλλειψη συνέπειας μεταξύ θεματικών ενοτήτων:

*«Σε κάποιες θεματικές ενότητες ο οδηγός μελέτης ήταν ευανάγνωστος και εύχρηστος, ενώ σε άλλες ήταν υπερβολικά αναλυτικός και δυσνόητος».*

Τα προβλήματα αυτά ενισχύουν τη σημασία της παροχής προσαρμοσμένου και προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού.

#### **Αξιολόγηση και προσαρμογές στις εξετάσεις**

Η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών αποτελεί βασικό ζήτημα που επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

- Ο Σ1 βασίζεται σε τρίτους για τη γραπτή καταγραφή των απαντήσεών του και αναφέρει ότι οι προφορικές εξετάσεις αποτελούν πρόκληση λόγω άγχους:

*«Η γραπτή μορφή εξέτασης είναι για εμένα απροσπέλαστο εμπόδιο. Οι εξετάσεις προφορικού τύπου με αγχώνουν, αλλά μπορώ να τις φέρω σε πέρας εάν ο καθηγητής είναι ενήμερος για τις δυσκολίες μου».*

- Ο Σ2 επισημαίνει ότι η μορφή των εξετάσεων δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των φοιτητών/τριών με ΕΜΔ:

*«Για μένα είναι πραγματική πρόκληση η απάντηση σε ερωτήσεις ανάπτυξης. Οι απαντήσεις σε τεστ πολλαπλών επιλογών είναι πιο κατάλληλες. Είμαι της άποψης ότι επειδή ο κάθε φοιτητής/τρια ανεξάρτητα αν έχει κάποια διάγνωση ή όχι είναι πολύ διαφορετικός, ίσως θα*

*έπρεπε να σε μόνιμη βάση να υπάρχει μία εναλλακτική στον τρόπο που εξετάζεται κάθε φοιτητής/τρια δηλαδή ο καθένας να μπορεί να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο του είναι πιο βατός και οικείος».*

Η δυνατότητα επιλογής μεταξύ διαφορετικών μορφών αξιολόγησης είναι απαραίτητη για την προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση.

## **6.6 Βασικά ευρήματα**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της προσβασιμότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ για φοιτητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι, παρά τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις πολιτικές ένταξης που έχουν υιοθετηθεί, οι φοιτητές/τριες αυτών των κατηγοριών εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια που επηρεάζουν τη μαθησιακή τους εμπειρία και τη συνολική ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η μελέτη ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση για την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων από δύο φοιτητές/τριες του ΕΑΠ, έναν με αναπηρία και έναν με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα εξακολουθεί να είναι προβληματική, ενώ οι διαθέσιμοι υποστηρικτικοί μηχανισμοί δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών. Παράλληλα, καταγράφεται περιορισμένη αλληλεπίδραση με συμφοιτητές/τριες και εκπαιδευτικούς, καθώς και έλλειψη προσαρμοσίμων μορφών αξιολόγησης που θα επέτρεπαν την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης και στο ζήτημα της κοινωνικής απομόνωσης, η οποία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών/τριών με αναπηρίες και ΕΜΔ. Η έλλειψη δομημένων ευκαιριών για ενεργή συμμετοχή σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες εντείνει το αίσθημα αποκλεισμού και δυσχεραίνει την ένταξή τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Η έρευνα κατέδειξε την ανάγκη για εκσυγχρονισμό των τεχνολογικών υποδομών, βελτίωση της υποστήριξης από το διδακτικό προσωπικό και προώθηση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης. Η υιοθέτηση πιο προσβάσιμων τεχνολογικών λύσεων, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη μηχανισμών που ενισχύουν τη συμμετοχή

των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή κοινότητα είναι κρίσιμες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός πραγματικά συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

## 7 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είναι παράγωγο της ανασκόπησης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και ποιοτικής έρευνας με δύο συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία ΑμεΑ και ΕΜΔ αντιστοίχως. Επιχείρησε τη χαρτογράφηση του πεδίου της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης στο ΕΑΠ, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που επηρεάζουν την προσβασιμότητα στην εξΑΕ, τα πρότυπα προσβασιμότητας, τη μορφή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού, τη χρησιμότητα της υποστηρικτικής τεχνολογίας, των πρακτικών που ήδη εφαρμόζονται στο ΕΑΠ, καθώς και της ιδεολογίας και των στόχων του ΕΑΠ. Μέσω αυτής της ανάλυσης απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν σκοπό της εργασίας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «• Με ποιους τρόπους μπορεί η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση να λειτουργήσει ως θεμέλιο για τη συμπερίληψη των ΑμεΑ στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση;», απαντάται τόσο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όσο και μέσω των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι η μεθοδολογία της εξΑΕ κάμπει πολλά από τα εμπόδια που συναντούν τα ΑμεΑ στα τυπικά πανεπιστήμια. Μέσα στα εμπόδια αυτά συγκαταλέγονται οι υποδομές των κτιρίων στα οποία στεγάζονται τα πανεπιστήμια, οι οποίες είναι συχνά μη προσβάσιμες και η δυσκολία στη μετακίνηση των ΑμεΑ από και προς τον εκάστοτε πανεπιστημιακό φορέα. Επιπλέον, για κάποια ΑμεΑ είναι πιο εύκολο να εξετάζονται εξ αποστάσεως καθώς χρησιμοποιούν το υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειάς τους, ή κάνουν χρήση τεχνολογίας που στις δια ζώσης εξετάσεις δε θα επιτρέπονταν (κινητή συσκευή για γραφή καθ' υπαγόρευση), αντί της αγοράς και χρήσης δαπανηρής υποστηρικτικής τεχνολογίας. Η προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού και το αυστηρό χρονοδιάγραμμα, τουλάχιστον στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας είναι κοινό ζήτημα που εντείνει τη δυσκολία επαρκούς φοίτησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου η εξΑΕ θα μπορούσε όντως να αποτελέσει θεμέλιο για τη φοίτηση ΑμεΑ στην τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν το εκπαιδευτικό υλικό, οι πλατφόρμες, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και οι μέθοδοι

αξιολόγησης, για να εξασφαλιστεί κατά το μέγιστο η προσβασιμότητα των ΑμεΑ ή/και ατόμων με ΕΜΔ στο ΕΑΠ;» είναι πιο περίπλοκο στην απάντησή του. Δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος παρουσίασης του υλικού και αξιολόγησης διότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες του εκάστοτε ΑμεΑ ή/και ατόμου με ΕΜΔ διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Η χρήση πολυμορφικού υλικού θα ωφελούσε ιδιαίτερα αυτόν τον σκοπό. Επιπλέον, καλό είναι το υλικό να δημιουργείται με βάση τις οδηγίες Καθολικού Σχεδιασμού και να υπάρχει η δυνατότητα εξατομίκευσής του με βάση τις ανάγκες των μαθητών ΑμεΑ. Αντίστοιχα, οι μέθοδοι αξιολόγησης θα πρέπει να είναι προσαρμόσιμες, ώστε να αξιολογείται ο εκπαιδευόμενος/η με τον αντικειμενικό τρόπο. Με την προσαρμογή αυτή θα μπορεί ο μαθητής/η μαθήτρια να επιλέξει τη μέθοδο αξιολόγησης στην οποία κρίνει ο ίδιος ότι μπορεί να ανταπεξέλθει καλύτερα. Επιπρόσθετα, η πλατφόρμα του ΕΑΠ θα πρέπει να αξιολογείται διαρκώς μέσω της χρήσης εργαλείων αξιολόγησης προσβασιμότητας και η χρήση αυτών των εργαλείων να εισαχθεί και υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς του ΕΑΠ ώστε να αξιολογούν την προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού τους. Τέλος, κάτι που αναφέρθηκε από τους δύο συμμετέχοντες και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικών με την προσβασιμότητα ΦμεΑ στην εξΑΕ είναι ο όγκος της ύλης. Φαίνεται ότι οι ΦμεΑ ή/και ΕΜΔ δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε μεγάλες ποσότητες ύλης μέσα στα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια που τους δίνονται, ειδικά όταν αυτή η ύλη δεν είναι πολυμορφική ή ακολουθεί τους κανόνες Καθολικού Σχεδιασμού.

Το τρίτο ερώτημα « Πώς μπορεί η φοίτηση των φοιτητών/τριών να διευκολυνθεί από την χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας;» απαντάται επίσης μέσω των δύο μερών της εργασίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως γράφουν κυρίως χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της υπαγόρευσης. Ο πρώτος συμμετέχοντας υπαγορεύει σε οικείο πρόσωπο ενώ ο δεύτερος χρησιμοποιεί το κινητό. Με έναν τρόπο λοιπόν χρησιμοποιούν την υποστηρικτική τεχνολογία για τις σπουδές τους, τουλάχιστον κατά την αξιολόγηση. Επιπλέον ο πρώτος συμμετέχοντας κάνει χρήση μεγέθυνσης κειμένου όταν θέλει να διαβάσει κάτι από τον υπολογιστή. Η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας λοιπόν, για όλα τα ΑμεΑ και ΕΜΔ κάνει τομείς ή και την ίδια τη φοίτησή τους εφικτή. Για παράδειγμα, στα άτομα με κινητικά προβλήματα εξασφαλίζει πρόσβαση και αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή και το υλικό, στα άτομα με προβλήματα όρασης αντιστοίχως και στα άτομα με προβλήματα ακοής διευκολύνει τη χρήση ακουστικών μορφών υλικού και την αλληλεπίδραση με άλλους φοιτητές/τριες και τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα.



Τέλος, η απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που καλέστηκε να απαντήσει η παρούσα διπλωματική εργασία « Πόσο προσβάσιμο χαρακτηρίζεται το ΕΑΠ επί του παρόντος από τα ΑμεΑ ή/και άτομα με ΕΜΔ;» απορρέει επίσης από τον συνδυασμό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες που γίνονται από τα μέλη του ΕΑΠ, το πανεπιστήμιο επί του παρόντος δεν μπορεί να θεωρηθεί προσβάσιμο στα ΑμεΑ ή/και ΕΜΔ. Η χρήση προσβάσιμου και πολυμορφικού υλικού με βάση τους κανόνες Καθολικού Σχεδιασμού, η δυνατότητα αξιολόγησης με βάση τις δυνατότητες και αδυναμίες των εκπαιδευόμενων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΕΑΠ σχετικά με την εκπαίδευση ΑμεΑ ή/και ΕΜΔ και η διαμόρφωση της πλατφόρμας ώστε να είναι πλήρως προσβάσιμη θα καταστήσει το ΕΑΠ ένα πλήρως προσβάσιμο πανεπιστημιακό ίδρυμα.

### 7.1 Συζήτηση

Κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αναδύθηκαν κάποια επιπλέον ζητήματα ειδικά μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ζητήματα και οι προβληματισμοί που προέκυψαν.

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που ανέδειξε η έρευνα που διεξήχθη αφορά τις δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του ΕΑΠ. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η πλοήγηση και η αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού συχνά καθίστανται δύσκολες, με αποτέλεσμα να απαιτούνται είτε υποστηρικτικές τεχνολογίες είτε βοήθεια από τρίτους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με τους Seale (2014) και Alamri & Tyler-Wood (2017), οι τεχνολογικοί φραγμοί αποτελούν μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην εξΑΕ. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία (2021-2030) αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της ψηφιακής προσβασιμότητας, επισημαίνοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης προηγμένων τεχνολογικών λύσεων, όπως η αυτόματη μετατροπή ομιλίας σε κείμενο και η φωνητική ανάγνωση. Αν και η πλατφόρμα Moodle, που χρησιμοποιείται από το ΕΑΠ, προσφέρει κάποιες δυνατότητες προσβασιμότητας, δε φαίνεται να επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των φοιτητών/τριών.

Εξίσου κρίσιμη είναι η έλλειψη ουσιαστικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ένα στοιχείο που επισημάνθηκε στις συνεντεύξεις. Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, γεγονός που περιορίζει σημαντικά την

επικοινωνία τους με συμφοιτητές/τριες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι η επαφή τους με άλλους φοιτητές/τριες περιορίζεται κυρίως στις ΟΣΣ, όπου η συμμετοχή είναι υποχρεωτική. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα ευρήματα των Garrison et al. (2000) και Mullins & Preyde (2013), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση, ιδίως για φοιτητές/τριες που δυσκολεύονται να ενταχθούν σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες. Παρ' όλο που το ΕΑΠ έχει θεσπίσει τις ΟΣΣ για να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών/τριών, φαίνεται ότι αυτές δεν επαρκούν για να καλλιεργήσουν ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις, καθώς πολλοί φοιτητές/τριες με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν αποστασιοποιημένοι από άτυπες μορφές επικοινωνίας.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε είναι η υποστήριξη που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες από το ΕΑΠ. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι διδάσκοντες σε πολλές περιπτώσεις, δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις ανάγκες των φοιτητών/τριών με αναπηρίες, με αποτέλεσμα οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες να αναλαμβάνουν την ευθύνη της επικοινωνίας και ενημέρωσης των καθηγητών τους. Αυτό το εύρημα ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με τον Seale (2014), η έλλειψη ενός θεσμικά κατοχυρωμένου μηχανισμού ενημέρωσης των διδασκόντων αποτελεί κρίσιμο εμπόδιο για τη βελτίωση της προσβασιμότητας στην εξΑΕ. Αν και το ΕΑΠ έχει θεσπίσει υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως συμβουλευτική υποστήριξη και προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι η εφαρμογή αυτών των πρακτικών είναι ανεπαρκής. Η ύπαρξη θεσμικής υποδομής δεν αρκεί από μόνη της, καθώς απαιτείται η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, ώστε οι φοιτητές/τριες να νιώσουν ότι λαμβάνουν πραγματική υποστήριξη.

Η διαδικασία αξιολόγησης αναδείχθηκε επίσης ως ένας τομέας που χρήζει αναδιαμόρφωσης. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η μορφή των εξετάσεων δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, γεγονός που δυσχεραίνει την απόδοσή τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εφαρμογή διαφοροποιημένων μορφών αξιολόγησης, όπως η παροχή επιπλέον χρόνου, οι προφορικές εξετάσεις ή οι γραπτές εργασίες, συμβάλλει σημαντικά στη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των φοιτητών/τριών με αναπηρίες (Lazarus, Thurlow, Lail, & Christensen, 2008). Αν και το ΕΑΠ έχει υιοθετήσει κάποιες προσαρμοσμένες

μεθόδους αξιολόγησης, η έρευνα δείχνει ότι αυτές δεν εφαρμόζονται με συνέπεια σε όλα τα μαθήματα, γεγονός που δημιουργεί επιπλέον εμπόδια στη συμμετοχή των φοιτητών/τριών.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι παρά τις θεσμικές πρωτοβουλίες και την αυξανόμενη αναγνώριση της ανάγκης για προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικά κενά στην πρακτική εφαρμογή. Οι κυριότερες προκλήσεις που αναδείχθηκαν σχετίζονται κυρίως με:

- τη βελτίωση της προσβασιμότητας των ψηφιακών εκπαιδευτικών πλατφορμών
- την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των φοιτητών/τριών με αναπηρίες
- τη θεσμοθέτηση ενός μηχανισμού έγκαιρης ενημέρωσης των διδασκόντων για τις ανάγκες των φοιτητών/τριών και
- την προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές απαιτήσεις.

## 7.2 Συστάσεις για τη βελτίωση της προσβασιμότητας

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας ανέδειξε την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν την προσβασιμότητα και τη συμπεριληπτικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις αφορούν τόσο την τεχνολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πλατφορμών όσο και την προσαρμογή των διδακτικών και αξιολογητικών πρακτικών, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των φοιτητών/τριών με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αρχικά, η βελτίωση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας αποτελεί κρίσιμο βήμα για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των φοιτητών/τριών. Η εφαρμογή των Οδηγιών Προσβασιμότητας του Παγκόσμιου Ιστού (WCAG 2.1) είναι απαραίτητη, προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης συμβατότητα με λογισμικά και τεχνολογίες υποστήριξης. Επιπλέον, η ανάδειξη και χρήση εργαλείων όπως προσαρμόσιμες γραμματοσειρές, η φωνητική ανάγνωση, η εύκολη πλοήγηση και η αυτόματη μετατροπή κειμένου σε ομιλία θα επιτρέψει στους φοιτητές/στις φοιτήτριες με αναπηρίες να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα με μεγαλύτερη αυτονομία και ευκολία.

Παράλληλα, η επιμόρφωση των διδασκόντων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός πραγματικά προσβάσιμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η οργάνωση τακτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων θα συμβάλει στην κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες, ενώ η θεσμοθέτηση ενός μηχανισμού

ενημέρωσης των εκπαιδευτών θα διασφαλίσει ότι οι καθηγητές θα γνωρίζουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των φοιτητών/τριών τους πριν από την έναρξη των μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι σε θέση να εφαρμόζουν πιο ευέλικτες και προσαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές.

Η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών/τριών αποτελεί εξίσου σημαντική παράμετρο της προσβασιμότητας. Η κοινωνική απομόνωση είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αναφέρουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, προτείνεται η δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων στήριξης, όπου οι φοιτητές/τριες θα μπορούν να αλληλοεπιδρούν, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να λαμβάνουν καθοδήγηση. Επίσης, η υλοποίηση προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring), με τη συμμετοχή τόσο συμφοιτητών όσο και αποφοίτων του ΕΑΠ, μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση του *ανήκειν* και να διευκολύνει την ενσωμάτωση των φοιτητών/τριών με αναπηρίες στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

### 7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κυριότερος περιορισμός της έρευνας αποτελεί ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσων. Η επιλογή των συμμετεχόντων είναι βολική, καθώς η αναπηρία ή ΕΜΔ που μπορεί να έχει ένα άτομο αποτελεί ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο της ταυτότητάς του. Για την εύρεση του δείγματος έγινε αναζήτηση μέσω του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου της γράφουσας. Επιπλέον, όπως αναδεικνύουν οι έρευνες που αναφέρονται στην ενότητα 4.1.1 Προσβασιμότητα έντυπου και ψηφιακού υλικού, τα ΑμεΑ και άτομα με ΕΜΔ είναι διστακτικά ως προς την επιλογή ενός Πανεπιστημίου εξΑΕ, οδηγώντας σε μικρό αριθμό φοιτητών με Αναπηρία στο ΕΑΠ. Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία παρόμοιων ερευνών στον ελληνικό χώρο είναι ελάχιστες.

Λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά, αναδεικνύουν όμως την ύπαρξη δυσκολιών για τουλάχιστον μικρό δείγμα, την ανάγκη για διερεύνηση μεγαλύτερης εμβέλειας και μπορούν να αποτελέσουν βάση για εφαρμογές βελτίωσης της προσβασιμότητας στο ΕΑΠ και άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα που εφαρμόζουν την εξΑΕ.

### 7.4 Πιθανές εφαρμογές των ευρημάτων της μελέτης

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλαπλά επίπεδα, συμβάλλοντας στη βελτίωση της προσβασιμότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην ενίσχυση των πολιτικών ένταξης φοιτητών με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα από τα σημαντικότερα πεδία εφαρμογής αφορά τη διαμόρφωση και αναθεώρηση των πολιτικών προσβασιμότητας του ΕΑΠ. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την υιοθέτηση νέων πρακτικών που θα βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών/τριών με αναπηρίες. Παράλληλα, η ενσωμάτωσή τους σε εκθέσεις αξιολόγησης του ιδρύματος θα μπορούσε να συμβάλει στην παρακολούθηση και συνεχή αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας που θα εξετάζει τις απόψεις φοιτητών όλων των ομάδων και μίας αντίστοιχης έρευνας σε ΦμεΑ ή/και ΕΜΔ μεγαλύτερου βεληνεκούς για να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο μέσω συνεργασίας των διαφορετικών υπηρεσιών και τμημάτων του ΕΑΠ για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων.

Επιπλέον, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν και από άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα πρότυπο μοντέλο βελτίωσης της προσβασιμότητας στις εξ αποστάσεως σπουδές. Η ανάπτυξη στρατηγικών χωρίς αποκλεισμούς θα μπορούσε να επηρεάσει τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών σε ευρύτερο πλαίσιο, ενισχύοντας την ένταξη των φοιτητών/τριών με αναπηρίες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική αγωγή: Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Adolfo, R., Ortiz, V., & Verá, A. (2024). The Evolution of Virtual Concept of Education: Analysis of the Revealed Preferences and Digital Challenges. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 8.1(S1), 109–120. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.773>
- Alamri, A., & Tyler-Wood, T. (2017). Factors affecting learners with disabilities—A review of distance learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 223-234
- Alkhatabi, M. (2016). Empirical Investigation into Motives for Choosing Web-based Distance Learning Programs. *International Journal of Distance Education Technologies*, 14(3), 76–90. <https://doi.org/10.4018/ijdet.2016070105>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). *Class differences: Online education in the United States, 2010*. Sloan Consortium. Ανακτήθηκε από [http://sloanconsortium.org/publications/survey/class\\_differences](http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences)
- Álvaro Fernández-López, María José Rodríguez-Fórtiz, María Luisa Rodríguez-Almendros, & María José Martínez-Segura. (2012). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.014>
- Anderson, B., & Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *Journal of Open*, 16(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080085.pdf>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Anuar, A. F., Husni, H., & Jamaludin, Z. (2013). Translating Interaction Design Guidelines for Dyslexic Children's Reading Application. *Lecture Notes in Engineering and Computer Science*, 2, 977–980.
- Armano, T., Borsero, M., Capietto, A., Murru, N., Panzarea, A., & Ruighi, A. (2017). On the accessibility of Moodle 2 by visually impaired users, with a focus on mathematical content. *Universal Access in the Information Society*, 17(4), 865–874. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0546-8>



- Asola, E., & Hodge, S. R. (2019). Special education for young learners with physical disabilities. Στο F. E. Obiakor & J. P. Bakken (Επιμ.), *Special education for young learners with disabilities* (σσ. 173-185). Emerald Publishing Limited.
- Atkinson, S. (2004). A comparison of pupil learning and achievement in computer-aided learning and traditionally taught situations with special reference to cognitive style and gender. *Educational Psychology*, 24(5), 659-679.
- Axe Accessibility Tool. (2024). *Deque Systems*. Ανακτήθηκε από <https://www.deque.com/axe/>
- Βαγγελάτος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Εκπαίδευση Ενηλίκων: τι μας διδάσκει η μέχρι σήμερα πρακτική, τι πρέπει να προσέξουμε για το μέλλον; *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 97–97. <https://doi.org/10.12681/icodl.1045>
- Βάσιος, Σ., Στεργιούλης, Ι., & Σαρρής, Δ. (2008). Η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στη σχολική διαδικασία. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/vasios-stergioulis-saris.pdf>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- Berman, R. A., & Katzenberger, L. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38, 57-94.
- Bocevskaa, A., Savoska, S., Ristevski, B., & Blazheska-Tabakovska, N. (2018). Analysis of Accessibility of the e-Learning Platforms According to the WCAG 2.0 Standard Compliance. *PROCEEDINGS of the 8th INTERNATIONAL CONFERENCE on APPLIED INTERNET and INFORMATION TECHNOLOGIES*. <https://doi.org/10.20544/aiit2018.p06>
- Borblik, J., Shabalina, O., Kultsova, M., Pidoprigora, A., & Romanenko, R. (2015). Assistive technology software for people with intellectual or development disabilities: Design of user interfaces for mobile applications. *Assistive Technology Software for People with Intellectual or Development Disabilities: Design of User Interfaces for Mobile Applications*. <https://doi.org/10.1109/iisa.2015.7387976>



- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Brinia, V., & Zarogiannis, A. (2016). The Transformative Impact of the Hellenic Open University in Education. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 4(12), 1529–1535. <https://doi.org/10.36347/sjahss.2016.v04i12.009>
- Burgstahler, S. (2015). *Creating inclusive learning opportunities in higher education: A universal design toolkit*. Harvard Education Press.
- Buzzi, M., & Leporini, B. (2010). Distance learning: New opportunities for the blind. *Universal Access in the Information Society*, 9(3), 316-322.
- Γκόλτσιου, Α., & Σοφianoπούλου, Χ. (2023). *Γιατί Moodle; Μια έρευνα δράσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 19(1)
- Γκότσης, Α. (2020). Η συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία. *Lib.uom.gr*.  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26709>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Ανακτήθηκε από <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castelló-Martínez, A., & Del-Pino-Romero, C. (2015). La comunicación publicitaria con influencers [Advertising communication with influencers]. *Redmarka: Revista Académica de Marketing Aplicado*, (14), 21-50.
- CAST, I. (2020). *The UDL Guidelines*. Cast.org. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chidiac, S. E., Reda, M. A., & Marjaba, G. E. (2024). Accessibility of the Built Environment for People with Sensory Disabilities—Review Quality and Representation of Evidence. *Buildings*, 14(3), 707.  
<https://doi.org/10.3390/buildings14030707>
- Chou, S. W., & Liu, C. H. (2005). Learning effectiveness in a web-based virtual learning environment: A learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 65-76
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298

- Clinton-Lisell, V. E., Roberts-Crews, J., & Gwozdz, L. (2023). SCOPE of Open Education: A New Framework for Research. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(4), 135–153.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i4.7356>
- Clute, M. A. (2013). Disability: Physical disabilities. Στο *Encyclopedia of Social Work*.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.543>
- Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 501-512.
- Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2007). *Cook & Hussey's assistive technologies: Principles and practice* (3η έκδ.). Mosby Elsevier.
- Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179–191.  
<https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Cronin, C., Havemann, L., Karunanayaka, S. P., & McAvinia, C. (2023). Open Educational Practices. EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology. <https://doi.org/10.59668/371.12239>
- Δαούσης, Δ., Λαζαρόπουλος, Σ., Κόμης, Β., & Πιντέλας, Π. (2013). *Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης του Moodle για την υποστήριξη θεματικής ενότητας του ΕΑΠ*. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δήλωση Προσβασιμότητας» Ε.Α.Π. (2022, May 9). Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://www.eap.gr/dilosi-prosvasimotitas/>
- Δημητριάδης, Σ., Καραγιαννίδης, Χ., Πομπόρτσας, Α., & Τσιάτσος, Θ. (2008). *Ευέλικτη μάθηση με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Δημητρόπουλος, Α. (2009). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (9η έκδ., σσ. 103-120). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διεθνείς κατευθυντήριες γραμμές προσβασιμότητας WCAG. (2023). *Web Content Accessibility Framework*. Ανακτήθηκε από <https://www.accessibilityframework.org/>

- Deque. (2024, June 3). *axe: Accessibility Testing Tools and Software*.  
<https://www.deque.com/axe/>
- Ε.Α.Π. (2020, September 22). *Αποστολή» Ε.Α.Π. Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. <https://www.eap.gr/to-eap/mission/>
- Ε.Α.Π. (2022, November 29). *ΚΕΔΙΒΙΜ: ΝΕΑ ΔΩΡΕΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ» Ε.Α.Π. Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. <https://www.eap.gr/2022/11/29/kedivim-nea-dwrean-programmata/>
- ΕΑΠ. (2024). *Σύντομος οδηγός χρήσης Cisco Webex για τη διεξαγωγή των εξ αποστάσεως εξετάσεων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (για φοιτητές)*.  
[https://noc.eap.gr/wp-content/uploads/2024/05/Cisco\\_Webex\\_student.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://noc.eap.gr/wp-content/uploads/2024/05/Cisco_Webex_student.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Ε.Α.Π. (2025). *Δήλωση Προσβασιμότητας» Ε.Α.Π. Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. [https://www.eap.gr/dilosi-prosvasimotitas/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.eap.gr/dilosi-prosvasimotitas/?utm_source=chatgpt.com)
- Ε.Α.Π. (2020, September 22). Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.  
<https://www.eap.gr/to-eap/mission/>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (2023). *Οδηγός εκπαιδευτικού υλικού για προσβασιμότητα*. <https://elearn.eap.gr/>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). (2022). *Στρατηγικός Σχεδιασμός 2022-2025*. Ανακτήθηκε από <https://www.eap.gr/>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). (2024). *Ξεκινά σε σύντομο χρονικό διάστημα η Μονάδα Ισότητας Πρόσβασης*. Ανακτήθηκε από <https://www.eap.gr/2024/04/26/%CE%BE%CE%B5%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%AC-%CF%83%CE%B5-%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF-%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%84/>
- ΕΣΑμεΑ. (2021). *Κατευθυντήριες γραμμές για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρίες*.  
<https://www.esaea.gr/>
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2023, July 4). *Άρθρο*. Ε.Σ.Α.μεΑ. <https://www.esamea.gr/el/article/thn-enarxh-toy-eyrwpaikoy-kentroy-prosbasimothtas-xairethse-o-i-bardakastanh>

- Edyburn, D. L. (2001). Models, theories, and frameworks: Contributing to understanding special education technology. *Special Education Technology Practice*, 4(2), 16-24.
- Erdogan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2008). Factors that influence academic achievement and attitudes in web-based education. *International Journal of Instruction*, 1(1), 31-48.
- Etingen, B., Martinez, R. N., Vallette, M. A., Dendinger, R., Bidassie, B., Miskevics, S., Khan, H. T., Cozart, H. T., Locatelli, S. M., & Weaver, F. M. (2017). Patient perceptions of environmental control units: experiences of Veterans with spinal cord injuries and disorders receiving inpatient VA healthcare. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13(4), 325–332.  
<https://doi.org/10.1080/17483107.2017.1312574>
- European Commission. (2020). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education>
- European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Retrieved from <https://ec.europa.eu>
- European Commission. (2023). *Recovery and Resilience Facility: Supporting Accessibility in Higher Education*. Retrieved from <https://ec.europa.eu>
- Fundacion CTIC. (2024). *TAW / Web accessibility and W3C standardization services*. Tawdis.net. <https://www.tawdis.net/>
- García Terceño, E. M., & Greca, I. M. (2023). Teaching science to students with special educational needs: a systematic review of science teaching-learning approaches in regular and special education settings. *International Journal of Science Education*, 45(12), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2179377>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105
- Geis, F. (1975). All Education to the People: The Open University. *BioSCIENCE*, 25(4), 247–256. <https://doi.org/10.2307/1296987>

- Guri-Rosenblit, S. (2019). Open Universities: Innovative Past, Challenging Present, and Prospective Future. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4). <https://doi.org/10.19173/irrod.v20i4.4034>
- Η Προσβάσιμη Ψηφιακή Εκπαίδευση στο κέντρο των εργασιών της DAISSy-EAΠ» Ε.Α.Π. (2024, December 2). Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://www.eap.gr/2024/12/02/h-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BA%CE%AD/>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3(3), 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hanes, N., & Lundberg, S. (2008). E-learning as a Regional Policy Tool: Principles for a Cost-benefit Analysis. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v5i1.325>
- Hanna, D. E. (2003). Organizational models in higher education, past and future. Στο M. G. Moore & W. G. Anderson (Επιμ.), *Handbook of distance education* (σσ. 67-78). Lawrence Erlbaum Associates
- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2000). Speaking to read: The effects of continuous vs. discrete speech recognition systems on the reading and spelling of children with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 19-30.
- Higgins, N., & Sullivan, H. (1982). Preparing Special Education Teachers for Objectives-Based Instruction. *Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 5(4), 51–55. <https://doi.org/10.1177/088840648200500408>
- Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the Distance - Online Course Performance and Motivation of Distance-Learning Students. *Online Learning*, 22(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1516>

- Holmberg, Börje. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and ELearning*, 10(2), 47–53. <https://doi.org/10.1080/0268051950100207>
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1983). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραβία.
- Καλέμης, Ι., & Νταλιακούρας, Ν. (2021). *Το Moodle ως Ενιαίος Ψηφιακός Χώρος Εκπαίδευσης – Οι περιπτώσεις του courses & study*. Ομάδα Ψηφιακών Υπηρεσιών Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Παρουσίαση στις 29 Νοεμβρίου 2021.
- Κρητικού, Σ. & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2011). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία. Η Περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Ανοικτή Εκπαίδευση το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(2), 88–88. <https://doi.org/10.12681/jode.9779>
- Κωστοπούλου, Α. (2016). Hellenic Open University 1992-2000: From Planning to implementation. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1A). <https://doi.org/10.12681/icodl.539>
- Κωτούλας, Β. (2007). Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Kaenampornpan, M., Banluewong, K., Gorman, N. J., Urapong, W., & Kon-roo, P. (2018, October 1). *Using User Generated Content in Mobile Application to Support Children with Special Needs*. IEEE Xplore. <https://doi.org/10.23919/INCIT.2018.8584883>
- Katsouda, A. (2024). How “Open” is Distance Higher Education for Students with Disabilities? A Literature Review. *Futurity Education*, 4(4), 58–77. <https://doi.org/10.57125/fed.2024.12.25.04>
- Kaur, P. (2016). *Underpinnings of user participation in innovation on online communication platforms* (Διδακτορική διατριβή, Aalto University). Ανακτήθηκε από <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/20583>



- Kedivim.eap.gr. (2024a). *Ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση: σύγχρονες προσεγγίσεις και διεθνείς ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές – Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ΕΑΠ*. Kedivim.eap.gr. Retrieved January 23, 2025, from <https://kedivim.eap.gr/eidiki-kai-entajiaki-ekpaideysh-1os-kyklos/>
- Kedivim.eap.gr. (2024, October 8). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων και Στελεχών Εκπαιδευτικών Οργανισμών σε Θέματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων – Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ΕΑΠ*. Kedivim.eap.gr. <https://kedivim.eap.gr/ekpaideysh-ekpaideyton-enilikon-kai-stelexon-ekpaideytikon-organismon-1os-kyklos/>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kehm, B. M. (2010). The future of the Bologna Process—Theoretical and practical perspectives. *European Journal of Education*, 45(4), 529–534.
- Kent, M. (2016). Access and barriers to online education for people with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 36(1).
- Kirkwood, R. (2005). Ο έφηβος. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), Α. Ζώνιου Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου Ντέρου (Επιστ. επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 191-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιάκου, Μ., & Μανούσου, Γ. (2016). Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση σε άτομα με προβλήματα όρασης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(3Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.611>
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σελ. 33-52). Αθήνα: Προπομπός
- Λιοναράκης, Α., Κουστουράκης, Γ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Αναστασιάδης, Π. Σ., Fay, R., Hill, M., Davcheva, L., Farnes, N. C., Aretio, L. G., & Corbella, M. R. (2006). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (Α. Λιοναράκης, Ed.; pp. 7–43). Προπομπός. (Original work published 2006)
- Laabidi, M., Jemni, M., Jemni, L., Brahim, H. B., & Jemaa, A. B. (2013). Learning technologies for people with disabilities. *Journal of King Saud University* -



- Computer and Information Sciences*, 26(1), 29–45.  
<https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2013.10.005>
- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 119-125.
- Larkin, M. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching Exceptional Children*, 34(1), 30-34.
- Lighthouse. (2024). Chromewebstore.google.com.  
<https://chromewebstore.google.com/detail/lighthouse/blipmdconlkpinefehnmmjammfjpmpbjk?pli=1>
- Li, L., & Moore, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *The Journal of Social Psychology*, 138(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/00224549809600349>
- Μανουσαρίδου, Μ. (2020). Η επίδραση της εξωστρέφειας / εσωστρέφειας των ατόμων με αναπηρία στην ετοιμότητα και τις στάσεις τους για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Lib.uom.gr*. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26892>
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 21-41). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Madaio, M., Hong, J., & Cassell, J. (2018). Understanding and Evaluating Accessibility: Accessibility Features and Compliance in a Digital World. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 11(1), 1-25.
- Mason, R. (2000). From distance education to online education. *The Internet and Higher Education*, 3(1-2), 63–74. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00033-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00033-6)
- meafora.gr. (2019). *meafora.gr*. [Meafora.gr](https://meafora.gr/). <https://meafora.gr/>
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Plenum Press.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Massachusetts, USA: CAST Professional Publishing.
- MoodleDocs. (2024). Moodle.org. [https://docs.moodle.org/405/en/Main\\_page](https://docs.moodle.org/405/en/Main_page)
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. In Keegan, D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *SAGE Open*, 10(3), 215824402096275. <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with disabilities at university. *Disability & Society*, 28(5), 602-615.
- Νόμος 1566/1985 . (2024). *Νόμος 1566/1985 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 167/30.09.1985*. Kodiko.gr. <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985>
- Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. (2015). *Οδηγός διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με κινητικά προβλήματα*.
- Naidu, S. (2019). The idea of open education. *Distance Education*, 40(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1564622>
- Neves, C., & Henriques, S. (2020). Exploring the impacts of distance higher education on adult learners' lives and reclaiming lifelong learning as a human development process. *Open Praxis*, 12(4), 439. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.4.1084>
- Nikolaki, E., & Koutsouba, M. I. (2012). Support and Promotion of Self-Regulated Learning through the Educational Material at the Hellenic Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 226–238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ997819>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- Ξεκινά σε σύντομο χρονικό διάστημα στο Ε.Α.Π. η λειτουργία της Μονάδας Ισότητας Πρόσβασης Ατόμων με Αναπηρία και Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Ε.Α.Π. (2024, April 26). Ε.Α.Π.» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://www.eap.gr/2024/04/26/%CE%BE%CE%B5%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%AC-%CF%83%CE%B5-%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF-%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C->

%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-  
%CF%83%CF%84/

Οδηγία (ΕΕ) 2016/2102 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Οκτωβρίου 2016. *Σχετικά με την προσβασιμότητα των ιστότοπων και των εφαρμογών για κινητές συσκευές δημοσίων φορέων*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

OECD. (2019). *Disability, Work and Inclusion MAINSTREAMING IN ALL POLICIES AND PRACTICES*.

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/10/disability-work-and-inclusion\\_db6df91a/1eaa5e9c-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/10/disability-work-and-inclusion_db6df91a/1eaa5e9c-en.pdf)

Olaszi, P., Koutny, I., & Kálmán, S. L. (2002). From Bliss Symbols to Grammatically Correct Voice Output: A Communication Tool for People with Disabilities. *International Journal of Speech Technology*, 5(1), 49–56. <https://doi.org/10.1023/a:1013682632553>

Παναγιωτόπουλος, Α. (2017). *Η πλατφόρμα Moodle στο Ε.Α.Π.* Παρουσίαση στο MoodleMoot Greece 2017, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδάτος, Γ. (2003). *Δικαστική ψυχολογία - ψυχιατρική*. Κεφάλαιο Γ. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Παυλάκου, Ε. (2018). *Η χρήση της πλατφόρμας Moodle στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://elearn.eap.gr/>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.

Papadimitriou, S. T., Antonis Lionarakis, & Ioakeimidou, V. (2019). The Hellenic Open University: Innovations and Challenges in Greek Higher Education. *Ανοικτή Εκπαίδευση το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 6–6. <https://doi.org/10.12681/jode.20211>

Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in the developing world*. Routledge.

- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: Pedagogical analyses and interpretations in an international perspective*. Routledge.
- Pocan, J. (2022). Exploring Teaching Strategies and Challenges Towards a Holistic Context-Based Special Education Teaching Strategies Program. *The Normal Lights*, 16(1). <https://doi.org/10.56278/tnl.v16i1.1715>
- Rao, K. (2021). Inclusive Instructional Design: Applying UDL to Online Learning. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1), 83–97. <https://doi.org/10.59668/223.3753>
- Richardson, J. T. E. (2016). Face-to-face versus online tutorial support in distance education: Preference, performance and pass rates. *Studies in Higher Education*, 41(1), 1736-1753
- Roche, S., Yang, J., & Schneller, C. (2015, May 1). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. [https://www.researchgate.net/publication/316439293\\_The\\_Role\\_of\\_Higher\\_Education\\_in\\_Promoting\\_Lifelong\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/316439293_The_Role_of_Higher_Education_in_Promoting_Lifelong_Learning)
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2006). *The Universal Design for Learning Guidelines*. Harvard Education Press.
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29, 948-958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Σπάλα, Χ., & Σπανακά, Α. Κ. (2017). Το MOOC or not to MOOC? Ταξιδεύοντας καινοτόμα στη γνώση με ένα MOOC του Mathesis. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 159–159. <https://doi.org/10.12681/icodl.1356>
- Σχετικά με το Moodle: Προσβάσιμο | [howto.gov.gr](https://howto.gov.gr). (2025). [Howto.gov.gr](https://howto.gov.gr). [https://howto.gov.gr/mod/book/view.php?chapterid=2859&id=1993&utm\\_source=chatgpt.com](https://howto.gov.gr/mod/book/view.php?chapterid=2859&id=1993&utm_source=chatgpt.com)
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology and epistemology: A pragmatic paradigm. Στο M. G. Moore & W. G. Anderson (Επιμ.), *Handbook of distance education* (σσ. 3-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sahin, Y. G. (2006). Software-assisted preparation and assessment of individual education plans for disabled individuals. *Current Science*, 91(9), 1184–1194. [https://www.researchgate.net/publication/259439483\\_Software-assisted\\_preparation\\_and\\_assessment\\_of\\_individual\\_education\\_plans\\_for\\_disabled\\_individuals/citations](https://www.researchgate.net/publication/259439483_Software-assisted_preparation_and_assessment_of_individual_education_plans_for_disabled_individuals/citations)
- Salomoni, P., Mirri, S., Ferretti, S., & Rocchetti, M. (2008). Education. *Web Accessibility-Human Computer Interaction Series* (σσ. 263-271). [https://doi.org/10.1007/978-1-84800-050-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-84800-050-6_15)
- Saykılı, A. (2018). www.ijcer.net Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf>
- Seale, J. (2006). Disability, technology and e-learning: Challenging conceptions. *Research in Learning Technology*, 14(1), 91-100.
- Seale, J. (2014). *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. Routledge.
- Shepherd, M. M., & Wm. Benjamin Martz. (2016). Media Richness Theory and the Distance Education Environment. *Journal of Computer Information Systems*, 47(1), 114–122. <https://doi.org/10.1080/08874417.2006.11645945>
- Sideris, D., Spyropoulou, N., Rozalia Kalantzi, & Androulakis, G. (2017). Empowering the educational procedure through interactive educational activities in distance higher education. *ICERI Proceedings*, 1, 6089–6094. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.1585>
- Τζέμου, Χ., & Σοφός, Λ. (2016). Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(3Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.614>
- Tait, A. (2018). Open Universities: The next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(1), 13-23.
- Tait, A. W. (2018). Education for Development: from distance to open education. *Journal of Learning for Development*, 5(2). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v5i2.294>

- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet-based learning: An investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 67-84.
- Test de Accesibilidad Web (TAW). (2024). *TAW Tool*. Ανακτήθηκε από <https://www.tawdis.net/>
- Tolentino, L., Savvides, P., & Birchfield, D. (2010). Applying game design principles to social skills learning for students in special education. *FDG '10: Proceedings of the Fifth International Conference on the Foundations of Digital Games*, 252–253. <https://doi.org/10.1145/1822348.1822383>
- Υπηρεσίες ΑμΕΑ - Εξ @ποστάσεως Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ. (2022, September 26). Εξ @ποστάσεως Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ. [https://lib.eap.gr/?page\\_id=2052&utm](https://lib.eap.gr/?page_id=2052&utm)
- Un.org. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) / Division for Inclusive Social Development (DISD)*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- UNESCO, Commonwealth of Learning, & Butcher, N. (2015). *A basic guide to open educational resources (OER)* (A. Kanwar & Uvalić-TrumbićS., Eds.). Commonwealth Of Learning ; Paris. (Original work published 2011)
- United Nations Development Programme. (2023). *Protecting Human Rights in Constitutions*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-10/undp-protecting-human-rights-in-constitutions.pdf>
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC, USA: American Psychiatric Association.
- Wachter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 265–273.
- WAVE Web Accessibility Tool. (2024). *WAVE Evaluation Tool*. Ανακτήθηκε από <https://wave.webaim.org/>
- Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J., & Steele, L. (2019). Familiarity, Current Use, and Interest in Universal Design for

- Learning Among Online University Instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4258>
- World Wide Web Consortium (W3C). (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. Ανακτήθηκε από <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/>
- Φωτοπούλου, Κ. (2024). - *Κέντρο Ξένων Γλωσσών - Policy, Provision and Practice of Inclusive Education in Greece*. [Www.fotopoulou.gr](http://www.fotopoulou.gr).  
[https://www.fotopoulou.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137%3Apolicy-provision-and-practice-of-inclusive-education-in-greece&catid=54%3Aeducation-research&lang=el](https://www.fotopoulou.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=137%3Apolicy-provision-and-practice-of-inclusive-education-in-greece&catid=54%3Aeducation-research&lang=el)
- Χουλιάρα, Ξ., Λιοναράκης, Α. & Σπανακά, Α. (2016). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).  
<https://doi.org/10.12681/icodl.767>
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., Wosnitza, M., & Jakobs, H. (2015). The State of MOOCs from 2008 to 2014: A Critical Analysis and Future Visions. *Communications in Computer and Information Science*, 15(3), 305–327.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-25768-6\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25768-6_20)
- Yousef, A. M. F., & Sumner, T. (2020). Reflections on the last decade of MOOC research. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(4), 648–665.  
<https://doi.org/10.1002/cae.22334>
- Zhang, X., Tlili, A., Fabio Nascimbeni, Burgos, D., Huang, R., Chang, T.-W., Jemni, M., & Khribi, M. K. (2020). Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0113-2>



## **Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης»**

### **Ερωτηματολόγιο συνέντευξης**

#### **Ενότητα 1: Προκλήσεις στην πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα**

1. Θα μπορούσατε να μοιραστείτε τις κύριες δυσκολίες που συναντάτε όταν χρησιμοποιείτε την εκπαιδευτική πλατφόρμα του ΕΑΠ;
2. Έχετε χρησιμοποιήσει ή δοκιμάσει κάποια εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας (πχ. μεγέθυνση κειμένου, λογισμικό φωνητικής υποστήριξης) για να διευκολύνετε την πρόσβασή σας στην εκπαιδευτική πλατφόρμα; Αν ναι, πώς θα περιγράφατε την εμπειρία σας με τη χρήση αυτών των εργαλείων; Βοήθησαν ή υπήρξαν δυσκολίες που αντιμετωπίσατε;

#### **Ενότητα 2: Υποστήριξη και εξυπηρέτηση από το ΕΑΠ**

3. Βρίσκετε εύκολα τις πληροφορίες ή τη βοήθεια που χρειάζεστε για να ξεπεράσετε τα εμπόδια προσβασιμότητας;
3. Πιστεύετε ότι οι υπηρεσίες υποστήριξης του ΕΑΠ ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας; Αν όχι, ποια βελτίωση θα προτείνατε;

#### **Ενότητα 3: Εκπαιδευτικό υλικό και προσβασιμότητα**

5. Το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρει το ΕΑΠ είναι εύκολα προσβάσιμο και κατάλληλο για τις ανάγκες σας (π.χ., υπάρχει διαθέσιμο σε μορφές ήχου, με υπότιτλους κ.α.);
5. Υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο είδος εκπαιδευτικού υλικού που βρίσκετε δύσκολο να χρησιμοποιήσετε λόγω έλλειψης προσβασιμότητας; Θα θέλατε να μας δώσετε ένα παράδειγμα;

#### **Ενότητα 4: Δυνατότητα αλληλεπίδρασης και υποστήριξης από εκπαιδευτικούς και συμφοιτητές/τριες**

7. Πόσο εύκολη είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς σας; Υπάρχουν συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;

7. Υπάρχουν αλλαγές που θα προτείνατε για να βελτιωθεί η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτών προς τους φοιτητές/τις φοιτήτριες με αναπηρίες;

8. Πόσο συχνά και με ποιους τρόπους αλληλεπιδράτε με τους συμφοιτητές/τριες σας;

#### **Ενότητα 5: Προσωπική εμπειρία και προτάσεις βελτίωσης**

9. Πώς θα περιγράφατε συνολικά την εμπειρία σας ως φοιτητής/τρια με αναπηρία στο ΕΑΠ; Υπάρχει κάτι που θέλετε να αναφέρετε ως θετικό ή αρνητικό;

10. Υπάρχουν προτάσεις ή αλλαγές που θα θέλατε να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η προσβασιμότητα και η εμπειρία σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

#### **Ενότητα 6: Προσαρμογές και εμπειρίες σε αξιολογήσεις**

11. Πόσο εύκολα προσαρμόζεστε στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο ΕΑΠ; Έχετε τη δυνατότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όταν χρειάζεται;

12. Υπήρξαν περιπτώσεις που νιώσατε ότι η μορφή αξιολόγησης δεν ήταν κατάλληλη για τις ανάγκες σας; Αν ναι, ποια μορφή αξιολόγησης θα θεωρούσατε πιο κατάλληλη;

#### **Ενότητα 7: Σχόλια και άλλες παρατηρήσεις**

13. Υπάρχουν άλλα ζητήματα που θεωρείτε σημαντικά και δεν καλύφθηκαν με τις προηγούμενες ερωτήσεις;

14. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο σημαντικές αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν για να βελτιωθεί η προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΕΑΠ;

## Παράρτημα Β: «Έντυπο Συγκατάθεσης»

### Έντυπο Συγκατάθεσης Εθελοντή για Συμμετοχή σε Έρευνα

Συντονιστικός Φορέας: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

Τίτλος Ερευνητικής μελέτης: Η προσβασιμότητα των Ατόμων με  
Αναπηρία ή/και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο ΕΑΠ

Σκοπός της μελέτης: Διερεύνηση της προσβασιμότητας του ΕΑΠ την παρούσα χρονική στιγμή, των ειδών υποστηρικτικής τεχνολογίας που αξιοποιούνται και των θετικών και αρνητικών εμπειριών εν γένει κατά τη φοίτηση ΑμεΑ και ατόμων με ΕΜΔ στο ΕΑΠ.

Ονοματεπώνυμο Κύριου Ερευνητή: Νικολέτα Σουλίδου.

Στοιχεία επικοινωνίας:.....

#### Συγκατάθεση:

♦ Ο/Η ..... έχω δώσει τη συγκατάθεσή μου σχετικά με τη συμμετοχή μου στην παρούσα ποιοτική έρευνα.

- Καταλαβαίνω ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε ανακοινώσεις συνεδρίων ή/και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Τα δεδομένα της έρευνας δεν θα κοινοποιηθούν σε κανέναν άλλον εκτός από τον ερευνητή.
- Όλα τα δεδομένα της έρευνας τα οποία θα χρησιμοποιηθούν σε ανακοινώσεις συνεδρίων ή/και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, θα παραμείνουν ανώνυμα και δεν θα πρέπει να είμαι αναγνωρίσιμος.
- Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και δεν απαιτείται να απαντήσω σε όλες τις ερωτήσεις. Επίσης, είμαι ελεύθερη(-ος) να αποσυρθώ από τη μελέτη οποιαδήποτε ώρα, ακόμα και μετά από την υπογραφή της παρούσας δήλωσης, χωρίς να δώσω εξηγήσεις

ή το λόγο της απόσυρσής μου, χωρίς να επηρεαστεί το επίπεδο παροχής υπηρεσιών προς εμένα, και με την υποχρέωση να καταστραφούν τα δεδομένα.

- Ο ερευνητής θα διατηρήσει τα δεδομένα της έρευνας μέχρι την ολοκλήρωση του έργου, για μια χρονική περίοδο 6 μηνών και στη συνέχεια θα καταστραφούν. Τα δεδομένα θα καταστραφούν σύμφωνα με τους κανονισμούς της Αρχής Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων.
- Επιβεβαιώνω ότι διάβασα και κατάλαβα το Έντυπο Ενημέρωσης Εθελοντή σήμερα την \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ και ότι είχα την δυνατότητα να κάνω ερωτήσεις.
- Η διαδικασία καθώς και τα προοριζόμενα αποτελέσματα της έρευνας έχουν εξηγηθεί σε μένα από την Νικολέτα Σουλίδου.
- Αντιλαμβάνομαι ότι κάθε πληροφορία μου για τη συγκεκριμένη έρευνα θα είναι ανώνυμη και εγώ δεν θα είμαι αναγνωρίσιμος.
- Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ, ελεύθερα και αβίαστα, να συμμετέχω στην έρευνα. Εκτιμώ ότι θα λάβω αντίγραφο της φόρμας συγκατάθεσης όταν αυτή έχει υπογραφεί.

Ο/Η ..... συμφωνώ να λάβω μέρος στην παρούσα  
ερευνητική μελέτη

Υπογραφή Συμμετέχοντος ή νόμιμου Κηδεμόνα: .....

Ημερομηνία: .....

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.