



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ
αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών
ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία
Covid-19**

της Δινοπούλου Βαΐας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γκιαούρη Στεργιανή, Επίκουρη Καθηγήτρια

Εξεταστές:

1. Ρετάλη Άννα-Καρολίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

Στους γονείς μου. Για όλα. Για πάντα.

Copyright © Δινοπούλου Βαΐα, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Δινοπούλου Βαΐα

A.E.M.: 1000

Ηλεκτρονική διεύθυνση: vaiadinopoulou@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 29 - 01 - 2022

Η δηλούσα

Δινοπούλου Βαΐα

Πίνακας Περιεχομένων

Κατάλογος Πινάκων.....	1
Περίληψη	6
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1 ^ο : Συμπερίληψη και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία	10
1.1. Συμπερίληψη	10
1.1.2. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία	15
1.1.3. Ενταξιακές πρακτικές.....	17
1.2. Μοντέλα συνδιδασκαλίας	20
1.2.1. Προκλήσεις των εκπαιδευτικών	22
1.3. Ο ρόλος της οικογένειας	24
Κεφάλαιο 2 ^ο : Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Μια συνοπτική θεώρηση.....	27
2.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της.....	27
2.1.1. Χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της.....	30
2.1.2. Οικοδιδασκαλία	32
2.2. Ο ρόλος της ειδικής αγωγής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	35
2.3. Υποδομή των σχολικών μονάδων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	38
2.4. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	40
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μέθοδος έρευνας.....	43
3.1. Εισαγωγή.....	43
3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	45
3.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	46
3.4. Συμμετέχοντες της έρευνας.....	48
3.5. Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου	50
3.5.1. Ερωτηματολόγιο	50
3.5.2. Συνέντευξη.....	52
3.6. Διεξαγωγή της έρευνας.....	53
Κεφάλαιο 4 ^ο : Αποτελέσματα της έρευνας.....	54

4.1. Περιγραφή δεδομένων.....	54
4.2. Παρουσίαση επαγωγικών στατιστικών	93
4.2.1. Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση εργασίας τους κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021	93
4.2.2. Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021	96
4.3. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου	103
Κεφάλαιο 5 ^ο : Γενικά συμπεράσματα	107
5.1. Συζήτηση.....	107
5.2. Περιορισμοί της έρευνας	113
5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	114
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	116
Παράρτημα	126
I. Πίνακες	126
II. Ερωτηματολόγιο	146
III. Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	162
IV. Απομαγνητοφωνημένες Συνεντεύξεις	164
V. Επαγωγικό Σύστημα Κατηγοριών	175
VI. Ενημερωτική Επιστολή.....	178

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Θεματολογία ερωτηματολογίου.....	50
Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha.....	51
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο.....	54
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία.....	54
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον τίτλο σπουδών.....	55
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....	55
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς είδος εργασίας.....	56
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την σχέση εργασίας.....	56
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το βαθμό αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά το 2020-2021.....	57
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021.....	57
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την θέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021.....	58
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστήριξαν κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021.....	58
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστήριξαν.....	59
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη.....	60

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την προετοιμασία τους κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	60
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση.....	63
Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις δυσκολίες στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	66
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εξ αποστάσεως (σύγχρονη ή ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.....	68
Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα εργαλεία που θεωρούν ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.....	73
Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	74
Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ως απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	75
Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την στάση των γονέων των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση	75
Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	77
Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα κυρίαρχα θέματα κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....	80
Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη μορφή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.....	83
Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αλληλεπίδραση και την συνεργασία κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης	85

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ως μορφής εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	87
Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία.....	88
Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση	89
Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την στάση της σχολικής ηγεσίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης	91
Πίνακας 31: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση εργασίας τους κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021	93
Πίνακας 32: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα.....	96
Πίνακας 33: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και κόπωση	126
Πίνακας 34: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	127
Πίνακας 35: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης.....	128
Πίνακας 36: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό.....	129
Πίνακας 37: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την Απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση	130
Πίνακας 38: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές	

εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία.....	131
Πίνακας 39: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τη φοίτηση.....	132
Πίνακας 40: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τη λειτουργία του σχολείου.....	133
Πίνακας 41: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τις απουσίες.....	134
Πίνακας 42: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την επίδοση.....	135
Πίνακας 43: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την συμπεριφορά.....	136
Πίνακας 44: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την αμεσότητα.....	137
Πίνακας 45: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν ήταν γρήγορη.....	138
Πίνακας 46: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν ήταν μαζική.....	139
Πίνακας 47: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν υπήρξε υποστήριξη από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου.....	140
Πίνακας 48: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν υπήρξε συνεργασία με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας.....	141
Πίνακας 49: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία ...	142
Πίνακας 50: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τον περιορισμό της επικοινωνίας.....	143
Πίνακας 51: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν ήταν υποστηρικτικός προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν.....	144

Πίνακας 52: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν Αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης.....145

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνά τις απόψεις 125 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Στην εν λόγω έρευνα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως και η καταγραφή των προκλήσεων και των ευκαιριών για μια ισότιμη, προσβάσιμη και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν από τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και με τους/τις συναδέλφους/ισσες της γενικής αγωγής, καθώς και η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς.

Στην παρούσα έρευνα, έγινε χρήση της μικτής μεθόδου για την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπως και η ημιδομημένη συνέντευξη, που αποτελούνταν από 8 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Κάποια από τα βασικά ευρήματα που προέκυψαν είναι η έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών από τους/τις μαθητές/τριες για την παρακολούθηση των μαθημάτων, επίσης διαπιστώνεται πως υπήρχαν σημαντικές δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριων, καθώς και δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Τέλος, διαπιστώνεται πως υπήρξε σημαντική αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία Covid-19, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

This research study investigates the views of 125 Special teachers of Primary Education, regarding the inclusion of children with special educational needs or disabilities in distance education during the Covid-19 pandemic. In this work, an effort has been made to investigate the difficulties and obstacles that have emerged in implementing distance learning, as well as the recording of challenges and opportunities for an equal, accessible and socially fair inclusive education. The aim of this study was to investigate the problems and difficulties that have emerged from the inclusion of children with special educational needs, the role of special education teachers, the difficulties they called to face, the collaboration of special education teachers with school principal and with colleagues of general education, as well as the communication and cooperation with parents.

In this survey, the mixed method was used to collect and analyze data. For data collection, the questionnaire consisting of 28 Likert-scale closed-scale questions, as well as the semi-structured interview, consisting of 8 open-ended questions, was used to collect the data. Some of the basic findings that have emerged are the lack of student guidance on the use of new technologies, the difficulty of using electronic platforms by students to monitor courses, there were also significant difficulties of perception, concentration, communication, learning or adaptation due to the particular needs of students, as well as difficulties in personalized approach to pupils with special educational needs or disabilities. Finally, it is noted that there has been a significant increase in workload and preparation of teachers to distance learning.

Key words: inclusion, distance learning, pandemic Covid-19, special educational needs, teachers' views

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η εξάπλωση του νέου ιού Covid-19 σε όλο τον κόσμο, οδήγησε σε μια πανδημία με πρωτοφανείς συνέπειες. Σε σύντομο χρονικό διάστημα η πανδημία λόγω του Covid-19 είχε επηρεάσει σημαντικά κάθε άτομο τόσο προσωπικά και κοινωνικά, όσο επαγγελματικά και οικονομικά (Raïkou, Konstantopoulou, & Lavidas, 2021). Παρατηρήθηκαν μεγάλες ανατροπές στην οικονομία πολλών χωρών, τα συστήματα υγείας έφτασαν σε σημείο κατάρρευσης, στον τομέα των επιχειρήσεων υπήρξαν μαζικές απολύσεις ή και ακόμη και κλείσιμο πολλών επιχειρήσεων. Επίσης, έντονη ήταν η αύξηση περιπτώσεων ενδοοικογενειακής βίας, ακόμη και των διαζυγίων, αλλαγές που επηρέασαν τόσο την ψυχική όσο και την σωματική υγεία των ανθρώπων, καθώς και το σταδιακό κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών μονάδων, το οποίο διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα (Μπακιρτζή, 2020).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο, το οποίο δέχεται μεγάλη επιρροή από όλες αυτές τις συνθήκες που επιδρούν στην κοινωνία. Στο χώρο του σχολείου, όπως είναι αναμενόμενο, παρουσιάζονται οι επιπτώσεις των κοινωνικών φαινομένων, αλλά και των κοινωνικών αλλαγών, οι οποίες έρχονται να δημιουργήσουν μία εξ ολοκλήρου διαφορετική πραγματικότητα. Οι συνθήκες λοιπόν, που προέκυψαν από την πανδημία του Covid-19, οδήγησαν την εκπαίδευση σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, που απαιτούνταν άμεσες και ευέλικτες λύσεις, ώστε να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η λύση που δόθηκε ήταν η στροφή στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Karalis & Raïkou, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απέκτησε πρωταγωνιστικό ρόλο τα δύο τελευταία σχολικά έτη, λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας. Μέχρι και πρότινος οι πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόζονταν σε ελάχιστα πανεπιστημιακά προγράμματα, όπως σε μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές (Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, & Παπαδημητρίου, 2021). Η διδασκαλία εκτός του σχολείου με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου ήρθε να δημιουργήσει μία νέα πραγματικότητα με δικά της χαρακτηριστικά και δικές της ανάγκες. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες έπρεπε πλέον να προσαρμοστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία ήταν καινούργια και δεν υπήρχαν προηγούμενες εμπειρίες πάνω σε αυτή, ειδικά σε μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η άμεση μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις

εκπαιδευτικές δομές, είχε ως στόχο τη διατήρηση της επαφής των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών με τη μαθησιακή διαδικασία (Raïkou et al., 2021).

Φυσικά με αυτή την μετάβαση από την παραδοσιακή-τυπική εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ήρθε να διαφοροποιηθεί και ο ρόλος της ειδικής αγωγής εντός αυτής. Ήταν βέβαιο ότι έπρεπε να υπάρξει μέριμνα τόσο για τους/τις μαθητές/τριες που εντάσσονται στο πλαίσιο της γενικής αγωγής όσο και για αυτούς/ες που ανήκουν στην ειδική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως ειδική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη χωρίς τη χρήση των κατάλληλων μέσων και χωρίς εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η διδασκαλία στην ειδική εκπαίδευση πρέπει να είναι διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας. Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία μάθησης στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εάν και εφόσον παρέχονται τα κατάλληλα μέσα της τεχνολογίας (Karasel, Bastas, Altinay, Altinay, & Dagli, 2020).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, λοιπόν, έρχεται να ασχοληθεί κυρίως με αυτή τη σύνδεση της συμπερίληψης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το πρώτο κεφάλαιο έρχεται να παρουσιάσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία τόσο εντός σχολείου όσο και γενικά, καθώς και τις ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόζονται για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Έπειτα γίνεται αναφορά στα μοντέλα συνδιδασκαλίας που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για την συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη, καθώς και οι προκλήσεις και τα εμπόδια που έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους. Δεδομένου του ότι η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα όχι μόνο με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και με την οικογένειά τους δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά στο ρόλο της οικογένειας και ιδιαίτερα στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Στη συνέχεια ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο πραγματοποιείται μια γενικότερη συνοπτική αναφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Την σκυτάλη λοιπόν, παίρνει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο σχολιασμός των χαρακτηριστικών της. Έπειτα, γίνεται μνεία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και στην οικοδιδασκαλία. Και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο ρόλο της ειδικής αγωγής

στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, σχολιάζεται η υποδομή των σχολικών μονάδων για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και η αδήριτη αναγκαιότητα τόσο για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών όσο και για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας από την σχολική ηγεσία κατά εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Η παρούσα εργασία βέβαια, δεν απαρτίζεται μόνο από ένα θεωρητικό μέρος, αλλά έρχεται να συμπεριλάβει και ένα ερευνητικό. Στο τρίτο κεφάλαιο, λοιπόν, της εργασίας πραγματοποιείται η παρουσίαση της μεθόδου της έρευνας. Αρχικά, λοιπόν, πραγματοποιείται μια εισαγωγή που περιλαμβάνει παρόμοιες έρευνες πάνω στο θέμα, καθώς και το σκοπό με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την υλοποίηση της ερευνητικής μελέτης και στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας. Έπειτα ακολουθεί ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε, όπου γίνεται αναφορά τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στη συνέντευξη, και στην πορεία ακολουθεί ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Εν συνεχεία, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αφιερώνεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα της έρευνας, κι έπειτα γίνεται αναφορά στα επαγωγικά στατιστικά. Επιπλέον, ακολουθεί και η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου. Τέλος, έρχεται το πέμπτο κεφάλαιο των γενικών συμπερασμάτων, το οποίο περιλαμβάνει μια εκτενή συζήτηση τους θέματος, τους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής μελέτης και κλείνει με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο: Συμπερίληψη και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

1.1. Συμπερίληψη

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, παρατηρεί κανείς πως η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποτελείται από συνεχόμενες αλλαγές, οι οποίες είναι σημαντικές για τη μελέτη και τη διδασκαλία της αναπηρίας. Η ιστορία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολλές ανατροπές και εξελίξεις, που στο παρελθόν μπορεί

να είχαν αρκετές συνέπειες. Μια από τις πιο σημαντικές ιδέες που αναπτυχθήκαν κατά τον 20^ο αι. στην ειδική αγωγή ήταν η ιδέα της ομαλοποίησης, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να χρησιμοποιούμε «μέσα που να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο κανονιστικά στον εκάστοτε πολιτισμό, προκειμένου να καθιερώσουμε ή/και να διατηρήσουμε προσωπικές συμπεριφορές και προσωπικά χαρακτηριστικά που να είναι επίσης όσο το δυνατόν περισσότερο κανονιστικά στον εκάστοτε πολιτισμό» (Wolfensberger, 1972, σ. 28). Λέγοντας ομαλοποίηση εννοούμε ότι καταρρίπτονται τα εμπόδια που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Η ιδέα της ομαλοποίησης, μάλιστα, συνδέεται και με άλλες σημαντικές ιδέες όπως αυτή της αποϊδρυματοποίησης και της συμπερίληψης (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019· Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021).

Κατά τα τέλη του 20^{ου} αι. η αντιμετώπιση των εμποδίων που δυσκόλευαν τη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής, οδήγησε στην ιδέα της αποϊδρυματοποίησης. Μέχρι τότε οι άνθρωποι με νοητική αναπηρία ή και ψυχικές νόσους συνηθίζονταν να κλείνονται σε ιδρύματα, ενώ όπως παρατηρούμε κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 άρχισαν να γίνονται σημαντικές προσπάθειες, ώστε να φεύγουν οι άνθρωποι με κάποιου είδους αναπηρία από τα ιδρύματα και να εντάσσονται στην κοινωνία. Αυτό λοιπόν, είχε ως αποτέλεσμα να κλείσουν πολλά από τα ιδρύματα και τα παιδιά με αναπηρία να μεγαλώνουν πλέον με τις οικογένειές τους. Παράλληλα, όμως, υπάρχει η ανάγκη να γίνουν ακόμη πολλές ενέργειες για να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής των ατόμων με αναπηρίες, που πιθανόν στο παρελθόν να ήταν κλεισμένοι σε ιδρύματα. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αρκετά άτομα με αναπηρία, τα οποία βρίσκονταν σε ιδρύματα έχουν καταλήξει να είναι άστεγοι ή φυλακισμένοι. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, μάλιστα, οι νοητικές αναπηρίες και οι ψυχικές διαταραχές συμβάλλουν σημαντικά στο να καταλήξει ένα άτομο να είναι άστεγο ή στη φυλακή (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019· Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021).

Επίσης, κατά τα τέλη του 20^{ου} αι. ήρθε στην επιφάνεια το ζήτημα της συμπερίληψης, το οποίο μέχρι τότε τίθονταν υπό αμφισβήτηση και άρχισαν να προκαλούνται διαμάχες μεταξύ γονέων και άλλων. Με τον όρο συμπερίληψη εννοούμε την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

καθώς και τους μαθητές/τριες με ειδικά χαρίσματα ή ταλέντα, στην κοινή σχολική τάξη, μαζί με τους/τις συμμαθητές/τριες τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Ενώ, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να διαμορφώνουν και να προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές/τριες με αναπηρίες σύμφωνα με τις ανάγκες τους, ήρθε η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην κοινή σχολική τάξη, η οποία αναδείχθηκε σε μείζον ζήτημα (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε πως γίνονται προσπάθειες σε πολλές χώρες του κόσμου για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την προκήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), διαπιστώνουμε πως για να έχουν όλοι οι μαθητές/τριες πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ανάγκη να υιοθετηθεί ένας συμπεριληπτικός προσανατολισμός και να δοθεί έμφαση στους λόγους για τους οποίους περιθωριοποιούνται ορισμένες ομάδες ατόμων (Angelides, 2008). Συνεπώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην αντιμετώπιση των εμποδίων για τη συμμετοχή όλων στη μάθηση, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, την αναπηρία ή την ακαδημαϊκή επίδοση κ.α. Θα λέγαμε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι *«μια συνεχής διαδικασία κι όχι ένα στάδιο, το οποίο μπορούμε να φτάσουμε μια συγκεκριμένη στιγμή»* (Αγγελίδης, 2011, σελ. 21).

Σύμφωνα με το European Agency for Development in Special Needs Education (2009), για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να αυξηθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικές μονάδες να υιοθετήσουν αρχές και στάσεις που προωθούν τη συμπερίληψη, όπως επίσης σημαντική είναι και η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία. Εντούτοις, πολλά είναι και τα εμπόδια που δημιουργούν φραγμούς στη συμμετοχή και την μάθηση των παιδιών, όπως είναι η δυσκολία στην πρόσβαση μαθητών/τριών με αναπηρία, η έλλειψη βοηθητικών υποστηρικτικών συσκευών, η απουσία ράμπας κ.α. (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010). Επίσης, ο λεκτικός, σωματικός και συναισθηματικός εκφοβισμός καθώς και η διαφορετική αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, δημιουργούν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις. Οι περισσότεροι φραγμοί, βέβαια, δημιουργούνται από τον τρόπο που πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες σε

μια σχολική μονάδα, κι αυτό συμβάλλει στον αποκλεισμό ή μη των παιδιών αυτών (Ward, 2010).

Καθώς οι χώρες σε όλο τον κόσμο κινούνται για να κάνουν όλα τα σχολεία να περιλαμβάνουν παιδιά με διαφορετικές ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει ο πιο σημαντικός παράγοντας σε οποιαδήποτε εξίσωση επιτυχίας. Για να εξασφαλιστεί ποιοτική εκπαίδευση για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία πρέπει να είναι έτοιμοι/ες να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριων με διαφορετικές ικανότητες και ιδιαιτερότητες. Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για τη διασφάλιση της επιτυχίας των πρακτικών συνεκπαίδευσης, καθώς η αποδοχή της ένταξης από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της. Ως εκ τούτου, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να διερευνηθεί και να γίνει κατανοητός, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης για όλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών από διάφορους πολιτισμούς σε χώρες σε όλο τον κόσμο, είναι σημαντικό να οριστούν ορισμένοι όροι που θα χρησιμοποιηθούν και οι οποίοι περιλαμβάνονται στη συμπερίληψη. Στην προκήρυξη της Σαλαμάνκα, η UNESCO όρισε τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που συχνά συντομεύονται με «ΕΕΑ», ως *«όλα εκείνα τα παιδιά και οι νέοι των οποίων οι ανάγκες προκύπτουν από αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε τον όρο «αναπηρία», ως το γενικό όρο για τις αναπηρίες, τους περιορισμούς δραστηριότητας, συμμετοχής και αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ατόμου, πιθανόν με κάποια πάθηση υγείας και των προσωπικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων αυτού του ατόμου. Η διεθνής κοινότητα έχει δεσμευτεί να παρέχει ίση πρόσβαση και ποιότητα εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων και των αναγκών τους, με στόχο την ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε όλα τα σχολεία (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκεται στο προσκήνιο σε πολλές χώρες του κόσμου και η εφαρμογή της αποτελεί προτεραιότητα πολλών εκπαιδευτικών μονάδων. Θα λέγαμε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην αντιμετώπιση των εμποδίων, για τη συμμετοχή όλων των παιδιών

στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αναπηρίας κ.α. Δεν εστιάζει, λοιπόν, στα εμπόδια και τους φραγμούς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη μια κουλτούρας, στην οποία οι εκπαιδευτικές μονάδες θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στην ετερότητα των μαθητών/τριων (Booth & Ainscow, 1998).

Στο European Agency for Development in Special Needs Education (2009), αναφέρεται πως *«τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, κοινωνικές, πνευματικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες καταστάσεις. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά με αναπηρίες, τα χαρισματικά παιδιά, παιδιά του δρόμου παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά από γλωσσικές, εθνοτικές ή πολιτιστικές μειονότητες και παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες»* (σελ.8). Επομένως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά όλους τους/τις εμπλεκόμενου/ες, δηλαδή όχι μόνο τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς. Αν μας ενδιαφέρει, λοιπόν, η εφαρμογή και υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, η αλλαγή θα πρέπει να εστιάζεται στις σχολικές μονάδες, κι όχι στους/στις μαθητές/τριες (Αγγελίδης, 2011). Επίσης, εάν ενδιαφερόμαστε για μια συμπεριληπτική ηγεσία στις σχολικές μονάδες, καλό θα είναι να δώσουμε βάση στις «φωνές» των παιδιών και να τις λάβουμε σοβαρά υπόψη στη λήψη αποφάσεων, διότι έτσι θα μπορέσουμε να δούμε το σχολείο σαν σύνολο και να αποδεχτούμε τη διαφορετικότητα (Angelides & Michaelidou, 2009).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η κοινωνική δικαιοσύνη σηματοδοτεί την διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων, καθώς και των ατόμων με αναπηρία. Για μια προσβάσιμη και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια κοινωνία, η οποία θα αποτρέπει την εκμετάλλευση, την καταπίεση, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ευάλωτων ομάδων, όπως είναι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση συνδέεται με την πρόσβαση όλων των μαθητών/τριων στο σχολικό περιβάλλον και στην ίση μεταχείριση και αντιμετώπιση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία, λοιπόν, ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο θα αποφεύγεται ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση, αλλά παράλληλα θα προάγεται η

ισότητα και η ίδια αντιμετώπιση από τους/τις εκπαιδευτικούς, αποτελεί πρόκληση για τις χώρες σε όλο τον κόσμο (Ζάχος, 2019).

1.1.2. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας οι ανεπάρκειες ή τα ελλείμματα, που βιώνουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες ονομάζονταν μειονεκτήματα. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη της αναπηρίας, ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία θα είχε μια έκπτωση μιας νευρολογικής ή γνωστικής δομής, η οποία προκαλεί αδυναμία μάθησης και έτσι θα μειώσει το άτομο σε οποιαδήποτε κατάσταση, που απαιτούσε μάθηση. Υπάρχουν δύο παραδοσιακά μοντέλα στην εννοιολόγηση της αναπηρίας, το ιατρικό και το κοινωνικό. Αρχικά, το ιατρικό μοντέλο βλέπει την αναπηρία από μια παθολογική προοπτική, ότι ένα άτομο έχει κάποια αναπηρία ή ασθένεια και πρέπει να θεραπευτεί, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει πλήρως στην κοινωνία. Από την άλλη, το κοινωνικό μοντέλο μεταφέρει την αναπηρία από το ατομικό στο κοινωνικό επίπεδο (Retief & Letsosa, 2018).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι ετών, έχει προκύψει μια άλλη εναλλακτική για την εννοιολόγηση της αναπηρίας. Η νέα εννοιολόγηση δίνει προτεραιότητα στη βιωμένη εμπειρία του ατόμου με αναπηρία. Το 1999, άρχισε να διαμορφώνεται μια στροφή στην εννοιολόγηση της αναπηρίας και της ειδικής εκπαίδευσης στην έρευνα. Μια στροφή επισημάνθηκε από το χάσμα μεταξύ εκείνων που πίστευαν ότι το σύστημα ειδικής αγωγής ήταν υγιές έναντι εκείνων που πίστευαν ότι το σύστημα είχε σπάσει και απαιτούσαν μεταρρύθμιση. Διάφοροι θεωρητικοί υποστήριξαν την παραδοσιακή έρευνα και τις πρακτικές που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, ενώ οι αναθεωρητές πίστευαν ότι η ειδική αγωγή δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ότι βελτιώνει την απόδοση της εκπαίδευσης, αλλά και ότι αλλάζει τα εκπαιδευτικά εμπόδια που περιορίζουν την πρόοδο των μαθητών/τριων με αναπηρίες. Την ίδια χρονιά, μια ομάδα ερευνητών αναπηρίας από όλο τον κόσμο συγκεντρώθηκε σε ένα συνέδριο για την υπεράσπιση της αναπηρίας, ώστε να συζητήσουν νέες μεθόδους, για τη διεξαγωγή έρευνας στην ειδική αγωγή (Barnes, 2016).

Σε κάθε συζήτηση οφείλει να γίνει μνεία στο περιεχόμενο του όρου πέρα από τα μοντέλα στα οποία εντάσσεται. Διαφορετικές χώρες και οργανισμοί έχουν τον δικό τους ορισμό για τον όρο «αναπηρία» και ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να βρεθεί ένας ακριβής ορισμός της. Λόγου χάρη, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την

αναπηρία με όρους ελλειμμάτων και ανεπαρκειών. Αναφέρεται σε αυτές ως διαταραχές στις δομές ή τις διεργασίες του σώματος που οδηγούν σε απώλεια της λειτουργίας ή ανωμαλία σε κάποιο ψυχολογικό ή φυσιολογικό τομέα. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί για την αναπηρία, φαίνεται πως είναι αρκετά παρόμοιοι μεταξύ τους. Όλοι αναφέρονται στην αναπηρία ως σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες, που προκαλούν προβλήματα και δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες. Ορισμένες αναπηρίες, επίσης, δεν είναι εμφανείς σε εξωτερικούς παρατηρητές, γι' αυτό και ονομάζονται αόρατες αναπηρίες. Οι τύποι αναπηριών περιλαμβάνουν διάφορες σωματικές και ψυχικές αναπηρίες, που μπορούν να εμποδίσουν ή να μειώσουν την ικανότητα ενός ατόμου να πραγματοποιήσει τις καθημερινές του δραστηριότητες (World Health Organization, 2020).

Οι μορφές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των αναπηριών περιλαμβάνονται σε ένα ευρύ φάσμα, το οποίο αποτελείται από μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές/τριες με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα, μαθητές/τριες με διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς, μαθητές/τριες με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, μαθητές/τριες με διαταραχές επικοινωνίας, μαθητές/τριες με κώφωση ή βαρηκοΐα, μαθητές/τριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση, μαθητές/τριες με Αναπηρίες Χαμηλής Συχνότητας, με Πολλαπλές Αναπηρίες και με Σοβαρές Αναπηρίες, μαθητές/τριες με σωματικές αναπηρίες και προβλήματα υγείας, καθώς και μαθητές/τριες με ιδιαίτερα χαρίσματα και ταλέντα (Smith & Tyler, 2019).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία αποτελούν μια ετερογενή ομάδα συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα να είναι λίγες οι γενικεύσεις που να είναι αντιπροσωπευτικές για όλα τα άτομα. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ίσως να σχετίζονται με αισθητηριακές, σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές ή επικοινωνιακές ικανότητες ενός ατόμου. Σημαντικές είναι, επίσης, και οι αιτίες που προκαλούν διαφορές ως προς το βαθμό και τον αντίκτυπο των ειδικών αναγκών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα οι ειδικές ανάγκες πιθανόν να διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Γι' αυτό κάθε άτομο που παρουσιάζεται ως «μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία» μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό των ατόμων αυτών από ορισμένες απόψεις, αλλά

μη αντιπροσωπευτικό από άλλες απόψεις (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019· Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία είναι όσοι/ες χρειάζονται ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ώστε να συνειδητοποιήσουν και να κατακτήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους ως άνθρωποι. Ένας/μία μαθητής/τρια που λαμβάνει ειδική αγωγή και εκπαίδευση δεν σημαίνει απαραίτητα πως έχει κάποια οφθαλμοφανή ή άμεσα αισθητή αναπηρία. Υπάρχουν, λοιπόν, προβλήματα που μπορεί να σχετίζονται με την σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά, τα οποία δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά παρά μόνο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και από το ειδικό βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, από άτομα δηλαδή που έχουν εργαστεί μαζί του για κάποια συγκεκριμένη περίοδο. Τα προβλήματα αυτά του/της μαθητή/τριας υπάρχουν ακόμη και μετά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του/της. Έτσι, λοιπόν, πιθανότατα αυτός/η ο/η μαθητής /τρια θα χαρακτηριστεί πως έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019· Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως δύο είναι οι βασικές έννοιες στον εκπαιδευτικό ορισμό των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία: η ποικιλομορφία/ετερογένεια των χαρακτηριστικών καθώς και η ανάγκη για ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η ποικιλομορφία/ετερογένεια ενυπάρχει στον ορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ η ανάγκη για ειδική αγωγή και εκπαίδευση ενυπάρχει στον εκπαιδευτικό ορισμό. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία διαφέρουν από τα περισσότερα παιδιά σε μια ορισμένη διάσταση, η οποία είναι σημαντική για την εκπαίδευσή τους. Εξαιτίας, λοιπόν, αυτής της διαφοράς, καθίσταται σαφές ότι χρήζουν διδασκαλίας διαφορετικής από αυτήν που απαιτείται στην περίπτωση των περισσότερων μαθητών/τριών (Kauffman & Konold, 2007· Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019· Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021).

1.1.3. Ενταξιακές πρακτικές

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πρωτόγνωρες καταστάσεις στις σχολικές μονάδες. Αποτελεί,

λοιπόν, αδήριτη αναγκαιότητα η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με κατάλληλες δομές και ειδικό προσωπικό που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης, ώστε να δημιουργηθούν νέες συνθήκες σχολικής πραγματικότητας. Στις περισσότερες χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και το διοικητικό προσωπικό, καθώς η συνεργασία μεταξύ τους που μπορεί να φέρει θεαματικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση, στην αξιολόγηση, στην υποστήριξη, στην αποδοχή και στην άρση του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, το βασικότερο μέσο για την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία και για την καταπολέμηση του κοινωνικού τους αποκλεισμού, αναδεικνύεται η ενταξιακή εκπαίδευση (Γκιαούρη, 2018).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν μπορούμε να δώσουμε έναν συγκεκριμένο ορισμό για την εννοιολόγηση της ένταξης. Οι όροι ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, καθώς παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, η εννοιολόγηση τους, όμως, παρουσιάζει και αρκετές διαφορές. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική που αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, για να έχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες τη δυνατότητα για μια προσβάσιμη και κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση. Η ένταξη δηλαδή αποτελεί μια στάση ζωής κι ένα μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, δεν εστιάζει στην διάγνωση κάποιας διαταραχής, αλλά αντιθέτως δίνει σημασία στη διαφορετικότητα και στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού, ώστε να αποτελεί το σχολείο χώρο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας (Γελαστοπούλου, 2017).

Η πρακτική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης πραγματοποιείται με πολλές δυσχέρειες σε πολλές χώρες. Παράλληλα όμως, η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία που πραγματοποιείται στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης θα πρέπει να υλοποιείται και με την κατάλληλη επιστημονική υποστήριξη (Γκιαούρη, 2018· Μαυροπαλιάς, 2018). Τόσο η διάγνωση όσο και η παρέμβαση στην ειδική αγωγή πρέπει να πραγματοποιείται από ομάδες ειδικών θεραπειών και όχι ατομικά, καθώς η συνεργασία εκπαιδευτικών, κοινωνικών

λειτουργών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών κ.ά. φέρει καλύτερα αποτελέσματα στην αξιολόγηση ενός/μιας μαθητή/τριας. Η ανάπτυξη μια συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ θεραπευτών και εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στην τυπική εκπαίδευση (Γκιαούρη, 2018).

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 1, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία έχουν τη δυνατότητα φοίτησης στο γενικό σχολείο εάν διαγιγνώσκονται με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και υπάρχει η δυνατότητα να υποστηριχθούν μαθησιακά από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση επαφή με το ΚΕΔΑΣΥ και με τους/τις συμβούλους εκπαιδευτικούς έργου ειδικής και γενικής αγωγής. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα να παρέχεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες με πιο σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Η παράλληλη στήριξη μέσω της ατομικής υποστήριξης, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης με τις κατάλληλες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί ουσιαστικά την εφαρμογή της δίκαιης και ισότιμης συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ημέλλου, 2017).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο και μέσα από τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στη σχολική μονάδα, τα οποία απαρτίζονται από τρεις έως δώδεκα μαθητές/τριες. Η υποστήριξη των μαθητών/τριων μέσω του τμήματος ένταξης περιλαμβάνει δύο διαφορετικά είδη προγραμμάτων, στα οποία εντάσσονται οι μαθητές/τριες σύμφωνα με τη μορφή των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Υπάρχει, λοιπόν, το τμήμα ένταξης στο οποίο ακολουθείται ένα κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα για τους/τις μαθητές/τριες που καθορίζεται σύμφωνα με τις υποδείξεις του ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριων και δεν υπερβαίνει τις δεκαπέντε διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Συνήθως, σε αυτό το πρόγραμμα συμμετέχουν μαθητές/τριες με πιο ήπιες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Και υπάρχει και το εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου, το οποίο καθορίζεται και πάλι σύμφωνα με τις υποδείξεις του ΚΕΔΑΣΥ, για τους/τις μαθητές/τριες με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Υπάρχει η δυνατότητα το εξειδικευμένο πρόγραμμα να αποτελεί ανεξάρτητο μέρος από το πρόγραμμα της διδασκαλίας της τάξης και να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριων. Επίσης, στα τμήματα ένταξης υπάρχει η δυνατότητα φοίτησης μαθητών/τριων, οι οποίοι/ες δεν έχουν γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ, αλλά με τη σύμφωνη γνώμη του/της συμβούλου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 1).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία είναι καλό να υπάρχει και να εφαρμόζεται ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο ανταποκρίνεται και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας. Με τη δημιουργία και τη χρήση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέχεται η δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων φορέων, με απώτερο στόχο την εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης θα λέγαμε πως αποτελεί *«το βασικό συστατικό των προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά με μαθησιακές διαταραχές και άλλα είδη αναπηριών. Αποτελείται από μεμονωμένα μέρη που λειτουργούν ως οδικός χάρτης, καθορίζοντας που είναι το παιδί σας, όπου θέλετε να πάει και πώς θα φτάσει εκεί»* (Μαυροπαλιάς, 2018, σελ. 45).

1.2. Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Τα τελευταία χρόνια η πρακτική της συνδιδασκαλίας ή συνεργατικής διδασκαλίας (co-teaching) αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών και αποσκοπεί στη συμμετοχή όλο και περισσότερων μαθητών/τριων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους. Συνδέεται άμεσα με την ένταξη και την φοίτηση των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου (Σούλης, 2018). Η συνδιδασκαλία, λοιπόν, αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας στο οποίο είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την υποστήριξη και την εκπαίδευση των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Δεν αποτελεί απλώς την ύπαρξη περισσότερων εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική

τάξη, αλλά εστιάζει στην ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να υπάρξει βελτίωση στον σχεδιασμό και στη διδασκαλία των εν λόγω μαθητών/τριων (Γελαστοπούλου, 2017). Επίσης, στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελεί αναγκαιότητα η λήψη αποφάσεων από κοινού για τον προγραμματισμό και το συντονισμό της διδασκαλίας, έτσι ώστε ανταποκρίνεται στην ετερογένεια μεταξύ των δυο ομάδων μαθητών/τριων. Παρά το γεγονός πως η συνεργατική διδασκαλία προωθεί ενταξιακές πρακτικές στο γενικό σχολείο, ωστόσο δεν θα πρέπει να συγχέεται με την ένταξη (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013), υπάρχουν διάφοροι τύποι στο μοντέλο της συνδιδασκαλίας, με τους οποίους δίνεται η δυνατότητα για συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για την συνεκπαίδευση των μαθητών/τριων με εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, λοιπόν, υπάρχει ο τύπος συνδιδασκαλίας «Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (one teaching, one assisting)», στον οποίο ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα στους/στις μαθητές/τριες και ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό ρόλο εστιάζοντας την προσοχή του/της στα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόηση και έχουν ανάγκη από βοήθεια στο μάθημα. Σε αυτόν τον τύπο συνδιδασκαλίας βέβαια, υπάρχει ο φόβος διάσπασης της προσοχής των υπόλοιπων μαθητών/τριων που δεν χρήζουν βοήθειας. Ένας άλλος τύπος συνδιδασκαλίας είναι «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teaching, one observing)», κατά τον/την οποίο/α ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός παραδίδει τη διδασκαλία του/της σε ολόκληρη την τάξη ή σε ομάδες μαθητών/τριων και ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός παρατηρεί τους/τις μαθητες/τριες και ιδιαίτερα αυτούς/ες που έχουν περισσότερο ανάγκη από βοήθεια, ώστε να συλλέξει τα δεδομένα για την αναδιάρθρωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στον τύπο της «Ομαδικής διδασκαλίας (teaming)» οι δύο εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης διαμοιράζονται τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις κατά τη διδασκαλία, σχεδιάζουν από κοινού το πρόγραμμα τις διδασκαλίας και λαμβάνουν τις αποφάσεις. Από ορισμένους, μάλιστα, αυτός ο τύπος συνδιδασκαλίας θεωρείται ως ο καλύτερος, καθώς εφαρμόζεται πλήρως η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια.

Έπειτα, υπάρχει ο τύπος της «Εναλλακτικής διδασκαλίας (alternative teaching)», σύμφωνα με τον οποίο ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει σε μια μικρή ομάδα μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, όπου η διδασκαλία πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους και ο/η άλλος/η

εκπαιδευτικός διδάσκει στην υπόλοιπη τάξη. Σε αυτόν τον τύπο συνδιδασκαλίας υπάρχει η δυνατότητα να γίνεται και εναλλαγή των εκπαιδευτικών μεταξύ των δυο ομάδων. Επίσης υπάρχει ο τύπος συνδιδασκαλίας «Σταθμοί διδασκαλίας (station teaching)» στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διατηρεί ο/η καθένας/καθεμία τη δική του/της τάξη, με τη διαφορά όμως ότι αλλάζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ο/η κάθε εκπαιδευτικός, δηλαδή, είναι υπεύθυνος/η για τη δική του/της τάξη και σχεδιάζει αντίστοιχα τη διδασκαλία του/της σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριων του/της.

Επιπλέον, υπάρχει και ο τύπος της «Παράλληλης διδασκαλίας (Parallel teaching)» σύμφωνα με τον οποίο οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και αποφασίζουν από κοινού για τη διδασκαλία και ο/η καθένας/καθεμία διδάσκει σε μια ομάδα μέσα στη σχολική τάξη, η οποία αποτελείται τόσο από μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία όσο και από μαθητές/τριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διδασκαλία φυσικά προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών/τριων. Σκοπός του συγκεκριμένου μοντέλου συνδιδασκαλίας είναι να δημιουργηθούν ομάδες με μικρότερο αριθμό μαθητών/τριων, ώστε να είναι πιο στοχευμένη και πιο αποτελεσματική η διδασκαλία. Η αποτελεσματικότητα και επιτυχία αυτών των μοντέλων συνδιδασκαλίας αυξάνεται όταν οι πρακτικές αυτές ενισχύονται και από τη συνεργασία με άλλες ομάδες ατόμων, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Τέτοιες ομάδες είναι, λόγου χάρη, η ομάδα διεπιστημονικής αξιολόγησης, η ομάδα σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και φυσικά οι γονείς των μαθητών/τριων (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

1.2.1. Προκλήσεις των εκπαιδευτικών

Στις μέρες μας η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών αναφορικά με την εισαγωγή ενταξιακών πρακτικών και με την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως διαπιστώνεται, αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι προωθούν ή εμποδίζουν την διεξαγωγή συνεκπαίδευσης στην σχολική τάξη του γενικού σχολείου, συνδέονται άμεσα με τις εργασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Για μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κρατήσουν την ισορροπία κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, ώστε τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα να προσαρμόζονται σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, παράλληλα όμως να διαμορφώσουν και τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες της σχολικής τάξης (Μαυροπαλιάς, 2018).

Ειδικότερα, για την εφαρμογή πρακτικών ένταξης και για την πραγματοποίηση συνδιδασκαλίας στη σχολική τάξη φαίνεται πως εκτός από την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που αποτελεί το «κλειδί», απαιτείται και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων υποστήριξης στη σχολική μονάδα τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις, μάλιστα, όπως παρατηρούμε που οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής δεν γνωρίζουν ποιος θα μπορούσε να είναι ο συνεργατικός ρόλος μεταξύ τους στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου. Καθοριστικής σημασίας αποδεικνύεται, λοιπόν, η δημιουργία συνεργατικών δομών μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας, τόσο για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Ένα σημείο εκκίνησης για την επιτυχημένη συνδιδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι να κατανοήσουν ότι η μάθηση βασίζεται στην κατανόηση του περιεχομένου, γι' αυτό και θα πρέπει να είναι θέση να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες θα μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο που τους/τις παρουσιάζεται (Fullan & Hargreaves, 1993). Οφείλουν να έχουν την πεποίθηση ότι ακόμη και η πιο περίπλοκη έννοια μπορεί να εξηγηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες να το κατανοούν (Fredriksen & Rhodes, 2004). Συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, είναι η εμπλοκή των μαθητών/τριων στις μαθησιακές εργασίες, οι αλληλεπιδράσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες και με τον/την εκπαιδευτικό. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων, δίνουν την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τι συμβαίνει γύρω από

την τάξη, κι έτσι έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων (Ben-Perez, 2001).

Πρόκληση, λοιπόν, αποτελεί για τους/τις εκπαιδευτικούς η διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις, με την προσπάθεια που καταβάλουν για να κατανοήσουν τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριων, ώστε να τους/τις προσφέρουν τα κατάλληλα ερεθίσματα και να τους/τις δώσουν τα απαραίτητα κίνητρα για να δημιουργηθεί στην τάξη ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας. Είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής σε όλα τα παιδιά, ώστε να γίνεται και η διδασκαλία πιο ευχάριστη. Επίσης, πρόκληση αποτελεί για τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής να θέτουν συνεχώς στόχους και να τους ανανεώνουν, με σκοπό πάντα στο κέντρο της διδασκαλίας τους να βρίσκεται ο/η μαθητής/τρια (Πασιαρδή, 2001).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, οι προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, όπως και κατά την εφαρμογή συνεκπαίδευσης μεταξύ τους, έγιναν ακόμη πιο έντονες. Οι αρνητικές συνέπειες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έφεραν δυσχέρειες τόσο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία τους, όσο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων, ως προς την κοινωνικοποίηση και τα κίνητρα που δίνονταν στους/στις μαθητές/τριες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι/ες με υπέρμετρο φόρτο εργασίας και με επιπλέον άγχος για την εκπαιδευτική διαδικασία, για την αξιολόγηση των μαθητών/τριων, καθώς και για την αβεβαιότητα της διδασκαλίας των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία (Adedoyin & Soykan, 2020).

1.3. Ο ρόλος της οικογένειας

Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι πρώτοι «δάσκαλοι» των παιδιών, πριν ακόμη από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, είναι οι γονείς, γι' αυτό και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική για την επιτυχία και τη μάθηση των παιδιών τους. Η συνεργασία, μάλιστα, μεταξύ των γονέων και των υπόλοιπων φορέων που συμβάλλουν στη

μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, έχει θεαματικά αποτελέσματα στην επιτυχία και τη βελτίωση των παιδιών (Βρυνιώτη, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριων είναι σημαντική τόσο για τους/τις δασκάλους/ες όσο για τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες. Τα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων των μαθητών/τριων και για τη διαρκή υψηλή σχολική επίδοση. Φαίνεται ότι, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο οδηγεί σε μεγαλύτερη δέσμευση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, η βιβλιογραφία δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο τα οικιακά περιβάλλοντα ασκούν επιρροή στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών τους (Ainley & Ainley, 2011). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων αποτελεί έναν μόνο από τους πολλούς παράγοντες που έχουν αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών/τριων, καθώς σύμφωνα με μελέτες που υλοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σχετικά με τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, έδειξαν ότι η γονική συμμετοχή έχει πάντα τόσο θετικά αποτελέσματα, καθώς είναι σαφές ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και τη φύση της γονικής συμμετοχής (Barnard, 2004). Επιπλέον, κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρατηρείται πως οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων βοηθούν στη βελτίωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Frederick, Raabe, & Rogers, 2020). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να έχουν πρόσβαση όλοι/ες οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες ή μη. Η αλληλεγγύη, λοιπόν, και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν θετικά στις ελλείψεις και τους περιορισμούς (Αναστασιάδης, 2020).

Αναφορικά με τους γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, μπορούμε να ισχυριστούμε πως παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση και την υποστήριξη των παιδιών τους, καθώς και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συμπερίληψης στις σχολικές μονάδες. Η ζωή των γονέων με παιδιά με αναπηρία συχνά συνδέεται με δυσκολίες, με αισθήματα ανασφάλειας, ακόμη και ντροπής, γι' αυτό είναι σημαντικό να υποστηριχθούν κατάλληλα και να θέσουν στόχους σύμφωνα με τις ικανότητες του παιδιού τους. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς καλούνται να λάβουν δράση και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με κάθε μέσο, ώστε να υπάρξει βελτίωση

στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η ενδυνάμωση, μάλιστα, των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των δυσκολιών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τόσο στην καθημερινότητά τους όσο και στην εκπαίδευση (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021). Σύμφωνα με έρευνες, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους μπορεί να φέρει θεαματικά αποτελέσματα στην επίδοσή των μαθητών/τριων, ιδιαίτερα μάλιστα όταν δέχονται και οι ίδιοι οι γονείς κατάλληλη επιμόρφωση από τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι ενισχύοντας την αυτονομία τους (Κοφτερός & Χατζηλάκος, 2013).

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των γονέων είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πλήθος γονικών δραστηριοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Ο αντίκτυπος της γονικής συμμετοχής προκύπτει από τις αξίες και τις φιλοδοξίες, που εκδηλώνονται συνεχώς μέσω του γονικού ενθουσιασμού και της θετικής ανατροφής των παιδιών. Ωστόσο, είναι σαφές ότι τα επίπεδα συμμετοχής ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με τους γονείς και το πλαίσιο, στο οποίο βρίσκονται. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως ο αντίκτυπος ποικίλλει μεταξύ διαφορετικών ομάδων και πολιτισμών, όπως επίσης ποικίλλει και μεταξύ των δύο φύλων, καθώς φαίνεται πως οι άνδρες είναι λιγότερο πιθανό να βοηθήσουν στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών, συγκριτικά με τις γυναίκες, λόγω εργασιακών προτύπων και κουλτούρας (Ozcinar & Ekizoglu, 2013). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α εμπλέκει τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδεικνύεται πως πετυχαίνει ταχύτερη πρόοδο στην ανάπτυξη των παιδιών και προωθεί μια θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση. Επίσης, φαίνεται πως όσο πιο αποτελεσματική είναι η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, τόσο πιο αποτελεσματική είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία στην πράξη (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Κεφάλαιο 2^ο: Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Μια συνοπτική θεώρηση

2.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν αποτελεί κάτι νέο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αι., καθώς παρατηρούμε την εμφάνισή της ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αι. Ακόμη, όμως, και στις μέρες μας παρά το γεγονός πως πραγματοποιήθηκαν σημαντικά βήματα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, μπορούμε να πούμε με σιγουριά πως δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδο διδασκαλίας και αναπλήρωσης του παιδαγωγικού έργου, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί η δια ζώσης διδασκαλία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022). Αποτελεί τον τομέα της εκπαίδευσης, που εξαρτάται από τα ψηφιακά μέσα τεχνολογίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω των οποίων υπάρχει η δυνατότητα να παρέχεται διδασκαλία σε μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες επικοινωνούν μεταξύ τους διαδικτυακά και πραγματοποιούν τη διδασκαλία μέσω οποιασδήποτε μορφή κατάλληλης τεχνολογίας (Al-KhatirAl-Arimi, 2014).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αναγνωριστεί ως μια διαδραστική εμπειρία μάθησης, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν όλα τα εφόδια που θα κατακτούσαν και μέσω της δια ζώσης διδασκαλίας. Μέσω του διαδικτύου, δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας μέσω τηλεδιασκέψεων και άλλων εκπαιδευτικών πλατφορμών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοηθά να πραγματοποιηθεί η παράδοση της διδασκαλίας και η ολοκλήρωση των μαθημάτων σε απομακρυσμένες τοποθεσίες, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν, χωρίς να βρίσκονται στο ίδιο μέρος (Al-KhatirAl-Arimi, 2014). Οι νέες τεχνολογίες έχουν κάνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μια ολοένα και πιο δημοφιλή επιλογή τόσο για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Το διαδίκτυο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η τηλεδιάσκεψη και άλλες διαδραστικές πλατφόρμες

επιτρέπουν στα σχολεία να πειραματίζονται με μοναδικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους πόρους και να προσελκύουν εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, που βρίσκονται εκτός σχολικών μονάδων (Brown, 2001).

Επιπροσθέτως, η διδασκαλία που πραγματοποιείται μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πιο εύκολο να προγραμματιστεί, καθώς χρειάζεται λιγότερο χρόνο και δέσμευση, παρουσιάζει μεγαλύτερη γεωγραφική ευελιξία, όπως επίσης, προσφέρει πρόσβαση στο σχολείο από πολλές διαφορετικές τοποθεσίες, όπου μπορεί να προγραμματιστεί η εργασία στην τάξη σύμφωνα με την προσωπική και επαγγελματική διαθεσιμότητα. Επίσης, το σημαντικό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πως δεν περιλαμβάνει την μετακίνηση σε άλλο τόπο για την παρακολούθηση της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να εξοικονομεί πολύ χρόνο. Ένας/μία μαθητής/τρια, λοιπόν, έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώσει ένα μεγάλο μέρος των μαθημάτων με την άνεσή του, σύμφωνα με τον δικό του χρόνο και τόπο (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). Η αξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μάλιστα, έχει βελτιωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, καθώς τόσο οι μαθητές/τριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο άνετοι με τη χρήση της τεχνολογίας. Καθώς η ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει βελτιωθεί, την ίδια στιγμή παρατηρείται πως και τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αυξήθηκαν σημαντικά (Brown, 2001). Επιπλέον, έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να εστιάσουν πιο έντονα στο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να έχουν άμεση πρόσβαση στο υλικό μελέτης με μεγαλύτερη ευκολία, συγκριτικά με τον αργό ρυθμό της τάξης (Traxler, 2018).

Φυσικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν υπάρχει υποκατάστατο της διαζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει μια σειρά από πλεονεκτήματα. Παρέχει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να έχουν μικρή παρέμβαση στο τρόπο ζωής τους, επίσης δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να ερευνούν και να καταγράφουν τις ανάγκες των μαθητών/τριων που χρειάζονται κάποια ειδική μορφή εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από τον/την καθένα/καθεμία τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριων τους. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να

επαναπροσδιοριστούν αυτές οι ανάγκες στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ιωακειμίδου, Βλαχοστέργιου, Σούρρας, Λιόπα, Κοκκινιά, Σούλα, & Τσαλαμπαμπούνη, 2021).

Πέραν των πλεονεκτημάτων, βέβαια, που παρουσιάζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φανερώνει και κάποιες εγγενείς αδυναμίες. Βασική πτυχή είναι ότι δεν είναι κατάλληλη για όλους/ες, καθώς παρουσιάζει ανεπαρκή ή μάλλον καθόλου σωματική επαφή με τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, ως εκ τούτου δεν προσφέρει καμία κοινωνική αλληλεπίδραση. Το γεγονός λοιπόν, πως δεν προσφέρει ευκαιρίες δικτύωσης καθιστά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λιγότερο ζωτικής σημασίας επιλογή για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας (Deal, 2002). Επιπλέον, παρατηρείται πως είναι δαπανηρή και περιλαμβάνει περίπλοκη τεχνολογία. Ανεξάρτητα δηλαδή από τα πολλά οφέλη που παρουσιάζονται μέσω της χρήσης της, υπάρχουν και τα σχετικά κόστη. Επίσης, είναι σημαντικό πως οι ζωντανές τηλεδιασκέψεις με τη χρήση βίντεο απαιτούν προσεκτική ρύθμιση του εξοπλισμού και των υπηρεσιών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες χρειάζονται εκ των προτέρων προγραμματισμό και ενώ συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως μάθηση, μπορεί να απαιτούνται προσαρμογές των κανονικών δραστηριοτήτων (Deal, 2002).

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν προσφέρει ρεαλιστική ανατροφοδότηση. Σε μια τυπική τάξη της σχολικής μονάδας, η ρουτίνα ενός/μιας μαθητή/τριας μπορεί να επανεξεταστεί αμέσως κατά τη διάρκεια ερωτήσεων και ανεπίσημων τεστ. Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας όμως, ένας/μια μαθητής/τρια λαμβάνει τα σχόλια του/της εκπαιδευτικού, όταν ο/η τελευταίος/α καταφέρει να αξιολογήσει την εργασία και στείλει μια απάντηση (Buselic, 2017). Τέλος, μια άλλη αδυναμία που σχετίζεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι δεν παρέχει στους/στις μαθητές/τριες καμία ευκαιρία να εργαστούν πάνω στην ικανότητα προφορικής επικοινωνίας. Αν και είναι κάτι που είναι δυνατό με τη φωνητική συνομιλία κατά την τηλεδιάσκεψη, παρατηρείται πως οι μαθητές/τριες δεν εξασκούνται επαρκώς στην λεκτική αλληλεπίδραση με τους/τις δασκάλους/ες και τους/τις συμμαθητές/τριες, παρόλο που η γραπτή ικανότητα βελτιώνεται (Deal, 2002).

2.1.1. Χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της

Η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία έχει δώσει κατεύθυνση σε έναν νέο τρόπο μάθησης και αξιολόγησης. Το διαδικτυακό-ηλεκτρονικό πρόγραμμα σπουδών συμπληρώνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, που διδάσκεται στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, παρέχοντας ισότητα για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και την αναπηρία, την γεωγραφική θέση και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Moore et al., 2011). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί μια ολόκληρη μέθοδο εκπαίδευσης, κι όχι απλά τη χρήση της τεχνολογίας. Σκοπός της, λοιπόν, θα πρέπει να αποτελεί η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, μέσω των κατάλληλα σχεδιασμένων πρακτικών που παρέχουν τα εξ αποστάσεως περιβάλλοντα. Στόχοι της εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων και των αποτελεσμάτων, η μετατροπή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακό και παράλληλα η αξιοποίηση του στην διδακτική πράξη, όπως και η διαμόρφωση ενός κατάλληλου κλίματος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Όσον αφορά τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η βιβλιογραφία αναφέρει την σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαιδευτική διδασκαλία. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτείται η άμεση και ταυτόχρονη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών και κατά την υλοποίησή της εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο. Κατά την εφαρμογή της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το σημαντικό είναι η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού από τον/την εκπαιδευτικό και η ανάρτησή του σε κάποια πλατφόρμα, ώστε να έχει πρόσβαση ο/η μαθητής/τρια στο υλικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2020-2021, λόγω της πανδημίας του Covid-19, ήταν δομημένη σε τρία βασικά στοιχεία, στη σύγχρονη διδασκαλία, στην ασύγχρονη διδασκαλία και μέσω της εκπαιδευτικής τηλεόρασης. Παράλληλα όμως, υπήρχαν διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία και κάθε εκπαιδευτική μονάδα είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με το συνδυασμό αυτών των τριών

μεθόδων εκπαίδευσης (Raïkou et al., 2021). Συγκεκριμένα, υπήρχαν δύο διαθέσιμες πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης, η ψηφιακή τάξη e-class και e-me, καθώς και μια πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης, η Cisco Webex για την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης. Όσον αφορά την ψηφιακή τάξη e-class, απαριθμούσε 426.352 ηλεκτρονικά μαθήματα, 755.625 μαθητές/τριες και 117.126 εκπαιδευτικούς, από την άλλη η ψηφιακή τάξη e-me είχε εγγεγραμμένους 367.266 μαθητές/τριες, 72.459 εκπαιδευτικούς και 102.360 κυψέλες, ενώ για την πλατφόρμα Cisco Webex δεν έχουμε δεδομένα, διότι δόθηκαν σύνδεσμοι εγγραφής σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς της χώρας (Μπακιρτζή, 2020). Γενικότερα, σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ, στη χώρα μας 8 στις 10 οικογένειες (ποσοστό 76,5%), είχαν δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, θα λέγαμε μάλιστα πως σε αυτή δύσκολη περίοδο του εγκλεισμού, η δυνατότητα σύνδεσης στις παραπάνω πλατφόρμες, αποτέλεσε δίοδο μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες η ανταπόκριση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ξεπέρασε κάθε προσδοκία, καθώς μέχρι την 30η Νοεμβρίου 2020 σε σύνολο 180.000 εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών) είχαν εγγραφεί στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο 151.639 εκπαιδευτικοί - το 85% επί του συνόλου - και 1.022.864 περίπου μαθητές/τριες σε σύνολο 1.448.916 - το 70,5% επί του συνόλου (Ευαγγέλου, 2021).

Αυτές οι νέες συνθήκες διδασκαλίας και οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν άγνωστες τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες, και ήταν αναμενόμενο να δημιουργηθούν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταποκριθούν σε νέες συνθήκες διδασκαλίας και σε μεθοδολογίες, που δεν γνώριζαν σε παιδαγωγικό και μεθοδολογικό επίπεδο. Επιπλέον, υπήρχαν μεγάλες ελλείψεις στον τεχνολογικό εξοπλισμό, ζητήματα σύνδεσης δικτύου, δυσκολίες εύρεσης κατάλληλου διαδικτυακού και διδακτικού υλικού, έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και γενικότερων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες κ.α. (Λιοναράκης κ.ά., 2021). Από την πλευρά των μαθητών/τριών, η αδυναμία σύνδεσης και η έλλειψη εξοπλισμού για την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οδήγησε ορισμένους/ες σε μια σειρά απουσιών. Επίσης, στους/στις μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας, όπως και στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ακατάλληλη ώρα της

τηλεκπαίδευσης, η κόπωσή τους, καθώς και η απουσία επιτήρησης από κάποιον ενήλικο και η αδυναμία χρήσης των τεχνολογικών μέσων, οδήγησαν στην αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων (Κλουβάτος, 2021).

Ωστόσο, η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσφέρει δυνατότητες τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να χτίσουν νέες δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και γνώσεις. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λοιπόν, προσφέρει και σημαντικά οφέλη, όπως είναι η ευελιξία, καθώς η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε με τη χρήση του υπολογιστή, η αυξημένη προσαρμοστικότητα, μέσω της οποίας εξαλείφονται τα οπτικά και κοινωνικά εμπόδια που μπορεί να εμποδίζουν ορισμένα άτομα να εκφραστούν. Επίσης, σημαντικό είναι πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία μειώνει σημαντικά το κόστος της εκπαίδευσης, όπως και το γεγονός πως παροτρύνει και εμπλέκει όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για συνεργασία και αλληλεπίδραση στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής μάθησης (Traxler, 2018). Τέλος, για την επιτυχή υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα η διαμόρφωση και η αξιοποίηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η γνώση και η χρήση του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, η εξοικείωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριων με τα τεχνολογικά εργαλεία και η καλλιέργεια των ψηφιακών τους δεξιοτήτων, καθώς και η σωστή ενημέρωση για ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

2.1.2. Οικοδιδασκαλία

Η κατ' οίκον διδασκαλία έκανε την εμφάνισή της τη δεκαετία του 1970, οι ιδέες για την διδασκαλία στο σπίτι ήρθαν σε μια εποχή που ήταν απαραίτητο να γίνουν μεταρρυθμίσεις και να δοθούν εναλλακτικές λύσεις, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες για τα παιδιά που δεν μπορούν να φοιτήσουν σε κανονικό σχολείο για κάποιο λόγο (Isenberg, 2007). Συγκριτικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η διδασκαλία στο σπίτι για ορισμένους/ες μαθητές/τριες έχει αποδειχθεί αποτελεσματική, ενώ για άλλους/ες έχει αποδειχθεί καταστροφική ως προς την απόκτηση γνώσεων. Σε αυτό το είδος διδασκαλίας απαιτούνται μεθοδολογίες και ειδικές δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν οι γονείς να αναπληρώσουν σωστά το ρόλο του/της εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας. Θα λέγαμε πως η οικοδιδασκαλία είναι η νέα τάση στην εκπαίδευση, η οποία είναι ευεργετική για ορισμένους/ες μαθητές/τριες (Hill, 2000).

Η κατ' οίκον διδασκαλία συνδέεται άμεσα με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς και στις δύο διαδικασίες απόκτησης γνώσης συνεπάγεται ότι ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται στο σπίτι του και όχι στο σχολικό περιβάλλον. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βέβαια, η διδασκαλία πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ στην κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών, η διδασκαλία πραγματοποιείται στο σπίτι από τους γονείς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πριν από την επιβολή του νόμου για την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο, η πλειονότητα της πρώιμης εκπαίδευσης γινόταν εντός της οικογένειας (Hill, 2000). Οι οικογένειες που είχαν την οικονομική δυνατότητα να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο ή να προσλάβουν ιδιωτικούς δασκάλους/ες ή γκουβερνάντες είχαν την ευκαιρία να διακρίνουν πώς διδάσκουν άλλα άτομα. Ωστόσο, με το πέρασμα των χρόνων μέχρι σήμερα, τα περισσότερα παιδιά φοιτούν είτε στο δημόσιο σχολείο είτε σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, για την εκπαίδευσή τους (Hanna, 2011).

Στις ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, η εκπαίδευση στο σπίτι αποτελεί πλέον μια επιλογή για γονείς που δεν θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αλλά θα ήθελαν να εκπαιδούνται χρησιμοποιώντας διαφορετικό τρόπο μακριά από τα σχολεία. Οι γονείς έχουν τους δικούς τους προσωπικούς λόγους για να αποφασίσουν κάτι τέτοιο. Θα μπορούσε να είναι η δυσαρέσκεια με τις σχολικές οδηγίες, η αποφυγή των πιθανοτήτων των παιδιών τους να εκφοβιστούν ή να πληγωθούν στο σχολείο ή η περίπτωση μιας χρόνιας/ανίατης ασθένειας του παιδιού, που οδηγεί τους γονείς να λαμβάνουν μια τέτοια απόφαση για κατ' οίκον διδασκαλία (Hanna, 2011). Ένας άλλος λόγος μη φοίτησης στο σχολείο για ορισμένα παιδιά είναι η απόσταση του σχολείου από τα σπίτια τους, όπως συμβαίνει σε ορισμένες αγροτικές και ορεινές περιοχές (Medlin, 2013).

Είναι γεγονός πως, αρκετοί θεωρούν ότι η κατ' οίκον διδασκαλία δεν είναι ποιοτική εκπαίδευση, καθώς δεν ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται σε μια σχολική μονάδα. Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου εστιάζει σε ένα σύνολο προσωπικής και ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού, διδάσκοντας πειθαρχία, επικοινωνία και διαχείριση χρόνου από μικρή κιάλας ηλικία και μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό των συνομηλίκων τους καθώς δεν απομονώνονται από αυτούς/ες. Σε αντίθεση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η κατ' οίκον διδασκαλία δεν δύναται να προσφέρει ολοκληρωμένη ανάπτυξη καθώς τα παιδιά που διδάσκονται στο σπίτι ορίζουν τον δικό τους ρυθμό και είναι πιθανό να

επικεντρωθούν μόνο σε συγκεκριμένους τομείς που τους ενδιαφέρουν (Medlin, 2013). Ορισμένα παιδιά, μάλιστα, που διδάσκονται στο σπίτι απαιτείται να διασφαλίσουν μέσω εξετάσεων ότι είναι ακαδημαϊκά έτοιμα να εγγραφούν στο κολέγιο ή στο πανεπιστήμιο. Ακόμη κι έτσι όμως, αμφισβητείται η ακαδημαϊκή ποιότητα της κατ' οίκον διδασκαλίας, καθώς το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι πιστοποιημένο (Lubienski, 2011).

Βέβαια, οι υποστηρικτές/τριες της κατ' οίκον διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι μπορούν να προετοιμάσουν το μάθημα, που είναι κατάλληλο για τα παιδιά τους. Με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να καθοδηγούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, το πρόγραμμα σπουδών και την ανάπτυξη που θέλουν να μεταδώσουν στα παιδιά τους. Ωστόσο, οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να μεταδώσουν τη γνώση αποτελεσματικά, διότι απαιτείται να γνωρίσουν και να ασκηθούν στις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (Lubienski, 2011). Επίσης, όταν τα παιδιά είναι μικρότερης ηλικίας, οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατ' οίκον διδασκαλία, όμως όσο μεγαλώνουν, οι προετοιμασίες γίνονται όλο και πιο απαιτητικές. Αυτή η κατάσταση, λοιπόν, προκαλεί περισσότερο άγχος για την προετοιμασία των μαθημάτων και για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Faisal & Elihami, 2019).

Επιπλέον, είναι σημαντικό πως τα παιδιά που διδάσκονται κατ' οίκον, δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, καθώς δεν εκτίθενται σε διαφορετικούς τύπους ανθρώπων και καταστάσεων. Από την άλλη, τα παιδιά που διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης εκτίθενται σε ένα ευρύ φάσμα προοπτικών και ιδεών, διότι οι συμμαθητές/τριες τους προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και διακατέχονται από διαφορετικές προσωπικές πεποιθήσεις. Αυτό μπορεί να τους δώσει κίνητρα, ώστε να παρακινηθούν να σκέφτονται και να ασκούν θετική κριτική (Lubienski, 2011). Επίσης, η κατ' οίκον διδασκαλία μειώνει αισθητά την ευκαιρία των παιδιών να επικοινωνούν με άλλα παιδιά σε μια ατμόσφαιρα μάθησης. Παρά το γεγονός πως μπορεί να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας στο σπίτι, αυτή η κατάσταση εξακολουθεί να μην είναι αρκετή για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν πλήρως τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Hanna, 2011). Συν τοις άλλοις, παιδιά, τα οποία διδάσκονται στο σπίτι αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα, καθώς δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν σωστά με διαφορετικές ομάδες ανθρώπων και αυτό

όπως είναι φυσικό επηρεάζει αρνητικά τη μελλοντική τους ζωή (Faisal & Elihami, 2019).

Επομένως, τα παιδιά που διδάσκονται στο χώρο του σχολείου έρχονται σε επαφή με πολλές νέες καταστάσεις και μέσω της δράσης τους μπορούν να αποκτήσουν πολλές βιωματικές εμπειρίες. Τα ερεθίσματα που δίνονται στα παιδιά τα οδηγούν στη γνώση και στην ανακαλυπτική μάθηση μέσω της προσωπική εμπειρίας. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως η κατ' οίκον διδασκαλία όταν πραγματοποιείται για μεγάλα χρονικά διαστήματα, επιφέρει αρνητικές συνέπειες στους/στις μαθητές/τριες, όπως έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, προβλήματα επικοινωνίας, δυσκολία συνεργασίας και αλληλεπίδρασης κ.α., συνέπειες δηλαδή, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Medlin, 2013).

2.2. Ο ρόλος της ειδικής αγωγής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Μια σημαντική παράμετρος είναι η συμβολή της εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Η ένταξη των παιδιών αυτών βοηθά στην κοινωνική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στην σύναψη σχέσεων με τους γύρω τους και τους προετοιμάζει να γίνουν αυτόνομα μέλη της κοινωνίας μας (Αραβανής & Αραβανή, 2002). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, ιδιαίτερα στους/στις μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας είναι από τα σοβαρότερα προβλήματα που φέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να έχουν μια ανεπτυγμένη ικανότητα αυτο-οργάνωσης, γεγονός το οποίο είναι δύσκολο έως αδύνατο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Denisova, Lekhanova, & Gudina, 2020).

Όπως είναι φυσικό, οι αδυναμίες και οι δυσκολίες της τηλεεκπαίδευσης στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων, όπως η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, η διάσπαση της προσοχής, η διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος και περιβάλλοντος, η δυσκολία πρόσληψης του διδακτικού αντικειμένου κ.α. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021). Η εξ αποστάσεως ειδική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη χωρίς τη χρήση των

κατάλληλων μέσων και χωρίς εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η διδασκαλία στην ειδική εκπαίδευση πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία μάθησης στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εάν και εφόσον παρέχονται τα κατάλληλα μέσα της τεχνολογίας (Karasel et al., 2020).

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία αποτελούν περίπου το 10% του σχολικού πληθυσμού και έχουν ανάγκη από υποστήριξη τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Χρειάζονται, δηλαδή, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο κατάλληλα στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού και υποστήριξη από τους/τις εξειδικευμένους/ες επαγγελματίες του σχολείου, όπως τους/τις ειδικούς/ες παιδαγωγούς και τους/τις ψυχολόγους. Κατά της εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όμως, περιορίζεται αυτή η κοινωνική επαφή μεταξύ παιδιών και ειδικών (Petretto, Masala, & Masala, 2020). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, να διαφοροποιήσουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία. Αυτές οι βέλτιστες πρακτικές μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και να συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξή τους (Yahaya & Zulkifli, 2021).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι/ες να παρέχουν εξ αποστάσεως διδασκαλία στους/στις μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαδικτυακή διδασκαλία, όμως, απαιτεί διαφορετικές ικανότητες από την παραδοσιακή διδασκαλία και λίγα επιμορφωτικά προγράμματα προετοιμάζουν κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς. Πολλές χώρες, μάλιστα, αντιμετωπίζουν ελλείψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν κατανοούν πώς να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών/τριων (Lake, 2020). Είναι, επίσης, απαραίτητο να ληφθούν υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά του νευροψυχολογικού, γνωστικού και συναισθηματικού προφίλ ενός παιδιού κατά τον σχεδιασμό και την παράδοση ενός μαθήματος και αυτό δεν είναι πολύ απλό κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Petretto et al., 2020).

Ακόμα κι αν ο/η εκπαιδευτικός δίνει τεράστια προσοχή στην εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είναι εύκολο να έχει ξεκάθαρη εικόνα για τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, με αποτέλεσμα όλο το βάρος να μετατίθεται στην οικογένεια (Petretto et al., 2020). Για την εξ αποστάσεως διδασκαλία αυτών των μαθητών/τριών, λοιπόν, πρέπει να υποστηριχθεί κατάλληλα και η οικογενειακή εκπαίδευση. Πρέπει να παρέχονται στους γονείς τα κατάλληλα υλικά και κίνητρα, έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Αναμφίβολα, η τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των δυνατοτήτων μάθησης των παιδιών και στην υποστήριξη των οικογενειών μέσω της συμβουλευτικής και της καθοδήγησης (Karasel et al., 2020). Οι γονείς μαθητών με αναπηρία έχουν αναφέρει ότι αφιερώνουν μία έως επτά ώρες την ημέρα βοηθώντας το παιδί τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, οι γονείς μπορεί να ενεργούν ως κύριος εκπαιδευτής ενώ ο/η δάσκαλος/α αναλαμβάνει τον ρόλο υποστήριξης. Παρά το γεγονός πως οι γονείς έχουν το πλεονέκτημα να γνωρίζουν το παιδί τους καλύτερα από τον/την εκπαιδευτικό, υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιοι γονείς να μην διαθέτουν την εκπαίδευση και τους πόρους για να παρέχουν την υποστήριξη που απαιτεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Mason & Miller, 1991).

Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς, έχουν υποδείξει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι δύσκολη, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας, της έλλειψης κατάλληλων πρακτικών, της έλλειψης γονικής υποστήριξης και των συναισθημάτων αποσύνδεσης τόσο από τους/τις μαθητές/τριες τους όσο και από τους/τις συναδέλφους/ισσες τους (Mason & Miller, 1991). Από την άλλη, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφέρουν ανάμικτες εμπειρίες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Λόγου χάρη, μαθητές/τριες με δυσλεξία κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ανέφεραν ότι αισθάνονταν αμήχανα και άγχος, ένιωθαν πως υστερούσαν, απέφευγαν εργασίες και αποκλείονταν από δραστηριότητες λόγω των ελλειμμάτων τους και συνοδεύονταν από χαμηλή αυτοπεποίθηση (Lake, 2020). Σύμφωνα με την Herburger (2020), οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δήλωσαν πως έμειναν ευχαριστημένοι/ες με την εξ αποστάσεως διδασκαλία και ήταν ικανοποιημένοι/ες από την αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά ήταν δυσαρεστημένοι/ες με τις μειωμένες κοινωνικές και εξωσχολικές επαφές. Επιπλέον, εξέφρασαν ικανοποίηση με τις γνώσεις, την κατάρτιση και τις οδηγίες των δασκάλων τους, αλλά σε απαντήσεις ανοιχτού τύπου,

πολλοί/ες μαθητές/τριες εξέφρασαν ότι ένιωθαν αποκομμένοι/ες από τους/τις δασκάλους/ες και δυσαρεστημένοι/ες με τη διδασκαλία.

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού και η άμεση ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι δεν παραγκωνίζονται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Özdilekler, Altınay, Altınay, & Dagli, 2018). Για την εφαρμογή, λοιπόν, της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην ειδική αγωγή, οι δράσεις θα πρέπει να στοχεύουν στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, στην αξιοποίηση κατάλληλου ψηφιακού υλικού από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη χρήση διαδραστικών εργαλείων και το πιο σημαντικό, στην ενθάρρυνσή και στη συνεχή επιβράβευση των μαθητών/τριων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

2.3. Υποδομή των σχολικών μονάδων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι τεχνολογικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων, δεν ήταν επαρκώς δομημένες, όπως αποδείχθηκε, ώστε να υποστηρίξουν την μεταβολή από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, οι εκπαιδευτικοί με δικά τους μέσα και αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο ανέδειξαν τις αξίες της μάθησης και της διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ιστοσελίδες των σχολείων αποτέλεσαν το κύριο μέσο επικοινωνίας και ανακοινώσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριων και γονέων (Κοτσιφάκος, Λογαράς, & Ράπτη, 2021).

Οι νέες τεχνολογίες δεν θεωρούνταν συνηθισμένες στην εκπαιδευτική κοινότητα και χρησιμοποιούνταν μόνο από ελάχιστα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα τελευταία χρόνια όμως έχουν μεγάλο αντίκτυπο σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης (Zhang & Lin, 2019). Ακριβώς όπως αυξήθηκε το ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρόμοια αύξηση παρατηρήθηκε στις νέες τεχνολογίες και στις τεχνολογικές υποδομές των σχολικών μονάδων κατά την εφαρμογή εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η κινητή μάθηση (m-learning) και ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) έχουν άμεσες επιπτώσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με αυτά τα

δύο είδη ψηφιακής μάθησης οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βρουν τις κατάλληλες εφαρμογές και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, που μπορεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση και αλληλεπιδράσεις με τους/τις μαθητές/τριες κατά την τηλεκπαίδευση. Για να είναι ικανοποιητική η ηλεκτρονική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθορίσουν τους πιο αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους για την παράδοση του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, και όπως είναι φυσικό οι τεχνολογικές υπηρεσίες που παρέχει η σχολική μονάδα, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις δραστηριότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore & Fodrey, 2018).

Σε λειτουργικό επίπεδο, για την διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες οφείλουν να προσαρμόζουν το ηλεκτρονικό περιβάλλον και τα διαδικτυακά μαθήματα, ώστε να είναι αποτελεσματικά προς τους/τις μαθητές/τριες. Μια τεχνολογική εκπαιδευτική υποδομή αποτελείται από το υλικό, το περιεχόμενο/λογισμικό, την τεχνική υποστήριξη και τα βοηθητικά υλικά ή τους πόρους. Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, λοιπόν, για την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, απαιτεί συχνή ενημέρωση της τεχνολογικής υποδομής του, ιδίως του υλικού και λογισμικό που χρησιμοποιείται για την παροχή των μαθημάτων, καθώς και για τα διαδραστικά εργαλεία επικοινωνίας (Morabito, 2008).

Στις μέρες μας, υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στην ηλεκτρονική διδασκαλία και μάθηση, καθώς οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες είναι γνώστες των νέων τεχνολογιών. Πολλοί/ες μαθητές/τριες σήμερα περιμένουν να χρησιμοποιήσουν ένα ηλεκτρονικό σύστημα που παρέχει ηλεκτρονικές αίθουσες διδασκαλίας, πίνακες μηνυμάτων, e-mail, αρχεία βιβλιοθήκης, ηλεκτρονικά κουίζ και εργασίες. Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί περιμένουν ένα αντίστοιχο ηλεκτρονικό σύστημα για τη διευκόλυνση ανάπτυξης και παρουσίασης των μαθημάτων (Morabito, 2008). Για την εξ αποστάσεως διδασκαλία η σχολική μονάδα θα πρέπει να εγγυάται ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για την αποτελεσματική παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού, διευκόλυνση της ηλεκτρονικής διδασκαλίας, αποτελεσματική δέσμευση των μαθητών/τριων, εργαλεία για βέλτιστη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, καθώς και εργαλεία αξιολόγησης που είναι πιο αποτελεσματικά για την αξιολόγηση και την βαθμολόγηση (Owolabi, 2020).

2.4. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε αναγκαιότητα στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε πολλές χώρες. Αυτή η αλλαγή από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ηλεκτρονική εκπαίδευση απαιτεί καλή προετοιμασία από τους/τις εκπαιδευτικούς. Αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δημοφιλής στην εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ωστόσο αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δεν έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση για την υλοποίηση εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Λέγοντας ετοιμότητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εννοούμε την ψυχική και σωματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, όπως και την προετοιμασία της σχολικής μονάδας για την διεξαγωγή εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η αξιολόγηση της ετοιμότητας για τη διεξαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, βοηθά μια σχολική μονάδα να σχεδιάσει τις απαραίτητες στρατηγικές για τη διδασκαλία και να επιτύχει αποτελεσματικά τους στόχους της για την μάθηση και την εκπαίδευση των μαθητών/τριων. Η αξιολόγηση της ετοιμότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές για επιτυχία της εφαρμογής εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς μέσω της αξιολόγησης μπορούν να αποκαλυφθούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας (Phan & Dang, 2017).

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες μετά από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διότι δεν νιώθουν εξοικειωμένοι/ες με τις νέες τεχνολογίες. Για το λόγο αυτό, θεώρησαν ότι θα ήταν καλύτερο να πραγματοποιήσουν την ηλεκτρονική διδασκαλία σύμφωνα με τον τρόπο που δίδασκαν πάντα, αντί να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για χάρη του εκσυγχρονισμού (Al-KhatirAl-Arimi, 2014). Ένας από τους κύριους λόγους, όμως, που συχνά αποτυγχάνει η εξ αποστάσεως διδασκαλία, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταφέρουν τα κυρίαρχα στυλ διδασκαλίας από την τάξη στην ηλεκτρονική διδασκαλία, αντί να αναπτύξουν νέες πρακτικές και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους μέσω της τεχνολογίας (Phan & Dang, 2017). Προκειμένου, λοιπόν, να ενσωματωθούν οι νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία των μαθητών/τριων, απαιτείται να βελτιώνουν συνεχώς

και οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητές τους και επιμορφώνονται για τις καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαίδευση (Al-KhatirAl-Arimi, 2014).

Αυτό που φαίνεται πως αποτελεί κοινό θέμα στην εκπαιδευτική κοινότητα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη χρήση νέων τεχνολογιών για την αξιοποίηση των τεχνολογικών υποδομών που προσφέρει η σχολική μονάδα. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν χωρίς τη βελτίωση ή την ενεργοποίηση της τεχνολογίας, επομένως είναι ζωτικής σημασίας να μην προσπαθούν να διδάξουν τους/τις σημερινούς/ες μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας παρόμοιες μεθόδους που χρησιμοποιούνταν όταν ήταν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες. Οι σημερινοί/ες μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με την τεχνολογία, καθώς αποτελεί μέρος της καθημερινής τους ζωής και τους κοινωνικού τους κόσμου, ως εκ τούτου οι νέες τεχνολογίες αναμένεται να έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη διδασκαλία και τη μάθηση (Moore et al., 2011). Για να κατανοήσουμε καλύτερα πώς μπορούμε να επιτύχουμε μια αποτελεσματική εξ αποστάσεως διδασκαλία για τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε τις διαστάσεις της ετοιμότητας που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Λόγου χάρη, οι ερευνητές/τριες έχουν παρατηρήσει ότι οι ευνοϊκές και ανθεκτικές οργανωτικές συνθήκες και οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους που σχετίζονται με τη μάθηση (Hung, 2016).

Επομένως, η άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι καθοριστική και απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, μπορεί να ειπωθεί πως πραγματοποιήθηκε μόνο για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη λειτουργία της πλατφόρμας Webex Meetings, την οποία χρησιμοποιούσαν για την διεξαγωγή της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Για τις πλατφόρμες της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως ήταν οι πλατφόρμες e-me και e-class, δεν είχε εφαρμοστεί ενημερωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ενημέρωση και η υποστήριξη για εκπαιδευτικά ζητήματα που προέκυπταν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, γίνονταν κυρίως μέσω του/της Συντονιστή/τριας Εκπαιδευτικού Έργου,

μέσω της ομάδας υποστήριξης του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και της ομάδα υποστήριξης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Επιπλέον, σημαντική ήταν η υποστήριξη, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω των κοινοτήτων μάθησης που δημιουργήθηκαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021).

Καθοριστικός είναι, επίσης, ο ρόλος των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων στη στήριξη και στη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Ο/Η σχολικός/η ηγέτης/ίδα οφείλει να είναι ενημερωμένος/η για όλες τις εξελίξεις και για τις καινοτομίες που εισάγονται στον εκπαιδευτικό χώρο, να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την ανταλλαγή πληροφοριών και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν στα νέα δεδομένα. Είναι σημαντικό ο/η διευθυντής/τρια να είναι υποστηρικτικός/η προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και να τους/τις ενθαρρύνει να τολμήσουν την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην διδασκαλία, χωρίς φόβο ή κριτική. Επιπλέον, για την αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών που πραγματοποιούνται συνεχώς στην εκπαίδευση, όπως είναι η μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, είναι απαραίτητη η οριοθέτηση των στόχων και η απομάκρυνση από τα παραδοσιακά στυλ διδασκαλίας. Ο βασικός παράγοντας για την εισαγωγή καινοτομιών και για την πραγματοποίηση των αλλαγών σε μια σχολική μονάδα είναι το ίδιο το άτομο, γι αυτό και είναι απαραίτητο ο/η σχολικός/η ηγέτης/ίδα, όχι μόνο να αναγνωρίζει την αλλαγή, αλλά να έχει την ικανότητα και να την εφαρμόσει (Ιορδανίδης, 2006).

Για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ακόμη και στα νέα περιβάλλοντα μάθησης, οι ηγέτες/ιδες των σχολικών μονάδων οφείλουν να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη (Angelides & Anraamidou, 2010). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτίωση των σχολικών μονάδων, γι' αυτό και είναι σημαντικό να καλλιεργείται από τη σχολική ηγεσία, ώστε να έχουν ευκαιρίες μάθησης όλοι/ες οι μαθητές/τριες. Η συνεργασία και η υποστήριξη μεταξύ διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση των παιδιών, που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται. Καθήκον, λοιπόν, της σχολικής ηγεσίας αποτελεί η υποστήριξη

των εκπαιδευτικών και η παρουσία νοήματος στα νέα περιβάλλοντα μάθησης, ώστε να μην περιθωριοποιούν ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών (Αγγελίδης, 2011).

Κεφάλαιο 3^ο: Μέθοδος έρευνας

3.1. Εισαγωγή

Αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δημοφιλής στην εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρατηρείται πως αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός πως αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για την διεξαγωγή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, δεν δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από την υλοποίηση της, όπως προκύπτει και από την έρευνα των Phan και Dang (2017), στην οποία συμμετείχαν 2.300 εκπαιδευτικοί, το 99% των εκπαιδευτικών δήλωσαν έτοιμοι/ες για εξ αποστάσεως διδασκαλία, ωστόσο άλλοι παράγοντες όπως η έλλειψη τεχνολογικών μέσων και υποδομών καθώς και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτούργησαν ανασταλτικά για την επιτυχή διεξαγωγή της. Σύμφωνα με τον Al-KhatirAl-Agimi (2014), παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες μετά από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διότι δεν νιώθουν εξοικειωμένοι/ες με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό που φαίνεται πως αποτελεί κοινό θέμα στην εκπαιδευτική κοινότητα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη χρήση νέων τεχνολογιών (Moore et al., 2011).

Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι τεχνολογικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων, δεν ήταν επαρκώς δομημένες, όπως αποδείχθηκε, ώστε να υποστηρίξουν την μεταβολή από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Κοτσιφάκος, Λογαράς, & Ράπτη, 2021). Οι Λιοναράκης κ.ά. (2021), υποστηρίζουν ότι υπήρχαν μεγάλες ελλείψεις στον τεχνολογικό εξοπλισμό, ζητήματα σύνδεσης δικτύου, έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και γενικότερων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες κ.α. Επιπλέον, παρατηρείται η απουσία της σχολικής ηγεσίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις Λιακοπούλου και Σταυροπούλου (2021) η

υποστήριξη για εκπαιδευτικά ζητήματα που προέκυπταν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, γίνονταν κυρίως μέσω του/της Συντονιστή/τριας Εκπαιδευτικού Έργου, καθώς και μέσω της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, πληθώρα ερευνών (Karasel et al., 2020· Petretto et al., 2020· Yahaya & Zulkifli, 2021· Özdilekler et al., 2018) που διερεύνησαν την καταλληλότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία αποδεικνύουν πως η εξ αποστάσεως ειδική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη χωρίς τη χρήση των κατάλληλων μέσων και χωρίς εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η διδασκαλία στην ειδική εκπαίδευση πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να προσαρμόζεται σύμφωνα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας. Οι Denisova et al. (2020), από τα ευρήματα της μελέτης τους επισημαίνουν πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να έχουν μια ανεπτυγμένη ικανότητα αυτο-οργάνωσης, γεγονός το οποίο είναι δύσκολο έως αδύνατο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Lake (2020), οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ανάμικτες εμπειρίες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ακόμη, η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2021), στην οποία συμμετείχαν 4.324 εκπαιδευτικοί αναφέρεται η δυσκολία πρόσληψης του διδακτικού αντικειμένου. Ταυτόχρονα, οι Λιοναράκης κ.ά. (2021), δηλώνουν δυσκολία κατανόησης, αλλά και εύρεσης κατάλληλου διαδικτυακού και διδακτικού υλικού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, η Lake (2020) στην ερευνητική της μελέτη, υπογραμμίζει πως η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί διαφορετικές ικανότητες από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Νεότερες έρευνες (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021· Petretto et al., 2020) τεκμηριώνουν ότι παρά τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκαλεί σοβαρές συνέπειες όπως είναι η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, η διάσπαση της προσοχής, η διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος και περιβάλλοντος, κ.α. Και το σημαντικότερο, με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας περιορίζεται η κοινωνική επαφή και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών. Παρομοίως, σε ερευνητικές μελέτες (Mason & Miller, 1991· Κλουβάτος, 2021) ανακάλυψαν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει ως

αποτέλεσμα την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, την έλλειψη κατάλληλων πρακτικών, την έλλειψη γονικής υποστήριξης και δημιουργεί στους/στις εκπαιδευτικούς συναισθήματα αποσύνδεσης τόσο από τους/τις μαθητές/τριες τους όσο και από τους/τις συναδέλφους/ισσες τους.

3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στη διερεύνηση των δυσκολιών και των εμποδίων που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως και η καταγραφή των προκλήσεων και των ευκαιριών για μια ισότιμη, προσβάσιμη και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σκοπός της, εν λόγω, έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής, όσο και της γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΕ70, ΠΕ70ΕΑΕ ΠΕ71), όσον αφορά στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στόχοι της ερευνητικής μελέτης αποτελούν η διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν από τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και με τους/τις συναδέλφους/ισσες της γενικής αγωγής, καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς.

Σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους της ερευνητικής μελέτης, συντάχθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους εμπειρία κατά τη διάρκεια της πανδημίας;
2. Ποιες πιθανές δυσκολίες αντιμετώπισαν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;
3. Ποια εμπόδια προέκυψαν κατά τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

4. Υπήρξε αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής κατά την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;
5. Ποια ήταν η στάση της σχολικής ηγεσίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης;

3.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, έγινε χρήση της μικτής μεθόδου για την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, η οποία συνδυάζει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Μέσω της μικτής μεθοδολογίας μας δίνετε η δυνατότητα να εξετάσουμε ολιστικά και να διερευνήσουμε εις βάθος το ερευνητικό πρόβλημα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Όπως είναι γνωστό, η μικτή μεθοδολογία της έρευνας μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, οι οποίες είναι οι εξής: συγκλίνουσα, επεξηγηματική, διερευνητική, ενιαία ή πολυσταδιακή. Στην συγκεκριμένη μελέτη η ερευνήτρια ακολούθησε την επεξηγηματική μορφή της μικτής μεθοδολογίας, σύμφωνα με την οποία η έμφαση δίνεται στην συλλογή και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Έπειτα, έγινε η συλλογή και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, που έχουν ως σκοπό την ενδελεχή επεξήγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποσοτική μέθοδο της έρευνας (Creswell & Plano Clark, 2011).

Αναλυτικότερα, η ποσοτική μεθοδολογία μας δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, μέσω της οποίας μπορούμε να διερευνήσουμε με αντικειμενικό τρόπο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να επηρεάσουμε τις στάσεις και τις αξίες, καθώς δεν υπάρχει άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου υπάρχει η δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από μεγάλο δείγμα υποκειμένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος (Gillham, 2000). Επίσης, μέσω του ερωτηματολογίου διατηρείται η ανωνυμία, η οποία μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον βαθμό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων (Oppenheim, 2000).

Έπειτα από τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε η καταγραφή του σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Google Forms και συνολικά συλλέχθηκαν 125 ερωτηματολόγια, για τα δεδομένα των οποίων πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με το λογισμικό σύστημα ανάλυσης δεδομένων SPSS. Αναφορικά με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, ακολουθήθηκε αρχικά η ανάλυση με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά, με εφαρμογή των καταλλήλων μεθόδων, ανάλογα με το είδος της μεταβλητής. Στην συνέχεια, προκειμένου να ερευνηθεί εάν τα συμπεράσματά μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του πληθυσμού πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων μέσω της επαγωγικής στατιστικής.

Έπειτα, έγινε εισαγωγή των στοιχείων σε αρχεία ηλεκτρονικής μορφής έτσι ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους με υπολογιστή και με τη χρήση στατιστικού λογισμικού. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 26 και τα δεδομένα καταγράφηκαν σε αρχεία, τα οποία αναγνωρίζονται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η καταγραφή των απαντήσεων στις ερωτήσεις έγινε με τη μορφή πίνακα δεδομένων, ο οποίος αποτελείται από γραμμές, που καθεμία τους αντιστοιχεί σε έναν ερωτώμενο και στήλες, οι οποίες αντιστοιχούν στις ερωτήσεις (μεταβλητές). Οι απαντήσεις των ερωτήσεων κωδικοποιήθηκαν με αριθμητικά σύμβολα ως τιμές μεταβλητών και εισήχθησαν στον πίνακα δεδομένων με ετικέτες και για τις μεταβλητές και για τις τιμές τους (Γναρδέλλης, 2013).

Αναφορικά με την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, δεν είναι παρά απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα μέσω της συλλογής, της ανάλυσης και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων από τον ερευνητή (Τσιώλης, 2018). Για τη συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η συνέντευξη κατά την οποία η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται προφορικά και εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα, ο ερωτών, δηλαδή το άτομο που προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες από το ερωτώμενο. Η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να μοιάζει με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, υπάρχει όμως η διαφορά ότι στη συνέντευξη τα δεδομένα συλλέγονται προφορικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις από 8 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι συνεντεύξεις ήταν διερευνητικές, καθώς στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά λόγω της κατάστασης που επικρατούσε με την πανδημία Covid-19. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δημιουργήσαμε το πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 162), στο οποίο καταγράψαμε όσα πρόκειται να ερευνηθούν, έπειτα πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση των συνεντεύξεων από την ερευνήτρια και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους (βλ. Παράρτημα, σελ. 164). Τέλος, από το υλικό που προέκυψε επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, διότι διευκολύνει την ποιοτική προσέγγιση των μηνυμάτων των συνεντεύξεων. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής και ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για ερευνητικές μελέτες που σχετίζονται με τη διερεύνηση απόψεων. Με την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιδιώξαμε να γίνει μια αποτύπωση των εμπειριών και των απόψεών τους, χωρίς την πρόθεση γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2018· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

3.4. Συμμετέχοντες της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΕ70, ΠΕ70ΕΑΕ ΠΕ71). Συγκεκριμένα, οι 70 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στη γενική αγωγή και οι 55 εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή. Από αυτούς οι 31 εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και οι 94 γυναίκες. Η επιλογή του δείγματος δεν ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς η δειγματοληψία έγινε με βάση την πρόσβαση σε διαδικτυακούς ιστότοπους εκπαιδευτικών, την επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τα περισσότερα Δημοτικά σχολεία της χώρας, καθώς και μέσω των γνωριμιών μου. Αποτελεί, λοιπόν, μια δειγματοληψία ευκολίας. Ως αποτέλεσμα, δεν εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία, η οποία θα ήταν πιο αντιπροσωπευτική στο σύνολο του πληθυσμού.

Επιπλέον, για πιο έγκυρα αποτελέσματα και για μια περαιτέρω εμβάθυνση της ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε, πέραν του ερωτηματολογίου και το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Από ένα δείγμα 15 ατόμων ανταποκρίθηκε ένα μικρό δείγμα 8 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (3 άνδρες και 4 γυναίκες) της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υλοποίησαν εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έγινε με βάση την δειγματοληψία ευκολίας, επιλέχθηκαν δηλαδή περιπτώσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που ήταν άμεσα διαθέσιμοι/ες και ήταν εύκολη η πρόσβαση. Από τους/τις εν λόγω εκπαιδευτικούς λοιπόν, η πρώτη συνεντευξιαζόμενη, ήταν γυναίκα με τρία χρόνια προϋπηρεσίας σε δημοτικό σχολείο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας εργάζονταν ως εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης, ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος ήταν άνδρας, ο οποίος είχε οχτώ χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολεία και εργάζονταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος ήταν άνδρας, ο οποίος υπηρετούσε δύο χρόνια στην εκπαίδευση και εργάζονταν, επίσης, ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

Στη συνέχεια, η τέταρτη συνεντευξιαζόμενη ήταν γυναίκα, η οποία υπηρετούσε περίπου εννιά χρόνια στην εκπαίδευση και κατά την τηλεκπαίδευση εργάζονταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η πέμπτη συνεντευξιαζόμενη ήταν γυναίκα, η οποία υπηρετούσε τέσσερα χρόνια στην εκπαίδευση και εργάζονταν ως εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης, η έκτη συνεντευξιαζόμενη ήταν γυναίκα, υπηρετούσε έξι χρόνια στην εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εργάζονταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος ήταν άνδρας, ο οποίος υπηρετούσε δύο χρόνια στην εκπαίδευση και εργάζονταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και τέλος, η όγδοη συνεντευξιαζόμενη ήταν γυναίκα, η οποία υπηρετούσε τέσσερα χρόνια στην εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εργάζονταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

3.5. Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου

3.5.1. Ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου εκφρασμένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου – 2=Λίγο – 3=Μέτρια – 4=Πολύ – 5=Πάρα πολύ) και πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας. Σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να καλύψει πληθώρα θεμάτων που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19. Ήταν σημαντικό να διαμορφωθεί έτσι το ερωτηματολόγιο, ώστε να απαιτείται ελάχιστος χρόνος για τη συμπλήρωση και για τη συλλογή των απαντήσεων, καθώς η χορήγηση του έγινε μέσω του διαδικτύου, ώστε το δείγμα μας να καλύπτει διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις. Αποτελείται από δύο κύρια μέρη, το πρώτο μέρος, που περιέχει τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά-Γενικές Πληροφορίες (12 ερωτήσεις) και το δεύτερο μέρος, το οποίο περιέχει τις Κύριες Ερωτήσεις (14 ερωτήσεις) (βλ. Παράρτημα, σελ. 146). Στη συνέχεια, οι κύριες ερωτήσεις χωρίζονται σε 5 άξονες, μελετώντας αντίστοιχα διαφορετικά πεδία. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται ονομαστικά οι άξονες:

Πίνακας 1: Θεματολογία ερωτηματολογίου

A/A	Θεματολογία
Άξονας 1	Η αξιολόγηση της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας
Άξονας 2	Πιθανές δυσκολίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία
Άξονας 3	Συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
Άξονας 4	Δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Άξονας 5	Υποστήριξη και στάση της σχολικής ηγεσίας
----------	---

Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων είναι απαραίτητη η εκτίμηση της αξιοπιστίας τους. Η εκτίμηση λοιπόν, της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων γίνεται μέσω ενός συντελεστή αξιοπιστίας, με το δείκτη άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι συντελεστές άλφα, όπως και ο συντελεστής διχοτομικής αξιοπιστίας (split-half coefficient), αλλά και πολλοί άλλοι μετρούν στην ουσία την εσωτερική συνέπεια και όχι την αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου. Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται Cronbach's α (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Επίσης, υπάρχουν ορισμένες ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας, οι οποίες είναι: i) $< .06$ η κλίμακα είναι αναξιόπιστη, ii) 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο, iii) 0.7 επαρκές αλλά όχι καλό, iv) 0.8 καλύτερο και v) 0.95 πολύ υψηλή αξιοπιστία (μάλλον σπάνιο) (Γναρδέλλης, 2013).

Επιπλέον, υπάρχουν και ορισμένοι παράγοντες που μειώνουν την αξιοπιστία και οι οποίοι είναι: α) τα λάθη στη συμπλήρωση του τεστ, β) απαντήσεις στην τύχη (π.χ. σε ερωτήματα τύπου σωστό/λάθος), γ) οδηγίες που δεν είναι ακριβείς και ξεκάθαρες, και τέλος, δ) σφάλμα που οφείλεται στους συμμετέχοντες (π.χ. διάθεση, κίνητρα, κούραση, πλήξη κ.λπ) (Γναρδέλλης, 2013). Οι 94 μεταβλητές που ελέγχεται η αξιοπιστία τους αποτελούν απαντήσεις σε μια διατακτική κλίμακα από 1 έως 5. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου παρατηρούμε ότι η τιμή του άλφα είναι ίση με 0.893, με την τιμή να υπερβαίνει το ελάχιστο αποδεκτό όριο.

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.893	94

3.5.2. Συνέντευξη

Στην εν λόγω ερευνητική μελέτη, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε προσπάθεια καταγραφής με τη μέθοδο της ημιδομημένης προσωπικής συνέντευξης. Από ένα δείγμα 15 ατόμων ανταποκρίθηκε ένα δείγμα 8 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έγινε με βάση την δειγματοληψία ευκολίας, επιλέχθηκαν δηλαδή περιπτώσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που ήταν άμεσα διαθέσιμοι/ες και ήταν εύκολη η πρόσβαση. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για τη συνέντευξη προέρχονταν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας και ήταν ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκαν ερωτήσεις και από τους 5 άξονες του ερωτηματολογίου, με σκοπό να αντλήσουμε πλούσιο υλικό που θα μας βοηθήσει στα ερευνητικά μας ερωτήματα, αλλά παράλληλα επιδιώξαμε να προσεγγίσουν οι συνεντευξιαζόμενοι τις καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, για λόγους ασφάλειας λόγω της κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα με την πανδημία Covid-19. Έγινε, λοιπόν, η ηχογράφηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνησή τους (βλ. Παράρτημα, σελ. 164). Το υλικό που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αναλύθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τόσο κατά την αποστολή των ερωτηματολογίων, όσο και κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν μέσω επιστολής για το σκοπό καθώς και για τον ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα της έρευνας (βλ. Παράρτημα, σελ.178).

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, λοιπόν, δημιουργήσαμε το πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 162), στο οποίο καταγράψαμε όσα πρόκειται να ερευνηθούν. Αποτελείται από δύο θεματικούς άξονες, με τέσσερις ερωτήσεις συνέντευξης ο καθένας, καθώς και από πέντε εισαγωγικές ερωτήσεις, που αφορούν το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, με σκοπό τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος, πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Αναλυτικότερα ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις προκλήσεις και τα εμπόδια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά την πανδημία Covid-19 και αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις συνέντευξης, οι οποίες είναι οι εξής: «Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης;», «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;», «Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;» και «Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;».

Επιπλέον, ο δεύτερος θεματικός άξονας της έρευνας, αναφέρεται στη συνεργασία με την οικογένεια, με τους/τις συναδέλφους/ίσσες και με τη διεύθυνση του σχολείου και αποτελείται, επίσης, από τέσσερις ερωτήσεις συνέντευξης. Η πρώτη ερώτηση είναι: «Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;», η δεύτερη «Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;», η τρίτη ερώτηση «Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;» και τέλος, η τέταρτη ερώτηση είναι: «Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;».

3.6. Διεξαγωγή της έρευνας

Όσον αφορά τη διεξαγωγή της ερευνητικής μελέτης, αμέσως μετά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ακολούθησε η πιλοτική χορήγησή του σε οικεία προς την ερευνήτρια πρόσωπα, ώστε να υπολογιστεί ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του, όπως και να διερευνηθεί αν ήταν απολύτως κατανοητές οι ερωτήσεις. Προβληματικές περιοχές στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δεν εντοπίστηκαν, καθώς το δείγμα των ερωτηθέντων της πιλοτικής έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί, στους/στις οποίους/ες ήταν ήδη γνώριμα τα όσα αναφέρονταν. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες βελτιώσεις ως προς το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το οποίο τελικά καθορίστηκε στα 15 λεπτά, λόγω πλήθους των ερωτήσεων. Η παραπάνω διαδικασία κρίθηκε απολύτως απαραίτητη, με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθεί η ίδια διαδικασία και για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων.

Η ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε από τις 18/11/2021 έως 06/12/2021 μέσω του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε τόσο σε ηλεκτρονικούς ιστότοπους

εκπαιδευτικών, όσο και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα περισσότερα Δημοτικά σχολεία της χώρας. Όπως επίσης, διανεμήθηκε και μέσω των γνωριμιών μου, σε συναδέλφους/ισσες εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία, η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε από τις 26/11/2021 έως 14/12/2021. Για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων είχε προηγηθεί από την ερευνήτρια τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς ορισμένων δημοτικών σχολείων για ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και με την παράκληση να συμμετέχουν σε μια ολιγόλεπτη συνέντευξη. Η προθυμία των εκπαιδευτικών τόσο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όσο και για τη συμμετοχή τους στη συνέντευξη, ήταν άμεση και πολύ ενθαρρυντική.

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Περιγραφή δεδομένων

1. Φύλο:

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Άνδρας	31	24,8
Γυναίκα	94	75,2

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, από τους 125 ερωτηθέντες οι 31 (24,8%) είναι άνδρες και οι 94 (75,2%) γυναίκες.

2. Ηλικία:

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
22-29	47	37,6
30-39	55	44,0
40-49	14	11,2
50+	9	7,2

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την ηλικία τους οι 55 (44%) είναι 30-39 ετών, οι 47 (37,6%) είναι 22-29 ετών, οι 14 (11,2%) είναι 40-49 ετών και οι 9 (7,2%) είναι 50+ ετών.

3. Τίτλος Σπουδών:

Πίνακας 5: Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον τίτλο σπουδών

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Πτυχίο γενικής αγωγής (ΠΕ70)	76	25,0
Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής (ΠΕ70 ΕΑΕ)	36	11,8
Μεταπτυχιακό (άλλο)	44	14,5
Σεμινάριο ειδικής αγωγής (τουλάχιστον 9μήνης διάρκειας άνω των 300 ωρών)	36	11,8
Διδακτορικό ειδικής αγωγής	2	,7
Πτυχίο ειδικής αγωγής (ΠΕ71)	13	4,3

1

Όσον αφορά την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τον τίτλο σπουδών τους, οι 76 (25%) κατείχαν πτυχίο γενικής αγωγής (ΠΕ70), οι 44 (14,5%) κατείχαν μεταπτυχιακό (άλλο), οι 36 (11,8%) κατείχαν μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής (ΠΕ70ΕΑΕ), ομοίως οι 36 (11,8%) κατείχαν σεμινάριο ειδικής αγωγής (τουλάχιστον 9μηνης διάρκειας άνω των 300 ωρών), οι 13 (4,3%) κατείχαν πτυχίο ειδικής αγωγής (ΠΕ71) και μόνο 2 (0,7%) κατείχαν διδακτορικό ειδικής αγωγής.

4. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:

Πίνακας 6: Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
0-5	82	65,6
6-10	20	16,0
11-20	12	9,6

¹ Οι ερωτηθέντες μπορεί να είναι κάτοχοι δύο ή περισσότερων πτυχίων.

21-30	8	6,4
>30	3	2,4

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την προϋπηρεσία τους οι 82 (65,6%) εργάζονταν 0-5 έτη στην εκπαίδευση, οι 20 (16%) εργάζονταν 6-10 έτη, οι 12 (9,6%) εργάζονταν 11-20 έτη, οι 8 (6,4%) εργάζονταν 21-30 έτη και τέλος, οι 3 (2,4%) εργάζονταν περισσότερα από 30 έτη στην εκπαίδευση.

5. Εργάζομαι:

Πίνακας 7: Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς είδος εργασίας

Εργάζομαι	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Ιδιωτική Εκπαίδευση	22	17,6
Δημόσια Εκπαίδευση	103	82,4

Από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 103 (82,4%) εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση και οι 22 (17,6%) εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

6. Σχέση Εργασίας:

Πίνακας 8: Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την σχέση εργασίας

Σχέση Εργασίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αναπληρωτής/τρια	73	58,4
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	17	13,6
Μόνιμος-η	30	24,0
Ωρομίσθιος-α	5	4,0

Αναφορικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τη σχέση εργασίας τους, οι 73 (58,4%) εργάζονταν ως αναπληρωτές/τριες, οι 30 (24%) εργάζονταν ως μόνιμοι/ες, οι 17 (13,6%) εργάζονταν με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και οι 5 (4%) εργάζονταν ως ωρομίσθιοι/ες.

7. Βαθμός αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσατε κατά το 2020-2021:

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το βαθμό αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά το 2020-2021

Βαθμός αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσατε κατά το 2020-2021	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αστική (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους)	73	58,4
Ημιαστική (με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους)	33	26,4
Αγροτική (με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους)	19	15,2

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το βαθμό αστικότητας περιοχής τους σχολείου που υπηρετούσαν κατά το 2020-2021, οι 73 (58,4%) υπηρετούσαν σε σχολείο αστικής περιοχής (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους), οι 33 (26,4%) υπηρετούσαν σε σχολείο ημιαστικής περιοχής (με πληθυσμό από 2.001-10.000 κατοίκους) και τέλος, οι 19 (15,2%) υπηρετούσαν σε σχολείο αγροτικής περιοχής (με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους).

8. Παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021:

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021

Παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Όχι	20	16,0
Ναι	105	84,0

Επιπλέον, από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 84% παρείχε εξ αποστάσεως διδασκαλία σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021, ενώ αντίθετα το 16% δεν παρείχε εξ αποστάσεως

διδασκαλία σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/ συνεκπαίδευσης.

9. Θέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021:

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την θέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

Θέση εργασίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	55	44,0
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	70	56,0

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε γενικό σχολείο ως/σε	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Παράλληλη στήριξη	48	38,4
Κατ' οίκον διδασκαλία	10	8,0
Τμήμα ένταξης	14	11,2

Όσον αφορά τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, το 56% των ερωτηθέντων υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και το 44% υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, από τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε γενικό σχολείο, το 38,4% των εκπαιδευτικών εργάζονταν ως παράλληλη στήριξη, το 11,2% εργάζονταν σε τμήμα ένταξης και το 8% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πραγματοποίησε κατ' οίκον διδασκαλία .

10. Αριθμός μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίξατε κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021:

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστήριξαν κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

Αριθμός μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
0	30	24,0
1	57	45,6
3-12	30	24,0
13 και πάνω	8	6,4

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τον αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστήριζαν κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, το 45,6% υποστήριξε 1 μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 24% δεν υποστήριξε κανέναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρομοίως το 24% υποστήριξε 3-12 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 6,4% υποστήριξε 13 και πάνω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

11. Κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστηρίζατε:

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστήριζαν

Κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αισθητηριακές αναπηρίες	3	1
Διαταραχές ομιλίας-λόγου	34	11,2
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος	41	13,5
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	36	11,8
Κινητικές αναπηρίες	6	2
Νοητική αναπηρία	13	4,3
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα	36	11,8
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα	2	0,7
Συναισθηματικά Προβλήματα	24	7,9
Άλλα προβλήματα-δυσκολίες	13	4,3

2

Ως προς την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστήριζαν οι εκπαιδευτικοί, 41 (13,5%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν διαταραχές αυτιστικού φάσματος 36 (11,8%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν σύνδρομο

² Οι μαθητές/τριες μπορεί να άνηκαν σε περισσότερες από μία κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, όπως επίσης 36 (11,8%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, 34 (11,2%) μαθητές/τριες εκδήλωναν διαταραχές λόγου-ομιλίας, 24 (7,9%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν συναισθηματικά προβλήματα, 13 (4,3%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν άλλα προβλήματα ή δυσκολίες και ακριβώς ο ίδιος αριθμός μαθητών/τριων (4,3%) παρουσίαζε νοητική αναπηρία. Έπειτα, 6 μαθητές/τριες (2%) είχαν κινητικές αναπηρίες, 3 μαθητές/τριες (1%) είχαν αισθητηριακές αναπηρίες και τέλος, μόλις 2 (0,7%) μαθητές/τριες έπασχαν από χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.

12. Υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.):

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη

Επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Όχι	68	54,4
Ναι	57	45,6

Επιπλέον, όσον αφορά την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την υλοποίηση επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.), το 54,4% δεν υλοποίησε την επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., ενώ το 45,6% υλοποίησε την επιμόρφωση.

13. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή τους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την προετοιμασία τους κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να προσφέρω εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο τους πανδημίας.	12%	14,4%	38,4%	31,2%	4%

Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να μετατρέψω το έντυπο υλικό σε ψηφιακό υλικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.	8%	14,4%	28,8%	36,8%	12%
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να χρησιμοποιήσω ψηφιοποιημένο υλικό διαθέσιμο από το διαδίκτυο και τους σχετικούς εκπαιδευτικούς πόρους.	4%	12%	30,4%	37,6%	16%
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να χρησιμοποιήσω ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom) ως μέσο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.	8,8%	16%	35,2%	24,8%	15,2%
Επαρκώς καταρτισμένος/η για εξ αποστάσεως διδασκαλία, έπειτα από την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	12,8%	24,8%	32%	22,4%	8%
Ικανοποιημένος/η από την επαγγελματική μου εμπειρία κατά την τηλεεκπαίδευση.	6,4%	22,4%	35,2%	27,2%	8,8%

Αναφορικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διαπιστώνεται πως το 38,4% ήταν μέτρια προετοιμασμένο να προσφέρει εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας, το 31,2% ήταν πολύ προετοιμασμένο να προσφέρει εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας, το 14,4% εκφράζει πως ήταν λίγο προετοιμασμένο να προσφέρει εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας, το 12% δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένο να προσφέρει εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας και μόλις ένα μικρό ποσοστό 4% εκτιμά πως ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο να προσφέρει εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας.

Σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες να μετατρέψουν το έντυπο υλικό σε ψηφιακό υλικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ένα μεγάλο ποσοστό 36,8% δηλώνει πως ήταν πολύ προετοιμασμένο, το 28,8% ήταν μέτρια προετοιμασμένο, το 14,4% ήταν λίγο προετοιμασμένο, το 12% ήταν πάρα πολύ προετοιμασμένο και μόλις το 8% δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένο να μετατρέψει το έντυπο υλικό σε ψηφιακό υλικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Επίσης, σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες να χρησιμοποιήσουν ψηφιοποιημένο υλικό διαθέσιμο από το διαδίκτυο και τους σχετικούς εκπαιδευτικούς πόρους εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 37,6%, ήταν πολύ προετοιμασμένοι/ες να χρησιμοποιήσουν ψηφιοποιημένο υλικό, το 30,4% ήταν μέτρια προετοιμασμένοι/ες, το 16% ήταν πάρα πολύ προετοιμασμένοι/ες να χρησιμοποιήσουν ψηφιοποιημένο υλικό, το 12% ήταν λίγο προετοιμασμένοι/ες και μόλις το 4% δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένοι/ες να χρησιμοποιήσουν ψηφιοποιημένο υλικό διαθέσιμο από το διαδίκτυο και τους σχετικούς εκπαιδευτικούς πόρους.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε πως το 35,2% των ερωτηθέντων ήταν μέτρια προετοιμασμένοι/ες να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom) ως μέσο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 24,8% δηλώνουν πως ήταν πολύ προετοιμασμένοι/ες στη χρήση ψηφιακών πλατφορμών, το 16% ήταν λίγο προετοιμασμένοι/ες, το 15,2% ήταν πάρα πολύ προετοιμασμένοι/ες και ένα μικρό ποσοστό 8,8% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένοι/ες να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom) ως μέσο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την κατάρτισή τους για εξ αποστάσεως διδασκαλία, έπειτα από την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκύπτει πως, το 32% δηλώνει μέτρια καταρτισμένο για εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 24,8% λίγο καταρτισμένο, το 22,4% πολύ καταρτισμένο, το 12,8% καθόλου καταρτισμένο και μόλις το 8% δηλώνει πάρα πολύ καταρτισμένο για εξ αποστάσεως διδασκαλία, έπειτα από την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέλος, αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική τους εμπειρία κατά την τηλεκπαίδευση, οι περισσότεροι/ες (ποσοστό 35,2%) δηλώνουν πως ήταν μέτρια ικανοποιημένοι/ες, το 27,2% ήταν πολύ ικανοποιημένοι/ες, το 22,4% λίγο ικανοποιημένοι/ες, το 8,8% πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες και το 6,4% καθόλου ικανοποιημένοι/ες από την επαγγελματική τους εμπειρία κατά την τηλεκπαίδευση.

14. Προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση των τεχνολογικών δυνατοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία:

Πίνακας 16: Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα.	7,2%	25,6%	41,6%	19,2%	6,4%
Έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών.	6,4%	29,6%	38,4%	18,4%	7,2%
Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.	8,8%	35,2%	44%	10,4%	1,6%
Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα.	12,8%	26,4%	36,8%	21,6%	2,4%
Οικογενειακές δυσκολίες.	12%	22,4%	27,2%	30,4%	8%
Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία.	14,4%	28,8%	30,4%	21,6%	4,8%
Έλλειψη δομής και οργάνωσης των μαθημάτων.	18,4%	25,6%	30,4%	23,2%	2,4%
Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.	12,8%	23,2%	23,2%	24,8%	16%
Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων.	19,2%	29,6%	28%	18,4%	4,8%
Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών.	6,4%	28%	24%	29,6%	12%

Πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και κόπωση.	3,2%	11,2%	21,6%	40,8%	23,2%
Δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.	3,2%	24,8%	28,8%	29,6%	13,6%
Αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης.	15,2%	22,4%	25,6%	22,4%	14,4%

Από τα στοιχεία του πίνακα για τις προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση των τεχνολογικών δυνατοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία παρατηρούμε πως, όσον αφορά την έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα, το 41,6% δήλωσε πως υπήρχε μέτρια επικοινωνία για τη συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα, το 25,6% δήλωσε πως υπήρχε λίγη επικοινωνία, το 19,2% δήλωσε πως υπήρχε πολύ επικοινωνία και συμμετοχή στα μαθήματα, το 7,2% δήλωσε πως δεν υπήρχε καθόλου επικοινωνία και μόλις το 6,4% εκτιμά πως υπήρχε πολύ επικοινωνία και συμμετοχή από τους/τις μαθητές/τριες.

Αναφορικά με την έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, ένα ποσοστό 38,4% δηλώνει πως ήταν μέτρια η έλλειψη καθοδήγησης των παιδιών στη χρήση νέων τεχνολογιών, το 29,6% αναφέρει πως ήταν λίγη η έλλειψη καθοδήγησης, το 18,4% εκτιμά πως υπήρξε πολύ έλλειψη καθοδήγησης, το 7,2% πως υπήρξε πάρα πολύ έλλειψη καθοδήγησης και μόλις το 6,4% δηλώνει πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη καθοδήγησης των παιδιών στη χρήση νέων τεχνολογιών. Επίσης, σχετικά με το εάν υπήρξε δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού, το 44% των ερωτηθέντων δήλωσε πως υπήρξε μέτρια δυσκολία, το 35,2% υπήρξε λίγη δυσκολία, το 10,4% υπήρξε πολύ δυσκολία, το 8,8% δήλωσε πως δεν υπήρξε καθόλου δυσκολία και μόλις το 1,6% εκτιμά πως υπήρξε πάρα πολύ δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε πως, το 36,8% των ερωτηθέντων αντιμετώπισε μέτρια δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα, το 26,4% αντιμετώπισε λίγη δυσκολία, το 21,6% αντιμετώπισε πολύ δυσκολία, το 12,8% δεν αντιμετώπισε καθόλου δυσκολία στη χρήση και ένα μικρό ποσοστό 2,4% εκτιμά πως αντιμετώπισε πάρα πολύ δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα. Όσον αφορά τις οικογενειακές δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 30,4% δηλώνει ότι εκδηλώθηκαν πολύ οικογενειακές δυσκολίες, το 27,2% ότι εκδηλώθηκαν μέτρια, το 22,4% ότι εκδηλώθηκαν λίγο, το 12% ότι δεν εκδηλώθηκαν καθόλου και το 8% δηλώνει πως εκδηλώθηκαν πάρα πολύ οικογενειακές δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχετικά με την απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία, το 30,4% δηλώνει μέτρια απροθυμία συμμετοχής, το 28,8% δηλώνει λίγο απροθυμία συμμετοχής, το 21,6% πολύ απροθυμία, το 14,4% καθόλου και μόλις το 4,8% δηλώνει πάρα πολύ απροθυμία συμμετοχής στην τηλεκπαίδευση. Για την έλλειψη δομή και οργάνωσης των μαθημάτων, το 30,4% των ερωτηθέντων δηλώνει μέτρια έλλειψη, το 25,6% δηλώνει λίγο έλλειψη, το 23,2% δηλώνει πολύ έλλειψη, το 18,4% καθόλου έλλειψη δομής και οργάνωσης, και τέλος το 2,4% δηλώνει πάρα πολύ έλλειψη δομής και οργάνωσης των μαθημάτων. Επίσης, για την έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο, το 24,8% εκτιμά πως υπήρξε πολύ έλλειψη, το 23,2% πως υπήρξε μέτρια και λίγο έλλειψη αντίστοιχα, το 16% υποστηρίζει πως υπήρξε πάρα πολύ έλλειψη και το 12,8% πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.

Ως προς την έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία διαπιστώνεται πως, από το σύνολο των ερωτηθέντων το 29,6% δηλώνει λίγο έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων, το 28% μέτρια έλλειψη, το 19,2% καθόλου, το 18,4% πολύ και το 4,8% πάρα πολύ έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων. Όσον αφορά άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών, το 29,6% υποστηρίζει πως υπήρχαν πολύ άλλες δυσκολίες, το 28% υποστηρίζει πως υπήρχαν λίγο, το 24% πως μέτρια υπήρχαν άλλες δυσκολίες, το 12% πως υπήρχαν πάρα πολύ και το 6,4% πως δεν υπήρχαν καθόλου άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών. Επίσης, ως προς την πολύωρη παραμονή μπροστά σε

μια οθόνη και κόπωση, το 40,8% εκτιμά πως ήταν πολύ, το 23,3% πως ήταν πάρα πολύ, το 21,6% πως ήταν μέτρια, το 11,2% πως ήταν λίγο και το 3,2% πως δεν ήταν καθόλου.

Επιπροσθέτως, αναφορικά δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι περισσότεροι/ες (ποσοστό 29,6%) δηλώνουν πως ήταν πολύ δύσκολο να συνεχίσουν τα εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών/τριων, το 28,8% ήταν μέτρια δύσκολο να συνεχίσουν, το 24,8% λίγο δύσκολο, το 13,6% ήταν πάρα πολύ δύσκολο και μόλις το 3,2% υποστηρίζουν ότι δεν ήταν καθόλου δύσκολο να συνεχίσουν εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών/τριων. Τέλος, ως προς το αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 25,6% εκτιμά πως υπήρξε μέτρια το αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης, το 22,4% πως υπήρξε πολύ, ομοίως το 22,4% πως υπήρξε λίγο, το 15,2% πως δεν υπήρξε καθόλου και το 14,4% πως υπήρξε πάρα πολύ το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης κατά της εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

15. Δυσκολίες στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις δυσκολίες στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αντιμετώπιση τους ως συνόλου.	3,2%	24%	26,4%	31,2%	15,2%
Απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό.	1,6%	9,6%	12%	36%	40,8%
Αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας.	1,6%	14,4%	14,4%	35,2%	34,4%
Έλλειψη χρόνου από γονείς για την κατ' οίκον υποστήριξη των παιδιών	2,4%	12%	34,4%	34,4%	16,8%

Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στο αντικείμενο.	2,4%	18,4%	29,6%	32,8%	16,8%
Έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.	2,4%	13,6%	23,2%	42,4%	18,4%
Απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.	2,4%	10,4%	17,6%	27,2%	42,4%

Αναφορικά με τις δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αντιμετώπιση τους ως συνόλου, το 31,2% εκφράζει ότι υπήρξαν πολύ δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση, το 26,4% εκφράζει ότι υπήρξαν μέτρια δυσκολίες, το 24% εκφράζει ότι υπήρξαν λίγο δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση, το 15,2% εκφράζει ότι υπήρξαν πάρα πολύ δυσκολίες και ένα πιο μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων, το 3,2%, εκφράζει ότι δεν υπήρξαν καθόλου δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση. Ως προς την απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό, το 40,8% των ερωτηθέντων δηλώνει πάρα πολύ την απουσία κρατικής στήριξης, το 36% δηλώνει πολύ την απουσία κρατικής στήριξης, το 12% δηλώνει μέτρια την απουσία κρατικής στήριξης, το 9,6% δηλώνει λίγο την απουσία κρατικής στήριξης και μόνο το 1,6% δηλώνει καθόλου την απουσία κρατικής στήριξης.

Σχετικά με τις αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας, ένα μεγάλο ποσοστό 35,2% δηλώνει πως υπήρξαν πολύ, το 34,4% δηλώνει πως υπήρξαν πάρα πολύ, το 14,4% δηλώνει πως υπήρξαν μέτρια, ομοίως το 14,4% δηλώνει πως υπήρξαν λίγο και μόλις το 1,6% δηλώνει πως δεν υπήρξαν καθόλου αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας. Επίσης, σχετικά με την έλλειψη χρόνου από τους γονείς για την κατ' οίκον υποστήριξη των παιδιών εκτιμάται πως, το 34,4% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως υπήρξε πολύ έλλειψη χρόνου από τους γονείς, ομοίως το 34,4% υποστηρίζει μέτρια έλλειψη χρόνου, το 16,8% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως υπήρξε πάρα πολύ έλλειψη χρόνου από τους γονείς, το 12% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως υπήρξε λίγο έλλειψη χρόνου από τους γονείς και μόλις το 2,4% των

εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη χρόνου από τους γονείς για την κατ' οίκον υποστήριξη των παιδιών.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε πως, το 32,8% των ερωτηθέντων αναφέρει πως υπήρξε πολύ έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στο αντικείμενο, το 29,6% αναφέρει πως υπήρξε μέτρια έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, το 18,4% αναφέρει πως υπήρξε λίγο έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, το 16,8% αναφέρει πως υπήρξε πάρα πολύ έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και ένα μικρό ποσοστό 2,4% εκτιμά πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στο αντικείμενο. Σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, προκύπτει πως το 42,4% δηλώνει πολύ έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης, το 23,2% μέτρια έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης, το 18,4% πάρα πολύ έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης, το 13,6% δηλώνει λίγο έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης και μόνο το 2,4% δηλώνει πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

Τέλος, αναφορικά με την απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,4%) δηλώνουν ως πάρα πολύ την απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική, το 27,2% δηλώνουν ως πολύ την απουσία δομών, το 17,6% δηλώνουν ως μέτρια, το 10,4% δηλώνουν ως λίγο και το μόνο το 2,4% δηλώνουν ως καθόλου την απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

16. Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες:

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εξ αποστάσεως (σύγχρονη ή ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ

Χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών εργαλείων.	25,6%	32,8%	29,6%	9,6%	2,4%
Χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλου διαδραστικού-υποστηρικτικού υλικού.	19,2%	36%	31,2%	10,4%	3,2%
Προσαρμόστηκε κατάλληλα σε της της επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.)	25,6%	34,4%	25,6%	12%	2,4%
Λειτουργήσε πιο αποτελεσματικά ως Ασύγχρονη, συμπληρωματική εκπαίδευση παρά ως Σύγχρονη.	17,6%	29,6%	29,6%	19,2%	4%
Απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από της/της μαθητές/τριες (πχ. Προσαρμογή οθόνης για παιδιά με προβλήματα όρασης ή ειδικά ακουστικά).	9,6%	14,4%	20%	40,8%	15,2%
Μπορεί να λειτουργήσει ΜΟΝΟ σε συνδυασμό με την Δια Ζώσης εκπαίδευση.	9,6%	17,6%	20,8%	30,4%	21,6%
Παρείχε δυνατότητες για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών.	24,8%	25,6%	34,4%	13,6%	1,6%
Διευκόλυε την πρόσβαση των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην εκπαίδευση.	8,8%	20%	26,4%	34,4%	10,4%
Προσέφερε εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής προωθώντας την ενεργητική μάθηση.	19,2%	31,2%	32,8%	13,6%	3,2%
Ενίσχυε την αυτοπεποίθηση και την συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	18,4%	28%	30,4%	16,8%	6,4%
Οδήγησε σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής.	4%	16,8%	18,4%	32,8%	28%

Απαιτούσε σε μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή τον γονέα.	2,4%	10,4%	15,2%	36,8%	35,2%
Οδήγησε σε έλλειψη κοινωνικοποίησης και ενέτεινε το αίσθημα απομόνωσης.	4,8%	14,4%	20%	27,2%	33,6%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, για εξ αποστάσεως (σύγχρονη ή ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες παρατηρείται ότι, ως προς την ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών εργαλείων το 32,8% δήλωσε ότι υπήρξαν λίγο κατάλληλα σχεδιασμένα ψηφιακά εργαλεία, το 29,6% δήλωσε ότι υπήρξαν μέτρια κατάλληλα σχεδιασμένα ψηφιακά εργαλεία, το 25,6% εκφράζει πως δεν υπήρξαν καθόλου κατάλληλα σχεδιασμένα ψηφιακά εργαλεία, το 9,6% ότι δήλωσε ότι υπήρξαν πολύ κατάλληλα σχεδιασμένα ψηφιακά εργαλεία και ένα μικρό ποσοστό 2,4% εκτιμά πως υπήρξαν πάρα πολύ κατάλληλα σχεδιασμένα ψηφιακά εργαλεία. Ως προς την ύπαρξη κατάλληλου διαδραστικού-υποστηρικτικού υλικού κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 36% εκτιμά ότι υπήρξε λίγο κατάλληλο διαδραστικό-υποστηρικτικό υλικό, το 31,2% εκτιμά ότι υπήρξε σε μέτριο βαθμό κατάλληλο διαδραστικό-υποστηρικτικό υλικό, το 19,2% εκτιμά ότι δεν υπήρξε καθόλου κατάλληλο διαδραστικό-υποστηρικτικό υλικό, το 10,4% ότι υπήρξε πολύ κατάλληλο διαδραστικό-υποστηρικτικό υλικό και ένα ελάχιστο ποσοστό εκπαιδευτικών 3,2% εκτιμά ότι υπήρξε πάρα πολύ κατάλληλο διαδραστικό-υποστηρικτικό υλικό.

Σχετικά με το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) ένα μεγάλο ποσοστό 34,4% δηλώνει πως προσαρμόστηκε λίγο, το 25,6% πως προσαρμόστηκε μέτρια, ομοίως το 25,6% πως δεν προσαρμόστηκε καθόλου, το 12% υποστηρίζει πως προσαρμόστηκε πολύ και μόλις το 2,4% πως προσαρμόστηκε πάρα πολύ στις επιμέρους δεξιότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, σχετικά με το εάν λειτούργησε πιο αποτελεσματικά ως ασύγχρονη, συμπληρωματική εκπαίδευση παρά ως σύγχρονη εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 29,6%, εκφράζει πως λειτούργησε λίγο και μέτρια αντίστοιχα, το 19,2% δηλώνει πως λειτούργησε πολύ, το 17,6% πως δεν λειτούργησε καθόλου και μόλις το 4% εκτιμά πως λειτούργησε πιο

αποτελεσματικά ως ασύγχρονη παρά ως σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αναφορικά με το εάν απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους/τις μαθητές/τριες (πχ. προσαρμογή οθόνης για παιδιά με προβλήματα όρασης ή ειδικά ακουστικά), το 40,8% υποστηρίζει πως απαιτούνταν πολύ προμήθεια από τους/τις μαθητές/τριες, το 20% υποστηρίζει πως απαιτούνταν μέτρια προμήθεια ειδικού εξοπλισμού, το 15,2% υποστηρίζει πως απαιτούνταν πάρα πολύ ειδικός εξοπλισμός, το 14,4% υποστηρίζει πως απαιτούνταν λίγο ειδικός εξοπλισμός και τέλος το 9,6% υποστηρίζει πως δεν απαιτούνταν καθόλου προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους/τις μαθητές/τριες για τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, ως προς το εάν μπορεί να λειτουργήσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόνο σε συνδυασμό με την δια ζώσης εκπαίδευση, το 30,4% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως μπορεί να λειτουργήσει πολύ σε συνδυασμό, το 21,6% ότι μπορεί να λειτουργήσει πάρα πολύ, το 20,8% ότι μπορεί να λειτουργήσει σε μέτριο βαθμό, το 17,6% ότι μπορεί να λειτουργήσει λίγο συνδυαστικά και το 9,6% ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει καθόλου.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνουμε πως το 34,4% των ερωτηθέντων εκτιμά πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρείχε σε μέτριο βαθμό δυνατότητες για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών, το 25,6% πως παρείχε λίγες δυνατότητες, το 24,8% πως δεν παρείχε καθόλου δυνατότητες για συνεργατική δράση, το 13,6% πως παρείχε πολύ και ένα μικρό ποσοστό 1,6% εκτιμά πως παρείχε πάρα πολύ δυνατότητες για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών. Σχετικά με το εάν διευκόλυνε την πρόσβαση των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην εκπαίδευση, το 34,4% εκφράζει πως υπήρξε πολύ διευκόλυνση, το 26,4% εκφράζει πως υπήρξε μέτρια διευκόλυνση, το 20% πως υπήρξε λίγο διευκόλυνση, το 10,4% εκφράζει πως υπήρξε πάρα πολύ διευκόλυνση και μόλις το 8,8% εκφράζει πως δεν υπήρξε καθόλου διευκόλυνση αναφορικά με την πρόσβαση των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην εκπαίδευση. Επίσης, ως προς το εάν η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής προωθώντας την ενεργητική μάθηση, το 32,8% απάντησε πως προσέφερε μέτρια τη δυνατότητα, το 31,2% απάντησε πως προσέφερε λίγο τη δυνατότητα, το 19,2% απάντησε πως δεν προσέφερε καθόλου τη δυνατότητα, το 13,6% απάντησε πως προσέφερε πολύ τη δυνατότητα και μόνο το 3,2% απάντησε πως προσέφερε πάρα πολύ την εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής προωθώντας την

ενεργητική μάθηση. Στη συνέχεια, ως προς το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενίσχυε την αυτοπεποίθηση και την συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, το 30,4% εκτιμά ότι ενίσχυε μέτρια την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών, το 28% εκτιμά ότι ενίσχυε λίγο την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών, το 18,4% εκτιμά ότι δεν ενίσχυε καθόλου την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών, το 16,8% εκτιμά ότι ενίσχυε πολύ την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών και το 6,4% εκτιμά ότι ενίσχυε πάρα πολύ την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών.

Επιπροσθέτως, αναφορικά με το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδήγησε σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής, οι περισσότεροι/ες από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 32,8%) δηλώνουν ότι οδήγησε πολύ σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής, το 28% δηλώνουν ότι οδήγησε πάρα πολύ σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής, το 18,4% δηλώνουν πως οδήγησε σε μέτρια διάσπαση της προσοχής, το 16,8% πως οδήγησε λίγο σε διάσπαση της προσοχής και το 4% δηλώνουν πως δεν οδήγησε καθόλου σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής. Σχετικά με το εάν απαιτούσε σε μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή τον γονέα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 36,8% εκτιμά πως απαιτούσε πολύ την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή τον γονέα, το 35,2% εκτιμά πως απαιτούσε πάρα πολύ την παρουσία, το 15,2% εκτιμά πως απαιτούσε μέτρια την παρουσία, το 10,4% εκτιμά πως απαιτούσε λίγο την παρουσία και μόνο το 2,4% εκτιμά πως δεν απαιτούσε καθόλου την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή τον γονέα. Τέλος, αναφορικά με το εάν οδήγησε σε έλλειψη κοινωνικοποίησης και ενέτεινε το αίσθημα απομόνωσης, οι περισσότεροι/ες από τους ερωτηθέντες, το 33,6% υποστηρίζουν πως οδήγησε πάρα πολύ σε έλλειψη κοινωνικοποίησης, το 27,2% υποστηρίζουν πως οδήγησε πολύ σε έλλειψη κοινωνικοποίησης, το 20% υποστηρίζουν πως οδήγησε σε μέτριο βαθμό σε έλλειψη κοινωνικοποίησης, το 14,4% υποστηρίζουν πως οδήγησε λίγο σε έλλειψη κοινωνικοποίησης και ένα μικρό ποσοστό, το 4,8% υποστηρίζουν πως δεν οδήγησε καθόλου σε έλλειψη κοινωνικοποίησης.

17. Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση:

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα εργαλεία που θεωρούν ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό μέσω e-mail	53	17,4	17,4	17,4
Αποστολή υλικού στο e-mail του/της μαθητή/τριας	42	13,8	13,8	31,3
Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-me, Moodle κ.λπ) όπου αναρτάται το εκπαιδευτικό υλικό	88	28,9	28,9	60,2
Βίντεο-μαθήματα ή βίντεο-διαλέξεις	49	16,1	16,1	76,3
Εφαρμογές άμεσης επικοινωνίας (instant messaging)	30	9,9	9,9	86,2
Σύγχρονη διδασκαλία μέσω πλατφόρμας (webex, zoom κ.λπ)	42	13,8	13,8	100,0
Total	304	100,0	100,0	

3

Από τα στοιχεία του πίνακα, τα εργαλεία που αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική, το 28,9% δήλωσε πως ήταν η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-me, Moodle κ.λπ.) όπου αναρτάται το εκπαιδευτικό υλικό, το 17,4% δήλωσε πως ήταν η επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό μέσω e-mail, το 16,1% απάντησε πως ήταν τα βίντεο-μαθήματα ή βίντεο-διαλέξεις, το 13,8% απάντησε πως ήταν η αποστολή υλικού στο e-mail του/της μαθητή/τριας, ομοίως το 13,8% πως ήταν η σύγχρονη διδασκαλία μέσω πλατφόρμας (webex, zoom κ.λπ.) και τέλος, μόλις το 9,9% δηλώνει πως το εργαλείο που αξιοποίησαν ήταν οι εφαρμογές άμεσης επικοινωνίας (instant messaging).

³ Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορεί να αξιοποίησαν περισσότερα από ένα εργαλεία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

18. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν μία εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν μία εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	32	25,6	25,6	25,6
Λίγο	32	25,6	25,6	51,2
Μέτρια	45	36,0	36,0	87,2
Πολύ	14	11,2	11,2	98,4
Πάρα Πολύ	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, σχετικά με το εάν η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν μία εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό 36% υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση ήταν σε μέτριο βαθμό μία εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία, το 25,6% υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση ήταν λίγο εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία, ομοίως το 25,6% υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν ήταν καθόλου εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία, το 11,2% υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση ήταν πολύ εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία και μόνο το 1,6% υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση ήταν πάρα πολύ εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία.

19. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Πίνακας 21: Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ως απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	28	22,4	22,4	22,4
Λίγο	36	28,8	28,8	51,2
Μέτρια	35	28,0	28,0	79,2
Πολύ	18	14,4	14,4	93,6
Πάρα Πολύ	8	6,4	6,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Όσον αφορά την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 28,8% δηλώνει πως ήταν λίγο απαραίτητη, το 28% δηλώνει πως ήταν μέτρια απαραίτητη, το 22,4% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου απαραίτητη, το 14,4% το 28,8% δηλώνει πως ήταν πολύ απαραίτητη και μόλις το 6,4% το 28,8% δηλώνει πως ήταν πάρα πολύ απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

20. Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία:

Πίνακας 22: Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την στάση των γονέων των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Υποστήριξαν τεχνικά τον/την μαθητή/τρια.	4,8%	12,8%	33,6%	40%	8,8%
Καθοδήγησαν και υποστήριξαν διδακτικά τον/την μαθητή/τρια.	4%	13,6%	43,2%	30,4%	8,8%

Ήταν απόντες από τη διαδικασία.	25,6%	29,6%	27,2%	11,2%	6,4%
Εμπλέκονταν με έντονα παρεμβατικό τρόπο.	28%	29,6%	28,8%	9,6%	4%
Προκαλούσαν άγχος στο/στη μαθητή/τρια.	25,6%	24%	33,6%	14,4%	2,4%
Κατανόησαν καλύτερα τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους.	16%	17,6%	36,8%	26,4%	3,2%

Αναφορικά με το εάν κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία υποστήριζαν τεχνικά τον/την μαθητή/τρια διαπιστώνεται πως, οι περισσότεροι/ες δηλαδή το 40% δηλώνουν πως οι γονείς υποστήριζαν πολύ τους/τις μαθητές/τριες τεχνικά, το 33,6% δηλώνει πως οι γονείς υποστήριζαν μέτρια τους/τις μαθητές/τριες, το 12,8% εκφράζει πως οι γονείς υποστήριζαν λίγο τους/τις μαθητές/τριες τεχνικά, το 8,8% πως οι γονείς υποστήριζαν πάρα πολύ τους/τις μαθητές/τριες τεχνικά και μόλις ένα μικρό ποσοστό 4,8% εκτιμά πως οι γονείς δεν υποστήριζαν καθόλου τους/τις μαθητές/τριες τεχνικά.

Σχετικά με το εάν κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία καθοδήγησαν και υποστήριζαν διδακτικά τον/την μαθητή/τρια, ένα μεγάλο ποσοστό 43,2% δηλώνει μέτρια διδακτική υποστήριξη από τους γονείς, το 30,4% δηλώνει πολύ διδακτική υποστήριξη από τους γονείς, το 13,6% δηλώνει λίγο διδακτική υποστήριξη από τους γονείς, το 8,8% δηλώνει πάρα πολύ διδακτική υποστήριξη από τους γονείς και μόλις το 4% εκφράζει πως δεν υπήρξε καθόλου διδακτική υποστήριξη από τους γονείς. Επίσης, σχετικά με το εάν κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία ήταν απόντες από τη διαδικασία, εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 29,6%, υποστηρίζει πως ήταν λίγο απόντες από τη διαδικασία, το 27,2% υποστηρίζει πως ήταν σε μέτριο βαθμό απόντες από τη διαδικασία, το 25,6% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου απόντες από τη διαδικασία, το 11,2% πως ήταν πολύ απόντες από τη

διαδικασία και μόνο το 6,4% υποστηρίζει πως ήταν πάρα πολύ απόντες από τη διαδικασία.

Επιπλέον, αναφορικά με το εάν κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία εμπλέκονταν με έντονα παρεμβατικό τρόπο, διαπιστώνουμε πως το 29,6% των ερωτηθέντων δηλώνει πως εμπλέκονταν λίγο, το 28,8% δηλώνει πως εμπλέκονταν σε μέτριο βαθμό, το 28% εκτιμά πως δεν εμπλέκονταν καθόλου με έντονα παρεμβατικό τρόπο, το 9,6% δηλώνει πως εμπλέκονταν πολύ και ένα μικρό ποσοστό 4% εκτιμά πως οι γονείς εμπλέκονταν πάρα πολύ με έντονα παρεμβατικό τρόπο. Σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το εάν κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία προκαλούσαν άγχος στο/στη μαθητή/τρια, προκύπτει πως το 33,6% δηλώνει ότι οι γονείς προκαλούσαν άγχος στα παιδιά σε μέτριο βαθμό, το 25,6% δηλώνει ότι οι γονείς δεν προκαλούσαν καθόλου άγχος στα παιδιά, το 24% δηλώνει ότι οι γονείς προκαλούσαν λίγο άγχος στα παιδιά, το 14,4% δηλώνει ότι οι γονείς προκαλούσαν πολύ άγχος στα παιδιά και μόλις το 2,4% δηλώνει ότι οι γονείς προκαλούσαν πάρα πολύ άγχος στα παιδιά σε μέτριο βαθμό.

Τέλος, αναφορικά με το εάν κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία κατανόησαν καλύτερα τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 36,8%) δηλώνουν πως οι γονείς κατανόησαν σε μέτριο βαθμό ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους, το 26,4% δηλώνει πως οι γονείς κατανόησαν πολύ τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους, το 17,6% αναφέρει πως οι γονείς κατανόησαν λίγο τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους, το 16% αναφέρει πως οι γονείς δεν κατανόησαν καθόλου τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους και μόλις το 3,2% δηλώνει πως οι γονείς κατανόησαν πολύ τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους.

21. Τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν:

Πίνακας 23: Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ

Ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου.	29,6%	24,8%	30,4%	12%	3,2%
Αποστολή e-mail μέσω myschool.	28%	8%	26,4%	23,2%	14,4%
Αποστολή sms μέσω myschool.	39,2%	16%	23,2%	14,4%	7,2%
Αποστολή e-mail από τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου στο ΠΣΔ.	16,8%	11,2%	25,6%	26,4%	20%
Τηλεδιάσκεψη.	15,2%	16,8%	20%	28%	20%
Αποστολή e-mail από την προσωπική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του/της διευθυντή/ντριας στο ΠΣΔ.	18%	14%	17%	25%	26%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ως προς το εάν το κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου διαπιστώνεται πως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 30,4% απάντησε πως ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου ήταν σε μέτριο βαθμό κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 29,6% δήλωσε πως η ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 24,8% εκφράζει πως ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 12% ότι ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις ένα μικρό ποσοστό 3,2% εκτιμά πως ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου ήταν σε πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας. Επίσης, όσον αφορά την αποστολή e-mail μέσω myschool ως κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το 28% απάντησε πως δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 26,4% απάντησε πως ήταν ένα μέτριο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 23,2% πως ήταν ένα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 14,4% πως ήταν ένα πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις το 8% πως η αποστολή e-mail μέσω myschool ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Σχετικά με το εάν το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν η αποστολή sms μέσω myschool ένα μεγάλο ποσοστό 39,2% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 23,2% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, 16% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 14,4% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις το 7,2% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας. Επίσης, σχετικά με το εάν καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν η αποστολή e-mail από τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου στο ΠΣΔ εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 26,4%, απάντησε ότι ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 25,6% ήταν μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 20% ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 16,8% ότι δε ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις το 11,2% ότι ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Στη συνέχεια, αναφορικά με την τηλεδιάσκεψη ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής: οι περισσότεροι/ες (ποσοστό 28%) δηλώνουν πως η τηλεδιάσκεψη ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 20% δηλώνει πως η τηλεδιάσκεψη ήταν πολύ και μέτρια αντίστοιχα κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 16,8% δηλώνει πως η τηλεδιάσκεψη ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόνο το 15,2% δηλώνει πως η τηλεδιάσκεψη δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τέλος, σχετικά με την αποστολή e-mail από την προσωπική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του/της διευθυντή/τριας στο ΠΣΔ ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 26%, υποστηρίζει πως ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 25% υποστηρίζει πως ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 18% υποστηρίζει πως δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 17% εκτιμά πως ήταν μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόνο το 14% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

22. Κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας τα κυρίαρχα θέματα ήταν:

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα κυρίαρχα θέματα κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Φοίτηση	8,8%	18,4%	27,2%	29,6%	16%
Λειτουργία σχολείου	13,6%	19,2%	30,4%	29,6%	7,2%
Απουσίες	24,8%	18,4%	32%	15,2%	9,6%
Επίδοση	12,8%	11,2%	23,2%	37,6%	15,2%
Λειτουργία e-class/e-me	6,4%	14,4%	32%	32,8%	14,4%
Εξουσιοδότηση γονέων για απόκτηση e-mail από τους μαθητές/τριες	14,4%	19,2%	27,2%	28%	11,2%
Απόκτηση διευθύνσεως e-mail από τους/τις μαθητές/τριες	14,4%	15,2%	30,4%	27,2%	12,8%
Ενημέρωση γονέων για πρόληψη και αντιμετώπιση θεμάτων υγιεινής	20%	23,2%	32,8%	17,6%	6,4%
Εκδηλώσεις σχολείου	32%	32,8%	23,2%	8,8%	3,2%
Μαθήματα με τηλεδιασκέψεις	4%	10,4%	17,6%	39,2%	28,8%

Μετακίνηση μαθητών/τριών	29,6%	26,4%	23,2%	18,4%	2,4%
Συμπεριφορά	17,6%	10,4%	25,6%	28%	18,4%

Όσον αφορά τη φοίτηση ως κυρίαρχο θέμα κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, το 29,6% υποστηρίζει πως ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, το 27,2% ότι ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, το 18,4% εκφράζει πως ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, το 16% πως ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και μόλις το 8,8% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το 30,4% δηλώνει πως ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 29,6% δηλώνει πως ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα, το 19,2% δηλώνει πως ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα, το 13,6% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα και μόνο 7,2% δηλώνει πως ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Επίσης, σχετικά με τις απουσίες ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 32%, απάντησε πως ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 24,8% απάντησε πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 18,4% πως ήταν λίγο, το 15,2% πως ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα και μόλις το 9,6% απάντησε πως ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε πως το 37,6% των ερωτηθέντων εκτιμούν ότι η επίδοση αποτέλεσε πολύ κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το 23,2% δηλώνουν πως ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 15,2% δηλώνουν πως ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 12,8% δηλώνουν πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας και ένα μικρό ποσοστό 11,2% εκτιμά πως ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας. Σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την λειτουργία e-class/e-me ως κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, προκύπτει πως το 32,8% δηλώνει ότι

ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα, το 32% μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 14,4% πάρα πολύ και μέτρια κυρίαρχο θέμα και μόλις το 6,4% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας. Επίσης, αναφορικά με την εξουσιοδότηση γονέων για απόκτηση e-mail από τους μαθητές/τριες ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, το 28% εκτιμά πως ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα, το 27,2% εκτιμά πως ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 19,2% πως ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα, το 14,4% πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα και μόλις το 11,2% εκτιμά πως ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας. Σχετικά με την απόκτηση διεύθυνσεως e-mail από τους/τις μαθητές/τριες ως κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 30,4% δηλώνει ότι ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 27,2% δηλώνει ότι ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα, το 15,2% ότι ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα, το 14,4% ότι δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα και το 12,8% δηλώνει ότι ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Εν συνεχεία, 32,8% των ερωτηθέντων εκτιμούν ότι η ενημέρωση γονέων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση θεμάτων υγιεινής αποτέλεσε μέτρια κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το 23,2% εκτιμά ότι αποτέλεσε λίγο κυρίαρχο θέμα, το 20% εκτιμά ότι δεν αποτέλεσε καθόλου κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, το 17,6% εκτιμά ότι αποτέλεσε πολύ κυρίαρχο θέμα και μόνο το 6,4% εκτιμά πως αποτέλεσε πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας. Όσον αφορά τις εκδηλώσεις του σχολείου ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, το 32,8% δηλώνει ότι ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα, το 32% δηλώνει ότι δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα, το 23,2% δηλώνει ότι ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 8,8% ότι ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα και μόλις το 3,2% δηλώνει ότι ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα. Για τα μαθήματα με τηλεδιασκέψεις ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, το 39,2% απάντησε πως ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα, το 28,8% απάντησε πως ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα, το 17,6% απάντησε πως ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 10,4% απάντησε πως ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα και το 4% απάντησε πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα. Επίσης, για τη μετακίνηση των μαθητών/τριων ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, το 29,6% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα, το 26,4% εκτιμά ότι ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα, το 23,2% εκτιμά ότι ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 18,4% εκτιμά ότι ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα και μόνο το 2,4% εκτιμά ότι ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Τέλος, αναφορικά με την συμπεριφορά ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, οι περισσότεροι/ες (ποσοστό 28%) δηλώνουν ότι ήταν πολύ κυρίαρχο θέμα, το 25,6% δηλώνει ότι ήταν μέτρια κυρίαρχο θέμα, το 18,4% δηλώνει ότι ήταν πάρα πολύ κυρίαρχο θέμα, το 17,6% δηλώνει ότι δεν ήταν καθόλου κυρίαρχο θέμα και το 10,4% δηλώνει ότι ήταν λίγο κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας.

23. Η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν:

Πίνακας 25: Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη μορφή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Άμεση	4%	16%	29,6%	31,2%	19,2%
Γρήγορη	4,8%	13,6%	28,8%	33,6%	19,2%
Αποτελεσματική	11,2%	16,8%	33,6%	24,8%	13,6%
Επαρκής	13,6%	16%	38,4%	22,4%	9,6%
Οικονομική	8%	10,4%	21,6%	35,2%	24,8%
Αποδεδειγμένα διεκπεραιωμένα	11,2%	19,2%	42,4%	18,4%	8,8%
Μαζική	5,6%	13,6%	30,4%	28%	22,4%

Αναφορικά με το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν άμεση φαίνεται πως, το 31,2% υποστηρίζει πως ήταν πολύ άμεση, το 29,6% υποστηρίζει πως ήταν μέτρια άμεση, το 19,2% εκφράζει πως ήταν πάρα πολύ άμεση, το 16% υποστηρίζει πως ήταν λίγο άμεση και μόλις ένα μικρό ποσοστό 4% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου άμεση. Για το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν γρήγορη παρατηρείται πως, το 33,6% δηλώνει πως ήταν πολύ γρήγορη, το 28,8% δηλώνει πως ήταν μέτρια γρήγορη, το 19,2% δηλώνει πως ήταν πάρα πολύ γρήγορη, το 13,6% δηλώνει πως ήταν λίγο γρήγορη και το 4,8% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου γρήγορη. Επιπλέον, για το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματική διαπιστώνεται πως, το 33,6% εκτιμά πως ήταν μέτρια αποτελεσματική, το 24,8% εκτιμά πως ήταν πολύ αποτελεσματική, το 16,8% εκτιμά πως ήταν λίγο αποτελεσματική, το 13,6% εκτιμά πως ήταν πάρα πολύ αποτελεσματική και το 11,2% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου αποτελεσματική.

Σχετικά με το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν επαρκής ένα μεγάλο ποσοστό 38,4% δηλώνει πως ήταν μέτρια επαρκής, το 22,4% δηλώνει πως ήταν πολύ επαρκής, το 16% δηλώνει πως ήταν λίγο επαρκής, το 13,6% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου επαρκής και μόνο το 9,6% δηλώνει πως ήταν πάρα πολύ επαρκής. Επίσης, σχετικά με το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν οικονομική, ένα μέγιστο ποσοστό 35,2% απάντησε ότι ήταν πολύ οικονομική, το 24,8% απάντησε ότι ήταν πάρα πολύ οικονομική, το 21,6% απάντησε ότι ήταν μέτρια οικονομική, το 10,4% απάντησε ότι ήταν λίγο οικονομική και μόλις το 8% απάντησε ότι δεν ήταν καθόλου οικονομική. Επιπλέον, αναφορικά με το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν αποδεδειγμένα διεκπεραιωμένη, το 42,4% εκτιμά πως ήταν μέτρια διεκπεραιωμένη, το 19,2% εκτιμά πως ήταν λίγο διεκπεραιωμένη, το 18,4% εκτιμά πως ήταν πολύ διεκπεραιωμένη, το 11,2% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου διεκπεραιωμένη και ένα μικρό ποσοστό 8,8% εκτιμά πως ήταν πάρα πολύ διεκπεραιωμένη.

Τέλος, αναφορικά με το εάν η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν μαζική, οι

περισσότεροι/ες (ποσοστό 30,4%) δηλώνουν πως ήταν μέτρια μαζική, το 28% δηλώνουν πως ήταν πολύ μαζική, το 22,4% δηλώνουν πως ήταν πάρα πολύ μαζική, το 13,6% δηλώνουν πως ήταν λίγο μαζική και μόνο το 5,6% δηλώνουν πως δεν ήταν καθόλου μαζική η ηλεκτρονική επικοινωνία.

24. Κατά τη διάρκεια στις εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης:

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αλληλεπίδραση και την συνεργασία κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Το κλίμα στις τάξεις μου ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία.	4,8%	12,8%	44%	30,4%	8%
Το κλίμα στις τάξεις μου προήγαγε μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης.	3,2%	20%	44,8%	23,2%	8,8%
Υπήρξε υποστήριξη από στις/στις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου.	21,6%	25,6%	24%	23,2%	5,6%
Υπήρξε συνεργασία με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό στις σχολικής μονάδας.	29,6%	15,2%	19,2%	30,4%	5,6%
Για την διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεκπαίδευσης κρίθηκε απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	12%	17,6%	32,8%	29,6%	8%
Διατηρήθηκε η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.	9,6%	10,4%	24,8%	40,8%	14,4%
Παρέχονταν ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών.	6,4%	18,4%	36,8%	29,6%	8,8%
Η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.	15,2%	16,8%	33,6%	20%	14,4%

Αναφορικά, λοιπόν, με το εάν το κλίμα της τάξης ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία διαπιστώνεται πως, το 44% απάντησε πως ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία σε μέτριο βαθμό, το 30,4% απάντησε πως ενθάρρυνε πολύ τη συνεργασία και την επικοινωνία, το 12,8% πως ενθάρρυνε λίγο, το 8% πως ενθάρρυνε πάρα πολύ και το 4,8% πως δεν ενθάρρυνε καθόλου τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ως προς το εάν το κλίμα της τάξης προήγαγε μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, το 44,8% απάντησε ως προήγαγε μέτρια μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, το 23,2% εκφράζει πως προήγαγε πολύ μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, το 20% εκφράζει πως προήγαγε λίγο μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, το 8,8% εκφράζει πως προήγαγε πάρα πολύ μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης και μόλις ένα μικρό ποσοστό 3,2% εκτιμά πως το κλίμα της τάξης δεν προήγαγε καθόλου μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης. Όσον αφορά την ύπαρξη υποστήριξης από τους/τις συντονιστές/στριες εκπαιδευτικού έργου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 25,6% δήλωσε πως υπήρξε λίγη υποστήριξη από τους/τις συντονιστές/τριες, το 24% πως υπήρξε μέτρια υποστήριξη, το 23,2% πως υπήρξε πολύ υποστήριξη, το 21,6% πως δεν υπήρξε καθόλου υποστήριξη και μόνο το 5,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως είχαν πάρα πολύ υποστήριξη από τους/τις συντονιστές/στριες εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, ως προς την ύπαρξη συνεργασίας με το ειδικό βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, το 30,4% υποστηρίζει πως υπήρξε πολύ συνεργασία, το 29,6% υποστηρίζει πως δεν υπήρξε καθόλου συνεργασία, το 19,2% υποστηρίζει πως υπήρξε μέτρια συνεργασία, το 15,2% πως υπήρξε λίγο και το 5,6% υποστηρίζει πως υπήρξε πάρα πολύ συνεργασία με το ειδικό βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.

Εν συνεχεία, αναφορικά με τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεκπαίδευσης εάν κρίθηκε απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο ποσοστό 32,8% την κρίνει ως μέτρια την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, το 29,6% εκτιμά πως είναι πολύ απαραίτητη η υλοποίηση, το 17,6% εκτιμά πως ήταν λίγο απαραίτητη, το 12% πως δεν ήταν καθόλου απαραίτητη και μόλις το 8% πως ήταν πάρα πολύ απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σχετικά με το εάν διατηρήθηκε η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 40,8%, διατήρησε πολύ την επαφή με τους/τις

μαθητές/τριες, το 24,8% διατήρησε μέτρια την επαφή, το 14,4% διατήρησε πάρα πολύ την επαφή με τους/τις μαθητές/τριες, το 10,4% διατήρησε λίγο την επαφή και μόλις το 9,6% δεν διατήρησε καθόλου την επαφή με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

Επιπλέον, ως προς το εάν παρέχονταν ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών διαπιστώνουμε πως, το 36,8% των ερωτηθέντων εκφράζει σε μέτριο βαθμό ότι παρέχονταν ευκαιρίες, το 29,6% δηλώνει πως παρέχονταν πολύ, το 18,4% πως παρέχονταν λίγο, το 8,8% πως παρέχονταν πάρα πολύ και ένα μικρό ποσοστό 6,4% εκτιμά πως δεν παρέχονταν καθόλου ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών. Τέλος, αναφορικά με το εάν η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,6%) δηλώνουν πως προσαρμόστηκε μέτρια η διδασκαλία, το 20% δηλώνει πως προσαρμόστηκε πολύ, το 16,8% δηλώνει πως προσαρμόστηκε λίγο, το 15,2% πως δεν προσαρμόστηκε καθόλου και μόνο το 14,4% δηλώνει πως η διδασκαλία προσαρμόστηκε πάρα πολύ στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

25. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία:

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ως μορφής εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ή/και αναπηρία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	26	20,8	20,8	20,8
Λίγο	34	27,2	27,2	48,0
Μέτρια	46	36,8	36,8	84,8
Πολύ	16	12,8	12,8	97,6
Πάρα Πολύ	3	2,4	2,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Σχετικά με το εάν η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία,

το 36,8% των εκπαιδευτικών απάντησε πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μέτρια ως προς την αποτελεσματικότητα, Το 27,2% απάντησε πως ήταν λίγο αποτελεσματική σε αυτή την κατηγορία μαθητών, το 20,8% πως δεν ήταν καθόλου αποτελεσματική, το 12,8% εκτιμά πως ήταν πολύ αποτελεσματική και μόλις το 2,4% δηλώνει πως η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ήταν πάρα πολύ αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

26. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία:

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	20	16,0	16,0	16,0
Λίγο	41	32,8	32,8	48,8
Μέτρια	43	34,4	34,4	83,2
Πολύ	17	13,6	13,6	96,8
Πάρα Πολύ	4	3,2	3,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Όσον αφορά το εάν η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, το 34,4% εκτιμά πως ήταν μέτρια η δυνατότητα, το 32,8% δηλώνει ότι υπήρχε η δυνατότητα λίγο, το 13,6% απάντησε πως υπήρχε πολύ η δυνατότητα, το 16% δηλώνει ότι δεν υπήρχε καθόλου η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας και τέλος, ένα μικρό ποσοστό 3,2% απάντησε πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε πάρα πολύ τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας, για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

27. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα τον/την:

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Περιορισμό επικοινωνίας	29,6%	20,8%	33,6%	15,2%	0,8%
Αύξηση συνεργασίας	8%	19,2%	33,6%	28,8%	10,4%
Σταθερότητα	12%	20%	40,8%	21,6%	5,6%
Δυσχέρεια στην επικοινωνία	16%	22,4%	40%	12,8%	8,8%
Αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας	7,2%	9,6%	20,8%	35,2%	27,2%
Άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία	6,4%	10,4%	23,2%	33,6%	26,4%

Αναφορικά με το εάν η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της επικοινωνίας διαπιστώνεται πως, το 33,6% απάντησε πως περιορίσε την επικοινωνία σε μέτριο βαθμό, το 29,6% απάντησε πως δεν περιορίσε την επικοινωνία καθόλου, το 20,8% εκφράζει πως περιορίσε λίγο την επικοινωνία, το 15,2% πως περιορίσε πολύ την επικοινωνία και μόλις ένα ελάχιστο ποσοστό 0,8% εκτιμά πως περιορίσε πάρα πολύ τη διδασκαλία. Ως προς το εάν η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της συνεργασίας φαίνεται πως, το 33,6% δηλώνει μέτρια αύξηση συνεργασίας, το 28,8% εκτιμά πολύ την αύξηση της συνεργασίας, το 19,2% εκτιμά λίγο την αύξηση της συνεργασίας, το 10,4% δηλώνει πάρα πολύ την αύξηση της συνεργασίας και μόλις το 8% δηλώνει πως δεν αύξησε καθόλου τη συνεργασία.

Σχετικά με το εάν η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την σταθερότητα ένα μεγάλο ποσοστό 40,8% δηλώνει πως είχε μέτρια σταθερότητα, το 21,6% δηλώνει πως είχε πολύ σταθερότητα, το 20% δηλώνει πως είχε λίγο σταθερότητα, το 12% δηλώνει πως δεν είχε καθόλου σταθερότητα και μόλις το 5,6% δηλώνει πως είχε πάρα πολύ ως αποτέλεσμα την σταθερότητα. Επίσης, σχετικά με το εάν η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την δυσχέρεια στην επικοινωνία, παρατηρείται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 40%, εκτιμούν σε μέτριο βαθμό ως αποτέλεσμα την δυσχέρεια στην επικοινωνία, το 22,4% εκτιμούν ότι είχε λίγο δυσχέρεια στην επικοινωνία, το 16% εκτιμούν ότι δεν είχε καθόλου δυσχέρεια στην επικοινωνία, το 12,8% ότι είχε πολύ δυσχέρεια στην επικοινωνία και μόλις το 8,8% εκτιμούν ότι είχε πάρα πολύ ως αποτέλεσμα την δυσχέρεια στην επικοινωνία.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε πως, το 35,2% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε πολύ αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας, το 27,2% δηλώνει ότι είχε πάρα πολύ αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας, το 20,8% είχε μέτρια την αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας, το 9,6% είχε λίγο αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας και ένα μικρό ποσοστό 7,2% εκτιμά πως δεν είχε καθόλου αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας. Επιπροσθέτως, αναφορικά με το εάν η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα το άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία, προκύπτει πως το 33,6% είχε πολύ άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία, το 26,4% είχε πάρα πολύ άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία, το 23,2% δηλώνει πως είχε μέτρια ως αποτέλεσμα το άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία, το 10,4% δηλώνει πως είχε λίγο άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία και μόλις το 6,4% δηλώνει πως δεν είχε καθόλου ως αποτέλεσμα το άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία.

28. Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας:

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την στάση της σχολικής ηγεσίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Προσδιόριζε με σαφήνεια τους σκοπούς και τους στόχους της σχολικής μονάδας.	8%	12%	40%	28,8%	11,2%
Ήταν υποστηρικτικός προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν.	7,2%	12%	24%	36,8%	20%
Πρωθούσε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων.	4,8%	9,6%	28,8%	39,2%	17,6%
Έδινε στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.	5,6%	11,2%	37,6%	32%	13,6%
Λάμβανε υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.	5,6%	8,8%	29,6%	38,4%	17,6%
Αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης.	3,2%	4,8%	18,4%	36%	37,6%
Ενθάρρυνε την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.	6,4%	8%	36%	33,6%	16%

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ως προς τον σαφή προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας από τον/την διευθυντή/τρια διαπιστώνεται πως, το 40% δηλώνει μέτρια ικανοποίηση, το 28,8% ήταν πολύ ικανοποιημένοι/ες, το 12% εκφράζει πως ήταν λίγο ικανοποιημένοι/ες, το 11,2% πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες και μόνο το 8% εκτιμά πως δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι/ες από τον σαφή προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας από τον/την διευθυντή/τρια.

Ως προς το εάν ο διευθυντής/τρια ήταν υποστηρικτικός/η προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν ένα μεγάλο

ποσοστό 36,8% δηλώνει πως ήταν πολύ υποστηρικτικός/η, το 24% δηλώνει πως ήταν μέτρια υποστηρικτικός/η, το 20% δηλώνει πως ήταν πάρα πολύ υποστηρικτικός/η, το 12% δηλώνει πως ήταν λίγο υποστηρικτικός/η και μόλις το 7,2% δηλώνει πως δεν ήταν καθόλου υποστηρικτικός/η σε δυσκολίες που προέκυπταν. Επίσης, σχετικά με το εάν προωθούσε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 39,2%, εκφράζουν πως συνέβαλε πολύ στην προώθηση της συνεργασίας, το 28,8% δηλώνουν πως συνέβαλε μέτρια στην προώθηση της συνεργασίας, το 17,6% δηλώνουν πως συνέβαλε πάρα πολύ στην προώθηση της συνεργασίας, το 9,6% δηλώνουν πως συνέβαλε λίγο και μόλις το 4,8% δηλώνουν πως δεν συνέβαλε καθόλου στην προώθηση της συνεργασίας.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα ως προς το εάν ο/η διευθυντής/τρια έδινε στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων διαπιστώνουμε πως, το 37,6% των ερωτηθέντων ήταν μέτρια ικανοποιημένοι/ες από της συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, το 32% πολύ ικανοποιημένοι/ες, το 13,6% πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες, το 11,2% λίγο ικανοποιημένοι/ες και ένα μικρό ποσοστό 5,6% δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι/ες από τις ευκαιρίες συμμετοχής που έδινε ο/η διευθυντής/τρια στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το εάν ο/η διευθυντής/τρια λάμβανε υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, το 38,4% δηλώνει πως ο/η διευθυντής/τρια λάμβανε πολύ υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, το 29,6% πως ο/η διευθυντής/τρια λάμβανε μέτρια υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, το 17,6% πως ο/η διευθυντής/τρια λάμβανε πάρα πολύ υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το 8,8% πως ο/η διευθυντής/τρια λάμβανε λίγο υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μόλις το 5,6% δηλώνει πως ο/η διευθυντής/τρια δεν λάμβανε καθόλου υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Επίσης, αναφορικά με το εάν ο/ διευθυντής/τρια αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 37,6%) δηλώνουν πως αναγνώριζε πάρα πολύ τις αδυναμίες, το 36% δηλώνουν πως αναγνώριζε πολύ τις αδυναμίες, το 18,4% πως αναγνώριζε μέτρια τις αδυναμίες, το 4,8% πως αναγνώριζε λίγο τις αδυναμίες και το 3,2% πως δεν αναγνώριζε καθόλου ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν

βελτίωσης. Τέλος, σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το εάν ο/η διευθυντής/τρια ενθάρρυνε την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 36% απάντησε πως την ενθάρρυνε μέτρια, το 33,6% πως την ενθάρρυνε πολύ, το 16% πως την ενθάρρυνε πάρα πολύ, το 8% πως την ενθάρρυνε λίγο και μόλις το 6,4% πως δεν ενθάρρυνε καθόλου την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

4.2. Παρουσίαση επαγωγικών στατιστικών

4.2.1. Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση εργασίας τους κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

Προκειμένου να ελεγχθεί αν η θέση εργασίας (ειδικής-γενικής) επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η στατιστική διαδικασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της διαδικασίας παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 31. Για τον έλεγχο ισότητας ή μη των διακυμάνσεων επιλέχθηκε το κριτήριο του Levene test. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου $p\text{-value} = 0,194 > 0,05$ η μηδενική υπόθεση για την ισότητα των διακυμάνσεων δεν μπορεί να απορριφθεί και συνεπώς, η επιλογή $p\text{-value}$ για τον μη συσχετισμένο έλεγχο t θα γίνει από τη πρώτη γραμμή του σχετικού πίνακα. Με δεδομένο ότι για τον μη συσχετισμένο έλεγχο t, προέκυψε ότι $p\text{-value} = ,017 < 0,05$, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 και συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την «Έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών» ανάλογα με το είδος εργασίας τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Πίνακας 31: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση εργασίας τους κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

	Independent Samples Test				
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Έλλειψη καθοδήγησης των	1,709	,194	2,411	123	,017

μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών.			2,433	119,535	,016
Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.	5,270	,023	3,435	123	,001
			3,484	121,055	,001
Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα.	3,461	,065	2,554	123	,012
			2,593	121,280	,011
Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία.	2,674	,105	2,076	123	,040
			2,083	117,402	,039
Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.	1,219	,272	2,683	123	,008
			2,652	110,443	,009
Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων.	,487	,487	2,257	123	,026
			2,259	116,526	,026
Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριων.	,792	,375	4,383	123	,000
			4,325	109,457	,000
Δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αντιμετώπιση τους ως συνόλου.	,385	,536	2,669	123	,009
			2,700	120,381	,008
Ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου.	1,021	,314	-2,966	123	,004
			-2,932	110,383	,004
Απόκτηση διεύθυνσεως e-mail από τους/τις μαθητές/τριες.	5,216	,024	-2,205	123	,029
			-2,151	102,835	,034
Αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας.	1,893	,171	2,469	123	,015
			2,499	120,507	,014

Στο ερώτημα για τη «Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού», μπορούμε να συμπεράνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά $t(121)=3.484$, $p = 0.001$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$, ανάλογα με το είδος εργασίας τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι

υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία κατανόησης ($M=1.89$, $SD=0.76$), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=1.38$, $SD=0.85$). Το ίδιο παρατηρούμε να συμβαίνει και στο ερώτημα για την «Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα», όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους $t(123)=2.554$, $p = 0.012$ με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία χρήσης ($M=2.00$, $SD=0.92$), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=1.54$, $SD=1.04$). Ομοίως, στο ερώτημα για την «Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία», συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους $t(123)=2.076$, $p = 0.04$, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη απροθυμία συμμετοχής ($M=1.96$, $SD=1.07$), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=1.55$, $SD=1.09$). Όσον αφορά το ερώτημα για την «Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο», βλέπουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους $t(123)=2.683$, $p = 0.008$, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών ($M=2.41$, $SD=1.11$), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=1.81$, $SD=1.12$). Για την «Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων» $t(123)=2.257$, $p = 0.026$, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη ($M=2.6$, $SD=1.01$), σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=2.08$, $SD=1.11$).

Επιπλέον, στο ερώτημα για τις «Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριων» $t(123)=4.383$, $p = 0.00$, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη ($M=2.6$, $SD=1.13$), σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=1.75$, $SD=1.01$). Όπως και στο ερώτημα για τις «Δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αντιμετώπιση τους ως συνόλου» $t(123)=2.669$, $p = 0.009$, έχουμε ομοίως τα ίδια αποτελέσματα με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση ($M=2.6$, $SD=1.01$), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής ($M=2.08$, $SD=1.11$),.

Αναφορικά με τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, στην ερώτηση για την «Ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου» συμπεράνουμε πως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την ανάρτηση στο ιστολόγιο ως το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας $t(123) = -2.966, p = 0.004$, ανάλογα με το είδος εργασίας τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να θεωρούν ότι αποτελεί το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας ($M=1.6, SD=1.04$) συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M=1.0, SD=1.14$). Επίσης, ως προς τα κυρίαρχα θέματα κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στην ερώτηση «Απόκτηση διεύθυνσεως e-mail από τους/τις μαθητές/τριες», παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος της εργασίας τους $t(102) = -2.151, p = 0.034$, με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να θεωρούν ότι αποτελεί το κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας ($M=2.3, SD=1.09$) συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M=1.8, SD=1.34$). Τέλος, στο ερώτημα για την «Αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας», παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους $t(123) = 2.469, p = 0.15$, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M=2.94, SD=1.09$) να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη αύξηση σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=2.42, SD=1.21$).

4.2.2. Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

Για να εξακριβώσουμε αν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας τους (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια, ωρομίσθιος/η, με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας), εξαιτίας της φύσης της μεταβλητής, πραγματοποιήσαμε την στατιστική διαδικασία της ανάλυσης διακύμανσης, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 32 (Γναρδέλλης, 2013).

Πίνακας 32: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα

ANOVA

Έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,352	3	3,117	3,313	,022
Within Groups	113,848	121	,941		
Total	123,200	124			

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα, μεταξύ τουλάχιστον 2 κατηγοριών σχέσης εργασίας ($F(3,121) = 3.117, p = .022$). Προκειμένου να εντοπιστούν οι κατηγορίες αυτές, στις οποίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, πραγματοποιήσαμε την διαδικασία Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,72522*	,26122	,006	,2081	1,2424
	Μόνιμος-η	,43699*	,21036	,040	,0205	,8535
	Ωρομίσθιος-α	,33699	,44841	,454	-,5507	1,2247
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,72522*	,26122	,006	-1,2424	-,2081
	Μόνιμος-η	-,28824	,29446	,330	-,8712	,2947
	Ωρομίσθιος-α	-,38824	,49348	,433	-1,3652	,5887
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,43699*	,21036	,040	-,8535	-,0205
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,28824	,29446	,330	-,2947	,8712
	Ωρομίσθιος-α	-,10000	,46855	,831	-1,0276	,8276
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,33699	,44841	,454	-1,2247	,5507
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,38824	,49348	,433	-,5887	1,3652
	Μόνιμος-η	,10000	,46855	,831	-,8276	1,0276

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ των αναπληρωτών/τριων και των εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας ως

προς την έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα ($p = 0.006$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν πως υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη επικοινωνίας, συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας. Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται και μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ($p = 0.04$), με τους αναπληρωτές/τριες να θεωρούν μεγαλύτερη την έλλειψη επικοινωνίας σε σχέση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς.

Σημαντικές διαφορές, επίσης, παρατηρούνται στον Πίνακα 33 (βλ. Παράρτημα, σελ. 126) ως προς την πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και την κόπωση μεταξύ αναπληρωτών/τριων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας ($p = 0.007$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να δηλώνουν μεγαλύτερη παραμονή και κόπωση, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.032$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να δηλώνουν μεγαλύτερη παραμονή και κόπωση, συγκριτικά με τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς. Μεταξύ μόνιμων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας υπάρχουν σημαντικές διαφορές ($p = 0.005$), με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν μεγαλύτερη παραμονή σε μια οθόνη και κόπωση, συγκριτικά με αυτούς/ες με άλλη σχέση/ σύμβαση εργασίας. Τέλος, μεταξύ μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p = 0.022$) με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν περισσότερη παραμονή στην οθόνη και κόπωση, εν συγκρίσει με τους/τις ωρομίσθιους/ε εκπαιδευτικούς.

Έπειτα, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στον Πίνακα 34 (βλ. Παράρτημα, σελ. 127) ως προς την δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μεταξύ αναπληρωτών/τριων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και μεταξύ μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.019$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις μόνιμους/ες να θεωρούν περισσότερο δύσκολο να συνεχίσουν τα εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης, συγκριτικά με τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στον Πίνακα 35 (βλ. Παράρτημα, σελ. 128) ως προς αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ($p = 0.025$) και μεταξύ αναπληρωτών/τριων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών

($p = 0.035$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να εκδηλώνουν μεγαλύτερο αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες και ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις δυσκολίες στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 36 (βλ. Παράρτημα, σελ 129) ως προς την απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό μεταξύ αναπληρωτών/τριων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας ($p = 0.015$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν μεγαλύτερη την απουσία κρατικής στήριξης, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας. Ομοίως, διαφορές υπάρχουν και μεταξύ αναπληρωτών/τριων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.012$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν μεγαλύτερη την απουσία κρατικής στήριξης, συγκριτικά με τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς. Μεταξύ μόνιμων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας υπάρχουν σημαντικές διαφορές, με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να θεωρούν μεγαλύτερη την απουσία κρατικής στήριξης, συγκριτικά με αυτούς/ες με άλλη σχέση/ σύμβαση εργασίας. Τέλος, μεταξύ μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να θεωρούν μεγαλύτερη την απουσία κρατικής στήριξης, εν συγκρίσει με τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, στον Πίνακα 37 (βλ. Παράρτημα, σελ. 130) ως προς την απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, υπάρχουν διαφορές μεταξύ μόνιμων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας, καθώς και μεταξύ μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.029$), με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να θεωρούν περισσότερη την απουσία δομών, συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/ σύμβαση εργασίας και με τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, στον Πίνακα 38 (βλ. Παράρτημα, σελ. 131) ως προς το εάν ήταν απαραίτητη πρακτική η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ($p = 0.029$), καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.014$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς με

άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας να θεωρούν περισσότερο απαραίτητη την αξιολόγηση, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες.

Αναφορικά με τα κυρίαρχα θέματα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, παρατηρούμε στον Πίνακα 39 (βλ. Παράρτημα, σελ. 132) στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ως προς την φοίτηση ($p = 0.006$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν περισσότερο κυρίαρχο θέμα τη φοίτηση, σε σχέση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν, επίσης, στον Πίνακα 40 (βλ. Παράρτημα, σελ. 133) σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ως προς τη λειτουργία σχολείου ($p = 0.001$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν τη λειτουργία σχολείου περισσότερο κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες. Διαφορές παρατηρούνται στον Πίνακα 41 (βλ. Παράρτημα, σελ. 134) ως προς τις απουσίες ως κυρίαρχο θέμα, μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ($p = 0.00$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν τις απουσίες περισσότερο κυρίαρχο θέμα, εν συγκρίσει με τους/τις μόνιμους/ες. Επιπροσθέτως, στον Πίνακα 42 (βλ. Παράρτημα, σελ. 135) υπάρχουν διαφορές ως προς την επίδοση, μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ($p = 0.002$), καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.019$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας να θεωρούν την επίδοση περισσότερο κυρίαρχο θέμα, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς. Τέλος, στον Πίνακα 43 (βλ. Παράρτημα, σελ. 136) σημαντικές διαφορές παρατηρούνται ως προς τη συμπεριφορά ως κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας, μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ($p = 0.00$), μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.005$), καθώς και μεταξύ ωρομίσθιων και μόνιμων ($p = 0.016$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και τους/τις ωρομίσθιους/ες να θεωρούν τη συμπεριφορά περισσότερο κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, στον Πίνακα 44 (βλ. Παράρτημα, σελ. 137) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το εάν ήταν άμεση, μεταξύ αναπληρωτών/τριων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας ($p = 0.004$) και μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ($p = 0.00$), με

τους/τις αναπληρωτές/τριες να τη θεωρούν περισσότερο άμεση, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/ σύμβαση εργασίας και τους/τις μόνιμους/ες. Όπως, επίσης, και μεταξύ μόνιμων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας ($p = 0.027$), με τους/τις μόνιμους να τη θεωρούν περισσότερο άμεση, συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας. Στον Πίνακα 45 (βλ. Παράρτημα, σελ. 138) ως προς το εάν ήταν γρήγορη η ηλεκτρονική επικοινωνία, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ($p = 0.007$), όπως και μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.00$), με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να τη θεωρούν περισσότερο γρήγορη, συγκριτικά με τους/τις αναπληρωτές και τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας. Ως προς το εάν ήταν μαζική ηλεκτρονική επικοινωνία, στον Πίνακα 46 (βλ. Παράρτημα, σελ. 139) παρατηρούμε πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών/τριων ($p = 0.001$) και μεταξύ μόνιμων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας ($p = 0.007$), με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να τη θεωρούν περισσότερο μαζική, σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας.

Όσον αφορά, τη δυναμική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, παρατηρούμε στον Πίνακα 47 (βλ. Παράρτημα, σελ. 140) πως σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων ως προς την υποστήριξη από τους/τις συντονιστές/στριες εκπαιδευτικού έργου ($p = 0.023$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν περισσότερο ότι υπήρξε υποστήριξη, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες. Σημαντικές διαφορές υπάρχουν και μεταξύ αναπληρωτών/τριων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.002$) με τους/τις ωρομίσθιους/ες να θεωρούν περισσότερο ότι υπήρξε υποστήριξη, σε σύγκριση με τους/τις αναπληρωτές/τριες. Επίσης, βλέπουμε διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.002$), με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας να θεωρούν περισσότερο ότι είχαν υποστήριξη, σε σχέση με τους/τις μόνιμους/ες. Ομοίως, παρατηρήθηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και μόνιμων ($p = 0.0$), με τους/τις ωρομίσθιους/ες να θεωρούν περισσότερο ότι είχαν υποστήριξη, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες.

Επιπλέον, στον Πίνακα 48 (βλ. Παράρτημα, σελ. 141) παρατηρούμε πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ($p = 0.048$) ως προς την ύπαρξη συνεργασίας με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας, με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν περισσότερο ότι υπήρξε συνεργασία, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες. Αξιοσημείωτες διαφορές υπάρχουν μεταξύ αναπληρωτών/τριων και ωρομίσθιων ($p = 0.004$), με τους ωρομίσθιους/ες να θεωρούν περισσότερο ότι υπήρξε συνεργασία, σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/ες. Όπως, επίσης, σημαντικές διαφορές και μεταξύ μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.035$), με τους/τις ωρομίσθιους/ες να θεωρούν ότι υπήρξε συνεργασία, σε σύγκριση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, στον Πίνακα 49 (βλ. Παράρτημα, σελ. 142) ως προς την προσαρμογή της διδασκαλίας στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ($p = 0.006$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να θεωρούν περισσότερο ότι έγινε προσαρμογή, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες. Επίσης, στον Πίνακα 50 (βλ. Παράρτημα, σελ. 143) ως προς τον περιορισμό της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων ($p = 0.006$) και μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/ σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.009$), με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας να θεωρούν περισσότερο πως υπήρξε περιορισμός της επικοινωνίας, εν συγκρίσει με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς.

Επιπροσθέτως, σχετικά με την υποστήριξη και τη στάση της σχολικής ηγεσίας, στον Πίνακα 51 (βλ. Παράρτημα, σελ. 144) παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αναπληρωτών/τριων και μόνιμων εκπαιδευτικών ($p = 0.033$), όπως και μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/ σύμβαση εργασίας και μόνιμων ($p = 0.006$) ως προς το εάν ο/η διευθυντής/τρια ήταν υποστηρικτικός/η προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν, με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας να θεωρούν περισσότερο υποστηρικτικό/η τον/την διευθυντή/τρια, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς. Τέλος, στον Πίνακα 52 (βλ. Παράρτημα, σελ. 145) ως προς το εάν ο/η διευθυντής/τρια της σχολική μονάδας

αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρίζουν βελτίωσης, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και των μόνιμων ($p = 0.021$), καθώς και μεταξύ των μόνιμων και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ($p = 0.00$), με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς να θεωρούν περισσότερο ότι το αναγνώριζε ο/η διευθυντής/τρια, εν συγκρίσει με τους/τις εκπαιδευτικούς με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς.

4.3. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Για την παρουσίαση όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχών του θέματος, δημιουργήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών (βλ. Παράρτημα, σελ. 175), που αποτελείται από δύο κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τρεις υποκατηγορίες η καθεμία. Παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικά η ανάλυση των δεδομένων, έπειτα από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Προκλήσεις και εμπόδια

1.1. Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρούν πως η σχολική μονάδα δεν πραγματοποίησε κάποιες ιδιαίτερες ενέργειες, ώστε να προετοιμάσει την εκπαιδευτική κοινότητα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία Covid-19.

«απ' τη σχολική μονάδα δεν διενεργήθηκε κάποια ενέργεια. Εμείς.. ο κάθε εκπαιδευτικός έμπαινε από το δικό του χώρο με το δικό του εξοπλισμό στο Webex. Αυτό. Αλλά η σχολική μονάδα δεν προσέφερε, δεν μας βοήθησε σε κάτι όσον αφορά πάνω σε αυτό» (Σ4).

«Δεν πραγματοποιήθηκαν κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες...Το σχολείο δηλαδή δεν έκανε κάτι συγκεκριμένο, ο κάθε εκπαιδευτικός από το σπίτι του με ότι μέσα διέθετε, έκανε ότι μπορούσε» (Σ5).

1.2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Αναφορικά με την εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, καθώς και για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας, παρατηρείται πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνουν πως ήταν δύσκολο έως και ακατόρθωτο να πραγματοποιηθεί εξατομικευμένη διδασκαλία κατά της εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

«δεν υπήρχε δυνατότητα να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ήταν δύσκολο, δεδομένου των συνθηκών της τηλεκπαίδευσης» (Σ5).

«δεν μου δόθηκε η ευκαιρία για εξατομικευμένο πρόγραμμα» (Σ6).

1.3. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρούν πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν ήταν εφικτό να προσαρμοστεί κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Τόσο οι συνθήκες της ηλεκτρονικής διδασκαλίας όσο και απουσία των παιδιών δεν βοήθησαν στην προσαρμογή.

«Η εξ αποστάσεως ήταν όπως ακριβώς απευθυνόταν σε κάθε παιδί» (Σ4).

«Όχι, δυστυχώς. Δεν υπήρχε δυνατότητα να προσαρμοστεί κατάλληλα για τον κάθε μαθητή» (Σ5)

1.4. Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Όσον αφορά τις δυνατότητες που παρείχε η τηλεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως δεν υπήρξε μεγάλη δυνατότητα για συνεργασία μεταξύ τους, ωστόσο όταν δίνονταν η

δυνατότητα συνεργασίας από τον/την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, τότε αναπτύσσονταν ένα κλίμα συνεργασίας.

«Δεν υπήρχε μεγάλη δυνατότητα εξ ορισμού για την συνεργασία έτσι μεταξύ των παιδιών. Ορισμένες φορές, όταν το απαιτούσαν οι συνθήκες μέσα από κάποιες δραστηριότητες που έκανε η δασκάλα της γενικής τάξης μόνο» (Σ5).

«δεν υπήρχε λόγω της μη συμμετοχής του μαθητή μου γενικότερα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία» (Σ8).

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Συνεργασία

2.1. Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Αναφορικά με την καθοδήγηση και την διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριων από τους γονείς κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρεί πως δεν βρίσκονταν δίπλα στον/στην μαθητή/τρια κυρίως λόγω της εργασίας τους και λόγω της έλλειψης τεχνολογικών μέσων. Ωστόσο, βρίσκονταν σε επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό και ενημερώνονταν για να υποστηρίξουν διδακτικά τα παιδιά τους.

«βοηθούσαν τα παιδιά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του internet, και όσο αφορά την διδακτική πράξη βοηθούσαν κατά βάση με τη διόρθωση των ασκήσεων, τίποτα περισσότερο» (Σ1).

«Οι γονείς του παιδιού μου την ώρα που γινόταν το μάθημα, εργάζονταν» (Σ6).

«Κάθε μαθητής αποτέλεσε έτσι μια διαφορετική περίπτωση..άλλος είχε δίπλα τον γονιό του και μπορούσε να τον υποστηρίξει στη διαδικασία, άλλα παιδιά δεν διέθεταν καν τα τεχνικά μέσα, ενώ άλλοι φυσικά γονείς εργαζόντουσαν εκείνη την ώρα, επομένως δεν μπορούσαν να παρακολουθούν τη διδασκαλία του παιδιού» (Σ5).

2.2. Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρεί πως υπήρξε καλή συνεργασία και βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία και με κάθε μέσο, με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

«Είχαμε μια συνομιλία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με την εκπαιδευτικό της τάξης, στην οποία μπορούσαμε και να συζητήσουμε ότι προέκυπτε ή όποιες τυχόν δυσκολίες και μια φορά την εβδομάδα κάναμε και μία συνάντηση μέσω WebEx, ώστε να συζητήσουμε δυσκολίες, να προγραμματίσουμε κάποια πράγματα.. υπήρχε δηλαδή κάποια επικοινωνία» (Σ2).

«Υπήρχε συνεχής επικοινωνία και από κοντά και τηλεφωνική, ώστε να βγάλουμε τα δραστηριότητες και να μπορέσουν τα παιδιά να... και οι γονείς, επίσης, να λειτουργήσουν όσο γίνεται πιο ικανοποιητικά... αποτελεσματικά» (Σ8).

2.3. Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του δείγματος θεωρεί πως η σχολική ηγεσία δεν ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και προς τις δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή τις εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

«Δεν τους υποστήριξε και ιδιαίτερα..δηλαδή χρησιμοποιήσαμε δικούς τους υπολογιστές και αυτά, δεν είχαμε κάποια επιπλέον υποστήριξη» (Σ2).

«δεν έκανε κάποια ιδιαίτερη δράση για να εε.. για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην εξ αποστάσεως» (Σ3).

2.4. Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Τέλος αναφορικά με το εάν θεωρούν κάτι σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει, όπως είναι φυσικό, τη διαζώσης διδασκαλία, καθώς δεν λειτούργησε τόσο αποτελεσματικά όσο θα έπρεπε.

«σαν τη δια ζώσης διδασκαλία δεν υπάρχει, οπότε εύχομαι να μην ξαναγίνει αυτό και φέτος» (Σ8).

«η τηλεκπαίδευση δεν έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο που να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά» (Σ5).

Κεφάλαιο 5^ο: Γενικά συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση

Κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, η αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας με την εισαγωγή και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σηματοδότησε την αλλαγή από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη μέθοδο διδασκαλίας κ.α., σε χαρακτηριστικά και διαδικασίες της άτυπης εκπαίδευσης, όπως επικοινωνία, ευελιξία του προγράμματος, καθώς και χρήση διαφόρων τεχνικών μεθόδων και μέσων (Karalis, 2020). Αυτές οι νέες συνθήκες διδασκαλίας και οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν άγνωστες τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες, και ήταν αναμενόμενο να δημιουργηθούν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταποκριθούν σε νέες συνθήκες διδασκαλίας και σε μεθοδολογίες, που δεν γνώριζαν σε παιδαγωγικό και μεθοδολογικό επίπεδο (Λιοναράκης κ.ά., 2021).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώνεται πως, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην μάθηση όλων των μαθητών/τριων ανεξαρτήτως των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή και των αναπηριών που φέρουν. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σε θέση να εντάξει τους/τις μαθητές/τριες στο γενικότερο σύνολο της τάξης και κυρίως να συντελέσει σε μία εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς. Φυσικά, παρά τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην μαθησιακή διαδικασία και στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριων δεν μπορούμε φυσικά να παραλείψουμε και τον ρόλο της οικογένειας, ο οποίος είναι άκρως ενισχυτικός. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών/τριων και η συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να ενισχύσει

σημαντικά τις μαθητικές τους επιδόσεις και κυρίως να μειώσει τα επίπεδα εγκατάλειψης και παραίτησης από τη μαθησιακή διαδικασία.

Από την διεξαγωγή της εν λόγω ερευνητικής μελέτης διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την συμπερίληψη των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Συγκεκριμένα, σημαντικές διαφορές στις απόψεις εντοπίζουμε τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, όσο και μεταξύ μόνιμων, αναπληρωτών/τριων, ωρομίσθιων και εκπαιδευτικών με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε τα δεδομένα του ερωτηματολογίου συμφωνούν απόλυτα με τα περισσότερα από τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις, το σημαντικότερο όμως είναι ότι με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δόθηκε η δυνατότητα να αναδειχθούν περισσότερες πτυχές του «προβλήματος», καθώς οι συνεντευξιζόμενοι/ες ένιωσαν εμπιστοσύνη να εκφράσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους.

Αναφορικά, λοιπόν, με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατήρησαν σημαντική έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, δυσκολία κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού που παρείχαν στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και μεγάλη δυσκολία στη χρήση των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα, γεγονός που αποδεικνύει πως ήταν δύσκολο για τους/τις μαθητές/τριες να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, όπως πιστοποιείται και από άλλες έρευνες (Λιοναράκης κ.ά., 2021· ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021· Lake, 2020). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επισημαίνουν σε υψηλό ποσοστό απαντήσεων την έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από την σχολική μονάδα, καθώς και την έλλειψη τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που αποδεικνύει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, αλλά καθιστά αναγκαία την κατάλληλη υποστήριξη τόσο ψυχολογικά όσο και τεχνολογικά, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, όπως παρατηρούμε και από άλλες έρευνες (Phan & Dang, 2017· Λιοναράκης κ.ά., 2021· Κλουβάτος, 2021).

Εξίσου μεγάλης σημασίας είναι και οι δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών, καθώς και οι δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και στην αντιμετώπιση τους ως συνόλου, που διαπιστώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γεγονός που αποδεικνύεται και από άλλες ερευνητικές μελέτες (Karasel et al., 2020· Petretto et al., 2020· Yahaya & Zulkifli, 2021· Özdilekler et al., 2018· Denisova et al., 2020). Όπως παρατηρούμε και από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η αδυναμία συγκέντρωσης των παιδιών, η απουσία των φυσικών αντικειμένων κατά τη διδασκαλία, η δυσκολία εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος, και η κούραση από την οθόνη του υπολογιστή, οδήγησαν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία να χάσουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν σε καθημερινή βάση στην τηλεκπαίδευση. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατήρησαν σημαντική έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση της συμμετοχής τους στα μαθήματα, πολύωρη αναμονή στον υπολογιστή και κόπωση, δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη, καθώς και απουσία κρατικής στήριξης για τη διδασκαλία τους και διακατέχονταν από ένα αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διότι παρά τις δυσκολίες, δεν υπάρχουν και οι κατάλληλες βάσεις για να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και ερευνητικές μελέτες σε διεθνές επίπεδο (Phan και Dang 2017· Al-KhatirAl-Arimi, 2014· Λιοναράκης κ.ά., 2021· Κοτσιφάκος, Λογαράς, & Ράπτη, 2021).

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν επισημάνθηκαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών προσπάθησαν να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν

καλύτερα όλες τις δεξιότητες και ανάγκες των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων, εν τούτοις δεν διέθεταν όλοι/ες οι μαθητές/τριες τα ίδια μέσα (υπολογιστές, εκτυπωτές), ώστε να έχουν άμεση πρόσβαση στο διδακτικό υλικό. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις δυνατότητες συνεργατικής δράσης μεταξύ των παιδιών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τονίζουν την ανάγκη ανάπτυξης μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων στις σχολικές μονάδες, όπου δεν θα περιθωριοποιούνται οι μαθητές/τριες με ιδιαιτερότητες. Όπως διαπιστώθηκε, συνεργατικές δράσεις είναι εφικτό να αναπτυχθούν και μέσω της τηλεκπαίδευσης, το εάν θα αναπτυχθούν, όμως, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ευκαιρίες που δίνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης. Επιπροσθέτως, σημαντικό εύρημα αποτελεί γεγονός πως οι αναπληρωτές/τριες και οι εκπαιδευτικοί με άλλη σχέση σύμβαση εργασίας θεωρούν ως απαραίτητη πρακτική την αξιολόγηση των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που είχαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες για τη μάθησή τους κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Προχωρώντας στο **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά τα εμπόδια που προέκυψαν κατά τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας θεώρησαν ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς, την ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου και ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αποτέλεσε η απόκτηση e-mail από τους/τις μαθητές/τριες. Παράλληλα, από τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ότι οι απόψεις των ερωτώμενων δίστανται ως προς το εάν οι γονείς υποστήριζαν διδακτικά τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι κάθε μαθητής/τρια αποτέλεσε και μια διαφορετική περίπτωση, δηλαδή υπήρχαν ορισμένοι/ες μαθητές/τριες που ήταν εφικτό να τους υποστηρίξουν οι γονείς τους και τεχνικά και διδακτικά, αλλά παράλληλα υπήρχαν και μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς εργάζονταν κατά τις ώρες της τηλεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα υποστήριξης από κάποιον ενήλικο.

Συνεχίζοντας, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι τα κυρίαρχα θέματα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν η φοίτηση των παιδιών, η λειτουργία του σχολείου, οι απουσίες των παιδιών, καθώς και η επίδοση και η συμπεριφορά των παιδιών. Επιπλέον, ως προς την επικοινωνία διαπιστώνεται ότι οι αναπληρωτές/τριες την θεώρησαν άμεση, ενώ οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί την θεώρησαν γρήγορη και μαζική. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω παρατηρείται ότι παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που προέκυπταν τόσο στην επικοινωνία όσο και στην διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριων, γονείς και εκπαιδευτικοί επιδίωκαν την αλληλεπίδραση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής κατά την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατήρησαν σημαντική αύξηση του φόρτου εργασίας και προετοιμασίας για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το οποίο αποδεικνύεται και από άλλες έρευνες (Mason & Miller, 1991· Κλουβάτος, 2021). Επιπροσθέτως, από την διεξαγωγή των συνεντεύξεων αποδεικνύεται ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία και συνεργάστηκαν ικανοποιητικά με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης κατά την κατά την συνδιδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης επικοινωνούσαν μεταξύ τους τηλεφωνικά, μέσω e-mail, μέσω WebEx και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών για την διεξαγωγή της διδασκαλίας και την επίλυση των προβλημάτων που προέκυπταν, έτσι ώστε να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς.

Ας σημειωθεί ακόμη ότι οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας επισημαίνουν ότι υπήρξε συνεργασία και υποστήριξη από τους/τις συντονιστές/στριες εκπαιδευτικού έργου, όπως επίσης και από το ειδικό βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, ως προς την προσαρμογή της διδασκαλίας στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, διαπιστώνεται ότι οι

αναπληρωτές/τριες προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους για τις ανάγκες των μαθητών, συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, το ίδιο παρατηρείται και ως προς τον περιορισμό της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τους αναπληρωτές/τριες να επισημαίνουν ότι περιορίστηκε σημαντικά η επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα** που αναφέρεται στην στάση της σχολικής ηγεσίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης δεν επισημάνθηκαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Εν τούτοις, η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η σχολική ηγεσία δεν ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής του δείγματος επισημαίνουν πως η σχολική ηγεσία δεν αναλάμβανε πρωτοβουλίες και δεν πραγματοποιούσε ουσιαστικές δράσεις, ώστε να υποστηρίξει τους/τις εκπαιδευτικούς τόσο ψυχολογικά, όσο και σε τεχνικά θέματα. Πολλοί/ες διευθυντές/τριες, μάλιστα, όπως αναφέρεται δεν είχαν και τις επαρκείς γνώσεις για να μπορούν να παρέχουν βοήθεια σε τεχνικά προβλήματα που προέκυπταν, με αυτό το εύρημα συμφωνεί και η ερευνητική μελέτη των Λιακοπούλου και Σταυροπούλου (2021). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως δεν λάμβαναν υπόψη τους/τις εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων και ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο υποστηρικτικό/η τον/την διευθυντή/τρια, συγκριτικά με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς, ενώ από την άλλη οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης.

Για την επιτυχή έκβαση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αλλά και της διδασκαλίας γενικότερα, ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας οφείλει να είναι ενημερωμένος/η για όλες τις εξελίξεις και για τις καινοτομίες που εισάγονται στον εκπαιδευτικό χώρο. Είναι σημαντικό ο/η διευθυντής/τρια να είναι υποστηρικτικός/η προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και να τους ενθαρρύνει να τολμήσουν την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην διδασκαλία, χωρίς φόβο ή κριτική. Ο βασικός παράγοντας για την εισαγωγή καινοτομιών και για την πραγματοποίηση των αλλαγών σε μια σχολική μονάδα είναι το ίδιο το άτομο, γι αυτό

και είναι απαραίτητο ο/ σχολικός/η ηγέτης/ιδα όχι μόνο να αναγνωρίζει την αλλαγή, αλλά να έχει την ικανότητα και να την εφαρμόσει (Ιορδανίδης, 2006).

Εν κατακλείδι, η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήρθε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και άλλαξε τα δεδομένα της παραδοσιακής-συμβατικής εκπαίδευσης, βάζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους. Είναι σημαντικό, η εκπαιδευτική κοινότητα να βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα προσφέροντας τις βέλτιστες πρακτικές και στη δια ζώσης, αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχοντας ευκαιρίες για μια ισότιμη και προσβάσιμη και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ιωακειμίδου κ.α., 2021). Από το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 μέχρι και πριν λίγο καιρό, όπου δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί η δια ζώσης διδασκαλία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατείχε τον πρωταγωνιστικό ρόλο και αποτέλεσε τη μόνη διέξοδο για τη συνέχιση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι γεγονός πως η εφαρμογή και η χρήση της προβλημάτιζε και μάλιστα ακόμη προβληματίζει όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη διαδικασία, διότι δεν έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να λειτουργήσει δίκαια και ισότιμα για όλα τα παιδιά, ώστε να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η γνώση των αρχών και των μεθόδων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μπορεί να φέρει θεαματικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μανούσου, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου, & Χαρτοφύλακα, 2021).

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αποτελεί το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (125 εκπαιδευτικοί), όπως επίσης και η άνιση κατανομή των απαντήσεων μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (70 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και μόλις 55 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Ωστόσο, πρακτικοί και οικονομικοί λόγοι δεν επέτρεψαν τη μελέτη μεγαλύτερου δείγματος, κάτι που θα οδηγούσε σε καλύτερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού. Επίσης, θα πρέπει να αναφέρουμε πως η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πιλοτική έρευνα και η δειγματοληψία δεν εμπίπτει σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση της προσβασιμότητας σε διαδικτυακούς ιστότοπους εκπαιδευτικών και των γνωριμιών της ερευνήτριας. Επομένως δεν εφαρμόστηκε η

τυχαία δειγματοληψία, που θα βοηθούσε στην μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στο σύνολο του πληθυσμού.

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί πως, λόγω της απειρίας της ερευνήτριας, καθώς είναι η πρώτη προσπάθεια διεξαγωγής μικτής μεθοδολογίας έρευνας, ίσως υπάρχουν λάθη στις συνεντεύξεις, τα οποία οφείλονται στην υποκειμενική της κρίση. Η δυσκολία εύρεσης περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την διεξαγωγή συνεντεύξεων σε συνδυασμό, μάλιστα, με το γεγονός πως το σύνολο των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά λόγω της κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα με την πανδημία Covid-19, ίσως να οδηγεί σε λάθος κατανόηση των αντιλήψεων της ερευνήτριας. Επιπλέον, είναι σημαντικό το γεγονός πως, η εν λόγω ερευνητική μελέτη έλαβε χώρα ένα χρόνο μετά από την διεξαγωγή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει πως δεν θα είχαμε τις ίδιες απαντήσεις ένα χρόνο πριν, διότι ήταν διαφορετικά τα δεδομένα. Επομένως, είναι διαφορετικός ο βαθμός δυσκολίας τη στιγμή που βιώνουμε μια κατάσταση και διαφορετικός όταν συζητάμε για μια κατάσταση έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, γνωρίζοντας ότι το ερωτηματολόγιο έχει θέμα τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ίσως να επηρεάστηκαν από αυτό το γεγονός και ορισμένες απαντήσεις τους να μην ήταν αντιπροσωπευτικές. Αυτό αποτελεί το λεγόμενο σφάλμα απάντησης (response bias), δηλαδή μία μορφή συνειδητής προκατάληψης, όπου οι ερωτώμενοι/ες απαντούν σε ερωτήσεις με τον τρόπο που πιστεύουν ότι ο/η ερευνητής/τρια θα θέλει να απαντήσουν. Επομένως, κάτι τέτοιο είναι εύλογο να επηρεάσει τα αποτελέσματα μιας ερευνητικής μελέτης (Γναρδέλλης, 2013).

5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στις ερευνητικές μελέτες στις οποίες διερευνώνται οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών τόσο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και για άλλα θέματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο, μπορούμε να πούμε πως συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωση των αναγκών και των προβληματισμών που απασχολούν

την εκπαιδευτική κοινότητα. Στην εν λόγω ερευνητική μελέτη διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της ειδικής και γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσωπική πιλοτική έρευνα με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, κρίνεται, απαραίτητη η διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης με μεγαλύτερο δείγμα τυχαίας διαστρωμάτωσης και με μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη, ώστε να μπορέσουμε να προβούμε σε γενικεύσεις.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα προκαλούσε η διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης για τις απόψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, ώστε να γνωρίσουμε την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παράλληλα θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών/τριων και να γνωρίσουμε μέσα από τη δική τους ματιά την εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν η διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία, ώστε να γνωρίσουμε τις δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, συγκριτικά με τα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των σχολείων της Ελλάδας και σχολείων του εξωτερικού. Με αυτή τη συγκριτική μελέτη θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τον τρόπο που ανταποκρίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και των άλλων χωρών στην εισαγωγή των αλλαγών και των καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ομοίως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Θα μπορούσε, μάλιστα, να πραγματοποιηθεί ακόμη και μια συγκριτική μελέτη μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εν τέλει, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από την παρούσα ερευνητική μελέτη εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία ήρθαν αντιμέτωποι/ες με προβλήματα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία περισσότερο από κάθε άλλο άτομο. Θα λέγαμε, μάλιστα, πως έρχονται στην «επιφάνεια» ζητήματα για το εάν είναι τελικά η εκπαίδευση δίκαιη, ισότιμη και προσβάσιμη προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12.
- Al-KhatirAl-Arimi, A. M. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88.
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practices of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for developing more inclusive education. *Education, Knowledge and Economy*, 4(1), 1-14.
- Angelides, P., & Michaelidou, A. (2009). The deafening silence: Discussing children's drawings for understanding and addressing marginalization. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 27-45.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive Education: Policy, Context and Comparative Perspectives*. London: Routledge.
- Barnard, M. W. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.
- Barnes, C. (2016). Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in western society. In C. Barnes (Ed.), *Disability and Society* (p. 43-60). London: Routledge.
- Ben-Perez, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 48-56.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

- Brown, R. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of asynchronous learning networks*, 5(2), 18-35.
- Buselic, M. (2017). Distance Learning—concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2(1), 23-34.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Deal, W. F. (2002). Distance learning: Teaching technology online. *Technology and Engineering Teacher*, 61(8), 21-26.
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conferences* (p. 1-9). Les Ulis: EDP Sciences.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education-Recommendations for Policy Makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Faisal, F., & Elihami, E. (2019). Learning needs of the students through homeschooling. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 1(1), 154-159.
- Frederick, J. K., Raabe, G. R., & Rogers, V. R. (2020). Advocacy, Collaboration, and Intervention: A Model of Distance Special Education Support Services Amid COVID-19. *Behavior analysis in practice*, 13(4), 1–9.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*(103), 45-54.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London & New York: Continuum.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners. An introduction to special education*. Boston, MA: Pearson.

- Hanna, G. L. (2011). Homeschooling Education: Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula. *Education and Urban Society, 44*(5), 609-631.
- Herburger, D. (2020). *Considerations for District and School Administrators Overseeing Distance Learning for Students with Disabilities. Crisis Response Resource*. San Francisco, California: WestEd.
- Hill, T. P. (2000). Home schooling and the future of public education. *Peabody Journal of Education, 75*(1-2), 20-31.
- Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education, 94*, 120-133.
- Isenberg, J. E. (2007). What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal of Education, 82*(2-3), 387-409.
- Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies, 7*(4), 125-142.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(5), 479-493.
- Karasel, N., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Propósitos y Representaciones, 8*(3), 587-595.
- Kauffman, J. M., & Konold, R. T. (2007). Making Sense in Education: Pretense (Including No Child Left Behind) and Realities in Rhetoric and Policy About Schools and Schooling. *A Special Education Journal, 15*(2), 75-96.
- Lake, R. (2020). WHAT'S HAPPENING WITH DISTANCE LEARNING? *The Learning Professional, 19*-21.
- Lubienski, C. (2011). Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. *Peabody Journal of Education, 75*(1-2), 207-232.

- Mason, H., & Miller, C. (1991). Training Teachers of Children with Special Needs at a Distance. In G. Upton, *Staff Training and Special Educational Needs* (p. 9). London: Routledge.
- Medlin, G. R. (2013). Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moore, R. L., & Fodrey, B. P. (2018). Distance Education and Technology Infrastructure: Strategies and Opportunities. In A. Piña, V. Lowell, & B. Harris (Ed.), *Leading and Managing e-Learning. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations* (p. 87-100). Springer, Cham.
- Morabito, M. (2008). The Importance of Accreditation and Infrastructure for Online Schools. *Distance Learning*, 5(3), 17-23.
- Oppenheim, A. N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Bloomsbury Publishing.
- Owolabi, J. O. (2020). Virtualising the School During COVID-19 and Beyond in Africa: Infrastructure, Pedagogy, Resources, Assessment, Quality Assurance, Student Support System, Technology, Culture and Best Practice. *Adv Med Educ Pract*, 11, 755-759.
- Ozcinar, Z., & Ekizoglu, N. (2013). Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 1-10.
- Özdilekler, M. A., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2018). "An evaluation of class-teachers" roles in transferring values. *Quality & Quantity*, 52, 1043-1058.
- Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6), 154.

- Phan, T., & Dang, L. T. (2017). Teacher Readiness for Online Teaching: A Critical Review. *International Journal Open Distance E-Learning*, 3(1), 1-16.
- Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *The Journal for Open and Distance Education and Educational*, 17(1), 6-18.
- Retief, M., & Letsosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Theologise Studies/Theological Studies*, 74(1), 1-8.
- Traxler, J. (2018). Distance learning-Predictions and Possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 1-13.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Ward, A. (2010). "When They Don't Have to Sit There They Don't. They'll Go and Sit Somewhere Else": Students with Disabilities Talk about Barriers to Friendship. *Kairaranga*, 11(1), 22-28.
- World Health Organization (2020). *Disability considerations during the COVID-19 outbreak*. World Health Organization.
- Yahaya, H. N., & Zulkifli, L. A. (2021). Acceptance on open and distance learning method among special education needs teachers during movement control order. *Journal of Media and Information Warfare*, 14(1), 68-79.
- Zhang, Y., & Lin, H. C. (2019). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: what predicts online learning satisfaction? *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 57-71.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της

Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.

Αραβανής, Γ., & Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 356-361). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180-204.

Βруниώτη, Κ. (2007). Σχολική ένταξη και Οικογένεια: Μία διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής, τη σκοπιά των γονέων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 67-88.

Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (Τόμ. Συλλογικός Επιστημονικός, σ. 11-42). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γκιαούρη, Σ. (2018). Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Στο Σ. Σούλης, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπαλιάς, & Α. Αλευριάδου (Επιμ.), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους* (σ. 25-41). Κοζάνη: En-tiposis.

Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., & Ραχανιώτη, Ε. (2021). *Κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down στη γενική και ενιαία εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως-σύγχρονης και

ασύγχρονης-εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 23-40.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, Μετ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Ζάχος, Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.: "Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί"* (σ. 546-554). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (Τόμ. Συλλογικός Επιστημονικός, σ. 28-54). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Καθορισμός Πλαισίου Σχεδίων Δράσης σε Σχολικές Μονάδες Π/θμιας-Δ/θμιας Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής για την ασφαλή χρήση και την παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων τηλεεκπαίδευσης και διαδικτύου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωακειμίδου, Β., Βλαχοστέργιου, Κ., Σούρρας, Θ., Λιόπα, Ν., Κοκκινιά, Θ., Σούλα, Ε., & Τσαλαμπαμπούνη, Φ. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και

ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 76-101.

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε. (2021). *Όψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε.

Κλουβάτος, Κ. (2021). *Αποτύπωση Προβλημάτων την Περίοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπ/ση στα Σχολεία της Περιοχής Αρμοδιότητας του ΚΕΣΥ Νάξου*. Νάξος: Κέντρο Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Νάξου.

Κοτσιφάκος, Δ., Λογαράς, Χ., & Ράπτη, Μ. (2021). Από τις Σχολικές Ιστοσελίδες στις Τηλεδιασκέψεις και τις Ηλεκτρονικές Τάξεις: Μία Αδιόρατη αλλά Υπαρκτή Σχέση Διαδικτυακών Σχολικών Περιβαλλόντων. Μελέτη Περίπτωσης: 7ο Εργαστηριακό Κέντρο Πειραιά (Περάματος). *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 152-162.

Κοφτερός, Α., & Χατζηλάκος, Θ. (2013). ΔΙΑΠΛΑΣΟΙΣ: Διαδικτυακή Πλατφόρμα Συνεργασίας Σχολείου Οικογένειας και Παρέμβαση με Μαθητές στο Γλωσσικό Μάθημα. *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 165-171). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ελληνικής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα"* (σ. 331-341). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α.-Μ., & Παπαδημητρίου, Σ. &. (2021). Editorial 2021. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 4-5.

- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α.-Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2018). Διαμόρφωση και εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Στο Σ. Σούλης, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπαλιάς, & Α. Αλευριάδου (Επιμ.), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους* (σ. 43-52). Κοζάνη: En-tiposis.
- Μπακιρτζή, Ι. (2020). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; - Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις"* (σ. 324-330). Ηλεκτρονική Έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Νόμος 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 1., Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008)
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (3η έκδοση)*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2018). Ένα Νηπιαγωγείο για Όλους. Στο Σ. Γ. Σούλης, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπαλιάς, & Α. Αλευριάδου (Επιμ.), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους* (σ. 9-24). Κοζάνη: En-tiposis.
- Smith, D., & Tyler, N. (2019). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Φέρνοντας την αλλαγή* (Α. Σ. Αντωνίου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Τζήλου, Θ. Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων Webex και e-Class την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 6-22.
- Τσιώλης, Γ. (. (2018). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97-125). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Παράρτημα

I. Πίνακες

Πίνακας 33: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και κόπωση

ANOVA

Πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και κόπωση.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,525	3	4,508	4,438	,005
Within Groups	122,923	121	1,016		
Total	136,448	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και κόπωση.

LSD

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας				Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,74940*	,27143	,007	,2120	1,2868
	Μόνιμος-η	-,12511	,21858	,568	-,5579	,3076
	Ωρομίσθιος-α	1,00822*	,46593	,032	,0858	1,9307
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	άλλη Αναπληρωτής/τρια	-,74940*	,27143	,007	-1,2868	-,2120
	Μόνιμος-η	-,87451*	,30598	,005	-1,4803	-,2687
	Ωρομίσθιος-α	,25882	,51277	,615	-,7563	1,2740
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,12511	,21858	,568	-,3076	,5579
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,87451*	,30598	,005	,2687	1,4803
	Ωρομίσθιος-α	1,13333*	,48687	,022	,1694	2,0972
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-1,00822*	,46593	,032	-1,9307	-,0858
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,25882	,51277	,615	-1,2740	,7563
	Μόνιμος-η	-1,13333*	,48687	,022	-2,0972	-,1694

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 34: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

ANOVA

Δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,304	3	3,101	2,790	,043
Within Groups	134,504	121	1,112		
Total	143,808	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,47381	,28393	,098	-,0883	1,0359
	Μόνιμος-η	-,04384	,22865	,848	-,4965	,4088
	Ωρομίσθιος-α	1,15616*	,48739	,019	,1912	2,1211
Με άλλη Αναπληρωτής/τρια σχέση/σύμβαση εργασίας	Μόνιμος-η	-,47381	,28393	,098	-1,0359	,0883
	Ωρομίσθιος-α	-,51765	,32007	,108	-1,1513	,1160
	Ωρομίσθιος-α	,68235	,53639	,206	-,3796	1,7443
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,04384	,22865	,848	-,4088	,4965
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,51765	,32007	,108	-,1160	1,1513
	Ωρομίσθιος-α	1,20000*	,50929	,020	,1917	2,2083
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-1,15616*	,48739	,019	-2,1211	-,1912
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,68235	,53639	,206	-1,7443	,3796
	Μόνιμος-η	-1,20000*	,50929	,020	-2,2083	-,1917

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 35: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης

ANOVA

Αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,334	3	4,445	2,821	,042
Within Groups	190,634	121	1,575		
Total	203,968	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,27800	,33802	,412	-,3912	,9472
	Μόνιμος-η	,61918*	,27221	,025	,0803	1,1581
	Ωρομίσθιος-α	1,21918*	,58024	,038	,0704	2,3679
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,27800	,33802	,412	-,9472	,3912
	Μόνιμος-η	,34118	,38104	,372	-,4132	1,0955
	Ωρομίσθιος-α	,94118	,63857	,143	-,3230	2,2054
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,61918*	,27221	,025	-1,1581	-,0803
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,34118	,38104	,372	-1,0955	,4132
	Ωρομίσθιος-α	,60000	,60631	,324	-,6004	1,8004
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-1,21918*	,58024	,038	-2,3679	-,0704
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,94118	,63857	,143	-2,2054	,3230
	Μόνιμος-η	-,60000	,60631	,324	-1,8004	,6004

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 36: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό

ANOVA

Απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12,547	3	4,182	4,247	,007
Within Groups	119,165	121	,985		
Total	131,712	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,60757*	,26725	,025	,0785	1,1367
	Μόνιμος-η	-,16301	,21522	,450	-,5891	,2631
	Ωρομίσθιος-α	1,13699*	,45876	,015	,2288	2,0452
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,60757*	,26725	,025	-1,1367	-,0785
	Μόνιμος-η	-,77059*	,30126	,012	-1,3670	-,1742
	Ωρομίσθιος-α	,52941	,50488	,296	-,4701	1,5289
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,16301	,21522	,450	-,2631	,5891
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,77059*	,30126	,012	,1742	1,3670
	Ωρομίσθιος-α	1,30000*	,47937	,008	,3510	2,2490
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-1,13699*	,45876	,015	-2,0452	-,2288
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,52941	,50488	,296	-1,5289	,4701
	Μόνιμος-η	-1,30000*	,47937	,008	-2,2490	-,3510

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 37: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την Απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

ANOVA

Απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10,207	3	3,402	2,866	,040
Within Groups	143,665	121	1,187		
Total	153,872	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,35697	,29344	,226	-,2240	,9379
	Μόνιμος-η	-,42146	,23631	,077	-,8893	,0464
	Ωρομίσθιος-α	,74521	,50371	,142	-,2520	1,7424
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,35697	,29344	,226	-,9379	,2240
	Μόνιμος-η	-,77843*	,33079	,020	-1,4333	-,1236
	Ωρομίσθιος-α	,38824	,55435	,485	-,7092	1,4857
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,42146	,23631	,077	-,0464	,8893
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,77843*	,33079	,020	,1236	1,4333
	Ωρομίσθιος-α	1,16667*	,52635	,029	,1246	2,2087
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,74521	,50371	,142	-1,7424	,2520
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,38824	,55435	,485	-1,4857	,7092
	Μόνιμος-η	-1,16667*	,52635	,029	-2,2087	-,1246

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 38: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία

ANOVA

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,240	3	5,080	3,944	,010
Within Groups	155,848	121	1,288		
Total	171,088	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,41499	,30563	,177	-1,0201	,1901
	Μόνιμος-η	,67717*	,24612	,007	,1899	1,1644
	Ωρομίσθιος-α	,04384	,52464	,934	-,9948	1,0825
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	,41499	,30563	,177	-,1901	1,0201
	Μόνιμος-η	1,09216*	,34453	,002	,4101	1,7742
	Ωρομίσθιος-α	,45882	,57738	,428	-,6842	1,6019
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,67717*	,24612	,007	-1,1644	-,1899
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-1,09216*	,34453	,002	-1,7742	-,4101
	Ωρομίσθιος-α	-,63333	,54821	,250	-1,7187	,4520
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,04384	,52464	,934	-1,0825	,9948
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,45882	,57738	,428	-1,6019	,6842
	Μόνιμος-η	,63333	,54821	,250	-,4520	1,7187

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 39: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τη φοίτηση

ANOVA

Φοίτηση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,277	3	4,759	3,565	,016
Within Groups	161,531	121	1,335		
Total	175,808	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Φοίτηση

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,53425	,31115	,089	-,0818	1,1503
	Μόνιμος-η	,70091*	,25057	,006	,2048	1,1970
	Ωρομίσθιος-α	,93425	,53412	,083	-,1232	1,9917
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,53425	,31115	,089	-1,1503	,0818
	Μόνιμος-η	,16667	,35075	,636	-,5277	,8611
	Ωρομίσθιος-α	,40000	,58781	,497	-,7637	1,5637
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,70091*	,25057	,006	-1,1970	-,2048
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,16667	,35075	,636	-,8611	,5277
	Ωρομίσθιος-α	,23333	,55812	,677	-,8716	1,3383
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,93425	,53412	,083	-1,9917	,1232
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,40000	,58781	,497	-1,5637	,7637
	Μόνιμος-η	-,23333	,55812	,677	-1,3383	,8716

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 40: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τη λειτουργία του σχολείου

ANOVA

Λειτουργία σχολείου

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,922	3	4,974	4,012	,009
Within Groups	150,006	121	1,240		
Total	164,928	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Λειτουργία σχολείου

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,35052	,29984	,245	-,2431	,9441
	Μόνιμος-η	,83288*	,24147	,001	,3548	1,3109
	Ωρομίσθιος-α	,23288	,51471	,652	-,7861	1,2519
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,35052	,29984	,245	-,9441	,2431
	Μόνιμος-η	,48235	,33801	,156	-,1868	1,1515
	Ωρομίσθιος-α	-,11765	,56645	,836	-1,2391	1,0038
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,83288*	,24147	,001	-1,3109	-,3548
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,48235	,33801	,156	-1,1515	,1868
	Ωρομίσθιος-α	-,60000	,53784	,267	-1,6648	,4648
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,23288	,51471	,652	-1,2519	,7861
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,11765	,56645	,836	-1,0038	1,2391
	Μόνιμος-η	,60000	,53784	,267	-,4648	1,6648

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 41: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τις απουσίες

ANOVA

Απουσίες

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20,962	3	6,987	4,725	,004
Within Groups	178,926	121	1,479		
Total	199,888	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Απουσίες

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,31185	,32748	,343	-,3365	,9602
	Μόνιμος-η	,99224*	,26372	,000	,4701	1,5143
	Ωρομίσθιος-α	,35890	,56214	,524	-,7540	1,4718
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	άλλη Αναπληρωτής/τρια	-,31185	,32748	,343	-,9602	,3365
	Μόνιμος-η	,68039	,36915	,068	-,0504	1,4112
	Ωρομίσθιος-α	,04706	,61865	,939	-1,1777	1,2718
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,99224*	,26372	,000	-1,5143	-,4701
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,68039	,36915	,068	-1,4112	,0504
	Ωρομίσθιος-α	-,63333	,58740	,283	-1,7962	,5296
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,35890	,56214	,524	-1,4718	,7540
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,04706	,61865	,939	-1,2718	1,1777
	Μόνιμος-η	,63333	,58740	,283	-,5296	1,7962

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 42: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την επίδοση

ANOVA

Επίδοση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,483	3	5,494	3,857	,011
Within Groups	172,349	121	1,424		
Total	188,832	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Επίδοση

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,02256	,32140	,944	-,6589	,6137
	Μόνιμος-η	,84018*	,25883	,002	,3278	1,3526
	Ωρομίσθιος-α	-,09315	,55171	,866	-1,1854	,9991
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	,02256	,32140	,944	-,6137	,6589
	Μόνιμος-η	,86275*	,36231	,019	,1455	1,5800
	Ωρομίσθιος-α	-,07059	,60717	,908	-1,2726	1,1315
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,84018*	,25883	,002	-1,3526	-,3278
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,86275*	,36231	,019	-1,5800	-,1455
	Ωρομίσθιος-α	-,93333	,57650	,108	-2,0747	,2080
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	,09315	,55171	,866	-,9991	1,1854
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,07059	,60717	,908	-1,1315	1,2726
	Μόνιμος-η	,93333	,57650	,108	-,2080	2,0747

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 43: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την συμπεριφορά

ANOVA

Συμπεριφορά

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	27,554	3	9,185	5,675	,001
Within Groups	195,838	121	1,618		
Total	223,392	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Συμπεριφορά

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,04593	,34260	,894	-,7242	,6323
	Μόνιμος-η	1,05799*	,27590	,000	,5118	1,6042
	Ωρομίσθιος-α	-,37534	,58811	,525	-1,5397	,7890
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	άλλη Αναπληρωτής/τρια	,04593	,34260	,894	-,6323	,7242
	Μόνιμος-η	1,10392*	,38621	,005	,3393	1,8685
	Ωρομίσθιος-α	-,32941	,64723	,612	-1,6108	,9519
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-1,05799*	,27590	,000	-1,6042	-,5118
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-1,10392*	,38621	,005	-1,8685	-,3393
	Ωρομίσθιος-α	-1,43333*	,61453	,021	-2,6500	-,2167
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	,37534	,58811	,525	-,7890	1,5397
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,32941	,64723	,612	-,9519	1,6108
	Μόνιμος-η	1,43333*	,61453	,021	,2167	2,6500

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 44: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς την αμεσότητα

ANOVA

Άμεση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	19,995	3	6,665	6,251	,001
Within Groups	129,013	121	1,066		
Total	149,008	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Άμεση

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,81869*	,27807	,004	,2682	1,3692
	Μόνιμος-η	-,50091*	,22393	,027	-,9443	-,0576
	Ωρομίσθιος-α	,46575	,47734	,331	-,4793	1,4108
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,81869*	,27807	,004	-1,3692	-,2682
	Μόνιμος-η	-1,31961*	,31346	,000	-1,9402	-,6990
	Ωρομίσθιος-α	-,35294	,52532	,503	-1,3930	,6871
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,50091*	,22393	,027	,0576	,9443
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	1,31961*	,31346	,000	,6990	1,9402
	Ωρομίσθιος-α	,96667	,49878	,055	-,0208	1,9541
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,46575	,47734	,331	-1,4108	,4793
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,35294	,52532	,503	-,6871	1,3930
	Μόνιμος-η	-,96667	,49878	,055	-1,9541	,0208

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 45: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν ήταν γρήγορη

ANOVA

Γρήγορη

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,853	3	4,951	4,458	,005
Within Groups	134,379	121	1,111		
Total	149,232	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Γρήγορη

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,46978	,28380	,100	-,0921	1,0316
	Μόνιμος-η	-,62237*	,22854	,007	-1,0748	-,1699
	Ωρομίσθιος-α	,21096	,48716	,666	-,7535	1,1754
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	άλλη Αναπληρωτής/τρια	-,46978	,28380	,100	-1,0316	,0921
	Μόνιμος-η	-1,09216*	,31992	,001	-1,7255	-,4588
	Ωρομίσθιος-α	-,25882	,53614	,630	-1,3202	,8026
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,62237*	,22854	,007	,1699	1,0748
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	1,09216*	,31992	,001	,4588	1,7255
	Ωρομίσθιος-α	,83333	,50905	,104	-,1745	1,8411
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,21096	,48716	,666	-1,1754	,7535
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,25882	,53614	,630	-,8026	1,3202
	Μόνιμος-η	-,83333	,50905	,104	-1,8411	,1745

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 46: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν ήταν μαζική

ANOVA

Μαζική

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10,462	3	3,487	2,763	,045
Within Groups	152,738	121	1,262		
Total	163,200	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Μαζική

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,41096	,30256	,177	-,1880	1,0100
	Μόνιμος-η	-,52237*	,24366	,034	-1,0048	-,0400
	Ωρομίσθιος-α	,01096	,51938	,983	-1,0173	1,0392
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	άλλη Αναπληρωτής/τρια	-,41096	,30256	,177	-1,0100	,1880
	Μόνιμος-η	-,93333*	,34107	,007	-1,6086	-,2581
	Ωρομίσθιος-α	-,40000	,57159	,485	-1,5316	,7316
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,52237*	,24366	,034	,0400	1,0048
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,93333*	,34107	,007	,2581	1,6086
	Ωρομίσθιος-α	,53333	,54271	,328	-,5411	1,6078
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,01096	,51938	,983	-1,0392	1,0173
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,40000	,57159	,485	-,7316	1,5316
	Μόνιμος-η	-,53333	,54271	,328	-1,6078	,5411

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 47: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν υπήρξε υποστήριξη από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου

ANOVA

Υπήρξε υποστήριξη από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	22,928	3	7,643	5,806	,001
Within Groups	159,280	121	1,316		
Total	182,208	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Υπήρξε υποστήριξη από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,50524	,30898	,105	-1,1169	,1065
	Μόνιμος-η	,57123*	,24882	,023	,0786	1,0638
	Ωρομίσθιος-α	-1,32877*	,53038	,014	-2,3788	-,2787
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	,50524	,30898	,105	-,1065	1,1169
	Μόνιμος-η	1,07647*	,34830	,002	,3869	1,7660
	Ωρομίσθιος-α	-,82353	,58370	,161	-1,9791	,3321
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,57123*	,24882	,023	-1,0638	-,0786
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-1,07647*	,34830	,002	-1,7660	-,3869
	Ωρομίσθιος-α	-1,90000*	,55421	,001	-2,9972	-,8028
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	1,32877*	,53038	,014	,2787	2,3788
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,82353	,58370	,161	-,3321	1,9791
	Μόνιμος-η	1,90000*	,55421	,001	,8028	2,9972

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 48: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν υπήρξε συνεργασία με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας

ANOVA

Υπήρξε συνεργασία με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17,924	3	5,975	3,585	,016
Within Groups	201,628	121	1,666		
Total	219,552	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Υπήρξε συνεργασία με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,21515	,34763	,537	-,9034	,4731
	Μόνιμος-η	,55936*	,27995	,048	,0051	1,1136
	Ωρομίσθιος-α	-1,27397*	,59674	,035	-2,4554	-,0926
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	,21515	,34763	,537	-,4731	,9034
	Μόνιμος-η	,77451	,39187	,050	-,0013	1,5503
	Ωρομίσθιος-α	-1,05882	,65673	,110	-2,3590	,2413
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,55936*	,27995	,048	-1,1136	-,0051
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,77451	,39187	,050	-1,5503	,0013
	Ωρομίσθιος-α	-1,83333*	,62355	,004	-3,0678	-,5989
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	1,27397*	,59674	,035	,0926	2,4554
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	1,05882	,65673	,110	-,2413	2,3590
	Μόνιμος-η	1,83333*	,62355	,004	,5989	3,0678

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 49: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

ANOVA

Η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12,342	3	4,114	2,741	,046
Within Groups	181,626	121	1,501		
Total	193,968	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,36422	,32994	,272	-,2890	1,0174
	Μόνιμος-η	,74658*	,26570	,006	,2205	1,2726
	Ωρομίσθιος-α	,04658	,56637	,935	-1,0747	1,1678
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,36422	,32994	,272	-1,0174	,2890
	Μόνιμος-η	,38235	,37193	,306	-,3540	1,1187
	Ωρομίσθιος-α	-,31765	,62330	,611	-1,5516	,9163
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,74658*	,26570	,006	-1,2726	-,2205
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,38235	,37193	,306	-1,1187	,3540
	Ωρομίσθιος-α	-,70000	,59181	,239	-1,8717	,4717
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,04658	,56637	,935	-1,1678	1,0747
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,31765	,62330	,611	-,9163	1,5516
	Μόνιμος-η	,70000	,59181	,239	-,4717	1,8717

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 50: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς τον περιορισμό της επικοινωνίας

ANOVA

Περιορισμό επικοινωνίας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,127	3	3,709	3,301	,023
Within Groups	135,945	121	1,124		
Total	147,072	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Περιορισμό επικοινωνίας

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,28525	,28545	,320	-,8504	,2799
	Μόνιμος-η	,61279*	,22987	,009	,1577	1,0679
	Ωρομίσθιος-α	,07945	,48999	,871	-,8906	1,0495
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	,28525	,28545	,320	-,2799	,8504
	Μόνιμος-η	,89804*	,32177	,006	,2610	1,5351
	Ωρομίσθιος-α	,36471	,53925	,500	-,7029	1,4323
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	-,61279*	,22987	,009	-1,0679	-,1577
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,89804*	,32177	,006	-1,5351	-,2610
	Ωρομίσθιος-α	-,53333	,51201	,300	-1,5470	,4803
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,07945	,48999	,871	-1,0495	,8906
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	-,36471	,53925	,500	-1,4323	,7029
	Μόνιμος-η	,53333	,51201	,300	-,4803	1,5470

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 51: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν ήταν υποστηρικτικός προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν

ANOVA

Ήταν υποστηρικτικός προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,109	3	3,703	2,907	,037
Within Groups	154,139	121	1,274		
Total	165,248	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Ήταν υποστηρικτικός προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,43836	,30395	,152	-,1634	1,0401
	Μόνιμος-η	-,52831*	,24477	,033	-1,0129	-,0437
	Ωρομίσθιος-α	,03836	,52175	,942	-,9946	1,0713
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	-,43836	,30395	,152	-1,0401	,1634
	Μόνιμος-η	-,96667*	,34263	,006	-1,6450	-,2883
	Ωρομίσθιος-α	-,40000	,57420	,487	-1,5368	,7368
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,52831*	,24477	,033	,0437	1,0129
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,96667*	,34263	,006	,2883	1,6450
	Ωρομίσθιος-α	,56667	,54520	,301	-,5127	1,6460
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,03836	,52175	,942	-1,0713	,9946
	Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	,40000	,57420	,487	-,7368	1,5368
	Μόνιμος-η	-,56667	,54520	,301	-1,6460	,5127

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 52: Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας ως προς το εάν Αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης

ANOVA

Αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,837	3	2,946	2,942	,036
Within Groups	121,163	121	1,001		
Total	130,000	124			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης.

LSD

(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αναπληρωτής/τρια	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,43916	,26948	,106	-,0943	,9727
	Μόνιμος-η	-,27260	,21701	,211	-,7022	,1570
	Ωρομίσθιος-α	,82740	,46259	,076	-,0884	1,7432
Με σχέση/σύμβαση εργασίας	άλλη Αναπληρωτής/τρια	-,43916	,26948	,106	-,9727	,0943
	Μόνιμος-η	-,71176*	,30378	,021	-1,3132	-,1104
	Ωρομίσθιος-α	,38824	,50909	,447	-,6196	1,3961
Μόνιμος-η	Αναπληρωτής/τρια	,27260	,21701	,211	-,1570	,7022
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	,71176*	,30378	,021	,1104	1,3132
	Ωρομίσθιος-α	1,10000*	,48337	,025	,1430	2,0570
Ωρομίσθιος-α	Αναπληρωτής/τρια	-,82740	,46259	,076	-1,7432	,0884
	Με σχέση/σύμβαση εργασίας	-,38824	,50909	,447	-1,3961	,6196
	Μόνιμος-η	-1,10000*	,48337	,025	-2,0570	-,1430

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

II. Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη, τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δινοπούλου Βαΐα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ – ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Φύλο:
Ανδρας
Γυναίκα
Δεν θέλω να τοποθετηθώ

2. Ηλικία:
22-29
30-39
40-49
50+

3. Τίτλος σπουδών: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα)
Πτυχίο γενικής αγωγής (ΠΕ70)
Πτυχίο ειδικής αγωγής (ΠΕ71)

Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής (ΠΕ70 ΕΑΕ)

Μεταπτυχιακό (άλλο)

Διδακτορικό ειδικής αγωγής

Διδακτορικό (άλλο)

Σεμινάριο ειδικής αγωγής (τουλάχιστον 9μήνης διάρκειας άνω των 300 ωρών)

4. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-20 έτη

21-30 έτη

> 30 έτη

5. Εργάζομαι:

Δημόσια εκπαίδευση

Ιδιωτική εκπαίδευση

6. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος-η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος-α

Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας

7. Βαθμός αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσατε κατά το 2020-2021:

Αστική (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους)

Ημιαστική (με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους)

Αγροτική (με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους)

8. Παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021:

Ναι

Όχι

9. Θέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021:
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής
- Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε γενικό σχολείο ως/σε:
Παράλληλη στήριξη
Τμήμα ένταξης
Κατ' οίκον διδασκαλία
10. Αριθμός μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζετε κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021:
0
1
3-12
13 και πάνω
11. Κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστηρίζετε : (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα)
Αισθητηριακές αναπηρίες
Διαταραχές ομιλίας-λόγου
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Κινητικές αναπηρίες
Νοητική αναπηρία
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
Συναισθηματικά Προβλήματα
Άλλα προβλήματα-δυσκολίες
12. Υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.):

Ναι

Όχι

ΑΞΙΟΝΑΣ 1: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

13. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να προσφέρω εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας.					
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να μετατρέψω το έντυπο υλικό σε ψηφιακό υλικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.					
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να χρησιμοποιήσω ψηφιοποιημένο υλικό διαθέσιμο από το διαδίκτυο και τους σχετικούς εκπαιδευτικούς πόρους.					
Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να χρησιμοποιήσω ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom) ως μέσο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.					
Επαρκώς καταρτισμένος/η για εξ αποστάσεως διδασκαλία, έπειτα από την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή					

σεμιναρίου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.					
Ικανοποιημένος/η από την επαγγελματική μου εμπειρία κατά την τηλεεκπαίδευση.					
Άλλο προσδιορίστε					

14. Προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση των τεχνολογικών δυνατοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Έλλειψη επικοινωνίας από τους/τις μαθητές/τριες για την συνέχιση συμμετοχής στα μαθήματα.					
Έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών.					
Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.					
Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα.					
Οικογενειακές δυσκολίες.					
Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία.					

Έλλειψη δομής και οργάνωσης των μαθημάτων.					
Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.					
Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων.					
Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών.					
Πολύωρη παραμονή μπροστά σε μια οθόνη και κόπωση.					
Δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.					
Αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης.					
Άλλο προσδιορίστε					
Κανένα					

15. Δυσκολίες στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ
--	-------------------------

	1	2	3	4	5
Δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αντιμετώπιση τους ως σύνολο.					
Απουσία κρατικής στήριξης και ενίσχυσης για τον κατάλληλο εξοπλισμό.					
Αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας.					
Έλλειψη χρόνου από γονείς για την κατ' οίκον υποστήριξη των παιδιών					
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στο αντικείμενο.					
Έλλειψη κατάλληλου συντονισμού και οργάνωσης για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.					
Απουσία δομών για ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.					
Άλλο προσδιορίστε					
Κανένα					

ΑΞΟΝΑΣ 2: ΠΙΘΑΝΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

16. Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών εργαλείων.					
Χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλου διαδραστικού-υποστηρικτικού υλικού.					
Προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.)					
Λειτουργήσε πιο αποτελεσματικά ως Ασύγχρονη, συμπληρωματική εκπαίδευση παρά ως Σύγχρονη.					
Απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους/τις μαθητές/τριες (πχ. προσαρμογή οθόνης για παιδιά με προβλήματα όρασης ή ειδικά ακουστικά).					
Μπορεί να λειτουργήσει ΜΟΝΟ σε συνδυασμό με την Δια Ζώσης εκπαίδευση.					
Παρείχε δυνατότητες για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών.					
Διευκόλυνε την πρόσβαση των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην εκπαίδευση.					

Προσέφερε εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής προωθώντας την ενεργητική μάθηση.					
Ενίσχυε την αυτοπεποίθηση και την συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.					
Οδήγησε σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής.					
Απαιτούσε σε μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή τον γονέα.					
Οδήγησε σε έλλειψη κοινωνικοποίησης και ενέτεινε το αίσθημα απομόνωσης.					
Άλλο προσδιορίστε					

17. Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (επιλέξτε μέχρι 3):

Επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό μέσω e-mail

Αποστολή υλικού στο e-mail του/της μαθητή/τριας

Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-me, Moodle κ.λπ) όπου αναρτάται το εκπαιδευτικό υλικό

Βίντεο-μαθήματα ή βίντεο-διαλέξεις

Εφαρμογές άμεσης επικοινωνίας (instant messaging)

Σύγχρονη διδασκαλία μέσω πλατφόρμας (webex, zoom κ.λπ)

Άλλο προσδιορίστε

18. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν μία εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1 2 3 4 5

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ)

19. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ήταν απαραίτητη πρακτική κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1 2 3 4 5

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ)

ΑΞΟΝΑΣ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

20. Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Υποστήριξαν τεχνικά τον/την μαθητή/τρια.					
Καθοδήγησαν και υποστήριξαν διδακτικά τον/την μαθητή/τρια.					
Ήταν απόντες από τη διαδικασία.					
Εμπλέκονταν με έντονα παρεμβατικό τρόπο.					

Προκαλούσαν άγχος στο/στη μαθητή/τρια.					
Κατανόησαν καλύτερα τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους.					
Άλλο προσδιορίστε					

21. Τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου.					
Αποστολή e-mail μέσω myschool.					
Αποστολή sms μέσω myschool.					
Αποστολή e-mail από τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου στο ΠΣΔ.					
Τηλεδιάσκεψη.					
Αποστολή e-mail από την προσωπική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του/της διευθυντή/ντριας στο ΠΣΔ.					

Άλλο προσδιορίστε					
-------------------	--	--	--	--	--

22. Κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας τα κυρίαρχα θέματα ήταν:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Φοίτηση					
Λειτουργία σχολείου					
Απουσίες					
Επίδοση					
Λειτουργία e-class/e-me					
Εξουσιοδότηση γονέων για απόκτηση e-mail από τους μαθητές/τριες					
Απόκτηση διεύθυνσεως e-mail από τους/τις μαθητές/τριες					
Ενημέρωση γονέων για πρόληψη και αντιμετώπιση θεμάτων υγιεινής					
Εκδηλώσεις σχολείου					

Μαθήματα με τηλεδιασκέψεις					
Μετακίνηση μαθητών/τριών					
Συμπεριφορά					
Άλλα θέματα					

23. Η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ήταν:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Άμεση					
Γρήγορη					
Αποτελεσματική					
Επαρκής					
Οικονομική					
Αποδεδειγμένα διεκπεραιωμένα					

Μαζική					
Άλλο προσδιορίστε					

ΑΞΟΝΑΣ 4: ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

24. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Το κλίμα της τάξης μου ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία.					
Το κλίμα της τάξης μου προήγαγε μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης.					
Υπήρξε υποστήριξη από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου.					
Υπήρξε συνεργασία με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας.					
Για την διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεκπαίδευσης κρίθηκε απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.					

Διατηρήθηκε η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.					
Παρέχονταν ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών.					
Η διδασκαλία προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.					
Άλλο προσδιορίστε					

25. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

1 2 3 4 5

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ)

26. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

1 2 3 4 5

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ)

27. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα τον/την:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Περιορισμό επικοινωνίας					

Αύξηση συνεργασίας					
Σταθερότητα					
Δυσχέρεια στην επικοινωνία					
Αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας					
Άγχος για το συντονισμό και τη συνεργασία					
Άλλο προσδιορίστε					

ΑΞΟΝΑΣ 5: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

28. Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας:

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	1	2	3	4	5
Προσδιόριζε με σαφήνεια τους σκοπούς και τους στόχους της σχολικής μονάδας.					
Ήταν υποστηρικτικός προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε δυσκολίες που προέκυπταν.					

Προωθούσε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων.					
Έδινε στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.					
Λάμβανε υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.					
Αναγνώριζε ότι οι αδυναμίες δικτύου και συνδεσιμότητας χρήζουν βελτίωσης.					
Ενθάρρυνε την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.					
Άλλο προσδιορίστε					

III. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Πρωτόκολλο Συνέντευξης		
Ερευνητικά Ερωτήματα	Θεματικοί Άξονες	Ερωτήσεις Συνέντευξης
Προφίλ		1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; 2. Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον

		<p>διδασκαλία;</p> <p>4. Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζετε;</p> <p>5. Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζετε;</p>
<p>A. Συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19.</p>	<p>Προκλήσεις και εμπόδια.</p>	<p>1. Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;</p> <p>2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;</p> <p>3. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;</p> <p>4. Ποιες δυνατότητες παρέχει η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;</p>

<p>B. Συνεργασία με την οικογένεια, με τους/τις συναδέλφους/ίσες και με τη διεύθυνση του σχολείου.</p>	<p>Συνεργασία</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια; 2. Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών; 3. Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν; 4. Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;
---	-------------------	--

IV. Απομαγνητοφωνημένες Συνεντεύξεις

1^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εργάζομαι τρία χρόνια.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Εργάστηκα ως εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Είχα δεκαέξι μαθητές.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Όλοι οι μαθητές είχαν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Χμμ, ωραία. Καθ' όλη, λουπόν, τη διάρκεια της χρονιάς έγιναν κάποια σεμινάρια σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο για τον τρόπο διεξαγωγής της όσο και για τα μέσα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε. Επίσης, ο συντονιστής του σχολείου μας ήρθε σε επαφή με τον κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να μας συμβουλέψει για τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Λοιπόν, μία δυσκολία με την οποία ήρθαμε αντιμέτωποι ήταν η συγκέντρωση των παιδιών, δηλαδή τα παιδιά δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν για αρκετή συνεχόμενη ώρα στο μάθημα. Τη διαδικασία, επίσης, τη δυσκόλευε και η απουσία των φυσικών αντικειμένων που χρησιμοποιούσαμε κάθε μέρα στην τάξη για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Τα παιδιά που είχα στο τμήμα ένταξης είχαν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες παρόλα αυτά η διδασκαλία θεωρώ πως προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλα τα παιδιά χρησιμοποιώντας λογισμικά που βοηθούσαν την εκπαιδευτική πράξη και ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης δεν θεωρώ ότι η τηλεεκπαίδευση παρείχε ευκαιρίες για συνεργατική δράση των παιδιών.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Παρόντες κατά την διδασκαλία ήταν κυρίως οι γονείς των μικρότερων τάξεων, Α' έως Γ' Δημοτικού, οι οποίοι βοηθούσαν τα παιδιά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του internet, και όσον αφορά την διδακτική πράξη βοηθούσαν κατά βάση με τη διόρθωση των ασκήσεων, τίποτα περισσότερο.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Με τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης δεν υπήρχε ιδιαίτερη επικοινωνία σε δυαδικό επίπεδο, παρόλα αυτά είχαμε μία κοινή συνομιλία όλοι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να ανταλλάσσουμε ιδέες για τη διεξαγωγή του μαθήματος να μοιραζόμαστε διάφορα προβλήματα και να προτείνουμε λύσεις, αλλά σε δυαδικό επίπεδο τίποτα.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Με τον διευθυντή δεν θεωρώ ότι υπήρξε καλή συνεργασία καθώς ήταν αρκετά αδιάφορος και δεν έχει να προτείνει ουσιαστικές λύσεις σε προβλήματα τα οποία προέκυπταν, τα λύναμε κυρίως μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο.

-Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και για τη συνεργασία.

Κι εγώ ευχαριστώ.

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Οχτώ.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Παράλληλη στήριξη.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Ένα.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Αυτισμός.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Προσπαθήσαμε να.. εε μέσω τηλεδιάσκεψης να κάνουμε το παιδί να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν σωστά το μάθημα γιατί κουραζόντουσαν και χάνανε γρήγορα το ενδιαφέρον τους και πολλές φορές δεν μπαίνανε στη διαδικασία να συνδεθούν στην πλατφόρμα.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Όχι όχι.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Δεν παρείχε και ιδιαίτερες νομίζω. Μόνο στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που δίνονταν η ευκαιρία να κάνει συνεργατική μάθηση.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Εε ήταν κατά τη διάρκεια και οι γονείς εε που συνέ.. που βοηθούσαν τα παιδιά να συνδεθούν στην πλατφόρμα ή ήτανε πιο δίπλα και του έλεγαν τις απαντήσεις, δηλαδή ήταν υποστηρικτικοί.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ερχόμασταν σε καθημερινή επαφή με τους γονείς μετά την τηλεδιάσκεψη, μέσω τηλεφωνημάτων, με email. Οι εκπαιδευτικοί κάναμε Webex στο τέλος κάθε εβδομάδας να δούμε τι δυσκολίες είχαμε και γενικά να έχουμε μια γενική ανατροφοδότηση μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Δεν μας υποστήριξε και ιδιαίτερα..δηλαδή χρησιμοποιήσαμε δικούς μας υπολογιστές και αυτά, δεν είχαμε κάποια επιπλέον υποστήριξη.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Ότι δεν λειτουργεί σωστά όπως θα 'πρεπε. Αυτό.

-Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και για τη συνεργασία.

Ευχαριστώ να 'στε καλά.

3^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εργάζομαι δύο χρόνια ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Παράλληλη στήριξη και τα δύο χρόνια.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Ένα μαθητή.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Στον αυτισμό.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Εε δεν έγινε κάτι διαφορετικό απ' ότι στα υπόλοιπα παιδιά γενικής τυπικής ανάπτυξης, παρείχαν τα tablet και έγιναν κάποια σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς...για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Ήταν δύσκολη η επικοινωνία με το παιδάκι και την οικογένειά του εε.. και έφτασε σε σημείο να απομονωθεί ο μαθητής.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Από μέρους μου προσπάθησα να προσεγγίσω όσο το δυνατόν καλύτερα όλες τις δεξιότητες και ανάγκες του παιδιού μέσω δραστηριοτήτων από το wordwall και διαδραστικών παιχνιδιών εε.. αυτά κατά κύριο λόγο.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Η δασκάλα γενικής δεν.. λόγω αδυναμίας χρήσης του webex δεν χρησιμοποίησε πολύ το.. δεν έβαζε πολύ τα παιδιά σε ομάδες, επομένως δεν θεωρώ ότι αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η συνεργατική μάθηση.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Βρισκόταν κοντά στο παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά θεωρώ ότι δεν ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικός ο ρόλος τους, περισσότερο καταπιεστικός.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Επικοινωνούσαμε καθημερινά για το τι εργασίες και τι δραστηριότητες θα πραγματοποιήσουμε. Εγώ πολλές φορές έπαιρνα εξατομικευμένα το παιδί σε χωριστό δωμάτιο τέλος πάντων μέσω webex εε.. αυτά!

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Για όποια δυσκολία προέκυπτε μας παρότρυνε να επικοινωνήσουμε αρχικά μαζί του και στη συνέχεια θα επικοινωνούσε αυτός με τους εκάστοτε αρμόδιους τέλος πάντων.. αλλά δεν έκανε κάποια ιδιαίτερη δράση για να εε.. για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην εξ αποστάσεως, μόνο όσα σεμινάρια είχαν οργανωθεί από το Υπουργείο. Τα έστελνε μέσω email και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Εεε..δεν θεωρώ ότι μπορεί να αντικαταστήσει την τυπική εκπαίδευση.. τη δια ζώσης εκπαίδευση. Αυτό ως σχόλιο.

-Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο και για τη συνεργασία σας.

Κι εγώ σας ευχαριστώ.

4^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Ως εκπαιδευτικός εργάζομαι περίπου.. γύρω στα εννιά χρόνια.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Εργάστηκα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Υποστήριζα έναν μαθητή.. έναν μαθητή, ναι.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Ο μαθητής είχε διαγνωστεί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, με ΔΑΦ.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Ποιες ενέργειες χμμ.. απ' τη σχολική μονάδα δεν διενεργήθηκε κάποια ενέργεια. Εμείς.. ο κάθε εκπαιδευτικός έμπαινε από το δικό του χώρο με το δικό του εξοπλισμό στο webex. Αυτό. Αλλά η σχολική μονάδα δεν προσέφερε, δεν μας βοήθησε σε κάτι όσον αφορά πάνω σε αυτό.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Εμένα ο μαθητής μου δυστυχώς δεν μπορούσε να εε.. δεν υπήρχε ένα πρόγραμμα, καθώς δεν έμπαινε σε καθημερινή βάση στην πλατφόρμα. Επομένως, καταλαβαίνετε ήταν πολύ δύσκολο, ενώ ήταν αναγκαίο να τηρηθεί το πρόγραμμά του. Δεν είχε τον εξοπλισμό κι έτσι κάποιες φορές τον έπαιρνε από τους γονείς του, αλλά έπρεπε και οι γονείς του να δουλέψουν και δυστυχώς δεν υπήρχε.. δεν μπορούσαμε να ακολουθήσουμε ένα πρόγραμμα που θα βοηθούσε και το ίδιο το παιδί.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Η εξ αποστάσεως.. όχι. Η εξ αποστάσεως ήταν όπως ακριβώς απευθυνόταν σε κάθε παιδί. Δεν υπήρχε κάποια εξατομίκευση, δυστυχώς.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Δυστυχώς, αυτό που ακολουθούσε ο κάθε εκπαιδευτικός ήταν μια μετωπική διδασκαλία, η οποία σε καμία περίπτωση δεν προσέφερε συνεργατική διδασκαλία, αυτή είναι η αλήθεια.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Εμένα δυστυχώς ο γονέας δε μπορούσε να υποστηρίξει το παιδί του, καθώς και ο ίδιος εργαζόταν εκείνες τις ώρες γι' αυτό και πολλές φορές του έπαιρνε τον υπολογιστή, αλλιώς πήγαινε και δούλευε δια ζώσης στην εταιρεία. Επομένως, δεν του παρείχε αυτή τη βοήθεια που θα έπρεπε.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Δυστυχώς, η δασκάλα προτίμησε.. δεν είχαμε κάποια άμεση επικοινωνία. Δεν είχαμε καμία επικοινωνία βασικά δυστυχώς.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Ο διευθυντής ενώ είχε τη διάθεση να μας υποστηρίξει, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν υπολογιστή. Εν τούτοις, όμως, δεν υπήρχε ούτε εξοπλισμός από το σχολείο. Επομένως, παρά την όλη διάθεσή του όταν δεν υπάρχει εξοπλισμός, δεν έχει αποτελέσματα.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Ααα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία νομίζω ότι ακόμη είμαστε σε πολύ πρώιμο στάδιο δυστυχώς, ενώ θα έπρεπε να είχαμε προχωρήσει αρκετά βήματα.

-Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και για τη συνεργασία.

Σας ευχαριστώ κι εγώ γεια σας!

5^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εργάζομαι τέσσερα χρόνια.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Εργάστηκα σε τμήμα ένταξης.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Υποστήριξα έξι μαθητές.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Οι μαθητές ανήκαν στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και στην κατηγορία της Δ.Ε.Π.Υ.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Δεν πραγματοποιήθηκαν κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες, ίσως μπορώ να αναφέρω δύο σεμινάρια που έγιναν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από την σύμβουλο. Αλλά αυτά ήταν κατά τη διάρκεια δεν ήταν προηγούμενος. Το σχολείο δηλαδή δεν έκανε κάτι συγκεκριμένο, ο κάθε εκπαιδευτικός από το σπίτι του με ότι μέσα διέθετε, έκανε ότι μπορούσε,

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Για να πω την αλήθεια, δεν υπήρχε δυνατότητα να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ήταν δύσκολο, δεδομένων των συνθηκών της τηλεεκπαίδευσης.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Όχι, δυστυχώς. Δεν υπήρχε δυνατότητα να προσαρμοστεί κατάλληλα για τον κάθε μαθητή. Δεν υπήρχαν μαθητές που διέθεταν τα ίδια μέσα, άλλοι μαθητές διέθεταν εκτυπωτές για παράδειγμα, άλλοι όχι.. επομένως δεν είχαν όλοι πρόσβαση και στο ίδιο υλικό. Άρα όχι.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Δεν υπήρχε μεγάλη δυνατότητα εξ ορισμού για την συνεργασία έτσι μεταξύ των παιδιών. Ορισμένες φορές, όταν το απαιτούσαν οι συνθήκες μέσα από κάποιες δραστηριότητες που έκανε η δασκάλα της γενικής τάξης μόνο.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Κάθε μαθητής αποτέλεσε έτσι μια διαφορετική περίπτωση..άλλος είχε δίπλα τον γονιό του και μπορούσε να τον υποστηρίξει στη διαδικασία, άλλα παιδιά δεν διέθεταν καν τα τεχνικά μέσα, ενώ άλλοι φυσικά γονείς εργαζόντουσαν εκείνη την ώρα, επομένως δεν μπορούσαν να παρακολουθούν τη διδασκαλία του παιδιού.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Είχαμε μια συνομιλία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με την εκπαιδευτικό της τάξης, στην οποία μπορούσαμε και να

συζητήσουμε ότι προέκυπτε ή τυχόν δυσκολίες και μια φορά την εβδομάδα κάναμε και μία συνάντηση μέσω webex, ώστε να συζητήσουμε δυσκολίες, να προγραμματίσουμε κάποια πράγματα.. υπήρχε δηλαδή κάποια επικοινωνία.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Ο διευθυντής δεν είχε κάποια.. δεν παρείχε κάποια τυπική υποστήριξη. Σε δυσκολίες μόνο που το απαιτούσαν οι καταστάσεις παρέμβαινε, αλλά παρόλα αυτά επειδή οι περισσότερες δυσκολίες προέκυπταν όσον αφορά τα τεχνικά μέσα, ο ίδιος δεν μπορούσε να παρέμβει εκεί ενεργά.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Αξίζει να αναφέρουμε πως στην Ελλάδα ακόμη δεν.. η τηλεεκπαίδευση δεν έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο που να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά.. σε βαθμό τουλάχιστον που να μπορεί να βοηθήσει τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού. Αυτό.

-Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας και για τη συνεργασία

Κι εγώ, χάρηκα.

6^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εργάζομαι τα τελευταία έξι χρόνια.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Πέρυσι εργάστηκα ως παράλληλη στήριξη, όπως και φέτος και γενικά τα τελευταία χρόνια απασχολούμαι στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Πέρυσι είχα έναν μαθητή.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Το παιδάκι αντιμετώπισε συναισθηματικά προβλήματα και υπήρχε διαταραχή..παρουσίαζε διαταραχή στο λόγο του.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Από τη σχολική μονάδα δεν υπήρξε κάποια ουσιαστική ενέργεια. Εκτός κι αν θεωρήσουμε ως ενέργεια το σεμινάριο που πραγματοποίησε ο σύμβουλος. Κατά τα άλλα δεν υπήρχε κάτι.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Γενικά δεν ήταν εφικτή, δεν μου δόθηκε η ευκαιρία για εξατομικευμένο πρόγραμμα. Προσπαθούσα δηλαδή να αναρτώ το υλικό στο e-class κι έτσι να παρέχεται βοήθεια στο παιδί. Αλλά γενικά κατά τη διάρκεια του webex, όσο κράτησε το webex, ήταν σχεδόν ανέφικτο να πραγματοποιήσουμε εξατομικευμένη διδασκαλία.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Όπως είπα και παραπάνω, είναι αδύνατον η εξ αποστάσεως διδασκαλία να προσαρμοστεί κατάλληλα στις ανάγκες των παιδιών. Τουναντίον, θεωρώ ότι ειδικά σε αυτήν την κατηγορία μαθητών, όπως ήταν ο μαθητής μου, προκαλούσε άγχος ακόμη και διάσπαση της προσοχής.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Η αλήθεια είναι ότι η εξ αποστάσεως έδινε τη δυνατότητα για να υπάρξει ομαδικό συνεργατικό κλίμα μεταξύ των παιδιών. Αυτό, βεβαίως, όσο το επέτρεπε και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός δίνει τα κίνητρα στα παιδιά για συνεργασία. Τώρα κατά τη διάρκεια του webex, η πλατφόρμα αυτή, μέσω της οποίας γινόταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η cisco, παρείχε τη δυνατότητα, ώστε να χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες και να δουλέψουν συνεργατικά. Υπήρχε, δηλαδή, η δυνατότητα έτσι θεωρώ εγώ.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Οι γονείς του παιδιού μου την ώρα που γινόταν το μάθημα, εργάζονταν. Όπως είναι φυσικό, αλλά γενικά κατά την επικοινωνία που είχαμε, ήταν πολύ συνεργάσιμοι και πολύ πρόθυμοι να βοηθήσουν

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το παν. Τώρα, όσον αφορά τη δική μου περίπτωση, εκείνη την περίοδο είχαμε τηλεφωνική επικοινωνία, προσπαθούσαμε τηλεφωνικώς να.. μέσω τηλεφώνου να προσαρμόσουμε το μάθημά μας στις ανάγκες των παιδιών προπάντων.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Στο δικό μου το σχολείο πέρσι, ο διευθυντής γενικά δεν ήταν πολύ ενεργητικός, δεν αναλάμβανε πρωτοβουλίες και θεωρώ εγώ ότι δεν μας άκουγε, εμάς τους εκπαιδευτικούς, πόσο μάλλον της ειδικής αγωγής που ήμουν εγώ.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Έτσι όπως το έζησα εγώ πέρσι, κατά τη διάρκεια που γινόταν το webex, θεωρώ ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση που έχει στο κέντρο της το μαθητή. Αλλά βασίζεται σε κάποιες αρχές και κάποιες μεθόδους, τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να τις ξέρει, προκειμένου να υπάρχει επιτυχία. Κατά την περίοδο της πανδημίας πιστεύω ότι η εκπαιδευτική κοινότητα ήταν απροετοίμαστη. Κι αυτό φάνηκε. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, εμείς ήμασταν απροετοίμαστοι δεν μπορούσαμε να... οπότε αυτό που πιστεύω ότι απαιτείται είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Να επιμορφωθούμε στις ανάγκες και στις μεθόδους της εξ αποστάσεως, γιατί πιστεύω ότι ήρθε για να μείνει.

-Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και για τη συζήτησή σας.

Ευχαριστώ πολύ, να είστε καλά.

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Μέχρι τώρα δύο.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Ως παράλληλη στήριξη.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Έναν.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Ο μαθητής βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού.

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Ως σχολική μονάδα ετοιμάσαμε τους μαθητικούς λογαριασμούς, για να μπορούν οι μαθητές να συνδέονται στις πλατφόρμες εκπαίδευσης εξ αποστάσεως και στη συνέχεια δημιουργήσαμε μέσω μια πλατφόρμας μια ηλεκτρονική τάξη για την ασύγχρονη εκπαίδευση και κατά τα άλλα συνδεόμασταν κανονικά για την εφαρμογή της σύγχρονης μέσω webex.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Ο μαθητής καθότι είχε... ήταν στο φάσμα του αυτισμού, όπως σας είπα, απλώς ήταν χωρίς λόγο. Η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η επικοινωνία μας.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Για να ξεπεράσουμε αυτό το εμπόδιο που ανέφερα, του προβλήματος επικοινωνίας, προσπάθησα να δώσω έμφαση κυρίως μέσω της ασύγχρονης εκπαίδευσης, δηλαδή να μπαίνει ο μαθητής στην ηλεκτρονική τάξη που υπήρχε μόνο για αυτόν και να ασχολείται με δραστηριότητες και μικρές ασκήσεις που δεν απαιτούν την μεταξύ μας επικοινωνία. Οπότε, ναι, προσαρμόστηκε ειδικό υλικό.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Στην πλατφόρμα την e-me μέσω του τοίχου της κυψέλης τα παιδιά μπορούσαν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης ή μέσω του chat ή παίρνοντας το λόγο και ανοίγοντας το μικρόφωνο.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Υπήρχε συνήθως μια συνεννόηση μεταξύ μας, εγώ με τον γονιό, πρώτου ξεκινήσει μια δραστηριότητα τους καθοδηγούσα πρώτα εγώ μέσω μηνυμάτων ή τηλεφωνικά, τους έδινα τις απαραίτητες οδηγίες κι εκείνοι υποστήριζαν από δίπλα το μαθητή.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και προ τηλεεκπαίδευσης υπήρχε μια εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού γενικής προς το άτομό μου και της δουλειάς μου, επομένως αυτό έβγαине και προς τους μαθητές και προς τους γονείς.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Κάθε φορά που προέκυπτε κάποια δυσκολία κάναμε ένα μίνι meeting, μια μικρή σύσκεψη και προσπαθούσαμε όλοι μαζί να βρούμε λύση ως προς το τεχνικό θέμα που προέκυπτε.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Νομίζω πως όχι, σας ευχαριστώ.

-Ωραία, σας ευχαριστώ κι εγώ πολύ για το χρόνο σας και για τη συνεργασία.

Να 'στε καλά, καλή επιτυχία.

8^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

-Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Τέσσερα χρόνια.

-Κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε τμήμα ένταξης ή πραγματοποιήσατε κατ' οίκον διδασκαλία;

Ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενική τάξη.

-Πόσους/ες μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζατε;

Ένα παιδί, ένα μαθητή.. ένα αγόρι.

-Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές/τριες που υποστηρίζατε;

Ανήκε στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και είχε, επίσης, και διαταραχές έκφρασης και λόγου

-Ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Έγινε προσπάθεια να ενταθεί ο μαθητής, όσο γινόταν πιο ομαλά στις δραστηριότητες μέσα από τη webex.. δηλαδή αναπροσαρμογή κάποιων δραστηριοτήτων, ώστε να μπορέσει να συμμετέχει όσο γίνεται πιο ομαλά.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Ο μαθητής δυστυχώς δεν μπορούσε να συμμετέχει πάρα πολλές φορές, διότι υπήρχε πολύ κακό σήμα με τη σύνδεσή του στο σπίτι, οπότε απουσίαζε σχεδόν καθημερινά. Κι όσες φορές έμπαινε, έμπαινε για πολύ λίγη ώρα και έβγαινε. Τον πέταγε το δίκτυο.

-Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης, παραγωγής λόγου κ.α.) και πώς πραγματοποιήθηκε αυτό;

Κάναμε διάφορες οργανωμένες δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, με ιδιαίτερη έμφαση το μαθητή που είχε τις δυσκολίες του. Τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν κανονικά, απλά όπως σας ανέφερα ο μαθητής λόγω των απουσιών του δεν κατάφερε να υλοποιήσει όλες αυτές τις δραστηριότητες.

-Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;

Συγκεκριμένα στη δική μου περίπτωση δεν υπήρχε λόγω της μη συμμετοχής του μαθητή μου γενικότερα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, όπως σας ανέφερα και παραπάνω.

-Πώς καθοδήγησαν και υποστήριξαν οι γονείς διδακτικά τον/την μαθητή/τρια;

Επειδή το παιδί το συγκεκριμένο ήταν παιδί χωρισμένων γονιών, είχαμε μόνο επικοινωνία με τη μητέρα, η οποία ζοριζόταν αρκετά λόγω της εργασίας της και γι' αυτό κιόλας πέρα από το δίκτυο.. γι' αυτό κιόλας το παιδί δεν μπορούσε να συμμετέχει συχνά στο μάθημα το διαδικτυακό εε.. ωστόσο είχαμε επικοινωνία τηλεφωνική είτε και βρισκόμασταν και από κοντά δίνοντάς της υλικό, ώστε να μπορεί ο μαθητής σε δικό του χρόνο να κάνει κάποιες δραστηριότητες.

-Με ποιον τρόπο το κλίμα της τάξης σας ενθάρρυνε τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Εε υπήρχε.. εφαρμόσαμε τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας με τη συνάδελφο. Υπήρχε συνεχή επικοινωνία και από κοντά και τηλεφωνική, ώστε να βγάλουμε τα δραστηριότητες και να μπορέσουν τα παιδιά να... και οι γονείς, επίσης, να λειτουργήσουν όσο γίνεται πιο ικανοποιητικά... αποτελεσματικά.

-Πώς υποστήριξε ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσκολίες που προέκυπταν;

Πέρυσι ήταν μια περίεργη χρονιά για όλους. Έκανε ότι μπορούσε ο διευθυντής μας, ήταν ενθαρρυντικός, ήταν κατανοητικός.. πάντα ότι θέμα προέκυπτε ήταν μπροστά και εμάς και οποιονδήποτε τέλος πάντων χρειαζόταν. Ήταν κάποια παιδιά που δεν είχαν tablet, εκείνος προσπάθησε με το δήμο να επικοινωνήσει, ώστε αν γίνεται να παρέχουν κάποια δωρεάν tablet...έκανε, έκανε διάφορα. Δηλαδή υπήρξε συνεργασία.

-Θέλετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Τι να πω... σαν τη δια ζώσης διδασκαλία δεν υπάρχει, οπότε εύχομαι να μην ξαναγίνει αυτό και φέτος.

-Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνεργασία σας και το χρόνο σας.

Να 'στε καλά.

V. Επαγωγικό Σύστημα Κατηγοριών

Συμμετ έχοντες /ουσες	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8
	Γυναίκ α	Άνδρας 8 έτη	Άνδρας 2 έτη	Γυναίκ α	Γυναίκ α	Γυναίκ α	Άνδρας 2 έτη	Γυναίκ α
	3 έτη προϋπη ρεσίας	προϋπη ρεσίας	προϋπη ρεσίας	9 έτη προϋπη ρεσίας	4 έτη προϋπη ρεσίας	6 έτη προϋπη ρεσίας	προϋπη ρεσίας	4 έτη προϋπη ρεσίας
	Τμήμα Ένταξη ς	ηλη Στήριξη	ηλη Στήριξη	Παράλλ ηλη Στήριξη	Τμήμα Ένταξη ς	Παράλλ ηλη Στήριξη	ηλη Στήριξη	Παράλλ ηλη Στήριξη

ΠΡΟΚ ΛΗΣΕ ΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠ ΟΔΙΑ								
Ενέργει ες σχολικ ής μονάδα ς	κάποια σεμινάρ ια	καμία ενέργει α	τίποτα διαφορε τικό	καμία ενέργει α	όχι κάτι συγκεκ ριμένο	καμία ενέργει α	μαθητικ οί λογαρια σμοί ηλεκτρ ονική τάξη	αναπρο σαρμογ ή δραστη ριοτήτω ν
Δυσκολ ίες εξατομι κευμέν ης προσέγ γισης μαθητ ών/τρι ων με ειδικές εκπαιδ ευτικές ανάγκε ς ή και αναπηρ ία	συγκέντ ρωση των παιδιών απουσί α των φυσικώ ν αντικει μένων	κουραζ όντους αν	δύσκολ η επικoin ωνία	δεν υπήρχε ένα πρόγρα μμα	δυσκολί α εξατομι κευμέν ης διδασκα λίας	άγχος ακόμη και διάσπα ση της προσοχ ής	η επικoin ωνία	δεν μπορού σε να συμμετ έχει
Δυνατό τητες για συνεργ ασία	δεν παρείχε ευκαιρί ες	όχι ιδιαίτερ ες	δεν αναπτύ χτηκε	σε καμία περίπτω ση	Δεν υπήρχε	ομαδικό συνεργ ατικό κλίμα	πλατφό ρμα μέσω του chat	αμέτοχ ος μαθητή ς

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ								
Α								
Καθοδήγηση γονέων	Παρόντες	υποστηρικτικοί	καταπιεστικός	εργαζόμενοι	δίπλα στον γονιό άλλοι εργαζόμενοι	εργάζονται	υποστηρίζουν το μαθητή	εργάζονται
Συνεργασία εκπαιδευτικών	δεν υπήρχε επικοινωνία	καθημερινή επαφή	καθημερινή επικοινωνία	καμία επικοινωνία	υπήρχε επικοινωνία	τηλεφωνική επικοινωνία	υπήρχε εμπιστοσύνη	μέθοδος της συνδιασκαλίας συνεχής επικοινωνία
Υποστήριξη σχολικής ηγεσίας	αδιάφορος	Δεν μας υποστήριξε	καμία δράση	είχε τη διάθεση	δεν παρείχε υποστήριξη	δεν αναλάμβανε πρωτοβουλίες	σύσκεψη ομαδική ή επίλυση προβλημάτων	ενθαρρυντικός, κατανοητικός

VI. Ενημερωτική Επιστολή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία»

«Ενημερωτική Επιστολή»

Ημερομηνία: 26/11/21

Αγαπητοί Συμμετέχοντες,

Σας καλώ να πάρετε μέρος στην έρευνα που εκπονώ στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με θέμα: «Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19». Η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι ως εκπαιδευτικός εν ενεργεία θα μου δώσετε σημαντικές πληροφορίες για την κατάσταση που επικράτησε κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και θα συμβάλλετε στα αποτελέσματα της έρευνάς μου.

Η έρευνα διεξάγεται με ατομική συνέντευξη που διαρκεί 15 λεπτά, με πλήρη διασφάλιση της ανωνυμίας σας. Το υλικό που θα προκύψει θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ,

Δινοπούλου Βαΐα