



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid '19»

ΦΡΑΓΚΟΥ ΕΛΕΝΑ

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΦΡΑΓΚΟΥ ΕΛΕΝΑ
Α.Μ: 4152020038

«Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid '19»

«Opinions of Primary Education Special Education Teachers on the Effectiveness of Distance Education in the Greek Education System During the Covid '19 Pandemic »

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΜΟΥΣΤΑΚΑΣ ΛΟΥΚΑΣ ΔΙΔΑΣΚΩΝ Π.Μ.Σ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΟΦΟΣ ΑΛΕΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, **ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid '19

•

Opinions of Primary Education Special Education Teachers on the Effectiveness of Distance Education in the Greek Education System During the Covid '19 Pandemic

ΦΡΑΓΚΟΥ ΕΛΕΝΑ

Επιβλέπων: Μουστάκας Λουκάς

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 26 Σεπτεμβρίου 2023

Μουστάκας Λουκάς

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Σοφός Αλιβίζος

Ρόδος, Σεπτέμβριος 2023

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

ΦΡΑΓΚΟΥ ΕΛΕΝΑ,
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό δεν θα μπορούσα να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που με στήριξαν σε αυτή τη διαδρομή μου. Κυρίως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή και ερευνητικό μου σύμβουλο κ. Μουστάκα Λουκά, για την υποστήριξη, την καθοδήγησή, τις συμβουλές, τις υποδείξεις του και την άψογη συνεργασία που είχαμε. Αναγνωρίζω και εκτιμώ την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της έρευνας. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Αιγαίου που μου έδωσε την ευκαιρία, όχι μόνο να συμμετέχω στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα αλλά και να εκπονήσω την προσωπική μου έρευνα.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που αποτελεί το μεγαλύτερο στήριγμά μου σε κάθε μου βήμα και με βοήθησε με τον δικό της τρόπο να ολοκληρώσω την μεταπτυχιακή μου διατριβή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
1.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ COVID 19.....	18
2.1 ΈΝΑΡΞΗ ΕΞΑΠΛΩΣΗΣ ΤΟΥ COVID 19.....	18
2.2 Η ΕΞΑΠΛΩΣΗ ΤΟΥ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	23
3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	23
3.1.1 Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	25
3.1.2 Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	26
3.1.3 Η μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	27
3.2 Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	27
3.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	30
3.4 Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	33
3.4.1 Νομοθετικό πλαίσιο εξ αποστάσεως ειδικής εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ανάπηρίες.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	52
4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	38
4.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ/ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ.....	40
4.3 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	41
4.3.1 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στα σχολεία Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	42
4.3.2 Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.....	44
4.4 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	46
4.4.1 Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης.....	48
4.5 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΣΜΕΑΕ.....	50
4.5.1 Εκπαιδευτικοί στις ΣΜΕΑΕ.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
9.1 ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
9.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	62
9.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΣΩΝ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	63
9.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	64
9.5 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ & ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....	65
9.6 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	167
10.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	167
10.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	172
10.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΠΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	173
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	183

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συνάφεια ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων -----	66
Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο -----	67
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία-----	68
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο -----	69
Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών -----	70
Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας -----	71
Πίνακας 7: Αστικότητα περιοχής υπηρετήσης -----	72
Πίνακας 8: Παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης -----	73
Πίνακας 9: Θέση εκπαιδευτικού το 2019-2022 -----	74
Πίνακας 10: Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ -----	74
Πίνακας 11: Επιμόρφωση Τ.Π.Ε. -----	75
Πίνακας 12: Παρακολούθηση σεμιναρίων ΕξΑΕ -----	76
Πίνακας 13: Τύποι αναπηριών -----	78
Πίνακας 14: Βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξΑΕ-----	79
Πίνακας 15: Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου -----	79
Πίνακας 16: Χρήση πλατφόρμας e-me-----	80
Πίνακας 17: Χρήση πλατφόρμας e-class -----	81
Πίνακας 18: Χρήση πλατφόρμας Webex -----	82
Πίνακας 19: Χρήση διαλέξεων-βιντεομαθημάτων -----	83
Πίνακας 20: Χρήση εφαρμογής άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων viber -----	84
Πίνακας 21: Χρήση padlet -----	85
Πίνακας 22: Χρήση breakoutrooms-Εικονικά δωμάτια συνεργατικής μάθησης -----	86
Πίνακας 23: Χρήση των οδηγιών και ανακοινώσεων του ΥΠΑΙΘ -----	87
Πίνακας 24: Ευκολία μετάβασης από τη δια ζώσης στην εξΑΕ-----	88
Πίνακας 25: Προετοιμασία ΕξΑΕ -----	89
Πίνακας 26: Επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες εξ αποστάσεως διδασκαλίας -----	89
Πίνακας 27: Χρήση online περιβάλλοντος για την ΕξΑΕ-----	90
Πίνακας 28: Δυσκολίες διασφάλισης προσωπικών δεδομένων-----	91
Πίνακας 29: Βοήθεια από τα επιμορφωτικά σεμινάρια για την ΕξΑΕ -----	92
Πίνακας 30: Πρόκληση στρες κατά την ΕξΑΕ -----	93
Πίνακας 31: Βαθμός καταλληλότητας προετοιμασίας εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξΑΕ -----	93
Πίνακας 32: Βαθμός ικανότητας μεταφοράς του έντυπου υλικού σε ψηφιακό κατά την υλοποίηση εξΑΕ -----	94
Πίνακας 33: Βαθμός ικανότητας χρήσης ψηφιοποιημένου υλικού κατά την υλοποίηση εξΑΕ -----	95
Πίνακας 34: Βαθμός ικανότητας χρήσης ψηφιακών πλατφόρμων κατά την υλοποίηση εξΑΕ -----	96
Πίνακας 35: Βαθμός καταλληλότητας προετοιμασίας μετά την επιμόρφωση του ΥΠΑΙΘ ---	96
Πίνακας 36: Βαθμός προετοιμασίας κατά την υλοποίηση εξΑΕ -----	97
Πίνακας 37: Βαθμός δυσκολίας κατά την υλοποίηση εξΑΕ λόγω έλλειψης γνώσεων -----	98
Πίνακας 38: Βαθμός εμφάνισης προβλημάτων με τους γονείς κατά την υλοποίηση εξΑΕ ---	99
Πίνακας 39: Προβλήματα με τη χρήση φορητών συσκευών κατά την υλοποίηση εξΑΕ ----	100
Πίνακας 40: Προβλήματα με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά την ΕξΑΕ-----	100
Πίνακας 41: Προβλήματα με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ -----	101
Πίνακας 42: Προβλήματα με τη διατήρηση της διάθεσης των μαθητών κατά την ΕξΑΕ ---	102
Πίνακας 43: Προβλήματα με τη μεταφορά από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ-----	103
Πίνακας 44: Προβλήματα με τη διατήρηση του άγχους κατά την ΕξΑΕ -----	104

Πίνακας 45: Προβλήματα με την τήρηση των χρονικών προθεσμιών κατά την ΕξΑΕ -----	104
Πίνακας 46: Προβλήματα με τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας κατά την ΕξΑΕ -----	105
Πίνακας 47: Προβλήματα με τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος κατά την ΕξΑΕ -----	106
Πίνακας 48: Προβλήματα με τη σύμπτωση ωρών μαθητών/ εκπαιδευτικών κατά την ΕξΑΕ -----	107
Πίνακας 49: Προβλήματα με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ -----	108
Πίνακας 50: Προβλήματα με τη σχολική διοίκηση κατά την ΕξΑΕ -----	108
Πίνακας 51: Προβλήματα με την επικοινωνία με το ΣΕΕ κατά την ΕξΑΕ -----	109
Πίνακας 52: Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου ελέγχου εργασιών κατά την ΕξΑΕ -----	110
Πίνακας 53: Σημαντικότητα προβλήματος κατανόησης περιεχομένου κατά την ΕξΑΕ -----	111
Πίνακας 54: Σημαντικότητα προβλήματος απαντήσεων μαθητών κατά την ΕξΑΕ -----	112
Πίνακας 55: Σημαντικότητα προβλήματος αφόρμησης κατά την ΕξΑΕ -----	112
Πίνακας 56: Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου κατά την ΕξΑΕ -----	113
Πίνακας 57: Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου προετοιμασίας κατά την ΕξΑΕ -----	114
Πίνακας 58: Σημαντικότητα προβλήματος σαφήνειας μεθόδων κατά την ΕξΑΕ -----	115
Πίνακας 59: Σημαντικότητα προβλήματος διοργάνωσης εξετάσεων κατά την ΕξΑΕ -----	116
Πίνακας 60: Σημαντικότητα προβλήματος υποβολής εργασιών κατά την ΕξΑΕ -----	116
Πίνακας 61: Σημαντικότητα προβλήματος ηλεκτρονικών πλατφορμών κατά την ΕξΑΕ -----	117
Πίνακας 62: Σημαντικότητα προβλήματος απουσίας μαθητών κατά την ΕξΑΕ -----	118
Πίνακας 63: Σημαντικότητα προβλήματος βεβαιότητας ορθής χρήσης πλατφορμών κατά την ΕξΑΕ -----	119
Πίνακας 64: Σημαντικότητα προβλήματος ευρυζωνικότητας διαδικτύου κατά την ΕξΑΕ --	120
Πίνακας 65: Σημαντικότητα προβλήματος χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών κατά την ΕξΑΕ -----	120
Πίνακας 66: Σημαντικότητα προβλήματος συνεννόησης με τους μαθητές κατά την ΕξΑΕ	121
Πίνακας 67: Σημαντικότητα προβλήματος απορρήτου ιδιωτικότητας κατά την ΕξΑΕ -----	122
Πίνακας 68: Σημαντικότητα προβλήματος ισορροπίας επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής κατά την ΕξΑΕ -----	123
Πίνακας 69: Σημαντικότητα προβλήματος συναδελφικότητας κατά την ΕξΑΕ -----	124
Πίνακας 70: Σημαντικότητα προβλήματος οδηγιών κατά την ΕξΑΕ -----	124
Πίνακας 71: Σημαντικότητα προβλήματος ασάφειας εργασιών -----	125
Πίνακας 72: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ ψηφιακά εργαλεία -----	126
Πίνακας 73: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και διαδραστικό υλικό -----	127
Πίνακας 74: Προσαρμογή της ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ -----	128
Πίνακας 75: Ασύγχρονη ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ -----	128
Πίνακας 76: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και ειδικές προμήθειες υλικού -----	129
Πίνακας 77: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και ασύγχρονη εκπαίδευση -----	130
Πίνακας 78: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και δια ζώσης διδασκαλία -----	131
Πίνακας 79: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και συνεργατικότητα -----	132
Πίνακας 80: ΕξΑΕ σε μαθητές με κινητικά προβλήματα -----	132
Πίνακας 81: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής -----	133
Πίνακας 82: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και αυτοπεποίθηση -----	134
Πίνακας 83: ΕξΑΕ και διάσπαση προσοχής -----	135
Πίνακας 84: Εντονότερη παρουσία ενήλικα κατά την ΕξΑΕ -----	136
Πίνακας 85: Έλλειψη κοινωνικοποίησης λόγω της ΕξΑΕ -----	137
Πίνακας 86: Τεχνική υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ --	137
Πίνακας 87: Απουσία γονέων κατά την ΕξΑΕ -----	138
Πίνακας 88: Καθοδήγηση μαθητών με ΕΕΑ από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ -----	139
Πίνακας 89: Εμπλοκή γονέων κατά την ΕξΑΕ -----	140

Πίνακας 90: Πρόκληση άγχους στους μαθητές από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ-----	140
Πίνακας 91: Κατανόησης της αναπηρίας των μαθητών από τους γονείς -----	141
Πίνακας 92: Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για επικοινωνία σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ -----	142
Πίνακας 93: Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για διδακτικό υλικό σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ-----	143
Πίνακας 94: Πλατφόρμες ασύγχρονης διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ --	144
Πίνακας 95: Πλατφόρμες σύγχρονης διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ ----	144
Πίνακας 96: Βιντεομαθήματα σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ -----	145
Πίνακας 97: ΕξΑΕ και μαθητές με αναπηρίες -----	146
Πίνακας 98: ΕξΑΕ και εξατομικευμένη μάθηση -----	147
Πίνακας 99: Αξιολόγηση κατά την ΕξΑΕ -----	148
Πίνακας 100: Επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών κατά την ΕξΑΕ-----	148
Πίνακας 101: ΕξΑΕ και συνεργατική αλληλεπίδραση-----	149
Πίνακας 102: ΕξΑΕ και ίσες ευκαιρίες μάθησης-----	150
Πίνακας 103: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση Webex, βιντεομαθημάτων και Viber/ Sms κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων-----	151
Πίνακας 104: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων συμβουλευτήκαν οι εκπαιδευτικοί τις σχετικές οδηγίες χρήσης ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	152
Πίνακας 105: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	153
Πίνακας 106: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με το φύλο για το πόσο σημαντικά κρίνουν τα προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ οι εκπαιδευτικοί. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων. -----	155
Πίνακας 107: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους σχετικά με το πόσο η ΕξΑΕ προσαρμόστηκε σε όλες τις δεξιότητες των μαθητών/τριών με ΕΕΑ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	157
Πίνακας 108: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	158
Πίνακας 109: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό χρήσης της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	159
Πίνακας 110: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό χρήσης διαδικτυακών εργαλείων με βάση τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων. -----	160
Πίνακας 111: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό δυσκολίας διδασκαλίας σε online περιβάλλον στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	160
Πίνακας 112: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό προετοιμασίας για τη μετατροπή του έντυπου υλικού σε ψηφιακό στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	161
Πίνακας 113: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον χρόνο που απαιτήθηκε για το έεγχο των εργασιών των μαθητών/τριών κατά την ΕξΑΕ ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	162

Πίνακας 114: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό δυσκολίας στην τήρηση των οδηγιών που λάμβαναν από τη διεύθυνση του σχολείου στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	162
Πίνακας 115: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό αποτελεσματικότητας της ασύγχρονης ΕξΑΕ στην ειδική αγωγή ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	163
Πίνακας 116: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο η ΕξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει στην ειδική αγωγή μόνο σε συνδυασμό με τη δια ζώσης διδασκαλία ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	164
Πίνακας 117: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό εμπλοκής των γονέων κατά την ΕξΑΕ ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	165
Πίνακας 118: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων -----	165

Πίνακας Γραφημάτων

Γράφημα 1: Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών που είναι μέλη σε ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης το Μάρτιο και Απρίλιο του 2020	29
Γράφημα 2: Φύλο	68
Γράφημα 3: Ηλικία	69
Γράφημα 4:Μορφωτικό επίπεδο	70
Γράφημα 5: Τίτλος σπουδών	71
Γράφημα 6: Έτη προϋπηρεσίας	72
Γράφημα 7: Βαθμός αστικότητας περιοχής	72
Γράφημα 8:Παροχή ΕξΑΕ	74
Γράφημα 9: Θέση εργασίας εκπαιδευτικού	75
Γράφημα 10: Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ	76
Γράφημα 11: Επιμόρφωση σε ΤΠΕ	77
Γράφημα 12: Σεμινάρια στην ΕξΑΕ.....	75

Πίνακας εικόνων

Εικόνα 1: Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	25
--	----

Συντομογραφίες

ΕξΑΕ:	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΑ:.....	Ειδικά Αγωγή
ΕΕΑ:	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΤΠΕ:	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
ΥΠΑΙΘ:	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή αναλύει και εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, ερευνά την οριοθέτηση της έννοιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς καθώς και την εφαρμογή της σε τρεις διαφορετικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ειδικό σχολείο). Επίσης, εξετάζει τις ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους, καθώς και τον ρόλο των γονέων σε αυτή τη διαδικασία.

Μέσω μιας ποσοτικής προσέγγισης με χρήση του προγράμματος SPSS για ανάλυση δεδομένων, η έρευνα εξετάζει τις προκλήσεις και τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης ειδικής αγωγής από απόσταση. Με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε σε 120 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσδιορίζονται οι απόψεις και οι εμπειρίες τους. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύονται τόσο οι προκλήσεις όσο και οι ευκαιρίες που προκύπτουν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα για τη βελτίωση της διαδικασίας και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της, συμπεριλαμβανομένης της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παροχής απαραίτητου λειτουργικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού από τους αρμόδιους φορείς.. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προκλήσεις, αλλά παρέχει επίσης ευκαιρίες για βελτίωση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, COVID 19, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Πανδημία.

ABSTRACT

This dissertation examines and investigates the opinions of primary education special education teachers regarding distance education during the COVID-19 pandemic in Greece. Specifically, it explores how educators define the concept of distance education and its implementation in three different structures of the Greek educational system (inclusion classrooms, parallel support, special schools). Additionally, it investigates the digital platforms used by educators to deliver distance teaching and the role of parents in this process.

Through a quantitative approach using SPSS for data analysis, the research examines the challenges and advantages of distance special education. By utilizing a questionnaire distributed to 120 special education teachers working in primary education, their opinions and experiences are identified. The analysis of research data reveals both the challenges and opportunities arising from distance education, while specific measures are proposed to improve the process and increase its effectiveness, including continuous teacher training and the provision of necessary functional materials and technological equipment by relevant authorities.

The findings indicate that distance education in the field of special education faces challenges but also provides opportunities for improvement and development of the educational process.

Keywords: Special Education, Distance Education, COVID-19, Special Education Teachers, Pandemic.

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

Στα τέλη Δεκεμβρίου 2019, ο κόσμος συγκλονίστηκε από την εξάπλωση ενός νέου στελέχους ιού που ονομάζεται νόσος του κορωνοϊού 2019 (Covid-19), που ξεκίνησε από τη Γουχάν της Κίνας (Arnani, 2020). Ο ιός εξαπλώθηκε ταχύτατα και σε περιοχές εκτός Κίνας, σημαίνοντας το συναγερμό στον Παγκόσμιο Μηχανισμό Υγείας. Η εξάπλωση του ιού οδήγησε σε πανδημία, καθώς ο Covid-19 μεταδίδεται με μεγάλη ευκολία και με ραγδαίους ρυθμούς και μπορεί να επιφέρει μέχρι και το θάνατο. Με βάση στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2020), τα επιβεβαιωμένα κρούσματα Covid-19 από τον Νοέμβριο είχαν ξεπεράσει τα 57 εκατομμύρια σε 220 χώρες σε όλο τον κόσμο.

Η πανδημία του Covid-19 οδήγησε σε κοινωνική απομόνωση προκειμένου να μειωθεί η ταχύτατη εξάπλωση του ιού (Qian & Jhan, 2020). Περιορίστηκαν οι κοινωνικές συναναστροφές και εφαρμόστηκε σε όλη την υφήλιο, σε μεγάλο βαθμό, μια πολιτική εργασίας από το σπίτι (τηλεργασία), μετασχηματίζοντας την καθημερινότητα όλων των ανθρώπων, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Ανεπηρέαστο από την πανδημία δεν έμεινε το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων χωρών, καθώς υιοθετήθηκε αποκλειστικά για αρκετά μεγάλο διάστημα, η εκπαίδευση από απόσταση, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ακόμα και σε ηλικίες μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν καμία εμπειρία σχετικά με μια τέτοια συνθήκη ή και σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες (Καραγγέλου, 2021).

Οι μαθητές/τριες με αναπηρία είναι μεταξύ εκείνων που αντιμετωπίζουν μεγάλα εμπόδια στη μάθηση, αφού τα εργαλεία υποστήριξης και μάθησης που χρειάζονται δεν είναι πάντα διαθέσιμα Denisova, Lekhanova & Gudina (2020). Τα υπάρχοντα τεχνολογικά επιτεύγματα στην ψηφιακή μάθηση, που στοχεύουν στην κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών μαθητών/τριών με αναπηρία, μας επιτρέπουν να το ορίσουμε ως ένα από τα κεντρικά ζητήματα της σύγχρονης κοινωνικής, ανθρωπιστικής και παιδαγωγικής γνώσης. Λαμβάνοντας υπόψη την τρέχουσα κατάσταση, το θέμα των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες με αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια πανδημίας αποκτά ερευνητικό και κοινωνικό νόημα.

Η ταχεία εξάπλωση του ιού Covid-19 είχε αντίκτυπο σε διάφορες πτυχές της ζωής, όπως η οικονομία, η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση. Μία από τις πολιτικές κοινωνικής αποστασιοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης σε επίπεδο προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικού σχολείου και κολεγιακής/πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Qian & Zhan, 2020). Μια ολόκληρη γενιά μαθητών/τριών βίωσε με πρωτόγνωρο τρόπο μέτρα απαγόρευσης της κυκλοφορίας και περιορισμό των κοινωνικών συναναστροφών. Τα σχολεία κλήθηκαν να υλοποιήσουν άμεσα μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς να είναι οι πρώτοι που κινητοποιήθηκαν προς την ψηφιακή εκπαίδευση (Ψηφίδου, Κυριακοπούλου & Κατσίκης, 2020).

Τα σχολεία, σε περισσότερες από 190 χώρες παγκοσμίως, σύμφωνα με την Unesco (2020), παρέμειναν κλειστά για παραπάνω από δύο μήνες κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της πανδημίας, την άνοιξη του 2020, με το 90% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού, τουτέστιν περίπου 1,57 δισεκατομμύρια παιδιά και νέοι, να έχει επηρεαστεί από αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση. Σύμφωνα, μάλιστα, με έρευνα της UNICEF (2020), το 99% των μαθητών/τριών ηλικίας κάτω των 18 παγκοσμίως (2,34 δισεκατομμύρια) ζουν σε μία χώρα με κάποια μορφή περιορισμού μετακινήσεων και επηρεάζονται άμεσα από το κλείσιμο των σχολείων λόγω του Covid-19 (Ψηφίδου, Κυριακοπούλου & Κατσίκης, 2020).

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε προκλήσεις για τους δασκάλους, τους γονείς και τους μαθητές. Οι προκλήσεις και ο κοινωνικός αντίκτυπος του Covid-19 γίνεται εντονότερα αισθητός από τους πλέον ευάλωτους εκπαιδευόμενους σε όλη την υφήλιο, όπως είναι οι μαθητές/τριες με κάποιας μορφής αναπηρία ή δυσκολία μάθησης. Αυτό αποτελεί αυτομάτως και μια μεγαλύτερη πρόκληση και δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι κλήθηκαν να προβούν σε εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς πρότερη γνώση, κατάρτιση και εμπειρία, τη στιγμή που η δια ζώσης εκπαίδευση στην ειδική αγωγή είναι άμεσα συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Qian & Jiang, 2020).

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εντοπίσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που παρείχαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Αυτή η μελέτη είχε στόχο να βρει τους καθοριστικούς παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πώς οι εκπαιδευτικοί που είναι οι κύριοι συντονιστές της εκπαίδευσης προσαρμόστηκαν σε αυτή τη μετάβαση και ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν κατά την προσαρμογή τους σε αυτή τη μετάβαση ως την ετοιμότητά τους για την επόμενη φορά. Άλλωστε, προβλέπεται ήδη από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022), πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αξιοποιείται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ως

πρωταρχικός τρόπος μετάδοσης της εκπαίδευσης, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Dill, Fischer, Mcmurtrie & Supiano, 2020), αλλά σε άλλες έκτακτες περιπτώσεις, όπως κλείσιμο σχολείων λόγω έντονων καιρικών συνθηκών, καταλήψεις κ.α. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022) «Σε περίπτωση έκτακτου ή απρόβλεπτου γεγονότος, το οποίο καθιστά αδύνατη ή ιδιαίτερος δυσχερή τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τμήμα ή σε ολόκληρη σχολική μονάδα, τα σχολεία υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υποχρεωτική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η τηλεεκπαίδευση είναι υποχρεωτική και σε σχολεία, τα οποία τελούν υπό κατάληψη, οι μαθητές των οποίων θα παίρνουν απουσίες σε περίπτωση που δε δίνουν το διαδικτυακό παρών».

Η μελέτη διεξήχθη χρησιμοποιώντας ποσοτική έρευνα με τη διανομή ερωτηματολογίων μέσω του Google Forms σε 120 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν αντιμετωπίσει εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προέρχονταν από γονείς, μαθητές και άλλους δασκάλους, καθώς και τεχνικά εμπόδια. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ορισμένα από τα εμπόδια που αναφέρονται στους γονείς ήταν η έλλειψη συντονισμού και επικοινωνίας, η περιορισμένη χρήση κινητών τηλεφώνων και ο περιορισμένος χρόνος για τους γονείς να συνοδεύσουν τους μαθητές. Τα εμπόδια που σχετίζονταν με τους μαθητές ήταν η πλήξη και η έλλειψη ικανοτήτων τους. Επιπλέον, τα εμπόδια από τα ίδιους τους εκπαιδευτικούς περιλάμβαναν δυσκολίες στην προσαρμογή του υλικού στη διαδικτυακή μάθηση, δυσκολίες στην παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και την έλλειψη κατεύθυνσης και συντονισμού από τα σχολεία. Άλλα τεχνικά εμπόδια ήταν οι συχνές διακοπές ρεύματος και το ανεπαρκές σήμα στο διαδίκτυο.

1.1 Διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων

Η τρέχουσα μαζική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης σε σχολεία και πανεπιστήμια υπογράμμισε ακόμη περισσότερο την ανάγκη για καλύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητας αυτού του είδους της μάθησης και των προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές και συγκεκριμένα σε μαθητές με αναπηρία και μαθησιακή δυσκολία. Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία στοχεύει να ερευνησει:

1. Πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συμφωνούν ή διαφωνούν με την εξ αποστάσεως παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν και στις τρεις δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ειδικό σχολείο).
2. Ποιο είναι το γενικό πλεονέκτημα της χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες;
3. Πώς νοηματοδοτούν τον όρο εξΑΕ στην ΕΑΕ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης
4. Πώς περιγράφουν τη δική τους εμπειρία μέσα από την αξιοποίηση ή μη της εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας;
5. Ποιες εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γνωρίζουν;
6. Ποιες εφαρμογές της εξΑΕ αξιοποιούν οι ίδιοι/ες στη διδακτική πράξη
7. Ποια εμπόδια και δυσκολίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ στην υλοποίηση της εξΑΕ στην ΕΑΕ;
8. Ποιους αιτιολογικούς παράγοντες και αναφέρουν σχετικά με τα πιθανά εμπόδια και δυσκολίες;
9. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης επισημαίνουν για την επίλυση των εμποδίων και δυσκολιών στην υλοποίηση της εξΑΕ;
10. Ποιες προτάσεις καταθέτουν με στόχο μία αποτελεσματική και λειτουργική εξΑΕ στην ΕΑΕ;

Κεφάλαιο 2ο: Η εμφάνιση του Covid 19

2.1 Έναρξη εξάπλωσης του Covid 19

Στις 11 Φεβρουαρίου 2020, ο νέος κορωνοϊός 2019 που εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη Wuhan της Κίνας, τον Δεκέμβριο του 2019, ονομάστηκε επισήμως SARS-CoV-2 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), επίσης γνωστό ως COVID-19 (Guo et al., 2020). Ο ιός μεταδόθηκε ταχύτατα σε άλλες περιοχές της Κίνας και στη συνέχεια εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο. Στις 11 Μαρτίου 2020 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας χαρακτήρισε τη νόσο πανδημία.

Ο COVID-19 δεν προκαλεί μόνο προβλήματα υγείας και κρίσεις στο ιατρικό σύστημα σε όλο τον κόσμο, αλλά επηρεάζει επίσης όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένου του τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Yamamoto, Özgeldi & Altun (2020), η εκπαίδευση ήταν ο τομέας που επηρεάστηκε περισσότερο από την πανδημία μετά τον τομέα της υγείας. Οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν σε διαδικτυακές πλατφόρμες για να προσεγγίσουν τους μαθητές, οι γονείς κλήθηκαν για παρακολούθηση στο σπίτι και οι μαθητές στερήθηκαν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων. Τα σχολεία και όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγκάστηκαν να κλείσουν τις πόρτες τους στη δια ζώσης διδασκαλία και να καταφύγουν σε μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συμβούλεψε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να διεξάγουν εναλλακτική μάθηση λόγω της επιδημίας COVID-19 για να μετριάσουν την ακύρωση των μαθημάτων στα σχολεία, παρέχοντας μια λίστα πόρων των ομάδων Edtech της Παγκόσμιας Τράπεζας για την παροχή ορισμένου διαδικτυακού υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το πρόγραμμα στόχευε να αυξήσει την απώλεια μάθησης και να παρέχει ευκαιρίες εξ αποστάσεως μάθησης ενώ τα σχολεία ήταν κλειστά. Επιπλέον, η εντολή παρείχε κατευθυντήριες αρχές και παράδοση διαδικτυακών μαθημάτων και προσεγγίσεων που πρέπει να δίνονται από ενδιαφερόμενα μέρη όπως δάσκαλοι και γονείς (World Bank, 2021).

Διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο, όπως η Κολομβία, η Ιταλία, η Ιαπωνία, η Πολωνία κ.λπ., συμπεριλαμβανομένων των Φιλιππίνων, ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, μέσω του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας τους. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως το YouTube, το σύστημα διαχείρισης εκμάθησης (LMS), η ψηφιακή βιβλιοθήκη, η ροή ή η μετάδοση μέσω

Διαδικτύου, αποθετήρια όπως οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (REA) κ.α. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούσε το Zoom και Google Hangouts, ενώ οι δάσκαλοι ενθαρρύνθηκαν να επωφεληθούν από διάφορους ιστότοπους, όπως Facebook, WhatsApp, φόρμες Google. EdTech Hub, Εκπαιδευτική Συμμαχία UNESCO, Learning Keeps Going (κοινοπραξία ΗΠΑ), Διοργανικό Δίκτυο για την Εκπαίδευση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (INEE), Commonwealth of Learning και πολλά άλλα (World Bank, 2021). Ανταποκρινόμενοι στο κάλεσμα του ΠΟΥ, το Υπουργείο της Εκπαίδευσης των Φιλιππίνων δημιούργησε, το πρώτο τρίμηνο του 2020, μια σειρά με τίτλο «Creation of a Task Force for the Management of Department of Education Response to COVID-19» (Department of Education, 2020a). Δημιούργησε, επίσης, έναν ιστότοπο εκμάθησης με το όνομα DepEd Commons που είναι διαθέσιμος τόσο για δημόσια όσο και για ιδιωτικά σχολεία σε όλη τη χώρα. Ο ιστότοπος στόχευε να ενισχύσει την εκπαίδευση ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος, με την προϋπόθεση οι μαθητές/τριές να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας εξοπλισμό όπως smartphone, tablet, φορητούς υπολογιστές και επιτραπέζιους υπολογιστές (Department of Education, 2020b).

Η Αρχή Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Τεχνικής Εκπαίδευσης (TESDA), κατέγραψε 19.598 εγγεγραμμένους σε τεχνικά-επαγγελματικά μαθήματα που χρησιμοποιούν διάφορες πλατφόρμες στο διαδίκτυο τις πρώτες κιόλας εβδομάδες του 2020. Όλες οι οικογένειες και τα νοικοκυριά έπρεπε να προσαρμοστούν στην κοινοτική καραντίνα που τελικά μετατράπηκε σε Ενισχυμένη Κοινοτική Καραντίνα, εξαιτίας του μαζικού lockdown. Το μαζικό αυτό lockdown, οδήγησε παγκοσμίως στη διακοπή των περισσότερων δια ζώσης ενεργειών, όπως η εργασία και η εκπαίδευση, οδηγώντας έτσι σε μια γρήγορη υιοθέτηση του ψηφιακού μετασχηματισμού, η οποία προκάλεσε άνευ προηγουμένου αλλαγές, όπως η εργασία από το σπίτι και η ευρεία χρήση διαδικτυακών εφαρμογών μάθησης (Quimba et al. (2018).

Η πανδημία του COVID-19 οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε ετοιμότητα διαδικτυακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Phan & Dang (2017), παράγοντες όπως η κατάρτιση, η στάση, η τεχνική ικανότητα, οι χρονικοί περιορισμοί, η παιδαγωγική και η μεθοδολογία ήταν μεταξύ των βασικών στοιχείων της εκπαίδευσης από απόσταση. Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τον Ventayin (2018) σχετικά με την ετοιμότητα των Καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Φιλιππίνες για διαδικτυακή διδασκαλία, έδειξε ότι παρά την περιορισμένη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως οι τεχνικές δεξιότητες, η διαχείριση χρόνου, η γνώση και η στάση στην ηλεκτρονική εκπαίδευση, ήταν ακόμα σε θέση να αντιμετωπίσουν τις τάσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, επίπεδα ετοιμότητας και ικανοποίησης βρέθηκαν μεταξύ των μελλοντικών δασκάλων σε άλλες χώρες,

όπως η Τουρκία και η Ταϊλάνδη όσον αφορά την εκπαίδευση μέσω διαδικτύου (Ozturk, Ozturk & Ozen, 2018; Akarawang, Kidrakran & Nuangchalerm, 2015).

Επιπρόσθετα, στη μελέτη σχετικά με την ανταπόκριση από 205 διαδικτυακές σχολές τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες αναφορικά με την ετοιμότητα, τη στάση και την ικανότητα διδασκαλίας στο διαδίκτυο όσον αφορά το σχεδιασμό μαθημάτων, την επικοινωνία μαθημάτων, τη διαχείριση χρόνου και τις τεχνικές πτυχές, οι περισσότερες από τις απαντήσεις βαθμολογήθηκαν υψηλές (Martin, Budhrani & Wang, 2019). Επιπλέον, μια άλλη μελέτη για την ετοιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι το 90% του συνόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και προσχολικής ηλικίας που ερωτήθηκαν είχαν κίνητρα να εφαρμόσουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι είχαν διαφορετικούς μαθητές, έλλειψη ειδικών, εκπαίδευση στο σπίτι υπό μακροχρόνια ιατρική περίθαλψη, παρακολούθηση σύντομης διαμονής με ομάδα ή οικογένεια και ιδιωτικό σχολείο (Fedina et al., 2017). Ομοίως, σε μια άλλη μελέτη, οι μέντορες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν θετική στάση και κίνητρο για να διδάξουν σε φοιτητές/τριες ειδικών αναγκών, όπως η ακοή και τα προβλήματα όρασης παρά τον κίνδυνο και τις προκλήσεις στο εκπαιδευτικό υλικό, την παιδαγωγική, την παρακολούθηση, την εφαρμογή και ψυχολογική κατανόηση (Monkebayeva et al., 2018).

2.2 Η εξάπλωση του COVID-19 στην Ελλάδα

Η αρχική εξάπλωση του COVID-19 στην Ελλάδα οφειλόταν σε άτομα που είχαν ταξιδέψει σε περιοχές με υψηλό αριθμό κρουσμάτων, κυρίως στην Ιταλία. Τα πρώτα επιβεβαιωμένα κρούσματα ήταν στα τέλη Φεβρουαρίου 2020 και σημειώθηκε ταχεία αύξηση του αριθμού των κρουσμάτων τις επόμενες εβδομάδες.

Η εξάπλωση του ιού στην Ελλάδα επιταχύνθηκε και από την έλλειψη αυστηρών περιοριστικών μέτρων στα αρχικά στάδια της πανδημίας, καθώς και από την ανεπαρκή διαχείριση του προβλήματος σε νοσοκομεία και κέντρα υγείας. Ωστόσο, η ελληνική κυβέρνηση έλαβε γρήγορα μέτρα για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, όπως η απαγόρευση μαζικών συγκεντρώσεων και η επιβολή καραντίνας σε ασθενείς και άτομα που είχαν επαφή μαζί τους.

Στη συνέχεια, οι προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας συνεχίστηκαν με μεγαλύτερη δέσμευση και αποφασιστικότητα για την αντιμετώπιση της πανδημίας, με αποτέλεσμα ο αριθμός των κρουσμάτων να μειωθεί σημαντικά το καλοκαίρι του 2020. Όμως η κατάσταση

επιδεινώθηκε ξανά το φθινόπωρο και τον χειμώνα του 2020 -2021 και λήφθηκαν πρόσθετα μέτρα για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, συμπεριλαμβανομένων περιφερειακών περιορισμών και περιορισμών στις μετακινήσεις και τις συγκεντρώσεις (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Παρά τις προκλήσεις, η Ελλάδα κατάφερε να διαχειριστεί την πανδημία με πολλούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής ενός ισχυρού προγράμματος δοκιμών και ανίχνευσης επαφών, της αποτελεσματικής επικοινωνίας με το κοινό σχετικά με τους κινδύνους του ιού και της παροχής οικονομικής υποστήριξης σε επιχειρήσεις και άτομα που έχουν πληγεί από την πανδημία. Από τον Μάρτιο του 2023, η κατάσταση στην Ελλάδα ήταν σχετικά σταθερή, με χαμηλό αριθμό νέων κρουσμάτων και υψηλό ποσοστό εμβολιασμού (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Η πανδημία του COVID-19 είχε σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση παγκοσμίως, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τα σχολεία στην Ελλάδα είχαν κλείσει αρκετές φορές και οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα από το σπίτι. Η ελληνική κυβέρνηση εφάρμοσε διάφορα μέτρα για να διασφαλίσει ότι οι μαθητές θα συνεχίσουν να λαμβάνουν εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Σαμάκου, 2020).

Τον Μάρτιο του 2020, η ελληνική κυβέρνηση έκλεισε όλα τα σχολεία και οι μαθητές/τριες έπρεπε να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα από το σπίτι. Για να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση στα διαδικτυακά μαθήματα, η κυβέρνηση διένειμε tablet και φορητούς υπολογιστές σε μαθητές/τριες που τα χρειάζονταν. Επιπλέον, οι δάσκαλοι εκπαιδεύτηκαν ώστε να παραδίδουν διαδικτυακά μαθήματα και να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία εκμάθησης.

Τον Σεπτέμβριο του 2020, τα σχολεία στην Ελλάδα άνοιξαν ξανά με ορισμένες προφυλάξεις, όπως η υποχρεωτική χρήση μάσκας και η τήρηση κοινωνικής απόστασης. Ωστόσο, τον Νοέμβριο του 2020, η κυβέρνηση ανακοίνωσε νέο lockdown και τα σχολεία έκλεισαν για άλλη μια φορά. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα από το σπίτι και οι δάσκαλοι έπρεπε να παραδίδουν μαθήματα διαδικτυακά.

Τον Φεβρουάριο του 2021, τα σχολεία στην Ελλάδα άνοιξαν ξανά και η κυβέρνηση εφάρμοσε αρκετά μέτρα για να διασφαλίσει την ασφάλεια των μαθητών/τριών και των δασκάλων, όπως υποχρεωτική χρήση μάσκας, τακτικά τεστ για τον COVID-19 και συχνός αερισμός των τάξεων.

Παρά τις προκλήσεις της πανδημίας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε προσαρμοστεί καλά στην κατάσταση και τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές είχαν δείξει

ανθεκτικότητα στη συνέχιση των σπουδών τους. Η ελληνική κυβέρνηση είχε παράσχει επίσης οικονομική στήριξη σε οικογένειες και φοιτητές που είχαν πληγεί από την πανδημία, όπως η προσφορά κουπονιών για την αγορά φορητών υπολογιστών και η παροχή οικονομικής βοήθειας σε οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα (Σαμάκου, 2020)

Κεφάλαιο 3ο: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

3.1 Ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει μακρά παράδοση σε όλο τον κόσμο και αμφότερες έχουν χρησιμοποιηθεί από τις πρώτες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα για τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και την παροχή μαθημάτων, υποστήριξης και εκπαιδευτικού υλικού. Η πρώτη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμφανίστηκε το 1920 και βασίστηκε στη χρήση της Ταχυδρομικής Υπηρεσίας και του Ραδιοφώνου. Με την ανάπτυξη της τηλεόρασης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση άρχισε να χρησιμοποιεί αυτά τα νέα μέσα. Το 1990, καθώς το Διαδίκτυο έγινε προσβάσιμο και με την εξάπλωση της ανάπτυξης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίστηκε κυρίως στην ηλεκτρονική μάθηση και στις ΤΠΕ (Hodges, Moore, Locke, Trust,& Bond, 2020) .

Μια ανοιχτή συζήτηση είναι ακόμη σε εξέλιξη για τον ορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης, αλλά υπάρχει συμφωνία για την άποψη ότι η ηλεκτρονική μάθηση ως έννοια καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών, μεθόδων μάθησης, διαδικασιών και εργαλείων. Πριν από μερικά χρόνια, ο Lake (2020) τόνισε ότι όλες οι μορφές ηλεκτρονικής μάθησης μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες μάθησης στους περισσότερους ανθρώπους με τα ακόλουθα γενικά πλεονεκτήματα: ευελιξία, ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, προσβασιμότητα στο Διαδίκτυο και σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας.

Πάνω από το 10% των μαθητών έχει τουλάχιστον μία Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη (ΕΑΑ) και πάνω από το 5% έχει Μαθησιακές Δυσκολίες/Διαταραχές (ΜΔ) (μια γενική ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που επηρεάζουν την ανάπτυξη πρωτοβάθμιων και/ή δευτεροβάθμιων ακαδημαϊκών ικανοτήτων). Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, χρειάζονται «εύλογες προσαρμογές» (που σημαίνει «απαραίτητες και κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές που δεν επιβάλλουν δυσανάλογη ή αδικαιολόγητη επιβάρυνση, όπου χρειάζεται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, εξασφαλίζει στα άτομα με αναπηρία την απόλαυση ή την άσκηση σε ίση βάση με τους άλλους όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών») για να υποστηρίξει τη μαθησιακή τους ανάπτυξη (Bao, 2020). Προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο παροχής «εύλογων προσαρμογών» κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής

μάθησης και άλλα ερωτήματα προκύπτουν σχετικά με τις επιπτώσεις της ειδικής χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με ΕΕΑ και ΑΠ.

Τους τελευταίους 8 μήνες, λόγω της παγκόσμιας πανδημίας του COVID-19, τα σχολεία έκλεισαν σε περίπου 200 χώρες σε όλο τον κόσμο. Με στόχο την πρόληψη της μετάδοσης και της εξάπλωσης του ιού και τη διασφάλιση της συνέχειας στη μάθηση, σταμάτησαν τα μαθήματα «πρόσωπο με πρόσωπο» και ενεργοποιήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασισμένη κυρίως στη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης. Μερικοί συγγραφείς ονόμασαν «εξ αποστάσεως εκπαίδευση κρίσης» αυτό το σημερινό περίεργο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επειδή ήταν απρογραμμάτιστο και ξαφνικό. Σε ορισμένες χώρες, επίσης, διαδόθηκε χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση για νέες δεξιότητες και γνώσεις (UNESCO, 2020).

Σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία καινούρια διδακτική μέθοδο, η οποία αναδύθηκε τα τελευταία δύο χρόνια, εξαιτίας της εμφάνισης και έξαρσης της πανδημίας COVID-19. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Spector, Merrill, Merriënboer & Driscoll (2008), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υφίσταται και εφαρμόζεται με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο, ανάλογα με την χρονική περίοδο, περίπου τους τελευταίους δύο αιώνες. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκίνησε με τη μορφή της συστηματικής αλληλογραφίας μέσω των ταχυδρομείων και εξελίχθηκε μέσα από τα χρόνια στην τωρινή της εκδοχή, η οποία αποτελείται από πληθώρα πολυμεσικών εφαρμογών και ηλεκτρονικών πλατφόρμων διδασκαλίας.

Εξαιτίας της μεταβαλλόμενης πορείας και της εξέλιξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί για αυτή είναι πολλοί και διαφορετικοί. Οι πρώτοι ορισμοί, σύμφωνα με τον Saykılı (2018), σχετίζονται κυρίως με την μελέτη και την ανταλλαγή της αλληλογραφίας καθώς και με το έντυπο υλικό, ενώ οι επόμενοι που θα ακολουθήσουν θα αναθεωρηθούν σημαντικά, αφού οι τεχνολογικές εξελίξεις θα επηρεάσουν σημαντικά και θα αναδιαμορφώσουν το διδακτικό υλικό όχι μόνο στον τρόπο που παράγεται και διατίθεται πλέον, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο η διάδραση και η επικοινωνία λαμβάνουν χώρα σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ακόμα όμως και στη σημερινή εποχή που έχουν γίνει αρκετά και σημαντικά βήματα για την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα, μπορούμε να πούμε ότι δεν έχει αναπτυχθεί ένας βασικός ορισμός, αποδεκτός από όλους (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Κοινά αποδεκτό, είναι όμως το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδο διδασκαλίας και αναπλήρωσης του παιδαγωγικού έργου, στις περιπτώσεις που η δια ζώσης διδασκαλία δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί (Ινστιτούτο

Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022). Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό τομέα άρρηκτα συνδεδεμένο με τα ψηφιακά μέσα τεχνολογίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω των οποίων υπάρχει η δυνατότητα να παρέχεται διδασκαλία σε μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δε βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες καθίσταται δυνατό να επικοινωνούν μεταξύ τους διαδικτυακά και να πραγματοποιείται η διδασκαλία μέσω οποιασδήποτε μορφής της κατάλληλης τεχνολογίας (Al-KhatirAl-Arimi, 2014).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι μια διαδραστική εμπειρία μάθησης, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τα περισσότερα από τα εφόδια που θα κατακτούσαν στις σχολικές αίθουσες μέσω της δια ζώσης διδασκαλίας (Ντινοπούλου, 2022). Με τη χρήση του διαδικτύου και μέσα από διάφορες εφαρμογές μπορεί να γίνει η διδασκαλία και η ολοκλήρωση των μαθημάτων, όπου δεν είναι εφικτή η δια ζώσης παρακολούθηση, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν, χωρίς να βρίσκονται στον ίδιο χώρο (Al-KhatirAl-Arimi, 2014). Ο Λιοναράκης (2001) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον/την μαθητή/ μαθήτρια στο πώς να μαθαίνει μόνος του/της και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης.

Σύμφωνα με την UNESCO (2016), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα εν όλω ή εν μέρει διαδικτυακά καθώς και με τη χρήση έντυπου υλικού που αναρτάται για να γεφυρώσει τη χρονική και γεωγραφική απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε ένα σύγχρονο ή ασύγχρονο περιβάλλον μάθησης χρησιμοποιώντας διάφορες συσκευές, όπως φορητούς υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, tablets και συνδέονται στο διαδίκτυο (Singh & Thurman, 2019). Σε αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν ανεξάρτητα, αλληλεπιδρώντας με τους δασκάλους και άλλους μαθητές/τριες ανά πάσα στιγμή. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρεις μορφές, ανάλογα με το είδος της επικοινωνίας των συμμετεχόντων: τη σύγχρονη, την ασύγχρονη και τη μικτή (Horton, 2000).

3.1.1 Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση τα άτομα συνδέονται στο δίκτυο και επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο, προσομοιώνοντας έτσι την παραδοσιακή διδασκαλία

αλλά επιτρέποντας την ύπαρξη φυσικής απόστασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Καρτσιώτης & Καρατάσιος, 2008). Πρόκειται για διαδικτυακά προγράμματα που έχουν άμεση συνάφεια με το χρόνο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής και μαθησιακής δραστηριότητας. Έχουν κοινωνικό χαρακτήρα, αφού επιτρέπουν την επίλυση αποριών και τη διάδραση μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό (Οικονόμου, 2020). Στη σύγχρονη εκπαίδευση απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης μάθησης, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν σε πραγματικό χρόνο με δασκάλους και άλλους μαθητές και μπορούν να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση (Dhawan, 2020). Κατά τη διδασκαλία απαιτείται αμεσότητα και ταυτόχρονη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών και διδασκόντων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

3.1.2 Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην **ασύγχρονη εξ αποστάσεως** εκπαίδευση τα άτομα έχουν την ευκαιρία να εργαστούν με το εκπαιδευτικό υλικό ανά πάσα στιγμή, σε οποιοδήποτε τόπο και χρόνο, χωρίς την ανάγκη παρουσίας του/της εκπαιδευτικού (Καρτσιώτης & Καρατάσιος, 2008). Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί το διδακτικό υλικό και το αναρτά σε κάποια πλατφόρμα για να έχουν πρόσβαση οι μαθητές/τριες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022). Ουσιαστικά στην ασύγχρονη εκπαίδευση η επικοινωνία δεν γίνεται σε προκαθορισμένο χρόνο και ο εκπαιδευόμενος είναι εκείνος που επιλέγει τις χρονικές περιόδους και το ρυθμό ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό υλικό. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση εμπεριέχονται μέθοδοι διδασκαλίας που δεν είναι συνυφασμένες με τον χρόνο διεξαγωγής τους και δεν προϋποθέτουν την ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών. Βασικό χαρακτηριστικό της ασύγχρονης διδασκαλίας είναι η ευελιξία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν και να οργανώσουν οι ίδιοι/ες τον χρόνο και τον ρυθμό που αφιερώνουν στην επεξεργασία και στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού (Παγγέ, 2012). Στην ασύγχρονη εκπαίδευση το μαθησιακό περιεχόμενο δεν είναι διαθέσιμο σε πραγματικό χρόνο, αλλά σε φόρουμ συζητήσεων και διαφορετικά συστήματα μάθησης ή αυτό που είναι κοινώς γνωστό ως Διαχείριση Συστήματος Μάθησης (LMS).

3.1.3 Η μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η **μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση** είναι η μορφή που συνδυάζει τα δύο προηγούμενα. Μπορεί η πιο ευέλικτη μέθοδος εκπαίδευσης να είναι η ασύγχρονη, ωστόσο οι δύο αυτές μέθοδοι μπορούν να συμπληρώνουν η μία την άλλη και συνδυασμός μάλιστα των δύο μορφών εκπαίδευσης φαίνεται ότι συνιστά, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020) υπόδειγμα αποτελεσματικότητας. Στη μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία των συμμετεχόντων με συγκεκριμένα εργαλεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη «εικονικών» τάξεων, που ονομάζονται Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS). Στην ουσία τα LMS είναι ένα πακέτο λογισμικού που χρησιμοποιείται για να οργανώνει και να μοιράζεται εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ένα δίκτυο (Κλουβάτος, 2021). Το μοντέλο αυτό συνδυάζει αφενός τις τεχνολογίες του διαδικτύου και αφετέρου τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προτείνουν η σύγχρονη και η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και των δυο, γεγονός που οδηγεί στο να επιτυγχάνονται τα μέγιστα παιδαγωγικά οφέλη (Αναστασιάδης, 2008).

Πρέπει να τονιστεί ότι και οι τρεις μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόζονται ήδη, εδώ και κάποια χρόνια, στις δομές της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. Αξιοποιούνται αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας, προκειμένου να λειτουργήσουν ως βοηθητικό μέσο για την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Αναστασιάδης, 2014).

Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Σύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (π.χ. τηλεδιασκέψεις)	Ασύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (παραγωγή και ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού από τον/την εκπαιδευτικό σε άλλο χώρο και χρόνο από το χρόνο και το χώρο μελέτης και επεξεργασίας του υλικού αυτού από τους μαθητές και τις μαθήτριες)
Η Εκπαίδευση, η οποία υλοποιείται, όταν οι συμμετέχοντες επικοινωνούν στο ψηφιακό περιβάλλον: - στον ίδιο χρόνο, αλλά - από διαφορετικό χώρο	Η Εκπαίδευση, η οποία υλοποιείται, όταν οι συμμετέχοντες επικοινωνούν στο ψηφιακό περιβάλλον: -και σε διαφορετικό χρόνο και - από διαφορετικό χώρο

3.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στις 11 Μαρτίου 2020 ανακοινώθηκε επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων η αναστολή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων της χώρας, με σκοπό τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού Covid-19 (Κάραλης, 2020). Πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση σταμάτησαν τη δια ζώσης λειτουργία τους. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων χρειάστηκε να ξεκινήσουν τη χρήση διαδικτυακής τεχνολογίας για να πραγματοποιήσουν, σύμφωνα με τους Jimoyianni, Kouki & Tsiotaki (2021), επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εξέδωσε συγκεκριμένη εγκύκλιο, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να υπάρχει ζωντανή επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία και το κόστος της απώλειας της δια ζώσης εκπαίδευσης και του διδακτικού χρόνου να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Τη δια ζώσης διδασκαλία αντικατέστησαν προσωρινά διάφορα εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία, όπως η e-me, e-class και το Cisco Webex (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020), βάζοντας το πρώτο λιθαράκι για την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την επίτευξη της επικοινωνίας διδάσκοντα και διδασκόμενου παρά τις ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες της χώρας.

Συγκεκριμένα, εξαιτίας των ειδικών συνθηκών που προκάλεσε στην Ελλάδα, αλλά και παγκοσμίως, η εξάπλωση του COVID-19, αναπτύχθηκαν και αξιοποιήθηκαν δύο πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης: η ψηφιακή τάξη e-me και η ψηφιακή τάξη e-class. Συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me, Νοέμβριος 2022, έχουν εγγραφεί 129.460 εκπαιδευτικοί και 522.980 Μαθητές/τριες, ενώ έχουν δημιουργηθεί 179448 «Κυψέλες». Αντίστοιχα στο περιβάλλον της e-class, σύμφωνα με τα τελευταία στατιστικά στοιχεία του Π.Σ.Δ, του Νοεμβρίου 2022, για τη σχολική χρονιά 2021-2022, η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (eclass.sch.gr) φιλοξενεί 301.626 ηλεκτρονικά μαθήματα, 1.012.750 μαθητές/τριες και 148.535 εκπαιδευτικούς από 9.899 σχολεία όλης της χώρας (Διάγραμμα 1). Ο ρόλος της ασύγχρονης εκπαίδευσης ενισχύθηκε και με άλλα ψηφιακά εργαλεία, όπως το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό του Φωτόδεντρου, η πλατφόρμα «Αίσιωπος» με τα εκπαιδευτικά σενάρια και η ψηφιακή μορφή των διδακτικών βιβλίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020).



Γράφημα 1: Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών που είναι μέλη σε ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης το Μάρτιο και Απρίλιο του 2020 (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020)

Για την υποστήριξη όμως της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τη σύνδεση δηλαδή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών σε πραγματικό χρόνο, (Hrastinski, 2008), θεσμοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων η χρήση της πλατφόρμας WebEx της εταιρίας Cisco Systems. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν οδηγίες χρήσης του εργαλείου αυτού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη -κατά το δυνατόν- σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμέσου των εικονικών ηλεκτρονικών τάξεων μέσα στις οποίες μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί συνδέονταν και αλληλοεπιδρούσαν στον ίδιο χρόνο με τη χρήση εικόνας και ήχου (Γατσώτης, 2020). Το WebEx είναι ένα εικονικό λογισμικό σύσκεψης που επιτρέπει στους χρήστες του να αλληλεπιδρούν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον και παρέχει ολοκληρωμένη εφαρμογή ήχου και εικόνας, μέσα από ασφαλείς διαδικτυακές συναντήσεις, οι οποίες είναι εφικτό να υλοποιηθούν σε οποιοδήποτε πρόγραμμα περιήγησης ή κινητής συσκευής (Τσούκας, 2021).

Ταυτόχρονα, λοιπόν, με την ανάπτυξη πλατφόρμων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη χρήση του λογισμικού της WebEx, ξεκίνησε τη λειτουργία της και η εκπαιδευτική τηλεόραση, από τη ραδιοσυχνότητα των κρατικών ελληνικών καναλιών. Πρόκειται για εκπομπές με βιντεοσκοπημένα συγκεκριμένα μαθήματα για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Αναστασιάδης, 2020). Με τον τρόπο αυτό έγινε προσπάθεια, αφενός, ενίσχυσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου εξασφάλισης της ελεύθερης πρόσβασης στο σύνολο των διαθέσιμων ψηφιακών υπηρεσιών για την προβολή κατά απαίτηση

(ondemand) των εκπομπών και την ενσωμάτωσή τους σε περιβάλλοντα μάθησης στο Διαδίκτυο (Παπαδημητρίου, 2020).

Ωστόσο τα σχολεία δεν παρέμειναν όλη τη σχολική χρονιά σε καθεστώς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άνοιξαν ξανά το Μάιο του 2020 μέχρι τις 30 Ιουνίου 2020 αλλά με προϋποθέσεις και υγειονομικά πρωτόκολλα. Το Σεπτέμβριο του 2020 τα σχολεία άνοιξαν κανονικά, μέχρι το Νοέμβριο του 2020, όταν ξεκίνησε η δεύτερη περίοδος επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η κατάσταση αυτή διήρκησε μέχρι τον Ιανουάριο του 2021. Έκτοτε, οι εκπαιδευτικές βαθμίδες λειτουργούν με καθεστώς δια ζώσης διδασκαλίας (Κατιδιώτη, 2021).

3.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί αναπόσπαστο και απαραίτητο παράγοντα προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί και μαθησιακοί στόχοι όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Αρμακόλας, 2018). Ακόμη, είναι δεδομένο ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού διαφοροποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη δια ζώσης διδασκαλία στις σχολικές αίθουσες (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015).

Ο/η εκπαιδευτικός στη δια ζώσης εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει ποικίλες διδακτικές τεχνικές, ενώ στην εξ αποστάσεως διδασκαλία πρέπει να οργανώσει και να διαμορφώσει τη διδασκαλία του σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης οικοδομώντας τη γνώση και προσδοκώντας την ενεργή μάθηση (Αρμακόλας, 2018). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, βασίζεται σε αρχές της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής, αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμβούλου, του συντονιστή, του εμπνευστή, του ψυχολόγου (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχεδιάζει μια διδασκαλία, η οποία απαιτεί αρκετό χρόνο, λόγω της απόστασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο (Αρμακόλας, 2018). Ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να καθοδηγεί τον μαθητή/την μαθήτριά, να διευκολύνει, να δίνει κίνητρα και να οδηγεί μέσα από ποικίλες διδακτικές τεχνικές τον μαθητή στην αυτορύθμιση, την αυτονομία και την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, ενισχύοντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, χτίζοντας

τη μάθηση μέσα από ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017).

Επιπλέον, είναι φανερό και αναγκαίο πως οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δαπανούν πολύ χρόνο για να επικοινωνούν με τους/τις μαθητές/τριες και για να τους ανατροφοδοτούν (Κελενίδου κ.α. 2017). Προκειμένου να παρέχει μια σωστή και αποτελεσματική διαδικασία μάθησης, συνήθως δημιουργεί ομαδικές επαφές ή forum σε πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης για να ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όλη την περίοδο υλοποίησής του ενημερώνει τους γονείς για το ωρολόγιο πρόγραμμα, για τις ασκήσεις των παιδιών και την πρόοδό τους, σχηματίζοντας έτσι μια υγιή κοινότητα μάθησης, που διδάσκει και διδάσκεται με διάφορα ψηφιακά εργαλεία σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον (Αμαργανιώτη, 2020).

Αναμφίβολα, μέσα από την εκπαίδευση, επιτυγχάνεται η κοινωνική ευημερία και πρόοδος, η υγεία, η οικονομία, η δικαιοσύνη (Quicke, 1998). Αυτό συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η εργασία των εκπαιδευτικών δεν είναι απλά επάγγελμα αλλά λειτούργημα. Οι εκπαιδευτικοί αποκλίνουν από την τυπική περιγραφή ενός δημοσίου υπαλλήλου, παρόλο που έχουν να διαχειριστούν την έντονη γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Καραγγέλου, 2021). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται στην πλειοψηφία τους μόνο στα πλαίσια της βιοποριστικής εργασίας, αλλά και της ανιδιοτελούς προσφοράς και της κοινωνικής ευθύνης, μέσα από την ηθική δέσμευσή τους σαν εργαζόμενοι, προκειμένου να νιώσουν προσωπική ολοκλήρωση (Καραγγέλου, 2020).

Κάθε εκπαιδευτικός, ωστόσο, αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα. Έχει προέλθει, μεγαλώσει και εκπαιδευτεί σε διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, έχει σπουδάσει σε διαφορετικά πανεπιστήμια, έχει παρακολουθήσει διαφορετικές επιμορφώσεις, μετεκπαιδεύσεις, έχει αποκτήσει μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, αποτελούν έναν ανομοιογενή κλάδο, ο οποίος πρέπει να προσαρμόζεται στην έντονη γραφειοκρατία, στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, στην υπάρχουσα τοπική κοινωνία, στις επικρατούσες οικονομικές συνθήκες, στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό κ.α., χωρίς το δικαίωμα της αυτονομίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Καραγγέλου, 2020).

Η πολύπλευρη προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού τον/την έχει φέρνει αντιμέτωπο/αντιμέτωπη καθημερινά με πολλές απαιτητικές καταστάσεις και προκλήσεις, που σχετίζονται με την επάρκεια γνώσεων, την τεχνολογική γνώση, την προσαρμοστικότητα. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών την τελευταία διετία, ήταν η κατ'

επείγουσα χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του Covid-19 (Σεφεριάδου, 2021).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος που διαθέτει τον βασικότερο και η επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται πρωταρχικά από τον ίδιο/την ίδια. Οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με τη διδασκαλία των μαθημάτων έχουν αναλάβει και επιπλέον ρόλους συμβουλευτικούς και καθοδηγητικούς. Λόγω της έλλειψης της αμεσότητας στη διδασκαλία οφείλουν να αναζητούν άλλους τρόπους προκειμένου να υπάρχει μια ποιοτική και συχνή επικοινωνία, για να είναι η εκπαιδευτική εμπειρία πιο επιτυχημένη και ενδιαφέρουσα (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011).

Για να επιτευχθεί όμως η αποτελεσματική μάθηση και επικοινωνία, είναι απαραίτητος ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών, για τον οποίο στην πλειοψηφία τους δεν είχαν επιμορφωθεί πριν από την περίοδο της πανδημίας. Κατά την πανδημία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν μέσα σε πολύ σύντομο διάστημα χρόνου να μάθουν να χειρίζονται, να λειτουργούν και να εργάζονται σε διαδικτυακούς τόπους, χωρίς να έχουν καλλιεργήσει και αποκτήσει την απαραίτητη εκπαίδευση και τις απαιτούμενες τεχνολογικές δεξιότητες και ψηφιακές πρακτικές διδασκαλίας (Schleicher, 2020).

Καθώς οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πολλές, ο εκπαιδευτικός οφείλει, σύμφωνα με τον Milligan (2020), να ανακαλύψει, να διερευνήσει, να αποκωδικοποιήσει και να κατακτήσει τις τεχνολογικές εφαρμογές που αξιοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκειμένου να μην είναι μετέωρος/μετέωρη απέναντι στις προκλήσεις που εμφανίζονται. Για να επιτευχθεί όμως αυτός, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα διάφορα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία, εμφανίζοντας μεγάλη εκπαιδευτική ετοιμότητα.

Η εκπαιδευτική ετοιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορίζεται, σύμφωνα με τους Martin, Budhrani, & Wang (2019), σαν το στάδιο κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για την εκπαιδευτική διαδικτυακή διαδικασία. Πρόκειται για έναν από τους βασικότερους παράγοντες μιας σωστής, αποτελεσματικής και επιτυχημένης διαδικτυακής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rohayani, Kurniabudi, & Sharipuddin, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν συνεχώς, σύμφωνα με τους Armour & Balboa, (2000) να εξελίσσονται, να επιμορφώνονται, να ενημερώνονται και να επικοινωνούν/ ανταλλάσσουν ιδέες με συναδέλφους τους, με σκοπό να βελτιώνονται και να γίνονται πιο αποτελεσματικοί, σε όλη την επαγγελματική τους πορεία. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θεωρούνται από την κοινωνία ότι είναι υπεύθυνοι/υπεύθυνες να ενημερώνονται για τις καινοτομίες και τις μεταρρυθμίσεις που συμβαίνουν στον κλάδο τους, να τις καλωσορίζουν, να τις προωθούν, να

αποφασίζουν για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να τους μεταφέρουν τη νέα γνώση, να τους καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τις δημοκρατικές ιδέες, τη δικαιοσύνη, την ενσυναίσθηση και πολλά άλλα, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιδρούν κατάλληλα και αντικειμενικά σε όλα τα κοινωνικά φαινόμενα με τα οποία θα έρθουν αντιμέτωποι (Σεφεριάδου, 2021).

3.4 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή

Με την εξάπλωση της πανδημίας του Covid-19 και την παύση λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας, η χρήση των τεχνολογικών μέσων θεωρήθηκε η μόνη διέξοδος για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, αυτό το γεγονός ήταν αρχή εκπαιδευτικών διακρίσεων, καθώς η διαδικτυακή μάθηση προσέφερε πλείστες δυνατότητες σε κάποιους μαθητές/τριες, ενώ δεν ήταν απόλυτα αποτελεσματική για κάποιους άλλους εκπαιδευόμενους, όπως είναι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Zacho,2020). Οι μαθητές αυτοί αντιμετώπιζαν ανέκαθεν περισσότερες δυσκολίες και κινδύνους να αποκλειστούν από διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υπηρεσίες σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ((Gilmour, Fuchs, & Wehby, 2019).

Σύμφωνα με τον Zacho (2020), πάνω από το 10% των μαθητών/τριών παγκοσμίως εμφανίζει μία ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και πάνω από το 5% έχει μαθησιακές δυσκολίες ή νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν την ανάπτυξη πρωτοβάθμιων και/ή δευτεροβάθμιων ακαδημαϊκών ικανοτήτων. Επομένως, αυτό καθιστά ιδιαίτερα επιτακτική την ανάγκη, σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UNESCO,2020), το εκπαιδευτικό σύστημα να προβεί σε απαραίτητες και κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές, οι οποίες αφενός δε θα οδηγούν σε άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διακρίσεις και αφετέρου θα εξασφαλίζουν στα άτομα με αναπηρία την ευκαιρία να εκπαιδεύονται και να αντιμετωπίζονται υπό ίσους όρους, βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών του ατόμου για μαθησιακή ανάπτυξη και ευημερία.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της φύσης της, δεν αποτελεί εκπαίδευση ίσως ευκαιριών, καθώς απαιτεί οι μαθητές/τριες να έχουν αναπτύξει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό τη δεξιότητα της αυτόρρυθμης και αυτοοργάνωσης, δεξιότητες που δεν κατέχουν οι

περισσότεροι μαθητές ειδικής αγωγής (Denisova, Lekhanova, & Gudina, 2020). Επιπρόσθετα, στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν απαραίτητη η συμμετοχή στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών καθώς ήταν εκείνοι που επωμίζονταν την ευθύνη του χειρισμού των διαδικτυακών πλατφορμών προκειμένου να συμμετάσχουν οι μαθητές/τριες στο διαδικτυακό μάθημα (Ρούσσου, 2021).

Οι δυσκολίες, οι οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και την τηλεεκπαίδευση είναι η απουσία αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα, η διάσπαση προσοχής, η δυσκολία πρόσληψης και κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου, η συνεχόμενη επαφή με την οθόνη των ηλεκτρονικών συσκευών (τάμπλετ, κινητά, υπολογιστές, τηλεόραση), η διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος και περιβάλλοντος κ.α. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021). Η εξ αποστάσεως ειδική εκπαίδευση απαιτεί τα κατάλληλα μέσα και το κατάλληλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή/μαθήτριας (Karasel et al., 2020).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, αποτελώντας μεγάλο μέρος του συνολικού σχολικού πληθυσμού, χρήζουν ειδικής υποστήριξης τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, από εξειδικευμένους επαγγελματίες, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κτλ. Κατά της εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όμως, περιορίζεται η κοινωνική επαφή και διάδραση μεταξύ μαθητών/τριών και ειδικών (Petretto, Masala, & Masala, 2020) και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προβούν σε διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών διδασκαλία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή τους (Yahaya & Zulkifli, 2021).

Η διαδικτυακή διδασκαλία διαφέρει αρκετά από τη δια ζώσης και απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν αναπτύξει και κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και μετεκπαιδεύσεις (Lake, 2020). Πέρα από αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά του ψυχολογικού, συναισθηματικού, γνωστικού και νευρολογικό προφίλ ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία, κατά τον σχεδιασμό μιας διαδικτυακής διδασκαλίας, γεγονός ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Petretto et al., 2020).

3.4.1 Νομοθετικό πλαίσιο εξ αποστάσεως ειδικής εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες

Καθώς ο κορονοϊός του Covid-19 βρισκόταν σε έξαρση, η εκπαίδευση όφειλε να συμβαδίσει με τις αλλαγές που προκλήθηκαν στην κοινωνία με την πρώτη φάση της πανδημίας, τον εγκλεισμό, την τηλεργασία και την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων. Για το λόγο αυτό η κυβέρνηση προχώρησε σε νομοθετικές ρυθμίσεις, τις οποίες η εκπαιδευτική κοινότητα έπρεπε απρόσκοπτα να ακολουθήσει. Ειδικότερα, η εξάπλωση του κορονοϊού Covid-19 είχε ραγδαίους ρυθμούς, οι σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής υποχρεώθηκαν με εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων να λειτουργούν με ειδικά πρωτόκολλα και σε κάποιες περιόδους να αναστείλουν τη δια ζώσης λειτουργία τους και να λειτουργούν με καθεστώς κατ' επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, λοιπόν, οι σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής λειτουργούσαν κατά τις δύο πρώτες φάσεις της πανδημίας με βάση τις παρακάτω εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ :

α) Φ8/38091/Δ4/16-03-2020 που απεστάλη στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο: *Διαβίβαση Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,*

β) 38510/Γ44/17-03-2020 που απεστάλη, και αυτή, στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: *Διευκρινήσεις για τη Λειτουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης και τέλος,*

γ) 2873/ρ1/17-03-2020, που αποτέλεσε την απόφαση της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Νίκης Κεραμέως, με τίτλο: *Περιορισμένη Λειτουργία Υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.*

Πέρα όμως από τις εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την έξαρση της πανδημίας, κρίθηκε αναγκαίο να σταλούν σε όλες τις βαθμίδες και οδηγίες για τη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μάρτιος, 2020). Στα έντυπα οδηγιών που στάλθηκαν στις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπήρχαν ειδικές οδηγίες για τη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμοσμένης κατά συνθήκη εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επομένως, στάλθηκαν οδηγίες σε όλους/όλες τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους εκπαίδευσης (τμήματα ένταξης/ παράλληλη στήριξη σε γενικά σχολεία, ειδικά σχολεία, ΕΕΚ κτλ). Οι οδηγίες αποστάλθηκαν και γνωστοποιήθηκαν από τα εκπαιδευτικά στελέχη πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τα περιφερειακά κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) και τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους, τα σωστά διδακτικά μέσα και διάφορες πρακτικές που εφαρμόζονται ή εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε παρόμοιες καταστάσεις (Σαμάκου, 2022).

Συγκεκριμένα, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ ανέλαβαν την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών που έχουν αξιολογηθεί από το κέντρα ή αναμένουν να αξιολογηθούν και των γονέων/ κηδεμόνων τους, μέσα από τηλεδιασκέψεις, μέσα από την ηλεκτρονική επικοινωνία ή τηλεφωνικά, καθώς οι δομές αυτές δε λειτουργούσαν δια ζώσης λόγω της πανδημίας. Παράλληλα, ήταν υπεύθυνοι να συντονίζουν τα μέλη της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ) να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη με παρόμοιο τρόπο (Σαμάκου, 2022).

Αποφασίστηκε, επίσης, να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι μαθητές/ μαθήτριες ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την βασική προϋπόθεση να γίνεται χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών και εφαρμογών Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Τα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα Επικοινωνίες (ΤΠΕ) αξιοποιούνται ενδεικτικά μέσα από τους παρακάτω τρόπους, στους οποίους έγινε εκτενής αναφορά παραπάνω:

- με τα εργαλεία *ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, παγκόσμιος ιστός/ διαδίκτυο, βιντεομάθημα).
- με τα εργαλεία *σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* (ζωντανή συζήτηση μέσω υπολογιστών, τηλεδιάσκεψη, βιοματικές διαδικτυακές δραστηριότητες), βάσει των οποίων υπάρχει αλληλεπίδραση και επικοινωνία σε πραγματικό.

Απαραίτητη κρίθηκε όμως σε όλες τις μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η συνεχής και συχνή επικοινωνία με τους γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς ο ρόλος τους καθίσταται αναντικατάστατος (Οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση- ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2020).

Ωστόσο, η εξ αποστάσεως ειδική αγωγή και εκπαίδευση δε μπόρεσε να εφαρμοστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μαθητές/ τριες με βαριές αναπηρίες. Για το λόγο αυτό τα ειδικά σχολεία και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) αποφασίστηκε να λειτουργήσουν δια ζώσης εν μέσω της πανδημίας (Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020).

Συγκεκριμένα, η αναστολή λειτουργίας των σχολείων γενικής αγωγής της χώρας επιβλήθηκε από τον Μάρτιο έως τέλη Μαΐου του 2020 καθώς και από τον Νοέμβριο του 2020 με τον Ιανουάριο του 2021 και για τελευταία φορά το Μάρτιο μέχρι το Μάιο του 2021. Αντιθέτως, στην Ειδική Αγωγή έγινε αναστολή των ειδικών σχολείων και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ μόνο το Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο του 2020. Το επόμενο χρονικό διάστημα ήταν οι μόνες σχολικές μονάδες που συνέχισαν τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 4ο: Ειδική αγωγή

4.1 Ορισμός ειδικής αγωγής

Η Ρόζα Ιμβριώτη, όπως αναφέρει η Ζώνιου Σιδέρη (2011), ήταν η πρώτη ερευνήτρια, η οποία μίλησε το 1938 για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, αναφέροντας συγκεκριμένα, ότι πρόκειται για μια επιστήμη η οποία στοχεύει να μεριμνεί για τη διδασκαλία, τη μόρφωση και τη φροντίδα των παιδιών των οποίων η σωματική όσο και η ψυχική εξέλιξη αντιμετωπίζει συνεχή εμπόδια σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η Ρόζα Ιμβριώτη ήταν η πρώτη που προσπάθησε να ευαισθητοποιήσει τους Έλληνες σχετικά με την Ειδική Αγωγή, για αυτό και χαρακτηρίστηκε ως η μητέρα της Ειδικής Αγωγής. Η ίδια έγραψε το 1938 και ένα από τα πρώτα βιβλία Ειδικής Αγωγής με τίτλο «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά». Παράλληλα θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα και ο πρώτος σχετικός Νόμος Ειδικής Αγωγής 453/1937, ο οποίος επέτρεπε την ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Χαρίση, 2012).

Πρόκειται για τα παιδιά που αποτελούν εξαίρεση του κανόνα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία δε μπορούν να λάβουν τη γενική εκπαίδευση, πρόσθεσε αργότερα η Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου (1984, στο Σαμάκου, 2022), ενώ ο Καλαντζής (1985, στο Χαρίση, 2012) αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή είναι ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής. Την ίδια περίοδο ο Σανσερέλ (1986, στο Σαμάκου, 2022) αναφέρει ότι πρόκειται για ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να εξασφαλίσει, συμπληρωματικά προς την οικογένεια την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με αναπηρίες ή ειδικές δυσκολίες.

Τέλος, συμπληρώνει ο Heward (2009: 18-20), η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως μια παρέμβαση στη μάθηση, η οποία σχεδιάζεται με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που δυσκολεύουν τη διδασκαλία και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη μαθησιακή διαδικασία του σχολικού περιβάλλοντος και γενικότερα της κοινότητας.

Ο Κρουσταλλάκης (1994, στο Χαρίση, 2012), αναφέρει την Ειδική Αγωγή ως προσπάθεια μεταχείρισης των παιδιών με ιδιαιτερότητες ξεχωριστά, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη σωστότερη ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση,

γεγονός που τονίζει τη σημασία υποστήριξης της Ειδικής Αγωγής με μεθόδους παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Αυτό διαφαίνεται και από τον ελληνικό νόμο 1566/85, άρθρο 32, σύμφωνα με τον οποίο η Ειδική Αγωγή στοχεύει:

- *«Στην ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή/και αναπηρίες.*
- *Στην ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία.*
- *Στην αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο».*

Παράλληλα, παρόμοιους στόχους της Ειδικής Αγωγής, διακρίνει και η Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου (2008, στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι υπάρχουν στην Ειδική Αγωγή τέσσερις βασικοί στόχοι: Πρώτον, η εξάλειψη των διακρίσεων των μαθητών/τριών με βάση την επίδοσή τους στο σχολείο. Δεύτερον, η αλλαγή του τρόπου σκέψης των γονέων σχετικά με τη σχολική επίδοση και το πρότυπο της αριστείας. Τρίτον, η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών μέσα από αντικειμενική αξιολόγηση της ιδιαιτερότητας του καθενός/ καθεμιάς. Τέλος, η νομιμοποίηση της Ειδικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Ειδική αγωγή στοχεύει να προετοιμάσει το παιδί να είναι σε θέση να συμμετέχει στο μεγαλύτερο δυνατό επίπεδο στον κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πνευματικό τομέα της κοινωνίας (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1993, στο Δινοπούλου, 2022). Μέσα από την Ειδική Αγωγή, το παιδί θα πρέπει να αναπτύξει σώμα και πνεύμα, να αποκτήσει γνώσεις και να μπορέσει να μεταβεί με σχετική ευκολία από τις σχολικές αίθουσες στην ενήλικη ζωή. Αυτό προαπαιτεί την ανάπτυξη της αυτονομίας του και της ενεργητικής δράσης στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (1994, στο Δινοπούλου, 2022), η Ειδική Αγωγή στοχεύει στην κοινωνική ενσωμάτωση και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες. Επίσης, παρέχει την απαραίτητη βοήθεια στην αντιμετώπιση των αναγκών της καθημερινής διαβίωσής τους. Ο Κρουσταλάκης (1994, στο Δινοπούλου, 2022) τονίζει ότι η Ειδική Αγωγή δεν αποτελεί μια αυστηρή παροχή στείων γνώσεων, αλλά είναι μια πιο ουσιαστική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην κατάκτηση δεξιοτήτων από το ίδιο το άτομο σε όλους τους τομείς της ζωής, κοινωνικούς, οικονομικούς, επαγγελματικούς, προσωπικούς κτλ.

Όλα τα παραπάνω, καθιστούν απολύτως σαφές ότι ο ρόλος της Ειδικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός τόσο για το ίδιο το άτομο, καθώς μεριμνά για τα ζητήματα της καθημερινής διαβίωσης και τα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά θέματα, όσο και για την ίδια την κοινωνία, η οποία χρειάζεται ενεργούς πολίτες.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι κρίνεται απαραίτητο να λειτουργούν με συνάφεια σκοπών τα σχολεία Ειδικής Αγωγής και οι δομές Ειδικής Αγωγής των γενικών σχολείων. Επίσης, είναι σημαντική η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η λήψη κοινωνικών και επιστημονικών μέτρων, που να συνάδουν με τη στοχοθεσία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 129). Η σπουδαιότητα της Ειδικής Αγωγής καθιστά πλέον σαφές ότι πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης εν γένει και να διατίθεται στο σύνολο ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι μόνο στις περιπτώσεις ατόμων με βαριές αναπηρίες.

4.2 Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες/ Αναπηρίες

Πριν αναλυθούν οι δομές Ειδικής Αγωγής της χώρας, θα γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες.

Όπως ορίζεται από τον Νομό 3699/2008, άρθρο. 3 παρ. 4, του ελληνικού Συντάγματος, στους/ στις μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται οι μαθητές/ τριές που παρουσιάζουν τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Νοητική αναπηρία.
- κινητικές αναπηρίες.
- Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση).
- Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- Χρόνια και μη ιάσιμα νοσήματα.
- Διαταραχές λόγου και ομιλίας.
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσκρασία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσανάγνωστά.
- Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού).
- Ψυχικές ασθένειες και συναισθηματικές διαταραχές.

- Πολλαπλές αναπηρίες.
- Χαρισματικότητα και ταλέντο.

Η Κρουσταλάκη (2000), προσθέτει στις παραπάνω ομάδες και τα παιδιά που εμφανίζουν εγκληματική δράση και αντικοινωνική συμπεριφορά, τα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί, τα ορφανά και τα παιδιά ανέστιων οικογενειών, που φιλοξενούνται σε ιδρύματα και ορφανοτροφεία, τα παιδιά μεταναστών. Γενικά, προσθέτει ο Ζάχος (2019), ότι ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορεί να χαρακτηριστούν τα άτομα που παρουσιάζουν συνθέτες συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή/και παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης ή εγκατάλειψης.

4.3 Ειδική αγωγή στο γενικό σχολείο

Ο Νόμος 3699/2008 του ελληνικού Συντάγματος, ορίζει το πλαίσιο και τη λειτουργικότητα των ειδικών σχολείων της Ελλάδας. Στη νομοθεσία τονίζεται ότι η παρεχόμενη ειδική εκπαιδευτική αγωγή είναι υποχρεωτική και δωρεάν για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Υπεύθυνος φορέας της Ειδικής Αγωγής της χώρας ορίζεται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι δομές Ειδικής Αγωγής λειτουργούν στην Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δικαίωμα φοίτησης, από την περίοδο προσχολικής φοίτησης έως και ολοκλήρωση της υποχρεωτικής φοίτησης (ή μέρος αυτής), έχουν τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, λόγω προβλημάτων και ζητημάτων που αντιμετωπίζουν σε νοητικό, ψυχικό, αναπτυξιακό, νευρολογικό, γνωστικό και αισθητηριακό επίπεδο.

Αναλυτικότερα, με βάση τον νόμο, τα παιδιά που επιβάλλεται να φοιτούν στα σχολεία της Ειδικής Αγωγής είναι άτομα με κινητικές αναπηρίες, αισθητηριακές αναπηρίες (ακοή και όραση), διαταραχές ομιλίας, ψυχικές διαταραχές, μη ιάσιμα χρόνια νοσήματα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και νοητική υστέρηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Με βάση το νόμο 3699/2008, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες έχουν την δυνατότητα να φοιτούν στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου όταν:

- Ο μαθητής/ η μαθήτρια με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει διαγνωσθεί με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρίζεται από τον ίδιο τον

εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει υγιή συνεργασία με τους Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και με τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ).

- Ο μαθητής/ η μαθήτρια έχει σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες και του παρέχεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Βέβαια, αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις που το επιτρέπει ο βαθμός και το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζει ο μαθητής/ η μαθήτρια. Παρακάτω θα αναλυθεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης.

4.3.1 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στα σχολεία Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

1. Άρθρο 1. Παρ.11 α του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/τ. Α714-3-2000) “Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”
2. Υ.Α. αρ. Γ6/102357/2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1319/τ. Β “Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης”
3. Υ.Α.αρ. πρωτ.27922/Γ6/08-03-2007-ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007 “Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, όπως έχει τροποποιηθεί με την με αρ. 48275/Δ3/28-03-2019 Υ.Α. (Β΄1088) παρ.11, 12, 13, 14, 15.
4. Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ΄/2-10-2008) «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ως εξής:
 - Άρθρο 1, παρ. 1.
 - Άρθρο 2.
 - Άρθρο 4, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 51, παρ. 1 του ν. 4547/2018 ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
 - Άρθρο 5 παρ. 2, 3, 4 όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 54 του ν. 4823/2021- ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
 - Άρθρο 6. Παρ.1β όπως τροποποιήθηκε από τις διατάξεις της παρ. 2α, του

άρθρου 56 «Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.)» του ν. 3966/2011- ΦΕΚ Α 118/24.5.2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις».

- Άρθρο 6 παρ. 2 του όπως αντικαταστάθηκε και ισχύει από τις διατάξεις της παρ. 16 του άρθρου 28 του ν. 4186/2013-ΦΕΚ 193/τΑ΄/17-9-2013.
- Άρθρο 7, παρ. 4 όπως συμπληρώθηκε με την παρ. 18 του άρθρου 28 του ν. 4186/2013-ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013 και με την παρ.3 του άρθρου 11 του ν.4452/2017-ΦΕΚ Α΄17/15.2.2017 «Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις».
- Άρθρο 16, παρ. 3 όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 170 του ν. 4823/2021- ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

5. Υ.Α. 48275/Δ3/2019-ΦΕΚ 1088/Β΄/2-4-2019 όπως τροποποίησε την Υ.Α.

27922/Γ6/8-3-2007, παρ. 10, 11,12, 13, 14, 15.

6. Άρθρο 51 του ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
7. Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» άρθρο 11, παρ. 3 (α, ε) παρ. 5, άρθρο 17 παρ. 6 α και άρθρο 54, παρ. 2, 3, 4.

Υπεύθυνο όργανο, σύμφωνα με τον από πάνω νόμο (Ν. 4823/2021, άρθρο 11, παρ. 7,8), για την εισήγηση παράλληλης στήριξης είναι αποκλειστικά το οικείο σε κάθε περίπτωση ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει πόσες ώρες χρήζει παράλληλης στήριξης κάθε μαθητή/τρια κατά περίπτωση. Επιπλέον, είναι υπεύθυνο για την διατύπωση των βασικών αξόνων πάνω στους οποίους θα στηρίζονται τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω γίνονται πάντα σε συνεργασία με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) για όσα σχολεία διαθέτουν αυτή την υπηρεσία, τους γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή/ της μαθήτριας με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και τον ίδιο τον μαθητή/ τη μαθήτρια, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν. Ένας

εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορεί πολλές φορές να μοιράζει τις ώρες του ανάμεσα σε δύο ή παραπάνω μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, με απόφαση του αρμόδιου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και της εκάστοτε Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αρμόδιο όργανο για τη συλλογή και τη συμπλήρωση των αιτήσεων είναι η διεύθυνση του γενικού σχολείου, η οποία εν συνεχεία τα αποστέλλει στη Διεύθυνση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ώστε να εγκριθούν και να γίνει ο προγραμματισμός με στόχο την εκτέλεση της. Η καταληκτική ημερομηνία αιτήσεων είναι η 20η Οκτωβρίου κάθε έτους (από την έναρξη της σχολικής χρονιάς).

Παράλληλη Στήριξη, σαν θεσμός, εφαρμόζει προγράμματα συνεκπαίδευσης συνδιδασκαλίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις των γενικών σχολείων. Μέσα από τα προγράμματα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης στοχεύει στην ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εντάσσονται σε Πράξεις που συγχρηματοδοτούνται, από το Σεπτέμβριο του 2010, από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το Δημόσιο στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Υπεύθυνοι για την υλοποίησή της είναι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), κλάδων ΠΕ60 και ΠΕ70, που έχουν τα τυπικά προσόντα τοποθέτησης στην ΕΑΕ (με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής ή σεμινάριο τουλάχιστον 600ωρών ή ανάλογη προϋπηρεσία για παραπάνω από 12 μήνες), ΠΕ61, ΠΕ71, ΠΕ02.50, ΠΕ03.50 και ΠΕ04.50. Αν οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί δεν επαρκούν, στα προγράμματα αυτά μπορεί να συμμετέχουν και οι λοιποί εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ60 και ΠΕ70, καθώς και εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04. Βέβαια, στις περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα ακοής, οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται πρέπει να έχουν εξειδικευτεί στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ενώ αντίστοιχα στις περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα όρασης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν την εξειδίκευση στη γραφή Braille (ΥΠΠΕΘ, 2017).

4.3.2 Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι απαιτητικός και ιδιαίτερα σημαντικός. Συγκεκριμένα, όπως υπογραμμίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), οι εκπαιδευτικοί που εκτελούν αυτό το έργο, αρχικά ενημερώνονται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου για τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

του/της μαθητή/τριας, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη και στη συνέχεια μελετούν την αξιολογική έκθεση-γνωμάτευση που έχει εκδώσει το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Έπειτα, αξιολογώντας τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιδιού, οφείλουν να συντάξουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) με βάση τους βασικούς άξονες και τις υποδείξεις που έχει αποστείλει το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνοι για όλες τις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο/η μαθητής/μαθήτρια (παρελάσεις, εκδηλώσεις, διαλείμματα, σχολικές εκδρομές κ.λπ.). Σε οποιαδήποτε δυσκολία μπορούν και οφείλουν να συνεργάζονται με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, ιδίως στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα προσαρμογής ή έχουν δύσκολο/απών οικογενειακό περιβάλλον (ΙΕΠ, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου μαζί με το υπόλοιπο προσωπικό και έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και δικαιώματα που απορρέουν από την ισχύουσα νομοθεσία. Επιπλέον θεωρούνται δεύτεροι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη, έχοντας αντίστοιχα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Μερικά από τα καθήκοντά τους, σύμφωνα με το ΙΕΠ (2017) είναι:

- Να φροντίζουν για την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση από τη σχολική μονάδα, με βάση πάντα το ωρολόγιο πρόγραμμα που του/της έχει ανατεθεί από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια.
- Να βοηθούν το μαθητή/τη μαθήτρια στις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων και στις ασκήσεις που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί.
- Να βοηθούν το μαθητή/τη μαθήτρια να είναι σε θέση να βρίσκει τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, να τα ανοίγει ανάλογα με το μάθημα, να βρίσκει τη σωστή σελίδα, το κατάλληλο τετράδιο και την άσκηση που του/της ανατίθεται.
- Να διαφοροποιούν και να τροποποιούν τις ασκήσεις του μαθητή/της μαθήτριας, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητές τους.
- Να λειτουργούν σαν αρωγοί του/της εκπαιδευτικού του τμήματος προκειμένου να σχεδιάσουν το μάθημα, συμπεριλαμβάνοντας στους διδακτικούς στόχους και τις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Να βοηθούν και να υποστηρίζουν και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, όπου απαιτείται η συμβολή του.
- Να διορθώνουν εργασίες όλων των παιδιών.
- Να διδάσκουν μαθήματα.

- Να επεξηγούν στον πίνακα.
- Να προσθέτουν πληροφορίες και γνώσεις παράλληλα με τη διδασκαλία της/ του εκπαιδευτικού του τμήματος.
- Να φροντίζουν οι μαθητές τους στα διαλείμματα και στις εκδρομές να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές/ τις συμμαθήτριές τους, με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και στη σταδιακή αυτονομισή τους.
- Να συνεργάζονται αρμονικά και αποτελεσματικά με όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την πραγματοποίηση διαφοροποιημένης μάθησης και για τη βαθμολόγηση των μαθητών/ μαθητριών ΕΕΑ.
- Να στοχεύουν την αποφυγή του στιγματισμού και του διαχωρισμού των μαθητών/ μαθητριών τους, έχοντας ενεργό ρόλο στην διδακτική διαδικασία όλων των παιδιών της τάξης. Ο ειδικός παιδαγωγός, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) δεν πρέπει να έχει το ρόλο του ειδήμονα και την ευθύνη μόνο των παιδιών με αναπηρίες ή / και μαθησιακές δυσκολίες.

4.4 Ο θεσμός των τμημάτων ένταξης στα σχολεία γενικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η σχετική νομοθεσία στην Ελλάδα, η οποία αναφέρεται στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και στη φοίτηση μαθητών/ μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι η ακόλουθη:

- 1) Υ.Α. 102357/Γ6, ΦΕΚ 1319/2002 «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των\ ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης»
- 2) Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ6/15894/14-02-2006 «Φάκελοι ατομικών στοιχείων»
- 3) Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007 "Καθήκοντα και αρμοδιότητες εκπαιδευτικού προσωπικού Ειδικής Αγωγής όπως τροποποιήθηκε με το ΦΕΚ 2585/2018 Αριθμός 66082/Δ3 και την Υ.Α. 48275/Δ3/2019 - ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019
- 4) Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

- 5) Υ.Α. 17812/Γ6, ΦΕΚ 315/2014 «Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών»
- 6) Ν. 4186/2013 άρθρο 28, ΦΕΚ 193, τ. Α΄, 17-09-2014 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»
- 7) Ν. 4368/2016 ΦΕΚ 21/21-2-2016, άρθρο 82, παρ.5 «Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης».
- 8) Ν. 4547/2018, άρθρο 51 «Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(ΕΑΕ)»
- 9) Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρα 1- 103) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις,» άρθρο 11 «Σκοπός και αρμοδιότητες των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης», άρθρο 54 «Διαδικασία διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών Αντικατάσταση του άρθρου 5 του ν. 3699/2008» και άρθρο 86 «Αξιολόγηση μαθητών»
- 10) Υ.Α. 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β΄ 4189/10-09-2021) με θέμα: “Συλλογικός προγραμματισμός και αξιολόγηση σχολικών μονάδων”.
- 11) Κοινή Υ.Α . 134960/Δ3/2021 - ΦΕΚ 5009/Β/27-10-2021: «Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών».

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2003), με τον όρο ένταξη εννοείται η από κοινού διδασκαλία παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, με βάση τη γενική αρχή ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες πρέπει να έχουν ίδιες και ίσες ευκαιρίες με την κοινωνία. Η ενταξιακή παιδαγωγική στοχεύει σε ένα ανοιχτό και δημοκρατικό σχολείο, που δε διαχωρίζει τους μαθητές/ τις μαθήτριες και δεν τους/ τις κατηγοριοποιεί, προάγοντας ένα σύνολο με αξίες και τρόπους λειτουργίας που στηρίζεται στην ανθρωπιστική παιδαγωγική παράδοση (Friend & Cook, 2012).

Σκοπός της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών/ μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από εξειδικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Vlachou, 2006· Lee, 2007).

Το Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) λειτουργεί ως υποστηρικτική δομή εκπαίδευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν στα γενικά σχολεία με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εμπίπτουν στις κατηγορίες που αναφέρονται στο Ν. 3699/2008,

άρθρο 3, παρ. 1, 2, 3, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω. Στο Τ.Ε. δεν υποστηρίζονται μαθητές/ μαθήτριες με χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας άλλων αιτιωδών παραγόντων όπως η διγλωσσία ή οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, καθότι δεν συγκαταλέγονται στην κατηγορία των ατόμων με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΙΕΠ, 2017).

Η ίδρυση ενός Τμήματος Ένταξης σε ένα σχολείο Γενικής Αγωγής προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον τριών μαθητών/ μαθητριών με αξιολογική έκθεση και γνωματεύσεις από τα αρμόδια ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σε συστεγασμένα ή γειτονικά σχολεία δύναται να συνενώνονται τα Τμήματα Ένταξης και να ιδρύεται τελικά ένα Τ.Ε. Σε καμία περίπτωση όμως ο αριθμός των μαθητών/ μαθητριών που υποστηρίζονται από το Τ.Ε. δε μπορεί να ξεπερνά τους δώδεκα μαθητές/ μαθήτριες (Γιγουρτάκη, 2021). Οι ώρες φοίτησης κάθε μαθητή στο Τ.Ε. δε μπορεί να ξεπερνά τις 15 ώρες εβδομαδιαίως.

Για να υποστηριχθεί κάποιος μαθητής/ μαθήτρια στο τμήμα ένταξης, πρέπει να έχει γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, που να γράφει ότι προτείνει τη φοίτηση του μαθητή/ της μαθήτριας στο Τ.Ε. του σχολείου και υπεύθυνη δήλωση του γονέα/ κηδεμόνα ότι επιτρέπει και επιθυμεί την αξιολόγηση και την υποστήριξη του παιδιού του από τον εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε στο Τ.Ε. της σχολικής μονάδας. Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις στις οποίες μαθητές/ μαθήτριες φοιτούν στο Τ.Ε. χωρίς να έχουν ακόμα αξιολογική έκθεση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Για τις περιπτώσεις αυτές έχει αποφανθεί ο Σύλλογος Διδασκόντων, με τη συναίνεση των γονέων/ κηδεμόνων, στηριζόμενος στην εισήγηση της Ε.Δ.Υ. και με τη σύμφωνη γνώμη του Συμβούλου Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε., ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας για την ενταξιακή εκπαίδευση ή, εάν δεν υφίσταται, του Συμβούλου Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας και μέχρι την έκδοση της αξιολογικής έκθεσης από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (ΥΠΠΕΘ, 2021).

4.4.1 Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα Τ.Ε. έχουν απαιτητικό έργο και αρκετές αρμοδιότητες. Αρχικά, μετά από συζήτηση με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων και το Σύλλογο Διδασκόντων, οφείλουν να αξιολογήσουν τους μαθητές/ τις μαθήτριες και να διερευνήσουν την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Για να εντάξουν κάποιο παιδί στο Τ.Ε. συνυπολογίζουν την ηλικία του, την τάξη φοίτησής του, τη σοβαρότητα των

αναγκών του, την αξιολογική έκθεση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αφού ολοκληρωθεί η αρχική- διαγνωστική αξιολόγηση για συγκέντρωση και ερμηνεία πληροφοριών για τους /τις μαθητές/τριες, ορίζουν το πλαίσιο της παρέμβασης και σχεδιάζουν ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα για κάθε παιδί, θέτοντας τους κατάλληλους στόχους προς επίτευξη, με βάση πάντα τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες κάθε παιδιού (Tomlinson, 2003 · Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης λειτουργούν γενικά σαν υποστηρικτικά όργανα της σχολικής κοινότητας σε θέματα ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης (Ρεκαλίδου, 2011), σε συνεργασία πάντα με τα οικεία ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Συνεργάζονται, επίσης, με τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του (π.χ. συνδιδασκαλία), με στόχο πάντα την πλήρη και ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Γιγουρτάκη, 2021). μαθητή. Η ομαλή ένταξη επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή του παιδιού σε ομάδες εργασίας, ομάδες παιχνιδιών και άλλων δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής. Οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την παρακολούθηση του προγράμματος του μαθητή/ της μαθήτριας, για τις αναγκαίες προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου του/ της (Ρεκαλίδου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί του Τ.Ε. οφείλουν να ενημερώνουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τον ατομικό φάκελο του μαθητή/ της μαθήτριας, ο οποίος είναι υποχρεωτικό να φυλάσσεται σε ασφαλή χώρο της σχολικής μονάδας υπό την ευθύνη του διευθυντή/ της διευθύντριας. Είναι, επίσης, υπεύθυνοι να συντάσσουν οι ίδιοι το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του Τ.Ε. και να το υποβάλλουν στον διευθυντή/ τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας, για να το προωθήσει για θεώρηση στον/στην Προϊστάμενο/η Εκπαιδευτικών Θεμάτων της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, είναι υποχρεωμένοι να συντάσσουν την αξιολογική έκθεση λειτουργίας του Τ.Ε., στο πλαίσιο της διαδικασίας αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των Σχολικών Μονάδων, η οποία υποβάλλεται διά του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου στο οικείο ΠΕΚΕΣ υπόψη του/της Συντονιστή/στριας Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (Vlachou, 2006· Lee, 2007).

4.5 Ο θεσμός των Ειδικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - ΣΜΕΑΕ

Η νομοθεσία που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες στην Ελλάδα έχει διέλθει πολλές αλλαγές την τελευταία 25ετία (Νόμοι 1143/81), (Επίσημο ΦΕΚ 80 στο τ. Α. 31-03-81), 1566/85 (ΦΕΚ, 167, ΦΕΚ, 167 τ. Α/30-09-1985), 2817/2000 (ΦΕΚ, 78, τ. Α'/14-03-2000). Βασική πηγή πληροφόρησης, ωστόσο, για τα Ειδικά Σχολεία της Ελλάδας αποτελεί ο Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ, 199, τ. Α'/02-10-2008). Σύμφωνα με αυτόν οι μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, εάν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία ώστε να φοιτήσουν στα γενικά σχολεία είτε με την παροχή παράλληλης στήριξης του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης είτε με παράλληλη στήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό είτε ακόμη με υποστήριξη από τα Τμήματα Ένταξης, τότε εξαιτίας των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών, μπορούν να φοιτήσουν σε κάποια αυτοτελή Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), κοινώς γνωστά ως Ειδικά Σχολεία. Ως ΣΜΕΑΕ ορίζονται, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008:

α) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- ⇒ τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τα τμήματα πρόωμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ. Απευθύνονται σε μαθητές/ μαθήτριες μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους και
- ⇒ τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές/ μαθήτριες μέχρι το δέκατο τέταρτο (14ο) έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν μαζί με μία προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'. Στα σχολεία αυτά μπορεί να παραταθεί η φοίτηση των παιδιών κατά ένα έτος, μέχρι το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος της ηλικίας τους, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων.

β) Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- ⇒ τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝΕΕΓΥΛ), όπου λειτουργούν έως το δέκατο ένατο έτος της ηλικίας τους. Έχουν μια προκαταρκτική τάξη και ακολουθούν οι επόμενες τρεις (Α', Β', Γ') για το Γυμνάσιο και το Λύκειο αντίστοιχα.
- ⇒ η Ειδική Επαγγελματική Σχολή και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Στα σχολεία αυτά η φοίτηση ολοκληρώνεται στο εικοστό τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Διαθέτουν και αυτά μια προκαταρκτική τάξη και έπειτα συνεχίζει ο μαθητής/ μαθήτρια στις επόμενες τρεις

τάξεις. Η εγγραφή των μαθητών/μαθητριών δύναται να πραγματοποιηθεί έως το δέκατο έκτο (16ο) έτος της ηλικίας του παιδιού, αφού ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στα Δημοτικά Σχολεία Ειδικής ή Γενικής Αγωγής, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Βέβαια, σε περιοχές που δεν υπάρχουν ή δε βρίσκονται σε λειτουργία τα ΕΕΕΕΚ, τότε ο μαθητής/ η μαθήτρια δύναται να εγγραφεί έως τα είκοσι του χρόνια (ΙΕΠ, 2017).

Αυτό συμβαίνει, καθώς για να ιδρυθεί και να λειτουργήσει ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και τα ΕΕΕΕΚ, απαιτείται ο αριθμός των μαθητών να μην είναι μικρότερο από πέντε. Εάν οι μαθητές/ μαθήτριες είναι κάτω από πέντε, τότε η σχολική μονάδα μπαίνει αυτόματα σε αναστολή λειτουργίας και μπορεί μάλιστα να προταθεί αργότερα και η κατάργησή της. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης που ιδρύονται, τα οποία διαθέτουν διευρυμένο ωράριο και λειτουργούν με εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών.

Σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το σχολικό έτος διαρκεί όσο και το αντίστοιχο διδακτικό έτος στα σχολεία Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εκεί πραγματοποιούνται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, ειδικά σχεδιασμένα και προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτούντων μαθητών/ μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις ΣΜΕΑΕ, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντιστοίχως, έχουν ολοκληρώσει σπουδές στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενώ εάν είναι δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ή ειδικοτήτων έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα Ειδικής Αγωγής. Υπεύθυνοι για τη διοίκηση των ΣΜΕΑΕ είναι αρχικά ο Διευθυντής/ η Διευθύντρια, ο υποδιευθυντής/ η υποδιευθύντρια και ο σύλλογος διδασκόντων είναι υπεύθυνοι διοίκησης (Νόμος 3699/202).

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, η φοίτηση των μαθητών/ μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή /και αναπηρίες μπορεί να ξεκινήσει από τα γενικά σχολεία και να ολοκληρωθεί στα ειδικά σχολεία, ανάλογα με την επιθυμία των γονέων-κηδεμόνων και του παιδιού και την αξιολογική έκθεση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, το οποίο αφού αξιολογήσει το εκάστοτε παιδί συντάσσει την έκθεση αναλυτικά, περιγράφοντας τις ικανότητες και μειονεξίες του, προτείνοντας κάθε φορά την δομή φοίτησης που θα ήταν καταλληλότερη για αυτόν. Η τελική όμως απόφαση λαμβάνεται από τους γονείς ή κηδεμόνες του παιδιού (Ρεκαλίδου, 2011) .

4.5.1 Εκπαιδευτικοί στις ΣΜΕΑΕ

Οι διατάξεις που αφορούν το καθηκοντολόγιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι οι εξής:

1. Του άρθρου 35 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ.Α) «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
2. Της παραγράφου 11 του άρθρου 3 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/τ.Α/14.3.2000) «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» με την οποία εξουσιοδοτείται ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για την έκδοση Υπουργικής Απόφασης αναφορικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, του ειδικού εκπαιδευτικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού των σχολείων ειδικής αγωγής και του προσωπικού των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).
3. Του άρθρου 2 του ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267/τ.Α/20.11.2003.) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις».
4. Την υπ' αριθμ. 1/27.1.2005 πράξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με την οποία εισηγείται τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του προσωπικού των σχολείων ειδικής αγωγής .

Με βάση τις παραπάνω διατάξεις οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:

- Οφείλουν να σχεδιάζουν, να καταρτίζουν και να υλοποιούν σε συνεργασία με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών/ μαθητριών της τάξης τους.
- Χρειάζεται να καθοδηγούν τους γονείς των παιδιών σε θέματα ειδικής αγωγής και βοήθειας στο σπίτι και να τους προτείνουν δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους.
- Συνεργάζονται πάντα με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών/ των μαθητριών τους.
- Καλό και ιδιαίτερα βοηθητικό και απαραίτητο στο έργο τους, είναι να ενημερώνονται για τα προγράμματα αποκατάστασης των μαθητών/ μαθητριών τους, τα οποία υλοποιούνται εκτός του σχολείου και να συνεργάζονται με τους/ τις ειδικούς επιστήμονες.
- Βασικό τους καθήκον όμως αποτελεί η προσπάθεια ένταξης των μαθητών/ μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα για τους/ τις μαθητές τους με τους μαθητές/ μαθήτριες της τυπικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2005).

Κεφάλαιο 5ο: Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Το μήνυμα του 21ου αιώνα είναι μια πιο προσβάσιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως δυσκολιών και αναπηριών που τυχόν αντιμετωπίζουν. Αφού, λοιπόν, εμφανίστηκε η δημόσια απειλή της πανδημίας COVID-19 και πολλές κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο αναγκάστηκαν να προβούν σε διακοπή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών τους ιδρυμάτων και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης των γενικών σχολείων δεν αποτέλεσαν εξαίρεση (Raïkou, Konstantopoulou & Lavidas, 2021). Αυτό προκάλεσε μεγάλη αναταραχή και πολλές δυσκολίες και άγχη σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό κόσμο, γενικής και ειδικής αγωγής.

Συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε έρευνα της UNESCO (2020), 194 χώρες παγκοσμίως εφάρμοσαν σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασισμένο σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες, γεγονός που ανέδειξε προβλήματα σχετικά με την ύπαρξη ή μη ηλεκτρονικών μέσων, προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο ή τεχνικής γνώσης. Τα προβλήματα αυτά, πολλές φορές καθιστούσαν αδύνατη την υλοποίηση των μαθημάτων από τους/ τις εκπαιδευτικούς ή την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους μαθητές/ τις μαθήτριες, αποκόβοντας ένα ποσοστό από το σύστημα της τηλεεκπαίδευσης (Carver, 2020). Πέρα όμως από τα προβλήματα στη σύνδεση στο διαδίκτυο και την έλλειψη σταθερών ή κινητών υπολογιστικών μηχανών, η διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης, η οποία κατά έναν τρόπο «επιβλήθηκε» στους/ στις εκπαιδευτικούς, τους βρήκε απροετοίμαστους δημιουργώντας αρκετές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στη νέα συνθήκη και να ανταποκριθούν επαρκώς στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις του επαγγέλματός τους (Goldschmidt, 2020).

Οι παραπάνω δυσκολίες προκάλεσαν στους/ στις εκπαιδευτικούς υψηλά επίπεδα άγχους. Συγκεκριμένα, έρευνα των Kukreti et al. (2021) εντόπισε κατά τη διάρκεια της πανδημίας υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Κίνα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Panisoara et al. (2020) για τους εκπαιδευτικούς της Ρουμανίας, οι οποίοι εμφάνισαν μεγάλο βαθμό άγχους που σχετίζεται με τη χρήση τεχνολογικών μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας στους Βρετανούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλά επίπεδα κακής ψυχολογικής κατάστασης, ενώ ένα μέρος αυτών σκεφτόταν να εγκαταλείψει τον κλάδο (Fulland, 2021).

Ο εκπαιδευτικός κλάδος, λοιπόν, εμφάνισε σε παγκόσμια κλίμακα, αυξημένα ποσοστά άγχους, αίσθησης ανεπάρκειας και καταθλιπτικών συμπεριφορών (Cruz et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να διαχειριστούν την ύλη των μαθημάτων, να μάθουν να χρησιμοποιούν τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες, να διατηρούν σε ικανοποιητικό επίπεδο το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών τους, να μεριμνούν για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού, να διαχειρίζονται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αλλά και να αντιμετωπίζουν τυχόν δυσλειτουργικές σχέσεις ή δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς/ κηδεμόνες των παιδιών ή/ και με τους/τις συναδέλφους. (Weibenfels, Klopp & Perels, 2022).

Στον ελλαδικό χώρο με την ανακοίνωση κλεισίματος των σχολικών μονάδων στις 10 Μαρτίου 2020 εφαρμόστηκε επίσης, με εντολή του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 783/Τ.Β./10-03-2020). Από μελέτες που έγιναν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εν τέλει κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στην αποτελεσματική παροχή γνώσης στους/ στις μαθητές/τριες (Jimoyiannis et al., 2021).

Σε έρευνα που έγινε από τους Papazis, Avramidis, και Bacopoulou (2022) διερευνήθηκαν τα επίπεδα στρες κατά τη διάρκεια της καραντίνας καθώς και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (επαγγελματική κατάσταση, επίπεδο επιμόρφωσης, χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας) σε σχέση με το στρες. Από την έρευνα αυτή προέκυψε μέτριου επιπέδου στρες γεγονός που υποδηλώνει ότι κατά την περίοδο της έξαρσης της πανδημίας λόγω του COVID-19 υπήρξε επιδείνωση του άγχους σε σχέση με άλλες μελέτες που είχαν γίνει στο παρελθόν στην Ελλάδα. Τέλος, σε έρευνα που έγινε επίσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς από τους Raïkou, Konstantopoulou, και Lavidas (2021), μερικούς μήνες μετά την έναρξη της πανδημίας, βρέθηκε μέτριου επιπέδου άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή από έρευνα που έγινε από τους Konstantopoulou et al. (2022) για την εμφάνιση του ΣΕΕ λόγω της πανδημίας, έδειξε ότι δεν εμφανίστηκε κάποια σημαντική επίδραση, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να είναι αισιόδοξοι και προσαρμοστικοί παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται να είναι αρκετά συναισθηματικά εξουθενωμένοι. Όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν τόσο μεγαλύτερος ο

βαθμός εξάντλησης που εμφανίζουν και τόσο χαμηλότερο το αίσθημα της ικανοποίησης (Christodoulou, 2022).

Κεφάλαιο 6ο: Ανασκόπηση ερευνών

Η ξαφνική αλλαγή από τη δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στη μάθηση. Αυτή η κατάσταση γίνεται όλο και πιο προκλητική, καθώς η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως στην Ελλάδα (Putri et al., 2020). Το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας γίνεται παραδοσιακά αυτοπροσώπως και η διαδικτυακή μάθηση δεν αποτελεί μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Η ειδική αγωγή μάλιστα αντιμετωπίζει περισσότερες προκλήσεις όσον αφορά τα μαθήματα που γίνονται εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου. Μέσα από μελέτη των Rice & Carter (2016), διαπιστώθηκε ότι το καθεστώς μαθητικής αναπηρίας είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές στο Διαδίκτυο. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι στη διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, οι δάσκαλοι δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν γρήγορα στη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Putri et al., 2020). Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι περισσότεροι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας κατέβαλαν περισσότερη προσπάθεια να προσαρμοστούν στη νέα συνθήκη από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους. Η έρευνα του Al-Dababneh (2018) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στις ΤΠΕ προκειμένου να προσαρμοστούν στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Η διαδικτυακή μάθηση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει και την ενεργή συμμετοχή των γονέων, ιδιαίτερα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι προκλήσεις από την πλευρά των γονέων εμφανίζονται λόγω της έλλειψης συντονισμού μεταξύ δασκάλων και γονέων, της περιορισμένης κατανόησης των οδηγιών μάθησης από τους γονείς, των περιορισμένων τεχνολογικών μέσων (κινητά τηλέφωνα) που κατέχουν οι γονείς και της έλλειψης χρόνου για να μπορούν να είναι παρόντες στην εκπαιδευτική εξ αποστάσεως διαδικασία (König et al., 2020). Οι περισσότεροι γονείς, μάλιστα, που δεν συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών τους πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους δεν θα βοηθήσει το σχολείο και ότι είναι ευθύνη του σχολείου να ρυθμίζει τη συμπεριφορά και την εκπαίδευση των παιδιών (Rogers et al., 2009).

Οι περισσότεροι γονείς δε διαθέτουν ισχυρή δέσμευση και καλό επίπεδο κατανόησης για να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους (Currie-Rubin, 2019). Η

δυσκολία να χειριστούν τα παιδιά τους, οδηγεί σε χαμηλά κίνητρα να τα συνοδεύουν στη μελέτη (Grolnick et al., 2015). Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγεί και το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο και οι συναισθηματική (Hoover et al., 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Al-Dababneh (2018), η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση επηρεάζεται άμεσα από τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την προθυμία των δασκάλων να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στη μάθηση, ειδικά στο σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων.

Μεγάλο, επομένως, είναι το βάρος που έχουν επωμιστεί οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και οφείλουν να εμφανίζουν μεγάλη ετοιμότητα. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα των Τσιαβού, Κογιάμι και Φλάγκου (2021), οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής εμφανίστηκαν περισσότερο έτοιμοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι οι ίδιοι καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες μιας ανομοιογενούς ομάδας παιδιών με ποικίλα χαρακτηριστικά και έτσι, εξοικειώνονται περισσότερο με τους εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Βέβαια, οι περισσότερες από τις παραπάνω έρευνες καταλήγουν στο ότι είναι επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς μόνο το 4,7% των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και το 1,9% της Ειδικής Αγωγής έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχο πρόγραμμα ή σεμινάριο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται ιδιαίτερα και να εμφανίζονται ελλιπώς καταρτισμένοι σε θέματα που αφορούν τη χρήση διαδικτυακών πλατφορμών (Μπακιρτζής, 2020) αλλά και να αναγνωρίζουν την ανάγκη εξειδικευμένης εκπαίδευσης (Σταχτέας & Σταχτέα, 2020),

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν, επίσης, δυσκολία στη διαχείριση χρόνου, παρόλο που φάνηκαν να πληρούν τις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να τα καταφέρνουν αξιοπρεπώς (Ventayen, 2018). Σε παρόμοια έρευνα για την ετοιμότητα των ειδικών παιδαγωγών, το 90% αυτών τάχθηκε υπέρ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρά το γεγονός ότι δίδασκαν ανόμοιες ομάδες μαθητών, ή μαθητές που είχαν διαγνώσεις μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών και αναπηριών, τονίζοντας όμως την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ψυχολόγοι (Fedina et al., 2017).

Παρά τις παραπάνω δυσκολίες που εμφανίζουν γονείς και εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολλές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, η

έρευνα των Gentry, Wallace, Kvarfordt & Lynch, (2016), απέδειξε ότι η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας σε διάφορους τομείς για μαθητές με αναπηρίες, αρκεί να παρέχονται ορισμένες διδακτικές και τεχνολογικές υποστηρίξεις. Η έρευνα των Richards & Vasquez (2019), διαπίστωσε ότι η υποστηριζόμενη από την τεχνολογία διδασκαλία μαθηματικών για μαθητές με αναπηρίες και μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των μαθηματικών για τους μαθητές αυτούς.

Συνολικά, οι έρευνες υποδηλώνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική για μαθητές/ μαθήτριες με αναπηρίες, όταν παρέχεται μέσα από κατάλληλη εκπαιδευτική και τεχνολογική υποστήριξη. Επιπλέον, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης και εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς και την ανάγκη για συνεχή έρευνα για τη διερεύνηση αποτελεσματικών πρακτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για μαθητές με αναπηρίες.

Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα

Η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η φύση των αναγκών του μαθητή, η ποιότητα του ψηφιακού υλικού και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ποιότητα της σύνδεσης στο διαδίκτυο και η ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτή.

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική για την ειδική αγωγή, όταν σχεδιάζεται κατάλληλα και παρέχει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνολογίες. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παρέχει πρόσβαση σε ειδικούς εκπαιδευτικούς, προγράμματα εκπαίδευσης και παρακολούθησης της προόδου του μαθητή.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αντικαθιστά πλήρως την παραδοσιακή εκπαίδευση και δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές. Ορισμένοι μαθητές με πιο σοβαρές αναπηρίες μπορεί να χρειάζονται προσωπική εκπαίδευση και υποστήριξη.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση απαιτεί επίσης προσεκτικό σχεδιασμό και συντονισμό μεταξύ δασκάλων, γονέων και μαθητών για να διασφαλιστεί ότι η τεχνολογία και τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για τις ατομικές ανάγκες και ικανότητες του μαθητή. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδούνται ώστε να παρέχουν οδηγίες και υποστήριξη μέσω ψηφιακών πλατφορμών και οι γονείς ή οι φροντιστές πρέπει να είναι έτοιμοι να βοηθήσουν στη μάθηση του μαθητή στο σπίτι.

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δυσκολεύονται στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 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). Για αυτό και οι εκπαιδευτικές τους δράσεις πρέπει να στοχεύουν στον κατάλληλο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, στην αξιοποίηση κατάλληλου ψηφιακού υλικού από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη χρήση διαδραστικών εργαλείων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν συνεχώς τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να τους/τις επιβραβεύουν σε κάθε ευκαιρία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Συνολικά, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή έχει τους περιορισμούς της, μπορεί να αποδειχθεί σαν ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης, όταν εφαρμόζεται σωστά μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό και υποστήριξη. Για το λόγο αυτό,

απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την εύρεση εναλλακτικών μεθόδων μάθησης που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση για μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με την ικανότητα και την κυριαρχία της τεχνολογίας των πληροφοριών, τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική τους ικανότητα στη διδασκαλία.

Κεφάλαιο 9ο: Μεθοδολογία έρευνας

9.1 Πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της εργασίας διασαφηνίστηκαν οι βασικές παράμετροι που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα. Αναλύθηκε η κατάσταση στην εκπαίδευση κατά την περίοδο εμφάνισης του κορωνοϊού, έγινε προσπάθεια να οριστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ειδική αγωγή, ενώ επισημάνθηκε ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ειδικής και γενικής αγωγής κατά την εξάπλωση του κορωνοϊού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε όλο αυτό. Από την επισκόπηση των ερευνών, καταδείχτηκε η πολύπλευρη σημαντικότητα των μορφών της Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, ιδίως στην Ειδική αγωγή, σπουδαιότητα, η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρείας μελέτης και ενδιαφέροντος τα τελευταία δύο κυρίως χρόνια.

Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση δεν βρέθηκαν έρευνες αναφορικά με την αποτελεσματικότητα ή όχι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ελάχιστες είναι οι έρευνες, οι οποίες είχαν διεξαχθεί κυρίως στο εξωτερικό, σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το κατά πόσο αυτή είναι χρήσιμη και αποδοτική για τα παιδιά αυτά. Ακόμα λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο και αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Ο τομέας αυτός άρχισε να ερευνάται τα τελευταία δύο χρόνια, δηλαδή από την έναρξη της εξάπλωσης του κορωνοϊού.

Επομένως, θα άξιζε να ερευνηθεί και να μελετηθεί περαιτέρω εάν η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι εποικοδομητική και αποτελεσματική στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον διερεύνηση χρειάζεται και για τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε όλες της τις μορφές, για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

9.2 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι από τα πιο κοινά μέσα συλλογής δεδομένων, ιδίως στις Κοινωνικές Επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε καθώς δίνει τη δυνατότητα συλλογής απόψεων των ερωτηθέντων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, ενώ μπορεί να συλλέξει πληροφορίες από πολλά άτομα ταυτόχρονα, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους διασπορά (Tharenou, Donohue & Cooper (2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο από γραπτές ερωτήσεις που ο ερευνητής απευθύνει ομοίωμα στα υποκείμενα του δείγματος, προκειμένου να καταγράψει τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ερωτηθέντων, τη συμπεριφορά τους σε προκαθορισμένες καταστάσεις και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που επιτρέπουν την επίλυση ενός ερευνητικού προβλήματος (Βάμβουκας, 2000:246). Προτιμήθηκε το ερωτηματολόγιο ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα καθώς επιτρέπει, όπως προαναφέρθηκε, τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, κάτι που θα ήταν εξαιρετικό χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική. Παράλληλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα, με στατιστικές μεθόδους, που είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα. Επιπλέον η ανωνυμία των απαντήσεων ίσως να συμβάλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων (Βάμβουκας, 2001).

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του 2022, με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όλες οι ερωτήσεις ήταν στοχευμένες στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ η παράθεση των απόψεων των ερωτηθέντων έγινε μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις επιλέχθηκαν, καθώς η ύπαρξη προκαθορισμένων και συγκεκριμένων απαντήσεων διευκολύνει τη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων, ενώ παράλληλα χρειάζονται λιγότερο χρόνο και κόπο να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επιλέχθηκε, λοιπόν, το διαδίκτυο ως ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής των δεδομένων, που ήταν απαραίτητα στην συγκεκριμένη έρευνα. Αυτή η μέθοδος έχει το πλεονέκτημα ότι είναι ο οικονομικότερος τρόπος συλλογής δεδομένων, καθώς δεν χρειάζονται έξοδα φωτοτύπησης

των ερωτηματολογίων, ούτε χρειάζονται άτομα για να διανέμουν το ερωτηματολόγιο προσωπικά ή μέσω τηλεφώνου και ταχυδρομείου. Επίσης, καθώς οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο σε ειδική σελίδα στο διαδίκτυο, οι απαντήσεις καταχωρούνται αμέσως τον υπολογιστή και δε χρειάζεται άλλο άτομο για να κάνει αυτή την εργασία, ενώ παράλληλα εξασφαλίζεται και η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οποιοσδήποτε μπορεί να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, όπου και αν βρίσκεται, μόνο με την προϋπόθεση να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο μπορεί να παρουσιαστεί με πιο ευφάνταστο τρόπο και με τη χρήση πολυμέσων, ώστε να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους αναγνώστες του.

Η ερευνήτρια, λοιπόν, απέστειλε ηλεκτρονικό μήνυμα, αναγράφονταν οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν την σχετική σελίδα του διαδικτύου, στην οποία είναι αναρτημένο το ερωτηματολόγιο. Το ηλεκτρονικό μήνυμα περιλάμβανε και μία συνοδευτική επιστολή (βλ. παράρτημα), στην οποία αναγράφονταν οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ο σκοπός της έρευνας, ο φορέας για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα και τονιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, κατοχυρώνοντας έτσι την αυθεντικότητα των στοιχείων της έρευνας.

9.3 Περιγραφή μέσων συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος, όπως έχει ειπωθεί, ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση τη google forms. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε στην ανασκόπηση ερευνών, ενώ η σύνθεσή του ήταν αποκλειστική ευθύνη της ερευνήτριας, χωρίς καμία επιρροή από ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια.

Κατά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να καταστεί ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους ερωτηθέντες. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται συνολικά από 43 ερωτήσεις. Οι πρώτες 12 ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα, δηλαδή ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία κτλ. Για την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων επιλέχτηκε η κατηγοριακή κλίμακα μέτρησης (φύλο, εκπαίδευση, προϋπηρεσία, ειδικότητα) καθώς και η αναλογική (ηλικία). Οι υπόλοιπες 16 ερωτήσεις αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 3 ενότητες, Πριν από την εναλλαγή κάθε ενότητας υπάρχει ένας τίτλος, προκειμένου ο

εκπαιδευτικός να αντιληφθεί το πλαίσιο γύρω από το οποίο γίνεται η ερώτηση και οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης της απάντησης.

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 12 ερωτήσεις (ερώτηση 1-12) και σχετίζεται με τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος. Η δεύτερη ενότητα, αποτελείται από τις ερωτήσεις 13-22, οι οποίες σχετίζονται με τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Η κλίμακα που επιλέχθηκε είναι πεντάβαθμη και ξεκινά από το 1, που συμβολίζει το καθόλου, καταλήγοντας στο 5, το οποίο συμβολίζει το πάρα πολύ. Στην ενότητα αυτή υπήρχαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, με ελεύθερη απάντηση. Η ίδια διαβάθμιση της κλίμακας likert ακολουθήθηκε και στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελείται από τις ερωτήσεις (ερώτηση 23-24) δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Η τέταρτη ενότητα, αποτελείται από τις ερωτήσεις 24 - 25 οι οποίες σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφορικά με τους γονείς και τους μαθητές/ μαθήτριες. Στην ενότητα αυτή στις κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε και πάλι η κλίμακα likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση, η οποία ξεκινά με το 1, που δηλώνει όμως αυτή τη φορά το διαφωνώ απόλυτα, μέχρι το 5, που δηλώνει το συμφωνώ απόλυτα. Ο ίδιος τύπος ερωτήσεων ακολουθήθηκε και στην τελευταία ενότητα, η οποία αποτελείται από τις ερωτήσεις 27-28 που αναφέρονται σε ένα γενικό απολογισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή.

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου και είχε αναπτυχθεί με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, γεγονός που μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας (Παπαναστασίου, 2010).

9.4 Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Kolmogorov -Smirnov, γιατί το δείγμα ήταν μεγαλύτερο των 50 ατόμων. Στόχος ήταν να διαπιστώσουμε, αν οι τιμές των διαβαθμισμένων μεταβλητών ακολουθούν κανονική κατανομή. Αντίθετα διαπιστώθηκε ότι σε καμία περίπτωση οι τιμές δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή ($Sig < .05$) και για το λόγο αυτό στην επαγωγική ανάλυση θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια.

9.5 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Σε όλη την διάρκεια συγγραφής του ερωτηματολογίου υπήρξε ένας συνεχής έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των προτάσεων. Με τον όρο εγκυρότητα (validity) αναφερόμαστε στο κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετράει πράγματι αυτό στο οποίο αναφέρεται και με τον όρο αξιοπιστία (reliability) στη δυνατότητα να αποκτηθούν από το ίδιο ερωτηματολόγιο οι ίδιες πάλι απαντήσεις. Η εξασφάλιση αυτών των χαρακτηριστικών αποτελεί τη μεγαλύτερη δυσκολία στη σύνταξη ερωτηματολογίων, γι' αυτό και πολλοί ερευνητές στοχεύουν στη σχετική και όχι στην απόλυτη προσέγγιση τους.

Τη σχετική και όχι την απόλυτη εφαρμογή των δύο παραπάνω όρων προσπαθήσαμε να επιτύχουμε στη συγκεκριμένη έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη ότι για την εξασφάλιση της απόλυτης εγκυρότητας και αξιοπιστίας απαιτείται μεγάλη ερευνητική εμπειρία. Όλη η διαδικασία, βέβαια, υλοποιήθηκε, όπως είναι φυσικό, μέσα στο μέτρο των δυνατοτήτων μας. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δόθηκε δοκιμαστικά σε 3 εκπαιδευτικούς, με ίδια χαρακτηριστικά στοιχεία με το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν και να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Αφού έγιναν μερικές διορθώσεις στην διατύπωση κάποιων ερωτημάτων, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τους μήνες Οκτώβριο-Δεκέμβριο του 2022.

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής με το δείκτη Cronbach's Alpha και στις διαβαθμισμένες μεταβλητές βρέθηκε ότι η μέση τιμή του δείκτη ήταν στο 79,44 τιμή > του 70. Οπότε συμπεραίνουμε ότι τα επίπεδα εσωτερικής συνοχής ήταν σε φυσιολογικά επίπεδα.

Κατά το στάδιο της πιλοτικής έρευνας δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε μια ομάδα 15 ατόμων, οι οποίοι το συμπλήρωσαν και ταυτόχρονα αξιολόγησαν και σχολίασαν τις ερωτήσεις στο πλαίσιο του ελέγχου της εγκυρότητας περιεχομένου. Μετά πραγματοποιήθηκαν διορθώσεις και δόθηκε το ερωτηματολόγιο στο κανονικό δείγμα.

9.6 Περιγραφή δείγματος

Ο πληθυσμός που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία και

Νηπιαγωγεία της Ελλάδος, Η έρευνα στοχεύει στην ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας σχολικής βαθμίδας για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid19. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από δασκάλους και νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής. Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μη πιθανολογική δειγματοληψία, στην οποία τα δείγματα επιλέγονται με τρόπο άλλο από αυτόν που υποδεικνύει η θεωρία των πιθανοτήτων. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία «ευκολίας» ή «ευχέρειας», δηλαδή η δειγματοληψία με βάση τα διαθέσιμα ως προς τον ερευνητή υποκείμενα.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία ήταν άμεσα διαθέσιμοι, καθώς προέρχονταν από τον εκπαιδευτικό κύκλο της ερευνήτριας. Το μέγεθος του ερωτηματολογίου δεν επέτρεψε την συμπλήρωσή του από ακόμα περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι δυσανασχετούσαν στη συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων κλειστού τύπου. Ωστόσο, μετά από τέσσερις μήνες το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 120 εκπαιδευτικούς, αριθμός σχετικά ικανοποιητικός.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων και έγινε προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι ηλικιακές ομάδες, τόσο οι νέοι εκπαιδευτικοί όσο και οι παλαιότεροι και πιο έμπειροι, ούτως ώστε να μην υπάρξει μια μονόπλευρη θέαση των ερωτημάτων που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Δεδομένου ότι το δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα προέρχονταν από το στενό περιβάλλον του ερευνητή δεν ήταν δύσκολη η επικοινωνία μαζί τους, η οποία έγινε κυρίως μέσω του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στον παρακάτω πίνακα έχουν καταγραφεί τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερωτήσεις οι οποίες απαντούν και σχετίζονται με αυτά.

Πίνακας 1: Συνάφεια ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις
Πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συμφωνούν ή διαφωνούν με την εξ αποστάσεως παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν και στις τρεις δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ειδικό σχολείο).	27

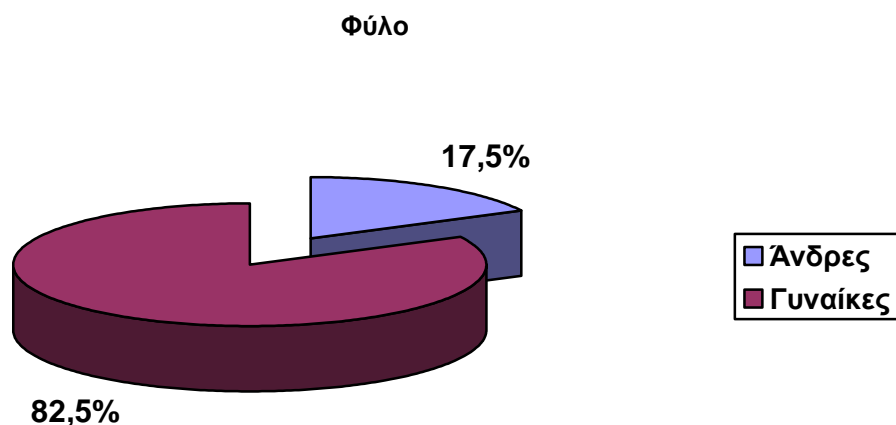
Ποιο είναι το γενικό πλεονέκτημα της χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες;	25, 28
Πώς περιγράφουν τη δική τους εμπειρία μέσα από την αξιοποίηση ή μη της εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας;	15, 16, 17,18,21
Ποιες εφαρμογές της εξΑΕ αξιοποιούν οι ίδιοι/ες στη διδακτική πράξη;	13,
Ποια εμπόδια και δυσκολίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ στην υλοποίηση της εξΑΕ στην ΕΑΕ;	22,23,24,
Ποιους αιτιολογικούς παράγοντες αναφέρουν σχετικά με τα πιθανά εμπόδια και δυσκολίες;	14, 20,26,

Συμμετέχοντες

Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 1), το 82,5% είναι γυναίκες και το 17,5% άνδρες.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άντρας	21	17,5
Γυναίκα	99	82,5
ΣΥΝΟΛΟ	120	100



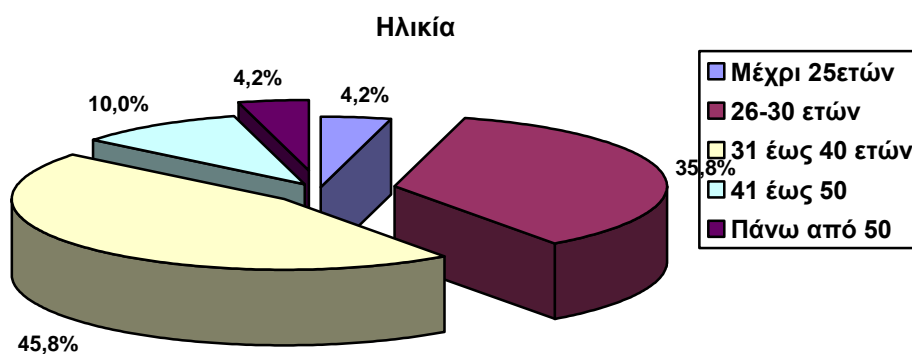
Γράφημα 2 Φύλο

Ηλικία

Το δείγμα, αναφορικά με την ηλικιακή του σύνθεση (πίνακας 2), αποτελείται από 5 άτομα (ποσοστό 4,2%) ηλικίας έως 25 ετών, 43 άτομα (ποσοστό 35,8%) που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 26 έως 30 ετών, 55 άτομα (ποσοστό 45,8%) που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31 έως 40 ετών, 12 άτομα (ποσοστό 10%) που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών και 5 άτομα (ποσοστό 4,2%) υπερβαίνουν τα 50 έτη.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

Ηλικία	N	%
Έως 25 ετών	5	4,2
26-30	43	35,8
31-40	55	45,8
41-50	12	10
Πάνω από 50	5	4,2
ΣΥΝΟΛΟ	120	100



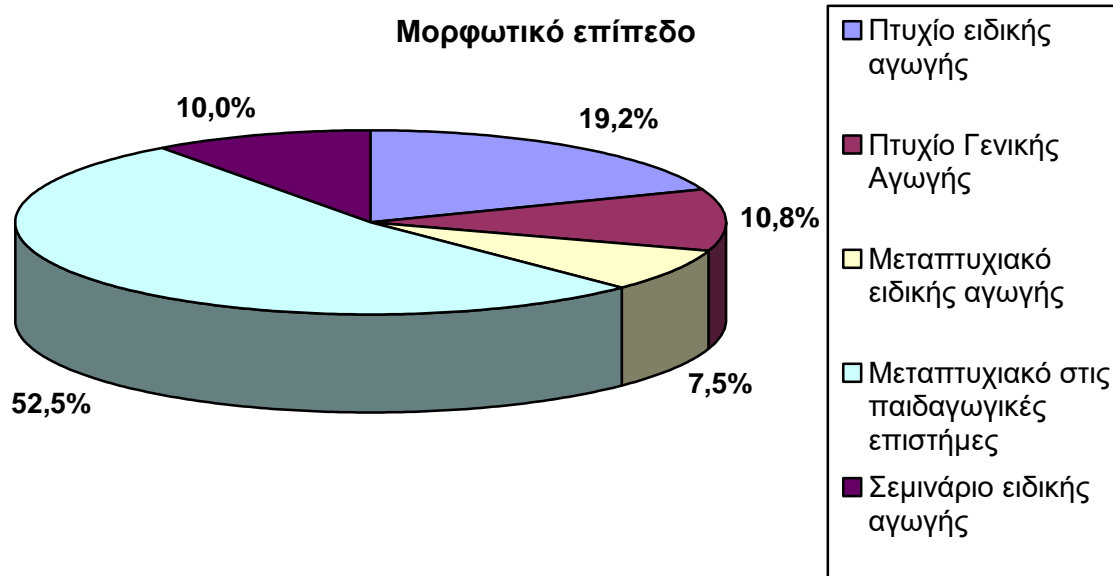
Γράφημα 3 Ηλικία

Μορφωτικό επίπεδο

Το 19,2% των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, δουλεύει με την κτήση του βασικού πτυχίου Ειδικής Αγωγής και το 10,8% του δείγματος με την κτήση βασικού πτυχίου Γενικής Αγωγής. Το 7,5% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών Ειδικής Αγωγής και το 52,5% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις παιδαγωγικές επιστήμες, ενώ το 10% έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής (Γράφημα 3).

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο	N	%
Πτυχίο Ειδικής Αγωγής	23	19,2
Πτυχίο Γενικής Αγωγής	13	10,8
ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής	9	7,5
ΠΜΣ Παιδαγωγικών	63	52,5
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	12	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

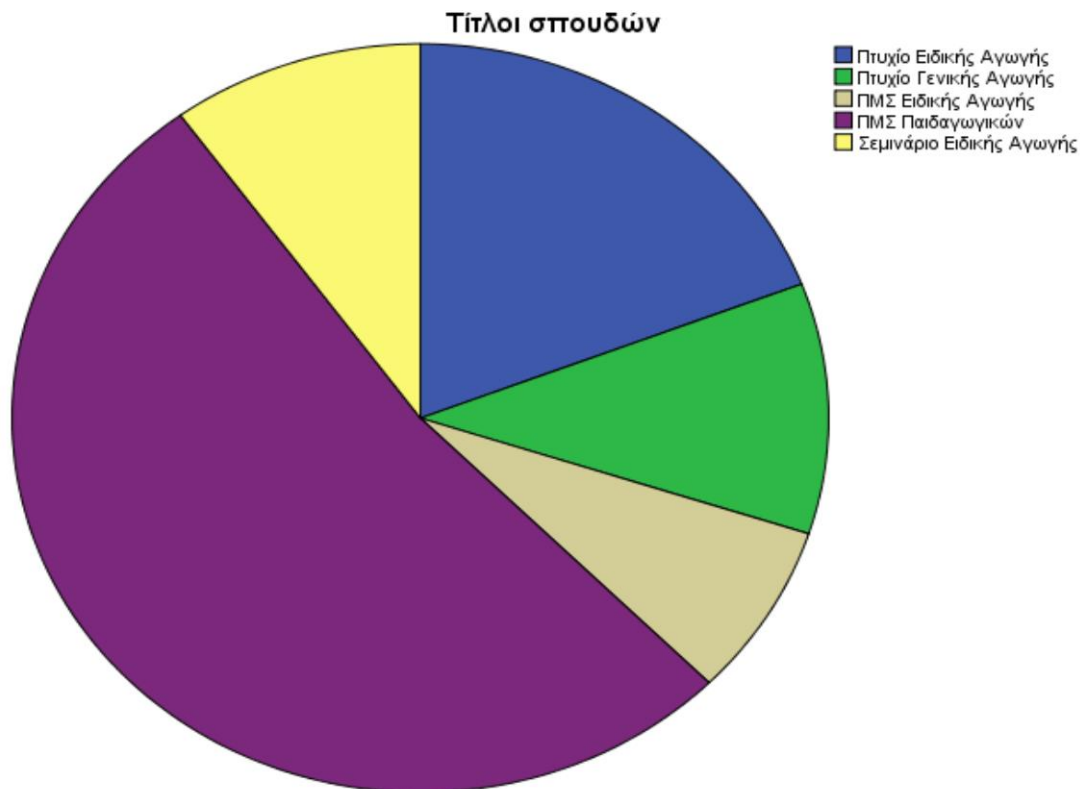


Γράφημα 4 Μορφωτικό επίπεδο

Τίτλοι σπουδών

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών

<i>Τίτλος σπουδών</i>	N	%
Πτυχίο Ειδικής Αγωγής	23	19,2
Πτυχίο Γενικής Αγωγής	13	10,8
ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής	9	7,5
ΠΜΣ Παιδαγωγικών	63	52,5
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	12	10,0
Σύνολο	120	100,0



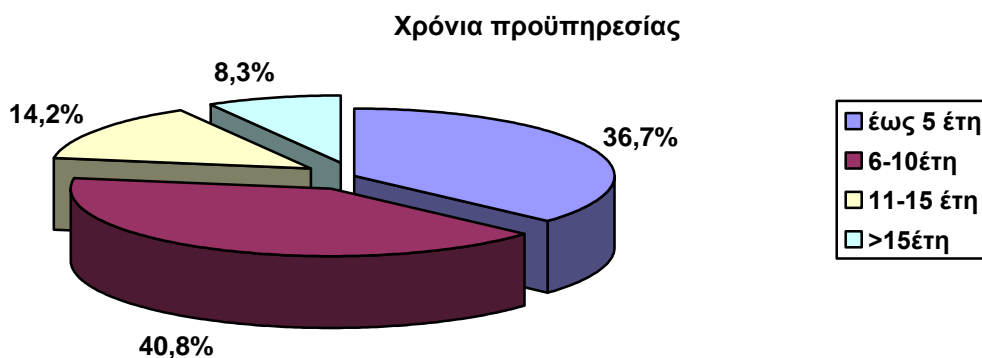
Γράφημα 5 Τίτλοι σπουδών

Έτη προϋπηρεσίας

Το 36,7% των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα εργάζεται έως 5 χρόνια και το 40,8% εργάζεται από 6 έως 10 χρόνια. Το 14,2% του δείγματος εργάζεται από 11 έως 15 χρόνια και το υπόλοιπο 8,3% εργάζεται παραπάνω από 15 έτη. (Γράφημα 5).

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας

<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>	N	%
Έως 5 έτη	44	36,7
6-10 έτη	49	40,8
11-15 έτη	17	14,2
Περισσότερα από 15 έτη	10	8,3
Σύνολο	120	100,0



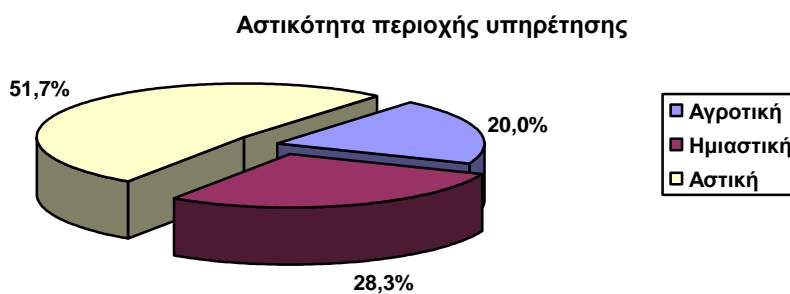
Γράφημα 6 Χρόνια προϋπηρεσίας

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

Το 20% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2020-2021 σε αγροτική περιοχή, το 28% σε ημιαστική και το 51,7% σε αστική περιοχή (Γράφημα 8).

Πίνακας 7: Αστικότητα περιοχής υπηρετησης

Αστικότητα περιοχής υπηρετησης	N	%
Αγροτική	24	20,0
Ημιαστική	34	28,3
Αστική	62	51,7
Σύνολο	120	100,0



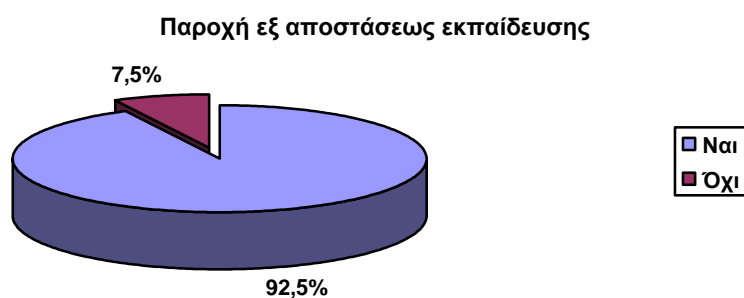
Γράφημα 7 Αστικοποίηση

Παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid19 κατά το σχολικό έτος 2019-2020

Από τους 120 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 111, δηλαδή το 92,5%, απάντησαν ότι παρείχαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας και μόλις το 7,5% απάντησε ότι δεν εφάρμοσε ΕξΑΕ (γράφημα 9).

Πίνακας 8: Παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	N	%
Όχι	9	7,5
Ναι	111	92,5
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 8: Παροχή εξΑΕ

Θέση εκπαιδευτικού κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020

Το 54,2% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εργαζόταν ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, το 35,8% ως εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης και το 10% ως εκπαιδευτικοί σε ειδικά σχολεία (γράφημα 10).

Πίνακας 9: Θέση εκπαιδευτικού το 2019-2022

Θέση εκπαιδευτικού	N	%
Εκπαιδευτικός γενικής - Παράλληλη στήριξη	65	54,2
Εκπαιδευτικός γενικής - Τμήμα ένταξης	43	35,8
Εκπαιδευτικός ειδικής	12	10,0
Σύνολο	120	100,0



Γράφημα 9 Θέσεις εργασίας εκπαιδευτικού

Αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ανέλαβε κάθε εκπαιδευτικός

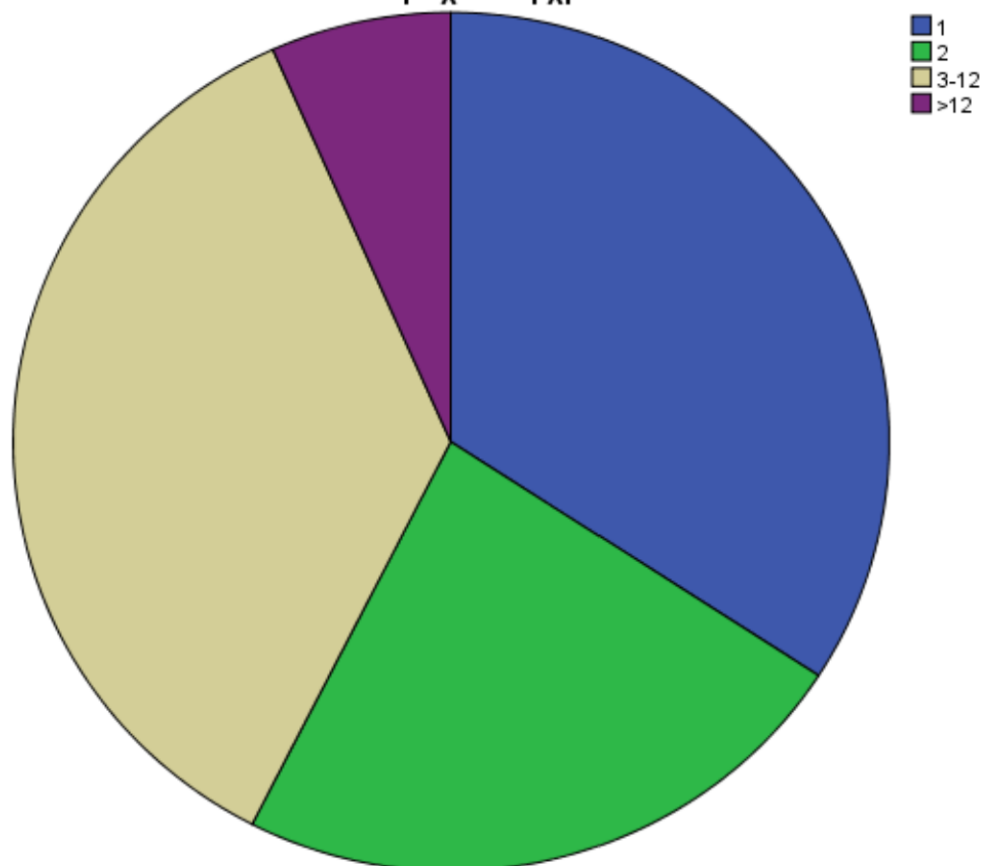
Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα 41 (34,2%) δήλωσαν ότι κατά την ΕξΑΕ είχαν αναλάβει 1 μαθητή/μαθήτρια, 28 (23,3%) ότι είχαν αναλάβει 2 μαθητές/μαθήτριες, 43 (35,8%) ότι είχαν αναλάβει από 3 έως 12 μαθητές/μαθήτριες και 8 εκπαιδευτικοί (6,7%) ότι ανέλαβαν περισσότερους από 12 μαθητές/μαθήτριες (γράφημα 11).

Πίνακας 10: Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ

Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ	N	%
1	41	34,2
2	28	23,3

3-12	43	35,8
>12	8	6,7
Σύνολο	120	100,0

Αριθμός μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζετε κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020:



Γράφημα 10 Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ

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

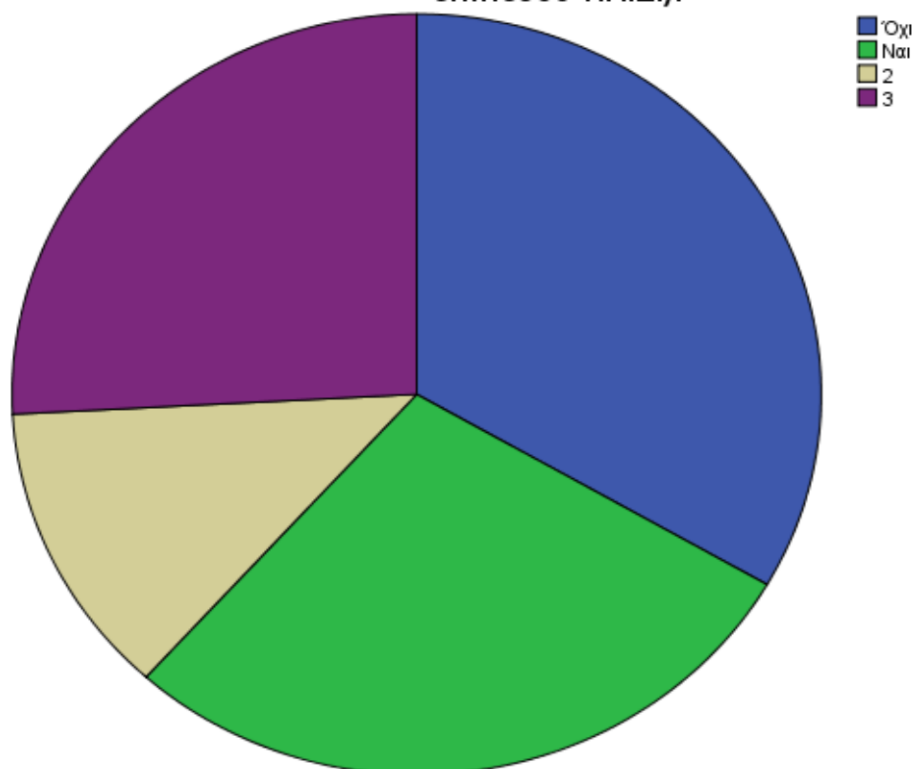
Το 33,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει την επιμόρφωση Α επιπέδου Τ.Π.Ε., το 28,3% ότι παρακολούθησε την επιμόρφωση Β επιπέδου, το 12,5% ότι παρακολούθησε και τις 2 επιμορφώσεις, ενώ το 25,8% ότι δεν παρακολούθησε κάποια από τις επιμορφώσεις (γράφημα 12).

Πίνακας 11: Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.

Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.	N	%
A επίπεδο	40	33,3
B επίπεδο	34	28,3

A και B επίπεδο	15	12,5
Καμία	31	25,8
Σύνολο	120	100,0

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



Γράφημα 11 Υλοποίηση επιμόρφωσης

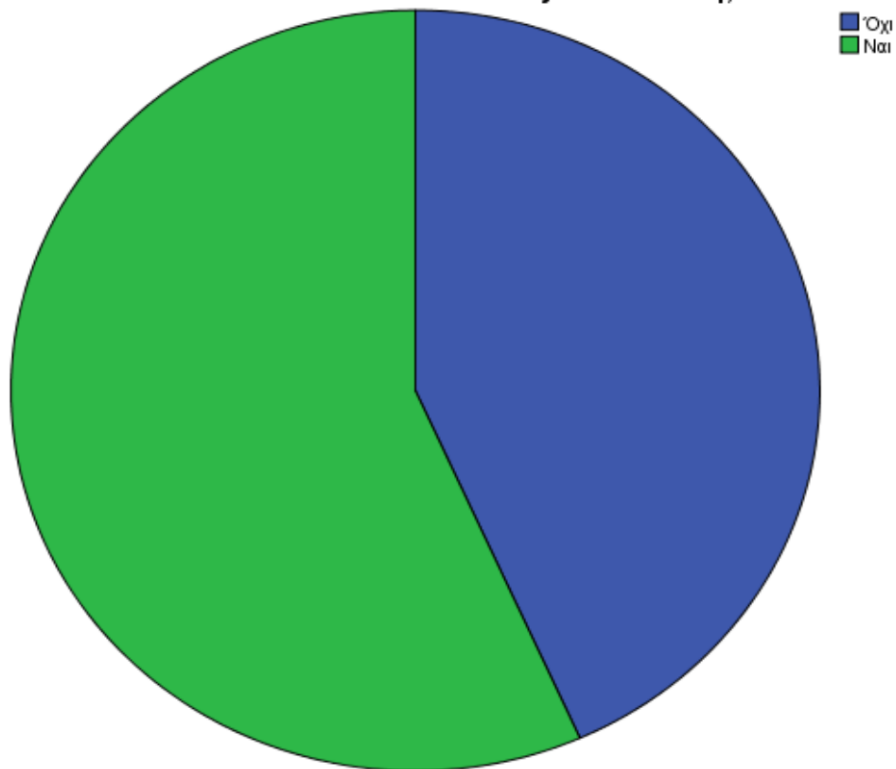
Παρακολούθηση σεμιναρίων για την ΕξΑΕ

Το 43,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα που αντιστοιχεί σε 52 εκπαιδευτικούς, δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για την ΕξΑΕ και το υπόλοιπο 56,7%, δηλαδή 68 εκπαιδευτικοί, ότι παρακολούθησε σχετικά σεμινάρια (γράφημα 13).

Πίνακας 12: Παρακολούθηση σεμιναρίων ΕξΑΕ

<i>Παρακολούθηση σεμιναρίων ΕξΑΕ</i>	N	%
Όχι	52	43,3
Ναι	68	56,7
Σύνολο	120	100,0

11 Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή/ και επιμορφώσεις πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;



Γράφημα 12 Παρακολούθηση σεμιναρίων

Τύποι αναπηριών

Οι 65 εκπαιδευτικοί που απάντησαν το ερωτηματολόγιο (54,2 %) δήλωσαν ότι υποστήριζαν μαθητή/τρια με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οι 9 (7,5%) ότι υποστήριζαν μαθητή/τρια με κινητική αναπηρία, οι 32 (26,7%) ότι υποστήριζαν μαθητή/τρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι 24 (20%) μαθητές/τριες με συναισθηματικά προβλήματα. Το 10% δήλωσε ότι οι μαθητές/τριες εμφάνιζαν άλλα προβλήματα και δυσκολίες, το 26,7% ότι είχαν διαταραχές ομιλίας και λόγου, το 12,5% ότι οι μαθητές/τριες εμφάνιζαν αισθητηριακές αναπηρίες, το 34,2% ότι οι μαθητές/τριες που υποστήριζαν είχαν σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και το 2% ότι οι μαθητές/τριες τους είχαν χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Τύποι αναπηριών

Αναπηρίες	Frequency	Percent
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος	65	54,2
Κινητικές αναπηρίες	9	7,5
Νοητική αναπηρία	32	26,7
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	48	40
Συναισθηματικά προβλήματα	24	20
Άλλα προβλήματα-Δυσκολίες	12	10
Διαταραχές ομιλίας-λόγου	32	26,7
Αισθητηριακές αναπηρίες	15	12,5
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα	41	34,2
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα	2	1,7

Η ανάλυση ξεκινά με βάση τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις κλίμακας likert. Αναλύοντας το πρώτο ερευνητικό πεδίο, οι εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση πώς αξιολογούν την ετοιμότητά τους όσον αφορά την εξΑΕ απάντησαν ότι την αξιολογούν κακά σε ποσοστό 12,5%, μέτρια σε ποσοστό 37,5%, καλό σε ποσοστό 28,3% και πολύ καλό σε ποσοστό 21,7 %. Η μέση είναι το 2,59 και η τυπική απόκλιση το ,966.

Πίνακας 14: Βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξΑΕ

12 Πως θα αξιολογούσατε το βαθμό ετοιμότητάς σας αναφορικά με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κακό	15	12,5	12,5	12,5
	Μέτριο	45	37,5	37,5	50,0
	Καλό	34	28,3	28,3	78,3
	Πολύ καλό	26	21,7	21,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	2,59	,966

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι κατά τη διαδικασία της εξΑΕ δε χρησιμοποίησαν 12 (10%) καθόλου ηλεκτρονικό ταχυδρομείο . Οι 23 (19,2%) απάντησαν ότι το χρησιμοποίησαν λίγο, οι 38 (31,7%) ότι το χρησιμοποίησαν μέτρια, οι 29 (24,2%) πολύ και το υπόλοιπο 15% ότι το χρησιμοποίησε πάρα πολύ (Μ.Ο=3,15, Τ.Α:1,193).

Πίνακας 15: Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

13_1 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	10,0	10,0	10,0
	Λίγο	23	19,2	19,2	29,2
	Μέτρια	38	31,7	31,7	60,8
	Πολύ	29	24,2	24,2	85,0
	Πάρα πολύ	18	15,0	15,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου</i>	120	1	5	3,15	1,193

Στο κατά πόσο χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης e-me απάντησαν καθόλου οι 45, δηλαδή το 37,5%, λίγο το 22,5%, μέτρια το 21,7%, πολύ το 11,7% και πάρα πολύ μόλις 8 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 6,7% (Μ.Ο=2,28, Τ.Α=1,263).

Πίνακας 16: Χρήση πλατφόρμας e-me

13_2 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Πλατφόρμα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης e-me]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	45	37,5	37,5	37,5
	Λίγο	27	22,5	22,5	60,0
	Μέτρια	26	21,7	21,7	81,7
	Πολύ	14	11,7	11,7	93,3
	Πάρα πολύ	8	6,7	6,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση πλατφόρμας e-me</i>	120	1	5	2,28	1,263

Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο αν και κατά πόσο χρησιμοποίησαν την ηλεκτρονική πλατφόρμα e-class. Το 30% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν τη χρησιμοποίησε καθόλου, το 23,3% ότι τη χρησιμοποίησε λίγο ή μέτρια, το 14,2% ότι έκανε αρκετή χρήση και μόλις το 9,2% ότι χρησιμοποίησε την πλατφόρμα πάρα πολύ (M.O=2,49, T.A=1,303).

Πίνακας 17: Χρήση πλατφόρμας e-class

13_3 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Πλατφόρμα ασύγχρονης εξ εκπαίδευσης e-class]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	36	30,0	30,0	30,0
Λίγο	28	23,3	23,3	53,3
Μέτρια	28	23,3	23,3	76,7
Πολύ	17	14,2	14,2	90,8
Πάρα πολύ	11	9,2	9,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση πλατφόρμας e-class</i>	120	1	5	2,49	1,303

Την πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex χρησιμοποίησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αφού μόλις το 5% αυτών απάντησε ότι δεν τη χρησιμοποίησε καθόλου. Το 8,3% απάντησε ότι τη χρησιμοποίησε λίγο, το 20% ότι τη χρησιμοποίησε μέτρια και το 29, 2% ότι τη χρησιμοποίησε πολύ, ενώ πάρα πολύ φάνηκε να τη χρησιμοποιούν 45 εκπαιδευτικοί, που αποτελούν το 37,5% του δείγματος (M.O=3,86 T.A= 1,162).

Πίνακας 18: Χρήση πλατφόρμας Webex

13_4 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	5,0	5,0	5,0
Λίγο	10	8,3	8,3	13,3
Μέτρια	24	20,0	20,0	33,3
Πολύ	35	29,2	29,2	62,5
Πάρα πολύ	45	37,5	37,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση πλατφόρμας Webex</i>	120	1	5	3,86	1,162

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς το 47,5% απάντησε ότι δε χρησιμοποίησε κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθόλου βιντεοδιαλέξεις και βιντεομαθήματα. ενώ το 18,3% απάντησε ότι τα χρησιμοποίησε λίγο. Μέτρια τα χρησιμοποίησε το 15% ενώ πολύ απάντησαν ότι το χρησιμοποίησαν 17 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 14,2%. και μόλις 5 , σε ποσοστό 5% έκανα πάρα πολλή χρήση των βιντεομαθημάτων (M.O=2,11, T.A= 1,282).

Πίνακας 19: Χρήση διαλέξεων-βιντεομαθημάτων

13_5 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Βιντεο-μαθήματα/βιντεο-διαλέξεις]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	57	47,5	47,5	47,5
Λίγο	22	18,3	18,3	65,8
Μέτρια	18	15,0	15,0	80,8
Πολύ	17	14,2	14,2	95,0
Πάρα πολύ	6	5,0	5,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση διαλέξεων-βιντεομαθημάτων</i>	120	1	5	2,11	1,282

Κατά την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 32 εκπαιδευτικοί (26,7%) απάντησαν ότι δε χρησιμοποίησαν καθόλου την εφαρμογή άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων viber, 20 εκπαιδευτικοί (16,7%) ότι τη χρησιμοποίησαν λίγο, 28 εκπαιδευτικοί (23,3%) ότι τη χρησιμοποίησαν μέτρια, 20 εκπαιδευτικοί (16,7%) ότι τη χρησιμοποίησαν πολύ και άλλοι τόσοι ότι τη χρησιμοποίησαν πάρα πολύ (Μ.Ο=2,80, Τ.Α=1,43).

Πίνακας 20: Χρήση εφαρμογής άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων viber

13_6 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Εφαρμογή άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων (viber, SMS)]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	32	26,7	26,7	26,7
Λίγο	20	16,7	16,7	43,3
Μέτρια	28	23,3	23,3	66,7
Πολύ	20	16,7	16,7	83,3
Πάρα πολύ	20	16,7	16,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση εφαρμογής άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων viber</i>	120	1	5	2,80	1,430

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, το μεγαλύτερο ποσοστό 64,2% απάντησε ότι δε χρησιμοποίησε καθόλου την εφαρμογή padlet, το 13,3% ότι τη χρησιμοποίησε λίγο και το 15,8% ότι τη χρησιμοποίησε μέτρια. Πολλή χρήση των padlet απάντησαν ότι έκαναν 6 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 5% και μονάχα 2 εκπαιδευτικοί (1,7%) απάντησαν ότι έκανα πάρα πολλή χρήση (M.O=1,67, T.A=1,024).

Πίνακας 21: Χρήση padlet

13_7 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Padlet]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	77	64,2	64,2	64,2
Λίγο	16	13,3	13,3	77,5
Μέτρια	19	15,8	15,8	93,3
Πολύ	6	5,0	5,0	98,3
Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση padlet</i>	120	1	5	1,67	1,024

Απαντώντας οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση κατά πόσο χρησιμοποίησαν τα δωμάτια συνεργατικής μάθησης-breakout rooms, το 48,3% δήλωσε ότι δεν τα χρησιμοποίησε καθόλου, το 17,5% ότι τα χρησιμοποίησε λίγο, το 15% ότι τα χρησιμοποίησε μέτρια, το 12,5% ότι τα χρησιμοποίησε πολύ και το 6,7% ότι τα χρησιμοποίησε πάρα πολύ (Μ.Ο=2,12, Τ.Α.=1,317).

Πίνακας 22: Χρήση breakoutrooms-Εικονικά δωμάτια συνεργατικής μάθησης

13_8 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποίησατε τα παρακάτω: [Breakout rooms - Εικονικά δωμάτια συνεργατικής μάθησης]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	58	48,3	48,3	48,3
Λίγο	21	17,5	17,5	65,8
Μέτρια	18	15,0	15,0	80,8
Πολύ	15	12,5	12,5	93,3
Πάρα πολύ	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση breakoutrooms- Εικονικά δωμάτια συνεργατικής μάθησης</i>	120	1	5	2,12	1,317

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δε χρησιμοποίησαν τις οδηγίες χρήσης ή τις ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ σε ποσοστό 34,2%, ότι τις χρησιμοποίησαν λίγο σε ποσοστό 18,3%, μέτρια σε ποσοστό 19,8%, ενώ πολύ απάντησαν ότι τις χρησιμοποίησε το 20,8% των εκπαιδευτικών. Εννιά εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 7,5% απάντησαν ότι χρησιμοποίησαν πάρα πολύ τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ (Μ.Ο=2,49, Τ.Α.=1,347).

Πίνακας 23: Χρήση των οδηγιών και ανακοινώσεων του ΥΠΑΙΘ

14 Για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων συμβουλευτήκατε τις σχετικές οδηγίες χρήσης ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	41	34,2	34,2	34,2
Λίγο	22	18,3	18,3	52,5
Μέτρια	23	19,2	19,2	71,7
Πολύ	25	20,8	20,8	92,5
Πάρα πολύ	9	7,5	7,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση των οδηγιών και ανακοινώσεων του ΥΠΑΙΘ</i>	120	1	5	2,49	1,347

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 58,3%, δήλωσε ότι δυσκολεύτηκε να μεταβεί από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το 23,2% δήλωσε ότι δυσκολεύτηκε λίγο, ενώ μέτρια δυσκολεύτηκε το 13,3%. Σχετικά εύκολη μετάβαση φάνηκε σε 2 εκπαιδευτικούς (1,7%), ενώ πολύ εύκολο φάνηκε σε 4 εκπαιδευτικούς (3,3%). Ο μέσος όρος είναι 1,68 και η τυπική απόκλιση ,996.

Πίνακας 24: Ευκολία μετάβασης από τη δια ζώσης στην εξΑΕ

15 Θεωρείτε ότι ήταν εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	70	58,3	58,3	58,3
Λίγο	28	23,3	23,3	81,7
Μέτρια	16	13,3	13,3	95,0
Πολύ	2	1,7	1,7	96,7
Πάρα πολύ	4	3,3	3,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Ευκολία μετάβασης από τη δια ζώσης στην εξΑΕ</i>	120	1	5	1,68	,996

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 40,8% απάντησε ότι η ΕξΑΕ απαιτούσε αρκετά περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, το 30,8% ότι απαιτούσε πολύ περισσότερο, ενώ μέτρια προετοιμασία δήλωσε ότι απαιτούσε το 21,7%. Λιγότερη προετοιμασία απάντησε ότι χρειάστηκε το 5% ενώ καθόλου προετοιμασία μόλις το 1,7% (M.O=4,04, T.A.=,991).

Πίνακας 25: Προετοιμασία ΕξΑΕ

16 Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,7	1,7	1,7
Λίγο	6	5,0	5,0	6,7
Μέτρια	26	21,7	21,7	28,3
Πολύ	37	30,8	30,8	59,2
Πάρα πολύ	49	40,8	40,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προετοιμασία ΕξΑΕ</i>	120	1	5	4,04	,991

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσουν την ΕξΑΕ, το 14,2% απάντησε καθόλου, το 27,5% λίγο και το 39,2% μέτρια. Αρκετές γνώσεις απάντησε ότι είχε το 13,3% και πολλές γνώσεις το 5,8% (Μ.Ο=2,69 Τ.Α.=1,060).

Πίνακας 26: Επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες εξ αποστάσεως διδασκαλίας

17 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είχατε τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να εφαρμόσετε εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	17	14,2	14,2	14,2
Λίγο	33	27,5	27,5	41,7
Μέτρια	47	39,2	39,2	80,8
Πολύ	16	13,3	13,3	94,2
Πάρα πολύ	7	5,8	5,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες εξ αποστάσεως διδασκαλίας</i>	120	1	5	2,69	1,060

Το 4,2% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δε δυσκολεύτηκε καθόλου στη μεταφορά της διδασκαλίας σε online περιβάλλον, το 5,8% ότι δυσκολεύτηκε λίγο και το 29,2% ότι δυσκολεύτηκε μέτρια. Αρκετή δυσκολία εμφάνισε το 27,5% και πολύ μεγάλη δυσκολία το 33,3% (M.O=3,9 T.A=1,097).

Πίνακας 27: Χρήση online περιβάλλοντος για την ΕξΑΕ

18 Πόσο δύσκολη ήταν η μεταφορά της διδασκαλίας σας σε online περιβάλλον;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	7	5,8	5,8	10,0
Μέτρια	35	29,2	29,2	39,2
Πολύ	33	27,5	27,5	66,7
Πάρα πολύ	40	33,3	33,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Χρήση online περιβάλλοντος για την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,80	1,097

Στην ερώτηση αν ήταν δύσκολο να διασφαλίσουν την προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων, το 5,8% απάντησε ότι δε δυσκολεύτηκε καθόλου, το 15,8% ότι δυσκολεύτηκε λίγο, το 30,8% ότι δυσκολεύτηκε μέτρια, το 19,2% ότι δυσκολεύτηκε πολύ και το 28,3% ότι δυσκολεύτηκε πάρα πολύ (Μ.Ο= 3,48 Τ.Α.=1,223).

Πίνακας 28: Δυσκολίες διασφάλισης προσωπικών δεδομένων

19 Ήταν δύσκολο να διασφαλίσετε την προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων, δικών σας και των μαθητών σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	5,8	5,8	5,8
Λίγο	19	15,8	15,8	21,7
Μέτρια	37	30,8	30,8	52,5
Πολύ	23	19,2	19,2	71,7
Πάρα πολύ	34	28,3	28,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Δυσκολίες διασφάλισης προσωπικών δεδομένων</i>	120	1	5	3,48	1,223

Το 40% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε ότι δε βοηθήθηκε καθόλου από τα επιμορφωτικά σεμινάρια και τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ. Το 32,5% απάντησε ότι βοηθήθηκε λίγο, το 17,5% ότι βοηθήθηκε μέτρια και το 6,7% ότι βοηθήθηκε πολύ. Μόλις 4 εκπαιδευτικοί, το 3,3% απάντησε ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ από το ΥΠΑΙΘ (Μ.Ο=2,01 Τ.Α.=1,073).

Πίνακας 29: Βοήθεια από τα επιμορφωτικά σεμινάρια για την ΕξΑΕ

20 Σε ποιο βαθμό το σχολείο-ΥΠΑΙΘ σας βοήθησε μέσω εκπαιδευτικών σεμιναρίων / επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε να μπορείτε να χρησιμοποιήσετε online μεθόδους και εργαλεία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	48	40,0	40,0	40,0
	Λίγο	39	32,5	32,5	72,5
	Μέτρια	21	17,5	17,5	90,0
	Πολύ	8	6,7	6,7	96,7
	Πάρα πολύ	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
-----------------	---------------	--------------	-----------	-----------------

Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
-----------------	---------------	--------------	-----------	-----------------

<i>Βοήθεια από τα επιμορφωτικά σεμινάρια για την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,01	1,073
---	-----	---	---	------	-------

*Πρόκληση στρες
κατά την ΕξΑΕ*

120 1 5 3,75 1,169

Στο αν η εφαρμογή της ΕξΑΕ τους προκάλεσε στρες, το 4,2% τω εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου και το 10,8% απάντησε λίγο. Μέτριο στρες φάνηκε να εμφάνισε το 25,8%, πολύ στρες το 24,2% και πάρα πολύ στρες 42 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 35% ($\mu.o=3,75$ $\tau.a.=1,169$).

Πίνακας 30: Πρόκληση στρες κατά την ΕξΑΕ

21 Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σας δημιούργησε στρες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	13	10,8	10,8	15,0
Μέτρια	31	25,8	25,8	40,8
Πολύ	29	24,2	24,2	65,0
Πάρα πολύ	42	35,0	35,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Το 20,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι δεν ήταν καθόλου κατάλληλα προετοιμασμένος για την ΕξΑΕ, το 41,7% ότι ήταν λίγο προετοιμασμένος, το 32,5% ότι ήταν μέτρα προετοιμασμένος, ενώ το 4,2% ότι ήταν πολύ προετοιμασμένος. Μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ήταν πάρα πολύ προετοιμασμένος να εφαρμόσει την ΕξΑΕ ($\mu.o=2,23$ $\tau.a.=,855$).

Πίνακας 31: Βαθμός καταλληλότητας προετοιμασίας εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξΑΕ

22_1 Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να προσφέρω εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	25	20,8	20,8	20,8

Λίγο	50	41,7	41,7	62,5
Μέτρια	39	32,5	32,5	95,0
Πολύ	5	4,2	4,2	99,2
Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός καταλληλότητας προετοιμασίας εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	2,23	,855

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 2,5% ότι ήταν πάρα πολύ καλά προετοιμασμένοι να μετατρέψουν το έντυπο σε ψηφιακό υλικό, σε ποσοστό 10,8% ότι ήταν αρκετά προετοιμασμένοι, σε ποσοστό 31,7% ότι ήταν μέτρια προετοιμασμένοι, ενώ λίγο προετοιμασμένοι δήλωσαν 41 εκπαιδευτικοί (34,2%). Καθόλου προετοιμασμένο φάνηκε το 20,8% των εκπαιδευτικών (μ.ο.=2,40, τ.α.=1,016)

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός ικανότητας μεταφοράς του έντυπου υλικού σε ψηφιακό κατά την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	2,40	1,016

Πίνακας 32: Βαθμός ικανότητας μεταφοράς του έντυπου υλικού σε ψηφιακό κατά την υλοποίηση εξΑΕ

22_2 Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να μετατρέψω το έντυπο υλικό σε ψηφιακό υλικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία]

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Καθόλου	25	20,8	20,8	20,8
	Λίγο	41	34,2	34,2	55,0
	Μέτρια	38	31,7	31,7	86,7
	Πολύ	13	10,8	10,8	97,5
	Πάρα πολύ	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Πάρα πολύ ικανό να χρησιμοποιήσει ψηφιοποιημένο υλικό διαθέσιμο στο διαδίκτυο φάνηκε να είναι το 3,3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πολύ ικανό το 16,7%, μέτρια ικανό το 32,5%, λίγο ικανό το 35,8% και καθόλου ικανό το 11,7% ($\mu.o=2,64$ $\tau.a=1,002$).

Πίνακας 33: Βαθμός ικανότητας χρήσης ψηφιοποιημένου υλικού κατά την υλοποίηση εξΑΕ

22_3 Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να χρησιμοποιήσω ψηφιοποιημένο υλικό διαθέσιμο από το διαδίκτυο και τους σχετικούς εκπαιδευτικούς πόρους.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	11,7	11,7	11,7
	Λίγο	43	35,8	35,8	47,5
	Μέτρια	39	32,5	32,5	80,0
	Πολύ	20	16,7	16,7	96,7
	Πάρα πολύ	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός ικανότητας χρήσης ψηφιοποιημένου υλικού κατά την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	2,64	1,002

Καθόλου ικανό να χρησιμοποιήσει τις ψηφιακές πλατφόρμες που πρότεινε το ΥΠΑΙΘ φάνηκε να είναι το 25,8% των εκπαιδευτικών, λίγο ικανό το 35%, μέτρια ικανό το 28,3%, πολύ ικανό το 10% και μάλιστα το 0,8% δήλωσε πολύ ικανό ($\mu.o=2,25$ $\tau.a.=,981$).

Πίνακας 34: Βαθμός ικανότητας χρήσης ψηφιακών πλατφόρμων κατά την υλοποίηση εξΑΕ

22_4 Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [Κατάλληλα προετοιμασμένος/η να χρησιμοποιήσω ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom) ως μέσο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	31	25,8	25,8	25,8
Λίγο	42	35,0	35,0	60,8
Μέτρια	34	28,3	28,3	89,2
Πολύ	12	10,0	10,0	99,2
Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός ικανότητας χρήσης ψηφιακών πλατφόρμων κατά την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	2,25	,981

Στην ερώτηση αν ήταν καταλληλότερα προετοιμασμένοι για την ΕξΑΕ μετά από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 26,7% απάντησαν καθόλου, το 40% απάντησε λίγο, το 24,2% απάντησε μέτρια, το 7,5% απάντησε πολύ και μόλις το 1,7% απάντησε πάρα πολύ (μ.ο.=2,18 , τ.α. =,967).

Πίνακας 35: Βαθμός καταλληλότητας προετοιμασίας μετά την επιμόρφωση του ΥΠΙΑΘ

22_5 Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [Επαρκώς καταρτισμένος/η για εξ αποστάσεως διδασκαλία, έπειτα από την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου για την εξ αποστάσεως

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	26,7	26,7	26,7
	Λίγο	48	40,0	40,0	66,7
	Μέτρια	29	24,2	24,2	90,8
	Πολύ	9	7,5	7,5	98,3
	Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός καταλληλότητας προετοιμασίας μετά την επιμόρφωση του ΥΠΑΙΘ</i>	120	1	5	2,18	,967

Στο πώς θα χαρακτήριζαν την προετοιμασία τους ως προς τη χρήση της τηλεκπαίδευσης, το 25,8% απάντησε ότι δεν ήταν ικανοποιημένο, το 33,3% ότι ήταν λίγο ικανοποιημένο, το 29,2% ότι ήταν μέτρια ικανοποιημένο, το 10% ότι ήταν πολύ ικανοποιημένο και 1,7% ότι ήταν πάρα πολύ ικανοποιημένο ($\mu.o.=2,28$, $\tau.a.=1,014$).

Πίνακας 36: Βαθμός προετοιμασίας κατά την υλοποίηση εξΑΕ

22_6 Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [Ικανοποιημένος/η από την εμπειρία μου στην τηλεκπαίδευση]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	25,8	25,8	25,8
	Λίγο	40	33,3	33,3	59,2
	Μέτρια	35	29,2	29,2	88,3
	Πολύ	12	10,0	10,0	98,3
	Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός προετοιμασίας κατά την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	2,28	1,014

Εξετάζοντας τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ, το 4,2% απάντησε ότι δε δυσκολεύτηκε καθόλου αναφορικά με γνώσεις και τις δεξιότητες του πάνω στην ΕξΑΕ, το 22,5% ότι δυσκολεύτηκε λίγο, το 42,5% ότι δυσκολεύτηκε μέτρια, το 19,2% ότι δυσκολεύτηκε πολύ και το 11,7% ότι δυσκολεύτηκε πάρα πολύ (μ.ο.=3,12, τ.α.= 1,022).

Πίνακας 37: Βαθμός δυσκολίας κατά την υλοποίηση εξΑΕ λόγω έλλειψης γνώσεων

23_1 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που α

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	27	22,5	22,5	26,7
Μέτρια	51	42,5	42,5	69,2
Πολύ	23	19,2	19,2	88,3
Πάρα πολύ	14	11,7	11,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός δυσκολίας κατά την υλοποίηση εξΑΕ λόγω έλλειψης γνώσεων</i>	120	1	5	3,12	1,022

Προβλήματα με την επικοινωνία με τους γονείς απάντησε ότι είχε σε πολύ μεγάλο βαθμό το 21,7% των εκπαιδευτικών, σε μεγάλο βαθμό το 25,8%, σε μέτριο βαθμό το 41,7%, ενώ σε μικρό βαθμό το 9,2%. Κανένα πρόβλημα φάνηκε να μην αντιμετώπισαν στην επικοινωνία μόλις δύο εκπαιδευτικοί (1,7%). Ο μέσος όρος είναι 3,57 και η τυπική απόκλιση ,985.

Πίνακας 38: Βαθμός εμφάνισης προβλημάτων με τους γονείς κατά την υλοποίηση εξΑΕ

23_2 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα κατά την επικοινωνία με τους μαθητές/ τις μαθήτριά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,7	1,7	1,7
Λίγο	11	9,2	9,2	10,8
Μέτρια	50	41,7	41,7	52,5
Πολύ	31	25,8	25,8	78,3
Πάρα πολύ	26	21,7	21,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βαθμός εμφάνισης προβλημάτων με τους γονείς κατά την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	3,57	,985

Κανένα απολύτως πρόβλημα ως προς τη χρήση φορητών συσκευών απάντησε ότι είχε το 8,3%, λίγα προβλήματα το 16,7%, μέτρια προβλήματα το 35%, πολλά προβλήματα το 21,7% και πάρα πολλά προβλήματα το 18,3%. Ο μέσος όρος είναι 3,25 και η τυπική απόκλιση 1,183.

Πίνακας 39: Προβλήματα με τη χρήση φορητών συσκευών κατά την υλοποίηση εξΑΕ

23_3 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στη χρήση τηλεφώνων, φορητών ολογιστών, tablet ή ά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	10	8,3	8,3	8,3
Λίγο	20	16,7	16,7	25,0
Μέτρια	42	35,0	35,0	60,0
Πολύ	26	21,7	21,7	81,7
Πάρα πολύ	22	18,3	18,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη χρήση φορητών συσκευών κατά την υλοποίηση εξΑΕ</i>	120	1	5	3,25	1,183

Πάρα πολλά προβλήματα με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου απάντησε ότι είχε το 10,8%, των εκπαιδευτικών, πολλά προβλήματα το 19,2%, μέτρια προβλήματα το 21,7%, λίγα προβλήματα το 36,7% και καθόλου προβλήματα το 11,7%. Ο μέσος όρος είναι 2,81 και η τυπική απόκλιση 1,197 .

Πίνακας 40: Προβλήματα με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά την ΕξΑΕ

23_4 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου(e-mail) κα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	14	11,7	11,7	11,7
Λίγο	44	36,7	36,7	48,3
Μέτρια	26	21,7	21,7	70,0

Πολύ	23	19,2	19,2	89,2
Πάρα πολύ	13	10,8	10,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,81	1,197

Αρκετά προβλήματα ως προς την ανταλλαγή υλικού αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών κατά την ΕξΑΕ φάνηκε να έχει το 13,3%, πολλά προβλήματα το 29,2%, μέτρια προβλήματα το 35%, λίγα προβλήματα το 17,5% και καθόλου προβλήματα το 5%. Ο μέσος όρος είναι 3,28 και η τυπική απόκλιση 1,063.

Πίνακας 41: Προβλήματα με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ

23_5 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στην ανταλλαγή υλικού αξιολόγησης με τους μαθητές]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	5,0	5,0	5,0
Λίγο	21	17,5	17,5	22,5
Μέτρια	42	35,0	35,0	57,5
Πολύ	35	29,2	29,2	86,7
Πάρα πολύ	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Προβλήματα με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,28	1,063

Μέτρια ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπισε το 30% των εκπαιδευτικών ως προς τη διατήρηση της διάθεσης των μαθητών/μαθητριών για μάθηση. Πολλά προβλήματα αντιμετώπισε το 25%, πάρα πολλά το 25,8% ενώ αντίθετα το 14,2% αντιμετώπισε λίγα και το 5% καθόλου. Ο μέσος όρος είναι 3,53 και η τυπική απόκλιση 1,166 .

Πίνακας 42: Προβλήματα με τη διατήρηση της διάθεσης των μαθητών κατά την ΕξΑΕ

23_6 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα σχετικά με την εξασφάλιση ή/και διατήρηση της διάθ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	5,0	5,0	5,0
Λίγο	17	14,2	14,2	19,2
Μέτρια	36	30,0	30,0	49,2
Πολύ	30	25,0	25,0	74,2
Πάρα πολύ	31	25,8	25,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Προβλήματα με τη διατήρηση της διάθεσης των μαθητών κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,53	1,166

Το 4,2% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν είχε καθόλου προβλήματα όσον αφορά την ξαφνική μετάβαση από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ, το 7,5% ότι είχε λίγα προβλήματα, το 28,3% ότι είχε μέτρια, το 33,3% ότι είχε πολλά και το 26,7% ότι είχε πάρα πολλά προβλήματα. Ο μέσος όρος είναι 3,71 και η τυπική απόκλιση 1,072.

Πίνακας 43: Προβλήματα με τη μεταφορά από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ

23_7 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα αναφορικά με την ξαφνική μετάβαση από τη δια ζώσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	9	7,5	7,5	11,7
Μέτρια	34	28,3	28,3	40,0
Πολύ	40	33,3	33,3	73,3
Πάρα πολύ	32	26,7	26,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη μεταφορά από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,71	1,072

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην έρευνα το 1,7% δεν είχε κανένα πρόβλημα ως προς τη διαχείριση του άγχους, το 13,3% είχε λίγα προβλήματα, το 28,3% είχε μέτρια προβλήματα, το 30,8% είχε πολλά προβλήματα και το 25,8% είχε εμφανίσει πάρα πολλά προβλήματα με το άγχος του. Ο μέσος όρος είναι 3,66 και η τυπική απόκλιση 1,057.

Πίνακας 44: Προβλήματα με τη διατήρηση του άγχους κατά την ΕξΑΕ

23_8 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση του γενικότερου άγχους απ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,7	1,7	1,7
Λίγο	16	13,3	13,3	15,0
Μέτρια	34	28,3	28,3	43,3
Πολύ	37	30,8	30,8	74,2
Πάρα πολύ	31	25,8	25,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη διατήρηση του άγχους κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,66	1,057

Πολλά προβλήματα με την τήρηση των χρονικών προθεσμιών όπως ορίζονταν από το ΥΠΑΙΘ φάνηκε να έχει το 14,2% των εκπαιδευτικών και λίγο λιγότερα προβλήματα το 28,3%. Μέτρια χαρακτήρισε τα προβλήματα που αντιμετώπισε το 33,3%, λίγα το 15,8%, ενώ καθόλου προβλήματα δεν εμφάνισε το 8,3%. Ο μέσος όρος είναι 3,24 και η τυπική απόκλιση 1,138.

Πίνακας 45: Προβλήματα με την τήρηση των χρονικών προθεσμιών κατά την ΕξΑΕ

23_9 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα σχετικά με την τήρηση των προθεσμιών όπως ορίζοντα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	10	8,3	8,3	8,3

Λίγο	19	15,8	15,8	24,2
Μέτρια	40	33,3	33,3	57,5
Πολύ	34	28,3	28,3	85,8
Πάρα πολύ	17	14,2	14,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με την τήρηση των χρονικών προθεσμιών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,24	1,138

Μόλις 9 εκπαιδευτικοί (το 7,5%), δήλωσε ότι δεν είχε καθόλου προβλήματα όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Λίγα προβλήματα απάντησε ότι είχε το 12,5%, μέτρια το 35%, πολλά το 26,7% και πάρα πολλά το 18,3%. Ο μέσος όρος είναι 3,36 και η τυπική απόκλιση 1,143.

Πίνακας 46: Προβλήματα με τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας κατά την ΕξΑΕ

23_10 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στη δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας/συνεργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	9	7,5	7,5	7,5
Λίγο	15	12,5	12,5	20,0
Μέτρια	42	35,0	35,0	55,0
Πολύ	32	26,7	26,7	81,7
Πάρα πολύ	22	18,3	18,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,36	1,143

Σχετικά με την οικοδόμηση θετικού και συνεργατικού κλίματος κατά την ΕξΑΕ το 9,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είχε κανένα απολύτως πρόβλημα, το 20,8% ότι αντιμετώπισε λίγα προβλήματα, το 32,5% ότι αντιμετώπισε μέτρια προβλήματα, ενώ πολλά δήλωσε ότι εμφάνισε το 22,5% και πάρα πολλά το 15%. Ο μέσος όρος είναι 3,13 και η τυπική απόκλιση 1,181.

Πίνακας 47: Προβλήματα με τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος κατά την ΕξΑΕ

23_11 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα σχετικά με την οικοδόμηση θετικού και υποστηρικτι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	11	9,2	9,2	9,2
Λίγο	25	20,8	20,8	30,0
Μέτρια	39	32,5	32,5	62,5
Πολύ	27	22,5	22,5	85,0
Πάρα πολύ	18	15,0	15,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,13	1,181

Ούτε πολλά ούτε λίγα προβλήματα αναφορικά με τη διαθεσιμότητα και τη σύμπτωση των ωρών με τους μαθητές/ μαθήτριες αποδείχθηκε ότι εμφάνισε το 31,7% των εκπαιδευτικών. Το 8,3% δήλωσε ότι δεν είχε κανένα πρόβλημα, το 18,3% ότι είχε λίγα, το 28,3% ότι είχε πολλά και το 13,3% ότι είχε πάρα πολλά προβλήματα. Ο μέσος όρος είναι 3,20 και η τυπική απόκλιση 1,142.

Πίνακας 48: Προβλήματα με τη σύμπτωση ωρών μαθητών/ εκπαιδευτικών κατά την ΕξΑΕ

23_12 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στη διαθεσιμότητα των μαθητών (σύμπτωση ωρών κτλ.)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	10	8,3	8,3	8,3
Λίγο	22	18,3	18,3	26,7
Μέτρια	38	31,7	31,7	58,3
Πολύ	34	28,3	28,3	86,7
Πάρα πολύ	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη σύμπτωση ωρών μαθητών/ εκπαιδευτικών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,20	1,142

Κανένα πρόβλημα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ δήλωσε ότι είχε το 4,2% των εκπαιδευτικών, λίγα προβλήματα το 18,3%, μέτρια προβλήματα το 33,3%, πολλά προβλήματα το υπόλοιπο 33,3% και πάρα πολλά προβλήματα το 10,8%. Ο μέσος όρος είναι 3,28 και η τυπική απόκλιση 1,022.

Πίνακας 49: Προβλήματα με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ

23_13 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών μέσω ηλεκτρ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	22	18,3	18,3	22,5
Μέτρια	40	33,3	33,3	55,8
Πολύ	40	33,3	33,3	89,2
Πάρα πολύ	13	10,8	10,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με την αξιολόγηση των μαθητών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,28	1,022

Κανένα απολύτως πρόβλημα με τη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας του σχολείου υπηρέτησής τους δήλωσε ότι είχε το 29,2%, λίγα προβλήματα το 23,2%, μέτρια προβλήματα το 21,7%, πολλά ζητήματα το 13,3% και πάρα πολλά το 12,5%. Ο μέσος όρος είναι 2,57 και η τυπική απόκλιση 1,364.

Πίνακας 50: Προβλήματα με τη σχολική διοίκηση κατά την ΕξΑΕ

23_14 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα συνεννόησης με τη διοίκηση του σχολείου]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	35	29,2	29,2	29,2
Λίγο	28	23,3	23,3	52,5
Μέτρια	26	21,7	21,7	74,2
Πολύ	16	13,3	13,3	87,5

Πάρα πολύ	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με τη σχολική διοίκηση κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,57	1,364

Το 21,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν είχε κανένα πρόβλημα με την επικοινωνία του με τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, το 23,3% ότι είχε λίγα ή μέτρια προβλήματα, το 18,3% ότι είχε πολλά και το 13,3% ότι είχε πάρα πολλά ζητήματα επικοινωνίας. Ο μέσος όρος είναι 2,78 και η τυπική απόκλιση 1,336.

Πίνακας 51: Προβλήματα με την επικοινωνία με το ΣΕΕ κατά την ΕξΑΕ

23_15 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στην επικοινωνία με τον σχολικό σύμβουλο (απουσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	26	21,7	21,7	21,7
Λίγο	28	23,3	23,3	45,0
Μέτρια	28	23,3	23,3	68,3
Πολύ	22	18,3	18,3	86,7
Πάρα πολύ	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Προβλήματα με την επικοινωνία με το ΣΕΕ κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,78	1,336

Αναλύοντας τη σημαντικότητα των προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ, διαπιστώθηκε ότι το 4,2% δε θεώρησε καθόλου σημαντικό το χρόνο που αφιέρωσε για τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών/ μαθητριών, το 17,5% ότι το θεώρησε λίγο σημαντικό, μέτρια σημαντικό το θεώρησε το 38,3%, πολύ σημαντικό το 27,5% και πάρα πολύ σημαντικό το 12,5%. Ο μέσος όρος είναι 3,27 και η τυπική απόκλιση 1,027.

Πίνακας 52: Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου ελέγχου εργασιών κατά την ΕξΑΕ

24_1 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Χρόνος που αφιερώθηκε για τον έλεγχο εργασιών των μαθητών]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	21	17,5	17,5	21,7
Μέτρια	46	38,3	38,3	60,0
Πολύ	33	27,5	27,5	87,5
Πάρα πολύ	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου ελέγχου εργασιών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,27	1,027

Πολύ σημαντικό πρόβλημα θεώρησε το 17,5% των εκπαιδευτικών την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Αρκετά σημαντικό πρόβλημα ήταν για το 28,3%, μέτρια σημαντικό για το 35,8%, λίγο σημαντικό για το 17,5% ενώ για έναν εκπαιδευτικό (0,8%) δεν ήταν καθόλου σημαντικό. Ο μέσος όρος είναι 3,44 και η τυπική απόκλιση 1,002.

Πίνακας 53: Σημαντικότητα προβλήματος κατανόησης περιεχομένου κατά την ΕξΑΕ

24_2 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας (1=1, 2=2, 3=3, 4=4, 5=πάρα 4) [Κατανόηση περιεχομένου από τους μαθητές]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,8	,8	,8
Λίγο	21	17,5	17,5	18,3
Μέτρια	43	35,8	35,8	54,2
Πολύ	34	28,3	28,3	82,5
Πάρα πολύ	21	17,5	17,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος κατανόησης περιεχομένου κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,44	1,002

Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίσαν σχετικά με τις απαντήσεις που λάμβαναν από τους μαθητές/μαθήτριες. Το 17,5% θεώρησε το πρόβλημα αυτό πάρα πολύ σημαντικό, το 30,8% πολύ σημαντικό, το 33,3% μέτρια σημαντικό, το 17,5% λίγο σημαντικό και μόλις το 0,8% καθόλου σημαντικό. Ο μέσος όρος είναι 3,47 και η τυπική απόκλιση 1,004.

Πίνακας 54: Σημαντικότητα προβλήματος απαντήσεων μαθητών κατά την ΕξΑΕ

24_3 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Απαντήσεις από τους μαθητές (τρόπος, μορφή, μέσο ή περιεχόμενο τους)]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,8	,8	,8
Λίγο	21	17,5	17,5	18,3
Μέτρια	40	33,3	33,3	51,7
Πολύ	37	30,8	30,8	82,5
Πάρα πολύ	21	17,5	17,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος απαντήσεων μαθητών κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,47	1,004

Η προετοιμασία δραστηριοτήτων αφόρμησης κατά την ΕξΑΕ φάνηκε ένα πρόβλημα πάρα πολύ σημαντικό για το 17,5% των εκπαιδευτικών, πολύ σημαντικό για το 31,7%, μέτρια σημαντικό για το 35%, λίγο σημαντικό για το 13,3% και καθόλου σημαντικό για το 2,5%. Ο μέσος όρος είναι 3,48 και η τυπική απόκλιση 1,012.

Πίνακας 55: Σημαντικότητα προβλήματος αφόρμησης κατά την ΕξΑΕ

24_4 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Προετοιμασία δραστηριοτήτων αφόρμησης]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	2,5	2,5	2,5
Λίγο	16	13,3	13,3	15,8
Μέτρια	42	35,0	35,0	50,8

Πολύ	38	31,7	31,7	82,5
Πάρα πολύ	21	17,5	17,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Σημαντικότητα προβλήματος αφόρμησης κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,48	1,012

Το 3,3% του δείγματος απάντησε ότι δε θεωρεί σημαντικό πρόβλημα το χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσει για την ΕξΑΕ ενώ το 5,8% ότι το θεωρεί λίγο σημαντικό. Μέτρια σημαντικό το θεωρεί το 38,3% του δείγματος, πολύ σημαντικό το 33,3% και πάρα πολύ σημαντικό το 19,2%. Ο μέσος όρος είναι 3,59 και η τυπική απόκλιση ,974.

Πίνακας 56: Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου κατά την ΕξΑΕ

24_5 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Χρόνος που αφιερώθηκε στη διδασκαλία]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	3,3	3,3	3,3
Λίγο	7	5,8	5,8	9,2
Μέτρια	46	38,3	38,3	47,5
Πολύ	40	33,3	33,3	80,8
Πάρα πολύ	23	19,2	19,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,59	,974

Πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα ήταν για το 29,2% του δείγματος ο χρόνος που απαιτήθηκε για την προετοιμασία του υλικού της διδασκαλίας. Για το 30,8% ήταν πολύ σημαντικό, μέτρια σημαντικό ήταν για το υπόλοιπο 30,8%, λιγότερο σημαντικό για το 7,5% και καθόλου σημαντικό για το 1,7%. Ο μέσος όρος είναι 3,78 και η τυπική απόκλιση 1,006.

Πίνακας 57: Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου προετοιμασίας κατά την ΕξΑΕ

24_6 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Χρόνος που αφιερώθηκε στην προετοιμασία του υλικού ή της διδασκαλίας]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,7	1,7	1,7
Λίγο	9	7,5	7,5	9,2
Μέτρια	37	30,8	30,8	40,0
Πολύ	37	30,8	30,8	70,8
Πάρα πολύ	35	29,2	29,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος χρόνου προετοιμασίας κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,78	1,006

Καθόλου σημαντικό ζήτημα δεν ήταν για το 1,7% του δείγματος η σαφήνεια των διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά την ΕξΑΕ. Λίγο σημαντικό ήταν για το 14,2%, μέτρια σημαντικό για το 36,7%, πολύ σημαντικό για το 33,3% και πάρα πολύ σημαντικό για το 14,2%. Ο μέσος όρος είναι 3,44 και η τυπική απόκλιση ,960.

Πίνακας 58: Σημαντικότητα προβλήματος σαφήνειας μεθόδων κατά την ΕξΑΕ

24_7 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Σαφήνεια διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικής αξιολόγησης]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,7	1,7	1,7
Λίγο	17	14,2	14,2	15,8
Μέτρια	44	36,7	36,7	52,5
Πολύ	40	33,3	33,3	85,8
Πάρα πολύ	17	14,2	14,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Σημαντικότητα προβλήματος σαφήνειας μεθόδων κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,44	,960

Μεγάλη σημαντικότητα είχε για το 11,7% του δείγματος το πρόβλημα με τη διοργάνωση διαδικτυακών εξετάσεων. Λίγο λιγότερο σημαντικό ήταν για το 27,5%, μέτρια σημαντικό για το 29,2%, λίγο σημαντικό για το 19,2% και καθόλου σημαντικό για το 12,5%. Ο μέσος όρος είναι 3,07 και η τυπική απόκλιση 1,200.

Πίνακας 59: Σημαντικότητα προβλήματος διοργάνωσης εξετάσεων κατά την ΕΞΑΕ

24_8 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Διοργάνωση διαδικτυακών εξετάσεων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	12,5	12,5	12,5
	Λίγο	23	19,2	19,2	31,7
	Μέτρια	35	29,2	29,2	60,8
	Πολύ	33	27,5	27,5	88,3
	Πάρα πολύ	14	11,7	11,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος διοργάνωσης εξετάσεων κατά την ΕΞΑΕ	120	1	5	3,07	1,200

Το 5,8% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι η υποβολή των εργασιών των μαθητών/ μαθητριών δεν ήταν σημαντικό πρόβλημα, το 12,5% ότι ήταν λίγο σημαντικό. Μέτρια σημαντικό δήλωσε ότι ήταν για το 40,8%, πολύ σημαντικό για το 26,7% και πάρα πολύ σημαντικό για το 14,2%. Ο μέσος όρος είναι 3,31 και η τυπική απόκλιση 1,052.

Πίνακας 60: Σημαντικότητα προβλήματος υποβολής εργασιών κατά την ΕΞΑΕ

24_9 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Υποβολή εργασιών από τους μαθητές]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	5,8	5,8	5,8
	Λίγο	15	12,5	12,5	18,3
	Μέτρια	49	40,8	40,8	59,2

Πολύ	32	26,7	26,7	85,8
Πάρα πολύ	17	14,2	14,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος υποβολής εργασιών κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,31	1,052

Το 14,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ήταν πολύ σημαντικό ζήτημα η δυνατότητα διαχείρισης ηλεκτρονικών προγραμμάτων και πλατφορμών. Το 25% απάντησε ότι ήταν πολύ σημαντικό, το 26,7% ότι ήταν μέτρια σημαντικό, το 20,8% ότι ήταν λίγο σημαντικό και το 3,3% ότι δεν ήταν σημαντικό. Ο μέσος όρος είναι 3,26 και η τυπική απόκλιση 1,049.

Πίνακας 61: Σημαντικότητα προβλήματος ηλεκτρονικών πλατφορμών κατά την ΕξΑΕ

24_10 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίζω κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Δυνατότητα χρήσης προγραμμάτων ή πλατφορμών]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	3,3	3,3	3,3
Λίγο	25	20,8	20,8	24,2
Μέτρια	44	36,7	36,7	60,8
Πολύ	30	25,0	25,0	85,8
Πάρα πολύ	17	14,2	14,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος ηλεκτρονικών πλατφορμών κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,26	1,049

Για το 5% των εκπαιδευτικών η απουσία των μαθητών/ μαθητριών δεν ήταν σημαντικό πρόβλημα, ενώ λίγο σημαντικό ήταν για το 14,2%. Μέτρια σημαντικό ήταν για το 34,2%, πολύ σημαντικό για το 24,2% και πάρα πολύ σημαντικό για το 22,5%. Ο μέσος όρος είναι 3,45 και η τυπική απόκλιση 1,136.

Πίνακας 62: Σημαντικότητα προβλήματος απουσίας μαθητών κατά την ΕξΑΕ

24_11 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Απουσία μαθητών]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	5,0	5,0	5,0
Λίγο	17	14,2	14,2	19,2
Μέτρια	41	34,2	34,2	53,3
Πολύ	29	24,2	24,2	77,5
Πάρα πολύ	27	22,5	22,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος απουσίας μαθητών κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,45	1,136

Το 16,7% του δείγματος απάντησε ότι θεώρησε πάρα πολύ σημαντικό το πρόβλημα αναφορικά με τη βεβαιότητα ορθής χρήσης των εκπαιδευτικών πλατφορμών της ΕξΑΕ και το

25,8% ότι το θεώρησε πολύ σημαντικό. Μέτρια σημαντικό ήταν για το 28,3%, λίγο σημαντικό για το 25,8% και καθόλου σημαντικό για το 3,3%. Ο μέσος όρος είναι 3,27 και η τυπική απόκλιση 1,121.

Πίνακας 63: Σημαντικότητα προβλήματος βεβαιότητας ορθής χρήσης πλατφορμών κατά την ΕξΑΕ

24_12 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Βεβαιότητα σχετικά με την ορθή χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	3,3	3,3	3,3
Λίγο	31	25,8	25,8	29,2
Μέτρια	34	28,3	28,3	57,5
Πολύ	31	25,8	25,8	83,3
Πάρα πολύ	20	16,7	16,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Σημαντικότητα προβλήματος βεβαιότητας ορθής χρήσης πλατφορμών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,27	1,121

Καθόλου σημαντικό πρόβλημα δεν ήταν για το 2,5% του δείγματος τα προβλήματα ευρυζωνικότητας του διαδικτύου, ενώ για το 18,3% ήταν λίγο σημαντικό. Μέτρια σημαντικό πρόβλημα χαρακτηρίστηκε από το 30,8%, πολύ σημαντικό από το 29,2% και πάρα πολύ σημαντικό από το 19,2%. Ο μέσος όρος είναι 3,44 και η τυπική απόκλιση 1,075.

Πίνακας 64: Σημαντικότητα προβλήματος ευρυζωνικότητας διαδικτύου κατά την ΕξΑΕ

24_13 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ζητήματα σχετικά με το εύρος ζώνης (ευρυζωνικότητα) του Διαδικτύου]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	2,5	2,5	2,5
Λίγο	22	18,3	18,3	20,8
Μέτρια	37	30,8	30,8	51,7
Πολύ	35	29,2	29,2	80,8
Πάρα πολύ	23	19,2	19,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος ευρυζωνικότητας διαδικτύου κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,44	1,075

Τα προβλήματα με τις ηλεκτρονικές συσκευές κρίνονταν πάρα πολύ σημαντικά από το 19,2%, πολύ σημαντικά από το 32,5%, μέτρια σημαντικά από το 27,55, λίγο σημαντικό από το 18,3% και καθόλου σημαντικό από το 2,55. Ο μέσος όρος είναι 3,48 και η τυπική απόκλιση 1,077.

Πίνακας 65: Σημαντικότητα προβλήματος χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών κατά την ΕξΑΕ

24_14 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ζητήματα υπολογιστή ή άλλης συσκευής]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	2,5	2,5	2,5
Λίγο	22	18,3	18,3	20,8
Μέτρια	33	27,5	27,5	48,3

Πολύ	39	32,5	32,5	80,8
Πάρα πολύ	23	19,2	19,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Σημαντικότητα προβλήματος χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,48	1,077

Η συνεννόηση με τους μαθητές/ μαθήτριες ήταν ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα για το 16,7%, πολύ σημαντικό ήταν για το 25,8% και μέτρια σημαντικό για το 38,3%. Λιγότερα σημαντικό πρόβλημα ήταν για το 14,2% και καθόλου σημαντικό για το 5%. Ο μέσος όρος είναι 3,35 και η τυπική απόκλιση 1,074.

Πίνακας 66: Σημαντικότητα προβλήματος συνεννόησης με τους μαθητές κατά την ΕξΑΕ

24_15 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Συνεννόηση με μαθητές]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	5,0	5,0	5,0
Λίγο	17	14,2	14,2	19,2
Μέτρια	46	38,3	38,3	57,5
Πολύ	31	25,8	25,8	83,3
Πάρα πολύ	20	16,7	16,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος συνεννόησης με τους μαθητές κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,35	1,074

Τα ζητήματα απορρήτου και ιδιωτικότητας ήταν πάρα πολύ σημαντικά για το 18,3% του δείγματος, πολύ σημαντικά για το 30,8% , μέτρια σημαντικό για το 26,7%, λίγο σημαντικό για το 20% και καθόλου σημαντικό για το 4,2%. Ο μέσος όρος είναι 3,39 και η τυπική απόκλιση 1,125.

Πίνακας 67: Σημαντικότητα προβλήματος απορρήτου ιδιωτικότητας κατά την ΕξΑΕ

24_16 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ζητήματα απορρήτου και ιδιωτικότητας]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	24	20,0	20,0	24,2
Μέτρια	32	26,7	26,7	50,8
Πολύ	37	30,8	30,8	81,7
Πάρα πολύ	22	18,3	18,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος απορρήτου ιδιωτικότητας κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,39	1,125

Καθόλου σημαντικό ζήτημα δεν ήταν κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ για το 4,2% του δείγματος η ισορροπία επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής Λίγο σημαντικό ήταν για το

15% του δείγματος, μέτρια σημαντικό για το 28,3%, πολύ σημαντικό για το 32,5% και πάρα πολύ σημαντικό για το 18,3%. Ο μέσος όρος είναι 3,49 και η τυπική απόκλιση 1,100.

Πίνακας 68: Σημαντικότητα προβλήματος ισορροπίας επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής κατά την ΕξΑΕ

24_17 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ισορροπία επαγγελματικής/οικογενειακής ζωής]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	18	15,0	15,0	19,2
Μέτρια	34	28,3	28,3	47,5
Πολύ	39	32,5	32,5	80,0
Πάρα πολύ	24	20,0	20,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Σημαντικότητα προβλήματος ισορροπίας επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,49	1,100

Τα προβλήματα συναδελφικότητας κατά την περίοδο της ΕξΑΕ δεν ήταν σημαντικά για το 11,7% του δείγματος ενώ κάπως σημαντικά ήταν για το 20% του δείγματος. Ουδέτερη στάση είχε το 32,5%. Πολύ σημαντικά προβλήματα θεωρήθηκαν από το 21,7% και πάρα πολύ σημαντικά από το 14,2%. Ο μέσος όρος είναι 3,07 και η τυπική απόκλιση 1,207.

Πίνακας 69: Σημαντικότητα προβλήματος συναδελφικότητας κατά την ΕξΑΕ

24_18 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Συναδελφικότητα (συναδελφική κατανόηση, υποστήριξη, συνεργασία ή άλλο)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	11,7	11,7	11,7
	Λίγο	24	20,0	20,0	31,7
	Μέτρια	39	32,5	32,5	64,2
	Πολύ	26	21,7	21,7	85,8
	Πάρα πολύ	17	14,2	14,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος συναδελφικότητας κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	3,07	1,207

Τα προβλήματα που σχετίζονταν με τις οδηγίες που λάμβανε το δείγμα των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για το 10,8% και πολύ σημαντικά για το 19,2%. Ουδέτερη στάση απέναντι στο πρόβλημα ανέπτυξε το 31,7%. Λίγο σημαντικό ήταν για το 23,3% και καθόλου σημαντικό για το 15%. Ο μέσος όρος είναι 2,88 και η τυπική απόκλιση 1,206.

Πίνακας 70: Σημαντικότητα προβλήματος οδηγιών κατά την ΕξΑΕ

24_19 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Οδηγίες από διεύθυνση σχολείου]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	15,0	15,0	15,0

Λίγο	28	23,3	23,3	38,3
Μέτρια	38	31,7	31,7	70,0
Πολύ	23	19,2	19,2	89,2
Πάρα πολύ	13	10,8	10,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος οδηγίων κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	2,88	1,206

Το 23,3% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα το ότι δεν ήταν ξεκάθαρο τι αναμενόταν να κάνουν. Το 20% θεώρησε ότι ήταν πολύ σημαντικό, το 26,7% ότι ήταν μέτριο σημαντικό και το 22,5% ότι ήταν λίγο σημαντικό. Για το 7,5% του δείγματος δεν αποτέλεσε σημαντικό πρόβλημα. Ο μέσος όρος είναι 3,29 και η τυπική απόκλιση 1,260.

Πίνακας 71: Σημαντικότητα προβλήματος ασάφειας εργασιών

24_20 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Δεν ήταν ξεκάθαρο τι αναμενόταν να κάνω]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	9	7,5	7,5	7,5
Λίγο	27	22,5	22,5	30,0
Μέτρια	32	26,7	26,7	56,7
Πολύ	24	20,0	20,0	76,7
Πάρα πολύ	28	23,3	23,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα προβλήματος ασάφειας εργασιών	120	1	5	3,29	1,260

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών εργαλείων, το 34,2% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 35,8% λίγο, το 23,3% μέτρια, το 4,2% πολύ και το 2,5% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,91 και η τυπική απόκλιση 1,341.

Πίνακας 72: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ ψηφιακά εργαλεία

25_1 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών εργαλείων]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	41	34,2	34,2	34,2
Λίγο	43	35,8	35,8	70,0
Μέτρια	28	23,3	23,3	93,3
Πολύ	5	4,2	4,2	97,5
Πάρα πολύ	3	2,5	2,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ ψηφιακά εργαλεία	120	1	5	2,91	1,341

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλου διαδραστικού- υποστηρικτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 32,5%, λίγο σε ποσοστό 43,3%, μέτρια σε ποσοστό 20% και πολύ σε ποσοστό 4,2%. Ο μέσος όρος είναι 2,05 και η τυπική απόκλιση ,986.

Πίνακας 73: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και διαδραστικό υλικό

25_2 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Χαρακτηρίστηκε από την ύπαρξη κατάλληλου διαδραστικού - υποστηρικτικού υλικού]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	39	32,5	32,5	32,5
	Λίγο	52	43,3	43,3	75,8
	Μέτρια	24	20,0	20,0	95,8
	Πολύ	5	4,2	4,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και διαδραστικό υλικό</i>	120	1	5	2,05	,986

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, το 31,7% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 35% λίγο, το 28,3% μέτρια, το 4,2% πολύ και το 0,8% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,08 και η τυπική απόκλιση ,834.

Πίνακας 74: Προσαρμογή της ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ

25_3 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης κτλ).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	38	31,7	31,7	31,7
Λίγο	42	35,0	35,0	66,7
Μέτρια	34	28,3	28,3	95,0
Πολύ	5	4,2	4,2	99,2
Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Προσαρμογή της ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ	120	1	5	2,08	,834

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ λειτούργησε πιο αποτελεσματικά ως ασύγχρονη συμπληρωματική εκπαίδευση παρά ως σύγχρονη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 35%, λίγο σε ποσοστό 25,8%, μέτρια σε ποσοστό 25%, πολύ σε ποσοστό 10,8% και πάρα πολύ σε ποσοστό 3,3%. Ο μέσος όρος είναι 2,08 και η τυπική απόκλιση ,918.

Πίνακας 75: Ασύγχρονη ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ

25_4 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Λειτούργησε πιο αποτελεσματικά ως Ασύγχρονη, συμπληρωματική εκπαίδευση παρά ως Σύγχρονη]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	42	35,0	35,0	35,0

Λίγο	31	25,8	25,8	60,8
Μέτρια	30	25,0	25,0	85,8
Πολύ	13	10,8	10,8	96,7
Πάρα πολύ	4	3,3	3,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Ασύγχρονη ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ</i>	120	1	5	2,08	,918

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή αναπηρίες, το 16,7% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 13,3% λίγο, το 27,5% μέτρια, το 21,7% πολύ και το 20,8% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,22 και η τυπική απόκλιση 1,139.

Πίνακας 76: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και ειδικές προμήθειες υλικού

25_5 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους/τις μαθητές/τριες (πχ. προσαρμογή οθόνης για παιδιά με προβλήματα όρασης ή ειδικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	20	16,7	16,7	16,7
Λίγο	16	13,3	13,3	30,0
Μέτρια	33	27,5	27,5	57,5
Πολύ	26	21,7	21,7	79,2
Πάρα πολύ	25	20,8	20,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και ειδικές προμήθειες υλικού</i>	120	1	5	2,22	1,139

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ λειτούργησε πιο αποτελεσματικά ως ασύγχρονη συμπληρωματική εκπαίδευση παρά ως σύγχρονη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 35%, λίγο σε ποσοστό 25,8%, μέτρια σε ποσοστό 25%, πολύ σε ποσοστό 10,8% και πάρα πολύ σε ποσοστό 3,3%. Ο μέσος όρος είναι 3,17 και η τυπική απόκλιση 1,356.

Πίνακας 77: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και ασύγχρονη εκπαίδευση

25_6 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε συνδυασμό με την Δια Ζώσης εκπαίδευση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	22	18,3	18,3	18,3
Λίγο	29	24,2	24,2	42,5
Μέτρια	25	20,8	20,8	63,3
Πολύ	26	21,7	21,7	85,0
Πάρα πολύ	18	15,0	15,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και ασύγχρονη εκπαίδευση</i>	120	1	5	3,17	1,356

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε συνδυασμό με τη Δια ζώσης διδασκαλία, το 18,3% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 24,2% λίγο, το 20,8% μέτρια, το 21,7% πολύ και το 15% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,91 και η τυπική απόκλιση 1,341.

Πίνακας 78: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και δια ζώσης διδασκαλία

25_6 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε συνδυασμό με την Δια Ζώσης εκπαίδευση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	22	18,3	18,3	18,3
Λίγο	29	24,2	24,2	42,5
Μέτρια	25	20,8	20,8	63,3
Πολύ	26	21,7	21,7	85,0
Πάρα πολύ	18	15,0	15,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και δια ζώσης διδασκαλία</i>	120	1	5	2,91	1,341

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες παρείχε δυνατότητες για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών, το 44,2% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 29,2% λίγο, το 23,3% μέτρια και το 3,3% πολύ. Ο μέσος όρος είναι 1,86 και η τυπική απόκλιση ,892.

Πίνακας 79: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και συνεργατικότητα

25_7 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Παρείχε δυνατότητες για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	53	44,2	44,2	44,2
	Λίγο	35	29,2	29,2	73,3
	Μέτρια	28	23,3	23,3	96,7
	Πολύ	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και συνεργατικότητα</i>	120	1	5	1,86	,892

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή και αναπηρίες διευκόλυνε την πρόσβαση των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 33,3%, λίγο σε ποσοστό 24,2%, μέτρια σε ποσοστό 27,5%, πολύ σε ποσοστό 10% και πάρα πολύ σε ποσοστό 5%. Ο μέσος όρος είναι 2,29 και η τυπική απόκλιση 1,177.

Πίνακας 80: ΕξΑΕ σε μαθητές με κινητικά προβλήματα

25_8 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Διευκόλυνε την πρόσβαση των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην εκπαίδευση.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	40	33,3	33,3	33,3
	Λίγο	29	24,2	24,2	57,5
	Μέτρια	33	27,5	27,5	85,0

Πολύ	12	10,0	10,0	95,0
Πάρα πολύ	6	5,0	5,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με κινητικά προβλήματα</i>	120	1	5	2,29	1,177

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες προσέφερε εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής προωθώντας την ενεργητική μάθηση, το 37,5% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 32,5% λίγο, το 25% μέτρια, το 4,2% πολύ και το 0,8% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 1,98 και η τυπική απόκλιση ,935.

Πίνακας 81: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής

25_9 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Προσέφερε εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής προωθώντας την ενεργητική μάθηση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	45	37,5	37,5	37,5
Λίγο	39	32,5	32,5	70,0
Μέτρια	30	25,0	25,0	95,0
Πολύ	5	4,2	4,2	99,2
Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και εξατομικευμένη δυνατότητα εξάσκησης και πρακτικής</i>	120	1	5	1,98	,935

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή και αναπηρίες ενίσχυε την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 47,5%, λίγο σε ποσοστό 27,5%, μέτρια σε ποσοστό 18,3%, πολύ σε ποσοστό 5,8% και πάρα πολύ σε ποσοστό 0,8%. Ο μέσος όρος είναι 1,85 και η τυπική απόκλιση ,976.

Πίνακας 82: ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και αυτοπεποίθηση

25_10 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Ενίσχυε την αυτοπεποίθηση και την συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	57	47,5	47,5	47,5
Λίγο	33	27,5	27,5	75,0
Μέτρια	22	18,3	18,3	93,3
Πολύ	7	5,8	5,8	99,2
Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ σε μαθητές με ΕΕΑ και αυτοπεποίθηση</i>	120	1	5	1,85	,976

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες οδήγησε σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής, το 7,5% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 13,3% λίγο, το 20% μέτρια, το 25,8% πολύ και το 33,3% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,64 και η τυπική απόκλιση 1,275.'

Πίνακας 83: ΕξΑΕ και διάσπαση προσοχής

25_11 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Οδήγησε σε μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	9	7,5	7,5	7,5
Λίγο	16	13,3	13,3	20,8
Μέτρια	24	20,0	20,0	40,8
Πολύ	31	25,8	25,8	66,7
Πάρα πολύ	40	33,3	33,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ και διάσπαση προσοχής</i>	120	1	5	3,64	1,275

Αναλύοντας το κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή και αναπηρίες απαιτούσε σε μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 8,3%, λίγο σε ποσοστό 7,5%, μέτρια σε ποσοστό 23,3%, πολύ σε ποσοστό 25% και πάρα πολύ σε ποσοστό 35,8%. Ο μέσος όρος είναι 3,73 και η τυπική απόκλιση 1,257.

Πίνακας 84: Εντονότερη παρουσία ενήλικα κατά την ΕξΑΕ

25_12 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Απαιτούσε σε μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία και βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή τον γονέα.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	10	8,3	8,3	8,3
Λίγο	9	7,5	7,5	15,8
Μέτρια	28	23,3	23,3	39,2
Πολύ	30	25,0	25,0	64,2
Πάρα πολύ	43	35,8	35,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Εντονότερη παρουσία ενήλικα κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,73	1,257

Στην ερώτηση κατά πόσο η σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση σε μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες οδήγησε σε έλλειψη κοινωνικοποίησης και ενέτεινε το αίσθημα απομόνωσης, το 4,2% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 12,5% λίγο, το 15,8% μέτρια, το 23,3% πολύ και το 44,2% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,91 και η τυπική απόκλιση 1,216.

Πίνακας 85: Έλλειψη κοινωνικοποίησης λόγω της ΕξΑΕ

25_13 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Οδήγησε σε έλλειψη κοινωνικοποίησης και ενέτεινε το αίσθημα απομόνωσης.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	15	12,5	12,5	16,7
Μέτρια	19	15,8	15,8	32,5
Πολύ	28	23,3	23,3	55,8
Πάρα πολύ	53	44,2	44,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Έλλειψη κοινωνικοποίησης λόγω της ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,91	1,216

Στην ερώτηση κατά πόσο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι γονείς υποστήριξαν τεχνικά τον μαθητή/ την μαθήτριά, το 12,5% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 30% λίγο, το 20,8% μέτρια, το 23,3% πολύ και το 13,3% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,95 και η τυπική απόκλιση 1,256.

Πίνακας 86: Τεχνική υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ

26_1 Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: [Υποστήριξαν τεχνικά τον/την μαθητή/τρια.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	15	12,5	12,5	12,5
Λίγο	36	30,0	30,0	42,5
Μέτρια	25	20,8	20,8	63,3
Πολύ	28	23,3	23,3	86,7

Πάρα πολύ	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Τεχνική υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,95	1,256

Στην ερώτηση κατά πόσο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι γονείς ήταν απόντες από τη διδασκαλία, το 23,3% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 28,3% λίγο, το 27,5% μέτρια, το 14,2% πολύ και το 6,7% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,53 και η τυπική απόκλιση 1,188.

Πίνακας 87: Απουσία γονέων κατά την ΕξΑΕ

26_2 Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: [Ήταν απόντες από τη διδασκαλία]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	28	23,3	23,3	23,3
Λίγο	34	28,3	28,3	51,7
Μέτρια	33	27,5	27,5	79,2
Πολύ	17	14,2	14,2	93,3
Πάρα πολύ	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Απουσία γονέων κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,53	1,188

Στην ερώτηση κατά πόσο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι γονείς καθοδήγησαν και υποστήριξαν διδακτικά τον μαθητή/ τη μαθήτριά, το 15,8% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 19,2% λίγο, το 33,3% μέτρια, το 19,2% πολύ και το 12,5% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,93 και η τυπική απόκλιση 1,235.

Πίνακας 88: Καθοδήγηση μαθητών με ΕΕΑ από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ

26_3 Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: [Καθοδήγησαν και υποστήριξαν διδακτικά τον μαθητή/μαθήτριά]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	15,8	15,8	15,8
	Λίγο	23	19,2	19,2	35,0
	Μέτρια	40	33,3	33,3	68,3
	Πολύ	23	19,2	19,2	87,5
	Πάρα πολύ	15	12,5	12,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Καθοδήγηση μαθητών με ΕΕΑ από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,93	1,235

Αναλύοντας κατά πόσο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι γονείς εμπλέκονταν στη διδασκαλία με έντονα παρεμβατικό τρόπο, το 27,5% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 29,2% λίγο, το 27,5% μέτρια, το 11,7% πολύ και το 4,2% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,36 και η τυπική απόκλιση 1,129.

Πίνακας 89: Εμπλοκή γονέων κατά την ΕξΑΕ

26_4 Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: [Εμπλέκονταν με έντονα παρεμβατικό τρόπο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	33	27,5	27,5	27,5
Λίγο	35	29,2	29,2	56,7
Μέτρια	33	27,5	27,5	84,2
Πολύ	14	11,7	11,7	95,8
Πάρα πολύ	5	4,2	4,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Εμπλοκή γονέων κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,36	1,129

Ερευνώντας κατά πόσο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι γονείς προκαλούσαν άγχος στον μαθητή/ την μαθήτρια, το 16,7% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 27,5% λίγο, το 30,8% μέτρια, το 15,8% πολύ και το 9,2% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,73 και η τυπική απόκλιση 1,186.

Πίνακας 90: Πρόκληση άγχους στους μαθητές από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ

26_5 Κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι γονείς των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: [Προκαλούσαν άγχος στο μαθητή/ μαθήτρια.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	16,7	16,7	16,7
	Λίγο	33	27,5	27,5	44,2
	Μέτρια	37	30,8	30,8	75,0
	Πολύ	19	15,8	15,8	90,8
	Πάρα πολύ	11	9,2	9,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Πρόκληση 'άγχους στους μαθητές από τους γονείς κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,73	1,186

Στην ερώτηση κατά πόσο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι γονείς κατανόησαν καλύτερα τα ζητήματα αναπηρίας του παιδιού τους, το 34,2% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 25% λίγο, το 26,7% μέτρια, το 11,7% πολύ και το 2,5% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,23 και η τυπική απόκλιση 1,121.

Πίνακας 91: Κατανόησης της αναπηρίας των μαθητών από τους γονείς

26_6 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.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	41	34,2	34,2	34,2
	Λίγο	30	25,0	25,0	59,2
	Μέτρια	32	26,7	26,7	85,8
	Πολύ	14	11,7	11,7	97,5
	Πάρα πολύ	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Κατανόησης της αναπηρίας των μαθητών από τους γονείς</i>	120	1	5	2,23	1,121

Στην ερώτηση κατά πόσο αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την επικοινωνία με τον διδάσκοντα/ τη διδάσκουσα, το 20% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 25,8% λίγο, το 22,5% μέτρια, το 25% πολύ και το 6,7% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,73 και η τυπική απόκλιση 1,230.

Πίνακας 92: Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για επικοινωνία σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕΞΑΕ

27_1 Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση [Επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό μέσω e-mail.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	24	20,0	20,0	20,0
Λίγο	31	25,8	25,8	45,8
Μέτρια	27	22,5	22,5	68,3
Πολύ	30	25,0	25,0	93,3
Πάρα πολύ	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για επικοινωνία σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕΞΑΕ</i>	120	1	5	2,73	1,230

Στην ερώτηση κατά πόσο αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για να λαμβάνουν διδακτικό υλικό και ασκήσεις από τον διδάσκοντα/ τη διδάσκουσα, το 20% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 23,3% λίγο, το υπόλοιπο 23,2% μέτρια, το 25,8% πολύ και το 7,5% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,78 και η τυπική απόκλιση 1,247.

Πίνακας 93: Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για διδακτικό υλικό σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕΞΑΕ

27_2 Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση [Αποστολή διδακτικού υλικού και ασκήσεων μέσω e-mail.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	24	20,0	20,0	20,0
Λίγο	28	23,3	23,3	43,3
Μέτρια	28	23,3	23,3	66,7
Πολύ	31	25,8	25,8	92,5
Πάρα πολύ	9	7,5	7,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για διδακτικό υλικό σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕΞΑΕ</i>	120	1	5	2,78	1,247

Αναλύοντας κατά πόσο αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία τις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης όπου αναρτάται το διδακτικό, το 18,3% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 28,3% λίγο, το υπόλοιπο 27,5% μέτρια, το 23,3% πολύ και το 2,5% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,63 και η τυπική απόκλιση 1,107.

Πίνακας 94: Πλατφόρμες ασύγχρονης διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ

27_3 Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση [Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-me, e-class κ.λ.π) όπου αναρτάται το εκπαιδευτικό υλικό.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	22	18,3	18,3	18,3
Λίγο	34	28,3	28,3	46,7
Μέτρια	33	27,5	27,5	74,2
Πολύ	28	23,3	23,3	97,5
Πάρα πολύ	3	2,5	2,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πλατφόρμες ασύγχρονης διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ	120	1	5	2,63	1,107

Αναλύοντας κατά πόσο αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία τις πλατφόρμες σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, το 10,8% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 19,2% λίγο, το υπόλοιπο 26,7% μέτρια, το 25% πολύ και το 18,3% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,21 και η τυπική απόκλιση 1,256.

Πίνακας 95: Πλατφόρμες σύγχρονης διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ

27_4 Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση [Σύγχρονη διδασκαλία μέσω πλατφόρμας (webex, zoom κ.λ.π)]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	13	10,8	10,8	10,8
Λίγο	23	19,2	19,2	30,0
Μέτρια	32	26,7	26,7	56,7

Πολύ	30	25,0	25,0	81,7
Πάρα πολύ	22	18,3	18,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Πλατφόρμες σύγχρονης διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	3,21	1,256

Στην ερώτηση κατά πόσο αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία τα βιντεο-μαθήματα/ βιντεο-διαλέξεις, το 44,2% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 21,7% λίγο, το υπόλοιπο 20,8% μέτρια, το 8,3% πολύ και το 5% πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,08 και η τυπική απόκλιση 1,199.

Πίνακας 96: Βιντεομαθήματα σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ

27_5 Ποια εργαλεία θεωρείτε ότι αξιοποίησαν κυρίως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση [Βιντεο-μάθημα/ βιντεο-διαλέξεις]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	53	44,2	44,2	44,2
Λίγο	26	21,7	21,7	65,8
Μέτρια	25	20,8	20,8	86,7
Πολύ	10	8,3	8,3	95,0
Πάρα πολύ	6	5,0	5,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Βιντεομαθήματα σε μαθητές με ΕΕΑ κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,08	1,199

Το 38,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε ότι η ΕξΑΕ δεν ήταν αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, το 37,5% ότι ήταν λίγο αποτελεσματική, το 21,7% ότι ήταν μέτρια αποτελεσματική, το 0,8% ότι ήταν πολύ σημαντική και το 1,7% ότι ήταν πάρα πολύ σημαντική. Ο μέσος όρος είναι 1,90 και η τυπική απόκλιση ,883.

Πίνακας 97: ΕξΑΕ και μαθητές με αναπηρίες

28_1 Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: [Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ήταν αποτελεσματική σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ ή και αναπηρίες.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	46	38,3	38,3	38,3
Λίγο	45	37,5	37,5	75,8
Μέτρια	26	21,7	21,7	97,5
Πολύ	1	,8	,8	98,3
Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ και μαθητές με αναπηρίες</i>	120	1	5	1,90	,883

Το 39,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε ότι η ΕξΑΕ δεν προσέφερε τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες, το 37,5% ότι προσέφερε λίγες δυνατότητες, το 18,3% ότι προσέφερε μέτριες δυνατότητες, το 3,3% ότι προσέφερε πολλές και το 1,7% ότι προσέφερε πάρα πολλές. Ο μέσος όρος είναι 1,91 και η τυπική απόκλιση ,926.

Πίνακας 98: ΕξΑΕ και εξατομικευμένη μάθηση

28_2 Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: [Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε τη δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	47	39,2	39,2	39,2
Λίγο	45	37,5	37,5	76,7
Μέτρια	22	18,3	18,3	95,0
Πολύ	4	3,3	3,3	98,3
Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ και εξατομικευμένη μάθηση</i>	120	1	5	1,91	,926

Στην ερώτηση κατά πόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή / και αναπηρίες ήταν μια εφαρμόσιμη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία κατά την ΕξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 49,2%, λίγο σε ποσοστό 30%, μέτρια σε ποσοστό 17,5%, πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστό 1,7%. Ο μέσος όρος είναι 1,77 και η τυπική απόκλιση ,914.

Πίνακας 99: Αξιολόγηση κατά την ΕξΑΕ

28_3 Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: [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 εκπ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	59	49,2	49,2	49,2
Λίγο	36	30,0	30,0	79,2
Μέτρια	21	17,5	17,5	96,7
Πολύ	2	1,7	1,7	98,3
Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Αξιολόγηση κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	1,77	,914

Στην ερώτηση κατά πόσο διατηρήθηκε η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία κατά την ΕξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 27,5%, λίγο σε ποσοστό 33,3%, μέτρια σε ποσοστό 25%, πολύ σε ποσοστό 10,8% και πάρα πολύ σε ποσοστό 3,3%. Ο μέσος όρος είναι 2,29 και η τυπική απόκλιση 1,088.

Πίνακας 100: Επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών κατά την ΕξΑΕ

28_4 Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: [Διατηρήθηκε η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	33	27,5	27,5	27,5
Λίγο	40	33,3	33,3	60,8

Μέτρια	30	25,0	25,0	85,8
Πολύ	13	10,8	10,8	96,7
Πάρα πολύ	4	3,3	3,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>Επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών κατά την ΕξΑΕ</i>	120	1	5	2,29	1,088

Στην ερώτηση κατά πόσο η ΕξΑΕ παρείχε ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης για τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 49,2%, λίγο σε ποσοστό 33,3%, μέτρια σε ποσοστό 14,2%, πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστό 1,7%. Ο μέσος όρος είναι 1,73 και η τυπική απόκλιση ,886.

Πίνακας 101: ΕξΑΕ και συνεργατική αλληλεπίδραση

28_5 Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: [Παρέχονταν ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	59	49,2	49,2	49,2
Λίγο	40	33,3	33,3	82,5
Μέτρια	17	14,2	14,2	96,7
Πολύ	2	1,7	1,7	98,3
Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ και συνεργατική αλληλεπίδραση</i>	120	1	5	1,73	,886

Στην ερώτηση κατά πόσο η ΕξΑΕ παρείχε ίσες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 50,8%, λίγο σε ποσοστό 32,5%, μέτρια σε ποσοστό 10%, πολύ σε ποσοστό 4,2% και πάρα πολύ σε ποσοστό 2,5%. Ο μέσος όρος είναι 1,75 και η τυπική απόκλιση ,972.

Πίνακας 102: ΕξΑΕ και ίσες ευκαιρίες μάθησης

28_5 Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: [Παρέχονταν ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	59	49,2	49,2	49,2
Λίγο	40	33,3	33,3	82,5
Μέτρια	17	14,2	14,2	96,7
Πολύ	2	1,7	1,7	98,3
Πάρα πολύ	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>ΕξΑΕ και ίσες ευκαιρίες μάθησης</i>	120	1	5	1,75	,972

Επαγωγική ανάλυση

Στο πλαίσιο της επαγωγικής ανάλυσης ελέγχθηκε, αν οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Η στατιστική ανάλυση για τον εντοπισμό των διαφορών στην περίπτωση του φύλου πραγματοποιήθηκε με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, ενώ στην περίπτωση της προϋπηρεσίας με το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας είναι $< ,05$.

Φύλο

Από την ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων, φαίνεται ότι οι γυναίκες δήλωσαν ότι κατά την περίοδο της πανδημίας χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,98) την πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex, από ό,τι οι άντρες (μ.ο. 3,29), $U=715,500$, $p= .019$. Το ίδιο συνέβη και με τη χρήση βιντεομαθημάτων, τα οποία αξιοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι γυναίκες (μ.ο. 2,20) έναντι των ανδρών (μ.ο. 1,67), $U=759,000$, $p= ,039$. Παρόμοιο ήταν το αποτέλεσμα όσον αφορά τη χρήση της εφαρμογής άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων viber. Οι γυναίκες χρησιμοποίησαν αυτή την εφαρμογή σε μεγαλύτερο ποσοστό (μ.ο. 2,95) από ό,τι οι άντρες εκπαιδευτικοί (μ.ο. 2,10, $U=685,000$, $p= ,011$).

Πίνακας 103: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση Webex, βιντεομαθημάτων και Viber/ Sms κατά τη διάρκεια της εξΑΕ Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φορείς	Γυναίκες		Άντρες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
13_4 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex]	3,98	1,097	3,29	1,309	715,500	,019

13_5 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Βιντεο-μαθήματα/βιντεο-διαλέξεις]	2,20	1,278	1,67	1,238	759,00	,039
13_6 Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τα παρακάτω: [Εφαρμογή άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων (viber, SMS)]	2,95	1,402	2,10	1,375	681,500	,011

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.2,65) τις οδηγίες χρήσης και τις ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί (μ.ο. 1,76), $U=685,500$, $p=,011$.

Πίνακας 104: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων συμβουλευτήκαν οι εκπαιδευτικοί τις σχετικές οδηγίες χρήσης ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φορείς	Γυναίκες		Άντρες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
14 Για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων συμβουλευτήκατε τις <u>σχετικές οδηγίες χρήσης</u>	2,65	1,312	1,76	1,300	685,500	,011

ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ						
-----------------------------	--	--	--	--	--	--

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί συνάντησαν περισσότερα προβλήματα στη χρήση του e-mail, κατά την ΕξΑΕ το σχολικό έτος 2019-2020 (μ.ο.2,78) από ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (μ.ο. 2,95) $U=755,500$, $p=,043$.

Πίνακας 105: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φορείς	Γυναίκες		Άντρες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ				U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
23_4 Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. [Προβλήματα στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου(e-mail)]	2,78	1,165	2,95	1,359	755,500	,043

Αναλύοντας το πόσο σημαντικά θεώρησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τα διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες με μ.ο.= 3,56, έκριναν ως πιο σημαντικά τα προβλήματα αναφορικά με τις

απαντήσεις που λάμβαναν από τους μαθητές/μαθήτριες, συγκριτικά με τους άντρες ($\mu.o.= 3,05$), $U=772,500$, $p= ,050$.

Αντίστοιχο ήταν και το αποτέλεσμα αναφορικά με τα προβλήματα υποβολής των εργασιών των μαθητών/μαθητριών, τα οποία οι γυναίκες ($\mu.o.= 3,42$), τα έκριναν σημαντικότερα από όσο οι άντρες εκπαιδευτικοί ($\mu.o.= 2,76$), $U=656,000$, $p= ,005$.

Τα προβλήματα που σχετίζονταν με τη δυνατότητα χρήσης των πλατφορμών ΕξΑΕ ήταν πιο σημαντικά για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($\mu.o.= 3,38$, $U=648,000$, $p= ,005$) από ότι για τους άντρες ($\mu.o.= 2,67$, $U=656,000$, $p= ,005$).

Περισσότερο σημαντικά θεώρησαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($\mu.o.= 3,38$) και τα προβλήματα σχετικά με τη βεβαιότητα χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών συγκριτικά με τους άντρες ($\mu.o.= 2,71$), $U=691,500$, $p= ,013$.

Τα προβλήματα που εμφανίστηκαν σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών (τάμπλετ, λάπτοπ, κινητά κ.τ.λ.) αξιολογήθηκαν ως πιο σημαντικά από τις γυναίκες του δείγματος ($\mu.o.= 3,59$) από ότι για τους άντρες εκπαιδευτικούς ($\mu.o.= 2,95$), $U=716,500$, $p= ,021$.

Τα ζητήματα που προέκυπταν όσον αφορά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/ τις μαθήτριες κρίθηκαν πιο σημαντικά και πάλι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($\mu.o.= 3,45$) συγκριτικά με τους άντρες ($\mu.o.= 2,86$), $U=733,000$, $p= ,027$.

Τα ζητήματα απορρήτου και ιδιωτικότητας που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ θεωρήθηκαν, επίσης, πιο σημαντικά από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ($\mu.o.= 3,54$) από ό, τι για τους άντρες εκπαιδευτικούς ($\mu.o.= 2,71$), $U=631,000$, $p= ,004$.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έκριναν πιο σημαντικά ($\mu.o.= 3,62$) και τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την ΕξΑΕ με την ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής τους ζωής συγκριτικά με τους άντρες του δείγματος ($\mu.o.= 2,90$), $U=700,500$, $p= ,015$.

Συνεχίζοντας στο ίδιο μοτίβο απαντήσεων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($\mu.o.= 3,18$) έκριναν πιο σοβαρά τα προβλήματα συναδελφικότητας και συνεργασίας κατά την περίοδο της εφαρμογής της ΕξΑΕ από ό,τι οι άντρες εκπαιδευτικοί ($\mu.o.= 2,52$), $U=725,000$, $p= ,025$.

Τα προβλήματα που προέκυπταν από το γεγονός ότι δεν ήταν απολύτως ξεκάθαρο το τι έπρεπε και αναμενόταν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν πιο σημαντικά για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος (μ.ο.= 3,41) από ό, τι για τους άντρες (μ.ο.= 2,71), $U=727,000$, $p=,026$.

Πίνακας 106: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με το φύλο για το πόσο σημαντικά κρίνουν τα προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ οι εκπαιδευτικοί. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φορείς	Γυναίκες		Άντρες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
24_3 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Απαντήσεις από τους μαθητές (τρόπος, μορφή, μέσο ή περιεχόμενο τους)]	3,56	,961	3,05	1,117	772,500	,050
24_9 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Υποβολή εργασιών από τους μαθητές]	3,42	1,041	2,76	,944	656,000	,005
24_10 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Δυνατότητα χρήσης προγραμμάτων ή πλατφορμών]	3,38	1,017	2,67	1,017	648,000	,005
24_12 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω	3,38	1,113	2,71	1,007	691,500	,013

προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Βεβαιότητα σχετικά με την ορθή χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας]						
24_14 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ζητήματα υπολογιστή ή άλλης συσκευής]	3,59	1,050	2,95	1,071	716,500	,021
24_15 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Συνεννόηση με μαθητές]	3,45	1,062	2,86	1,014	733,000	,027
24_16 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ζητήματα απορρήτου και ιδιωτικότητας]	3,54	1,082	2,71	1,102	631,000	,004
24_17 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Ισορροπία επαγγελματικής/οικογενειακής ζωής]	3,62	1,047	2,90	1,179	700,500	,015
24_18 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την	3,18	1,224	2,52	,981	725,000	,025

περίοδο της πανδημίας [Συναδελφικότητα (συναδελφική κατανόηση, υποστήριξη, συνεργασία ή άλλο)]						
24_20 Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας [Δεν ήταν ξεκάθαρο τι αναμενόταν να κάνω]	3,41	1,237	2,71	1,231	727,000	,026

Αναλύοντας το κατά πόσο η ΕξΑΕ (σύγχρονη ή ασύγχρονη) προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (μ.ο.= 2,15) ήταν ελαφρώς πιο θετικά προσκείμενες σε αυτό από ό,τι οι άντρες εκπαιδευτικοί (μ.ο.= 1,71), $U=774,500$, $p=,050$.

Ερευνώντας κατά πόσο η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους/τις μαθητές/τριες (πχ. προσαρμογή οθόνης για παιδιά με προβλήματα όρασης κ.α.), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (μ.ο.= 3,28) ήταν περισσότερο θετικά προσκείμενες από ό,τι οι άντρες εκπαιδευτικοί (μ.ο.= 2,62), $U=740,500$, $p=,034$.

Πίνακας 107: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους σχετικά με το πόσο η ΕξΑΕ προσαρμόστηκε σε όλες τις δεξιότητες των μαθητών/τριών με ΕΕΑ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φορείς	Γυναίκες		Άντρες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
25_3 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με	2,15	,952	1,71	,644	774,500	,050

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Προσαρμόστηκε κατάλληλα σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (κινητικές, ακουστικές, όρασης κτλ).						
25_5 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: [Απαιτούσε προμήθεια ειδικού εξοπλισμού από τους/τις μαθητές/τριες (πχ. προσαρμογή οθόνης για παιδιά με προβλήματα όρασης κ.α.).	3,28	1,356	2,62	1,244	740,500	,034

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι την καλύτερη αξιολόγηση του βαθμού ετοιμότητας αναφορικά με την υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 2,90). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (μ.ο. 2,47) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 2,43). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα από 15 έτη (μ.ο. 2,00), $H(3)=10,136$, $p=.017$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και περισσότερων των 15 ετών (sig. ,006) και 6-10 και έως 5 έτη (sig. ,025).

Πίνακας 108: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p

	2,43	1,065	2,90	0,918	2,47	0,800	2,00	0,471	10,136	3	,017
--	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	--------	---	------

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι την καλύτερη αξιολόγηση του βαθμού χρήσης της πλατφόρμας ασύγχρονης εξΑΕ e-class έχουν οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (μ.ο. 3,06). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 6 έως 11 έτη (μ.ο. 2,69) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 2,27). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα από 15 έτη (μ.ο. 1,50), $H(3)=12,199$, $p=.007$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 11-15 και περισσότερων των 15 ετών (sig. ,002) και 6-10 και περισσότερα από 15 έτη (sig. ,007).

Πίνακας 109: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό χρήσης της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμός χρήσης της πλατφόρμας e-class στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-15 έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
	2,27	1,301	2,69	1,326	3,06	1,197	1,50	,507	12,199	3	,007

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι χρησιμοποίησαν περισσότερο τις οδηγίες χρήσης του ΥΠΑΙΘ σχετικά με την τηλεκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (μ.ο 3,47), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσία (μ.ο.. 2,43) και έπειτα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μέχρι 5 έτη προϋπηρεσία (μ.ο. 2,32). Λιγότερο αξιοποίησαν τις οδηγίες χρήσης του ΥΠΑΙΘ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη προϋπηρεσία (μ.ο. 1,90) και $H(3)=3,747$, $p=.290$. Από την εκ των

υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 11-15 και περισσότερων των 15 ετών (sig. ,003) και 11-15 και έως 5 έτη (sig. ,003).

Πίνακας 110: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό χρήσης διαδικτυακών εργαλείων με βάση τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

14 Βαθμός χρήσης για την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων των σχετικών οδηγιών του ΥΠΑΙΘ	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
	2,32	1,308	2,43	1,242	3,47	1,281	1,90	1,524	3,747	3	,290

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι τη μεγαλύτερη δυσκολία μεταφοράς της διδασκαλίας σε online περιβάλλον είχαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 15 έτη (μ.ο. 4,40). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 11 έως 1 έτη (μ.ο. 4) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 3,93). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν εργαστεί από 6 έως 10 έτη (μ.ο. 3,49), $H(3)=9,803$, $p=.020$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και περισσότερων των 15 ετών (sig. ,011) και 6-10 έτη με όσους έχουν έως 5 χρόνια (sig. ,021).

Πίνακας 111: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό δυσκολίας διδασκαλίας σε online περιβάλλον στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

18 Δυσκολία μεταφοράς της διδασκαλίας σε	Έως 5 έτη	6-10έτη	11-15έτη	>15	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

online περιβάλλον;	ΔΕΙΚΤΕΣ								H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
	3,93	1,169	3,49	1,023	4	1,061	4,40	0,843	9,803	3	,020

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι προετοιμάζονταν περισσότερο για τη μετατροπή του έντυπου υλικού σε ψηφιακό, οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 2,69). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (μ.ο. 2,69) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 2,11). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα από 15 έτη (μ.ο. 1,90), $H(3)=10,322$, $p=.016$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και μέχρι των 5 ετών (sig. ,008) και 6-10 και περισσότερα από 15 έτη (sig. ,026).

Πίνακας 112: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό προετοιμασίας για τη μετατροπή του έντυπου υλικού σε ψηφιακό στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

22.2 Βαθμός προετοιμασίας για μετατροπή του έντυπου υλικού σε ψηφιακό υλικό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
.	2,11	0,970	2,69	1,045	2,59	0,939	1,90	0,738	10,322	3	,016

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι τον περισσότερο χρόνο για τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών/μαθητριών για την ΕξΑΕ χρειάστηκαν οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία έως 5 έτη (μ.ο. 3,57). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 3,12) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί περισσότερα από 15 έτη (μ.ο. 3,10). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν από 11 έως 15 έτη (μ.ο. 3,00), $H(3)=7,937$, $p=.047$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά

σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6-10 και έως 5 έτη (sig. ,018) και 11-15 με όσους έχουν εργαστεί έως 5 έτη (sig. ,024).

Πίνακας 113: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον χρόνο που απαιτήθηκε για το έλεγχο των εργασιών των μαθητών/τριών κατά την ΕξΑΕ ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

24_1 Βαθμός σημαντικότητας προβλήματος σχετικά με το χρόνο που αφιερώθηκε για τον έλεγχο εργασιών των μαθητών/τριών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
.	3,57	1,021	3,12	1,033	3,00	0,791	3,10	1,197	7,937	3	,047

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι τις περισσότερες δυσκολίες αναφορικά με τις οδηγίες που λάμβαναν από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 15 ετών (μ.ο. 3,50). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία έως 5 έτη (μ.ο. 3,11) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί από 11 έως 15 έτη (μ.ο. 2,65). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα από 6 έως 11 έτη (μ.ο. 2,61), $H(3)=7,933$, $p=,047$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6 έως 10 και έως 5 έτη (sig. ,031) και 6-10 και περισσότερα από 15 έτη (sig. ,040).

Πίνακας 114: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό δυσκολίας στην τήρηση των οδηγιών που λάμβαναν από τη διεύθυνση του σχολείου στην ΕξΑε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

24_19 Βαθμός σημαντικότητας προβλήματος	Έως 5 έτη	6-10έτη	11-15έτη	>15	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

σχετικά με τις οδηγίες που λάμβαναν από τη διεύθυνση κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	ΔΕΙΚΤΕΣ								H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
.	3,11	1,104	2,61	1,096	2,65	1,455	3,50	1,434	7,933	3	,047

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 2,51) θεωρούν την ασύγχρονη ΕξΑΕ σε μαθητές/τριες με αναπηρία αποτελεσματικότερη από ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη (μ.ο.2,29). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία έως 5 έτη (μ.ο. 2,02) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί παραπάνω από 15 έτη (μ.ο. 2,27), $H(3)=8,797$, $p=,032$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6 έως 10 και περισσότερων των 15 ετών (sig. ,010) και 6-10 με έως 5 έτη (sig. ,038).

Πίνακας 115: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό αποτελεσματικότητας της ασύγχρονης ΕξΑΕ στην ειδική αγωγή ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

25_4 Αποτελεσματικότητα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
.	2,02	1,089	2,51	1,192	2,29	1,105	1,50	0,707	8,797	3	,032

Αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν ότι η ΕξΑΕ σε μαθητές/τριες με αναπηρίες μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο σε συνδυασμό με τη Δια ζώσης διδασκαλία όσοι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη (μ.ο. 3,47). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 3,14) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 2,59). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα

από 15 έτη (μ.ο. 2,20), $H(3)=9,950$, $p=.019$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 11-15 και περισσότερων των 15 ετών (sig. ,017) και 11 έως 15 έτη με όσους έχουν εργαστεί έως 5 έτη (sig. ,023).

Πίνακας 116: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο η ΕξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει στην ειδική αγωγή μόνο σε συνδυασμό με τη δια ζώσης διδασκαλία ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

25_6 Η εξ αποστάσεως (Σύγχρονη ή Ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε συνδυασμό με την Δια Ζώσης εκπαίδευση	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
.	2,59	1,403	3,14	1,155	3,47	1,281	2,20	1,549	9,950	3	,019

Έπειτα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 2,65) θεωρούν ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονταν με παρεμβατικό τρόπο κατά την ΕξΑΕ. Ακολουθούν οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (μ.ο. 2,53) και έπειτα όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 2,07). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα από 15 έτη (μ.ο. 1,90), $H(3)=8,689$, $p=.034$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6-10 έτη και έως 5 έτη (sig. ,012) και 6-10 έτη με όσους έχουν περισσότερα από 15 έτη (sig. ,053).

Πίνακας 117: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό εμπλοκής των γονέων κατά την ΕξΑΕ ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

26_4 Βαθμός εμπλοκής (έντονα παρεμβατικό τρόπο) των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση οι	Έως 5 έτη		6-10έτη		11-15έτη		>15		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
.	2,07	1,108	2,65	1,128	2,53	1,007	1,90	1,101	8,689	3	,034

Έπειτα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων εντοπίστηκε ότι οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (μ.ο. 2,94) θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ αξιοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης από ότι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη (μ.ο. 2,90). Ακολουθούν όσοι έχουν εργαστεί έως 5 έτη (μ.ο. 2,36). Τέλος αυτών είναι όσοι έχουν περισσότερα από 15 έτη (μ.ο. 2,00), $H(3)=9,858$, $p=,020$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των συμμετεχόντων με έτη προϋπηρεσίας 6 έως 10 έτη και μέχρι 5 χρόνια (sig. ,022) και 6-10 και περισσότερα από 15 έτη (sig. ,021).

Πίνακας 118: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

27_3 Βαθμός αξιοποίησης της πλατφόρμας	Έως 5 έτη	6-10έτη	11-15έτη	>15	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
--	-----------	---------	----------	-----	------------------------------------

ασύγχρονης εκπαίδευσης από τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
	2,36	1,143	2,90	1,085	2,94	0,827	2,00	1,054	9,858	3	,020

Κεφάλαιο 10ο: Συζήτηση

10.1 Συμπεράσματα

Με την πανδημία του COVID-19 όλος ο κόσμος κλήθηκε να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα. Ο τομέας της εκπαίδευσης βρέθηκε, μεταξύ άλλων, στο επίκεντρο των αλλαγών. Η παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία αναστάλθηκε για να περιοριστεί η μετάδοση του ιού και αντικαταστάθηκε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από ηλεκτρονικές πηγές επικοινωνίας, οι οποίες παρείχαν χωροχρονική ευελιξία τόσο για την οργάνωση και υλοποίηση των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς (Στρίγας & Τσιμπήρης, 2019), όσο και για μαθητές/τριες που τα παρακολουθούν.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής ήρθαν αντιμέτωποι με πολλές αλλαγές στη διαδικασία εκπαίδευσης, οι οποίες συνέβησαν πολύ γρήγορα, χωρίς να αφήνουν το περιθώριο της κατάλληλης και απαραίτητης προετοιμασίας και προσαρμογής στις νέες προκλήσεις. Η καθημερινή επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα, οι μαθητικές ομάδες εντός και εκτός τάξης και ο πίνακας, αντικαταστάθηκαν από τον εγκλεισμό στο σπίτι, τις διαδικτυακές τάξεις, τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τις τηλεδιασκέψεις.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή κατά την εμφάνιση του Covid-19. Ερευνήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, η σημαντικότητα των προβλημάτων που βίωσαν, τα εργαλεία με τα οποία εργάζονταν, η σχέση τους με τους γονείς και η γνώμη τους για το πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί υποστηρικτικά και αποτελεσματικά στον τομέα της ειδικής αγωγής. Τέλος, εξετάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία έχουν αντίκτυπο στους προαναφερθέντες παράγοντες.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φάνηκε να μην είναι αρκετά προετοιμασμένοι να χρησιμοποιήσουν ψηφιοποιημένο και διαδικτυακό υλικό, καθώς και να διαχειριστούν τις διαδικτυακές πλατφόρμες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ωστόσο, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά ετοιμότητας, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, σύμφωνα με έρευνα της Παπαδοπούλου (2020). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι

οι ειδικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν τις ανάγκες ενός ομοιογενούς γκρουπ παιδιών με διάφορα χαρακτηριστικά και είναι πιο εξοικειωμένοι με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού. Βέβαια, παρουσιάζουν και εκείνοι ελλείψεις στην παιδαγωγική χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τις οποίες αντιλαμβάνονται κατά την υλοποίηση των διαδικτυακών μαθημάτων.

Πολλά είναι τα προβλήματα που φάνηκε να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με μεγαλύτερο την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσω των πλατφόρμων ΕξΑΕ αλλά και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στα διαδικτυακά μαθήματα και την αξιοποίηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων των ψηφιακών τάξεων. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες όσον αφορά το άγχος που προκαλεί η πανδημία και οι απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως διαφαίνεται τόσο από την παραπάνω έρευνα όσο και από την έρευνα της Παπαδοπούλου (2020), σύμφωνα με την οποία, το 47% των συμμετεχόντων εμφάνισε έντονο άγχος εξαιτίας όχι μόνο της πανδημίας αλλά και της έλλειψης τεχνολογικών δεξιοτήτων, καθώς απαιτείται να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία και προγράμματα για τα οποία δεν αισθάνονται άνετα ή δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι (Al-Fudail & Mellar, 2008).

Επιπλέον, σύμφωνα με μια μελέτη των Federkeil, Heinschke, Jungmann και Klapproth (2020) με 380 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο σε γενικά όσο και σε ειδικά σχολεία εμφάνισαν υψηλά επίπεδα άγχους, με τους εκπαιδευτικούς όμως γενικής αγωγής να εμφανίζουν εντονότερο στρες, λόγω των περισσότερων ωρών εργασίας και του μεγαλύτερου όγκου εργασιών που έχουν για το σπίτι.

Πέρα από την πρόκληση άγχους και στρες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέδειξαν ως πολύ σημαντικά προβλήματα, την ασταθή σύνδεση στο Διαδίκτυο, την αξιολόγηση της μάθησης και τον έλεγχο της προόδου των μαθητών/τριών. Τα παραπάνω αποδεικνύονται και από πρόσφατες έρευνες (Asanov, Flores, McKenzie, Mensmann, & Schulte, 2021· Fauzi & Sastra Khusuma, 2020· Sintema, 2020), αναδεικνύοντας την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ΕξΑΕ. Τα παραπάνω προβλήματα ταλανίζουν και τους γονείς των μαθητών/τριών σύμφωνα με έρευνα των Duraku & Hoxha (2020), κατά την οποία οι γονείς θεωρούν ως λύση στα ζητήματα της ΕξΑΕ την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και την επίβλεψη της προόδου της μάθησης των εκπαιδευόμενων.

Σημαντικά προβλήματα αποδείχτηκε να αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνία τους με τους/τις μαθητές/μαθήτριες κατά την ΕξΑΕ. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Orhan & Beyhan, (2020), σύμφωνα με την οποία πάνω από το 50% των

συμμετεχόντων στην έρευνα συνάντησε δυσκολίες στην επικοινωνία με το μαθητικό δυναμικό της τάξης τους, καθώς η απουσία φυσικής συνύπαρξης μαθητών και εκπαιδευτικών στον ίδιο χώρο μειώνει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και δυσχεραίνει την επικοινωνία. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για να προχωρήσουν σε ΕξΑΕ χρειάζονται την εποπτεία και την εμπλοκή των γονέων των μαθητών/τριών με ΕΕΑ, καθώς πρόκειται για παιδιά που επωφελούνται σημαντικά από την φυσική παρουσία τους και τη δια ζώσης διδασκαλία. Οι γονείς στηρίζουν ψυχολογικά τους/τις μαθητές/μαθήτριες, παρέχουν βοήθεια στις σχολικές εργασίες και ανατροφοδοτούν τους/τις εκπαιδευτικούς για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Parmigiani et al., 2020), δημιουργώντας έτσι ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και των ίδιων.

Μεγάλες δυσκολίες, αποδείχθηκε από την έρευνα, ότι αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες με το διαδίκτυο και τις ηλεκτρικές συσκευές. Η βελτίωση της λειτουργίας του δικτύου και των εφαρμογών/λογισμικών που χρησιμοποιούνται για την εξΑΕ είναι κάτι που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, ιδίως σε περίπτωση που η ΕξΑΕ καταστεί αναγκαία στο μέλλον (Μπακιρτζή, 2020). Μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, αυξήθηκαν ραγδαία οι χρήστες των πλατφορμών εξΑΕ με αποτέλεσμα τη χαμηλή ποιότητα συνδέσεων λόγω υπερφόρτωσης του δικτύου, η οποία σε συνδυασμό με την έλλειψη τεχνικής υποδομής οδήγησαν σε συνεχείς πτώσεις των συστημάτων και δυσκολία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσίασαν, επίσης, σημαντικές δυσχέρειες και έλλειψη γνώσεων αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην ΕξΑΕ, γεγονός που θα ήταν πιθανό να έχει αντιμετωπιστεί μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο από τις σχολικές μονάδες, όσο και από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το ΥΠΕΠΘ. Η έρευνα των Trust & Whalen (2020), διαπίστωσε πως πρωταρχικό ζητούμενο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν η περαιτέρω επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες και τη χρήση εφαρμογών και διαδικτυακών υπηρεσιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και η εξέλιξη της πανδημίας είναι αβέβαιη όπως και το μέλλον.

Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στην ΕξΑΕ, όπως αποδείχτηκε και από την έρευνα του Μπακιρτζή (2020), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ανέδειξαν ως κύριο λόγο των δυσκολιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των διαδικτυακών πλατφορμών. Η έρευνα των Σταχτέα και Σταχτέα (2020), μάλιστα, έδειξε ότι το 85% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ελλιπή τους κατάρτιση στην

ΕξΑΕ και θεωρεί αναγκαία μια εξειδικευμένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ, την ΕξΑΕ, την ψηφιοποίηση του υλικού, τη χρήση των πλατφόρμων σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας,

Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με έρευνα της UNESCO (2020), οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν ψυχολογική υποστήριξη και εκπαίδευση για να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών σε περιόδους κρίσεων καθώς και εξειδικευμένη επιμόρφωση για να μπορούν να αναπτύξουν κατάλληλες κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες θα πρέπει, επίσης, να υποστηριχθούν προκειμένου να αναπτύξουν ικανότητες διαχείρισης αβέβαιων και άγνωστων καταστάσεων αντί να απομνημονεύουν γνωστές λύσεις γνωστών προβλημάτων και στείρα γνώση (Zhao & Watterston, 2021).

Προβληματισμένοι φάνηκαν οι εκπαιδευτικοί και με την ύπαρξη καθορισμένου κανονισμού και πολιτικής προστασίας της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/μαθητριών όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων (ΓΚΠΔ) είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο διεξαγωγής της εξΑΕ. Σύμφωνα με την Σεφεριάδου (2021) υπήρξαν τόσο εκπαιδευτικοί που απέφυγαν να χρησιμοποιήσουν τη διαδικτυακή πλατφόρμα Cisco Webex εγκεκριμένη από το ΥΠΕΠΘ για τηλεδιασκέψεις όσο και γονείς που απαγόρευσαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να συνδεθούν, λόγω της έλλειψης διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς πρόκειται για ιδιωτική εταιρεία. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Verma & Priyamvada (2020), σύμφωνα με την οποία το 74% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν ιδιαίτερα ανήσυχοι για τη διασφάλιση ή όχι της ιδιωτικότητάς τους κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων ΕξΑΕ.

Σημαντικό πρόβλημα αντιμετώπισαν και με την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών, διότι δεν υπήρχε κοινός τρόπος επικοινωνίας από όλους. Κάποιοι χρησιμοποιούσαν email, κάποιοι το πρόγραμμα ανταλλαγής μηνυμάτων viber και άλλοι το σύστημα των SMS. Τα σχολεία οφείλουν να είναι οργανωμένα και να διαθέτουν ένα ενιαίο σύστημα ανταλλαγής πληροφοριών και μηνυμάτων, προκειμένου να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ ιδρύματος, γονέων και μαθητών σε περιπτώσεις αναστολής λειτουργίας τους. Η επικοινωνία με τους γονείς, όπως προαναφέρθηκε, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ένταξη των μαθητών/τριών με ΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η ηλικία των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζει σε ένα βαθμό τις απαντήσεις τους. Ειδικότερα όσο πιο λίγα έτη προϋπηρεσίας είχαν οι συμμετέχοντες, τόσο πιο έτοιμοι για ΕξΑΕ παρουσιάστηκαν, λόγω της μεγαλύτερης

εξοικειώσής τους με τις Νέες Τεχνολογίες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία έχουν εκπονήσει το λιγότερο ένα μεταπτυχιακό καθιστώντας τους εμπειρότερους στη χρήση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, όσο πιο μικρή ηλικία είχαν οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερο έτοιμοι δήλωναν για ΕξΑΕ και τόσο λιγότερες δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά την ΕξΑΕ. Επίσης, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν αρκετά με τη χρήση των ΤΠΕ και των πλατφόρμων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την ψηφιοποίηση του υλικού, με τη χρήση των εποπτικών μέσων αλλά και με τη διαχείριση της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, γεγονός που αποδείχτηκε και μέσα από την έρευνα του Κορδή (2019).

10.2 Περιορισμοί έρευνας

Ο βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο μικρός αριθμός του δείγματος. Ήταν αρκετά δύσκολο να βρεθούν και να απαντήσουν στην έρευνα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Επίσης, υπήρχε ανισομέρεια στα δύο φύλα, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερερούσαν κατά πολύ των αντρών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής εργαζόταν με παιδιά με ΕΕΑ, τα οποία είχαν διαφορετικές ικανότητες, αναπηρίες και μαθησιακά προφίλ. Θα έπρεπε, επομένως, να ληφθεί υπόψη αυτή η μεταβλητότητα στο σχεδιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς διαφορετικές παρεμβάσεις και στρατηγικές μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές για συγκεκριμένες υποομάδες.

Επιπρόσθετα, οι εμπειρίες εξ αποστάσεως μάθησης μπορεί να ποικίλουν σημαντικά ανάλογα με παράγοντες όπως η γεωγραφική θέση, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και οι διαθέσιμοι πόροι. Η έρευνα θα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη ως προς τη γενίκευση των ευρημάτων της καθώς μπορεί να μην ισχύουν καθολικά σε όλες τις ρυθμίσεις και τα πλαίσια.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, οι ερευνητές μπορούν να ξεπεράσουν πολλές από αυτές τις προκλήσεις μέσω προσεκτικού σχεδιασμού, συνεργασίας και προσαρμοστικότητας. Η διεξαγωγή αυστηρής έρευνας σε αυτόν τον τομέα είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για την ενημέρωση πρακτικών και πολιτικών που βασίζονται σε στοιχεία.

10.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται ότι έχει πλέον καθιερωθεί στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο. Καθώς όμως πρόκειται για έναν τομέα που αναπτύχθηκε και έγινε πρόσφατα γνωστός, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητά της, τον τρόπο λειτουργίας της, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Ακόμα λιγότερες έρευνες υπάρχουν αναφορικά με την ΕξΑΕ σε μαθητές/τριες με ΕΕΑ.

Για το λόγο αυτό προτείνεται περαιτέρω έρευνα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης για παιδιά με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών. Μέσα από την έρευνα αυτή θα γίνει σύγκριση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της σύγχρονης διδασκαλίας (σε πραγματικό χρόνο), της ασύγχρονης (αυτορυθμισμένης) διδασκαλίας, των μικτών μοντέλων μάθησης και των εξατομικευμένων προσεγγίσεων μάθησης.

Επιπλέον έρευνα χρειάζεται και για τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξετάζοντας πώς μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά και να παρακολουθούνται σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης από παιδιά με ΕΕΑ. Έρευνες, καλό είναι να πραγματοποιηθούν και πάνω στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσδιορίζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές για την προετοιμασία και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών και τη μόχλευση υποστηρικτικών τεχνολογιών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αρκετά αναγκαία φαίνεται να είναι η έρευνα στις υποστηρικτικές τεχνολογίες και την προσβασιμότητα. Μέσα από την έρευνα, θα αξιολογηθεί η προσβασιμότητα των πλατφορμών εξ αποστάσεως μάθησης και των ψηφιακών πόρων για μαθητές με ειδικές ανάγκες και θα εξεταστεί η αποτελεσματικότητα και η χρηστικότητα των υποστηρικτικών τεχνολογιών (π.χ. αναγνώστες οθόνης, λογισμικό μετατροπής κειμένου σε ομιλία, εναλλακτικές συσκευές εισαγωγής) για τη διευκόλυνση της χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιης πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες των παιδιών με ΕΕΑ.

Επιπλέον έρευνα πρέπει να διεξαχθεί πάνω στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ. Εξετάζοντας παράγοντες όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η υποστήριξη από ομότιμους, η

αυτορρύθμιση και η ψυχική υγεία και εξερευνώντας στρατηγικές μπορούν να καλλιεργηθεί η αίσθηση του ανήκειν και της σύνδεσης σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης.

Τέλος, περαιτέρω διερεύνηση θα ήταν χρήσιμο να συμβεί και στις μακροπρόθεσμες επιδράσεις και τη βιωσιμότητα της ΕξΑΕ. Η έρευνα θα αξιολογεί τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της εξ αποστάσεως μάθησης στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και θα διερευνεί τη βιωσιμότητα των μοντέλων εξ αποστάσεως μάθησης πέρα από την πανδημία, εντοπίζοντας βέλτιστες πρακτικές για την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως και της προσωπικής διδασκαλίας για τη δημιουργία ευέλικτων και ανταποκρινόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Εστιάζοντας σε αυτούς τους τομείς, οι ερευνητές μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη τεκμηριωμένων πρακτικών και πολιτικών που ενισχύουν την ποιότητα και την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al-KhatirAl-Arimi, A. M. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88.

Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο Π.Αναστασιάδης, (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξΑΕ. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης, (σσ. 88-128). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 10/2/2018, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/ope nedu/article/view/503/489>

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της 121 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

Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practices of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.

Angelides, P., & Michaelidou, A. (2009). The deafening silence: Discussing children's drawings for undrerstanding and addressing marginalization. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 27-45.

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.

Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Armani, A. M., Hurt, D. E., Hwang, D., McCarthy, M. C., & Scholtz, A. (2020). Low-tech solutions for the COVID-19 supply chain crisis. *Nature Reviews Materials*, 5(6), 403-406.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hbe2.191>

Βλάχου Α., Διδασκάλου Ε. & Παπανάνου Ι. (2012), «Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία» στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου -Ντέρου, Α. Βλάχου -Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 65-89.

Βλάχου Α., Ζώνιου –Σιδέρη Α. (2009), Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 6,pp. 180-204.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.

Boyle, C., & Encarnacion, A. (2020). Distance Learning and Special Education: What Strategies are Effective? Retrieved from <https://www.thinkinclusive.us/distance-learning-and-special-education/>

Γατσωτής, Α. (2022). *Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της παρέμβασης στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Ρόδος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο:

file:///C:/Users/%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7/Desktop/514483%20%CE%93%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%A9%CE%A4%CE%97%CE%A3%20%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9F%CE%A3.pdf

Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. In *SHS web of conferences* (Vol. 87, p. 00044). EDP Sciences.

Department for Education. 2020b. *Coronavirus (COVID-19): Safeguarding in Schools, Colleges and Other providers*. March 27. <https://www.gov.uk/government/publications/covid-19-safeguarding-in-schools-colleges-and-other-providers/coronavirus-covid-19-safeguarding-in-schools-colleges-and-other-providers>

Dill, E., Fischer, K., Mcmurtrie, B., & Supiano, B. (2020). As coronavirus spreads, moving classes online is the first step. What's next. *The Chronicle of Higher Education*, 4-7.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003, Συμμετοχική Εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη,
https://www.europeanagency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf

Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).

Fedina, N. V., Burmykina, I. V., Zvezda, L. M., Pikalova, O. S., Skudnev, D. M., & Voronin, I. V. (2017). Use of distance learning technologies in the course of implementing educational programs in preschool education. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 13(11), 7561-7571.

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.

Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία (Τόμος Α'). Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Zygouris, F., & Mavroidis, I. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΕ ΕΝ. ΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 69-86.

Gupta, S., Hayek, S. S., Wang, W., Chan, L., Mathews, K. S., Melamed, M. L., ... & Cairl, N. S. (2020). Factors associated with death in critically ill patients with coronavirus disease 2019 in the US. *JAMA internal medicine*, 180(11), 1436-1447

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The journal of special education*, 36(4), 186-205.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27(1), 1-12. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Horton, W. K., & Horton, W. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime* (Vol. 1). New York: Wiley.

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 τηλεκπαίδευσης και διαδικτύου. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Jiang, M. D. & Zhang, L. J. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): a perspective from China. *Radiology*, 296(2), E15-E25.

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: An investigation of Greek teachers' beliefs and experiences. In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education: Second International Conference, TECH-EDU 2020, Vila Real, Portugal, December 2–4, 2020, Proceedings 2* (pp. 320-329). Springer International Publishing.

Jonassen, D., Spector, M. J., Driscoll, M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J., & Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology*. Routledge.

Joynal Abedin, F. N., Hamid, H. A., Alkarkhi, A. F., Amr, S. S. A., Khalil, N. A., Ahmad Yahaya, A. N., ... & Zulkifli, M. (2021). The effect of graphene oxide and SEBS-g-MAH compatibilizer on mechanical and thermal properties of acrylonitrile-butadiene-styrene/talc composite. *Polymers*, 13(18), 3180.

Καραγγέλου, Α. (2021). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *11ο Συνέδριο για την ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Εμπειρίες- προκλήσεις- προοπτικές*. Πάτρα. 26-28 Νοεμβρίου 2021

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.

Καρτσιώτης, Θ., & Καρατάσιος, Γ. (2008). Η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ημαθίας Για Το Ψηφιακό Υλικό Για Την Υποστήριξη Του Παιδαγωγικού Έργου Των Εκπαιδευτικών*, 16-25.

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 168-184.

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

Κόκκινος, Κ. & Δαβάζογλου, Α. (Επιμ.) (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Τόπος.

Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση* (4η έκδ.). Αθήνα: Ιδίου.

Lake, M. A. (2020). What we know so far: COVID-19 current clinical knowledge and research. *Clinical medicine*, 20(2), 124.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 33-52 Τόμ. 9, Αρ. 1 (2013)

Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97-119.

Movkebayeva, Z., Derijan, I., Khamitova, D., & Akhmetova, A. (2018). Teacher readiness for distance education of disabled students. *KNOWLEDGE-International Journal*, 28(3), 1011-1014.

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*.

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)

Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Παπαδημητρίου, Σ., & Σοφός, Α. (2019). Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού του Προγράμματος εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «Ψηφιακός Γραμματισμός στα Οπτικοακουστικά Μέσα σε Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης». Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.) *10ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*

Παπαδημητρίου, Σ. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. *10ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Vol.16. Νοέμβριος 2020

Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special educational needs, distance learning, inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6), 154.

Quimba, F. M. A., Reyes, C. M., Baje, L. K., & Bayudan-Dacuycuy, C. (2022). *Men-and Women-owned/led MSMEs and the COVID-19 Policy Responses* (No. DP 2022-15).

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση. Αθήνα: Πεδίο.

Rinaldi, C., & Sassi, F. (2020). Distance education for students with disabilities during the Covid-19 outbreak: Perspectives from Italy. *Frontiers in Education*, 5, 1-5.

Rohayani, A. H. H. (2015). Kurniabudi, & Sharipuddin. *A Literature Review: Readiness Factors to Measuring e-learning Readiness in Higher Education*. *Procedia Computer Science*, 230-234.

Σαμακού, Ε. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης για την λειτουργία των σχολείων στην εποχή του Covid-19. Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Τμήμα μεταπτυχιακών σπουδών στελέχη εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη.

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.

Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020". *OECD Publishing*.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

Smith, E. A., & Smith, S. L. (2021). Navigating Remote Special Education Services During COVID-19. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 77-86.

Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and Special Education Teachers' Responsibilities in Inclusive Co-taught Classrooms, *Educational Studies*, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>

Τζήλου, Γ. Θ., & 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(2), 6-22.

Tsoukas, M. (2021). Anti-interleukin-21 antibody and liraglutide for the preservation of β -cell function in adults with recent-onset type 1 diabetes: a randomised, double-blind, placebo-controlled, phase 2 trial. *The lancet Diabetes & endocrinology*, 9(4), 212-224.

Yamamoto, G. T., Özgeldi, M., & Altun, D. (2018). Instructional developments and progress for open and equal access for learning. *Open and Equal Access for Learning in School Management, 117*, 143.

UNESCO (2004) *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*

UNESCO (2009) 48th session of the ICE “Inclusive Education: the Way of the Future” 25-28 November 2008: Final report ED/MD/104 <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php>

UNESCO. (2020). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. Retrieved April 17, 2020, from UNESCO: <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>

UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Retrieved April 17, 2020, from UNESCO: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vellante, M., Baron-Cohen, S., Melis, M., Marrone, M., Petretto, D. R., Masala, C., & Preti, A. (2013). The “Reading the Mind in the Eyes” test: Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive neuropsychiatry, 18*(4), 326-354.

Χαρίση, Α. (2012). *Οι πρώτες προσπάθειες του Νεοελληνικού κράτους για την εισαγωγή της Ειδικής Εκπαίδευσης: η συμβολή της Ρόζας Ιμβριώτη*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ψηφίδου, Ρ., Κυριακοπούλου, Α., & Κατσίκης, Ι. (2021). Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 85-93.

World Bank. (2021). *Learners with Disabilities and COVID-19 School Closures: Findings from a Global Survey Conducted by the World Bank's Inclusive Education Initiative*. World Bank

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Διαθέσιμο ηλεκτρονικά:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd3qUR17JOO40DL03onoQK41hvhdKE6oQIkEwufwQQ0qJxg5A/viewform?usp=sf_link

Ενότητα 1 από 5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο του Covid-19 στην Ελλάδα»

Τίτλος

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσιο σχολείο του Νομού Χανίων και ταυτόχρονα είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανέλαβα τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19.

Η συνεργασία σας, θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας και θα εκτιμηθεί η προθυμία σας να συμμετάσχετε σε αυτήν. Θα ήθελα σε αυτό το σημείο να τονίσω εξ αρχής πως η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και δεν θα σας ζητηθεί κανένα προσωπικό στοιχείο.

Εάν έχετε οποιοσδήποτε απορίες ή σχόλια σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υποφαινόμενη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο elenifragkou89@gmail.com.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.
Με εκτίμηση,
Φράγκου Έλενα
Δασκάλα- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Δημογραφικά στοιχεία

Περιγραφή (προαιρετικό)

⋮

1. Φύλο *

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία *

- Μέχρι 25
- 26-30
- 31-40
- 41-50
- >50

3. Τίτλοι σπουδών *

- Πτυχίο Γενικής Αγωγής ΠΕ70
- Πτυχίο Ειδικής Αγωγής ΠΕ71
- Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
- Άλλο μεταπτυχιακό στις Παιδαγωγικές Επιστήμες
- Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής
- Άλλο διδακτορικό
- Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής (διάρκειας τουλάχιστον 9 μηνών και άνω των 300ωρών)

4. Έτη προϋπηρεσίας *

- Έως 5 έτη
- 6 έως 10 έτη
- 11 έως 15 έτη
- Παραπάνω από 16 έτη

5. 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)

6. Παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid19 κατά το σχολικό έτος 2019-2020: *

- Ναι
- Όχι

7. Τη σχολική χρονιά 2019-2020 εργαζόμουν ως: *

- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε γενικό σχολείο σε Τμήμα Ενταξης
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε γενικό σχολείο ως Παράλληλη Στήριξη
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε ειδικό σχολείο

8. Αριθμός μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζετε κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020: *

- 1
- 2
- 3 έως 12
- παραπάνω από 12

9. 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

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

- Επιμόρφωση Α' επίπεδο
- Επιμόρφωση Β' επίπεδο
- Επιμόρφωση Α' και Β' επίπεδο
- Καμία

11. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή/ και επιμορφώσεις πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

- Ναι
- Όχι

12. Πως θα αξιολογούσατε το βαθμό ετοιμότητάς σας αναφορικά με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- Πάρα πολύ καλό
- Πολύ καλό
- Καλό
- Μέτριο
- Κακό

Μετά την ενότητα 1 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 2 από 5

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας.

- 1=Καθόλου
2=Λίγο
3=Αρκετά
4=Πολύ
5=Πάρα πολύ

13. Κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας σε ποιο βαθμό χρησιμοποίησατε τα παρακάτω: *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ηλεκτρονικό τ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πλατφόρμα ασ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πλατφόρμα ασ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πλατφόρμα σύ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Βιντεο-μαθήμα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εφαρμογή άμε...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Breakout room...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων συμβουλευτήκατε τις σχετικές οδηγίες χρήσης ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

15. Θεωρείτε ότι ήταν εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

16. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είχατε τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να εφαρμόσετε εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

18. Πόσο δύσκολη ήταν η μεταφορά της διδασκαλίας σας σε online περιβάλλον; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

19. Ήταν δύσκολο να διασφαλίσετε την προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων, δικών σας και των μαθητών σας *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

20. Σε ποιο βαθμό το σχολείο-ΥΠΑΙΘ σας βοήθησε μέσω εκπαιδευτικών σεμιναρίων / επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε να μπορείτε να χρησιμοποιήσετε online μεθόδους και εργαλεία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

21. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σας δημιούργησε στρες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

22. Πώς θα χαρακτηρίζατε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης *

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Κατάλληλα πρ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατάλληλα πρ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατάλληλα πρ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατάλληλα πρ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαρκώς κατα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανοποιημένο...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ενότητα 3 από 5

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας.

- 1=Καθόλου
- 2=Λίγο
- 3=Αρκετά
- 4=Πολύ
- 5=Πάρα πολύ

23. Σημειώνω ποια από τα παρακάτω προβλήματα συνάντησα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-2020) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19. *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προβλήματα α...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα κ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα α...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα σ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Σημειώνω σε ποιο βαθμό κρίνω σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Χρόνος που αφ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατανόηση πε...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απαντήσεις απ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προετοιμασία ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρόνος που αφ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρόνος που αφ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σαφήνεια διδα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διοργάνωση δι...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποβολή εργα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Απουσία μαθη...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βεβαιότητα σχ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα σχετ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα υπο...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεννόηση με...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα απο...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ισορροπία επα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συναδελφικότη...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οδηγίες από δι...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν ήταν ξεκά...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μετά την ενότητα 3 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 4 από 5

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφορικά με τους γονείς και τους μαθητές/ μαθήτριες. Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας.

Περιγραφή (προαιρετικό)

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

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Χαρακτηρίστη...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χαρακτηρίστη...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσαρμόστη...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λειτουργήσε π...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απαιτούσε προ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπορεί να λει...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παρείχε δυνατ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διευκόλυνε τη...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσέφερε εξ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενίσχυε την αυ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οδήγησε σε με...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απαιτούσε σε ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οδήγησε σε έλ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Υποστήριξαν τ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηταν απόντες ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθοδήγησαν ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εμπλέκονταν μ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προκαλούσαν ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατανόησαν κ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μετά την ενότητα 4 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 5 από 5

Απολογισμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας σας.

- 1=Καθόλου
- 2=Λίγο
- 3=Αρκετά
- 4=Πολύ
- 5=Πάρα πολύ

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

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Επικοινωνία μ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποστολή διδ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πλατφόρμα ασ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύγχρονη διδα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βιντεο-μάθημα...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: *

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η εξ αποστάσε...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εξ αποστάσε...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εκπαιδευτικ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διατηρήθηκε ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρέχονταν ευ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εξ αποστάσε...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>