

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Κυρούδη Αλεξάνδρα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Σεπτέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE CONTRIBUTION OF DISTANCE LEARNING
TO THE EDUCATION OF CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS

By
Alexandra Kyroudi

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, September 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1: Εξ αποστάσεως διδασκαλία	8
1.1 Μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας	8
1.2 Σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία	9
1.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	12
Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	14
2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της ειδικής αγωγής	14
2.2 Ιστορική αναδρομή	16
Κεφάλαιο 3: Τεχνολογία για άτομα με ειδικές ανάγκες.....	20
Κεφάλαιο 4: Συστήματα τηλεεκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες.....	25
4.1 Η εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού Covid-19	27
4.2 Έρευνες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία	28
Κεφάλαιο 5: Περιγραφή της έρευνας.....	31
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	31
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα:	31
5.3 Μεθοδολογία της έρευνας	33
5.4 Περιγραφή του ερωτηματολογίου.....	33
5.5 Το δείγμα της έρευνας.....	34
Κεφάλαιο 6: Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα - συζήτηση	64
Βιβλιογραφία.....	66
Παράρτημα.....	71

Η συμβολή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Σημαντικοί όροι: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ειδική αγωγή, νέες τεχνολογίες

Περίληψη

Η πανδημία του COVID-19 επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την εκπαίδευση, η οποία κλήθηκε να λειτουργήσει με τελείως διαφορετικό τρόπο για να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις. Η διδασκαλία για μεγάλο χρονικό διάστημα πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως και πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσίασαν έντονες δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την συμβολή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να διερευνηθεί το ζήτημα αυτό, πραγματοποιήθηκε μία έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 άτομα και ύστερα ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες βελτιώνοντας τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Η άποψη που επικρατεί σχετικά είναι ότι η εξ αποστάσεως μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη δια ζώσης διδασκαλία και με αυτόν τον τρόπο να έχουν θετική επίδραση στη μάθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

The contribution of distance learning to the education of children with special needs

Keywords: distance education, special education, new technologies

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a major impact on education, which has had to operate in a very different way to meet the new challenges. Teaching was for a long time conducted at a distance and many pupils with special educational needs experienced severe adaptation difficulties.

The purpose of this research is to investigate the views of primary school teachers on the contribution of distance teaching to the learning of children with special educational needs. To explore this issue, a survey was conducted using a questionnaire. 100 people participated in the survey, followed by a statistical analysis of their responses.

From the teachers' responses it was found that distance learning can contribute to the education of students with special needs by improving their digital skills. The prevailing view in this regard is that distance learning can work in a complementary way to face-to-face teaching and in this way have a positive impact on the learning of children with special needs.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας οι οποίες έχουν επιφέρει αλλαγές και στην εκπαίδευση. Η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεισφέρει αντιμετωπίζοντας πολλά από τα εμπόδια που δυσκολεύουν αρκετούς μαθητές, καθώς είναι ευέλικτη και καταργεί την έννοια του χώρου και του χρόνου. Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες του εξωτερικού η εξ αποστάσεως χρησιμοποιήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στη δύσκολη περίοδο του Covid-19 με στόχο να μην χάσουν οι μαθητές την επαφή τους με το σχολείο.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές τους, τόσο στη διαζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο αυτή η μορφή της διδασκαλίας που πραγματοποιείται με τα νέα τεχνολογικά μέσα ωφελεί τους μαθητές αυτούς. Μπορεί η εξ αποστάσεως να αντικαταστήσει τη διαζώσης διδασκαλία ή μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά για να έχει θετική επίδραση στα άτομα με ειδικές ανάγκες; Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και ποια η στάση τους πριν και μετά την πανδημία απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Άλλα σχετικά ερωτήματα που πρέπει να διερευνηθούν είναι αν το σχολείο υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι ίδιοι διδάσκοντας εξ αποστάσεως. Είναι απορίας άξιο σε ποιους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας βοηθάει περισσότερο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία η οποία έχει την εξής δομή: Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και γίνεται αναφορά στη σύγχρονη και την ασύγχρονη διδασκαλία. Ακόμα, αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής της μορφής διδασκαλίας που έχουν διερευνηθεί από προηγούμενες έρευνες. Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζονται οι ειδικές ανάγκες των μαθητών και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ειδικής αγωγής. Ύστερα γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην ειδική εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η τεχνολογία που έχει αναπτυχθεί με στόχο να βοηθήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μάθουν και να εξελιχτούν όσο το δυνατό περισσότερο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται συστήματα τηλεεκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες και προγράμματα που έχουν καταρτιστεί για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Τέλος, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση στην περίοδο του κορωνοϊού Covid-19 και στις προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Στη συνέχεια υπάρχει το ερευνητικό μέρος όπου περιγράφεται η έρευνα. Αρχικά στο πέμπτο κεφάλαιο σκιαγραφείται ο σκοπός της, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και καθορίζονται οι μεταβλητές. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και περιγράφεται το ερωτηματολόγιο και το δείγμα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στο έβδομο τα συμπεράσματα. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Κεφάλαιο 1: Εξ αποστάσεως διδασκαλία

1.1 Μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ως όρος χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία υπάρχει φυσική απόσταση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτές (Bagriacik Yilmaz, 2019). Για να είναι εφικτή η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή, η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και συνολικότερα η ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, καθίσταται αναγκαία η χρήση τεχνολογικών μέσων.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι γεγονός ότι δύναται να διακριθεί σε διάφορα είδη. Αναφορικά με τη σχέση της με το παραδοσιακό σχολείο, μπορεί να διακριθεί: α) σε αυτοδύναμη, β) σε συμπληρωματική και γ) σε μεικτή - πολυμορφική (Μίμινου & Σπανακά, 2016). Το πρώτο είδος περιλαμβάνει ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια τα οποία οργανώνονται από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς και πραγματοποιούνται ανεξάρτητα από το παραδοσιακό σχολείο. Αυτά έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στους μαθητές ανάλογους τίτλους σπουδών (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016).

Το δεύτερο είδος, η συμπληρωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία, διενεργείται παράλληλα με το παραδοσιακό σχολείο. Λειτουργεί ως συμπλήρωμα αφού επιτρέπει στους μαθητές που δυσκολεύονται για διάφορους λόγους να παρακολουθήσουν συγκεκριμένα μαθήματα ή που έχουν μαθησιακά κενά να αποκτήσουν συνεργασία με ποικίλα σχολικά δίκτυα, με σκοπό να βελτιωθούν μαθησιακά. Ακόμη, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα με διάφορα θέματα, που δεν αναλύονται σε μεγάλο βαθμό ή λείπουν από το πρόγραμμα σπουδών που παρέχεται στο σχολείο (Αναστασιάδης, 2017).

Όσον αφορά τη μεικτή - πολυμορφική εκπαίδευση αποτελεί ένα συνδυασμό των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης με τις διαδικτυακές, με σκοπό να πραγματοποιηθεί μια σημαντική αλληλεπίδραση που να έχει ουσία (Μίμινου & Σπανακά, 2016).

Αν αναλυθεί η μορφή της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί σε μονόδρομη και σε αμφίδρομη. Στην πρώτη περίπτωση η διδασκαλία βασίζεται σε κοινά πρότυπα για όλους τους μαθητές, δεν υπάρχει η παρουσία κάποιου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και όπως επίσης και η διάδραση με το εκπαιδευτικό υλικό. Αντίθετα, στην δεύτερη περίπτωση είναι δυνατή η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, υπάρχει η δυνατότητα διάδρασης και συνεργασίας της ομάδας (Αλιβίζος et al., 2015).

Με βάση τους συμμετέχοντες η εξ αποστάσεως διδασκαλία διακρίνεται: α) σε διδασκαλία που πραγματοποιείται μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός μαθητή, β) σε διδασκαλία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και πολλών μαθητών, και γ) σε διδασκαλία όπου το μάθημα πραγματοποιείται μεταξύ πολλών προς πολλούς, π.χ. εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους (Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018).

1.2 Σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία

Ως προς τον χρόνο που πραγματοποιείται η επικοινωνία υπάρχουν δύο είδη διδασκαλίας. Το ένα είναι η σύγχρονη (τηλε-εκπαίδευση) και το άλλο η ασύγχρονη. Σύγχρονη ονομάζεται η απευθείας διδασκαλία καθώς το μάθημα υλοποιείται σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί τη διαδικτυακή πλατφόρμα. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ζωντανά με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή γενικότερα κάποιας συσκευής που μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία όπως το κινητό και το tablet. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα να συνδεθούν οι μαθητές στην πλατφόρμα είτε διαδικτυακά, είτε τηλεφωνικά. Οι διδάσκοντες και οι μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικούς φυσικούς χώρους (Τραχανοπούλου, 2016). Παρά το γεγονός αυτό είναι αναγκαίο να καθορίζεται ένας συγκεκριμένος χώρος (εικονικός) και ένας συγκεκριμένος χρόνος, που θα υλοποιείται η εικονική συνάντηση των συμμετεχόντων (Αλιβίζος et al., 2015).

Σε αυτόν τον εικονικό χώρο προσφέρονται διάφορες δυνατότητες. Παράδειγμα αποτελεί ο ηλεκτρονικός ασπροπίνακας (whiteboard). Ακόμα, υπάρχει οπτική και ακουστική επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Επίσης, και από τις δύο πλευρές χρησιμοποιούνται από κοινού διάφορες εφαρμογές, διαμοιράζονται βίντεο και οι συμμετέχοντες πλοηγούνται παράλληλα σε διάφορους ιστότοπους. Επιπρόσθετα, διεξάγονται και αξιοποιούνται προγράμματα προσομοίωσης με τη πραγματοποίηση εικονικών εργαστηρίων.

Η ασύγχρονη διδασκαλία, δεν πραγματοποιείται απαραίτητα στον ίδιο χρόνο με την παράδοση του μαθήματος. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μαθησιακό υλικό και οργανώνει ένα χρονοδιάγραμμα μελέτης το οποίο μπορούν να ακολουθήσουν με τον δικό τους ρυθμό οι μαθητές. Αυτό το υλικό αναρτάται σε ιστοσελίδες ή πλατφόρμες στις οποίες δίνει πρόσβαση το Υπουργείο Παιδείας. Είναι δυνατό το υλικό να προσφέρεται ολόκληρο από την αρχή ή να δίνεται σταδιακά. Για τη διενέργεια της ασύγχρονης αξιοποιούνται πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης, που έχουν ποικίλες δυνατότητες. Για παράδειγμα, συντελείται ο διαχωρισμός του υλικού ανά μάθημα, η ομαδοποίηση των μαθητών, η επικοινωνία μέσω forums ή e-mails (Τραχανοπούλου, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό της ασύγχρονης διδασκαλίας είναι ότι απουσιάζουν οι χωροχρονικοί περιορισμοί και ότι υπάρχει μεγάλη ευελιξία (Αλιβίζος et al., 2015). Οι ίδιοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα της επιλογής τόσο του χώρου όσο και του χρόνου μελέτης τους και έτσι συμμετάσχουν σε πορεία μάθησης όπου καλούνται να αυτορυθμιστούν. Η σύγχρονη και η ασύγχρονη εκπαίδευση μπορούν να συνδυαστούν και να συνυπάρχουν.

Στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία επιστρατεύονται μέσα και μέθοδοι διδασκαλίας με σκοπό να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και μάθησης (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016). Ο χαρακτήρας αυτού του τύπου διδασκαλίας βασίστηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στις ανάγκες των μαθητών καθώς αποτελεί ένα σύστημα που αντλεί στοιχεία από την μαθητοκεντρική προσέγγιση (Σφακιωτάκη, 2017). Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτή σχεδιάζονται και προσαρμόζονται ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το μαθησιακό αντικείμενο, τους σκοπούς και τους στόχους, τις ανάγκες των μαθητών, το περιβάλλον του και την ύπαρξη τεχνολογικής υποστήριξης (Rashid & Elahi, 2012).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει τελειώς διαφορετικό ρόλο από αυτούς που είχε αναλάβει στην παραδοσιακή διδασκαλία καθώς οι συνθήκες διαφέρουν σημαντικά. Το έργο του διαφοροποιείται, όπως και οι δεξιότητες που καλείται να αποκτήσει (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016). Γίνεται περισσότερο σύμβουλος και καθοδηγητής των παιδιών (Radovan, 2019). Ακόμα, χρειάζεται να αφιερώσει

αρκετό χρόνο για να σχεδιάσει το μάθημά του και να συγκεντρώσει το ψηφιακό εκπαιδευτικό του υλικό. Μπορεί να υπάρχει ευελιξία ως προς τον χώρο, την ταχύτητα, το περιεχόμενο και τον χρόνο μελέτης, όμως, ο χρόνος διδασκαλίας μειώνεται (Radovan, 2019).

Επιπρόσθετα, τίθεται και ένα άλλο ζήτημα που αφορά την τεχνολογική κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να χειριστούν με αποδοτικό τρόπο την τεχνολογία για να διδάξουν το μάθημα και να παραλάβουν το υλικό που δημιουργούν οι μαθητές. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές οι οποίοι καλούνται να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες. Ακόμη, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι ενεργοί, να έχουν διάθεση να μάθουν και να συμμετέχουν επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Rahman et al., 2015). Επιπλέον, για να υπάρχει ποιοτική επικοινωνία είναι απαραίτητη η σύνδεση σε δίκτυα υψηλών ταχυτήτων (Τραχανοπούλου, 2016).

Σημαντικό είναι να υπάρχει προσωπικό που να βοηθάει σε θέματα που αφορούν την εγγραφή των μαθητών, την οργάνωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τον έλεγχο της ορθής λειτουργίας της, τον εντοπισμό των εκάστοτε προβλημάτων που προκύπτουν για να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικότητα. Δεδομένου ότι είναι μια διαδικασία πρωτόγνωρη, είναι φυσικό να προκύψουν ανησυχίες τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές και τους γονείς. Επομένως, η ψυχολογική υποστήριξη του προσωπικού και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας από εξειδικευμένο προσωπικό καθίσταται αναγκαία (Rahman et al., 2015).

Το παιδαγωγικό υλικό που διαμορφώνεται και επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντικό (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016). Η ανάγκη για ποιοτικό, προσβάσιμο και διαλειτουργικό υλικό που προσφέρει τη δυνατότητα να επαναχρησιμοποιείται είναι μεγάλη (Νικολόπουλος, Πιερρακέας & Καμέας, 2016). Ακόμη, το ύφος του είναι καλό να χαρακτηρίζεται από απλότητα, αμεσότητα και να είναι φιλικό προς τους αποδέκτες του. Το περιεχόμενο του πρέπει να είναι καλά δομημένο, να παρέχει κίνητρα και ενθάρρυνση για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Μανούσου, Κοντογεωργάκου, Γεωργιάδη & Κόκκαλη, 2017). Σημαντική είναι η ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ακόμα είναι ωφέλιμο να παρέχονται ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016). Είναι απαραίτητο να δίνεται

έμφαση στις ανάγκες των παιδιών, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Το υλικό πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τις θεωρίες μάθησης, τους μαθησιακούς στόχους τα μέσα που διατίθενται κατά τη διδασκαλία (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016).

1.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Αρχικά η ίδια παρέχει προσβασιμότητα σε πολλούς ανθρώπους που συναντούν δυσκολίες και αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη διαζώσης εκπαίδευση για διάφορους λόγους (π.χ. διαμονή σε απομονωμένες περιοχές) (Μίμινου & Σπανακά, 2016). Ακόμη, υποστηρίζεται από πολλούς πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. Είναι ευέλικτη (Μίμινου & Σπανακά, 2016), παρέχει δυνατότητες εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Μακροδήμος et al., 2017). Επιπρόσθετα, είναι πολυμορφική (Γιαγλή et al., 2010), αξιοποιεί μια πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού και παρέχει πολλά και διαφορετικά μέσα επικοινωνίας και διδασκαλίας (Αργυρίου & Κουτσούμπα, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποθηκεύσουν το υλικό τους, να το χρησιμοποιήσουν ξανά, να το εμπλουτίσουν ή να το ανανεώσουν (Τραχανοπούλου, 2016). Επίσης, υποστηρίζεται ότι ενισχύει την πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017), την ενεργή εμπλοκή τους στη μάθηση (Rashid & Elahi, 2012) και την αυτονομία τους (Σφακιωτάκη, 2017). Θεωρείται ότι αναπτύσσεται η κριτική ικανότητά τους (Μίμινου & Σπανακά, 2016) και μαθαίνουν να οργανώνονται καλύτερα. Σημαντική είναι και η σύνδεση αυτού του είδους της διδασκαλίας με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Radovan, 2019). Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα ομαδικής εργασίας, γεγονός που καλλιεργεί τη συνεργασία. Σε πολλές περιπτώσεις η διδασκαλία αυτή είναι ικανή να βοηθήσει στην κάλυψη των αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Παρά τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν, υπάρχουν σε αρκετές περιπτώσεις και μειονεκτήματα που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Bagriacik Yilmaz & Banyard, 2020). Τα παιδιά που

εμπλέκονται σε αυτή τη μορφή μάθησης έχουν μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση που αποτελεί αποδεδειγμένα έναν βασικό κινητήριο μοχλό για την ενεργοποίηση των μαθητών και σχετίζεται άμεσα με το θετικό τους συναίσθημα για μάθηση (Μακροδήμος et al., 2017). Η έλλειψη άμεσης επικοινωνίας ανάμεσα στους αποτελεί ένα αρνητικό στοιχείο που δεν καλύπτεται με άλλα μέσα (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2016). Ακόμα, υπάρχουν αμφιβολίες για την ποιότητα και την επάρκεια της μάθησης (Demirel, 2016). Ένα άλλο μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνδέεται με το κόστος της τεχνολογίας που είναι αρκετά μεγάλο και σε πολλές περιπτώσεις, οδηγεί σε αδυναμία παρακολούθησης λόγω της δυσκολίας απόκτησης των απαραίτητων τεχνολογικών υλικών και προγραμμάτων.

Επιπρόσθετα, η οργάνωση της και ο προσεκτικός σχεδιασμός των μαθημάτων απαιτούν πολύ χρόνο από τους εκπαιδευτές (Μίμινου & Σπανακά, 2016). Πολλές φορές, επίσης, παρατηρούνται πολλαπλά τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν στη διάρκεια της διδασκαλίας (Rashid & Elahi, 2012). Τέτοια προβλήματα μπορεί να σχετίζονται για παράδειγμα με κάποια βλάβη ή τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2016). Ως αποτέλεσμα, χάνεται η επαφή με τον διδάσκοντα ή τους συμμαθητές και απαιτείται χρόνος για την αποκατάσταση της βλάβης. Ακόμη, μια δυσκολία που μπορεί να υπάρχει είναι η μη εξοικείωση με τη χρήση της τεχνολογίας.

Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της ειδικής αγωγής

Ανάπηρο θεωρείται το άτομο στο οποίο λείπει μία αίσθηση ή ένα μέλος από το σώμα του (Ποντίκης, 1989). Διεθνώς έχει επικρατήσει η άποψη ότι η αναπηρία αναφέρεται στην απουσία ορισμένων εμφανών αισθήσεων ή μελών του σώματος. Στον ιατρικό τομέα φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας αρρώστιας ή ενός ατυχήματος από τα οποία προέκυψε κάποια λειτουργική βλάβη (συγγενής ή επίκτητη). Πολλές φορές η αναπηρία θεωρείται ταυτόσημη με τον όρο μειονεξία κάτι που στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει πάντα. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία μια αναπηρία μπορεί να εξελιχθεί σε μειονεξία ανάλογα τη φύση, τη σοβαρότητα και το βαθμό που το πρόβλημα επηρεάζει την καθημερινότητα του ατόμου. Ακόμα, εξαρτάται από τις στάσεις των σημαντικών άλλων και του ίδιου του ανθρώπου απέναντι στο πρόβλημά του (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μία παγκόσμια αποδεκτή αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας που ζούμε είναι ότι όλα τα άτομα έχουν ίσα δικαιώματα. Η παραδοχή αυτή συνεπάγεται ότι πρέπει να υπάρχουν και ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Όλα τα παιδιά δικαιούνται να έχουν βοήθεια για εκπαίδευση ώστε να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Πάντοτε υπήρχαν παιδιά με δυσκολίες (ήπιες ή σοβαρές) και ιδιαίτερες ικανότητες και θα συνεχίσουν να υπάρχουν. Το γεγονός αυτό δημιουργεί την άμεση ανάγκη για την εφαρμογή ειδικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών και πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που πολλές φορές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Τζιβνίκου, 2015). Το τμήμα ένταξης, η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας, η διδασκαλία ανάγνωσης με τη μέθοδο μπράιγ αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας αναπροσαρμόζονται με βάση τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τον τρόπο που μαθαίνουν. Η διαφοροποίηση που συντελείται αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας, το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την οργάνωση του χώρου και την αξιολόγηση της

πορείας του μαθητή. Κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αλληλοδιδασκαλία, η ετερογενής ομαδοποίηση, οι τροχιακές μελέτες, η αξιοποίηση της εικόνας στη μάθηση και η συνεχής και σαφής ανατροφοδότηση των μαθητών για την πρόδό τους.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο λειτουργικός προσδιορισμός των στόχων που τίθενται για τη διδασκαλία των μαθητών. Τόσο η ανάλυσή τους σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους, όσο και η σαφήνεια με την οποία διατυπώνονται συντελεί στην επίτευξή τους. Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν το καθένα με το δικό του μοναδικό τρόπο σταδιακά και με απλά βήματα (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες υποβοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέτοιες μπορεί να είναι αυτές του σχολικού ψυχολόγου, του παιδονευρολόγου – αναπτυξιολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, του φυσικοθεραπευτή, του λογοθεραπευτή, του εργασιοθεραπευτή, του σχολικού νοσηλευτή, του μουσικοθεραπευτή, του επαγγελματικού συμβούλου κτλ.

Στην ειδική αγωγή αξιοποιούνται ειδικά διαμορφωμένοι χώροι που είναι εφοδιασμένοι με ειδικά όργανα, μέσα και υλικό για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Πολύ σημαντική είναι και η χρήση των νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό με τα ειδικά εκπαιδευτικά εργαλεία και το εξατομικευμένο υλικό που χρησιμοποιείται. Για παράδειγμα παιδιά με τύφλωση μπορεί να χρησιμοποιούν βιβλία με ήχο ή γραφή μπράιγ, διαγράμματα και χάρτες αφής. Ακόμη, παιδιά με κινητικά προβλήματα χρειάζονται ρυθμιζόμενα θρανία, αντλιοσθητικό δάπεδο και τον κατάλληλο εξοπλισμό που θα τα βοηθήσει να συμμετέχουν ενεργά και με ευκολία.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως ειδική η ειδική αγωγή συμπεριλαμβάνει την διδασκαλία που είναι ειδικά σχεδιασμένη και την υποστηρίζουν εξειδικευμένα προγράμματα και υπηρεσίες. Ακόμα, υφίσταται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους στους οποίους χρησιμοποιούνται ειδικά μέσα και τεχνικές για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών. Η ειδική αγωγή δεν λαμβάνει χώρα μόνο στο σχολείο, αλλά μπορεί να πραγματοποιείται και στο τμήμα ένταξης ενός σχολείου, στο σπίτι του παιδιού ή και στο νοσοκομείο. Επίσης, το χρονικό διάστημα που πρέπει ένα παιδί να υποστηρίζεται με ειδική εκπαίδευση ποικίλλει (Heward, 2007).

Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει το παιδί να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στον ανώτατο βαθμό σε όλες τις δραστηριότητες. Η αυτονομία είναι ένας πολύ σημαντικός όρος για τα παιδιά και αποτελεί έναν βασικό στόχο της ειδικής εκπαίδευσης. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών, η καλλιέργεια του πνευματικού τους κόσμου θα τα βοηθήσουν να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας που ζούμε. Ο σκοπός της ειδικής αγωγής είναι ίδιος με αυτόν της γενικής. Αυτό που ουσιαστικά διαφοροποιείται είναι ο τρόπος προσέγγισης και υποστήριξης των μαθητών. Οι ανάγκες των παιδιών είναι παρόμοιες αλλά και ταυτόχρονα τόσο διαφορετικές (Αγαλιώτης, 2011).

2.2 Ιστορική αναδρομή

Στις πρωτόγονες κοινωνίες τα άτομα με κάποιου είδους αναπηρία συνήθως θανατώνονταν. Στη συνέχεια κατά το πέρασμα των χρόνων και την εξέλιξη των πολιτισμών η αναπηρία συνεχίζει να έχει αρνητική χροιά. Υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις. Για παράδειγμα στον αρχαίο αιγυπτιακό πολιτισμό, σε πολλές περιπτώσεις άτομα με σωματικές αναπηρίες φροντίζονταν ιδιαίτερα (π.χ. λειτουργούσαν σχολές τυφλών). Σε άλλες περιπτώσεις οι μητέρες είχαν το δικαίωμα να θανατώσουν τα παιδιά τους εάν παρουσίαζαν κάποια μειονεξία (Πατσάλης, 1998).

Στην αρχαία Ελλάδα η αντιμετώπιση των αναπήρων ποικίλλει ανάλογα την πόλη και την εποχή. Στη μυθολογία τα άτομα με αναπηρία απορρίπτονται ακόμα κι αν είναι θεοί (π.χ. ο Ήφαιστος). Στην Πολιτεία του Πλάτωνα αναφέρεται ότι τα άτομα με αναπηρία πρέπει να κρύβονται σε μέρη μυστικά και αφανέρωτα. Στην αρχαία Σπάρτη ο θάνατος των ατόμων με αναπηρία ήταν δεδομένος καθώς δεν συνεισέφεραν στο καλό της πόλης. Ακόμη, δεν ήταν δυνατό κάποιος βασιλιάς να είναι ανάπηρος καθώς σύμφωνα με χρησμούς θα έπλητταν την πόλη πολλά δεινά αν συνέβαινε αυτό. Από την άλλη μεριά, οι τυφλοί μάντεις και τραγουδιστές ήταν γνωστοί, κοινωνικά αναγνωρισμένοι και αποδεκτοί επειδή θεωρούσαν ότι είχαν θεϊκό χάρισμα να προφητεύουν.

Στα χρόνια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας λόγω της επικράτησης του χριστιανικού ιδεώδους το παιδί αντιμετωπίζεται ως χαρά της ζωής και φροντίζεται ιδιαίτερα από την οικογένειά του και την κοινωνία. Η εκκλησία προστατεύει τα παιδιά που το έχουν ανάγκη και τα προστατεύει. Φροντίζει επίσης για την υιοθεσία τους και την ανατροφή τους σε Βρεφοτροφείο (Kottaridi et al, 1998).

Στο Μεσαίωνα η κοινωνία ήταν ιδιαίτερα σκληρή με τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Πολλές φορές θεωρούσαν ότι ήταν δαιμονισμένα και τα έκαιγαν στην πυρά. Υπήρχαν βέβαια και οι γελωτοποιοί, που διασκεδάζαν τις πλούσιες και αριστοκρατικές οικογένειες. Η αναπηρία εκείνα τα χρόνια νοούταν ως θεία τιμωρία και επομένως ήταν η αρνητική συνέπεια κάποιου αμαρτήματος. Γι' αυτό βασάνιζαν τα άτομα, τα έκλειναν σε φυλακές και άσυλα (Λεφάκης, 1999).

Τον 16^ο μέχρι και τον 18^ο αιώνα έγιναν κάποιες προσπάθειες για ειδική αγωγή από γιατρούς, παιδαγωγούς και ιερείς που είχαν ως στόχο τους κυρίως την επαγγελματική προετοιμασία των ατόμων με αναπηρίες. Οι πρώτες ουσιαστικές οργανωμένες προσπάθειες στο τέλος του 18^{ου} αιώνα για παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών αφορούσαν άτομα με νοητική καθυστέρηση και αισθητηριακά προβλήματα (Eberwein, 1996). Από το 1770 άρχισαν να λειτουργούν σχολεία σε μοναστήρια για τους τυφλούς, τους κωφούς και γενικότερα για άτομα με κάποιου είδους αναπηρία.

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας προς τους μαθητές με αναπηρίες στο σχολείο συνέβη σε διάφορες φάσεις. Η πρώτη φάση στα τέλη του 1800 εστίαζε στο άγχος του δασκάλου και των άλλων μαθητών το οποίο αντιμετωπιζόταν με την απομάκρυνση των μαθητών με αναπηρίες και την τοποθέτησή τους σε ξεχωριστές ειδικές τάξεις. Αυτή η στάση διαχωρισμού συνεχίστηκε και τα τελευταία χρόνια, αλλά αποσκοπούσε στην αποφυγή του άγχους του ατόμου με αναπηρία. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκαν ειδικά προγράμματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρχικά για την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση και αργότερα για την εκπαίδευσή τους σε χειρωνακτικές εργασίες (Winzer, 1993).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1900 είχε αρχίσει μια σημαντική αλλαγή: η αναγνώριση της αυτοεκτίμησης και της αξιοπρέπειας του ατόμου. Επίσης, εκείνη την εποχή, αναγνωρίστηκε ότι ο διαχωρισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν συνήθως εγγενώς αρνητικός (Yell et al., 2006).

Το δικαίωμα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση για εκπαίδευση αναφέρεται για πρώτη φορά στην Ελβετία σε νομικό κείμενο. Το πρώτο κράτος το οποίο επέτρεψε τη φοίτηση στο σχολείο και μαθητών με νοητική καθυστέρηση ήταν η Γερμανία το 1863 και ύστερα η Ελβετία το 1881. Τα πρώτα ειδικά σχολεία ιδρύθηκαν κατά τον 19ο αιώνα (Reble, 1990).

Σύμφωνα με τους επιστήμονες, η ειδική αγωγή από το 1960 αναπτύχθηκε ραγδαία καθώς εφαρμόστηκαν υποστηρικτικά προγράμματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά όμως δημιουργήθηκαν αρκετά προβλήματα που αφορούν το οικονομικό πεδίο της εκπαίδευσης, την επαγγελματική εξειδίκευση των ατόμων και τις ευκαιρίες που τους δίνονται. Μετά το 1960 υιοθετήθηκε το πρόγραμμα «συνδυασμένης εργασίας-προγραμμάτων σπουδών» το οποίο προκάλεσε μια καινοτομία στον εκπαιδευτικό τομέα. Το πρόγραμμα πρέσβευε την επαφή του μαθητή με το επαγγελματικό περιβάλλον, την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών του και την εξέλιξη των ικανοτήτων του στο σχολείο. Αυτές τις δεκαετίες αναγνωρίστηκε η ικανότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες να εκπαιδούνται. Παρόλα αυτά συνεχίστηκαν να απομονώνονται και η πρόοδος ήταν αρκετά περιορισμένη. Τα παιδιά ήταν αποκομμένα από την κοινωνική ζωή και οι στόχοι να κοινωνικοποιηθούν δεν εκπληρώθηκαν (Ξηρομερίτη & Τσακλαγκάνου, 1984).

Στην Κίνα, όπως και στην Ευρώπη, η ειδική αγωγή διοργανώθηκε από θρησκευτικές ομάδες. Το 1949, λειτούργησαν στη χώρα σαράντα ειδικά σχολεία στα οποία φοιτούσαν 2.300 μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα. Η οικονομική πρόοδος της χώρας κατέστησε δυνατή την επέκταση των υπηρεσιών και των προγραμμάτων που προσέφερε η ειδική αγωγή (Lewiq et al., 1997)

Στη Ρουμανία, μετά το 1993 με τη βοήθεια της ΟΥΝΕΣΚΟ και της UNISEF λειτούργησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα για να προωθηθεί η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1995), η ειδική αγωγή έχει περάσει στην πορεία των χρόνων από δυο στάδια. Το πρώτο στάδιο το αναφέρει ως σχολικό διαχωρισμό και το δεύτερο ως δικαίωμα στη διαφορά. Αρχικά υπάρχει δηλαδή μια γενίκευση στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς γίνεται μια αρχή για να φοιτούν όλα τα παιδιά στο σχολείο. Φυσικό ήταν να φανούν όσα παιδιά δυσκολεύονταν και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών στη γενική εκπαίδευση. Η χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων συντέλεσε στην επιλογή των παιδιών, την κατηγοριοποίηση τους και σε πολλές περιπτώσεις τον αποκλεισμό τους.

Στο δεύτερο στάδιο κάνει την εμφάνισή της η αρχή των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά και η αρχή της ομαλοποίησης. Βέβαια, διαπιστώθηκε ότι οι δομές ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία και τάξεις) δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές όσο αναμενόταν.

Σύμφωνα με τον Στασινό (1991) υπάρχουν τέσσερα στάδια που αναφέρονται στην ιστορική εξέλιξη και την εφαρμογή του θεσμού της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Το πρώτο στάδιο αρχίζει το 1828 και διαρκεί μέχρι το 1906. Αυτή την περίοδο υπάρχει μεγάλη ανάγκη από την πλευρά των πρώτων κυβερνήσεων της εποχής να επουλωθούν οι «πληγές» του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα, να φροντιστούν οι ανάπηροι, τα ορφανά, συνολικότερα οι πάσχοντες και οι αγωνιστές.

Στο δεύτερο στάδιο (1906-1954), δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για την αναπηρία. Υπάρχει η ιδρυματική περίθαλψη και η φιλανθρωπική διάθεση που οδήγησαν στη λειτουργία ιδρυμάτων και σχολών (π.χ. οικοτροφεία) που φρόντισαν για τη στέγαση, τη διατροφή και για την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία. Στόχος ήταν τα άτομα που μειονεκτούν μέσω της ιδρυματικής κλειστής περίθαλψης να σταματήσουν να αποτελούν κοινωνικό πρόβλημα.

Στο τρίτο στάδιο (1954-1974), υιοθετείται η ειδική μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία και ιδρύονται ειδικά σχολεία και κέντρα. Το τελευταίο στάδιο (1974-1989) παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική πολιτική που εναρμονίζεται με τις αρχές των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων που υπάρχουν στις αναπτυγμένες χώρες και όσα διακηρύττουν οι παγκόσμιοι οργανισμοί.

Κεφάλαιο 3: Τεχνολογία για άτομα με ειδικές ανάγκες

Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες σήμερα ένα πολύ σημαντικό θέμα στην πολιτική αποτελεί η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περιγράφουν αναλυτικά ποιες ενέργειες είναι απαραίτητες για να επιτευχθεί η μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Καταλυτικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση για την υλοποίηση της μετάβασης αυτής. Σύμφωνα με τη μελέτη που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ «να αλλάζουμε: οι ΤΠΕ στα σχολεία» (2001) οι ΤΠΕ είναι ικανές να αναδιαμορφώσουν τα σχολεία και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών.

Πολλές χώρες θεωρούν ότι η τεχνολογία μπορεί να ελαττώσει τις ανισότητες στην εκπαίδευση και ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο που θα υποστηρίζει τους μαθητές και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, όταν δεν υπάρχει πρόσβαση στις ΤΠΕ είναι πολύ πιθανό να αυξηθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός αυτός που είναι πιθανόν να δημιουργηθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και τον τομέα της Ειδικής Αγωγής (Ευρυδίκη, 2001).

Πολύ σημαντική είναι η κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΤΠΕ. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου, αλλά προϋποθέτει ο ίδιος να έχει βασικές σχετικές γνώσεις για να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να εξασφαλιστεί μια επαρκής υποδομή όσον αφορά τον μηχανικό εξοπλισμό και τα λογισμικά που να έχουν ως στόχο τους να βοηθήσουν όλους τους μαθητές. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν έρευνες και να υπάρχει ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών. Οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο για τη διδασκαλία και για τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τις με ευελιξία ως εργαλείο επικοινωνίας, επιδρά και τροποποιεί το περιβάλλον μάθησης.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες πολλές φορές υποστηρίζονται αποτελεσματικά με τη χρήση της τεχνολογίας. Υπάρχουν διάφορες υπηρεσίες, εφαρμογές και λογισμικά που κάνουν πιο εύκολη την επικοινωνία και βοηθούν τα άτομα να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή.

Οι αναγνώστες οθόνης εντοπίζουν οποιαδήποτε μορφή κειμένου υπάρχει στον υπολογιστή και το μετατρέπουν σε ομιλία βοηθώντας έτσι τα άτομα με προβλήματα όρασης να πλοηγούνται με ακουστική υποβοήθηση. Ορισμένοι αναγνώστες οθόνης υποστηρίζουν και οθόνες με γραφή Μπράιγ. Οι αναγνώστες οθόνης υποστηρίζονται από κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές, τάμπλετ και άλλες συσκευές. Επίσης, είναι δυνατόν να περιλαμβάνουν αρκετές γλώσσες και εφαρμογές. Το λογισμικό ReadPlease αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που διαθέτει σύστημα μετατροπής του κειμένου σε ομιλία.

Ακόμη, υπάρχουν συστήματα που μετατρέπουν το κείμενο σε συνθετική ομιλία. Το “Text- to- Speech” εκφωνεί οποιαδήποτε μορφή κειμένου σε πραγματικό χρόνο. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει και σε κινητά τηλέφωνα. Το «Μίλα μου... Ελληνικά» αποτελεί μια τέτοια εφαρμογή. Χρησιμοποιώντας το μπορεί ο καθένας να ακούει κείμενα χωρίς να τα διαβάζει (π.χ. ηλεκτρονικά μηνύματα, κείμενα στο word ή σε ιστοσελίδες κτλ).

Μέσω του υπολογιστή μπορεί να επιτευχθεί επίσης η ανάγνωση του κειμένου που είναι τυπωμένο. Αρχικά το τυπωμένο κείμενο μετατρέπεται σε ψηφιακό με τη χρήση ενός σαρωτή. Στη συνέχεια με τη βοήθεια ενός ειδικού λογισμικού οι πληροφορίες που είναι ακατέργαστες μετατρέπονται σε κείμενο που έχει ηλεκτρονική μορφή και διακριτούς χαρακτήρες. Με αυτή τη μορφή μπορεί να γίνει ανάγνωση στις εφαρμογές που επεξεργάζονται το κείμενο και αποθηκεύεται σαν αρχείο κειμένου στον υπολογιστή. Στο τελικό στάδιο το πρόγραμμα εκφωνεί ή παρουσιάζει το κείμενο σε οθόνη Μπράιγ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Abby Fine Reader που διαθέτει οπτική αναγνώριση για 121 γλώσσες.

Αναφορικά με τα ψηφιακά ομιλούντα βιβλία μπορούμε να τα βρούμε σε μορφή CD, DVD, Mini Discs, Memory Sticks κτλ. Ο αναγνώστης μπορεί να ξεφυλλίσει το περιεχόμενό τους, το ευρετήριο και τις σημειώσεις τους.

Η BrailleStar πρόκειται για μια συσκευή οπτικής ανάγνωσης που συνδέεται με τον υπολογιστή. Επιτρέπει την οπτική πρόσβαση σε κείμενο σε πραγματικό χρόνο. Χρησιμοποιεί 6-8 ακίδες ή πλήκτρα πλοήγησης. Ακόμη, υπάρχουν εκτυπωτές Braille που εκτυπώνουν σε ειδικό χαρτί σελίδες και διαθέτουν λογισμικό μετάφρασης γραπτού κειμένου σε γραφή Braille (π.χ. Braille Blazer, Everest). Ένα παράδειγμα μεταφραστή Braille είναι ο Duxbury Braille Translator.

Πολύ βοηθητικά είναι επίσης τα εναλλακτικά πληκτρολόγια που χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς έχουν προσαρμοσμένο το μέγεθος των πλήκτρων, το χρώμα τους και την υφή τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των χρηστών. Παράδειγμα αποτελεί το USB King Keyboard και το BigKeys Plus. Το πρώτο διαθέτει εύκολα πλήκτρα και παράγονται ήχοι όταν τα πατάνε οι χρήστες. Διαθέτει λειτουργίες που συντομεύουν τη δημιουργία κειμένων χωρίς πολύ κόπο. Το δεύτερο είναι ειδικά σχεδιασμένο για παιδιά με σκοπό να μάθουν παίζοντας. Έχει ιδιαίτερα χρώματα στα πλήκτρα που είναι μεγάλα, τετράγωνα και σε αλφαβητική σειρά.

Ένα άλλο πολύ χρήσιμο τεχνολογικό μέσο είναι οι «Μεγεθυντές Οθόνης Κλειστού Κυκλώματος Τηλεόρασης». Είναι αυτόνομες αλλά μπορεί να λειτουργούν και σε συνδυασμό με τον υπολογιστή. Μια τέτοια συσκευή είναι η “ Tieman Twinkle Bright”. Με αυτή ο χρήστης μπορεί να ρυθμίσει το μέγεθος των εγγράφων και παράλληλα να κάνει κάποια άλλη εργασία σε άλλο μέρος της οθόνης. Οι μεγεθυντές οθόνης μπορούν να μεγεθύνουν εκτός από κείμενο και εικόνες και να κάνουν εκτυπώσεις με μεγεθυμένους χαρακτήρες. Ακόμα μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν άτομα με χρωματικές δυσλειτουργίες (π.χ. Freedom Magic).

Τα άτομα με προβλήματα στην κίνηση μπορούν να βοηθηθούν με διάφορα τεχνολογικά μέσα. Οι διακόπτες ποδιών είναι πιο εύχρηστοι και αντικαθιστούν τους διακόπτες χεριών όταν υπάρχει αυτή η ανάγκη. Από την άλλη, οι διακόπτες χεριών μπορούν να αντικαταστήσουν ντο ποντίκι για να επιτευχθεί ο έλεγχος της οθόνης και γενικότερα των λειτουργιών του υπολογιστή (π.χ. Big Red Switch, USB Point It). Οι διακόπτες κίνησης είναι ικανοί να ανιχνεύσουν την κίνηση και να τη μεταφράσουν σε κίνηση στην οθόνη του υπολογιστή. Αντικαθιστούν δηλαδή το ποντίκι και εξυπηρετούν όσους δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους (π.χ. Magenta Tracker).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν λογισμικά για τα άτομα με τετραπληγία, εγκεφαλική παράλυση, μυϊκή δυστροφία και άλλα σύνδρομα. Τα λογισμικά αυτά διευκολύνουν την πρόσβαση στα άτομα που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι (π.χ. ClickIt, MagicCursor 2000). Οι λειτουργίες που έχουν τα κουμπιά του ποντικιού πραγματοποιούνται αυτόματα.

Ακόμη, υπάρχουν τα εικονικά πληκτρολόγια που διαθέτουν τρόπους να «μαντεύουν» σε πραγματικό χρόνο τις λέξεις που θέλει το άτομο να πληκτρολογήσει

(π.χ. ScreenDoors2000). Έτσι διευκολύνουν το άτομο και παρέχουν ταχύτητα στην γραφή.

Το Tash CameraMouse και το Tracker 2000 αποτελούν συστήματα ελέγχου του υπολογιστή με το κεφάλι. Διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό άτομα που δεν μπορούν να χειριστούν τον υπολογιστή με τα χέρια. Για μικρότερες δυσκολίες στην κίνηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι ιχνόσφαιρες που βοηθούν περισσότερο στην κίνηση από ότι το ποντίκι (π.χ. BIGtrack). Ένα άλλο μέσο που μπορεί να αντικαταστήσει το ποντίκι είναι η οθόνη αφής. Ασκώντας ελάχιστη πίεση πάνω στην οθόνη ελέγχονται οι λειτουργίες του υπολογιστή. (ABtouch Touchscreen Systems, Cirque Smart Cat).

Υπάρχουν διακόπτες που χαρακτηρίζονται πνευματικοί καθώς ελέγχονται με μια εισπνοή ή εκπνοή (π.χ. USB Integra Mouse, Wisp 2000). Άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες νοητικές ή ομιλίας μπορούν να χρησιμοποιήσουν συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας (π.χ. Chatbox, ChatPC-II) (“ideasis”, χ.χ.)

Αρκετές έρευνες ασχολούνται με τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό και τη μαθησιακή τους πορεία. Τα παιδιά αυτά υποστηρίζονται από παιδοψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και λογοθεραπευτές. Επίσης, μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις παιδιών που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν για διάφορους λόγους τη διδασκαλία των ειδικών σχολείων. Έτσι έχει σχεδιαστεί συγκεκριμένο λογισμικό και μεθοδολογία που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως ειδικά για αυτά τα παιδιά (Γενά, 2002).

Το παιδί αλληλεπιδρά με ψηφιακά περιβάλλοντα που αντιπροσωπεύουν διάφορες δραστηριότητες της πραγματικής ζωής. Με τη χρήση ενός εκπαιδευτικού CD για παράδειγμα ο χρήστης ενισχύει τις αισθήσεις του, τις ικανότητές του και αποκτά ισχυρό κίνητρο για μάθηση μέσω διάφορων εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στους ρυθμούς των μαθητών (Gilden, 2010).

Το λογισμικό Μπαμίδη - Κωσταντινίδη (2008) στοχεύει στην εξάσκηση ορισμένων τομέων όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η κοινωνικότητα, η αντίληψη του χωροχρόνου κτλ. Επιπρόσθετα καλλιεργεί τη σύγκριση, την ομαδοποίηση, την αντιστοίχιση, το λεξιλόγιο των παιδιών. Αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών π.χ.

να απλοποιούν το νόημα, να οπτικοποιούν πληροφορίες, να διακρίνουν ακουστικά ερεθίσματα κτλ.

Το 1^ο ειδικό σχολείο Παμμακαρίστου Ν, Μάκρης δημιούργησε ένα CD-Rom δραστηριοτήτων με τίτλο «Το δέντρο: Μια φωλιά γεμάτη ζωή» για τα παιδιά με αυτισμό. Χρησιμοποίησαν απλές εικόνες και σύμβολα που βοηθούσαν στην αποκωδικοποίηση των εννοιών με τις οποίες ερχόταν σε επαφή το παιδί (Γεωργοπούλου κ.α., 2006). Με τη βοήθεια του λογισμικού αυτού ενισχύθηκε η γλωσσική κατανόηση των παιδιών και η επικοινωνιακή ικανότητα μέσα από το σύστημα επικοινωνίας ΜΑΚΑΤΟΝ.

Τέλος, χρήσιμο είναι να αναφερθεί το λογισμικό LT125dp που έχει σχεδιαστεί για αυτιστικά παιδιά με στόχο να τα βοηθήσει αναφορικά με την ευελιξία και προσαρμοστικότητα που αναπτύσσουν τα ίδια σε προβλήματα της καθημερινότητας.

Κεφάλαιο 4: Συστήματα τηλεκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες

Με στόχο να εφαρμοστεί μια πολιτική που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα της ευρωπαϊκής κοινότητας που ονομάζεται “Leonardo Da Vinci”. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη. Σε αυτό το πρόγραμμα προσβύεται η δια βίου μάθηση, η διαρκής εξέλιξη των ατόμων και η ένταξή τους στην κοινωνία. Στοχεύει να διευκολύνει την ένταξη στην αγορά εργασίας μέσω της βελτίωσης των ικανοτήτων των ατόμων. Ακόμη, αποσκοπεί στην καινοτομία καθώς επιδιώκει την καλλιέργεια της ανταγωνιστικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος δημιουργώντας νέες ευκαιρίες για απασχόληση. Ιδιαίτερη σημασία δίνει στα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην αγορά εργασίας. Προσπαθεί να εξασφαλίσει ευκαιρίες με ισότητα σε όλους για να μην υπάρχουν διακρίσεις στην επαγγελματική κατάρτιση. Έτσι δόθηκε σημασία στην επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία και δημιουργήθηκαν ορισμένα προγράμματα τηλεκπαίδευσης (“IKY”, χ.χ).

Παράδειγμα αποτελεί το “DELFE” που είναι ένα εργαλείο για την τηλεκπαίδευση Κωφών ατόμων. Αφορά τον τομέα του εμπορίου μέσω διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Μέσα από το πρόγραμμα υποστηρίζονται τα ίσα δικαιώματα των ατόμων και η πρόσβασή τους στην επαγγελματική κατάρτιση. Η πλατφόρμα είναι πολυγλωσσική και αναπτύσσεται στο πλαίσιο Leonardo υποστηρίζοντας την τηλεκπαίδευση σε Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Το περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης προσαρμόζεται στις ικανότητες και δυνατότητες των ατόμων. Το υλικό αφορούσε τρεις ενότητες. Στην πρώτη τα άτομα εξοικειώνονταν με τη χρήση του διαδικτύου, στη δεύτερη γινόταν η εισαγωγή σε βασικά θέματα που αφορούν την τηλεκπαίδευση και στην τρίτη εκπαιδούνταν στο ηλεκτρονικό εμπόριο.

Το σύστημα τηλεκπαίδευσης “DEDALOS” αποσκοπεί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα για τα κωφά άτομα. Το εκπαιδευτικό υλικό χωρίζεται σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με τις ανάγκες και δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Μεγάλη σημασία δίνεται στην ποιότητα και την καινοτομία του υλικού. Υπάρχει εξατομίκευση, ψηφιακή εικόνα και βίντεο στη νοηματική γλώσσα

για κάθε εκπαιδευόμενο. Με το πρόγραμμα αυτό ελαττώνεται ο αποκλεισμός των Κωφών ατόμων και τους παρέχεται η ευκαιρία να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα.

Για τα άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης αναπτύχθηκε ένα σύστημα τηλεκπαίδευσης (Web Portal) που έδινε έμφαση στην πρόσβαση των ατόμων σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στόχος του ήταν από την μία πλευρά η πληροφόρηση και η περαιτέρω κατάρτιση των ειδικών και από την άλλη πλευρά η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία ως ισότιμα μέλη στην κοινωνία της πληροφόρησης. Περιλαμβάνει δύο ενότητες. Η μία αφορά το Web Portal και η άλλη τη βάση δεδομένων (Database).

Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν πολλαπλά μενού πρόσβασης τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες των ατόμων. Υπάρχει ακουστική πλοήγηση και δυνατότητα να μεγεθυνθεί το κείμενο για την ευκολότερη επεξεργασία του. Ακόμη, υπάρχει ένα μενού που αφορά τους εκπαιδευτές και την τις οικογένειες των ατόμων με αναπηρία. Στη δεύτερη ενότητα η βάση δεδομένων χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία. Τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι χρήστες είναι τα Macromedia Flash Player και Real Player που κατεβάζουν χωρίς χρέωση. Αφού εισέλθουν στη σελίδα μπορούν να μεταβούν στην ενότητα «Τεχνολογία» που δίνει πληροφορίες σχετικές με την τεχνολογική υποστήριξη και παρέχει διάφορες συνδέσεις με εργαλεία που βοηθούν τα άτομα με προβλήματα όρασης. Η ενότητα «Πληροφορίες» εμπεριέχει διάφορους συνδέσμους με βιβλία, περιοδικά, άρθρα κτλ με θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία. Η ενότητα «Οργανισμοί» τους πληροφορεί για ιδρύματα και οργανώσεις σχετικές και η ενότητα «Πολυμέσα» διαθέτει υλικό για εκπαίδευση και ψυχαγωγία (Drigas et al, 2005).

4.1 Η εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού Covid-19

Ο κορωνοϊός COVID-19 εμφανίστηκε απροσδόκητα και άλλαξε τον τρόπο ζωής των ατόμων σε όλο τον πλανήτη. Οι καταστάσεις που βίωσαν και συνεχίζουν να βιώνουν οι άνθρωποι θα έχουν μελλοντικά σημαντικές κοινωνικές, ψυχολογικές και οικονομικές επιπτώσεις που είναι δύσκολο να εκτιμηθούν με ακρίβεια. Τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες καθώς κλήθηκαν να λάβουν τα μέτρα τους ώστε να αντιμετωπιστεί μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Αρχικά, ανέστειλαν τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών για να μειωθεί η διασπορά του COVID-19, όπως ανέφεραν οι συστάσεις των ειδικών. Έπειτα, προσπάθησαν να βρουν τρόπους για εκπαίδευση από απόσταση.

Σύμφωνα με την UNESCO το 91,3% των μαθητών και φοιτητών σε 188 χώρες του κόσμου σταμάτησε να πηγαίνει στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο στην πρώτη περίοδο της καραντίνας (UNESCO ISD, 2020). Κατά τη δεύτερη περίοδο τον Νοέμβριο του 2020 το 18,63% των μαθητών/φοιτητών σε 31 χώρες του πλανήτη δεν πήγαινε στο σχολείο/πανεπιστήμιο. Το διάστημα αυτό δόθηκε περισσότερη έμφαση στην εξ αποστάσεως υποστήριξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Έγιναν προσπάθειες να διασφαλιστεί η ταχεία και αξιόπιστη πρόσβαση στο διαδίκτυο, να διαμοιραστεί το εκπαιδευτικό υλικό μέσα από τη χρήση πλατφορμών. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκαν ζητήματα ισότιμης πρόσβασης που αφορούσαν ιδιαίτερα τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Η Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια είχε αντιμετωπίσει πολλαπλές δυσκολίες σε οικονομικό επίπεδο με πολλές προεκτάσεις (κοινωνικές, ψυχολογικές κτλ). Με την πανδημία κλήθηκε εκ νέου να έρθει αντιμέτωπη με τις νέες και ιδιαίτερα απαιτητικές προκλήσεις της επιδημίας του COVID-19, τη στιγμή που το 15% του πληθυσμού ζει στο όριο της φτώχειας. Τα περισσότερα άτομα έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο όμως ένα μεγάλο ποσοστό δεν διαθέτει βασικές γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογικών μέσων. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς οι γονείς ήταν αυτοί που την περίοδο της καραντίνας έπρεπε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύτηκε με τη χρηματοδότηση, τις υποδομές και την πρόσβαση σε περιβάλλοντα μάθησης. Ελλιπής ήταν αρχικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην

εκπαίδευση. Σημαντικό είναι, επίσης, να επισημανθεί ότι το 72,68% των μονίμων εκπαιδευτικών στα σχολεία είναι άνω των 50 ετών. Η πίεση χρόνου και οι δυσμενείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες δεν βοήθησαν την εξ αποστάσεως υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ή ευπαθείς ομάδες.

Από τις δυσκολίες αναδείχθηκε η ανάγκη να υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και η σημαντικότητα της εκπαίδευσης που να είναι εστιασμένη στον άνθρωπο με όποιο μέσο κι αν επιτυγχάνεται (Abidah, 2020). Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο προσαρμοστεί και να τροποποιήσει μέσα, τεχνικές και μεθόδους ώστε οι μαθητές του να προσλάβουν θετικές εμπειρίες μάθησης. Η επιμόρφωση και η υλικοτεχνική υποστήριξη καθίστανται απαραίτητες προϋποθέσεις (Zhao et al., 2020).

4.2 Έρευνες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, για τη συμβολή της στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά της. Σε μία έρευνα της Thomson (2010) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δεν σημείωσαν ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι μαθητές από απόσταση σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία. Τονίστηκε, όμως, ότι όλες οι διευκρινήσεις ήταν αναγκαίο να δίνονται με σαφήνεια στους μαθητές και να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι. Πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι ένιωσαν περισσότερο άνετα να εκφραστούν και να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για τη μάθησή τους. Μια βασική δυσκολία φάνηκε να είναι η οπτικοποίηση της γνώσης.

Σε μια άλλη έρευνα της Wallace (2009) φάνηκε ότι οι μικρότεροι σε μαθητές έδωσαν πιο εύκολα θετικές αξιολογήσεις από τους μεγαλύτερους. Δήλωσαν ακόμα, ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με την εγκατάσταση και τη χρήση του λογισμικού με το οποίο ενασχολήθηκαν. Οι επιδόσεις των μαθητών ήταν υψηλές και εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον για τον νέο τρόπο διδασκαλίας.

Στην έρευνα της Johnston et al. (2014) οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν έντονες διαφορές όσον αφορά τις δυνατότητές τους. Παρά το γεγονός αυτό, τόνισαν πως στην εικονική τάξη οι διαφορές αυτές δεν γίνονται ορατές κι έτσι δεν τους δημιουργείται άγχος. Ένας μαθητής με αυτισμό που είχε υποστεί εκφοβισμό από ορισμένους συμμαθητές του κατάφερε να αλληλεπιδράσει με συμμαθητές του από απόσταση με μεγαλύτερη ευκολία. Αντίθετα για μία μαθήτρια σύμφωνα με τα

λεγόμενα της μητέρας της, δεν υπήρχαν πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία με τους συμμαθητές της, καθώς ο εκπαιδευτικός ήταν ο μοναδικός που μιλούσε και τα παιδιά παρακολουθούσαν.

Στην έρευνα της Rice et al.(2016) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι στρατηγικές που διέθεταν κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν περιορισμένες ειδικά όταν καταλάβαιναν ότι οι μαθητές τους δεν μπορούν να ρυθμίσουν μόνοι τους τη μάθησή τους. Αφού επικοινωνούσαν μαζί τους προσπαθούσαν να καταλάβουν τι τους προβλημάτιζε και να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη.

Στην έρευνα της Rice (2006) οι ειδικοί τόνισαν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη να αναπτυχθούν προγράμματα και ειδική βοηθητική τεχνολογία για να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και τα ίδια να εξελιχθούν όσο περισσότερο μπορούν.

Διερευνώντας την ασύγχρονη διδασκαλία (Barbour & Hill, 2011) διαπιστώθηκε πως η περισσότερη ώρα δεν αφιερωνόταν στην παροχή οδηγιών με στόχο να διεκπεραιωθούν οι εργασίες από τους μαθητές. Οι οδηγίες αυτές κρίνονταν από τους μαθητές ελλιπείς και αναποτελεσματικές. Οι μαθητές δεν κατάφεραν να μελετούν όπως θα έπρεπε.

Η De La Varre et al. (2014) στην έρευνά τους συμπέραναν ότι οι περισσότεροι μαθητές σταματούσαν την εξ αποστάσεως φοίτησή τους λόγω έλλειψης χρόνου ή κινήτρων. Επίσης, αντιμετώπιζαν πολλές τεχνολογικές δυσκολίες, δεν είχαν άμεση επαφή με τον δάσκαλο ή υπήρχε ένα αυστηρό κλίμα στην ψηφιακή τάξη.

Στην έρευνα της Di Pietro (2008) προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί διέθεταν τις βασικές γνώσεις των νέων τεχνολογιών, αλλά δεν έδειχναν ενδιαφέρον για να εξελιχθούν τεχνολογικά και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στο μάθημά τους. Έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και προσπαθούσαν όσο μπορούσαν να τους στηρίξουν. Αφιέρωναν αρκετό χρόνο και χρησιμοποιούσαν ποικίλα μέσα για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Τους έδιναν συνεχή ανατροφοδότηση για να τους κινητοποιήσουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Στήριζαν την ύπαρξη θετικού κλίματος και φιλικών σχέσεων. Στη διδασκαλία τους εφαρμόζαν διάφορες τεχνικές που επικεντρώνονταν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και αξιολογούσαν εξατομικευμένα και διαφοροποιημένα.

διαφοροποιημένη ήταν και η αξιολόγηση. Ακόμη, παρακολουθούσαν συχνά επιμορφώσεις

Στην έρευνα του Barbour et al. (2016) οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν κάποια πλεονεκτήματα: την ελευθερία - ευελιξία που τους παρέχει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας και την εύκολη προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Ωστόσο αναφέρθηκαν και κάποια μειονεκτήματα. Το ένα είναι ο μεγάλος χρόνος που χρειάστηκαν για την προετοιμασία τους, οι ώρες μελέτης και το υλικό τους οδήγησαν στο λεγόμενο burnout (επαγγελματική εξουθένωση). Υπήρχαν επίσης προβληματισμοί για την επικοινωνία με τους μαθητές, την αξιολόγησή τους και τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι περισσότεροι συμφώνησαν η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί μια καλή μέθοδο για τους μαθητές που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση για διάφορους λόγους. Τέλος, σημείωσαν ότι είναι απαραίτητη η οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα θέματα.

Κεφάλαιο 5: Περιγραφή της έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας

Η πανδημία του COVID-19 επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την καθημερινότητα των ατόμων. Τα αποτελέσματά της ώθησαν την εκπαίδευση να λειτουργήσει σε νέα βάση, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που έθεταν οι υγειονομικοί περιορισμοί. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως προαναφέραμε, σταμάτησαν να λειτουργούν για λόγους ασφάλειας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και όχι μόνο. Η επικοινωνία δασκάλου και μαθητών πραγματοποιούταν για μεγάλο χρονικό διάστημα εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, το υλικό τους και να δημιουργήσουν ηλεκτρονικές τάξεις ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Πολλοί από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετώπισαν δυσκολίες ή δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα, ενώ άλλοι κατάφεραν με δυσκολία να προσαρμοστούν. Οι παραπάνω δυσκολίες οδήγησαν σε διάφορους προβληματισμούς από μέρους των εκπαιδευτικών για τον νέο ρόλο τους και την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Πιο συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και της μη εξοικείωσής τους (στις περισσότερες περιπτώσεις) με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικές με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι οποίες ασχολούνται τόσο με τα πλεονεκτήματα όσο και με τα μειονεκτήματά της. Λιγιστές είναι αυτές που συνδυάζουν την πρόσφατη πανδημία και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί εκείνη την περίοδο. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν να προσαρμοστούν σε νέα περιβάλλοντα και στις αλλαγές της καθημερινότητας - ρουτίνας τους. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την συμβολή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα:

Τα ερωτήματα που τέθηκαν για να διερευνηθούν είναι τα εξής:

1. Υπήρχε μεταβολή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την πανδημία; (Q 9 και Q 10)
2. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν την ετοιμότητά τους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως; (Q 6 και Q 11)
3. Η υποστήριξη του σχολείου επηρεάζει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως; (Q16 και Q11)
4. Ποιες προκλήσεις πιστεύουν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό; (Q20 – Q 40)
5. Λειτουργεί με θετικό τρόπο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (Q41)
6. Σε ποιους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας βοήθησε περισσότερο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες; (Q42 – Q 50)

Μεταβλητές

1. Εξαρτημένη: η στάση των εκπαιδευτικών μετά την πανδημία απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ανεξάρτητη: η στάση των εκπαιδευτικών πριν την πανδημία απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

2. Εξαρτημένη: η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως

Ανεξάρτητη: οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες

3. Εξαρτημένη: η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως

Ανεξάρτητη: η υποστήριξη του σχολείου

Ανεξάρτητες:

4. οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

5. η θετική λειτουργία της εξ αποστάσεως στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

6. οι τομείς της μαθησιακής διαδικασίας που συνέβαλε θετικά η εξ αποστάσεως

5.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Η διανομή του έγινε μέσω του διαδικτύου καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο εξοικονομούνται πόροι (χρόνος και χρήμα). Είναι πιο αποτελεσματικό σε σύγκριση με άλλα εργαλεία αναφορικά με τη συλλογή και την αποθήκευση των δεδομένων της έρευνας. Ακόμη, παρέχει τη δυνατότητα εύρεσης ατόμων με συγκεκριμένα κριτήρια και είναι αρκετά εύκολο και ελκυστικό στη χρήση από τους συμμετέχοντες (VanSelmetal, 2006).

Αρχικά μελετήθηκαν προγενέστερες έρευνες σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο «Questionnaires on Teachers Awareness, Readiness and Online Learning Experiences During COVID-19», που είχε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0,89$ (Lapada et al., 2020). Ύστερα από βελτιώσεις και παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκε η τελική μορφοποίηση του ερωτηματολογίου. Μέσω του Google Forms διαμοιράστηκε διαδικτυακά και οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν 100. Επακολούθησε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

5.4 Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει μια σημείωση που εμπεριέχει βασικές πληροφορίες της έρευνας, όπως ο χρόνος που απαιτείται για την απάντηση των ερωτήσεων, ο σκοπός της έρευνας και η δήλωση για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Έπειτα, ακολουθούν πενήντα ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες χωρίζονται σε έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά δημογραφικά στοιχεία όπως: το φύλο, η ηλικία, ο τίτλος σπουδών, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η ειδικότητα, το επίπεδο της γνώσης των νέων τεχνολογιών, η συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Η δεύτερη ενότητα αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, να χρησιμοποιήσουν υλικό (έντυπο ή ψηφιακό) και τεχνολογικά μέσα εξ αποστάσεως. Η τέταρτη ενότητα αφορά την υποστήριξη του σχολείου, τη συνολικότερη διαχείριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και τους μαθητές. Η

πέμπτη ενότητα ασχολείται με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Η έκτη και τελευταία ενότητα αφορά την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συγκεκριμένους τομείς (π.χ. μαθησιακοί στόχοι, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, ευκαιρίες μάθησης, ψηφιακές δεξιότητες, ευελιξία κτλ).

Το ερωτηματολόγιο υπάρχει ολοκληρωμένο στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

5.5 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας χωρίς περιορισμό ως προς το φύλο, τον κλάδο σπουδών και τη γεωγραφική καταγωγή. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και να είναι σχετικές με την εκπαίδευση για να μπορούν να εκφέρουν άποψη για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Από τους 100 συμμετέχοντες οι 64 είναι γυναίκες (64%) και οι 36 άνδρες (36%).

Πίνακας 5.1

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

Φύλο	N	%
1. Άνδρας	36	36
2. Γυναίκα	64	64
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά την ηλικία το εύρος διαμορφώθηκε ως εξής: Στο μεγαλύτερο ποσοστό (36%) ανήκουν άτομα της ηλικιακής ομάδας των 22-30 ετών. Το 21% των συμμετεχόντων είναι 31-40 ετών. Το 18% των ερωτηθέντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και το 23% είναι 51-60 ετών. Τέλος, μόνο το 2% είναι άνω των 60 ετών.

Πίνακας 5.2

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Ηλικία	N	%
1. 22-30 ετών	36	36
2. 31-40 ετών	21	21
3. 41- 50 ετών	18	18
4. 51-60 ετών	23	23
5. 60+ ετών	2	2
Σύνολο	100	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων κατέχουν ως τίτλο σπουδών το πτυχίο του πανεπιστημίου από το οποίο αποφοίτησαν (49%) και ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο (45%). Μόνο το 2% διαθέτει μεταδιδακτορικό και το 4% κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 5.3

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον ανώτατο τίτλο σπουδών

Τίτλος σπουδών	N	%
1. Πτυχίο πανεπιστημίου	49	49
2. Μεταπτυχιακό	45	45
3. Διδακτορικό	4	4
4. Μεταδιδακτορικό	2	2

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, 34 από τους συμμετέχοντες (34%) έχουν εργαστεί 5 χρόνια ή και λιγότερα στον χώρο της εκπαίδευσης. Το 19% έχει εργαστεί 6-10 έτη σε σχολείο και το 12% 11 ως 15 χρόνια Παρατηρείται ότι το 13% των ερωτηθέντων έχει δουλέψει 21-25 χρόνια και άλλο ένα 13% έχει εργαστεί 26 ή και περισσότερα χρόνια.

Πίνακας 5.4

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	N	%
1. 5 χρόνια ή λιγότερα	34	34
2. 6-10 χρόνια	19	19

3. 11-15 χρόνια	12	12
4. 16-20 χρόνια	9	9
5. 21-25 χρόνια	13	13
6. 26 ή και περισσότερα χρόνια	13	13
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με την ειδικότητα, το 51% των συμμετεχόντων, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής. Το 11% αποτελείται από δασκάλους ειδικής αγωγής, το 8% από δασκάλους του τμήματος ένταξης και το 7% από δασκάλους παράλληλης στήριξης. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι υπόλοιπες ειδικότητες: δάσκαλοι πληροφορικής (6%), δάσκαλοι ξένης γλώσσας (6%) θεατρολόγοι (4%), δάσκαλοι ΖΕΠ (3%), δάσκαλοι φυσικής αγωγής (2%) και μουσικοί (2%). Στο παρόν ερωτηματολόγιο δεν συμμετείχε κάποιος δάσκαλος εικαστικών.

Πίνακας 5.5

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα

Ειδικότητα	N	%
1. Δάσκαλος γενικής αγωγής	51	51
2. Δάσκαλος τμήματος ένταξης	8	8
3. Μουσικός	2	2
4. Θεατρολόγος	4	4
5. Εικαστικός	0	0
6. Δάσκαλος φυσικής αγωγής	2	2
7. Δάσκαλος πληροφορικής	6	6
7. Δάσκαλος ξένης γλώσσας	6	6
7. Δάσκαλος ειδικής αγωγής	11	11
7. Δάσκαλος παράλληλης στήριξης	7	7
7. Δάσκαλος ΖΕΠ	3	3
Σύνολο	100	100

Οι ερωτηθέντες δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό ότι έχουν πολύ καλό επίπεδο αναφορικά με τη γνώση τους στις νέες τεχνολογίες (27%) πάρα πολύ καλό και 36% καλό). Ένα μεγάλο ποσοστό, επίσης, δήλωσε ότι το επίπεδό του είναι αρκετά καλό (25%). Μόλις το 11% σημείωσε ότι οι γνώσεις του είναι λιγιστές (11%). Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό ανέφερε ότι δεν έχει καθόλου καλές γνώσεις αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες (1%).

Πίνακας 5.6

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες

Επίπεδο γνώσεων	N	%
1. Πάρα πολύ καλό	27	27
2. Πολύ καλό	36	36
3. Αρκετά καλό	25	25
4. Λίγο καλό	11	11
5. Καθόλου καλό	1	1
Σύνολο	100	100

Το 72,4% των ερωτώμενων δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ενώ το 27,6% απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 5.7

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως

Συμμετοχή	N	%
1. Ναι	72,4	72,4
2. Όχι	27,6	27,6
3. Σύνολο	100	100

Το 30% των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ σημαντική την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το 49%, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τη θεωρεί αρκετά σημαντική. 18 από τους ερωτηθέντες σημειώνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι λίγο σημαντική και μόνο 3 επισημαίνουν ότι δεν είναι καθόλου σημαντική.

Πίνακας 5.8

Κατανομή του δείγματος αναφορικά με τη σπουδαιότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Βαθμός που θεωρείται σημαντική	N	%
1. Πάρα πολύ	30	30
2. Αρκετά	49	49
3. Λίγο	18	18
4. Καθόλου	3	3
Σύνολο	100	100

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Ως περιορισμοί της έρευνας καλό είναι να αναφερθούν το περιορισμένο χρονικό διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η ίδια και ο σχετικά μικρός αριθμός των ερωτηθέντων. Ακόμη, ένας περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί και ο μη τυχαίος τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων που στοχεύουν στον εντοπισμό σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται.

Συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την πανδημία

Για να διερευνηθεί αν υπάρχει μεταβολή στη στάση των εκπαιδευτικών πριν και μετά την πανδημία απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις στις οποίες δήλωσαν πόσο θετικοί ήταν πριν την πανδημία σε μια κλίμακα πέντε βαθμών και πόσο άλλαξε αυτή τους η στάση μετά την πανδημία.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό (35%) είχε ουδέτερη στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία πριν την πανδημία. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (33%) απάντησε ότι η στάση του ήταν θετική και ένα 10% ότι η στάση του ήταν πολύ θετική. Υπήρχαν όμως και αρκετά άτομα (18%) που κράτησαν αρνητική στάση στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Μόνο 4 απάντησαν ότι είχαν πολύ αρνητική στάση.

Πίνακας 6.1

Απαντήσεις για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία πριν την πανδημία

Στάση πριν την πανδημία	N	%
1. Πολύ θετική	10	10
2. Θετική	33	33
3. Ούτε αρνητική ούτε θετική	35	35
4. Αρνητική	18	18
5. Πολύ αρνητική	4	4
Σύνολο	100	100

Μετά την πανδημία παρατηρείται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αποκτούν αρνητική στάση (24%) έως πολύ αρνητική (11%). Ένα μεγάλο ποσοστό παρέμεινε ουδέτερο (36%) και το 23% είχε θετική στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το 6% δήλωσε ότι είχε πολύ θετική στάση.

Πίνακας 6.2

Απαντήσεις για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μετά την πανδημία

Στάση μετά την πανδημία	N	%
1. Πολύ θετική	6	6
2. Θετική	23	23
3. Ούτε αρνητική ούτε θετική	36	36

4. Αρνητική	24	24
5. Πολύ αρνητική	11	11
Σύνολο	100	100

Πίνακας 6.3

Συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την πανδημία

Correlations

		Q9	Q10
Kendall's tau_b	Q9	1,000	,399**
	Correlation Coefficient		
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Q10	Q9	,399**	1,000
	Correlation Coefficient		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον στατιστικό έλεγχο Kendall's tau-b ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τη στάση τους απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν (Q9) και μετά την πανδημία (Q10), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα 6.4 ($p < 0,01$).

Συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις νέες τεχνολογίες και την ετοιμότητά τους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως

Αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιόδους COVID, ένα μεγάλο ποσοστό (36%) δήλωσαν ότι νιώθουν έτοιμοι να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (24%) διαφωνεί με την πρόταση και το 9% διαφωνεί απόλυτα. Το 24% παραμένει ουδέτερο και το 8% δηλώνει πανέτοιμο να διδάξει εξ αποστάσεως σε μαθητές με δυσκολίες και στις ειδικές συνθήκες λόγω κορωνοιού.

Πίνακας 6.4

Απαντήσεις για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Ετοιμότητα να διδάξουν εξ αποστάσεως	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	8	8
2. Συμφωνώ	36	36
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	24
4. Διαφωνώ	24	24
5. Διαφωνώ απόλυτα	9	9
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά τη χρήση έντυπου υλικού στο ψηφιακό μάθημα οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) που συμμετείχαν δήλωσαν ότι συμφωνούν και μπορούν να το αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Το 12% δήλωσαν ότι συμφωνεί απόλυτα και το 18% κράτησε ουδέτερη στάση. Το 19% διαφώνησε και μόλις το 5% απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.5

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες

Επίπεδο γνώσεων	N	%
1. Πάρα πολύ καλό	27	27
2. Πολύ καλό	36	36
3. Αρκετά καλό	25	25
4. Λίγο καλό	11	11
5. Καθόλου καλό	1	1
Σύνολο	100	100

Πίνακας 6.6

Συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις νέες τεχνολογίες και την ετοιμότητά τους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως

Correlations			Q6	Q11
Kendall'stau_b		CorrelationCoefficient	1,000	,260**
	Q6	Sig. (2-tailed)	.	,002
		N	100	100
		CorrelationCoefficient	,260**	1,000
	Q11	Sig. (2-tailed)	,002	.
		N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον στατιστικό έλεγχο Kendall'stau-b ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις νέες τεχνολογίες (Q6) και την ετοιμότητά τους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως (Q11), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα 6. ($p < 0,01$). Μάλιστα, η συσχέτιση και στις δύο περιπτώσεις είναι θετική, δηλαδή όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως.

Πίνακας 6.7

Ετοιμότητα να χρησιμοποιήσουν έντυπο υλικό	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	12	12
2. Συμφωνώ	50	50
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18
4. Διαφωνώ	19	19
5. Διαφωνώ απόλυτα	5	5
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με τη χρήση υλικού που μπορούν να βρουν οι εκπαιδευτικοί στο διαδίκτυο (π.χ. video στο Youtube), το 52% δήλωσε ότι συμφωνεί και το 22% ότι

συμφωνεί απόλυτα. Το 14% κράτησε ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το 10% δήλωσε ότι δεν είναι έτοιμο να χρησιμοποιήσει υλικό από το διαδίκτυο και το 3% σημείωσε ότι διαφωνεί απόλυτα δηλώνοντας ανέτοιμο.

Πίνακας 6.8

Ετοιμότητα να χρησιμοποιήσουν διδακτικό υλικό που θα βρουν στο διαδίκτυο	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	22	22
2. Συμφωνώ	52	52
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	14
4. Διαφωνώ	10	10
5. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση για το αν νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν με τη χρήση κάποιας πλατφόρμας οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μεγάλο ποσοστό (49% συμφωνώ, 24% συμφωνώ απόλυτα). Το 12% κράτησε ουδέτερη στάση και το 12% διαφώνησε. Μόνο το 5% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.9

Ετοιμότητα να διδάξουν με τη χρήση πλατφόρμας	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	24	24
2. Συμφωνώ	49	49
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	12
4. Διαφωνώ	12	12
5. Διαφωνώ απόλυτα	5	5
Σύνολο	100	100

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56%) συμφώνησαν ότι το σχολείο είχε ένα σύστημα επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές. Το 5%

των εκπαιδευτικών συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (23%) διαφώνησε και το 4% διαφώνησε απόλυτα. Υπήρχε επίσης και το 12% των εκπαιδευτικών που δεν εξέφρασε άποψη.

Πίνακας 6.10

Απαντήσεις σχετικές με το σύστημα επικοινωνίας του σχολείου

Το σχολείο είχε σύστημα επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	5	5
2. Συμφωνώ	56	56
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	12
4. Διαφωνώ	23	23
5. Διαφωνώ απόλυτα	4	4
Σύνολο	100	100

Συσχέτιση της υποστήριξης του σχολείου με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως

Αναφορικά με το αν το σχολείο διαχειρίστηκε κατάλληλα την εξ αποστάσεως διδασκαλία υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς υπήρχαν ποικίλες απόψεις. Το 37% συμφώνησε και το 27% διαφώνησε. Ένα 7% συμφώνησε απόλυτα, ενώ το 9% διαφώνησε απόλυτα. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (20%) δεν πήρε θέση στον συγκεκριμένο προβληματισμό.

Πίνακας 6.11

Απαντήσεις για την υποστήριξη του σχολείου

Το σχολείο υποστήριξε κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	7	7
2. Συμφωνώ	37	37
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	20
4. Διαφωνώ	27	27
5. Διαφωνώ απόλυτα	9	9
Σύνολο	100	100

Πίνακας 6. 12

Απαντήσεις για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως

Ετοιμότητα να διδάξουν εξ αποστάσεως	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	8	8
2. Συμφωνώ	36	36
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	24
4. Διαφωνώ	24	24
5. Διαφωνώ απόλυτα	9	9
Σύνολο	100	100

Correlations

		Q11	Q16
Kendall'stau_b	CorrelationCoefficient	1,000	,222**
	Q11 Sig. (2-tailed)	.	,008
	N	100	100
	CorrelationCoefficient	,222**	1,000
	Q16 Sig. (2-tailed)	,008	.
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον στατιστικό έλεγχο Kendall'stau-b ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την υποστήριξη του σχολείου (Q16) και την ετοιμότητά τους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως (Q11), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα 6. ($p < 0,01$). Μάλιστα, η συσχέτιση και στις δύο περιπτώσεις είναι θετική, δηλαδή όσο υψηλότερη είναι η υποστήριξη από το σχολείο, τόσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως.

Σχετικά με το αν το σχολείο διαθέτει ειδικό εργατικό δυναμικό για έκτακτες περιπτώσεις όπως η εξ αποστάσεως λόγω COVID η συντριπτική πλειοψηφία (47%)

απάντησε πως διαφωνεί. Ένα μεγάλο ποσοστό (22%) ήταν κάθετο πως απουσιάζει εργατικό δυναμικό που να στηρίζει το σχολείο σε έκτακτες συνθήκες όπως αυτές της πανδημίας. Το 15% δεν εξέφρασε άποψη, ενώ το 14% υποστήριξε ότι υπάρχει εργατικό δυναμικό υποστηρικτικό λόγω κορωνοιού. Τέλος, το 2% μόνο συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση.

Πίνακας 6.13

Απαντήσεις σχετικές με την ύπαρξη εργατικού δυναμικού λόγω COVID

Ύπαρξη ειδικού εργατικού δυναμικού	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	2	2
2. Συμφωνώ	14	14
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	15
4. Διαφωνώ	47	47
5. Διαφωνώ απόλυτα	22	22
Σύνολο	100	100

Στην πρόταση «Το σχολείο διαθέτει κανονισμούς και πολιτικές για τη χρήση της εξ αποστάσεως και την προστασία των προσωπικών δεδομένων» το 27% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ το 32% ότι διαφωνεί. Το 26% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Υπάρχει, επίσης, ένα 5% που συμφωνεί απόλυτα και ένα 10% που διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.14

Απαντήσεις σχετικές με την ύπαρξη κανονισμών και πολιτικών προστασίας

Ύπαρξη κανονισμών και πολιτικών προστασίας	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	5	5
2. Συμφωνώ	27	27
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	26
4. Διαφωνώ	32	32
5. Διαφωνώ απόλυτα	10	10
Σύνολο	100	100

Το 45% διαφώνησε αναφορικά με την παροχή διδακτικού υλικού από την πλευρά του σχολείου. Ακόμα, ένα αξιόλογο ποσοστό (22%) διαφώνησε απόλυτα ότι το σχολείο παρέχει υλικό στους εκπαιδευτικούς. Μόνο το 3% συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση και το 23% δήλωσε ότι συμφωνεί. Ένα 7% κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 6.15

Απαντήσεις σχετικές με την παροχή διδακτικού υλικού από το σχολείο

Παροχή διδακτικού υλικού	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	3	3
2. Συμφωνώ	23	23
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	7
4. Διαφωνώ	45	45
5. Διαφωνώ απόλυτα	22	22
Σύνολο	100	100

Το 45% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικές με τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το 24% μάλιστα συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση. Το 18% διαφώνησε και το 3% πιστεύει ότι δεν αντιμετωπίζει καθόλου προκλήσεις σχετικά με τις δικές τους γνώσεις. Το 10% ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε.

Πίνακας 6.16

Απαντήσεις για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Προκλήσεις σχετικά με τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	24	24
2. Συμφωνώ	45	45
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10
4. Διαφωνώ	18	18
5. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
Σύνολο	100	100

Σχετικά με την επικοινωνία τους με τους μαθητές τους πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί (51%) συμφώνησαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες και το 32% συμφώνησε απόλυτα με την παραπάνω πρόταση. Το 5% δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Ένα μικρό σχετικά ποσοστό (11%) διαφώνησε και μόνο ένας εκπαιδευτικός διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.17

Απαντήσεις για τις προκλήσεις με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους

Προκλήσεις σχετικά με την επικοινωνία	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	32	32
2. Συμφωνώ	51	51
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	5
4. Διαφωνώ	11	11
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά τη συνδεσιμότητα του δικτύου οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα σε μεγάλο ποσοστό (40%). Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (38%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Μόνο ένας εκπαιδευτικός δεν εξέφρασε άποψη. Το 20% διαφώνησε και το 1% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.18

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη συνδεσιμότητα του δικτύου

Προκλήσεις σχετικά με τη συνδεσιμότητα του δικτύου	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	40	40
2. Συμφωνώ	38	38
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	1
4. Διαφωνώ	20	20
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Το 30% των εκπαιδευτικών συμφώνησε απόλυτα ότι υπήρχαν προκλήσεις όσον αφορά τη χρήση και την πρόσβασή τους σε συσκευές. Το 37% συμφώνησε και το 4% δεν εξέφρασε άποψη. Ακόμα, το 27% δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε προβλήματα σε αυτόν τον τομέα και το 2% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.19

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη χρήση και την πρόσβαση σε συσκευές

Προκλήσεις σχετικά με τη χρήση και πρόσβαση συσκευών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	30	30
2. Συμφωνώ	37	37
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	4
4. Διαφωνώ	27	27
5. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά τα μέσα διδασκαλίας που ήταν διαθέσιμα στο διαδίκτυο παρατηρήθηκε ότι το 43% και το 23% συμφώνησαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες. Το 20% διαφώτισε και το 2% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Το 12% δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 6.20

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας που ήταν διαθέσιμα στο διαδίκτυο

Προκλήσεις σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	23	23
2. Συμφωνώ	43	43
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	12
4. Διαφωνώ	20	20
5. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με τις πλατφόρμες και τη χρήση τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία σημειώθηκε μεγάλο ποσοστό συμφωνίας για τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Το 30% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 39% δήλωσε ότι συμφωνεί και το 9% δεν εξέφρασε άποψη. Το 17% διαφώνησε και το 5% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.21

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη χρήση πλατφορμών

Προκλήσεις σχετικά με τη χρήση πλατφορμών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	30	30
2. Συμφωνώ	39	39
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	9
4. Διαφωνώ	17	17
5. Διαφωνώ απόλυτα	5	5
Σύνολο	100	100

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό (43%) συμφώνησαν ότι αντιμετώπισαν προκλήσεις σχετικά με τις οδηγίες που κλήθηκαν να δώσουν κατά τη διάρκεια του ψηφιακού μαθήματος στους μαθητές τους. Το 31% συμφώνησε απόλυτα και το 8% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε. 17 εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν πολλές προκλήσεις και ένας δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε καθόλου προκλήσεις αναφορικά με τις οδηγίες προς τους μαθητές.

Πίνακας 6.22

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τις οδηγίες προς τους μαθητές

Προκλήσεις σχετικά με τις οδηγίες	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	31	31
2. Συμφωνώ	43	43
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	8
4. Διαφωνώ	17	17
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Από την έρευνα φαίνεται ότι η ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών αποτέλεσε πρόκληση για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Το 47% συμφώνησε και το 32% συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση. Το 11% και το 1% θεώρησαν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών δεν αποτελούσε πρόκληση.

Πίνακας 6.23

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	32	32
2. Συμφωνώ	47	47
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	9
4. Διαφωνώ	11	11
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Η διαχείριση των μαθητών αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Το 38% συμφώνησε απόλυτα ότι υπήρχαν δυσκολίες. Το 44 %, επίσης, συμφώνησε και το 7% δεν δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Το 10% διαφώνησε και το 1% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.24

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	38	38
2. Συμφωνώ	44	44
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	7
4. Διαφωνώ	10	10
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Η αναπάντεχη αλλαγή του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος (από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως) φαίνεται να προβλημάτισε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Το 40% και το 45% συμφώνησαν ότι αποτελεί μεγάλη πρόκληση που έπρεπε να αντιμετωπίσουν. Το 9% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Μόνο 5 εκπαιδευτικοί διαφώνησαν και δεν υπήρχε κανένας που να διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση.

Πίνακας 6.25

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την αναπάντεχη αλλαγή του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος

Προκλήσεις σχετικά με την αλλαγή του μαθήματος	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	40	40
2. Συμφωνώ	46	46
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	9
4. Διαφωνώ	5	5
5. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Σύνολο	100	100

Το άγχος ήταν επίσης μια πρόκληση σημαντική για τους εκπαιδευτικούς καθώς το 36% συμφωνεί απόλυτα και το 44% συμφωνεί. Το 10% διατηρεί ουδέτερη στάση και το 9% διαφωνεί. Μόνο ένας εκπαιδευτικός διαφωνεί απόλυτα ότι το η διαχείριση του άγχους και των απαιτήσεων των διαδικτυακών μαθημάτων αποτέλεσε πρόκληση.

Πίνακας 6.26

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη διαχείριση του άγχους και των απαιτήσεων των διαδικτυακών μαθημάτων

Προκλήσεις σχετικά με το άγχος και τις απαιτήσεις	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	36	36
2. Συμφωνώ	44	44
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10
4. Διαφωνώ	9	9

5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με την τήρηση των προθεσμιών που θέτει το σχολείο το 40% των εκπαιδευτικών σημειώνει ότι συμφωνεί πως αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση. Το 27% συμφωνεί απόλυτα και το 14% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Το 19% διαφώνησε με την πρόταση.

Πίνακας 6.27

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την τήρηση των προθεσμιών του σχολείου

Προκλήσεις σχετικά με την τήρηση προθεσμιών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	27	27
2. Συμφωνώ	40	40
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	14
4. Διαφωνώ	19	19
5. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς το 24% συμφώνησε ότι αντιμετώπισε δυσκολίες. Το 38% δήλωσε επίσης ότι συμφωνεί και το 18% δεν εξέφρασε άποψη. Το 19% δεν αντιμετώπισε προκλήσεις στην επικοινωνία καθώς δήλωσε ότι διαφωνεί και ένας εκπαιδευτικός διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.28

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς

Προκλήσεις σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	24	24
2. Συμφωνώ	38	38
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18

4. Διαφωνώ	19	19
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Η αξιολόγηση των μαθητών δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς καθώς το 31% συμφώνησε απόλυτα ότι αντιμετώπισε προκλήσεις σε αυτόν τον τομέα. Επίσης, το 47%, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, συμφώνησε. Το 9% διαφώνησε και το 1% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.29

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τον έλεγχο και την αξιολόγηση των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με την αξιολόγηση	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	31	31
2. Συμφωνώ	47	47
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	12
4. Διαφωνώ	9	9
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Η προσπάθεια για τη δημιουργία θετικού κλίματος προβλημάτισε τους εκπαιδευτικούς. Το 33% συμφώνησε απόλυτα ότι υπήρχαν προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπιστούν, το 43% συμφώνησε και το 10% έμεινε ουδέτερο. Το 12% δεν αντιμετώπισε προκλήσεις αναφορικά με το θετικό κλίμα στην τάξη και την υποστήριξη των μαθητών. Το 2% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.30

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη δημιουργία θετικού κλίματος και την υποστήριξη των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	33	33
2. Συμφωνώ	43	43

3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10
4. Διαφωνώ	12	12
5. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
Σύνολο	100	100

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (47%) συμφώνησε ότι αντιμετώπισε προκλήσεις αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (44%) σημείωσε ότι συμφωνεί απόλυτα. Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διαφωνεί με τον παραπάνω ισχυρισμό και κανένας δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.31

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	44	44
2. Συμφωνώ	47	47
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	4
4. Διαφωνώ	5	5
5. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Σύνολο	100	100

Το 37% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι αντιμετώπισε προκλήσεις στη συνεργασία και την επικοινωνία του με τους συναδέλφους την περίοδο κατά την οποία τα μαθήματα πραγματοποιούνταν διαδικτυακά. Το 25% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα και το 13% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Το 22% διαφώνησε και το 3% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.32

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία με συναδέλφους

Προκλήσεις σχετικά με τη συνεργασία με συναδέλφους	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	25	25
2. Συμφωνώ	37	37
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13
4. Διαφωνώ	22	22
5. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά την προσβασιμότητα των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα και τη συνδεσιμότητα τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αντιμετώπισαν προκλήσεις. Το 44% απάντησε ότι συμφωνεί και το άλλο 44% ότι συμφωνεί απόλυτα. 4 εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν άποψη και 7 αρνήθηκαν. Μόνο ένας δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα και δεν αντιμετώπισε προκλήσεις σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Πίνακας 6.33

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη προσβασιμότητα και συνδεσιμότητα των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	44	44
2. Συμφωνώ	44	44
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	4
4. Διαφωνώ	7	7
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Στο θέμα που αναφέρεται στα ανθρώπινα δικαιώματα επίσης φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (45%) συμφωνούν απόλυτα ότι αντιμετώπισαν προκλήσεις. Το 33% συμφωνεί, ενώ το 10% δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Το άλλο 10% διαφωνεί και μόνο δύο εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση.

Πίνακας 6.34

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Προκλήσεις σχετικά με την προστασία των δικαιωμάτων	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	45	45
2. Συμφωνώ	33	33
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10
4. Διαφωνώ	10	10
5. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
Σύνολο	100	100

Η συμπεριφορά των μαθητών φαίνεται ότι απασχόλησε έντονα τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (47% απάντησαν συμφωνώ). Το 35% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα δηλώνοντας ότι η συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί έναν παράγοντα που τους δυσκόλεψε κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι 8 εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν γνώμη και οι 9 διαφώνησαν. Υπήρξε και ένας που διαφώνησε απόλυτα, καθώς πιθανότατα δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα σε αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 6.35

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών

Προκλήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	35	35
2. Συμφωνώ	47	47
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	8
4. Διαφωνώ	9	9
5. Διαφωνώ απόλυτα	1	1
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με την έλλειψη έτοιμου υλικού το 35% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 39% ότι συμφωνεί και το 10% κράτησε ουδέτερη στάση. Το 14% διαφώνησε και το 2% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.36

Απαντήσεις για τις προκλήσεις σχετικά με την έλλειψη έτοιμου διδακτικού υλικού

Προκλήσεις σχετικά με την έλλειψη έτοιμου υλικού	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	35	35
2. Συμφωνώ	39	39
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10
4. Διαφωνώ	14	14
5. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
Σύνολο	100	100

Στο ερώτημα αν η εξ αποστάσεως διδασκαλία λειτουργεί με θετικό τρόπο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (40%) διαφώνησαν. Δεν υπήρχε κανένας που να θεωρεί ότι λειτουργεί στα παιδιά με πάρα πολύ θετικό τρόπο. 10 εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι μπορεί να λειτουργήσει πολύ θετικά και 15 ότι μπορεί να λειτουργήσει πού αρνητικά. Το 35% απάντησε ότι δεν λειτουργεί απαραίτητα ούτε θετικά ούτε αρνητικά.

Πίνακας 6.37

Απαντήσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Λειτουργεί με θετικό τρόπο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες	N	%
1. Πάρα πολύ θετικό	0	0
2. Πολύ θετικό	10	10
3. Ούτε θετικό ούτε αρνητικό	35	35
4. Αρνητικό	40	40

5. Πολύ αρνητικό	15	15
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά τους στόχους της διδασκαλίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (46%) διαφωνούν ότι επετεύχθησαν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. 2 μόνο εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα και 17 δήλωσαν ότι συμφωνούν. Το 22 % ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και το 13% διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.38

Απαντήσεις για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επίτευξη στόχων στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Επιδεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	2	2
2. Συμφωνώ	17	17
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	22
4. Διαφωνώ	46	46
5. Διαφωνώ απόλυτα	13	13
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία επίσης ένα μεγάλο ποσοστό διαφωνεί (44%). Το 16% μάλιστα διαφωνεί απόλυτα. Υπάρχει, ακόμα, ένα 19% που συμφωνεί ότι η εξ αποστάσεως ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών και ένα 18% που δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 6.39

Απαντήσεις για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία	N	%
---	----------	----------

1. Συμφωνώ απόλυτα	3	3
2. Συμφωνώ	19	19
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18
4. Διαφωνώ	44	44
5. Διαφωνώ απόλυτα	16	16
Σύνολο	100	100

Όσον αφορά τη συνεργασία των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διαφωνούν σε ποσοστό που ανήλθε στο 47%. Το 16% μάλιστα διαφώνησε απόλυτα θεωρώντας ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Μόνο ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα. Το 18% δήλωσε ότι συμφωνεί με την πρόταση και το άλλο 18% δεν εξέφρασε άποψη.

Πίνακας 6.40

Απαντήσεις για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους

Οι μαθητές συνεργάστηκαν και αλληλεπίδρασαν με τους συμμαθητές τους	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	1	1
2. Συμφωνώ	18	18
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18
4. Διαφωνώ	47	47
5. Διαφωνώ απόλυτα	16	16
Σύνολο	100	100

Για την παροχή ίσων ευκαιριών φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (37% διαφωνεί και 37% διαφωνεί απόλυτα). Μικρό ποσοστό φάνηκε να συμφωνεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (7%, 9%). Το 10% κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 6.41

Απαντήσεις για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία παρείχε ίσες ευκαιρίες μάθησης	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	7	7
2. Συμφωνώ	9	9
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10
4. Διαφωνώ	37	37
5. Διαφωνώ απόλυτα	37	37
Σύνολο	100	100

Το 44% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι η εκπαίδευση αυτής της μορφής συμβάλλει στη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Το 13% συμφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση και το 21% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Από την άλλη πλευρά υπάρχει και ένα ποσοστό (16%) το οποίο φαίνεται να διαφωνεί με τον παραπάνω ισχυρισμό. Τέλος το 6% διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.42

Απαντήσεις για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών

Βελτίωσε τις ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	13	13
2. Συμφωνώ	44	44
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21
4. Διαφωνώ	16	16
5. Διαφωνώ απόλυτα	6	6
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση που συγκρίνει τα δύο είδη διδασκαλίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν (30%) θεωρώντας ότι δεν έχουν τα ίδια αποτελέσματα. Το 51% διαφώνησε απόλυτα. Μόνο 5 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και 2 συμφώνησαν

απόλυτα ότι οι δυο μορφές διδασκαλίας είναι το ίδιο αποτελεσματικές. Το 12% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε με την πρόταση.

Πίνακας 6.43

Απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με τη δια ζώσης

Η εξ αποστάσεως είχε ίδια αποτελέσματα με τη δια ζώσης εκπαίδευση	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	2	2
2. Συμφωνώ	5	5
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	12
4. Διαφωνώ	30	30
5. Διαφωνώ απόλυτα	51	51
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με την αυτόνομη μάθηση των παιδιών το 31% θεώρησε ότι δεν επιτυγχάνεται μέσα από την απόσταση. Το 31% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε. Το 13% διαφώνησε απόλυτα. Το 21% συμφώνησε ότι η αυτόνομη μάθηση ενισχύεται μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το 4% συμφώνησε απόλυτα με τον ισχυρισμό.

Πίνακας 6.44

Απαντήσεις για τη συμβολή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην αυτόνομη μάθηση των μαθητών

Η εξ αποστάσεως ενίσχυσε την αυτόνομη μάθηση των παιδιών	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	4	4
2. Συμφωνώ	21	21
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	31
4. Διαφωνώ	31	31
5. Διαφωνώ απόλυτα	13	13
Σύνολο	100	100

Το 43% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι ευέλικτη σχετικά με την ανάρτηση και τον διαμοιρασμό του υλικού. Το 8% συμφώνησε απόλυτα και το 20% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε. Το 20% διαφωνεί ότι αυτή η μορφή διδασκαλίας παρέχει ευελιξία και το 9 % διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.45

Απαντήσεις για τη ευελιξία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην ανάρτηση και τον διαμοιρασμό του υλικού

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ευέλικτη	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	8	8
2. Συμφωνώ	43	43
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	20
4. Διαφωνώ	20	20
5. Διαφωνώ απόλυτα	9	9
Σύνολο	100	100

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη δια ζώσης. Το 43% συμφώνησε και το 28% συμφώνησε απόλυτα. Το 13% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε με τον ισχυρισμό. Το 11% διαφώνησε και το 5% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6.46

Απαντήσεις για τη λειτουργία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ως υποστηρικτική στη δια ζώσης

Η εξ αποστάσεως μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά	N	%
1. Συμφωνώ απόλυτα	28	28
2. Συμφωνώ	43	43
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13
4. Διαφωνώ	11	11
5. Διαφωνώ απόλυτα	5	5
Σύνολο	100	100

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα- συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την συμβολή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι νέοι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ως τίτλο σπουδών πτυχίο του πανεπιστημίου ή κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί μέχρι δέκα χρόνια στην εκπαίδευση και είναι εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους στην πλειονότητά τους γνωρίζουν σε πολύ καλό επίπεδο τις νέες τεχνολογίες και έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Σε μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντική αυτή τη μορφή διδασκαλίας που πραγματοποιείται από απόσταση.

Μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη στάση που είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την πανδημία. Πιο συγκεκριμένα, πριν την πανδημία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ουδέτερη ή θετική στάση. Μετά την πανδημία φαίνεται ότι η στάση τους μεταβλήθηκε καθώς περισσότεροι απέκτησαν αρνητική στάση.

Όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητά τους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Μάλιστα, η σχέση είναι θετική, δηλαδή όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η ετοιμότητά τους να διδάξουν εξ αποστάσεως. Παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει έτοιμο να διδάξει από απόσταση και ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό διατυπώνει ακριβώς την αντίθετη άποψη. Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες σημειώνουν ότι νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν, να χρησιμοποιήσουν έντυπο υλικό ή κάποια πλατφόρμα στη διδασκαλία τους.

Όσον αφορά την υποστήριξη του σχολείου, φαίνεται ότι το ίδιο στις περισσότερες περιπτώσεις διαθέτει έναν τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές σε έκτακτες συνθήκες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι το σχολείο τους υποστήριξε, αν και υπήρχε και ένα μεγάλο ποσοστό που διαφωνούσε.

Από τον στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην υποστήριξη του σχολείου και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως. Μάλιστα, η συσχέτιση είναι θετική, δηλαδή όσο υψηλότερη είναι η υποστήριξη από το σχολείο, τόσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως.

Ακόμη, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι το σχολείο σε μεγάλο βαθμό δεν διαθέτει εργατικό δυναμικό που είναι απαραίτητο σε έκτακτες περιπτώσεις όπως η εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω COVID. Αντίθετες απόψεις εκφράζονται σχετικά με τους κανονισμούς και τις πολιτικές που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι δεν παρέχεται διδακτικό υλικό από το σχολείο.

Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν πολυεπίπεδες. Από όλες τις προκλήσεις αναδείχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι δυσκολίες που υπήρχαν σχετικά με τη συνδεσιμότητα του δικτύου και συνολικότερα η αναπάντεχη αλλαγή του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών που κλήθηκαν να υποστηρίξουν από απόσταση τους δυσκόλεψαν ιδιαίτερα. Η διαχείριση των μαθητών αποτελεί εξίσου μια σημαντική πρόκληση, όπως επίσης και η διαχείριση του άγχους και των απαιτήσεων των διαδικτυακών μαθημάτων. Μεγάλες δυσκολίες φάνηκε να υπάρχουν στη προσβασιμότητα των μαθητών στα ψηφιακά μαθήματα, καθώς επίσης υπήρξαν θέματα σχετικά με την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι διαφωνούν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει θετική επίδραση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, θεωρούν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας και ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Δυσκολίες, επίσης, υπάρχουν στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών στα ψηφιακά μαθήματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά και ότι η διαζώσης διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική. Ωστόσο, φαίνεται να πιστεύουν ότι τα παιδιά βελτιώνουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες μέσα από την εξ αποστάσεως και ότι η τελευταία είναι αρκετά ευέλικτη μορφή διδασκαλίας. Τέλος, οι περισσότεροι σημειώνουν ότι δεν επιτυγχάνεται η αυτονομία των μαθητών μόνο με την εξ αποστάσεως. Αντίθετα, μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη διαζώσης

διδασκαλία, γεγονός που θα είχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

- Abidah, A., Hidaayatullaah, H. N., Simamora, R. M., Fehabutar, D., & Mutakinati, L. (2020). *The Impact of Covid-19 to Indonesian Education and Its Relation to the Philosophy of “Merdeka Belajar”*. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(1), 38-49
- Bagriacik Yilmaz, A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191–207.
- Barbour, M. K., Hill, J. (2011). *What are they doing and how are they Doing It? Rural Student Experiences in Virtual Schooling*. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 25, (1). Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/61>
- Barbour, M.K., Davis, N., Wenmoth, D. (2016). Primary and Secondary Virtual Learning in New Zealand: Examining the Process of Achieving Maturity. *International Journal on ELearning*, 15(1), 27-45. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- De la Varre, C., Irvin, M. J. Jordan, A.W., Hannum, W.H., Farmer, T.W. (2014). *Reasons for student dropout in an online course in a rural K–12 setting*. *Distance Education*, 35, (3), 324-344, DOI: 10.1080/01587919.2015.955259
- Demirel, E. (2016). Accreditation of distance learning. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2457–2464.
- Di Pietro, M., Ferdig, R.E., Black, E.W., Preston, M. (2008). *Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan Virtual School Teachers*. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, (1), 10-35
- Drigas A.S, Koukianakis L.G, Papagerasimou Y.V. (2005). *A system for e-inclusion for individuals with sight disabilities*.

- Gilden, J., (2010). Distance Education for Parents of Children With Autism Found Effective, SAGE Publications, Article Date: 02 Feb 2010, Retrieved on 20 June, 2022, from <http://www.medicalnewstoday.com/>
- Heward, W. (2007). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος
- ideasis (χ.χ.) Ανακτήθηκε από: https://ideasis.gr/?option=com_virtuemart&Itemid=26
- Johnston, S. C., Greer, D., Smith, S. J. (2014). *Peer Learning in Virtual Schools*. *Journal of Distance Education*, 28, 1, 1-31.
- Kottaridi, Y., Kappi, C., Adam, E. (1998). *Disabled Children and their families in Mediterranean Countries*. A Preliminary Study in Greece. EKKE Working Paper 1998/1, 17-18.
- Lewiq, J., Chong-Lau, S., Y.C. LO, J. (1997). *Disability, curriculum and integration in China*. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 95-106.
- Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29–40.
- Rahman, M., Karim, R., & Byramjee, F. (2015). Prospect Of distance learning in Bangladesh. *Journal of International Education Research*, 11(3), 173–178.
- Rashid, M., & Elahi, U. (2012). Use of educational technology in promoting distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 79–86.
- Rice, K. L. (2006). *A Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context*. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, (4), pp.427-449
- Rice, M.F., Carter, A.R. Jr. (2016). *Online Teacher Work to Support Self-Regulation of Learning in Students with Disabilities at a Fully Online State Virtual School*. *Online Learning*, 20, (4), 118-135.

- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6 η έκδοση). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Thomson, D. (2010). Beyond the Classroom Walls: Teachers' and Students' Perspectives on How Online Learning Can Meet the Needs of Gifted Students. *Journal of Advanced Academics*, 21, 662–712.
- Van Selm, M., & Jankowski, N. W. (2006). Conducting online surveys. *Quality and quantity*, 40(3), 435-456.
- Wallace, P. (2009). Distance Learning for Gifted Students: Outcomes for Elementary, Middle, and High School Aged Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, (3), p .p. 295–320.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington, DC: Gallaudet Press.
- Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. L. (2006). *The history of the law and children with disabilities*. In M. Yell (Ed.), *The law and special education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Zhao, Nan & Zhou, Xinyi & Liu, Bo & Liu, Wei. (2020). Guiding Teaching Strategies with the Education Platform during the COVID-19 Epidemic: Taking Guiyang No. 1 Middle School Teaching Practice as an Example. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 531-539.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς.
- Αλιβίζος, Σ., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 88–128.

- Αργυρίου, Μ., & Κουτσούμπα, Μ. (2016). 10+1 Θεωρίες για την πολυμορφική διάσταση του Moodle ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α), 654–668.
- Γενά, Α., (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*, Αθήνα, Leader Books
- Γεωργοπούλου, Κ., Βαλατά, Μ.Χ., Λαδιάας, Αν., (2006), Το δέντρο: Μια φωλιά γεμάτη ζωή. Δημιουργία πολυμεσικής εφαρμογής ειδικά προσαρμοσμένης στις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό, *2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Πειβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006*, Αθήνα, σελ 140-148
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1,2), 92–105.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών (χ.χ.) Ανακτήθηκε από: <https://speech.di.uoa.gr/eftehnos/>
- Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (χ.χ.) Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/euridiki>
- Ιδρυμα Κρατικών Υποτροφιών ΙΚΥ (χ.χ.) Ανακτήθηκε από: <https://www.llp.gr/europaika-programmata/leonardo-da-vinci.html>
- Κανελλόπουλος, Α. Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις νέες τεχνολογίες και τις μορφές μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 123–135.
- Καραγιάννη, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2016). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πιλοτικού έντυπου εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξαι με θέμα: «Βιώσιμη ανάπτυξη και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 97–110.

- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 26–37.
- Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Α. (2017). Παιδαγωγικό υλικό στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό Κέντρο της Βικτώρια στην Αυστραλία. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 5–25.
- Μέγγου, Μ. Ε., & Καλογιαννάκης, Μ. (2018). Η συμβολή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην επικοινωνία και συνεργασία φοιτητών και Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 14(1), 22–38.
- Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2016). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 78–90.
- Μπαμίδης, Π., Κωσταντινίδης, Ε., (2009). *An affective computing platform for educating autistic persons*, *Proceedings of the 2nd International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments*, Retrieved on 28 June, 2022, <http://www.cs.ucy.ac.cy/.../DOCS/BamidisCyprusWorkshopNov2008-autism.pdf>
- Νικολόπουλος, Γ., Πιερρακέας, Χ., & Καμέας, Α. (2016). Μαθησιακά Αντικείμενα: Χαρακτηρίζοντας τις Αυτόνομες Μονάδες Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α), 88–100.
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ αποστάσεως

εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2A), 106–122.

Παπαδόπουλος, Μ. (1995). *Ειδική εκπαίδευση: από το σχολικό διαχωρισμό στη σχολική ένταξη. Σύγχρονες αντιλήψεις για την πρόληψη της νοητικής αναπηρίας και το ρόλο του σχολείου*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 82-83. 77-78.

Πλάτων, Πολιτεία, τόμος Α΄, Βιβλίο Ε΄, 460 C, Γρυπάρης, Ι. (Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια), Εκδόσεις Ε.&Μ. Ζαχαρόπουλου Ε.Π.Ε.

Πολυχρονοπούλου, Σ., 2012. *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαχινίδης, Κ., & Πολυχρονάκης, Γ. (2016). ΤΠΕ και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης. Πρόσβαση στη γνώση ή ένας νέος ψηφιακός δυϊσμός; *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2A), 195–203.

Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, 14-15.

Σφακιωτάκη, Κ. (2017). Ο ρόλος της οργάνωση μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2A), 14–25.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Τραχανοπούλου, Ι. (2016). Τα Avatars στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1A), 253–265.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο έρευνας

1. Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας. Q1

Ανδρας

Γυναίκα

2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας. Q2

22-30

31-40

41-50

51-60

60+

3. Παρακαλώ δηλώστε τον ανώτατο τίτλο σπουδών που κατέχετε. Q3

Πτυχίο πανεπιστημίου

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Μετά- διδακτορικό

4. Παρακαλώ δηλώστε τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Q4

5 χρόνια ή λιγότερα

6- 10 χρόνια

11- 15 χρόνια

16- 20 χρόνια

21- 25 χρόνια

26 χρόνια ή και περισσότερα

5. Παρακαλώ επιλέξτε την ειδικότητά σας ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Q5

Δάσκαλος γενικής αγωγής

Δάσκαλος τμήματος ένταξης

Μουσικός

Θεατρολόγος

Εικαστικός

Δάσκαλος φυσικής αγωγής

Δάσκαλος πληροφορικής

Δάσκαλος ξένης γλώσσας

Δάσκαλος ειδικής αγωγής

Δάσκαλος παράλληλης στήριξης

Δάσκαλος ΖΕΠ

6. Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις νέες τεχνολογίες; Q6

Πάρα πολύ καλό

Πολύ καλό

Αρκετά καλό

Λίγο καλό

Καθόλου καλό

7. Έχετε εμπειρία από συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Q7

Ναι

Όχι

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως μορφή εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης είναι σημαντική; Q8

Πάρα πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

9. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την πανδημία ήταν... Q9

Πολύ θετική

Θετική

Ούτε αρνητική ούτε θετική

Αρνητική

Πολύ αρνητική

10. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία ήταν... Q10

Πολύ θετική

Θετική

Ούτε αρνητική ούτε θετική

Αρνητική

Πολύ αρνητική

11. Αισθάνομαι έτοιμος/η να: (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα)

διδάξω εξ αποστάσεως στους μαθητές μου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιόδους COVID **Q11**

χρησιμοποίησω έντυπο υλικό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία **Q12**

χρησιμοποίησω διδακτικό υλικό που θα βρω στο διαδίκτυο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (π.χ. video στο Youtube) **Q13**

διδάξω εξ αποστάσεως με τη χρήση κάποιας πλατφόρμας (π.χ. Google Classroom, Teams, Zoom, Webex) **Q14**

12. Το σχολείο είχε ένα σύστημα επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της επιδημίας του CoVid-19. Q15

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

13. Το σχολείο διαχειρίστηκε κατάλληλα την εξ αποστάσεως διδασκαλία υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς. Q16

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

14. Το σχολείο διαθέτει ειδικό εργατικό δυναμικό που συντελεί περιπτώσεις όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του COVID-19. Q17

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

15. Το σχολείο διαθέτει κανονισμούς και πολιτικές για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προστατεύουν την ταυτότητα και τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Q18

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

16. Το σχολείο παρέχει συμπληρωματικό υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. συνδρομές σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες). Q19

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

17. Αντιμέτωπισα προκλήσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφορικά με: (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα)

τις δικές μου γνώσεις και δεξιότητες **Q20**

την επικοινωνία με τους μαθητές μου **Q21**

τη συνδεσιμότητα του δικτύου **Q22**

τη χρήση και την πρόσβασή μου σε συσκευές (π.χ. κινητό, υπολογιστής, ταμπλετ) **Q23**

τα μέσα διδασκαλίας που ήταν διαθέσιμα στο διαδίκτυο **Q24**

τη χρήση πλατφορμών (π.χ. Teams, Webex, Email) **Q25**

τις οδηγίες που έπρεπε να δώσω μέσω μηνυμάτων **Q26**

την ενθάρρυνση της συμμετοχής και χρήσης των ψηφιακών μέσων από τους μαθητές μου **Q27**

τη διαχείριση του χρόνου, την παρακολούθηση των αντιδράσεων των μαθητών και την αμεσότητα της μεταξύ μας επικοινωνίας **Q28**

την αναπάντεχη αλλαγή του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος (δια ζώσης-τηλεκπαίδευση) **Q29**

τη διαχείριση του άγχους και των απαιτήσεων των διαδικτυακών μαθημάτων **Q30**

την τήρηση των προθεσμιών και των απαιτήσεων που θέτει το σχολείο **Q31**

την επικοινωνία με τους γονείς **Q32**

τον έλεγχο και την αξιολόγηση των μαθητών **Q33**

τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και την υποστήριξη των μαθητών **Q34**

τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν αρκετοί μαθητές **Q35**

την επικοινωνία και τη συνεργασία με συναδέλφους **Q36**

την πρόσβαση και τη συνδεσιμότητα των μαθητών σε συσκευές για την παρακολούθηση του μαθήματος **Q37**

τα θέματα προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων **Q38**

τη συμπεριφορά και την ανταπόκριση των μαθητών **Q39**

την έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού **Q40**

18. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία λειτουργεί με θετικό τρόπο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Q41

Πάρα πολύ θετικό

Πολύ θετικό

Ούτε θετικό ούτε αρνητικό

Αρνητικό

Πολύ αρνητικό

19. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα)

βοήθησε στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων **Q42**

συντέλεσε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών **Q43**

συντέλεσε στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών **Q44**

παρείχε ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους **Q45**

βοήθησε στη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών **Q46**

είχε ίδια αποτελέσματα με τη δια ζώσης διδασκαλία **Q47**

ενίσχυσε την αυτόνομη μάθηση των παιδιών **Q48**

παρείχε ευελιξία στην ανάρτηση και τον διαμοιρασμό του υλικού **Q49**

μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και υποστηρικτικά στη συμβατική διδασκαλία **Q50**

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZmMmYqynEaanBf8UjXplgtS39qooZFGx4dawQ0ihDXm7dVA/viewform?usp=sf_link