

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

του Καραπατή Κωνσταντίνου του Γεωργίου

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σπάρτη

2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Παπαδόπουλος Ανδρέας, Μέλος Ε.Ε.Π. ΤΟΔΑ

2. Μέλος: Δουβής Ιωάννης, Καθηγητής ΤΟΔΑ

3. Μέλος: Στρίγκας Αθανάσιος, Καθηγητής ΤΟΔΑ

Copyright © Κωνσταντίνος Καραπατής, 2022
Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καραπατής Κωνσταντίνος

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την εξ
αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία

(Με την επίβλεψη του κ. Ανδρέα Παπαδόπουλου, Μέλος Ε.Ε.Π. ΤΟΔΑ).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την υλοποίηση της εκπαίδευσης από απόσταση σε μαθητές με αναπηρία. Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των ερωτώμενων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής το οποίο επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας μη πιθανότητας. Τα ευρήματα της έρευνας, βασιζόμενα στην άποψη των ερωτώμενων, έδειξαν ότι η ΕξΑΕ λειτούργησε θετικά στην ψυχολογία των μαθητών παρά την έλλειψη κινητικής δραστηριότητας. Επέλεξαν ελκυστικές δραστηριότητες ώστε να αναπτύξουν κίνητρα συμμετοχής και συνεργασίας, να ενισχύσουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών και να ενδυναμώσουν την επαφή τους με το μάθημα. Ως εμπόδια που αντιμετώπισαν ανέφεραν τη μερική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, την έλλειψη ψηφιακού υλικού, τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές και την οικογένειά τους καθώς επίσης τη διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης. Θετικό ρόλο στο σχεδιασμό του μαθήματος τους ανέφεραν ότι έπαιξε η συμμετοχή τους σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε θετική και αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στην ΕξΑΕ αλλά η συμμετοχή ήταν ανάλογη με το είδος αναπηρίας. Μαθητές και μαθήτριες με κοινωνικές-συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και με λειτουργικό αυτισμό ήταν πιο συνεργάσιμοι και πιο δραστήριοι στην ΕξΑΕ διδασκαλία, αντίθετα με μαθητές με ΔΕΠΥ και Asperger οι οποίοι αντιμετώπισαν δυσκολίες προσαρμογής στη νέα συνθήκη. Με την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία τα παιδιά που συμμετείχαν στα μαθήματα της ΕξΑΕ ήταν πιο ενεργά, πιο κοινωνικά, πιο ευέλικτα σε συνεργασίες και προσαρμόστηκαν γρηγορότερα στη σχολική ζωή από τα παιδιά που δεν συμμετείχαν. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής τόνισαν τη σημασία της δια ζώσης εκπαίδευσης αλλά επίσης ανέφεραν ότι η ΕξΑΕ ήταν μια πρόκληση και ένα κίνητρο για αυτοβελτίωση τους. Επίσης ανέφεραν την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευσή τους στη χρήση νέων τεχνολογιών καθώς και την οργάνωση των ΑΠΣ ώστε να ανταποκρίνονται στην εκπαίδευση από απόσταση.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή, αναπηρία

ABSTRACT

Konstantinos Karapatis

Physical education teacher's views on distance education in handicaped students

(With the supervision of Papadopoulos Andreas, Professor).

The purpose of this research was to study the views of Physical Education teachers for the implementation of distance learning in students with disabilities. The qualitative method was chosen as the research strategy in order to investigate in depth the views of the respondents. Semi-structured interview was used for data collection. The sample consisted of 20 Physical Education teachers who were selected by the method of non-probability sampling. The findings of the research, based on the opinion of the respondents, showed that distance learning had a positive effect on the psychology of students despite the lack of motor activity. They chose attractive activities in order to develop motivation for participation and cooperation, to strengthen the positive emotions of the students and to strengthen their contact with the lesson. They mentioned the obstacles they faced, including student's partial participation in the lesson, the lack of digital material, the difficulties of communication with the students and their families as well as the management of the e-classroom. They reported that their participation in online learning communities played a positive role in the planning of their course. The results also showed that there was a positive and effective participation of students with disabilities in distance learning but the participation was proportional to the type of disability. Students with social-emotional difficulties as well as with functional autism were more cooperative and more active in distance learning, unlike students with ADHD and Asperger's who had difficulties adapting to the new condition. By returning to learning in person, the children who participated in the distance learning courses were more active, more social, more flexible in collaborations and adapted faster to school life than the children who did not participate. Physical education teachers stressed the importance of learning in person but also said that distance learning was a challenge and an incentive for self-improvement. They also mentioned the need for professional development and training in the use of new technologies as well as the organization of said curriculum to properly reflect distance learning.

Keywords: distance learning, physical education, disability

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	viii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Θεωρητική βάση	2
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος	5
1.3. Σκοπός της έρευνας	8
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα	9
1.5 Περιορισμοί της μελέτης	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	10
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	10
2.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	10
2.2 Τρόποι υλοποίησης της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	11
2.3 Η ελληνική πραγματικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	13
2.3.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή	19
2.4 Μαθητές με Αναπηρία	23
2.5 Ενταξιακά προγράμματα συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία	28
2.6 Εκπαιδευτικός σχεδιασμός μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	32
3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση	32

3.2 Δείγμα	32
3.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων	32
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	33
3.5 Επεξεργασία δεδομένων	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	38
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	38
4.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας	38
4.2 Ανάλυση των απαντήσεων.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	65
Συζήτηση.....	65
Συμπεράσματα	73
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	86

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1 Συγκεντρωτικός πίνακας ερωτήσεων με τις κατηγορίες/θέματα ανάλυσης.....	35
Πίνακας 4.1: Το προφίλ των συμμετεχόντων	38

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

- ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- ΔΕΠΥ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
- ΕΔΕΑΥ: Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
- ΕξΑΕ: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση από Απόσταση
- ΕξαΣΕ: Εξ Αποστάσεως Σχολική εκπαίδευση
- ΕΣΟΕΛ: Εθνικό Συντονιστικό Όργανο Ελέγχου και Λογοδοσίας
- ΕΣΠΑ: Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
- Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- ΙΤΥΕ: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων
- [Κ1]..[Κ20]: Καθηγητής/τρια δείγματος
- ΚΕΔΑΣΥ: Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
- ΕΦΑ: Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής
- ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- ΠΣ: Πρόγραμμα Σπουδών
- ΠΤΔΕ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΣΕΦΑΑ: Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
- T4E: Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ
- ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
- ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- ΦΑ: Φυσική Αγωγή

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη η εκπαιδευτική κοινότητα βρέθηκε αντιμέτωπη με μια νέα σχολική πραγματικότητα εξαιτίας της πανδημίας και της λήψης έκτακτων μέτρων με στόχο να προστατευτεί η δημόσια υγεία. Η προσωρινή διακοπή όλων των σχολικών μονάδων, είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της εκπαίδευσης από απόσταση σε στις σχολικές μονάδες τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να συνεχίσει η μαθησιακή διαδικασία. Κλήθηκαν έτσι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και οι μαθήτριες με εξαίρεση αυτούς που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία, να ανταποκριθούν σε μια νέα πραγματικότητα για την οποία δεν είχαν προετοιμαστεί. Την εφαρμογή της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας υποστηρίχθηκε από τις οικογένειες των μαθητών/τριών οι οποίες βρέθηκαν σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρία που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο και στα τμήματα ένταξης ακολούθησαν την ίδια εκπαιδευτική διαδικασία.

Τίθεται λοιπόν εύλογα το ερώτημα του πως ανταποκρίθηκαν σε όλη αυτή την νέα πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές της ειδικής αγωγής. Από τη σκοπιά της Φυσικής Αγωγής, ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, αποφάσισα να διενεργήσω μία μελέτη, στην οποία διερεύνησα τις απόψεις των συναδέλφων μου για την διαχείρισή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Την έρευνα αυτή, δέχτηκε να στηρίξει ο επόπτης καθηγητής μου, κ. Ανδρέας Παπαδόπουλος τον οποίο θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα. Η εμπιστοσύνη που μου έδειξε, όπως και η βοήθειά του στην οργάνωση της εργασίας μου, οδήγησαν στη διεκπεραίωση της διπλωματικής μου.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Ιωάννη Στρίγκα και κ. Αθανάσιο Δουβή για την πρόθυμη συμμετοχή τους ως μέλη της τριμελούς επιτροπής στήριξης της Διπλωματικής μου.

Παράλληλα, θέλω να ευχαριστήσω τους/τις συναδέλφους/ισσες καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι δέχτηκαν να μου μιλήσουν για την εμπειρία τους αναφορικά με την εκπαίδευση από απόσταση, εκφράζοντας τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους.

Τέλος, επιθυμώ να εκφράσω ένα “ευχαριστώ” στην οικογένειά μου για την βοήθεια και τη στήριξη που μου προσέφεραν ανιδιοτελώς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία Covid-19 έφερε τη διαδικτυακή μάθηση στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Μάρτιο του 2020 οι εκπαιδευτικοί προετοίμασαν και πραγματοποίησαν μαθήματα εξ αποστάσεως, μέσω των διαδικτυακών περιβαλλόντων ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class και e-me του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και σύγχρονης εκπαίδευσης μέσω της πλατφόρμας Webex Meetings για την οποία το Υπουργείο Παιδείας είχε υπογράψει σχετική σύμβαση με την εταιρεία Cisco Systems, Inc.

Με την αιφνίδια έναρξη της ΕξΑΕ μαθητές και εκπαιδευτικοί “βρίσκονταν” πλέον σε μια νέας μορφής τάξη τη λεγόμενη «ψηφιακή» τάξη στην οποία προσέρχονταν με ασφάλεια ώστε να παρακολουθήσουν το μάθημά τους και να επικοινωνήσουν σε ένα νέο και τεχνολογικά διαφοροποιημένο περιβάλλον. Γιατί μπορεί η φιλοσοφία της ψηφιακής τάξης στη δια ζώσης εκπαίδευσης να υπήρχε, στην πράξη όμως λίγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν καθημερινά τεχνολογικά εργαλεία στο μάθημά τους. Οι ρόλοι επομένως δασκάλου/ας και μαθητή/μαθήτριας τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή διαφοροποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό και η μορφή με την οποία παρέχονταν πλέον η εκπαίδευση δεν εξαρτιόνταν αποκλειστικά και μόνο από τον/την δάσκαλο/α και από τον/τη μαθητή/μαθήτρια αλλά και από την εμπλοκή τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το νέο αυτό μαθησιακό περιβάλλον περιελάμβανε πλέον και το εκπαιδευτικό μέσο εκτός από το μαθητή και το δάσκαλο, (T4E, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη φάση αναστολής των σχολείων χρησιμοποίησαν περισσότερο τα περιβάλλοντα ασύγχρονης διδασκαλίας ενώ κατά τη δεύτερη φάση έγινε υποχρεωτική η ασύγχρονη εκπαίδευση με σχετική εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ οπότε χρησιμοποίησαν αποκλειστικά την πλατφόρμα Webex Meetings. Καθώς πλέον έχει γίνει η επιστροφή στις σχολικές τάξεις τίθεται εύλογα το ερώτημα για τα αποτελέσματα, τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ειδικότερα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής χρειάζεται να διερευνήσουμε κατά πόσο υλοποιήθηκε, ποια ήταν τα οφέλη, ποιες οι δυσκολίες και πόσο μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να λειτουργήσει επικουρικά στην καθημερινή διδακτική

πρακτική στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ως εργαλείο στα χέρια των καθηγητών που το διδάσκουν.

1.1 Θεωρητική βάση

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή είναι απαραίτητη η καλλιέργεια δεξιοτήτων προκειμένου η εκπαιδευτική κοινότητα να ανταπεξέλθει στις αλλαγές που γίνονται σε πολλαπλούς τομείς. Ένα σύνολο δώδεκα ικανοτήτων αφορούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τη Unicef, (2017a), τον 21^ο αιώνα χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε 12 δεξιότητες που σχετίζονται με την Κριτική σκέψη, τη Δημιουργικότητα, τη Συνεργασία, την Επικοινωνία, τον Ψηφιακό Αλφαριθμητισμό, το Γραμματισμό στα Μέσα, τον Τεχνολογικό Αλφαριθμητισμό, την Ευελιξία, την Ηγεσία, την Πρωτοβουλία, την Παραγωγικότητα και τις Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες συνοψίζονται σε τρεις υποομάδες δεξιοτήτων: μάθησης, αλφαριθμητισμού και ζωής. Οι βασικές διαστάσεις της ΕξΑΕ καλλιεργούν τις παραπάνω Δεξιότητες καθώς η ύπαρξή τους αποτελεί προϋπόθεση για τις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα:

Δεξιότητες Μάθησης

Οι δεξιότητες μάθησης χαρακτηρίζονται και με τον όρο 4Cs, που σημαίνει Critical Thinking (Κριτική σκέψη), Communication (Επικοινωνία), Collaboration (Συνεργασία των συμμετεχόντων) και Creativity (Δημιουργικότητα), (Τσαζαλή, 2018). Οι δεξιότητες αυτές μας βοηθούν να εγκλιματιζόμαστε στον περιβάλλοντα κόσμο, αναπτύσσοντας τις δικές μας ιδέες.

Αναφερόμενοι στην Κριτική σκέψη εννοείται η ικανότητά μας να βρίσκουμε λύσεις στα προβλήματά μας και να κατανοούμε τις συνθήκες του περιβάλλοντός μας. Η Δημιουργικότητα, στηρίζεται στη φαντασία μας και μας οδηγεί συχνά σε καινοτομίες. Η Συνεργασία είναι βασική δεξιότητα για την αρμονική συνύπαρξη των μελών των ομάδων και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων ατομικών και κοινών. Η βάση για μια επιτυχημένη συνεργασία είναι η Επικοινωνία που μας επιτρέπει να εκφραστούν διαφορετικές απόψεις και μέσα από το διάλογο να προκύψουν καινοτομίες και αλλαγές. Η επικοινωνία και η συνεργασία στην ΕξΑΕ καθορίζονται από το αν η συσχέτιση είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη καθώς και από το αν είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη. Η αμφίδρομη είναι εκείνη που εξασφαλίζει στα εμπλεκόμενα μέρη τη διάδραση και τη συνεργατικότητα (Σοφός,

Κώστας, & Παράσχου, 2015). Ένα παράδειγμα σύγχρονης επικοινωνίας είναι οι πλατφόρμες όπως αυτή της Webex Meetings μέσω της οποίας υλοποίησε το ΥΠΑΙΘ την ΕξΑΕ την εποχή της πανδημίας και ένα βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη χωροχρονικών περιορισμών. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συναντιόταν σε προκαθορισμένο χρόνο στην πλατφόρμα προκειμένου να κάνουν το μάθημά τους. Από την άλλη τα διαδικτυακά περιβάλλοντα e-class και e-me του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου εξασφάλισαν τη δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας, προσφέροντας τη δυνατότητα ευέλικτης χωροχρονικής διαχείρισης χωρίς ωστόσο να υπάρχει διάδραση μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλων στο εδώ και τώρα που παρείχε η σύγχρονη συνάντηση. Διάφορα μοντέλα αναπτύχθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί η ασύγχρονη και η σύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Γνωστικό Μοντέλο των Μέσων (Cognitive Model of Media) όπου ορίζει ως βασικούς άξονες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα κίνητρα που δημιουργούν στο μαθητή/τρια και την ικανότητα επεξεργασίας μηνυμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου πολυμέσα με υψηλή κοινωνική διάδραση (σύγχρονη επικοινωνία) δημιουργεί μεν κίνητρα επικοινωνίας και την προσοχή των συμμετεχόντων αλλά έχει δυσκολίες στην επεξεργασία των δεδομένων και της πληροφορίας. Από την άλλη, πολυμέσα με χαμηλή κοινωνική διάδραση (ασύγχρονη επικοινωνία) δίνουν τη δυνατότητα να γίνει επεξεργασία της πληροφορίας αλλά ελαττώνουν το κίνητρο. Πολυμέσα επομένως που επιτρέπουν τη μέγιστη προσβασιμότητα στο υλικό διαφαίνεται ότι ίσως δεν κερδίζουν την προσοχή και δεν δημιουργούν κίνητρα στους εμπλεκόμενους. Γενικά, μέσα με χαμηλή κοινωνική παρουσία παρέχουν υψηλότερο επίπεδο επανεπεξεργασίας και επιτρέπουν στον δέκτη να σταματήσει και να σκεφτεί σημαντικά ή δύσκολα σημεία. Τα παραπάνω αποτελούν αυτό που στη βιβλιογραφία ονομάζεται παράδοξο του «πλούτου» (the paradox of richness) (Robert & Denis, 2005). Σε επόμενη προσέγγιση, αναπτύχθηκε η Θεωρία Συμπεριφορικής πολυπλοκότητας των Μέσων, σύμφωνα με την οποία σε ένα πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης επιλέγουμε το μέσο που εξυπηρετεί κάθε φορά τις ανάγκες της διαδικασίας. Δίνεται έτσι έμφαση στο ρόλο των πολυμέσων, την ικανότητα των διδασκόντων να διαφοροποιούν ανάλογα τις πολλαπλές ανάγκες και την ευελιξία τους ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα πολλαπλά πολυμέσα σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση (Shachaf & Hara, 2007).

Δεξιότητες Ζωής

Στις Κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και στην Ηγεσία, την Πρωτοβουλία, την Παραγωγικότητα και την Ευελιξία, αναμένεται να εστιάσουν οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα.

Οι Κοινωνικές & Συναισθηματικές Δεξιότητες είναι εξαιρετικά χρήσιμες ώστε να προσαρμοστεί το άτομο στο περιβάλλον και στην αρμονική συνύπαρξη των ατόμων. Από την άλλη η ταχύτητα που μεταβάλλονται οι συνθήκες γύρω μας κάνει την Ευελιξία σημαντική δεξιότητα ζωής καθώς μας επιτρέπει να προσαρμοζόμαστε στις αλλαγές και στην οπτική που βλέπουμε τις συνθήκες. Η Ηγεσία, είναι σημαντική δεξιότητα στο να μπορεί το άτομο να αναλάβει ηγετικό ρόλο στο να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας του και να θέτει στόχους ενώ η Πρωτοβουλία αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να λειτουργούν ανεξάρτητα και να αυτενεργούν. Τέλος το πως διαχειριζόμαστε το σωστά το χρόνο επιλέγοντας σωστές στρατηγικές και θέτοντας στόχους κάνει την Παραγωγικότητα σημαντική δεξιότητα ζωής.

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων του 21ου αιώνα ώστε να βοηθηθούν οι αυριανοί πολίτες στο να ευημερέσουν. Εξάλλου οι σημερινοί μαθητές προσέρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη εξοικειωθεί με όλα τα ψηφιακά συστήματα, αφού οι τεχνολογίες είναι κομμάτι της καθημερινότητάς τους, καθώς χρησιμοποιούν μια σειρά εφαρμογών και συσκευών, όπως έξυπνα τηλέφωνα, ταμπλέτες, ηλεκτρονικά βιβλία και άλλων ψηφιακών εφαρμογών (Kontogeorgi, 2014). Ο εκπαιδευτικός από την άλλη πρέπει να προσφέρει ένα κατάλληλο, δημιουργικό και ευχάριστο περιβάλλον για την απόκτηση γνώσεων, καλλιεργώντας δεξιότητες με τη χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας και των ΤΠΕ. Παράλληλα, μέσω της εξέλιξης της τεχνολογίας και σε συνδυασμό με το internet, σε ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές μέσα από μια βιωματική διαδικασία διερευνούν, αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και αλληλεπιδρούν, γεγονός που συμβάλλει ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να αναπτύξουν την αυτονομία τους (Τσαζαλή, 2018). Επίσης καλλιεργείται η συνεργασία, η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών μέσω εργασιών σε ομάδες δια της ανατροφοδότησης (peer feedback) (Kontogeorgi, 2014). Αναπτύσσουν έτσι οι μαθητές αξίες και δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις καθώς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, (Τριανταφυλλόπουλος, 2018).

Γίνεται έτσι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει με την προσθήκη ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική καθώς καθοδηγεί, συμβουλεύει, υποστηρίζει και βοηθάει τους μαθητές του στην μαθησιακή διαδικασία. Δημιουργείται ο ρόλος του συντονιστή και του διοργανωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από εξειδικευμένες διδακτικές τεχνικές, με βάση τις αναγκαιότητες και τις επιθυμίες των μαθητών του (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Οι Δεξιότητες μάθησης (4Cs) (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα) σε σχέση με τις Ψηφιακές δεξιότητες, υλοποιούνται μέσω του Πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων σε όλους τους τύπους σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια που υλοποιεί το ΥΠΑΙΘ μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων το σχολικό έτος 2021-2022 μέσα από βιωματικές τεχνικές.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα μαθήματα που είναι αποτελεσματικά σχεδιάζονται σύμφωνα με το πλαίσιο των 4C τόσο στις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες και τον πολιτισμό (γνώση του εαυτού και των άλλων, πολιτισμική κατανόηση) (Coyle, 1999). Ειδικότερα για τη Φυσική Αγωγή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών και όχι μόνο στην ανάπτυξη σωματικών ικανοτήτων καθώς το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής είναι κατάλληλο για διαθεματική διδασκαλία καθώς αρκετές έρευνες έχουν δείξει την επίδρασή του ακόμη και στη διδασκαλία της Γλώσσας (Emmanouilidou & Laskaridou 2017).

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Πλήθος ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν λάβει χώρα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενηλίκων. Τα τελευταία χρόνια εστιάζουν και στην εκπαίδευση μαθητών με έμφαση όμως στις μεγαλύτερες ηλικίες και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα έχουν δημιουργηθεί σχετικά με τις βαθμίδες εκπαίδευσης που εξετάζονται και οι οποίες σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Σύμφωνα τους Borup, Graham & Dryslade (2014), στη σχολική ηλικία (4-11 ετών) τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα.

Επίσης έρευνες εστίασαν στους σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ΕξΑΕ. Σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι διαδραματίζουν η αναλογία μαθητών εκπαιδευτικού καθώς και το μέγεθος των ομάδων όπου μπορεί να αποτελέσουν επιβαρυντικό παράγοντα στην επικοινωνία δασκάλου μαθητή (Γκούσιου, 2021; Hawkins, Barbour & Graham, 2011). Επιπλέον και τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο τα εξωτερικά όπως οι κανόνες, το ελκυστικό περιβάλλον του μαθήματος, κ.α., όσο αλλά και εσωτερικά όπως ο βαθμός ικανοποίησης από το μάθημα, η ενεργός εμπλοκή και το αίσθημα πληρότητας από τη μαθησιακή διαδικασία (Hartnett, St. George & Dron, 2011).

Από την άλλη, απασχολεί τους ερευνητές το είδος της ΕξΑΕ που χρησιμοποιείται ώστε να είναι αποτελεσματική. Διαφαίνεται ότι ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης μεθόδου είναι πιο αποτελεσματικός για τους μαθητές εξασφαλίζοντας υψηλό επίπεδο κοινωνικής παρουσίας και σημαντική υποστήριξη, γνωστική αλλά και συναισθηματική, δίνοντας μία εικόνα άσκησης ελέγχου στην επιλογή της μεθόδου επικοινωνίας που επιθυμούν (Γκούσιου, 2021). Η επικοινωνιακή διάσταση είναι μεγαλύτερη στη σύγχρονη μορφή ΕξΑΕ. Η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, η δυνατότητα να επιλύονται προβλήματα ανάμεσα στα μέλη κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας, η συζήτηση και ο διάλογος που επιτρέπεται να αναπτυχθεί, συμβάλλει ώστε να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Chauhan, 2017). Όταν οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, κατανοούν το υλικό, θυμούνται πιο πολλά από το μάθημα και αποδίδουν περισσότερο. Όσο περισσότερες ερωτήσεις θέτουν, τόσο περισσότερο συγκεντρώνονται και ενεργοποιούνται (Offir, Lev, & Bezalel, 2008). Ως εκ τούτου προκύπτει ότι οι μαθητές προτιμούν τη σύγχρονη από την ασύγχρονη εκπαίδευση. Εξάλλου η ασύγχρονη επαφίεται περισσότερο στις ικανότητες του μαθητή για αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο, γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Γκούσιου, 2021).

Σχετικά μικρός αριθμός ερευνών αφορά της ΕξΑΕ σε ειδικές ομάδες μαθητών. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημαντικότητα εξειδικευμένων στρατηγικών σε μαθητές με αναπηρία σε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, δεν έχουν τις γνώσεις ώστε να το υλοποιήσουν (Rice & Carter, 2016). Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, μπορούν να διδαχθούν διαδικτυακά με επιτυχία. και ότι δεν υπάρχει λόγος να μην τους επιτρέπεται η πρόσβαση σε όλο το φάσμα των διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Επίσης οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες

φαίνονται ικανοποιημένοι με την εκπαίδευση μέσω διαδικτύου για τα παιδιά τους (Rice & Dykman, 2018).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας το Πανεπιστήμιο της Γένοβα Ιταλίας διενήργησε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρέασαν την ηλεκτρονική ένταξη (e-inclusion) μέσα από ένα ερωτηματολόγιο έξι ανοικτών ερωτήσεων σε 785 δασκάλους. Η έρευνα έδειξε, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, ότι όσον αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Special Educational Needs and Disabilities) δεν είχαν επαρκή εξοπλισμό για να υποστηρίξουν διαδικτυακά μαθήματα ή να κατεβάσουν εφαρμογές αναγκαίες ώστε να δημιουργήσουν ψηφιακό υλικό. Επίσης τονίστηκαν τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Οι καταστάσεις αυτές φαίνεται ότι επιβάρυναν ιδιαίτερα οικογένειες με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Ακόμη οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι υπήρχαν οικογένειες που δεν ήταν προετοιμασμένες να διεκπεραιώσουν διαδικτυακές δραστηριότητες με τα παιδιά ιδιαίτερα με εκείνα που λόγω των σοβαρών δυσκολιών τους δεν μπορούσαν να χειριστούν μόνα τους τον εξοπλισμό. Το θετικό σημείο που φάνηκε στην έρευνα ήταν ότι ένα σημαντικό ποσοστό οικογενειών συνεργάστηκαν με τους δασκάλους κατευθύνοντας τα παιδιά τους και δίνοντας συνεχή ανατροφοδότηση. Παρόλα αυτά υπήρχαν οικογένειες οι οποίες είχαν αρκετές δυσκολίες και δεν συνεργάστηκαν. Μάλιστα ανέφεραν οι δάσκαλοι ότι κάποιοι γονείς δεν ήθελαν καθόλου να εμπλακούν και επέδειξαν μικρή δεξιότητα στο να οργανώσουν τις δραστηριότητες των παιδιών. Τέλος αρκετοί δάσκαλοι δήλωσαν ότι είχαν ένα καλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους ενώ μερικοί ανέφεραν ότι υπήρχαν καταστάσεις στις οποίες ήταν μόνοι για να διαχειριστούν τους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio & Sperandio, 2021).

Αναφορικά με το ποιες κατηγορίες μαθητών θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την ΕξΑΕ έρευνες έδειξαν ότι στην εικονική τάξη μαθητές με «ιδιαιτερότητες» βίωναν λιγότερο άγχος μια που οι δυσκολίες τους ήταν λιγότερο φανερές (Johnston, Greer & Smith, 2014). Εξάλλου μαθητές με μη εμφανείς δυσκολίες αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαπροσωπική επικοινωνία. Αυτές οι δυσκολίες αυξάνουν την ανάγκη για πρόσθετες υποστηρίξεις, που βοηθούν τους μαθητές (Mitchell & Gansemer – Topf, 2016).

Ειδικότερα στη Φυσική Αγωγή που παραδοσιακά διεξάγεται σε φυσικά περιβάλλοντα (σχολικές αυλές) βρέθηκε την περίοδο της πανδημίας αντιμέτωπη με μια πρόκληση αυτή της διενέργειας του μαθήματος μέσω του Η/Υ. Επίσης πρόσφατη έρευνα αναδεικνύει το ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ως σημαντικό παράγοντα διασφάλισης επικοινωνίας και συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σεφεριάδου, 2021).

Σχετικές έρευνες για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στον τομέα της Φυσικής Αγωγής δεν έχουν εκπονηθεί. Εγείρεται επομένως εύλογα το ερώτημα για εξειδικευμένη αναζήτηση της εφαρμογής της ΕξΑΕ στον τομέα της Φυσικής Αγωγής, της οποίας το θέμα θα εστιάσει στη μελέτη των απόψεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στους μαθητές με αναπηρία μέσα από τις πλατφόρμες και τις ψηφιακές εφαρμογές των οποίων χρησιμοποίησαν. Η διερεύνηση επομένως της χρήσης της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα σε σχέση με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, καθιστούν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ιδιαίτερα σημαντική.

1.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σχετικά με την υλοποίηση της εκπαίδευσης από απόσταση στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 στο μάθημα της ΦΑ σε άτομα με αναπηρία που φοιτούσαν στα τυπικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιμέρους στόχοι:

1. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.
2. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του ΑΠΣ στο μάθημα της ΦΑ κατά την ΕξΑΕ.
3. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στη ΦΑ στα άτομα με αναπηρία.
4. Να διερευνηθούν οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους κατά την ΕξΑΕ στα άτομα με αναπηρία.

5. Να διερευνηθεί η στάση των μαθητών που συμμετείχαν στην ΕξΑΕ με εκείνους που δε συμμετείχαν μετά την επιστροφή τους στη δια ζώσης εκπαίδευση στο μάθημα της ΦΑ.

1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα επιμέρους ερωτήματα στα οποία δόθηκαν απαντήσεις μέσω της ερευνητικής διαδικασίας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην υλοποίηση της ΕξΑΕ;
2. Ποιες διδακτικές τεχνικές αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους κατά την ΕξΑΕ;
3. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στη ΦΑ στα άτομα με αναπηρία;
4. Ποιες διδακτικές τεχνικές αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στη διδασκαλία τους κατά την ΕξΑΕ στα άτομα με αναπηρία;
5. Υπήρξε διαφορά στη στάση των μαθητών που συμμετείχαν στην ΕξΑΕ με εκείνους που δε συμμετείχαν μετά την επιστροφή τους στη δια ζώσης εκπαίδευση στο μάθημα της ΦΑ;

1.5 Περιορισμοί της μελέτης

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μιας και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία των νομών Αττικής και Κέρκυρας.

Επίσης το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (N=20), εμποδίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων μιας και είναι ένας μικρός αριθμός περιπτώσεων, όμως συνέβαλε στη μελέτη του υπό διερεύνηση αντικειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Πλήθος ορισμών έχουν δοθεί για τον ορισμό της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) οι οποίοι συμφωνούν στο ότι τα κύρια χαρακτηριστικά που οριοθετούν την ΕξΑΕ είναι: η εφαρμογή της από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η απόσταση δασκάλου μαθητή, η χρήση διαδραστικών συστημάτων τηλεπικοινωνιών και η σύνδεση μαθητών, πόρων και εκπαιδευτών. (Γκούσιου, 2021; Σφαντού, 2020). Η απόσταση εκπαιδευόμενου εκπαιδευτή από μόνη της δεν συνεπάγεται εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Χρειάζεται να βασίζεται σε κάποιο ίδρυμα ή θεσμό όπως Πανεπιστήμιο, Υπουργείο Παιδείας, κ.ά.. Το δεύτερο στοιχείο είναι ο διαχωρισμός δασκάλου μαθητή τόσο χωρικά όσο και χρονικά καθώς δίνεται η δυνατότητα για μεταξύ τους συναντήσεις σε χρόνο που καθορίζουν οι ίδιοι. Η αλληλεπίδραση μέσω διαδραστικών τηλεπικοινωνιών είναι επίσης σημαντικό στοιχείο στην ΕξΑΕ ώστε να υπάρχει επικοινωνία από απόσταση, με τη διαμεσολάβηση τεχνικών μέσων. Τελευταίο αλλά σημαντικό, είναι να υπάρχει σύνδεση όλων των παραπάνω: δασκάλων, μαθητών, διαθέσιμων πόρων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση (Σφαντού, 2020).

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η ΕξΑΕ είναι μια επίσημη μη παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται από μακριά (Σοφός, Κώστας, & Παράσχου, 2015) και είναι πολυδιάστατη στις επιλογές και στις προσεγγίσεις (Γκούσιου, 2021). Συνοψίζοντας, για να υλοποιηθεί η ΕξΑΕ χρειάζονται ο μαθητής, ο δάσκαλος, ο τόπος, ο χρόνος, το εκπαιδευτικό ίδρυμα και το τεχνολογικό εκπαιδευτικό υλικό ώστε να μπορεί να υπάρξει διδασκαλία, επικοινωνία και αξιολόγηση, (Κακουλάκης, 2019).

Ανατρέχοντας ιστορικά στην εξέλιξη της ΕξΑΕ ήδη από το 19^ο αιώνα μεγάλα Πανεπιστήμια παρείχαν προγράμματα μελέτης κατόικον δια αλληλογραφίας. Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 1970, παρόλο που επίσημα άρχισε να χρησιμοποιείται το 1982, μιας και έγινε δεκτός ως όρος από το International Council for Open and Distance Education (ICDE) Το 1971 γίνεται η πρώτη απόπειρα παροχής

μαθημάτων από απόσταση σε φοιτητές από το βρετανικό Πανεπιστήμιο ενώ από το 1980 και μέχρι το 1995, οι νέες τεχνολογίες συνέβαλαν στην επιστημονική εδραίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στη σχολική πρακτική η εξέλιξη της χρήσης της τεχνολογίας πέρασε από διάφορα στάδια. Αρχικά γινόταν χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών τοπικά στον Η/Υ, από τον εκπαιδευόμενο. Στη συνέχεια έγιναν τα διαδικτυακά περιβάλλοντα ασύγχρονης μάθησης, ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης κ.λπ. οπότε υπήρχε συνεργασία εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και τέλος συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού υλικού. Σημαντικό ήταν η δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης, η ανταλλαγή απόψεων, ο διάλογος, η ενεργός συμμετοχή και η εφαρμογή των σύγχρονων τεχνολογιών στο ηλεκτρονικό μάθημα (τηλεδιάσκεψη). Πλέον αναφερόμαστε για τον συνδυασμό τεχνολογιών με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σε πλαίσιο συνεργατικής μάθησης από απόσταση (collaborative e-learning).

2.2 Τρόποι υλοποίησης της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρονται τρεις τρόποι για την υλοποίησή της: ο ασύγχρονος, ο σύγχρονος και ο μεικτός - συνδυαστικός.

Ο πρώτος τρόπος δηλαδή ο ασύγχρονος, επιτρέπει την επαφή ανάμεσα στο δάσκαλο/α και τους μαθητές και μαθήτριες του με το νέο γνωστικό αντικείμενο όποια χρονική στιγμή επιθυμούν με την επιλογή του χρόνου, του χώρου και του ρυθμού μάθησης είναι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της. Για την παροχή αυτής της μορφής εκπαίδευσης υπάρχουν τα περιβάλλοντα ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως η πλατφόρμα e-class, η e-me, το Moodle και τα Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS) τα οποία χρησιμοποιούν οι εταιρείες και εφαρμογές τους μπορεί να βρουν πεδίο και στην εκπαίδευση, όπως το Joomla που είναι ένα CMS ανοικτού κώδικα και επιτρέπει τη δημιουργία ασφαλών ιστοσελίδων με εύκολη διαχείριση περιεχομένου (Σεφεριάδου, 2021).

Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξασφαλίζει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς, αν και βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους. Προσφέρει στους εκπαιδευόμενους με αναπηρία τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων, που πιθανόν να μην είχαν στην παραδοσιακού

τύπου εκπαίδευση, σε χώρο και αποδεκτό χρόνο, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (Kirtman, 2009).

Προκειμένου ο σύγχρονος και ο ασύγχρονος τρόπος ΕξΑΕ να μη λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά συνεργατικά ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι δημιουργήθηκε ο τρίτος τρόπος, η μεικτή (blended) μάθηση η οποία λειτουργεί συνδυαστικά. και απαιτεί εκπαιδευτικό σχεδιασμό και μια πιο λεπτομερή εστίαση από ό,τι τα προγράμματα που χρησιμοποιούν την παραδοσιακή προσέγγιση. Επομένως θα πρέπει η διαδικασία της διδασκαλίας να έχει οργανωθεί σωστά και να βασίζεται τόσο στη θεωρία, όσο και στην υλικοτεχνική υποδομή και να έχει αξιολόγηση (Σεφεριάδου, 2021).

Από την άλλη σημαντικά μειονεκτήματα της ΕξΑΕ αποτελούν το κόστος προμήθειας και χρήσης ηλεκτρονικού εξοπλισμού, για τους συμμετέχοντες δηλαδή τον δάσκαλο και το διδασκόμενο, καθώς και η αδυναμία χρήσης εξαιτίας ελλιπούς γνώσης του χειρισμού του. Επίσης οι αστοχίες στα πληροφοριακά συστήματα, η αδυναμία σύνδεσης ή άλλα προβλήματα στον εξοπλισμό, η περιορισμένη ικανότητα χρήσης υπολογιστή ή εξοικείωσης με το διαδίκτυο καθώς και η απουσία φυσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Archambault & Crippen, 2009). Επίσης οι ερευνητές αναφέρουν την πληθώρα πληροφοριών που παρέχονται, την πιθανή ανεπάρκεια του χρόνου και τις πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν στην κατανόηση του μαθήματος και δεν δύναται να αντιμετωπιστούν από απόσταση (Vrana, Zafiropoulos, & Paschalidis, 2006).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ο όρος ΕΞαΣΕ ως σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρόκειται για εξειδικευμένα από απόσταση προγράμματα μάθησης που παρέχουν δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία στο κλασσικού τύπου σχολείο. Επίσης απευθύνονται και σε άτομα που θέλουν εξειδικευμένες γνώσεις με βάση την κλίση τους. Επομένως η ΕΞαΣΕ μπορεί να λειτουργήσει είτε συμπληρωματικά είτε παράλληλα με την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης (Γκούσιου, 2021).

Είναι γεγονός ότι κάθε μια μορφή της ΕξΑΕ έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που πλέον έχουν κατανοήσει οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καθώς έγιναν συμμετοχικοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τον καιρό της πανδημίας. Από τη μια είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν ασύγχρονα χωρίς χρονικούς περιορισμούς και σύμφωνα

με τις ανάγκες τους μέσω των διαδικτυακών περιβαλλόντων e-class και e-me, χωρίς όμως άμεση αλληλεπίδραση και από την άλλη μπορούσαν να «βρεθούν» ταυτόχρονα (σύγχρονα) μέσω της πλατφόρμας Webex Meetings, αναπτύσσοντας κίνητρα και συμμετέχοντας στην ομάδα με απαίτηση όμως ύπαρξης τεχνολογικού εξοπλισμού και με σαφή χρονικά πλαίσια συνάντησης (Γκούσιου, 2021).

2.3 Η ελληνική πραγματικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Για την υποστήριξη σχολείων και εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, έχει δημιουργηθεί από το 1997 ένας διεθνής οργανισμός το European Schoolnet. (<http://www.eun.org>). Συμμετέχουν από 33 χώρες τα Υπουργεία Παιδείας και έχει έδρα τις Βρυξέλλες. Η αποστολή του είναι να παρέχει βοήθεια στα σχολεία με στόχο να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία όχι μόνο αποτελεσματικά αλλά και παιδαγωγικά στη μάθηση αλλά δάσκαλοι και μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες. Βασικός στόχος του οργανισμού είναι η διασύνδεση και η συνεργασία των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων με ασφάλεια, με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), μέσω της Κεντρικής Υπηρεσίας Στήριξης, το eTwinning, το οποίο ενσωματώθηκε στο Erasmus+, το 2014. Η πύλη eTwinning προσφέρεται σε 28 γλώσσες. Μέλη της είναι περισσότεροι από 1.000.000 εκπαιδευτικοί, 233.000 σχολεία και έχουν δημιουργηθεί γύρω στα 139.000 έργα. (<https://www.etwinning.net>)

Ωστόσο η Ελλάδα είχε ξεκινήσει την πιλοτική λειτουργία ενός ολοκληρωμένου δικτύου σχολείων με το έργο ΟΔΥΣΣΕΑΣ στα τέλη του 1996. Ήταν η πρώτη προσπάθεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο την Εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση με πιλοτική εφαρμογή στη Β/θμια εκπαίδευση. Σκοπός του έργου η δημιουργία η πιλοτική εφαρμογή ενός υποστηρικτικού δικτύου, με τη χρήση της τεχνολογίας, για τη διδασκαλία, στο οποίο θα συμμετείχαν 64 σχολικά εργαστήρια από νησιά του Αιγαίου Πελάγους, καθώς και από ηπειρωτικές περιοχές της Θράκης και της Αχαΐας, (<http://odysseia.cti.gr/odysseas/greek/grabout.html>). Στα πλαίσια του έργου αναπτύχθηκε πιλοτικό εκπαιδευτικό λογισμικό. Το έργο ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2000 (<http://odysseia.cti.gr>).

Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ξεκίνησε το 2000 μέσα από το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ». Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε

σχολεία της Α΄/θμιας εκπαίδευσης από την Κύπρο (ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2003) και την Ελλάδα (2004-2015) (Αναστασιάδης, 2017). Ήταν η πρώτη φορά που σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα πρόγραμμα ΕξΑΕ στο σχολείο με την χρησιμοποίηση των ΤΠΕ, μέσω του προγράμματος ΟΔΥΣΣΕΑΣ (Αναστασιάδης, Κωτσίδης, & Συννεφάκης 2021). Επίσης στο στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών μέσω του διαδικτύου υλοποιήθηκε το έργο: «Το νησί των Φαιάκων», με την εποπτεία του ΠΤΔΕ Αθηνών, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 14 σχολεία της Α΄/θμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αττικής, του Βόλου, της Λάρισας, του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου. Τα σχολεία του προγράμματος επικοινωνούσαν μέσω του διαδικτύου δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση διδασκόντων/διδασκομένων και εκπαιδευτικού υλικού, στην ανταλλαγή απόψεων και την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμορφώθηκαν ενδοσχολικά για τη χρήση και τη παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (ITY, 2000).

Ένα ακόμη πρόγραμμα, εξ αποστάσεως συμπληρωματικής εκπαίδευσης ήταν το «Οίκαδε» (1999-2003). Το πρόγραμμα αυτό μέσω τηλεδιάσκεψης συνέδεσε Έλληνες μαθητές, που ζούσαν στην Ελλάδα, την Κύπρο και ομογενείς, στοχεύοντας οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανταλλάξουν απόψεις και να αναπτυχθούν πολιτιστικοί και πνευματικοί δεσμοί. Στο πρόγραμμα αυτό η χρήση τεχνολογιών λειτούργησε ως κίνητρο απόδοσης και αναγνώρισης της ομάδας προς τους άλλους, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας και στήριξης των μελών μεταξύ τους (Αναστασιάδης, 2017).

Επίσης το 2000, ένα πρόγραμμα το επονομαζόμενο «ΣΧΕΔΙΑ», είχε στόχο την εισαγωγή της Πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εφαρμόστηκε σε 32 δημοτικά τα οποία βρίσκονταν σε 46 απομακρυσμένα νησιά, στο Αιγαίο Πέλαγος Δημιουργήθηκε έτσι μια αμφίδρομη επικοινωνία των συγκεκριμένων σχολείων, μέσω διαδικτύου, με φορέα υλοποίησης το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και το Υπουργείο Αιγαίου και Νησιωτικής Πολιτικής (Papadakis, Paraskevas, & Fatsea, 2018).

Σε γενικές γραμμές, τα συμπεράσματα των παραπάνω εφαρμογών για την συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από τα εκπαιδευτικά λογισμικά, κάνουν φανερό ότι μπορεί να καταστεί βοηθητική και καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για τα ολιγοθέσια δημοτικά, διότι λειτουργεί συμπληρωματικά για μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς που έχουν μαθησιακά κενά, τα οποία γίνονται φανερά καθημερινά στη διάρκεια της εξέλιξης της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές η ΕξΑΕ

βοηθάει σημαντικά και μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σπαντιδάκης, Μουζάκη & Αγγελή, 2008). Επίσης ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών, το οποίο ενισχύει το αίσθημα αλληλεγγύης και προάγει το θετικό κλίμα καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης και παρουσιάζουν βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά στην πραγματική ζωή (Μπράτισης & Κανδρούδη, 2011).

Η αυτοδύναμη σχολική ΕξΑΕ στην Ελλάδα αναπτύχθηκε στην πανδημία λόγω Covid-19. Μέχρι τότε αναφέρεται μόνο ένα πρόγραμμα το οποίο σε πιλοτική βάση υλοποιήθηκε το 2010-11 στην Ψέριμο, με τη χρήση εξοπλισμού ώστε να μπορεί να γίνει τηλεεκπαίδευση των μαθητών. Για αυτό το πρόγραμμα συνεργάστηκαν η Νομαρχία Δωδεκανήσου, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το ΥΠΑΙΘ (Νέα, 2010).

Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να υποστηρίξει την ΕξΑΕ στην εκπαίδευση και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, υλοποίησε προγράμματα με στόχο τη συμπληρωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα το «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης» και η «Επιμόρφωση επιπέδων Β1, Β2 σε ΤΠΕ». Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία στα πλαίσια της ΕξΑΕ δημιουργούν σενάρια, εκπαιδευτικό υλικό και κάνουν χρήση σύγχρονης ή ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Τα προγράμματα αξιολογούνται και αυτοαξιολογούνται.

Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» έχει δημιουργήσει στο διαδίκτυο ένα Ψηφιακό Σχολείο (<https://dschool.edu.gr/>), το οποίο παρέχει πολλές υπηρεσίες, όπως: Τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν πλατφόρμα για ασύγχρονη εκπαίδευση. Δίδεται πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς στα σχολικά βιβλία σε ψηφιακή μορφή. Λειτουργεί αποθετήριο για μαθησιακά αντικείμενα παρέχοντας οπτικό υλικό, πειράματα, κ.ά. που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ενισχυτικά στη διδασκαλία τόσο για την Α΄/θμια όσο και για τη Β΄/θμια εκπαίδευση. Επίσης υπάρχουν συλλογές εκπαιδευτικών βίντεο μικρής διάρκειας που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Η εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είναι περιορισμένη μικρή και γι' αυτό δεν υπάρχει ευρεία ερευνητική δραστηριότητα. (Παντελιάδου, 2011). Σε σχετική έρευνα διερευνήθηκαν οι

απόψεις και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τους τρόπους διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό, τα μέσα επικοινωνίας και τις παραδόσεις μαθημάτων στα πλαίσια αυτού έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών προτιμούν τη σύγχρονη τηλεδιάσκεψη ως τρόπο επικοινωνίας, ανταλλαγής μηνυμάτων και τρόπο παράδοσης των μαθημάτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν θετικά προσκείμενοι/ες στα εξ αποστάσεως προγράμματα και στο να λάβουν μέρος σ' αυτά, με το μόνο ενδιασμό ότι σε τέτοιου είδους προγράμματα απουσιάζει η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης. Ακόμη, κάτι που διαφάνηκε από την έρευνα ήταν ότι όσο μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες τόσο πιο μεγάλη ήταν και η προσμονή τους να λάβουν μέρος σε κάποιο εξ αποστάσεως πρόγραμμα, το οποίο εξηγείται, εάν σκεφτεί κανείς ότι οι μικρότεροι/ες σε ηλικία δεν έχουν τόσο πολύ χρόνο στη διάθεση τους, ενώ οι μεγαλύτεροι/ες επιθυμούν τη δια βίου μάθηση (Chronopoulou & Papadopoulos, 2016).

Σε άλλη έρευνα σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, αναφέρεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το μάθημα στη βελτίωση της κινητικότητας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επιπλέον η συνεκπαίδευση είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία καθώς τα ευαισθητοποιεί, τους δημιουργεί κίνητρα και προάγει την αποδοχή της ετερότητας (Πανάγου & Καπρίνης, 2022).

Το σχολικό έτος 2020-2021, εξ αιτίας της νόσου Covid-19, η εκπαίδευση από απόσταση αντικατέστησε τη δια ζώσης εκπαίδευση. Η σύγχρονη διδασκαλία γίνονταν από το επίσημο διαδικτυακό περιβάλλον του ΥΠΑΙΘ Webex Meetings, της εταιρείας Cisco Systems για τη χρήση της οποίας δόθηκε κατάλληλο υλικό προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αίθουσα και να γνωρίσουν τα εργαλεία που παρείχε. (ΥΠΑΙΘ, 2020). Στην ασύγχρονη, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ψηφιακά μαθήματα στα περιβάλλοντα e-class ή e-me ώστε να μπορούν να ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις και με προαπαιτούμενο την ύπαρξη λογαριασμού στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΥΠΑΙΘ, 2020). Σχετικά εκδόθηκαν εγκύκλιοι όπως Φ8/38091/Δ4/16-03-2020 περί Διαβίβασης Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Επιπλέον η σχολική κοινότητα είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό αποθετήριο, που είναι οργανωμένο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, μάθημα και ενότητες.

Παράλληλα στις δράσεις της ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας εντάχθηκε και η εκπαιδευτική τηλεόραση μέσω της ΕΡΤ, για μαθητές Δημοτικού (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρία εκδόθηκε εγκύκλιος με θέμα: «υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε εξ αποστάσεως δραστηριότητες», που όριζε το πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους. Επιπλέον οι 38510/ΓΔ4/17-03-2020, 2873/Υ1/17-03-2020 εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας αποτέλεσαν την απόφαση της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων περί Περιορισμένης Λειτουργίας Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε αυτές δόθηκαν οδηγίες για την υλοποίηση εξ αποστάσεως προσαρμοσμένης κατά συνθήκη εκπαιδευτικής διαδικασίας και για ένα ανοικτό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μαθητριών με αναπηρία. Προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες ειδικής αγωγής, Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, να λάβουν μέρος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που θα γινόταν σε τοπικό επίπεδο κρίθηκε απαραίτητο η χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως τα εργαλεία ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, παγκόσμιος ιστός, βιντεοδιάλεξη) και τα εργαλεία σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (συζήτηση μέσω υπολογιστών, τηλεδιάσκεψη), βάσει των οποίων η επικοινωνία και αλληλεπίδραση λάβει χώρα σε πραγματικό χρόνο.

Παράλληλα για να διατηρηθεί η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με αναπηρία που βρίσκονται σε οποιαδήποτε δομή ειδικής αγωγής όπως: ειδικά σχολεία, τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στα τυπικά σχολεία με παράλληλη στήριξη, αποφασίστηκε να γίνει ενημέρωση και να σταλούν οδηγίες σ' όλους τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων, ανεξαρτήτως τύπου και βαθμίδας, από τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής Υποστήριξης, (ΚΕΔΑΣΥ), με σκοπό να γνωστοποιηθούν τα κατάλληλα μέσα, μέθοδοι και εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να εφαρμοστεί η εκπαίδευση από απόσταση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επίσης κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν φανερές και κάποιες καλές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί ή εφαρμόζονται σε παρόμοιες συνθήκες. Τα ΚΕΔΑΣΥ κρίθηκε σκόπιμο να αναλάβουν να οργανώσουν εξ αποστάσεως πρακτικές με σκοπό είτε να υποστηρίξουν ψυχολογικά γονείς και μαθητές/μαθήτριες που χρειάζονταν στήριξη είτε να συντονίσουν τα μέλη της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), έτσι ώστε να μπορούν να παράσχουν τις υπηρεσίες τους. Οι πρακτικές αυτές

συμπεριλάμβαναν τηλεδιασκέψεις (Webex Meetings, Skype κ.λπ.) τηλεφωνική επικοινωνία ή ηλεκτρονική αλληλογραφία.

Για την υλοποίηση όλων αυτών των μέτρων θεωρήθηκε απαραίτητη επίσης η συχνή επικοινωνία και συνεννόηση με τους κηδεμόνες μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλους τους (Υπουργείο Παιδείας, 2020).

Αξίζει τέλος να αναφέρουμε και προσπάθειες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ώστε να στηρίζουν φοιτητές με αναπηρία όπως αυτή του Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Συμβουλευτικής της Οικογένειας του Παιδαγωγικού Τμήματος Β΄θμιας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) το οποίο συνέταξε έναν οδηγό για την εξέταση των φοιτητών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, από απόσταση, για φοιτητές, εξ αιτίας της νόσου Covid-19.

Στην Ελλάδα στο διάστημα της πανδημίας λόγω Covid-19 υπήρξε επείγουσα διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης και μετάβαση στην εκπαίδευση από απόσταση, Και ενώ σε κανονικές συνθήκες κάθε πρόγραμμα ΕξΑΕ ακολουθεί στάδια και διαδικασίες τόσο σε τεχνολογικό όσο σε θεσμικό και παιδαγωγικό επίπεδο, (Φεσάκης & Λαζακίδου, 2017β) την περίοδο της πανδημίας έγινε αιφνίδια, χωρίς σχέδιο και υποχρεωτικά. Γι' αυτόν τον λόγο καθιερώθηκε διεθνώς με τον όρο «Επείγουσα Διαδικτυακή Εκπαίδευση/Διδασκαλία» (Emergency Remote Teaching), εννοώντας την προσωρινή μετάβαση από το μάθημα στο σχολείο στην ΕξΑΕ με κύριο σκοπό την άμεση οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού (Κρητικός, Κοντάκος, Καλαβάσης & Βιτσιλάκη, 2021)

Εξάλλου όπως ανέφερε σε ανακοίνωσή του το ΥΠΑΙΘ η ΕξΑΕ τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη, θεωρήθηκε το πλέον πρόσφορο μέσο ώστε οι μαθητές να μη χάσουν την επαφή τους με τη διδασκαλία. Στην προσπάθεια αυτή η εκπαιδευτική κοινότητα εργάστηκε εθελοντικά και με ποικίλους τρόπους. (Παπαδημητρίου, 2020).

Στην προσπάθεια να στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκαν διαδικτυακά μαθήματα μέσα από πλατφόρμες. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το ΙΕΠ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου το Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC: Massive Open Online Course) ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην εκπαίδευση από απόσταση (Μάρτιος 2020). Ακολούθησε το νέο MOOC «Μαθαίνουμε Ψηφιακά -

Διδάσκουμε Ψηφιακά», που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς της Α΄/θμιας εκπαίδευσης, το οποίο είχε υλοποιηθεί στην Δευτεροβάθμια μέσω της edx πλατφόρμας, σε σχεδιασμό των πανεπιστημίων Harvard και MIT. Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο στους κατευθυντήριους εκπαιδευτικούς στόχους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων της Πλατφόρμας 21+ δίνοντας προτεραιότητα στην ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων, με κύριο στόχο να αξιοποιηθεί η τεχνολογία παιδαγωγικά μέσω των 4Cs δεξιοτήτων: της Συνεργασίας (Collaboration), της Επικοινωνίας (Communication), της Κριτικής Σκέψης (Critical Thinking) της Δημιουργικότητας (Creativity).

Επίσης στα πλαίσια ΕΣΠΑ προγράμματος το ΥΠΑΙΘ με φορείς υλοποίησης επτά ελληνικά Πανεπιστήμια και το ΙΤΥΕ Διόφαντος, οργάνωσε «Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα - T4E». Παράλληλα δόθηκαν ενδεικτικά οδηγίες και καθοδήγηση από διεθνείς φορείς. (UNESCO, 2020)

2.3.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή

Η σημασία της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στην εκπαιδευτική διαδικασία τονίζεται στο Διεθνές καταστατικό της UNESCO (άρθρο 1, 1994), σύμφωνα με το οποίο: *«Είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων η συμμετοχή στη Φυσική Αγωγή και στον αθλητισμό»*, ενώ σύμφωνα με την παγκόσμια συνδιάσκεψη που έγινε στο Βερολίνο το 1999, για τη Φυσική Αγωγή, αυτή αποτελεί έναν ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό (DePauw & Doll-Terper, 2000).

Η Φυσική Αγωγή παίζει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία, είτε πρόκειται για γενικό είτε για ειδικό σχολείο. Δια μέσω της ΦΑ το παιδί αναπτύσσει ψυχοκινητικές δεξιότητες οι οποίες θα το βοηθήσουν ώστε να λαμβάνει μέρος σε αθλητικές αθλοπαιδιές και να αναπτύξει κοινωνικότητα και αυτοεκτίμηση (Χαρίτου, 2010).

Η ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης μαθητών με αναπηρία στη ΦΑ έχει απασχολήσει τους ερευνητές αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδεικτικός στην κατεύθυνση αυτή είναι ο αμερικανικός νόμος για την ειδική αγωγή IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 2004) στον οποίο προβλέπονται θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκεί αναφέρεται η φράση όσο το δυνατόν λιγότερο περιορισμένο περιβάλλον (Least Restricted Environment –

LRE) εννοώντας ότι τα παιδιά με αναπηρίες συμμετέχουν στην εκπαίδευση με συνομηλίκους στο δυνατότερο βαθμό και τους παρέχονται ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από το σχολικό σύστημα (Connect, 2013).

Η ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες στη Φυσική Αγωγή, αφορά στην Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή (ΠΚΑ) (Block & Vogler, 1994). Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή ονομάζεται ο εκπαιδευτικός τομέας που συμπεριλαμβάνει προσαρμοσμένες φυσικές αθλοπαιδιές, που μπορούν να στηρίξουν την ένταξη στο μάθημα της ΦΑ (Kudlacek, Jesina & Flannagan, 2010).

Οι προϋποθέσεις για μία επιτυχημένη εφαρμογή στη ΦΑ είναι αρχικά η διασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής δηλαδή κτίρια προσπελάσιμα και αθλητικά όργανα τόσο τυπικά όσο και προσαρμοσμένα. Επίσης απαραίτητος είναι μικρός αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η προθυμία των γυμναστών/τριών να εργαστούν με μαθητές με αναπηρία καθώς και η υποστήριξη τους. Τέλος, να παρέχονται εξατομικευμένα προγράμματα με συχνή αξιολόγηση ώστε να βελτιώνονται (DePauw & Doll-Terper, 2000).

Στα πλαίσια αυτά η συμμετοχή μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της γυμναστικής μπορεί να είναι πλήρης, δηλαδή παρακολούθηση του μαθήματος με τους συμμαθητές τους ή μερική, υπονοώντας ότι συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά (Sherrill, 2004). Σε κάθε περίπτωση, από ένα πρόγραμμα ένταξης μπορεί να προκύψουν οφέλη τόσο για μαθητές ειδικής αγωγής όσο και για μαθητές του τυπικού πληθυσμού καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για να αναπτύξουν την κινητικότητα τους, την αύξηση της ικανότητά τους για συνεργασία και να τροποποιήσει θετικά τη στάση τους για κάτι διαφορετικό. (Vogler, Koranda & Romance, 2000).

Εξάλλου έρευνες αναφέρουν ότι ακόμη και αναπηρίες σοβαρές ούτε εμποδίζουν ούτε μειώνουν την ποιότητα του μαθήματος της ΦΑ. Ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα ΦΑ πρέπει να έχει δραστηριότητες που να αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού, ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, αντίληψης χώρου και ρυθμού. Η άσκηση πρέπει να μπορεί να εκτελείται με ευκολία και να οδηγεί στην επιτυχία οπότε η ένταση, η διάρκεια και η συχνότητα παίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Επίσης να δίνονται προοδευτικά και να ενθαρρύνουν τα παιδιά με κίνητρα συμμετοχής και επιβράβευσης. Πάντα βέβαια πρέπει

να λαμβάνονται υπόψη και οι υπόλοιποι μαθητές οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες δίχως να θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους με αναπηρία τους καθυστερούν ή τους αναγκάζουν σε συμβιβασμούς στο παιχνίδι (Vogler, Koranda & Romance, 2000).

Η έννοια του «ανήκειν» στην ομάδα είναι σημαντική γιατί λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση. Εάν αποκλειστεί ένας μαθητής με αναπηρία από ένα πρόγραμμα ΦΑ στο σχολείο παίρνει το μήνυμα ότι δεν έχει δικαίωμα να ανήκει στην ομάδα της τάξης του, (Tripp, Rizzo & Webbert, 2007). Το 2000, αναφέρουν σε έρευνά τους, οι Lieberman, Dunn, van der Mars & McCubbin, ότι η ομάδα συνομηλίκων είναι πολύ σημαντική και στο πλαίσιο εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων καθώς οι τυπικοί μαθητές μπορούν να καθοδηγήσουν τους συμμαθητές τους με αναπηρία.

Σύμφωνα με τους Tripp, Rizzo & Webbert (2007), υφίστανται δυο τύποι αποκλεισμού: α) ο **απόλυτος αποκλεισμός** και β) ο **λειτουργικός αποκλεισμός**. Ο *απόλυτος αποκλεισμός* αναφέρεται στον διαχωρισμό των συμμαθητών από το μαθητή με αναπηρία. Ο *λειτουργικός αποκλεισμός* είναι περισσότερο διακριτικός. Εμφανίζεται για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος Φυσικής Αγωγής εντάσσουν ένα μαθητή με αναπηρία στο μάθημα, αλλά ο μαθητής αυτός δε συμμετέχει ουσιαστικά στο πρόγραμμα, στο οποίο ασκούνται οι συμμαθητές του. Του επιτρέπεται να παρακολουθεί, να γίνεται βοηθός προπονητή, να κρατάει τη βαθμολογία, να καταγράφει τον εξοπλισμό, να παίζει κυνηγητό με κάποιον βοηθό. Το αποτέλεσμα είναι, ότι και οι δυο παραπάνω τύποι δεν εξυπηρετούν την ουσία της ένταξης, ούτε είναι αρκετοί, ώστε να προσαρμόζονται παιχνίδια, ή ο εξοπλισμός, ή ο χρόνος και η οργάνωση του μαθήματος (Rizzo & Lavay, 2000).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Barr & Shiels (2011), οι δυσκολίες στην επιτυχημένη ένταξη σε φυσικές δραστηριότητες πιθανά να προκύψουν α) λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων με αναπηρία, όπως υποτονία, παχυσαρκία, χαμηλή φυσική κατάσταση, καρδιακές ανωμαλίες, φτωχές δεξιότητες αντίληψης, δυσκολία επικοινωνίας κ.ά., β) λόγω ανταγωνισμού ευθυνών εσωτερικά στην οικογένεια, όπως υπερπροστατευτικοί γονείς, έλλειψη ενδιαφέροντος από γονείς, ανησυχίες για την σωματική ακεραιότητα των παιδιών, χρονικοί περιορισμοί, γ) λόγω περιορισμένων φυσικών δεξιοτήτων, όπως φτωγή αδρή και λεπτή κινητικότητα, έλλειψη συντονισμού κινητικών δεξιοτήτων, δ) λόγω αντιλήψεων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα

άτομα με αναπηρία και στους μαθητές χωρίς, όπως ματαίωση, μη συμμόρφωση, έλλειψη ενδιαφέροντος και τέλος ε) εξαιτίας δυσκολιών πρόσβασης σε κινητικά προγράμματα, όπως ακατάλληλα προγράμματα, ανεπάρκεια ΕΦΑ, χρονικοί περιορισμοί, αρνητικές συμπεριφορές, στερεότυπα και συμπεριφορές αποκλεισμού.

Αναφορικά με τους υποστηρικτικούς και τους περιοριστικούς παράγοντες που επιδρούν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικής παιδείας για τους μαθητές με αναπηρίες, που συμμετέχουν σε αυτό, αναφέρονται πέντε βασικοί παράγοντες οι οποίοι είναι: ο απαραίτητος βοηθητικός εξοπλισμός, η δραστηριότητα που επιλέγεται, οι άλλοι μαθητές, οι ενήλικες που βοηθούν το άτομο καθώς και το ίδιο το άτομο με αναπηρία. Οι πέντε παραπάνω παράγοντες είναι αυτοί που τελικά καθορίζουν τον περιορισμό ή την υποστήριξη, που ένιωθαν οι μαθητές στο μάθημα της γυμναστικής (Hutzler, Fliess, Chacham & Van den Auweele, 2002).

Το κλειδί για τον επιτυχημένο σχεδιασμό ενταξιακών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής είναι η δυνατότητα τροποποίησης και προσαρμογής των αθλητικών δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν τη συμμετοχή και τη χαρά της επιτυχίας (Block, 2000).

Αναφορικά με τη Φυσική Αγωγή, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ, 2004) (νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: ΙΕΠ) προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό με οδηγίες και προτάσεις για αναπηρίες, παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες στους ΕΦΑ για την ολοκληρωμένη υποστήριξη του μαθήματός τους στη ιστοσελίδα του στην ενότητα special education.

Οι κυριότερες μορφές παρεμβάσεων (πρακτικών εφαρμογών) σχεδιασμένων να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες μαθητών/τριων με αναπηρία στο μάθημα της γυμναστικής που έχουν στόχο την ένταξη αφορούν παρεμβάσεις όπως: η συνδιδασκαλία μαθητών με και χωρίς αναπηρία, η εμπλοκή βοηθών δασκάλων (paraprofessionals), η ομαδική συνεργασία, η χρήση οδηγιών και η παρεμβατική συνεργατική μάθηση.

Η πανδημία και το κλείσιμο των σχολείων λόγω Covid-19 οδήγησαν στην ΕξΑΕ, διαμορφώνοντας έτσι την ανάγκη δημιουργίας αρχικά εργαλείων ασύγχρονης εκπαίδευσης ώστε να υποστηρίζουν τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία στα μαθήματά τους όπως και στο μάθημα της γυμναστικής. Στο πλαίσιο αυτό τα διαδικτυακά περιβάλλοντα e-class και e-me στήριξαν την μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, τα εργαλεία της ψηφιακής

εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me contents αξιοποιήθηκαν κατάλληλα, ώστε να γίνει κατάλληλη προσαρμογή στο υλικό που περιέχει η βαλίτσα της SAFE WATER SPORTS για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Μάγκου & Ζέτου, 2020). Στη συνέχεια, με τη δημιουργία εργαλείων σύγχρονης ΕξΑΕ (Webex Meetings) κλήθηκαν οι ΕΦΑ να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν το μάθημά τους κατάλληλα με στόχο να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία στο μάθημα τους μέσα από Η/Υ.

Έρευνα για το επίπεδο αποτελεσματικότητας χρήσης μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε φοιτητές των Τμημάτων Φυσικής Αγωγής κατά την περίοδο του Covid-19, έδειξε ότι φοιτητές έδειξαν υψηλότερο επίπεδο προσαρμογής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρακτική Φυσική Αγωγή. Αυτό οφείλεται στη εκτενή εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών μέσων στο καθημερινό τους πρόγραμμα μάθησης. Οι ΕΦΑ θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτήν την εμπειρία όταν προετοιμάζουν μαθημάτων εξ αποστάσεως για μαθητές με διαφορετικά προφίλ. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η βελτίωση της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους διδάσκοντες τη Φυσική Αγωγή είναι απαραίτητη πλέον. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι φοιτητές των ΣΕΦΑΑ είναι δυσαρεστημένοι με το περιεχόμενο των μαθημάτων εξ αποστάσεως για την εκμάθηση της ΦΑ (σημαντικός όγκος θεωρητικών εργασιών), έλλειψη κινητικής εκπαίδευσης και έλλειψη επαφής με ΕΦΑ. Επομένως για τα μαθήματα ΦΑ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν πιο ενεργά τα κοινωνικά δίκτυα και τεχνολογίες κινητής επικοινωνίας για άμεση επικοινωνία με τους μαθητές. Είναι απαραίτητο να μειωθεί ο αριθμός των θεωρητικών καθηκόντων (αναφορές, βιβλιογραφικά δεδομένα) και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για διεξαγωγή κινητικών προπονήσεων για τους μαθητές. (Osipov, Kudryavtsev, Galimova, Plotnikova, & Skurikhina, 2020).

2.4 Μαθητές με Αναπηρία

Η αλλαγή των στάσεων, των κοινωνικών αντιλήψεων και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης που έγινε τα τελευταία χρόνια, οδήγησε σε αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία αντικατοπτρίστηκε σε αλλαγές στην ειδική αγωγή. Στόχος πλέον είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη συνύπαρξη παιδιών με και

χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο ώστε να υπάρχει συνεκπαίδευση και αναφέρεται ως “παιδαγωγική της ένταξης” (Κουρκούτας, 2017).

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οι μαθητές με αναπηρία γίνεται κυρίως στα τυπικά σχολεία. Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι με τον όρο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αναφέρονται όλες οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές με αναπηρία και έχουν βεβαιωμένες από αντίστοιχο φορέα ειδικές ανάγκες ή στους μαθητές που έχουν μονάχα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προβλέπεται να υπάρχει στο τυπικό σχολείο συνεκπαίδευση μαθητών καθώς και να έχουν παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό. Επίσης οι μαθητές οι οποίοι έχουν κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία χωρίς να παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, μπορούν να φοιτούν σε τυπικές τάξεις με βοήθεια από ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Παράλληλα, προβλέπεται η λειτουργία των ειδικών σχολείων και των τμημάτων που αφορούν την ένταξη των μαθητών (άρθρο 6). Ο νέος νόμος, επίσης, αναφέρεται σε μαθητές οι οποίοι διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα καθώς και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκδηλώνουν δυσκολίες όχι μόνο σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και άσχημες συμπεριφορές εξ αιτίας προβλημάτων στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η πολιτεία υποχρεούται να εξασφαλίσει σε όλα τα άτομα με αναπηρία, ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι έχοντας πλήρη δικαιώματα επαγγελματικά και κοινωνικά. Όλες οι ομάδες ατόμων με αναπηρία απαιτούν διαφορετικούς παιδαγωγικούς σχεδιασμούς με εξειδικευμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Ο όρος “άτομα με ειδικές ανάγκες” στον νόμο έδινε έμφαση σε κατηγορίες η διερεύνηση των οποίων παραπέμπει σε μία προσέγγιση από ιατρική άποψη την οποία υιοθετούν ψυχολογικά μοντέλα επικεντρωμένα στους ειδικούς. Εξάλλου στα ανεπτυγμένα επιστημονικά και ευαισθητοποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα δεν τονίζονται οι έκδηλες δυσλειτουργίες π.χ κινητικά προβλήματα, αισθητηριακές διαταραχές δυσλειτουργίες. Οι διαταραχές αντιθέτως διερευνούν τις μαθησιακές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες ως εμπόδια της ένταξης (Αλεξανδρή, 2019; Κουρκούτας, 2017). Εξάλλου στο διαγωνιστικό εγχειρίδιο International Classification of Impairment Disabilities, and Handicaps (ICIDH) στην δεύτερη έκδοσή το 1996 υιοθετείται μία οικολογική προσέγγιση με ανάδειξη του περιβάλλοντος/πλαισίου ως παράγοντα που διαδραματίζει ρόλο και επομένως συμμετέχει στην κατηγοριοποίηση. Έτσι γίνεται μία σημαντική διαφοροποίηση για την αναπηρία η οποία πλέον δεν ορίζεται από τις δυσλειτουργίες ως αίτια και συμπεριλαμβάνει μια μεγάλη ομάδα παιδιών με συναισθηματικές / συμπεριφορικές

δυσκολίες η ψυχικές διαταραχές (Soresi, Nota, & Wehmever, 2011). Το σχολείο πρέπει επομένως να σχεδιάζει τα κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα για όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανεξάρτητα από την αιτία προέλευσης τους, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης φιλοσοφίας των παρεμβάσεων, που προβλέπουν εξατομίκευση σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε ατόμου (Αλεξανδρή, 2019).

Στην ελληνική νομοθεσία οι όροι ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση εμφανίζονται από κοινού. Η ορολογία απασχολεί τους ερευνητές καθώς ο όρος “inclusion” μεταφράζεται τότε ως “ένταξη” και τότε ως συνεκπαίδευση καταλήγοντας έτσι να μην υπάρχει αποδεκτή ορολογία. (Ευσταθίου, 2015). Στο πλαίσιο της ενταξιακής φιλοσοφίας, εκτός από την ισότιμη συνύπαρξη και εξατομίκευση ως δικαίωμα όλων των παιδιών, χρειάζεται συνεργασία και αλληλεγγύη (partnership) όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα ή έμμεσα όπως: μαθητών εκπαιδευτικών, σχολείου, επαγγελματιών, γονέων και ευρύτερα της κοινότητας (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Επομένως οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται κατάλληλα γιατί θα εργαστούν σε συνεργατικά περιβάλλοντα με τις αρχές της συνεκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες στις πρακτικές της ενσωμάτωσης και κατά συνέπεια να διαμορφώσουν κατάλληλες αξίες και στάσεις.

Εξάλλου σύμφωνα με (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση και Πολιτισμός, 2011) τέσσερις είναι οι βασικές αξίες της ενταξιακής εκπαίδευσης: η εκτίμηση της διαφορετικότητας και η στήριξη του συνόλου των μαθητών, η εργασία με τους άλλους και η διαρκής επαγγελματική πρόοδος.

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (European Agency for Development in Special Needs Education το 2009, αναφέρεται στον τρόπο κατάρτισης των δασκάλων με στόχο να διακρίνουν τις ανάγκες των μαθητών τους και να σχεδιάζουν εξατομικευμένα προγράμματα προσαρμοσμένα όχι μόνο στις ικανότητες και στις ανάγκες τους αλλά συνδυαστικά και της τάξης (Κουρκούτας, 2009). Επίσης αναφέρεται στη συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς στα πλαίσια μίας συστηματικής προσέγγισης καθώς το παιδί αποτελεί μέρος ενός όλου. Τέλος αναγκαία είναι η συνεργασία ως ομάδα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, των σχετικών υπηρεσιών και των ειδικών προωθώντας ένα συνεργατικό ενταξιακό μοντέλο (Αλεξανδρή, 2019).

Είναι επομένως σημαντικό αν αναπτυχθεί μια σχολική κουλτούρα η οποία να βασίζεται σε θετικές στάσεις για την αναπηρία και την αποδοχή όλων στο σχολείο.

Ωστόσο, με δεδομένο ότι πολλές φορές τα παιδιά ζουν σε δύσκολες οικογενειακές συνθήκες, οδηγούν στην ανάγκη να προσαρμοστεί και να διαχειριστεί το σχολείο τις ιδιαίτερες και συχνά πολύπλοκες καταστάσεις που προκύπτουν (Κουρκούτας, 2009), ώστε να υποστηρίξουν τους μαθητές στην ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μαθητές με «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος»

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μια διαταραχή ανάπτυξης με κύριο χαρακτηριστικό τις δυσκολίες σε κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές στερεοτυπικής μορφής (Christensen, et al., 2019, στο Δερμεντζή, 2021; Πολυχρονοπούλου, 2012; Wilmshurst, 2011). Πρόκειται για ένα όρο σύμφωνα με το διαγνωστικό σύστημα DSM - V όπου περιλαμβάνει τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και τις υποομάδες της κατηγορίας αυτής. Ανάλογα με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων αναφέρονται επίπεδα σοβαρότητας από το πρώτο επίπεδο όπου το παιδί αν και έχει λόγο έχει δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες στην οργάνωση και τον προγραμματισμό και επομένως υπάρχει ανάγκη υποστήριξης, μέχρι το τρίτο επίπεδο με σοβαρές δυσκολίες στην ευελιξία και την κοινωνικοποίηση, με επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές σε κάθε λειτουργία και επομένως υπάρχει ανάγκη ιδιαίτερης επιπρόσθετης υποστήριξης (Σερετόπουλος, Λάμνισος & Γιαννακού, 2020).

Μαθητές με σύνδρομο Asperger

Στο DSM-V και το ICD 10, αναφέρεται ότι η κύρια διαφορά που παρατηρείται στις δύο διαταραχές είναι η δεν παρατηρείται καθυστέρηση στην έναρξη της γλωσσικής ανάπτυξη στα παιδιά με σύνδρομο Asperger τα οποία οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι ηπιότερες σχετικά με τον αυτισμό. Σύμφωνα με τους Wilmshurst, το 2011 και Πολυχρονοπούλου, το 2012 σε μερικές περιπτώσεις παιδιά πολύ μικρής ηλικίας εμφανίζουν τον αναφερόμενο τυπικό αυτισμό, ενώ αργότερα ως έφηβοι εμφανίζουν όλα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το σύνδρομο Asperger.

Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Η έκφραση διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής η οποία περιέχει ή δεν περιέχει Υπερκινητικότητα (DSM-V) αναφέρεται σε μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που κάνει την εμφάνισή της κυρίως στη νηπιακή ηλικία με κύρια χαρακτηριστικά το μικρό διάστημα προσοχής (απροσεξία), την/και παρορμητικότητα και την/και υπερκινητικότητα σε βαθμό που δε συμβαδίζει με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού (Kaplan & Sadock, 1991).

Είναι η διαταραχή που συναντάται συχνότερα στην παιδική ηλικία με μεγάλη συχνότητα, που επηρεάζει την καθημερινή ζωή των παιδιών και οι δυσκολίες της συμπεριφοράς συχνά επιμένουν στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Μακροπρόθεσμα μπορεί να εμφανιστούν και άλλες δυσκολίες που συνδέονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Ανάλογα με τον προεξάρχοντα τύπο έχουμε διαφορές στις συμπεριφορές των παιδιών. Παιδιά με υπερκινητικότητα αναφέρουν οι δάσκαλοι και οι γονείς ότι συχνά έχουν δυσκολίες να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, διασπώνται εύκολα και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα συγκέντρωσης ενώ παιδιά με παρορμητικότητα δεν έχουν υπομονή να περιμένουν στη σειρά τους καθώς και να ακούσουν τις οδηγίες προτού να ξεκινήσουν μια εργασία με αποτέλεσμα να υποπίπτουν σε λάθη (Αλεξανδρή, 2019). Επίσης τους συμβαίνουν περισσότερα ατυχήματα αναφορικά με τους συνομηλίκους τους και έχουν περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσουν βλάβες σε πράγματα των άλλων. Συχνά μάλιστα χαρακτηρίζονται ως αγενή, ανεύθυνα και ανώριμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Από την άλλη τα παιδιά με Υπερκινητικότητα εμφανίζονται ανήσυχα και έχουν υπερβολική ένταση ή κινούνται άσκοπα όταν εργάζονται, στριφογυρνούν στη θέση τους ενώ μπορεί να προκαλούν ασυνήθιστους ήχους και να μιλούν πολύ όταν παίζουν ή όταν κάνουν τις εργασίες τους. Επιπλέον δυσκολεύονται να εκτιμήσουν με ακρίβεια το χρόνο και έχουν δυσκολίες στο συντονισμό όταν εκτελούν δραστηριότητες που στις οποίες απαιτείται η λεπτή κινητικότητα (Barkley & Mash, 1996).

Μαθητές με Βαρηκοΐα

Η δυσλειτουργία της ακοής είναι αισθητηριακή ανεπάρκεια (hearing handicapped) και περιλαμβάνει τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Τα αίτια της αισθητηριακής

αναπηρίας μπορεί να είναι γενετικά (συγγενής αναπηρία) ή να προήλθαν μετά από την γέννηση (επίκτητη αναπηρία).

Προκειμένου να βελτιωθεί η ακουολογική κατάσταση χρησιμοποιούνται βοηθήματα ακοής. Την τελευταία δεκαετία το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούν κοχλιακά εμφυτεύματα να είναι ραγδαία αυξανόμενο και στην Ευρώπη το χρησιμοποιούν οι μισοί περίπου κωφοί μαθητές, (ΠΙ, 2004). Μία αποτελεσματική διδασκαλία σε μαθητές με βαρηκοΐα είναι προφορική με τη χρήση μέσων τεχνολογίας βασίζεται στην ακρόαση, και την παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και επιπλέον χρόνου για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων (Δερμεντζή, 2021).

Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Με τους όρους «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ή «μαθησιακές δυσκολίες» όπως αναφέρονται στη χώρα μας, υπονοείται μια συγκεκριμένη κατηγορία στην οποία εντάσσονται οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στην επίδοση ενός μαθητή και στο νοητικό του επίπεδο είτε στην προφορική έκφραση, είτε στην ακουστική κατανόηση, είτε στη γραπτή έκφραση, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχει Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο συγκεκριμένος όρος ενοχλεί λιγότερο τους γονείς καθώς τους δίνει το δικαίωμα να τους παρέχεται η προβλεπόμενη εκπαιδευτική βοήθεια από την κείμενη νομοθεσία (Παντελιάδου, 2011). Επίσης βοηθά την επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση αποτελεσματικότερα των δυσκολιών των μαθητών (Δερμεντζή, 2021; Πολυχρονοπούλου, 2012).

2.5 Ενταξιακά προγράμματα συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής συμφωνούν ότι τα οφέλη συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα για τα παιδιά με αναπηρία είναι πολλαπλά: βελτιώνει την κινητικότητα, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση, βελτιώνει την ποιότητα ζωής και βοηθάει στην κοινωνική τους ένταξη (Πανάγου & Καπρίνης, 2022). Εξάλλου η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στον αθλητισμό, αποτελεί σημαντικό παράγοντα κατάργησης των διακρίσεων και κοινωνικής ένταξης όπως αποτυπώνεται στην στρατηγική της Ευρώπης για την αναπηρία 2010-2020.

Η προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία. Οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες γίνονται ευκολότερα αποδεκτοί στο μάθημα της γυμναστικής, αναφορικά με μαθητές που εμφανίζουν διαταραχές συμπεριφοράς και σοβαρές αναπηρίες (Πανάγου, & Καπρίνης, 2022). Επομένως πρέπει να υπάρξει διαφοροποίηση σε ένα μεγάλο εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικά προγράμματα, μέθοδοι διδασκαλίας, προσέγγιση μαθησιακών στόχων, αξιολόγηση κοκ). Η ανάγκη για διαφοροποίηση, προκύπτει από την «παραδοχή» ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επίκεντρο όλης της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογήσει με εγκυρότητα ατομικά τους μαθητές και να αναγνωρίσει τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες του προκειμένου να προχωρήσει στην κατάρτιση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Να αναγνωρίσει υπό ποιες προϋποθέσεις μαθαίνει πιο εύκολα ο μαθητής και να θέσει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους με σαφήνεια και αναφέροντας λεπτομερώς τους τρόπους, τα μέσα, καθώς και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που θα βοηθήσουν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να επιτύχει τους στόχους του (Roy, Guay & Valois, 2013). Προσαρμόζω επομένως σημαίνει να τροποποιήσω σύμφωνα με ατομικές ανάγκες. Κάθε προσαρμογή πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω τέσσερα κριτήρια:

- (α) να παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να βιώνει την επιτυχία η οποία να είναι ενδιαφέρουσα και προκλητική για τις ικανότητές του,
- (β) να εξασφαλίζει την σωματική ακεραιότητα των μαθητών,
- (γ) να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές χωρίς αναπηρία και να μην περιορίζει τον ενεργητικό χρόνο συμμετοχής τους στο μάθημα της γυμναστικής και
- (δ) η προσαρμογή δεν θα απασχολεί σε τέτοιο βαθμό τον ΕΦΑ, ώστε να διανέμει δυσανάλογα τον χρόνο του μαθήματος στους μαθητές του (Block, & Vogler, 1994).

Πλήθος ερευνητών προτείνουν προσαρμογές είτε του εξωτερικού περιβάλλοντος είτε των δραστηριοτήτων, προκειμένου ο ΕΦΑ να καταφέρει να εντάξει στο μάθημα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κινητικών ικανοτήτων (Block, 2000; Sherrill, 2004). Εξάλλου, σύμφωνα και με την αρχή της «μερικής συμμετοχής» όταν η εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων είναι αδύνατη για τους μαθητές λόγω κινητικών ή διανοητικών περιορισμών, θα πρέπει να χρησιμοποιείται είτε βοήθεια με φυσική

παρουσία κάποιου συμμαθητή, είτε μέσω προσαρμογών, όπως περιγράφηκε παραπάνω, προκειμένου ο μαθητής να μην αποκλειστεί (Block, 2000).

Εξάλλου, όταν κάποιος παρακολουθεί ένα τυπικό μάθημα Φυσικής Αγωγής, το πρώτο πράγμα που αντιλαμβάνεται είναι η διαφορετικότητα: διάφοροι σωματότυποι, ικανότητες, επιθυμίες, επίπεδα κινήτρων. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το πόσο διαφορετικό είναι, οι δάσκαλοι πρέπει να κάνουν το περιβάλλον Φυσικής Αγωγής πιο ευνοϊκό για τη μάθηση. Προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον συμπερίληψης πρέπει να λάβουμε υπόψη τις ανάγκες κάθε παιδιού δημιουργώντας του κίνητρα ώστε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα και να οδηγηθεί στην επιτυχία (Ellis, Lieberman, & LeRoux, 2009).

2.6 Εκπαιδευτικός σχεδιασμός μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι ξενόγλωσσοι όροι Instructional Design, Learning Design ή Educational Design χρησιμοποιούνται για τον ορισμό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και αφορούν τη σχεδίαση, την υλοποίηση και τελικά την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας από απόσταση, με τη βοήθεια ψηφιακών τεχνολογιών. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι στην ΕξΑΕ ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι πολύπλευρος και απαιτείται από τον εκπαιδευτικό, να έχει σχεδιάσει και προετοιμάσει το μάθημα καθώς και τις δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες του. Επιπλέον να τους προσφέρει καθοδήγηση και υποστήριξη, με σύγχρονα και ασύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και μέσα.

Ο δάσκαλος/α θα πρέπει να αποφασίσει τι ακριβώς θα κάνουν οι μαθητές του (δραστηριότητες), πότε (χρονοδιάγραμμα), γιατί θα πρέπει να το κάνουν (στόχοι-αποτελέσματα) και πώς θα το κάνουν, υποστηρίζοντάς τους με μέσα, εργαλεία, οδηγίες, εκπαιδευτικό υλικό (εκπαιδευτικό μέσο). Συγχρόνως θα πρέπει να εξασφαλίσει με κατάλληλες δραστηριότητες τη συνεχή ανατροφοδότηση των μαθητών του αλλά και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, με στόχο το επιθυμητό ποιοτικό αποτέλεσμα.

Στο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα T4E που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε την εποχή της πανδημίας για τους εκπαιδευτικούς δόθηκε έμφαση στα βασικά σημεία που είναι απαραίτητο να εστιάσει ο δάσκαλος/α στον σχεδιασμό των

μαθημάτων στην εξ αποστάσεως σχολική μάθηση τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Δίνουμε έμφαση στον συνδυασμό ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας, ώστε να παράγονται καλύτερα αποτελέσματα.
- Φροντίζουμε για την προσβασιμότητα και ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή όλων των μαθητών μας.
- Εστιάζουμε σε μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εναλλακτικούς, καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, στηριζόμενοι στους μαθητές μας, τις ανάγκες, τις δυσκολίες τους λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητές τους σε συνάρτηση με τους μαθησιακούς μας στόχους κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός βασίζεται σε θεωρίες μάθησης, που παρέχουν στον εκπαιδευτικό ένα πλαίσιο ερμηνειών και επιλογών, για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία.
- Αναζητούμε τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς πόρους, διαμορφώνουμε, σχεδιάζουμε και οργανώνουμε το διδακτικό υλικό που θα υποστηρίξει το μάθημα από απόσταση
- Διαμορφώνουμε το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος επικοινωνίας, της μελέτης του υλικού και της υλοποίησης των δραστηριοτήτων.
- Καθοδηγούμε, υποστηρίζουμε και ανατροφοδοτούμε με σαφείς οδηγίες κάθε δράση, ενέργεια ή δραστηριότητα των μαθητών μας.
- Επιλέγουμε στρατηγικές με τις οποίες ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλοεπίδραση όχι μόνο ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, με στόχο την απόκτηση οικειότητας και αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ψηφιακή κοινότητα μάθησης αλλά και της δέσμευσης σε κοινούς στόχους.
- Οργανώνουμε και διατηρούμε την επικοινωνία με τους μαθητές μας αλλά και με τους «σημαντικούς άλλους» που διαμεσολαβούν κατ' ανάγκην στην ομαλή λειτουργία της ψηφιακής μας τάξης, ιδιαίτερα στην περίπτωση της εξ αποστάσεως μάθησης με μαθητές μικρής ηλικίας (T4E, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την εξ αποστάσεως μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες την περίοδο της νόσου Covid-19. Για την υλοποίησή της επιλέχθηκε ως στρατηγική η ποιοτική μέθοδος. Στην μέθοδο αυτή δόθηκε έμφαση στην ανάλυση σε βάθος των εμπειριών και των βιωμάτων των συμμετεχόντων σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Creswell, 2015).

3.2 Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μέθοδο της μη πιθανότητας ώστε να εντοπιστεί ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής οποίος χωρίς να είναι αντιπροσωπευτικός θα μπορούσε να συμβάλλει στο υπό διερεύνηση θέμα. Το δείγμα μας επιλέχθηκε με τη χρήση της δειγματοληψίας κριτηρίου (criterion sampling) με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που συμμετείχαν δίδασκαν το μάθημα σε τυπικές τάξεις που είχαν μαθητή/ές με αναπηρία. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι δίδασκαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία και είχαν στο σχολείο τους παιδιά με αναπηρίες. Η ομάδα συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας αφού επελέγησαν συμμετέχοντες στους οποίους υπήρχε άμεση πρόσβαση (Quinlan, Babin, Carr, & Zikmund, 2017).

3.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία παρουσιάζει ευελιξία, επιτρέπει να εμβαθύνει ο ερευνητής περισσότερο και όχι μόνο να τροποποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων, αλλά να αλλάξει να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις, παίρνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση από τις απαντήσεις του/της ερωτώμενου/ης (Creswell, 2018). Στο πλαίσιο στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

ενώ για συλλογή δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων που περιλάμβανε η συνέντευξη συνδέονταν άρρηκτα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πρόκειται για 12 ερωτήσεις που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και δομήθηκαν ώστε να έχουν λογική συνέχεια και να διευκολύνεται η συλλογιστική πορεία του/της συνεντευξιζόμενου/ης.

Για την υλοποίηση της έρευνας δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο διαρθρώθηκε με τους Θεματικούς Άξονες που ακολουθούν:

Άξονας 1ος: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στο μάθημα της ΦΑ - Ερωτήσεις 1, 2.

Άξονας 2ος: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του ΑΠΣ στο μάθημα της ΦΑ κατά την ΕξΑΕ - Ερωτήσεις 3, 4, 5.

Άξονας 3ος: Εφαρμογή της ΕξΑΕ στη ΦΑ στα άτομα με αναπηρία και δυσκολίες που ανέκυψαν - Ερωτήσεις 6, 7, 8.

Άξονας 4ος: Τροποποιήσεις διδασκαλίας της ΦΑ στην ΕξΑΕ ώστε να είναι λειτουργική για τα άτομα με αναπηρία - Ερωτήσεις 9, 10.

Άξονας 5ος: Διαφοροποιήσεις που ανέκυψαν στο μάθημα της ΦΑ μετά την ΕξΑΕ και την επιστροφή στη δια ζώσης - Ερωτήσεις 11, 12.

Για να διαφυλαχθεί η ανωνυμία των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα, κωδικοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις τους με τη μορφή [K1]...[K20] αντίστοιχα. Η αναφορά σε απάντηση κάθε ερωτώμενου θα γίνεται με τη χρήση του αντίστοιχου κωδικού.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία διενεργήθηκε ως εξής: Σε πρώτη φάση ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με δύο εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να γίνουν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις που λειτούργησαν ως πλαίσιο αναφοράς ώστε να οριστικοποιηθεί το πλάνο της συνέντευξης. Στη συνέχεια υπήρξε επικοινωνία με τους/τις υποψήφιους/ες

συμμετέχοντες/ουσες για να πληροφορηθούν το σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο και τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς και την προτεινόμενη διαδικασία υλοποίησής της.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, προκειμένου να τηρηθούν όλα τα μέτρα αποφυγής διασποράς του Covid-19, μιας και εκείνη την περίοδο όλες οι σχολικές μονάδες, ήταν σε αναστολή. Αναλυτικότερα, η περίοδος των συνεντεύξεων ορίστηκε από 1/4/2021 έως 20/10/2021.

Με την έναρξη της εκάστοτε συνέντευξης, δόθηκε η δυνατότητα στον/στη συνεντευξιαζόμενο/η να ρωτήσει οτιδήποτε επιθυμούσε αναφορικά με τη διαδικασία. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας και θα διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Επίσης τηρήθηκαν οι ηθικές αρχές και η Δεοντολογία που διέπουν τη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας. Επιπλέον ο κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικός, έλαβε πληροφορίες για το χρόνο που χρειαζόταν για την υλοποίηση της συνέντευξης και έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί ένα καλό κλίμα επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (ΕΣΟΕΛ, 2021)

3.5 Επεξεργασία δεδομένων

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με το πρόγραμμα ανοικτού κώδικα Audacity. Στη συνέχεια έγινε η μετατροπή ήχου σε κείμενο με μορφή σημειώσεων και ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυσή τους. Για την επεξεργασία των δεδομένων ακολουθήσαμε τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι η επεξεργασία δεδομένων με βάση νοήματα, φράσεις και λέξεις (Παπαδόπουλος, 2018). Αρχικά στη φάση του ορισμού και επιλογής της λεξιλογικής ανάλυσης εντοπίσαμε λέξεις κλειδιά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχέση με το σκοπό της έρευνάς μας και τις ορίσαμε ως τίτλους κατηγοριών ώστε να διευκολύνουμε την ταξινόμηση. Στη συνέχεια στη δεύτερη φάση του ορισμού και επιλογής της μονάδας μέτρησης εστίασαμε στη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων και κατά την τρίτη φάση δημιουργήσαμε ένα σύστημα «κατηγοριών» οι οποίες είχαν κοινά χαρακτηριστικά στην ομαδοποίηση. Ο Πίνακας 3.1 περιέχει τα ερωτήματα και τις κατηγορίες/θέματα ανάλυσης που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων.

Πίνακας 3.1 Συγκεντρωτικός πίνακας ερωτήσεων με τις κατηγορίες/θέματα ανάλυσης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
1. Ποια είναι η άποψή σας για την ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής την περίοδο της νόσου Covid-19;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Διδακτικά οφέλη/διδασκαλία θεωρίας/υποστηρικτική ✓ Ψυχολογικά οφέλη/επαφή με το μάθημα
2. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η μη συμμετοχή των μαθητών/τριων στο μάθημα ✓ Προβλήματα τεχνικής φύσεως ✓ Θέματα υλικού/δραστηριοτήτων ✓ Δυσκολία στη διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης ✓ Μη αποδοχή από την πλευρά των γονέων της εκπαίδευσης από απόσταση στη ΦΑ ✓ Προβλήματα στον εξοπλισμό
3. Έγινε το πλάνο του μαθήματος σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό διδακτικής του μαθήματος ΦΑ, ή έγιναν προσαρμογές; Αν έγιναν προσαρμογές, ποιες ήταν;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσαρμογές λαμβάνοντας υπόψη το χώρο διεξαγωγής του μαθήματος ✓ Προσαρμογές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών ✓ Προσαρμογές σύμφωνα με το χρόνο ✓ Δεν έγιναν προσαρμογές ✓ Προσαρμογές στην ύλη
4. Ποια θεωρείτε ότι ήταν τα προβλήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιδείνωση φυσικής κατάστασης μαθητών ✓ Έλλειψη κοινωνικοποίησης/ αλληλεπίδρασης μαθητών ✓ Δυσκολίες ελέγχου συμπεριφοράς μαθητών
5. Επιτεύχθηκαν οι σκοποί του μαθήματος με τη χρήση της εξ αποστάσεως	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επικοινωνία/επαφή με το μάθημα της ΦΑ ✓ Συναισθήματα ευφορίας/ικανοποίησης ✓ Κάλυψη θεωρητικών αντικειμένων/ γνωστικοί

εκπαίδευσης στη ΦΑ;	<p>στόχοι</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Έγινε κατανοητή η σημαντικότητα του σχολείου ✓ Ενεργοποίηση θετικών στοιχείων εκπαιδευτικών /μαθητών /αυτενέργεια
6. Αντιμετωπίσατε προβλήματα στην εξ αποστάσεως με τους μαθητές με αναπηρία;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Θετική/αποτελεσματική συμμετοχή στην ΕξΑΕ ✓ Δύσκολη συμμετοχή/δυσλειτουργική ✓ Μη συμμετοχή μαθητών ✓ Υποβοηθούμενη συμμετοχή/δύσκολα αποδοτική
7. Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφάνισαν οι μαθητές με αναπηρία στην εκπαίδευση από απόσταση με τα προβλήματα που εμφάνιζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη διαζώσης διδασκαλία;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ναι υπήρχε διαφοροποίηση, καθώς εμφάνισαν διαφορετικές συμπεριφορές ✓ Όχι δεν υπήρχε διαφοροποίηση
8. Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφανίστηκαν ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Διαφορετική συμμετοχή ανάλογα με το είδος αναπηρίας ✓ Δεν το επισήμανα/καμιά διαφορά
9. Πώς ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής από απόσταση;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας ανάθεση ρόλων /ενθάρρυνση ✓ Επιλογή ελκυστικών δραστηριοτήτων /ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής/ συνεργασία
10. Στην καλλιέργεια ποιας δεξιότητας μάθησης εστιάσατε περισσότερο στη διδασκαλία σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές σας με αναπηρία; (4C: Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επικοινωνία/Συνεργασία ✓ Συνεργασία/Δημιουργικότητα/επιβράβευση

(Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)	
11. Επιστρέφοντας στη δια ζώσης διδασκαλία παρατηρήσατε διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που έκαναν μάθημα Φυσικής Αγωγής στην ΕξΑΕ από εκείνα που δεν έκαναν; Και αν ναι ποιες διαφορές εντοπίσατε;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εντοπισμός διαφορών/πιο ενεργά/πιο κοινωνικά/πιο ευέλικτα σε συνεργασία ✓ Καμία διαφορά
12. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικά με την ΕξΑΕ τώρα που επιστρέψατε στο μοντέλο διδασκαλίας δια ζώσης;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Πρόκληση/κίνητρο για αυτοβελτίωση ✓ Εμπειρία/Δεν αντικαθιστά τη Δια ζώσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας

Είκοσι (20) εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής οι οποίοι στη φάση της έρευνας υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της Κέρκυρας ήταν το δείγμα της έρευνας. Δίδασκαν δε σε δημόσια σχολεία την περίοδο της πανδημίας και κλήθηκαν να υλοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία είχε υποχρεωτική εφαρμογή. Επομένως έπρεπε να ανταποκριθούν στις νέες αυτές συνθήκες στηρίζοντας τους μαθητές/τριές τους. Τα περισσότερα άτομα ήταν γυναίκες με αρκετά έτη υπηρεσίας. Στην πλειοψηφία είχαν διδακτική εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος είχαν στα τμήματά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και αρκετοί δεν είχαν κάνει καμία εκπαίδευση για τα μαθήματα εξ αποστάσεως πριν την πανδημία.

Στον παρακάτω Πίνακα 4.1 παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 4.1: Το προφίλ των συμμετεχόντων

Δημογραφικά Στοιχεία	Αποτελέσματα
Ερώτημα 1^ο: Φύλο	Άνδρες: 5 Γυναίκες: 15
Ερώτημα 2^ο: Πόσα έτη διδασκαλίας έχετε στην εκπαίδευση;	01-10 έτη: 1 εκπαιδευτικός, 11-20 έτη: 6 εκπαιδευτικοί, 21-30 έτη: 9 εκπαιδευτικοί, 31-40 έτη: 4 εκπαιδευτικοί
Ερώτημα 3^ο: Σε ποιες βαθμίδες εκπαίδευσης έχετε διδάξει;	Μόνο Πρωτοβάθμια :16 Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια: 4

<p>Ερώτημα 4°: Η ΕξΑΕ που υλοποιήσατε τι μορφή είχε; Σύγχρονη, Ασύγχρονη ή και τις δύο μορφές;</p>	<p>Σύγχρονη: 5 Ασύγχρονη: 11 Σύγχρονη και Ασύγχρονη: 4</p>
<p>Ερώτημα 5°: Ποιες μορφές αναπηρία είχαν οι μαθητές στους οποίους διδάξατε στην ΕξΑΕ;</p>	<p>Δυσλεξία: 4 Μαθησιακές Δυσκολίες: 11 Ανωριμότητα: 7 Αυτισμός: 5 ΔΕΠΥ: 8 Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού: 3 Κώφωση: 1 Κινητική Αναπηρία: 2 Νοητική Καθυστέρηση: 1</p>
<p>Ερώτημα 6°: Είχατε κάνει καμία εκπαίδευση για τα μαθήματα εξ αποστάσεως πριν την πανδημία;</p>	<p>Ναι: 8 Όχι: 12</p>

4.2 Ανάλυση των απαντήσεων

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αναλυθούν τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων.

Άξονας 1ος : Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στο μάθημα της ΦΑ - Ερωτήσεις 1, 2.

Οι ερωτήσεις 1, 2, αφορούσαν τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ΕξΑΕ. Παρόλο ότι επεσήμαναν τις δυσκολίες σε ζητήματα τεχνολογίας αρκετές απαντήσεις εστίασαν στη μη συμμετοχή των μαθητών/τριων στο μάθημα, σε ζητήματα αγωνίας για τη διαχείριση πιθανότητας τραυματισμών καθώς και σε ηθικά ζητήματα όπως παρέμβαση των γονέων την ώρα του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και δυσκολίες συνεργασίας.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
1. Ποια είναι η άποψή σας για την ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής την περίοδο της νόσου Covid-19;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Διδακτικά οφέλη/διδασκαλία θεωρίας/υποστηρικτική ✓ Ψυχολογικά οφέλη/επαφή με το μάθημα
2. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η μη συμμετοχή των μαθητών/τριων στο μάθημα ✓ Προβλήματα τεχνικής φύσεως ✓ Θέματα υλικού/δραστηριοτήτων ✓ Δυσκολία στη διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης ✓ Μη αποδοχή από την πλευρά των γονέων της εκπαίδευσης από απόσταση στη ΦΑ ✓ Προβλήματα στον εξοπλισμό

Ερώτηση 1η

Ποια είναι η άποψή σας για την ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής την περίοδο της νόσου Covid-19;

Αναφορικά με τις απόψεις των ΕΦΑ που ερωτήθηκαν, διαφαίνεται ότι η ΕξΑΕ λειτούργησε υποστηρικτικά στη διδασκαλία του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν

ότι λειτούργησε θετικά στην ψυχολογία των παιδιών βοηθώντας να διατηρηθεί η επαφή με το μάθημα. Ενδεικτικά είναι τα λόγια των ερωτώμενων:

[K1]: «...είναι χρήσιμη ως συμπληρωματική ...υποστηρικτική εφόσον υπάρχει ανάγκη (πανδημία)...»

[K4]: «όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν τη δια ζώσης λειτουργία του σχολείου, είναι απαραίτητη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο μάθημα της ΦΑ ... πρέπει να γίνει η επαφή με το μάθημα...»

[K5]: «υπάρχει σίγουρα χρησιμότητα ... αλλά με μέτρο...»

Μάλιστα η πλειοψηφία των ερωτώμενων υποστήριξαν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να διδάξουν τα θεωρητικά μαθήματα της ΦΑ και λεπτομέρειες στα αθλήματα που δε θα είχαν αλλιώς τη δυνατότητα να εμπλακούν. Ενδεικτική είναι η απάντηση μιας ερωτώμενης:

[K8]: «είναι σημαντική για τη θεωρία του μαθήματος και για να διδάξουμε τις λεπτομέρειες της κίνησης, όπως επίσης για τη διδασκαλία αθλημάτων που δεν είναι εφικτό να διδαχτούν...»

Τέλος οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι η ΕξΑΕ είναι χρήσιμη γιατί βοήθησε να διατηρηθεί η επαφή με το μάθημα και λειτούργησε θετικά στην ψυχολογία των παιδιών. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των ερωτώμενων:

[K15]: «Ναι έστω και online χρειάζεται το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι σημαντικό έστω και 2 ώρες την εβδομάδα... Καμία σχέση με της δια ζώσης αλλά κάτι είναι και το online πρέπει να γίνει μια πρόοδος...»

[K16]: «Είναι σημαντικό για την διάθεση και ψυχολογία των παιδιών και για την επαφή με τους δασκάλους...»

Ερώτηση 2η

Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Το κύριο αντίκτυπο που ανέφεραν από τις δυσκολίες εφαρμογής της ΕξΑΕ ήταν η έλλειψη άσκησης στα παιδιά και τα συνοδά ψυχολογικά ζητήματα του εγκλεισμού των μαθητών οι οποίοι βρέθηκαν αρκετό διάστημα στην οθόνη του υπολογιστή. Επίσης, ως μια σημαντική δυσκολία ανέφεραν τη μερική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των ερωτώμενων:

[K1]: «Συχνά κάποια παιδιά απουσίαζαν από το μάθημα... Η δασκάλα τους μου είπε ότι στα δικά της μαθήματα έμπαιναν στη Webex Meetings....»

[K2]: « Εκτός της μη συμμετοχής στο μάθημα δεν αντιμετώπισα κάτι άλλο..»

[K8]: «...Ο εγκλεισμός ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα στα παιδιά ...τόσες ώρες σε ένα υπολογιστή...»

[K11]: «Νομίζω το πιο σημαντικό είναι η μειωμένη κινητική δραστηριότητα ...»

[K13]: «Πάρα πολλές ώρες των μαθητών κλεισμένοι μέσα στο δωμάτιο τους είτε για σχολικές υποχρεώσεις είτε φροντιστηριακές είτε ηλεκτρονικών παιχνιδιών...»

[K16]: «...Δύσκολη η θέση των παιδιών διότι εάν ακολουθούσαν πιστά τους κανόνες Covid-19 θα έρχονταν σε μειονεκτική θέση με παιδιά που δεν ακολουθούσαν πιστά τους κανόνες. ...Θα έβγαιναν λιγότερο έξω, να πάνε σε φίλους κ.λ.π... ..»

[K18]: «Νομίζω υπήρχε μεγαλύτερη απογοήτευση στα παιδιά, ήθελαν περισσότερο να επιστρέψουν στο σχολείο για τα μαθήματα γυμναστικής ...»

[K20]: «Ήταν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα κυρίως στα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων ...είχαν τα tablet για παιχνίδια ...έπρεπε να βρούμε έξυπνες δραστηριότητες για να τα σηκώσουμε από την οθόνη...»

Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων ανέφεραν και προβλήματα όπως δυσκολίες επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές όσο και με τις οικογένειες τους, τη λήψη φαγητού πριν το μάθημα ή κατά την διάρκειά του, την παρέμβαση των γονέων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τις κλειστές κάμερες (οπότε δεν είχαν την εικόνα της κίνησης του μαθητή), τη φασαρία που επικρατούσε σε κάποια περιπτώσεις στα σπίτια των μαθητών. Οι ΕΦΑ

ανέφεραν επίσης ότι επειδή υπήρχαν δυσκολίες στην λειτουργία και τη διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης και τεχνολογικά ζητήματα που δεν μπορούσαν να επιλυθούν ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε από τους γονείς των μαθητών -συχνά αποθαρρύνονταν και απογοητεύονταν- δάσκαλοι και μαθητές. Επίσης υπήρχαν και γονείς που δεν θεωρούσαν αναγκαίο να παρακολουθούν τα παιδιά το μάθημα της ΦΑ.

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των ερωτώμενων ΕΦΑ:

[K3]: «Προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τη Webex Meetings, η οικογένεια ήταν πάνω από τα παιδιά την ώρα του μαθήματος να απαντάνε στις ερωτήσεις μου ... ασκούσαν πίεση στα παιδιά...»

[K4]: «Ήταν δύσκολο να εκτελεστούν οι ασκήσεις ... συχνά δεν υπήρχε χώρος... υπήρχε δυσκολία άσκησης μέσω υπολογιστή λόγω πιθανότητας τραυματισμού...»

[K5]: «Υπήρχαν δυσκολίες επικοινωνίας... οι γονείς δε θεωρούσαν αναγκαίο να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους τη ΦΑ ... Κάποιες φορές η δυσκολία σύνδεσης αποθάρρυνε τα παιδιά για να συμμετέχουν στα μαθήματα...»

[K7]: «Συχνά υπήρχε φασαρία στο σπίτι των παιδιών ... η κατάσταση αυτή τα δυσκόλευε να συγκεντρωθούν...»

[K12]: «Μας δυσκόλεψε πολύ στην αρχή η σύνδεση και το γεγονός ότι πολλά παιδιά δεν είχαν Η/Υ ...»

[K14]: «Ένα σημαντικό θέμα για μένα ήταν η μη επιβολή της χρήσης κάμερας ... πως να κάνεις γυμναστική σε μικρά παιδιά χωρίς να τα βλέπεις;»

[K15]: «Πολλές δυσκολίες από Τετάρτη τάξη και πάνω που δεν άνοιγαν κάμερα και δεν μπορούμε να τα υποχρεώσουμε ... θεωρώ ότι υπήρχε μεγάλη «έκθεση» της τάξης... έμπαιναν μαθητές που δεν ανήκαν στην τάξη ...»

[K16]: «Υπήρχε μεγάλη αποχή στις μεγαλύτερες τάξεις ... χρειάστηκε προσπάθεια να τους κινήσουμε το ενδιαφέρον ...»

[K18]: «Στις μικρές τάξεις πολλές δικαιολογίες ότι έφαγαν πριν το μάθημα παρά τις προειδοποιήσεις που είχαν δεχτεί από τους δασκάλους ... οπότε δεν συμμετείχαν ενεργά ... στις μεγάλες τάξεις υπήρχαν σχόλια από τους άλλους ... κάποιες φορές έφερναν κάποιους σε δύσκολη θέση ... όταν μιλούσαν για τον περιβάλλον τους ... έλεγαν ... δεν έστρωσες το κρεβάτι, τι είναι αυτό το φαγητό ...»

[K19]: «Στις μεγάλες τάξεις είχαν κλειστές κάμερες ... αυτό δυσκόλευε το μάθημα της γυμναστικής ... πως να τους διορθώσω άμα δεν τους βλέπω ... μερικές φορές δεν έβαζαν τα παιδιά στο μάθημά μου ... χρειάστηκε να μιλήσω με τη Διευθύντρια για αυτό ...»

[K20]: «Η συμπεριφορά κάποιων παιδιών ήταν προκλητική και η απόσταση δεν βοηθούσε ... έπρεπε να το διαχειριστώ εκείνη τη στιγμή μέσα από ένα υπολογιστή...»

Αρκετοί ερωτηθέντες ανέφεραν προβλήματα σε θέματα υλικού και επιλογής των δραστηριοτήτων κάτι που δυσκόλευε το σχεδιασμό του μαθήματος. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των ερωτηθέντων:

[K4]: «Υπήρχε η δυσκολία αντιμετώπισης των τεχνολογικών εργαλείων στους μικρούς μαθητές ... για παράδειγμα τα συνεργατικά φύλλα.»

[K6]: «Δεν υπήρχε εκπαίδευση για το περιβάλλον εκτέλεσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. ... Δύσκολο να βρεθεί ενδιαφέρον υλικό...»

[K15]: «Αν θέλουμε να πούμε την αλήθεια ήταν ... expectation vs reality για το μάθημα...»

[K20]: «Αφιέρωνα πολύ χρόνο στην προετοιμασία ... δεν υπήρχε διαθέσιμο υλικό για Εξ αποστάσεως μαθήματα στη γυμναστική ... χρειάστηκε να αυτοσχεδιάζουμε ...»

Τέλος οι ερωτώμενοι ανέφεραν προβλήματα τεχνικής φύσεως τα οποία επηρέαζαν τη διδασκαλία τους. Ενδεικτικά:

[K2]: « ..υπήρχαν προβλήματα που είχαν να κάνουν με τη σύνδεση και δυσκολίες χειρισμού υπολογιστή στις μικρές τάξεις...»

[K3]: «Οι μαθητές δέχτηκαν το μάθημα με πολλή χαρά και η βασική δυσκολία ήταν το κακό δίκτυο»

[K6]: «Είχα δυσκολίες σύνδεσης και ανεβάσματος του υλικού...»

[K7]: «Καταλάβαμε την τραγική κατάσταση των δικτύων των επικοινωνιών την έλλειψη τεχνολογικού υλικού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, την ανεπάρκεια γνώσεων γύρω από τους υπολογιστές την έλλειψη επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας και ανακαλύψαμε ότι με την δική μας αλληλοβοήθεια ως κλάδος μπορέσαμε να επιβιώσουμε αξιοπρεπώς ...»

[K8]: «...δεν είχα καλό υπολογιστή ...είχα και προβλήματα με το internet...»

[K10]: « Υπήρχαν συχνά σε κάποιους μαθητές προβλήματα ήχου και εικόνας...»

Άξονας 2ος : Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του ΑΠΣ στο μάθημα της ΦΑ κατά την ΕξΑΕ - Ερωτήσεις 3, 4, 5.

Οι ερωτήσεις 3, 4, 5 αναφέρονται στις πιθανές τροποποιήσεις στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής προκειμένου να υλοποιηθεί η ΕξΑΕ. Οι απαντήσεις έδειξαν αρκετές διαφοροποιήσεις από τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος με σκοπό να γίνει εφικτή η υλοποίησή του από τους διδάσκοντες μέσω του Η/Υ. Οι ενέργειές τους αποδεικνύουν ότι προσπάθησαν να κάνουν το περιβάλλον του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πιο ευνοϊκό για τη μάθηση.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
3. Έγινε το πλάνο του μαθήματος σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό διδακτικής του μαθήματος ΦΑ, ή έγιναν προσαρμογές; Αν έγιναν προσαρμογές, ποιες ήταν;	<ul style="list-style-type: none">✓ Προσαρμογές λαμβάνοντας υπόψη το χώρο διεξαγωγής του μαθήματος✓ Προσαρμογές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών✓ Προσαρμογές σύμφωνα με το χρόνο✓ Δεν έγιναν προσαρμογές✓ Προσαρμογές στην ύλη

<p>4. Ποια θεωρείτε ότι ήταν τα προβλήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιδείνωση φυσικής κατάστασης μαθητών ✓ Έλλειψη κοινωνικοποίησης/ αλληλεπίδρασης μαθητών ✓ Δυσκολίες ελέγχου συμπεριφοράς μαθητών
<p>5. Επιτεύχθηκαν οι σκοποί του μαθήματος με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ΦΑ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επικοινωνία/επαφή με το μάθημα της ΦΑ ✓ Συναισθήματα ευφορίας/ικανοποίησης ✓ Κάλυψη θεωρητικών αντικειμένων/ γνωστικοί στόχοι ✓ Έγινε κατανοητή η σημαντικότητα του σχολείου ✓ Ενεργοποίηση θετικών στοιχείων εκπαιδευτικών /μαθητών /αυτενέργεια

Ερώτηση 3η

Έγινε το πλάνο του μαθήματος σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό διδακτικής του μαθήματος ΦΑ, ή έγιναν προσαρμογές; Αν έγιναν προσαρμογές, ποιες ήταν;

Σχεδόν στην πλειοψηφία τους οι ΕΦΑ έκαναν τροποποιήσεις στον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος. Ανέφεραν ως σημαντικά στοιχεία που έλαβαν υπόψη το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής του μαθήματος. Ενδεικτικά:

[K1]: «Έκανα προσαρμογές λαβαίνοντας υπόψη ότι το μάθημα θα γίνει μέσα στο σπίτι των παιδιών...»

[K4]: «Έγιναν πλάνα αλλά χρειάστηκε προσαρμογή για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν χρονικά ... έκανα λιγότερες δραστηριότητες...»

[K5]: «...Έγιναν προσαρμογές στο πλάνο. Μειώθηκε η συχνότητα του μαθήματος ... αντί για 3 ή 2 ώρες περιορίστηκα στη μία...»

[K7]: «Έγιναν προσαρμογές ανάλογα με τις δυσκολίες σύνδεσης και ήχου. Εφεδρικό μάθημα ανάλογα με τον χρόνο που είχε απομείνει...»

Διαφαίνεται ότι η ΕξΑΕ λειτούργησε για κάποιους ΕΦΑ ως κίνητρο ώστε να “ακούσουν” τις επιθυμίες των παιδιών.

[K2]: «Οι αλλαγές είχαν να κάνουν με τους ενεργά συμμετέχοντες και τις διάφορες απορίες και τοποθετήσεις τους, κατά τα άλλα βάση του σχεδιασμού μου ...»

[K3]: «Η πρώτη εβδομάδα ήταν ανιχνευτική. Αφού κατέγραψα ποιες δραστηριότητες κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, έφτιαξα ένα πλάνο σύμφωνα με αυτές».

[K6]: «Έκανα μάθημα με προσαρμογές για να γίνει θελκτικό... για παράδειγμα τους έκανε γνωριμία με πρόσωπα του αθλητισμού ...»

[K16] «...αναγκαστικές προσαρμογές γιατί δεν είχε ξαναγίνει τέτοιος τύπος μαθήματος ... έπρεπε να πάω και λίγο με το τι αρέσει στα παιδιά ... πρέπει να γίνει περισσότερο για να έχουμε μια βάση μαθήματος ...»

Από την άλλη, σύμφωνα με τις απαντήσεις αρκετοί ΕΦΑ έπαιρναν ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους συναδέλφους τους ως μέλη της κοινότητας των ΕΦΑ γεγονός που τους ενδυνάμωσε και ενίσχυσε την έννοια του “ανήκειν”. Ενδεικτικά είναι τα λόγια των ερωτηθέντων:

[K15]: «...ξεκίνησε ο σχεδιασμός έτσι όπως είχε προγραμματιστεί στην αρχή αλλά στη συνέχεια άλλαξε πολύ το πρόγραμμα από feedback συναδέλφων και το τι έχουν κάνει εκείνοι από ύλη ... νομίζω θα είναι τελείως διαφορετικό στο μέλλον... Μεγάλη διαφορά δια ζώσης με εξ αποστάσεως. Οι στόχοι άλλαζαν και πραγματοποιούνταν μερικώς σε σύγκριση με τους στόχους δια ζώσης.»

[K18]: «... έκανα προσαρμογές ...δυσκολεύτηκα στην αρχή ...ήταν κάτι που δεν το είχα ξανακάνει ... ευτυχώς με τη Συντονίστρια και τους συναδέλφους κουβεντιάζαμε συχνά ...»

Αρκετοί ΕΦΑ ανέφεραν επίσης ότι έκαναν προσαρμογές στην ύλη εστιάζοντας περισσότερο στη θεωρία, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό το μάθημά τους στις νέες συνθήκες. Ενδεικτικά:

[K5]: « έγιναν προσαρμογές στο πλάνο ...μειώθηκε η συχνότητα του μαθήματος ...αντί για 2ή 3ώρες περιορίστηκε στη 1...»

[K10]: «Έκανα το μάθημα κυρίως θεωρητικό ...»

[K12]: «έγιναν προσαρμογές ... λιγότερες ώρες με ασκήσεις και περισσότερη θεωρία ...»

[K20] «... με τις δυσκολίες να γίνουν οι ασκήσεις χωρίς επίβλεψη, το μάθημα προσαρμόστηκε σε θεωρητικό επίπεδο ...»

Τέλος, υπήρξαν και κάποιοι ερωτηθέντες οι οποίοι/ες ανέφεραν ότι δεν έγιναν προσαρμογές στο μάθημά τους στην ΕξΑΕ. Ενδεικτικά:

[K8]: «Ακολουθήθηκε το πλάνο όπως και οι σκοποί πραγματοποιήθηκαν ...»

[K9]: « Έγιναν όλα σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό ...»

Ερώτηση 4η

Ποια θεωρείτε ότι ήταν τα προβλήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Οι σκοποί του μαθήματος ΦΑ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν μερικώς. Αρκετοί απέδωσαν το γεγονός στα προβλήματα στον εξοπλισμό και το ανεπαρκές ψηφιακό υλικό με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνονται οι αρχικοί σκοποί που είχαν θέσει. Ενδεικτικά:

[K2]: «Λόγω της διαφοράς του προγράμματος σπουδών και γενικά του αντικειμένου του δικού μας, ένα μικρό μέρος πραγματοποιήθηκε που είχε να κάνει με το θεωρητικό κομμάτι της ύλης και φυσικά την παρότρυνση των μαθητών στην άσκηση με κάθε εφικτή μορφή ένεκα των καταστάσεων που βιώναμε ...»

[K3]: «Οι επιπλοκές είχαν σχέση με το διαδίκτυο και με την αδυναμία κάποιων συσκευών (κινητά τηλέφωνα, ταμπλέτες) που αδυνατούσαν να αναπαράγουν το υλικό ...»

[K7]: «Είναι εύκολο να σχεδιάσεις το μάθημα ανάλογα με τους στόχους που θέτεις, είναι όμως μερικώς υλοποιήσιμοι»

[K10]: «Το μάθημα ήταν θεωρητικό, το ψηφιακό υλικό ήταν ανεπαρκές, έγινε μεγάλη προσπάθεια έρευνας για το καθημερινό αντικείμενο μαθήματος, για να εμπλακούν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους...»

Από την άλλη η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι η μειωμένη κίνηση λόγω καραντίνας επιβάρυνε τη φυσική κατάσταση των μαθητών και μείωσε τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση, δυσκολεύοντας κατά συνέπεια και το μάθημα. Ενδεικτικά απάντησαν ότι:

[K4]: «Πραγματοποιήθηκαν οι σκοποί ...οι επιπλοκές προήλθαν στη φυσική κατάσταση των μαθητών που παρουσίασε επιδείνωση λόγω μειωμένης φυσικής δραστηριότητας ...και προσαρμογή του μαθήματος σε θεωρητικό επίπεδο»

[K5]: «Εν μέρει ...η φυσική κατάσταση των παιδιών δεν ήταν η ίδια με αυτή που ήταν όταν το μάθημα ήταν δια ζώσης....»

[K11]:«Κυρίως η έλλειψη κινητικού γραμματισμού ...»

[K14]: «Επιπλοκή κύρια θεωρώ την απροθυμία των μαθητών να ασκηθούν στο σπίτι ...»

[K18]: «...η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών ήταν το κυριότερο ζήτημα ...πως να παίξουν ομαδικά παιχνίδια , να χαρούν το παιχνίδι όπως στο σχολείο;...»

[K20]: «Το κύριο εμπόδιο ήταν ότι δεν ασκούνταν οι μαθητές ... μέσα στο σπίτι κλεισμένα όλη μέρα τα περισσότερα παιδιά ήταν φυσικό να έχουν μειωμένη φυσική δραστηριότητα...»

Στα αίτια τέλος μη υλοποίησης των σκοπών του Α.Π. ανέφεραν τη δυσκολία διεξαγωγής του μαθήματος ΦΑ μέσω του Η/Υ, μάθημα που από την φύση του χρειάζεται το φυσικό χώρο άθλησης, γεγονός που καθιστούσε δύσκολο τον έλεγχο των μαθητών. Ενδεικτικά:

[K15]: «...καθόλου επιτυχία σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Αρκεί τουλάχιστον ότι γίνεται κίνηση στην κατάσταση που βρισκόμαστε. Χωρίς απαιτήσεις διότι δεν υπάρχει έλεγχος και υπάρχει φόβος τραυματισμού ...»

[K16]: «Δεν έγινε το μάθημα σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Έπρεπε να γίνει προσαρμογή για να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα με περισσότερη κίνηση ... υπήρχε και φόβος ...των συμβούλων..... για την κίνηση στο σπίτι για πιθανούς τραυματισμούς παρόλο που δεν υπάρχει άμεση ευθύνη δασκάλων για το τι κάνει το κάθε παιδί στο σπίτι του....»

[K19]: «Μας επηρέασε και ο φόβος τραυματισμού για την κίνηση στο σπίτι ... προσωπικά με αποθάρρυνε να βάλω δραστηριότητες κινητικές ...έμεινα στο θεωρητικό ...με τον κίνδυνο να βαρεθούν τα παιδιά...»

Ερώτηση 5η

Επιτεύχθηκαν οι σκοποί του μαθήματος με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ΦΑ;

Στα κυριότερα οφέλη οι ΕΦΑ στην πλειοψηφία ανέφεραν την επικοινωνία και την διατήρηση επαφής με το μάθημα.

[K1]: «Η επικοινωνία και έτσι η κοινωνικοποίηση των παιδιών ήταν το πιο βασικό που κερδίσαμε ...και η έστω και μειωμένη δυνατότητα κινητικής τους ανάπτυξης ...»

[K2]: «Επικοινωνία κυρίως ...και κάποιες βασικές γνώσεις που υπό άλλες συνθήκες δεν θα πραγματοποιούνταν λόγω έλλειψης ωρών των εργαστηρίων πληροφορικής ...»

[K6]: «Νομίζω το ότι δε χάνεται έστω και λίγο η επαφή...»

[K9]: «...η εξ αποστάσεως συνεργασία των παιδιών τα ωφέλησε στην επικοινωνία μεταξύ τους...»

[K13]: «...η επαφή με τους μαθητές ...με την γυμναστική...»

[K15]: «Πολλά τα οφέλη σε σύγκριση με το καθόλου μάθημα. Πραγματοποιήθηκε κίνηση ...μεγαλύτερος ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας σε σύγκριση με το δια ζώσης λόγω βίντεο και άλλων μέσων. Σημαντικό κομμάτι να υπάρχει Φυσική Αγωγή σε καταστάσεις συνεχής αδράνειας...»

[K16]: «Οι μαθητές έφευγαν ευχαριστημένοι από το μάθημα ...κρατήσαμε την επαφή... Οι μαθητές που δια ζώσης δεν είχαν και τόσο κίνηση, πήραν θάρρος να συμμετέχουν έστω και λίγο παραπάνω.Λόγω περιβάλλοντος μπορούσαν να γίνουν και κάποια θεωρητικά μαθήματα, πράγμα που είναι έως αδύνατο στο κανονικό μάθημα ΦΑ».

Οι ΕΦΑ θεωρούσαν σημαντικό όφελος τα αισθήματα ευφορίας που είχαν οι μαθητές καθώς συμμετείχαν σε κάτι κινητικό έστω και με τους χωροχρονικούς περιορισμούς που υπήρχαν. Ανέφεραν μεταξύ άλλων:

[K3]: «Πρωτίστως, προσπάθησα να κάνω τα παιδιά χαρούμενα την ώρα της Φυσικής Αγωγής και να «κινηθούν» στα πλαίσια που μας επέτρεπαν οι καταστάσεις ... ήταν και λίγοι γονείς που δεν ενθάρρυναν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν την τηλεκπαίδευση. ... Στο Δημοτικό θεωρώ ότι τα παιδιά παρακολούθησαν τα περισσότερα με ενδιαφέρον και χαρά ...»

[K4]: «...επίσης μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στη ΦΑ συμμετείχαν ενεργά με χαρά στο εξ αποστάσεως μάθημα μια και πλέον δεν υπήρχε η πιθανότητα αποτυχίας στην επίδοση...»

Από την άλλη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ΕΦΑ, σημαντικό αναδείχτηκε η κάλυψη θεωρητικών αντικειμένων για τα οποία δεν επαρκεί συχνά ο χρόνος στη διαζώσης διδασκαλία. Ενδεικτικά:

[K3]: «... Επιπλέον είδαν εικόνες και απέκτησαν γνώσεις που δε θα μπορούσαν να αποκτήσουν στο δια ζώσης μάθημα ...»

[K4]: «Καλύφθηκαν αντικείμενα που είχαν σχέση με τη ΦΑ που δύσκολα τα παρουσιάζουμε στο σχολείο π.χ. η ιστορία της ΦΑ ...».

[K5]: «Μπορούν να καλυφθούν πολλά θεωρητικά μέρη της ΦΑ»

[K8]: «Δίνεται η δυνατότητα να διδαχθεί καλύτερα η θεωρία του μαθήματος να διδάξουμε τις λεπτομέρειες της κίνησης, όπως επίσης για τη διδασκαλία αθλημάτων που δεν είναι εφικτό να διδαχτούν ...»

[K10]: «Η γνώση σε θέματα σημαντικά για την υγεία ψυχική και σωματική που τα παιδιά δε θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν γιατί προτιμούσαν να παίζουν και να ασκηθούν την ώρα της γυμναστικής, π.χ. δείκτης μάζας σώματος, υγιεινή διατροφή, βασικός μεταβολισμός κ.λ.π.»

[K11]: «Τα παιδιά απέκτησαν γνώσεις γύρω από όλα τα αθλήματα, τον Ολυμπισμό και την καλή αθλητική συμπεριφορά σε θεωρητικό επίπεδο ...»

[K12]: «Βασικά είχαμε την ευκαιρία να ασχοληθούμε με θέματα που στο σχολείο δεν μπορούσαμε ...λόγω του ότι δύσκολα τα παιδιά κάθονται στην τάξη για θεωρία ...»

Τέλος οι ΕΦΑ αναφέρθηκαν στο ότι η ΕΞΑΕ ενεργοποίησε τα θετικά τους στοιχεία, τους κινητοποίησε και τους ενθάρρυνε ώστε να αυτενεργήσουν. Θεώρησαν ότι έγινε κατανοητή η σημαντικότητα του σχολείου. Ενδεικτικά:

[K2]: «Το μάθημα εξ αποστάσεως συμπορεύτηκε για ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με την δύσκολη Ελληνική πραγματικότητα, παρ' όλα αυτά το υπόλοιπο ποσοστό παιδιών βίωσε όλο αυτό σαν μία δύσκολη συνθήκη με ημερομηνία λήξης και γι' αυτά τα παιδιά πήγε καλύτερα το όλο εγχείρημα ...»

[K10]: «Ήταν προσωρινά και αντιμετωπίστηκαν. Όταν υπάρχει διάθεση και θέληση για δουλειά όλα γίνονται. Σε αυτόν τον κόσμο δεν επιβιώνουν οι πιο δυνατοί ή οι πιο έξυπνοι αλλά αυτοί που προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες, κάπου είχα διαβάσει...»

[K15]: «Οι συμβουλές του υπουργείου, των συμβούλων, των διευθυντών για τα μαθήματα εξ αποστάσεως ήταν μακράν εκτός πραγματικότητας διότι δεν έχουν ξαναγίνει τα μαθήματα εξ αποστάσεως. ... Χρειάζονται περισσότερες ώρες χρήσης του περιβάλλοντος για να δοθούν καλύτερες συμβουλές. Μεγαλύτερη αυτενέργεια και καθορισμός προγράμματος από εμπειρία και χρήση παρά από τις προτάσεις που δόθηκαν ...»

Άξονας 3^{ος} : Εφαρμογή της ΕξΑΕ στη ΦΑ στα άτομα με αναπηρία και δυσκολίες που ανέκυψαν - Ερωτήσεις 6, 7, 8

Οι ερωτήσεις 6, 7, 8 εστίασαν δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των ΕξΑΕ μαθημάτων οι ΕΦΑ στα παιδιά με αναπηρία και στο εάν εντόπισαν διαφορές ανάλογα με το είδος αναπηρίας. Επίσης διερευνήθηκε εάν υπήρχαν διαφορές σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία. Διαφαίνεται ότι και οι ΕΦΑ προσπάθησαν να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημα τους και να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν διαφορετικές τεχνικές ανάλογα με το είδος αναπηρίας.

Σύμφωνα με τους ΕΦΑ τα παιδιά με ΔΕΠΥ και Asperger είχαν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογή και δυσκολίες να πειθαρχήσουν στους κανόνες της ΕξΑΕ. Παιδιά με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και παιδιά με λειτουργικό αυτισμό είχαν καλύτερη εικόνα στην ΕξΑΕ, έγιναν πιο συμμετοχικά και έδειξαν να ευχαριστούνται στο μάθημα. Επίσης εντόπισαν ότι όπου υπήρχε συνεργασία είτε με γονείς είτε με παράλληλη στήριξη τα πράγματα πήγαν καλύτερα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
6. Αντιμετωπίσατε προβλήματα στην εξ αποστάσεως με τους μαθητές με αναπηρία;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Θετική/αποτελεσματική συμμετοχή στην ΕξΑΕ ✓ Δύσκολη συμμετοχή/δυσλειτουργική ✓ Μη συμμετοχή μαθητών ✓ Υποβοηθούμενη συμμετοχή/δύσκολα αποδοτική
7. Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφάνισαν οι μαθητές με αναπηρία στην εκπαίδευση από απόσταση με τα προβλήματα που εμφάνιζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη δια ζώσης διδασκαλία;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ναι υπήρχε διαφοροποίηση, καθώς εμφάνισαν διαφορετικές συμπεριφορές ✓ Όχι δεν υπήρχε διαφοροποίηση
8. Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφανίστηκαν ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Διαφορετική συμμετοχή ανάλογα με το είδος αναπηρίας ✓ Δεν το επισήμανα/καμιά διαφορά

Ερώτηση 6η

Αντιμετωπίσατε προβλήματα στην ΕξΑΕ με τους μαθητές με αναπηρία;

Αναφορικά με τα προβλήματα που υπήρξαν σχετικά με τους μαθητές με αναπηρία, κάποιοι ερωτηθέντες θεώρησαν ότι δεν υπήρξαν προβλήματα με τους μαθητές με αναπηρία και μάλιστα η ΕξΑΕ βοήθησε μια κατηγορία μαθητών με κοινωνικές-συναισθηματικές δυσκολίες. Ενδεικτικά:

[K2]: «Όχι ...αντιθέτως συμμετείχαν κανονικά και πρόθυμα ...»

[K11]: «Όχι, ίσως ήταν και καλύτερα με αυτά τα παιδιά ...»

[K18]: « ...νομίζω πως βοήθησε που ήταν στον υπολογιστή γιατί στην αυλή δυσκολεύεται και συχνά δεν θέλει να παίζει...»

[K20]: « ...στο σχολείο δεν ακούγαμε τη φωνή της ...στον υπολογιστή συμμετείχε ... σήκωνε χεράκι, έκανε τις κινήσεις...»

Από την άλλη κάποιοι ανέφεραν ότι υπήρχαν προβλήματα πειθαρχίας και τήρησης κανόνων, δυσκολίες συντονισμού με την ομάδα γεγονός που έκανε δύσκολη τη συμμετοχή του και δυσλειτουργική. Απάντησαν κάποιοι/ες:

[K3]: «Ναι. Ο μαθητής με aspenger δε μπορούσε να πειθαρχήσει στους κανόνες, ενοχλούσε συνεχώς και μετά από λίγο αποχωρούσε. Ήταν μόνος του την ώρα του μαθήματος χωρίς επίβλεψη ...»

[K16]: «Δύσκολη συμμετοχή στο μάθημα ...καθόλου υπομονή ... σε ορισμένα παιδιά υπήρχε θυμός και ενοχλούσαν την τάξη ...ίσως αν είχαν βοήθεια...»

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ΕΦΑ όπου υπήρχε δάσκαλος παράλληλης στήριξης ή κάποιο μέλος της οικογένειας για υποστήριξη, τα πράγματα ήταν καλύτερα και μπορούσαν να διαχειριστούν τις δυσκολίες. Ενδεικτικά:

[K15]: «Είχαν πάντα είτε γονείς είτε τον βοηθό παράλληλης ... Δεν μπορούσε να γίνει εύκολα η επιρροή για συμμετοχή στο μάθημα αλλά το παλέψαμε ...»

[K18]: «... με βοήθεια μπορούν να γίνουν πράγματα ...συνεργάστηκα με τη δασκάλα της τάξης και τους γονείς ...μίλησα και με το παιδί ατομικά για να τον ενθαρρύνω ...κάναμε ένα είδος συμφωνίας ...νομίζω ότι στο μέτρο του εφικτού πήγαμε καλά...»

Τέλος υπήρχαν και κάποιοι ερωτηθέντες οι οποίοι ανέφεραν ότι οι μαθητές με αναπηρία που είχαν στο τμήμα τους δεν παρακολούθησαν τα μαθήματά τους. Μια ενδεικτική απάντηση:

[K20]:«Δυστυχώς ... δεν παρακολούθησαν ...και αυτό δυσκόλεψε μετά την προσαρμογή τους στο μάθημα στο σχολείο...»

Ερώτηση 7η

Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφάνισαν οι μαθητές με αναπηρία στην εκπαίδευση από απόσταση με τα προβλήματα που εμφάνιζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη δια ζώσης διδασκαλία;

Οι ΕΦΑ ανέφεραν στην πλειοψηφία τους ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις του μαθήματος στην ΕΞΑΕ σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευσης και οι οποίες παρουσιάζονται κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς. Μερικοί μαθητές ήταν πιο πρόθυμοι και συνεργάσιμοι χωρίς να δυσλειτουργούν στο μάθημα, όπως έκαναν στο δια ζώσης. Από την άλλη, παιδιά με υπερκινητικότητα ήταν καλύτερα διαχειρίσιμα από κοντά παρά στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Ενδεικτικά:

[K2]: «...λόγω της φύσης του μαθήματος, ο υπολογιστής τα βοήθησε στη μη έκθεση τους και σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά, όπως συμβαίνει στην αυλή ... »

[K4]: «Ναι, στο εξ αποστάσεως μάθημα δεν υπήρχαν προβλήματα συμπεριφοράς που συνήθως χαλάνε το μάθημα ...»

[K6]: «Κάποιες φορές τα πράγματα ήταν καλύτερα από τι στο δια ζώσης μάθημα ...»

[K7]: «Τα παιδιά ήταν περισσότερο συνεργάσιμα και ενεργά απ' ότι στην δια ζώσης ...»

[K11]: «νομίζω ναι ...είχαν καλύτερη συμμετοχή ...ήθελαν να μιλάνε περισσότερο...»

[K15]: «...υπήρχαν αλλαγές στην προσοχή κάποιων μαθητών προς το μάθημα προς το θετικό ...πιθανώς λόγω οικείου περιβάλλοντος ...αλλά και το αντίθετο με περιπτώσεις υπερκινητικότητας με έλλειψη συγκέντρωσης ...»

[K16]: «Τα παιδιά με υπερκινητικότητα ήταν πιο διαχειρίσιμα από κοντά ...τα προβλήματα ήταν καλύτερα σε σύγκριση με online ...»

Υπήρξαν κάποιοι ερωτηθέντες ΕΦΑ οι οποίοι/ες δεν εντόπισαν διαφοροποίηση στα προβλήματα που εμφάνισαν οι μαθητές στην ΕΞΑΕ και στη δια ζώσης διδασκαλία. Ενδεικτικά παραθέτουμε :

[K3]: «Ο μαθητής διατήρησε την ίδια συμπεριφορά όπως και στη δια ζώσης εκπαίδευση...

[K10]: « όχι ιδιαίτερα...»

Ερώτηση 8η

Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφανίστηκαν ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας;

Διαφαίνεται ότι το είδος της αναπηρίας έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις των ΕΦΑ καθώς υπήρξε διαφορετική συμμετοχή ανάλογα με το είδος αναπηρίας. Μαθητές με Μ.Δ., σύνθετες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και αυτισμό, φαίνεται να ήταν πιο συνεργάσιμοι και πιο ενεργοί στην πλατφόρμα Webex Meetings. Από την άλλη, μαθητές με Asperger και ΔΕΠΥ δυσκολεύτηκαν περισσότερο ώστε να συγκεντρωθούν και να συμμετέχουν.

[K6]: «... τα παιδιά με έλλειψη συγκέντρωσης κάποιες φορές δυσκολεύονται περισσότερο ...δεν ακολουθούσαν την τάξη και δύσκολα να τους επαναφέρεις ...έπρεπε να γίνουν προσεκτικοί χειρισμοί για να μην τους σχολιάσουν οι άλλοι...»

[K14]: «..νομίζω να ...η μαθήτριά μου με αυτισμό ήταν πολύ πιο συνεργάσιμη στην πλατφόρμα ...έδειχνε μάλιστα ότι της άρεσε το μάθημα...»

[K16]: «... δυσκολεύτηκα με ένα μαθητή μου ...ΔΕΠΥ.... Ένιωθα ότι τον "έχανα" κάποιες φορές ...βέβαια αυτό με κινητοποίησε να βρω τι του αρέσει ...ευτυχώς είναι ικανότατος στους υπολογιστές και κάπως έτσι τα βρήκαμε ...τον έκανα βοηθό...»

[K18]: « ναι ...τα πολύ συνεσταλμένα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες "άνθισαν" στη Webex Meetings...»

[K20]: «...είδα περισσότερη συμμετοχή στη Webex Meetings από παιδιά με δυσκολίες που δεν συμμετείχαν στην δια ζώσης τάξη ...»

Από την άλλη κάποιιοι ερωτηθέντες δεν επισήμαναν καμιά διαφορά ανάλογα με το είδος αναπηρίας. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

[K1]: «Δεν το γνωρίζω ...ίσως ...»

[K3]: «...ενδέχεται ...δεν το έχω σκεφτεί...»

[K15]: «...καμιά διαφορά... ανάλογα με αναπηρία. Ίδιο επίπεδο στατική ή ελάχιστη κίνηση και παρακολούθηση...»

Άξονας 4^{ος} : Τροποποιήσεις διδασκαλίας της ΦΑ στην ΕξΑΕ ώστε να είναι λειτουργική για τα άτομα με αναπηρία - Ερωτήσεις 9, 10.

Οι ερωτήσεις 9, 10 αφορούσαν τις τροποποιήσεις που έγιναν προκειμένου να συμπεριληφθούν τα άτομα με αναπηρία στο ΕξΑΕ μάθημα της Φυσικής Αγωγής και να μην αποκλειστούν. Οι περισσότεροι ΕΦΑ ανέφεραν ότι επέλεξαν ελκυστικές δραστηριότητες και την επιβράβευση ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν και συνυπάρξουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους. Σε σχέση με τις δεξιότητες μάθησης (4C) εστίασαν περισσότερο στη συνεργασία, την επικοινωνία στα παιδιά με αναπηρία.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
<p>9. Πώς ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής από απόσταση;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας ανάθεση ρόλων /ενθάρρυνση ✓ Επιλογή ελκυστικών δραστηριοτήτων /ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής/ συνεργασία
<p>10. Στην καλλιέργεια ποιας δεξιότητας μάθησης εστιάσατε περισσότερο στη διδασκαλία σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές σας με αναπηρία;</p> <p>(4C: Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity)</p> <p>(Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επικοινωνία/Συνεργασία ✓ Συνεργασία/Δημιουργικότητα/επιβράβευση

Ερώτηση 9η

Πώς ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής από απόσταση;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι ΕΦΑ προκειμένου να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές με αναπηρία στην ΕξΑΕ, προσαρμόσαν το μάθημά τους, δίνοντας κίνητρα, ρόλους και χρησιμοποιώντας συχνά λεκτική παρακίνηση. Ενδεικτικά είναι τα λόγια των ερωτώμενων:

[Κ2]: «...Προσαρμόζοντας το μάθημα και για τα παιδιά αυτά, με πιο απλές ερωτήσεις, με ενθάρρυνση και επιβράβευση ...»

[Κ3]: «...του ανέθετα κάθε φορά κάποιο ρόλο ...»

[K16]: «Εφάρμοσα τη λεκτική παρακίνηση και διαφοροποίηση μαθημάτων για ποικιλία ...»

Επίσης άλλοι, επέλεξαν ελκυστικές δραστηριότητες και παιχνίδια, προσπαθώντας να διδάξουν με πιο ενδιαφέροντα τρόπο και να δημιουργήσουν κίνητρα συμμετοχής και συνεργασίας. Ανέφεραν κάποιοι/ες από τους ερωτηθέντες:

[K4]: «Η συνεργασία αποτέλεσε το κλειδί στην επιτυχημένη συμμετοχή, επίσης χρησιμοποιήθηκε ο καταγισμός ιδεών και animated videos που τράβηξαν την προσοχή των μαθητών ...»

[K6]: «Έκανα προσπάθεια για γνωριμία με γνωστούς κι ενδιαφέροντες ανθρώπους ...»

[K7]: «Έκανα το μάθημα ελκυστικό και χαρούμενο, προέτρεπα τη συμμετοχή όλων και τους επιβράβευα για το αποτέλεσμα.»

[K8]: « ...με παιχνίδια, ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες τους με τον αθλητισμό ...»

[K11]: «...με όμορφες παρουσιάσεις, βίντεο ...»

[K12]: «Έφτιαχνα powerpoint ...παιχνίδια... για να κάνω πιο ελκυστικό το μάθημα και να διατηρώ το ενδιαφέρον τους».

[K15]: «...κυρίως να βρω πράγματα που τους κινούν το ενδιαφέρον ... στόχος στην ψυχαγωγία-άθληση παρά στην κάθε αυτό άθληση-κίνηση ...»

Ερώτηση 10η

Στην καλλιέργεια ποιας δεξιότητας μάθησης εστιάσατε περισσότερο στη διδασκαλία σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές σας με αναπηρία;

(4C: Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity)

(Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)

Οι περισσότεροι ΕΦΑ εστίασαν στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Ενδεικτικά:

[K2]: «... επικοινωνία ... και φυσικά συνεργασία των παιδιών ... όσο γινόταν από τον υπολογιστή ...»

[K4]: «Εστίασα εξ ίσου και τα 4c όμως η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και του παιδιού με τις δυσκολίες ήταν το πιο βασικό ...»

[K7]: «ξεκάθαρα με ενδιέφερα να επικοινωνήσει με τους άλλους και με εμένα ...και να χαρεί ...»

[K10]: «Κυρίως επικοινωνία και συνεργασία Αυτό βέβαια και για όλους τους μαθητέςκαι παρότρυνση, παρακίνηση για κίνηση και σωστή διατροφή ...πόσα χιλιόμετρα κάναμε χθες; πόσα φρούτα και λαχανικά είχαμε στη διατροφή μας; πόσα ποτήρια νερό ήπιαμε; τι ώρα κοιμηθήκαμε; κ.λπ.....»

Αρκετοί ΕΦΑ σύμφωνα με όσα είπαν έδωσαν έμφαση στην επιβράβευση πιο πολύ από την συμμετοχή, ώστε να εστιάσουν στα θετικά των μαθητών με αναπηρία και όχι στους τομείς που δυσκολεύονταν όπως η επικοινωνία. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους:

[K12]: «Στην καλλιέργεια της συνεργασίας ... και της δημιουργικότητας ...»

[K15]: «Καμία επιμονή ως προς την συμμετοχή ...εστίασα στην επιβράβευση (συνεχή)... Αν υπήρχε μεγάλη επιμονή για τη συμμετοχή, θα επηρεαζόταν το μάθημα, πόσο μάλλον επειδή υπάρχει περιορισμένος χρόνος μαθήματος. ... Νομίζω ότι η προσοχή προς το παιδί από τον καθηγητή είναι και έκθεση προς την τάξη ...νιώθει όλα τα βλέμματα πάνω του, άρα και χειρότερο το αποτέλεσμα ...ιδιαίτερα σε μαθητές με αυτισμό....»

[K16]: «Δημιουργικότητα περισσότερο ...και επικοινωνία βέβαια...»

Άξονας 5^{ος} : Διαφοροποιήσεις που ανέκυσαν στο μάθημα της ΦΑ μετά την ΕξΑΕ και την επιστροφή στη δια ζώσης - Ερωτήσεις 11, 12.

Οι ερωτήσεις 11, 12 διερεύνησαν τις διαφορές που τυχόν εντόπισαν στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία. Οι ΕΦΑ ανέφεραν διαφοροποιήσεις στα παιδιά που συμμετείχαν καθώς

εμφανίστηκαν πιο ενεργά και πιο κοινωνικά αλλά και πιο ευέλικτα σε συνεργασία σε σχέση με εκείνα που δεν συμμετείχαν στο ΕξΑΕ μάθημα της ΦΑ.

Σχετικά με την αποτίμησή τους για το μάθημα της ΦΑ στην ΕξΑΕ αρκετοί θεωρούν ότι αποτέλεσε κίνητρο για βελτίωση αλλά δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης διδασκαλία.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
11. Επιστρέφοντας στη δια ζώσης διδασκαλία παρατηρήσατε διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που έκαναν μάθημα Φυσικής Αγωγής στην ΕξΑΕ από εκείνα που δεν έκαναν; Και αν ναι ποιες διαφορές εντοπίσατε;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εντοπισμός διαφορών/πιο ενεργά/πιο κοινωνικά/πιο ευέλικτα σε συνεργασία ✓ Καμία διαφορά
12. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικά με την ΕξΑΕ τώρα που επιστρέψατε στο μοντέλο διδασκαλίας δια ζώσης;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Πρόκληση/κίνητρο για αυτοβελτίωση ✓ Εμπειρία/Δεν αντικαθιστά τη Δια ζώσης

Ερώτηση 11η

Επιστρέφοντας στη δια ζώσης διδασκαλία παρατηρήσατε διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που έκαναν μάθημα Φυσικής Αγωγής στην ΕξΑΕ από εκείνα που δεν έκαναν; Και αν ναι ποιες διαφορές εντοπίσατε;

Η πλειοψηφία των ΕΦΑ ανέφεραν ότι με την επιστροφή στην δια ζώσης διδασκαλία οι μαθητές που συμμετείχαν στην Webex Meetings φάνηκε να έχουν αναπτύξει περισσότερες δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, σε σχέση με εκείνους που έχασαν την επαφή με το μάθημα και την ομάδα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους τα παιδιά εμφανίζονταν πιο ενεργά και πιο ευέλικτα μετά την ΕξΑΕ και την επιστροφή τους στο σχολείο. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των ερωτηθέντων:

[K1]: «Φυσικά. Τα παιδιά που έκαναν Webex Meetings ήταν πολύ πιο κοινωνικοποιημένα ... σα να μη χάρθηκαν ποτέ, πιο χαρούμενα και πιο έτοιμα στις κινητικές δραστηριότητες που ακολούθησαν...»

[K2]: «Τα παιδιά που συμμετείχαν στο Webex Meetings ήταν ενεργά στη δια ζώσης διδασκαλία ...τα παιδιά με ιδιαιτερότητες επέστρεψαν στους προβληματισμούς που γεννιούνται από την ιδιαιτερότητα τους ...»

[K3]: «Οι μαθητές που δεν έκαναν Webex Meetings δε γνώριζαν αυτά τα οποία συζητούσαν οι υπόλοιποι που παρακολούθησαν την τηλεκπαίδευση ...»

[K4]: «Τα παιδιά που συμμετείχαν στη Webex Meetings έδειξαν να είναι πιο ευέλικτα στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους κι επιπλέον αντιμετώπισαν θετικότερα τους μαθητές με δυσκολίες κίνησης ...»

[K5]: «...ναι ...Τα παιδιά που συμμετείχαν στην Webex Meetings είχαν αναπτύξει περισσότερες δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας σε σχέση με τα παιδιά που απείχαν ...»

[K6]: «...ήταν διαφορετικά τα πράγματα ...»

[K11]: «...όλα τα παιδιά έκαναν Webex Meetings ...μία γενική διαφορά που παρατήρησα μεταξύ του πριν και του μετά ήταν στη συμπεριφορά ...επιστρέφοντας τα παιδιά ήταν περισσότερο ζωντανά στη δια ζώσης διδασκαλία ...»

[K12]: «Ναι υπήρξαν διαφορές. Με τα παιδιά που συμμετείχαν είχαμε μια καλύτερη επικοινωνία, άρχισαν να δείχνουν ενδιαφέρον για θέματα Φυσικής Αγωγής που πριν δεν είχαμε το χρόνο και την ευκαιρία να συζητήσουμε ...»

[K13]: «Ήταν όλα διαφορετικά ...»

[K16]: «... αρνητική διαφορά ... στα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο Webex Meetings ... έχασαν την επαφή ...»

Υπήρξαν μερικοί ερωτώμενοι οι οποίοι δεν εντόπισαν καμία διαφορά με την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία. Ενδεικτικά:

[K14]: «Δεν υπήρξαν διαφορές ...»

[K20]: «...δεν νομίζω ...ίσως έτσι φάνηκε τις πρώτες μέρες μετά επανήλθε η ρουτίνα ...»

Ερώτηση 12η

Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικά με την ΕξΑΕ τώρα που επιστρέψατε στο μοντέλο διδασκαλίας δια ζώσης;

Εν κατακλείδι, η ΕξΑΕ αποτέλεσε για αρκετούς ΕΦΑ πρόκληση και κίνητρο για αυτοβελτίωση. Στην πλειοψηφία τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, συμφώνησαν ότι η τηλεκπαίδευση είναι για μικρά διαστήματα, όμως ήταν μια εμπειρία που διέγειρε τη φαντασία και την εφευρετικότητα τους, προς όφελος των μαθητών τους. Ενδεικτικές οι απαντήσεις τους:

[K2]: «Η προσαρμογή στις νέες καταστάσεις που πιθανό είναι να ξανά ζήσουμε πρέπει να μας χαρακτηρίζει εμάς τους εκπαιδευτικούς και με αυτόν τον τρόπο να μεταλαμπαδεύουμε στα παιδιά γνώση, χαρά και αισιοδοξία για το μέλλον που τους ανήκει»

[K3]: «Σίγουρα η τηλεκπαίδευση δεν είναι η εκπαίδευση που θέλουμε να έχουμε. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους και την εφευρετικότητα τους ώστε να κάνουν τα παιδιά όσο πιο χαρούμενα γίνεται ...»

[K6]: «...στη Webex Meetings η επιλογή ήταν σε τελείως διαφορετικό υπόβαθρο σε σχέση με το δια ζώσης»

Υπήρξαν και κάποιοι εκ των ερωτηθέντων ΕΦΑ οι οποίοι θεώρησαν ότι η ΕξΑΕ ήταν μια εμπειρία η οποία όμως δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης διδασκαλία. Υποστήριξαν δε, ότι χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση πάνω στον τομέα τους σε σχέση με την ΕξΑΕ. Ενδεικτικά:

[K10]: «Ήταν μια νέα εμπειρία ...με θετικά και αρνητικά ...δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης διδασκαλία ...ήταν μια πρόκληση ...»

[K12]: «Καμιά μορφή της ΕξΑΕ δεν μπορεί να συγκριθεί με τη δια ζώσης ...»

[K14]: «... πρέπει να είναι πιο σταθεροί στην εφαρμογή των νόμων όλοι ...ο καθένας έχει όμως και ατομική ευθύνη ...να τα βλέπεις όλα σαν εμπειρία και όχι μόνο τα αρνητικά ...υπήρχαν συνάδελφοι που δεν έκαναν μάθημα ...»

[K15]: «...χρειάζεται επιμόρφωση ... ευτυχώς είχα κάνει το B1-B2 επίπεδο στις τεχνολογίες Η/Υ ... βοήθησαν πολύ ...»

[K16]: «Δυστυχώς καμία εκπαίδευση πριν τα μαθήματα εξ αποστάσεως ...μόνο συζητήσεις μέσω καθηγητών που με βοήθησαν. ...Θα ήθελα να υπάρχουν συνέδρια στο αντικείμενό μας στο μέλλον για καλύτερη ενημέρωση και προετοιμασία στην ΕξΑΕ ...»

[K20]: «Ήταν μια εμπειρία ... νομίζω ανταπεξήλθε ο καθένας μας όσο καλύτερα μπορούσε ...παρόλα αυτά χρειάζονται πολλά περισσότερα σεμινάρια και πολύ περισσότερο υλικό για το τι θα κάνουν οι δάσκαλοι σε καταστάσεις εξ αποστάσεως ...»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

Συζήτηση

Η εκπαιδευτική κοινότητα βρέθηκε στην πανδημία του Covid-19 μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα για την οποία υπάρχει συζήτηση κατά πόσο όλοι ήταν προετοιμασμένοι ώστε να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν. Η απόφαση για την προσωρινή διακοπή των σχολικών μονάδων είχε ως στόχο την προστασία από την εξάπλωση του κορωνοϊού και την εκπαίδευση των μαθητών μέσω πλατφορμών σύγχρονης (Webex Meetings) και ασύγχρονης επικοινωνίας, παρέχοντας την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο και με ευελιξία στο χώρο και το χρόνο (Στρίγκας & Τσιμπήρης, 2019). Όπως αναφέρουν έρευνες, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στην νέα αιφνίδια συνθήκη διδασκαλίας από απόσταση. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών συνδύασε σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία και εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο μάθημα τους (Σφαντού, 2020).

Τα μαθήματα πήραν διαφορετική μορφή εγείροντας προβληματισμούς τόσο για το πως υλοποιήθηκαν όσο και για το εάν είχαν αποτελεσματικότητα στη καθημερινή διδακτική πρακτική, καθώς ένα μάθημα από απόσταση θέλει προσεκτικό και εξειδικευμένο σχεδιασμό και διδακτικό υλικό καθώς και υποστηρικτικές τεχνολογίες. Οι έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με το θέμα, έδειξαν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα ανταπεξήλθε ικανοποιητικά παρά την έλλειψη εμπειρίας σε μαθήματα από απόσταση και παρά την ελλιπή υποστήριξη, UNESCO, (2020). Το μάθημα της γυμναστικής αποτέλεσε ένα θέμα συζήτησης για την αποτελεσματικότητά του μέσω υπολογιστή αλλά και κατά πόσο θα ωφελούσε ειδικούς πληθυσμούς μια ΕξΑΕ διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Σκεπτόμενοι ότι οι αλλαγές που έχουν συμβεί ενδέχεται να επηρεάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα και στο μέλλον καθώς οι συνέπειες της πανδημίας θα είναι εμφανείς, είναι σημαντικό να διερευνηθεί το πως οι ΕΦΑ διαχειρίστηκαν την εκπαίδευση με τηλεεκπαίδευση. Εξάλλου έρευνες στη Φινλανδία (Ευρώπη), την Κίνα (Ασία) και τη Νότια Κορέα (Ασία), έδειξαν ότι οι εφαρμογές ή οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές προσαρμοσμένης Φυσικής

Αγωγής στην ΕξΑΕ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ποικίλλουν πολύ εξ αιτίας διάφορων παραγόντων. Υπάρχουν εσωτερικοί παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, οι συνθήκες υγιεινής και διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Από την άλλη εξωτερικοί παράγοντες σημαντικό ρόλο παίζουν, η διαθεσιμότητα φορητών υπολογιστών/gadget, οι οικογενειακές οικονομικές συνθήκες, οι συνθήκες σήματος και άλλοι παράμετροι που δε σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές των ΕΦΑ (Burhaein, Tarigan, Budiana, Hendrayana, & Phytanza, 2022) .

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και εντοπίσαμε τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, στα άτομα με αναπηρία. Πιο αναλυτικά εξετάσαμε τους τρόπους εφαρμογής του ΑΠΣ του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ποιους τρόπους αναζήτησαν ώστε να εφαρμόσουν το ΑΠΣ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία. Τέλος συλλέξαμε προτάσεις σχετικά με την ΕξΑΕ στο μάθημα της ΦΑ ώστε να σχεδιαστούν άξονες και στο ΠΣ του μαθήματος.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αναφορικά με τα οφέλη στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ΦΑ κυρίως εστιάζουν στην επικοινωνία και την επαφή με το μάθημα της ΦΑ καθώς και στα συναισθήματα ευφορίας που είχαν οι μαθητές τους τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και φεύγοντας από αυτό. Το κύριο μέλημα των ΕΦΑ όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα ήταν να βλέπουν τα παιδιά χαρούμενα μέσα από τους κινητικούς στόχους που είχαν θέσει. Αυτό αποτέλεσε ένα επιπλέον κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βρουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για να τα κινητοποιήσουν. Αυτό λειτούργησε θετικά τους εκπαιδευτικούς καθώς προέβησαν στο να αυτενεργήσουν για να βρουν ελκυστικό και ενδιαφέρον υλικό για τους μαθητές τους γεγονός που ενίσχυσε το σημαντικό ρόλο του σχολείου.

Σχετικά με τα εμπόδια στην υλοποίηση των στόχων κυρίως ανέφεραν εκτός από ζητήματα τεχνικής φύσεως, δυσκολίες ελέγχου των μαθητών και δυσκολίες στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Αρκετοί επίσης επεσήμαναν την επιδείνωση φυσικής κατάστασης μαθητών ως κύρια συνέπεια του εγκλεισμού στο σπίτι το διάστημα της πανδημίας.

Η έλλειψη κινητικής δραστηριότητας επηρέασε τους μαθητές και τους έκανε πιο νωθούς και απρόθυμους για το μάθημα της γυμναστικής. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέδειξε τη μερική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα καθώς και επιμέρους ζητήματα όπως: δυσκολίες επικοινωνίας με τους γονείς, φασαρία την ώρα του μαθήματος από θορύβους στο σπίτι, λήψη γευμάτων σε ακατάλληλες ώρες, οι κλειστές κάμερες τα οποία δυσχέραιναν το έργο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνα του Brelsford et al., (2020) ότι η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς σε μερικές περιπτώσεις μπλοκάρει την επικοινωνία με το σχολείο. Διαφαίνεται ότι είναι αναγκαίο να υπάρξει διαμόρφωση του τρόπου που επικοινωνούν τα σχολεία με την οικογένεια συνεκτιμώντας και τον επιθυμητό τρόπο επικοινωνίας εκ μέρους των γονέων (e-mail, τηλέφωνα) (Παπαδοπούλου, 2021).

Επίσης οι ερωτώμενοι, ανέφεραν δυσκολίες σε μικρότερο βαθμό που σχετιζόνταν με τεχνικά ζητήματα τα οποία σχετιζόνταν με τον εξοπλισμό, τη σύνδεση στο διαδίκτυο και την πρόσβαση στην διαδικτυακή πλατφόρμα, τα οποία με την υποχρεωτική εφαρμογή της ΕξΑΕ εκπαίδευσης, αντιμετώπισαν σε ικανοποιητικό βαθμό και έκριναν την κατάσταση ελεγχόμενη. Επίσης ένα ζήτημα που ανέφεραν οι ερωτώμενοι είναι η δυσκολία διαχείρισης της ηλεκτρονικής τάξης. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι παρουσιάστηκαν εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία επειδή υπήρξαν τεχνικά προβλήματα τα οποία οφείλονταν σε υπερφορτώσεις δικτύου λόγω αύξησης των χρηστών των πλατφορμών. Επιπλέον η έλλειψη υποδομών τεχνολογίας επιβάρυνε την κατάσταση (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020). Επομένως οι εκπαιδευτικοί είναι φυσικό να μιλούν για την ανάγκη βελτίωσης των δικτύων και των λογισμικών στην ΕξΑΕ σε περίπτωση που υπάρξει ενεργοποίηση των από απόσταση μαθημάτων (Μπακιρτζή, 2021). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε ότι τις δυσμενείς καιρικές συνθήκες (Ιανουάριος 2022) όπου τα σχολεία παρέμειναν κλειστά για μια εβδομάδα, τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν από απόσταση μέσω της πλατφόρμας (Webex Meetings).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των διδακτικών τεχνικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους κατά την ΕξΑΕ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έγιναν προσαρμογές στον προβλεπόμενο σχεδιασμό του μαθήματος από το πρόγραμμα σπουδών λαμβάνοντας υπόψη το χώρο διεξαγωγής του μαθήματος και τον χρόνο διεξαγωγής του μαθήματος. Επίσης ανέφεραν τροποποιήσεις σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς πλέον το μάθημα απαιτούσε τη χρήση Η/Υ. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν, οπότε χρειάστηκε, δραστηριότητες

και παιχνίδια που κινητοποιούσαν τους μαθητές και ήταν πιο κοντά στον τρόπο διασκέδασής τους ώστε να κάνουν το μάθημα ευχάριστο. Λόγω της ταχείας μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξης στην εκπαίδευση σε νέες τεχνολογίες ώστε να αποκτήσουν άνεση με τεχνολογικές πλατφόρμες και την εικονική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι ενώ είναι εδώ και πολύ καιρό στην εκπαίδευση δεν έχουν χρησιμοποιήσει πραγματικά την τεχνολογία, είτε δεν έχουν μάθει ποτέ τις δεξιότητες για να μπορούν να δημιουργούν ψηφιακό περιεχόμενο. Επίσης ανέφεραν ότι χρειάζεται οργάνωση της διδακτέας ύλης του μαθήματος, με υποδειγματικές διδασκαλίες, για την εκπαίδευση από απόσταση. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις ιδέες τους με άλλους εκπαιδευτικούς της ειδικότητά τους μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες στις οποίες φαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, εξοπλισμό, πόρους και έγκαιρες και σαφείς προσδοκίες ειδικότερα για την Φυσική Αγωγή. (Vilchez, Kruse, Puffer & Dudovitz, 2021). Εξάλλου στη σύγχρονη εκπαίδευση, ο ΕΦΑ είναι χρήσιμο να επικαιροποιήσει τις γνώσεις όχι μόνο σε νέες στρατηγικές και διδακτικές τεχνικές αλλά και στην καλύτερη αξιοποίηση της τεχνολογίας για να επιτύχει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα με τους μαθητές του (ΥΠΑΙΘ, 2021).

Σύμφωνα με τον OECD (2018) οι μαθητές χρειάζονται ένα σημαντικό πεδίο δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις απρόβλεπτες συνθήκες που αλλάζουν διαρκώς. Επομένως είναι εξαιρετικά σημαντικό οι ΕΦΑ να προσθέτουν στο μάθημά τους θέματα σχετικά με τις δεξιότητες ζωής (Παπαδοπούλου, 2021).

Η χρήση των ΤΠΕ στη ΦΑ και ιδιαίτερα των ψηφιακών παιχνιδιών προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς η εξάσκηση σε εικονικό περιβάλλον όπως αυτό των ψηφιακών παιχνιδιών επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των ατόμων, οποιαδήποτε και αν είναι η κινητική τους δυσκολία και οι νοητικές ικανότητες (Papastergiou, 2009). Εξάλλου έρευνες έδειξαν ότι μέσα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια προσαρμοσμένα στη Φυσική Αγωγή, βελτιώνεται ο νευρομυϊκός συντονισμός, αυξάνεται ο χρόνος αντίδρασης, η αυτοεκτίμηση και δημιουργούνται θετικές απόψεις για την άσκηση σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και ο ενθουσιασμός, καθώς μετέχουν σε δράσεις που προσφέρουν χαρά (Μαντζουράτος, Κοκκινάκου, Δρόσος, Μπίρμπου, & Κυλιτζίδου, 2016; Papastergiou, 2009). Βέβαια η χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει να συμβαδίζει με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της ΦΑ (Rintala, 1998). Σε έρευνες φαίνεται ότι οι ΕΦΑ εστιάζουν στην

ανάγκη δημιουργικής επανεξέτασης της παροχής της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με το ΑΠΣ, μέσα από ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ επεξεργάστηκαν δημιουργικά τα μαθήματά τους, προσφέροντας δραστηριότητες βασισμένες στην κίνηση που απαιτούσαν ελάχιστο έως καθόλου εξοπλισμό, όπως γιόγκα, χορός, πολεμικές τέχνες και δραστηριότητες βασισμένες στον προβληματισμό που επικεντρώθηκαν στην κοινωνική συναισθηματική μάθηση. Πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως το YouTube, το Instagram και το TikTok διευκόλυναν τη διανομή της Φυσικής Αγωγής (Vilchez, Kruse, Puffer, & Dutovitz, 2021).

Επίσης ανέφεραν ότι έγιναν προσαρμογές στην ύλη καθώς εστίασαν περισσότερο στο θεωρητικό κομμάτι της ΦΑ καλύπτοντας έτσι ένα σημαντικό μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, κάτι που θεωρούν ότι δεν θα είχαν ευκαιρία να κάνουν στη δια ζώσης εκπαίδευση.

Αναφερόμενοι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη ΦΑ μιλάμε για προσαρμοσμένη διδασκαλία βασισμένη στις αρχές της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα η προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή εστιάζει στο μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης, των δραστηριοτήτων ή του περιβάλλοντος για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Από την άλλη η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και δίνει έμφαση στην τροποποίηση περιεχομένου, δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος μάθησης (Ellis, Lieberman, & LeRoux, 2009).

Σύμφωνα με τους Γιασιράνη & Σοφό, (2020) η περίοδος της πανδημίας συνέβαλλε θετικά αρχικά στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και παράλληλα στην πρακτική εφαρμογή της ΕξΑΕ είτε σύγχρονης είτε ασύγχρονης ώστε να επιτευχθούν το δυνατό τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕξΑΕ στη ΦΑ στα άτομα με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους χαρακτήρισαν θετική τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία και θεωρούν ότι υπήρξε αποτελεσματική η συμμετοχή τους στην ΕξΑΕ. Σχετικά ανέφεραν ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις με τα προβλήματα που εμφανίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη δια ζώσης διδασκαλία και υπήρξε διαφορετική συμμετοχή ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας. Η μορφή αναπηρίας φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών με αναπηρία. Μαθητές με αυτισμό είχαν

καλύτερη προσαρμογή στην ΕξΑΕ διδασκαλία, αντίθετα μαθητές με ΔΕΠΥ και Asperger οι οποίοι είχαν δυσκολίες προσαρμογής στη νέα συνθήκη, συχνά ενοχλούσαν στη διαδικασία του μαθήματος και δεν έδειχναν ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί επίσης ανέφεραν ότι όπου υπήρχε βοήθεια στους μαθητές με αναπηρία είτε από το δάσκαλο της παράλληλης στήριξης είτε από τους γονείς τα πράγματα πήγαιναν καλύτερα αν και η ΕξΑΕ θεωρούν ότι είναι δύσκολα αποδοτική σε αυτές τις περιπτώσεις, Από την άλλη μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες έδειξαν βελτίωση στη συμμετοχή τους στο μάθημα και πιο ζωντανό ενδιαφέρον για συμμετοχή. Αρκετοί μάλιστα βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε σημαντικό βαθμό. Οι δυσκολίες σε μαθητές με ΔΕΠΥ και Asperger που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται και σε άλλες έρευνες όπου αναφέρουν ότι θεωρούν απαραίτητο να υπάρχει τόσο διαρκής επιμόρφωση όσο και συνεργασία με άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται όπως ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, ώστε να σχεδιαστούν εξειδικευμένα προγράμματα προκειμένου να διαχειριστούν μαθητές με τις συγκεκριμένες δυσκολίες (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου, Πολυχρονοπούλου, 2016). Επιπλέον έρευνες που αφορούσαν μαθητές με κινητικές δυσκολίες έδειξαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία τους καθώς παιδιά με ιδιοπαθή σκολίωση αύξησαν σχεδόν στο διπλάσιο την υπερτονία των μυών της πλάτης και του αυχένα γεγονός που δείχνει την ανάγκη για ένα μεικτό τύπο μάθησης με δεδομένο ότι κυρίαρχη είναι η κλασική μορφή διδασκαλίας στην τάξη. Η ΕξΑΕ μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία των μαθητών καθώς η υπερτονία των μυών της πλάτης και του αυχένα αυξάνονται σημαντικά σε σχεδόν διπλάσιο βαθμό (Tarabrina & Wilczewski 2021).

Στα οφέλη από τη χρήση της ΕξΑΕ, αναφέρονται επίσης η υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης ανέφεραν ότι οι εσωστρεφείς μαθητές φάνηκε να είχαν πιο ενεργό συμμετοχή και βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Γκούσιου, 2021). Σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της ΕξΑΕ αποτελεί η θετική αντιμετώπιση της διδακτικής διαδικασίας από τον διδάσκοντα καθώς τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής πλατφόρμας, όπως της φυσικής τάξης, οδηγούν στο να είναι αποτελεσματική και ελκυστική. Οι τεχνολογίες στο διαδίκτυο φαίνεται να ενισχύουν και να βοηθούν μαθητές που έχουν πιο «αδύνατες» συμπεριφορές στην κλασικής μορφής τάξη (Σφακιωτάκη, 2021). Επίσης όπου υπήρχε υποστήριξη κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε τυπικές σχολικές τάξεις, οι μαθητές αυτοί έδιναν προσοχή στο

μάθημα, ακολουθούσαν οδηγίες, και ανέπτυσαν δεξιότητες οι οποίες τους επέτρεπαν να συμμετέχουν στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Μάλιστα για τους μαθητές που δεν αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες τόσο συχνά, μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα εκμάθησης για να μορφοποιήσουν τις προαπαιτούμενες αυτές δεξιότητες (Frederick, Raabe, Rogers, & Pizzica, 2020).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των διδακτικών τεχνικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στη διδασκαλία τους κατά την ΕξΑΕ στα άτομα με αναπηρία. Οι περισσότεροι ΕΦΑ ανέφεραν ότι έκαναν επιλογή ελκυστικών δραστηριοτήτων ώστε να αναπτύξουν κίνητρα συμμετοχής και συνεργασίας στους μαθητές. Μόνο σε καλά σχεδιασμένο και δομημένο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει η συνεκπαίδευση (Λιάπη, 2015). Είναι εξάλλου απαραίτητο ο ΕΦΑ να ενθαρρύνει τους μαθητές με αναπηρία να συνυπάρχουν σε δραστηριότητες με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, ώστε να υπάρξει επιτυχής συνεκπαίδευση στο μάθημα της ΦΑ (Sideridis & Chandler, 1997). Επίσης όπως φάνηκε στην έρευνά οι ΕΦΑ προσπάθησαν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές με ενθάρρυνση και ανάθεση ρόλων ώστε να γίνει η διδακτική διαδικασία ενδιαφέρουσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων φαίνεται ότι ενεργοποιήθηκαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ώστε να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρία στα ΕξΑΕ μαθήματα ΦΑ. Το εύρημα αυτό, σχετικά με την ενεργοποίηση των ΕΦΑ αναφορικά με τους μαθητές τους με αναπηρία συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες. Η ικανότητα των ΕΦΑ να δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές τους σχεδιάζοντας το μάθημά τους έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών τους, ενώ παράλληλα να συνεργάζονται με συναδέλφους και γονείς ώστε να είναι αποτελεσματικοί, δεν επηρεάζεται από τις απόψεις και τις πρακτικές που έχουν για την συνεκπαίδευση (Λιάπη, 2015). Στην προσπάθειά τους επίσης να δώσουν ποικίλα ερεθίσματα στους μαθητές δημιούργησαν μαθήματα στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης. Προκειμένου να ενθαρρύνουν τη φυσική δραστηριότητα οι ΕΦΑ μπορούν να επιλέξουν και οικογενειακές δραστηριότητες στα μαθήματά τους ως προτάσεις άσκησης, (Vilchez, Kruse, Puffer, & Dutovitz, 2021). Σε κάθε περίπτωση βέβαια η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, λειτουργεί ως κίνητρο ώστε να ενημερώνονται για τους μαθητές τους, να αναζητούν τρόπους διδασκαλίας και τεχνικές για να τους βοηθήσουν στη σχολική τάξη (Δερμεντζή, 2021).

Αναφορικά με το ποια δεξιότητα μάθησης από τα 4C εστίασαν περισσότερο στη διδασκαλία τους δηλαδή την κριτική σκέψη την επικοινωνία, τη συνεργασία, και τη

δημιουργικότητα στους μαθητές με αναπηρία, φαίνεται ότι εστίασαν στη συνεργασία και την επικοινωνία με έμφαση στη επιβράβευση των μαθητών. Στην προσπάθειά τους αυτή χρησιμοποίησαν βίντεο ή πολυμέσα από ψηφιακά παιχνίδια ώστε να κινητοποιήσουν τους μαθητές με αναπηρία και να τους προσφέρουν χαρά. Εξάλλου ένας σημαντικός σκοπός του μαθήματος της γυμναστικής είναι η ψυχαγωγία των μαθητών μέσα από τις αθλοπαιδιές και τα παιχνίδια (Μαντζουράτος, et al., 2016). Επειδή η φύση των παιχνιδιών και ειδικότερα των ψηφιακών είναι η παρακίνηση για συμμετοχή στην άσκηση αυθόρμητα, τα παιδιά συμμετείχαν αβίαστα. Τα παιχνίδια χρειάζεται να είναι κατά το δυνατόν ευέλικτα, αποτελεσματικά και διασκεδαστικά. Να κινητοποιούν τα παιδιά ώστε να τα ενθαρρύνουν και να καλλιεργούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους όπως προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Αλεξανδρή, 2019).

Είναι γεγονός ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που θεωρούνται σημαντικές μεταβάλλονται συνεχώς λόγω αλλαγών όπως η παγκοσμιοποίηση, η ψηφιοποίηση και πρόσφατα η πανδημία όπου ανέδειξαν μια σειρά νέων δεξιοτήτων ως αναγκαίες. Πλέον η χρήση νέων συσκευών τεχνολογίας, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η πρωτοβουλία είναι σημαντικές δεξιότητες που καλούνται να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους (Tomlinson, 2005). Ωστόσο οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν τον τρόπο πως να μαθαίνουν έχοντας ένα ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που θα τους βοηθήσει να γίνουν αυτόνομοι ώστε να ξέρουν τι και πως θα μάθουν (Παπαδοπούλου, 2021).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση της ύπαρξης διαφοράς στη στάση των μαθητών που συμμετείχαν στην ΕξΑΕ με εκείνους που δε συμμετείχαν μετά την επιστροφή τους στη δια ζώσης εκπαίδευση στο μάθημα της ΦΑ. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών τα παιδιά που συμμετείχαν στα μαθήματα της ΕξΑΕ ήταν πιο ενεργά και πιο κοινωνικά από τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο μάθημα της ΦΑ. Επίσης ήταν πιο ευέλικτα σε συνεργασία και προσαρμόστηκαν πιο γρήγορα στη σχολική ζωή. Υπήρξαν και κάποιοι που δεν εντόπισαν διαφορές.

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν την εμπειρία τους στην ΕξΑΕ ως πρόκληση καθώς λειτούργησε ως κίνητρο για αυτοβελτίωση. Παρόλο όμως που η ΕξΑΕ ήταν μια σημαντική εμπειρία, δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση. Έρευνα σχετική με την ΕξΑΕ στην εκπαίδευση αναφέρει ότι ειδικότητες όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και καθηγητές Πληροφορικής απάντησαν σε σχετικά

μεγάλο ποσοστό ότι δε θα εφάρμοζαν στο μέλλον την ηλεκτρονική μάθηση, με πιθανή αιτιολογία τη φύση του εκάστοτε μαθήματος αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει μερίδα μαθητών (Σφαντού, 2020).

Συμπεράσματα

Η ΕξΑΕ λειτούργησε αποτελεσματικά στο μάθημα της ΦΑ ώστε οι μαθητές να μην χάσουν τη σύνδεση με το γνωστικό αντικείμενο και δημιούργησε κίνητρα συμμετοχής με διαφορετικό τρόπο από τον παραδοσιακό της διδασκαλίας στη δια ζώσης εκπαίδευση. Ειδικότερα για τους μαθητές με αναπηρία οι εκπαιδευτικοί κατέβαλλαν κάθε προσπάθεια να τους βοηθήσουν να συμμετάσχουν στο μάθημα σε μια ισότιμη εμπλοκή με τους συμμαθητές τους, δίνοντας έμφαση στη χαρά της συμμετοχής. Χρειάζεται όμως νέες διδακτικές τεχνικές, ποικιλία δραστηριοτήτων και σύνδεση της ΕξΑΕ με το Πρόγραμμα Σπουδών.

Ο/Η ΕΦΑ είναι χρήσιμο να πειραματίζεται και να εκσυγχρονίζεται με τις νέες τεχνολογίες. Δεν αρκεί απλά να έχει ψηφιακή κατάρτιση αλλά να μπορεί να δείξει στους μαθητές την αξία και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημά της ΦΑ (Μαντζουράτος et. al, 2016). Να προσαρμόζεται στις αλλαγές της ψηφιακής εποχής λειτουργώντας προς όφελος όλων των μαθητών. Από την άλλη χρειάζεται προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και κατά συνέπεια του αθλητικού υλικού που χρησιμοποιείται στο μάθημα της ΦΑ. Η προσθήκη ψηφιακών παιχνιδιών διαφαίνεται πιο επιτακτική από ποτέ, αν θέλουμε να ακολουθήσουμε την εποχή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ΕξΑΕ λειτούργησε, από ανάγκη, σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών την περίοδο της νόσου Covid-19 ώστε να μην χαθεί πολύτιμος εκπαιδευτικός χρόνος. Είναι χρήσιμο να επεκταθεί η επιστημονική έρευνα και να εκπονηθούν νέες μελέτες όπως:

- Η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την ελληνική επικράτεια ώστε τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν να βοηθήσουν στη

βελτίωση και την επικαιροποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών στη Φυσική Αγωγή στην ΕξΑΕ.

- Διεξαγωγή έρευνας για την αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.
- Διεξαγωγή έρευνας για τη χρησιμότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξανδρή, Α. (2019). *Ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων για την ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ένταξη μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην κανονική σχολική τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128.
- Αναστασιάδης, Π. Κωτσίδης, Κ. & Συννεφάκης, Χ. (2021). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με θέμα: «Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ – elearning» από το Πανεπιστήμιο Κρήτης [Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α]. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0, 566-574.
- Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), pp:71-88
- Barkley, R. A., Mash, E. J. (1996). *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Barr, M. & Shields, N. (2011). Identifying the barriers and facilitators to participation in physical activity for children with Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 1020-1033.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). «Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής», *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180 -204.
- Block, M.E. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education (2nd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Block, M.E., & Vogler, E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(1), 40–44.
- Borup, J., Graham, C. R., & Drysdale, J. S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), pp: 793-806
- Brelsford, S. N., Camarillo, E. E., Santana Garcia, A., Garcia, G., Lopez, V. R., Montoya, C. P., Merchant, B. (2020). Keeping the Bus Moving While Maintaining Social Distance in a Covid-19 World. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 12–20.
- Burhaein, E., Tarigan, B., Budiana, D., Hendrayana, Y., & Phytanza, D. T. P. (2022). *Profile of changes in adaptive physical education learning during the Covid-19 pandemic. In Innovation on Education and Social Sciences*, (pp. 19-28). Routledge
- Chauhan, V. (2017). Synchronous and Asynchronous Learning. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(2), 1344-1347.
- Chronopoulou, E., & Papadopoulos, K. (2016). *Distance Training In Special Education: Participants' Attitudes And Preferences. TOJET*.
- Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. Λ. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 136-144.
- Γκούσιου, Δ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές Δημοτικού: η συγκυρία της πανδημίας Covid-19 στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Connect (2013). The Center to Mobilize Early Childhood Knowledge. Policy advisory: *The law on inclusive education* (Rev. ed.). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. *Learning through a foreign language*, pp: 46-62

Creswell, J., (2015). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης, Αθήνα: Ίων.

Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

DePauw, K.P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), pp: 135-143.

Δερμεντζή, Χ., (2021). *Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο: πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ellis, K., Lieberman, L., & LeRoux, D. (2009). Using differentiated instruction in physical education. *Palaestra*, 24(4), pp: 19-23.

Emmanouilidou, K. & Laskaridou C. (2017). Φυσική Αγωγή με τη μέθοδο CLIL: διδασκαλία του κινητικού λεξιλογίου σε μικρούς μαθητές. *Language Teaching and Learning*, 8 (2), σελ: 51-62.

ΕΣΟΕΛ - Εθνικό Συντονιστικό Όργανο Ελέγχου και Λογοδοσίας, της Εθνικής Αρχής Διαφάνειας. (2021). *Τεχνικές Συνεντεύξεων*. <https://aead.gr/images/manuals/odigos-texnikon-sinentefxeon.pdf>

European Schoolnet. (<http://www.eun.org>).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός, (2011). Θεματική Ομάδα Εργασίας «Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού»: Έκθεση της Δραστηριότητας Ομαδικής Μάθησης: Πολιτικές Προσεγγίσεις για τον Ορισμό και

την Περιγραφή των Ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών, ανακτήθηκε από www.european-agency.org την 10/5/2022.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. <https://goo.gl/WfYS7E>

Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η Διάγνωση, Η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνα για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Frederick, J.K., Raabe, G.R., Rogers, V.R. & Pizzica, J. (2020). Advocacy, Collaboration, and Intervention: A Model of Distance Special Education Support Services Amid COVID-19. *Behavior Analysis in Practice* 13(4), pp: 748–756

Hartnett, M., St George, A. & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), pp: 20-38.

Hawkins, A., Barbour, M. K. & Graham, C. R. (2011). Strictly business: Teacher perceptions of interaction in virtual schooling. *Sacred Heart University Digital Commons@SHU*, 25(2). <https://www.learntechlib.org/p/36511/>

Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 19(3), 300–317.

ITY (2000). *Νησί των Φαιάκων*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών. http://odysseia.cti.gr/e15_faiakes/e15_faiakes.htm

Johnston, S. C., Greer, D. L. & Smith, S. J. (2014). Peer learning in virtual schools. *Journal of E- Learning & Distance Education*, 28(1), 1-31.

Κακουλάκης, Κ. (2019). Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού για e-learning περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

γλωσσικών μαθημάτων στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2002). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1991). *Synopsis of Psychiatry (6th ed.)*. Baltimore, U.S.A. : Williams and Wilkins.

Kirtman, L. (2009). Online versus In-Class Courses: An Examination of Differences in Learning Outcomes. *Issues in Teacher Education*, Vo 18(2), pp: 103-116.

Kontogeorgi, M. (2014). Exploring the use of wikis in developing students' writing skills in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, Vol 5(1), pp. 123-152.

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 103-115.

Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά. Κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. (2009). Ψυχικές δυσκολίες και ψυχικές διαταραχές σε παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες: Μορφές, χαρακτηριστικά και μοντέλα παρέμβασης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιστ. Επιμ.). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού* (σ. 209-244). Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Κρητικός, Γ., Κώστας, Α, Κοντάκος, Α., Καλαβάσης, Φ , & Βιτσιλάκη, Χ. (2021). *Ο/Η Εκπαιδευτικός κατά τη μετάβαση της σχολικής μονάδας στην επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση: Αναστοχασμοί στο πλαίσιο ταχύρρυθμης επιμόρφωσης από το*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 553-565.

Kudlacek, M., Jesina, O., Flanagan, P. (2010). European Inclusive Physical Education Training. *Advances in Rehabilitation*, Vol 3(1), pp: 14-17.

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του Covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Από Τον 20ο Στον 21ο Αιώνα Μέσα Σε 15 Ημέρες: (1), 334-341

Λιάπη, Δ. (2015). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, και πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Διπλωματική εργασία, ΤΕΙ Θεσσαλίας.*

Lieberman, L. J., Dunn, J. M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 17(1), 20-39.

Μάγκου, Α., & Ζέτου, Ε. (2020). Διδακτική αξιοποίηση της εκπαιδευτικής βαλίτσας SAFE WATER SPORTS μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα e-me στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Ηλεκτρονικά Πρακτικά Συνεδρίου (25-26/4/2020). <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/>

Μαντζουράτος, Γ., Κοκκινάκου, Θ., Δρόσος, Ε., Μπίρμπου, Π., Κυλιτζίδου, Α. (2016). Η Φυσική Αγωγή και οι Νέες Τεχνολογίες των Πληροφοριών & των Επικοινωνιών: Η περίπτωση των ψηφιακών παιχνιδιών κονσόλας «exergames». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 592-612.

Mitchell, J. J. & Gansemer-Topf, A. M. (2016). Academic coaching and self-regulation: Promoting the success of students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol 29(3), pp: 249-256.

Μπακιρτζή, Ι. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό

Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 324-330.

Μπράτιτσης, Θ., & Κανδρούδη, Μ. (2011). Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 39-60.

Νέα, (2010). Άνοιξαν τηλεσχολείο στην Ψέριμο. Ανακτήθηκε την 16/5/2022 από www.tanea.gr/2010/06/08/greece/anoixsan-tilexholeio-stin-pserimo.

OECD, (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*, 2018, ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/education/2030>.

Offir, B., Lev, Y. & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, Vol 51(3), pp: 1172-1183.

Osipov, A.Y., Kudryavtsev, M.D., Galimova, A.G., Plotnikova, I.I., & Skurikhina, N.V. (2020). How can Distance Learning be Used in the Physical Education of Students?. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2Sup1), 77-85. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/292>.

Πανάγου, Ε., Καπρίνης Σ. (2022). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 10(1), σελ, 117-133.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: το τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

Paradakis, S., Paraskevas, A. & Fatsea, A. (2018). Εξ αποστάσεως συνεργασία σχολείων: μελέτες περίπτωσης στο Διαπεριφερειακό Θεματικό Δίκτυο “Ασφάλεια στο Διαδίκτυο”. Ανακτήθηκε την 16/5/2022 από <https://tinyurl.com/36nvt9r>

Παπαδημητρίου, Σ. (2020). Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην επείγουσα εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3226>

- Παπαδόπουλος, Α. (2018). Θεωρία, σχεδιασμός, εφαρμογή, παρουσίαση και επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)». Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2021). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον καιρό της πανδημίας: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ετοιμότητα, τις προκλήσεις και τις μετά-Covid εκπαιδευτικές πρακτικές*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: a literature review. *Computers & Education*, vol 53(3), pp: 603-622.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education*, vol 30(1), pp: 111-124 DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856714
- ΠΙ, (2004). *ΔΕΙΠΠΣ - ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές*, Α΄ΤΟΜΟΣ Έγκαιρη παρέμβαση - Νηπιαγωγείο – Δημοτικό. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr> την 10/6/2022.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*.
- Quinlan, C., Babin, B., Carr, J & Zikmund, W. (2017). Μέθοδοι επιχειρηματικής έρευνας. Λευκωσία: BROKEN HILL PUBLISHERS LTD. V.
- Rintala, J. (1998). Computer technology in higher education: an experiment not a solution. *Quest*, 50, 366-378.
- Rizzo, T.L., & Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the confusion? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(4), 32-36.
- Robert, L. & Dennis, A. R. (2005). Paradox of Richness: A Cognitive Model of Media Choice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, vol 48(1), pp: 10-21.

- Rice, M. & Carter, J.R. (2016). Online Teacher Work to Support Self-Regulation of Learning in Students with Disabilities at a Fully Online State Virtual School. *Online Learning*, vol 20(4), pp: 118-135.
- Rice, M. & Dykman, B. (2018). The Emerging Research Base on Online Learning and Students with Disabilities. *Handbook of research on K-12 online and blended learning*, 2018, pp: 189-206.
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, vol 17 (11), pp: 1186-1204.
- Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 37(2).
- Σεφεριάδου, Σ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος, 2021.
- Shachaf, P. & Hara, N. (2007). Behavioral complexity theory of media selection: a proposed theory for global virtual teams. *Journal of Information Science*, vol 33(1), pp: 63-75.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan (6th ed.)*. Boston: McGraw Hill.
- Sideridis , G., & Chandler , J. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: a confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol 14.1, pp: 51-64.
- Soresi, S., Nota, L.& Wehmever, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, vol 12, pp: 15-28.

- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Σπαντιδάκης, Ι., Μουζάκη, Α., & Αγγελή, Χ. (2008). Μεθοδολογία σχεδιασμού και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες: Το παράδειγμα «Στη χώρα των Λενού». Στο Χ. Αγγελή & Ν. Βαλανίδης (Επιμ.). Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Λεμεσός, 25-28 Σεπτεμβρίου, σελ 213-221.
- Στρίγκας, Κ., & Τσιμπήρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1).
- Σφακιωτάκη, Κ. Κ. (2021). Η εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας: Διεθνείς πρακτικές. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 451-461.
- Σφαντού, Φ. (2020). *Ηλεκτρονική μάθηση: Έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α' Βάθμια και Β' Βάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- T4E, (2020). Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα. <https://t4e.sch.gr/>
- Tarabrina, N. Y., & Wilczewski, T. (2021). Evaluating the Effectiveness of Distance Learning Physical Education for Disabled Students. *Revista Eduweb*, vol 15(3), pp: 113-123.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριανταφυλλόπουλος, Α. Μ. (2018). *Η ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία - Θετικές και Αρνητικές Επιπτώσεις*. Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο: <http://shorturl.at/orBDR>
- Tripp, A., Rizzo, T., L. Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol 78, (2), pp: 32-48.

- Τσαζαλή, Α. (2018). *Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- UNESCO, (2020). COVID-19 Education Response Education Sector issue notes Issue note n 2.1. Ανακτήθηκε την 10/05/2022 από <https://tinyurl.com/3f7b6599>
- ΥΠΑΙΘ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. ΦΕΚ 6336/Τ. Β' /31-12-2021
- ΥΠΑΙΘ, (2020). *Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. <https://shorturl.at/gruyN>
- Vilchez, J. A., Kruse, J., Puffer, M., & Dudovitz, R. N. (2021). Teachers and School Health Leaders' Perspectives on Distance Learning Physical Education During the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Health*, 91 (7), pp: 541-546.
- Vogler, E. W., Koranda, P. & Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol 17(2), 161-175.
- Vrana, V., Zafiroopoulos, C., & Paschalidis, S. (2006). "Attitudes towards internet use among travel agencies in greece". ECIS 2006 Proceedings. 186. <http://aisel.aisnet.org/ecis2006/186>
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φεσάκης, Γ. & Λαζακίδου, Γ. (2017β). *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χαρίτου, Σ., (2010). "Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση". *Ψηφιακή βιβλιοθήκη: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθησης»*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α.

Ερώτημα 1^ο: Φύλο

Ερώτημα 2^ο: Πόσα έτη διδασκαλίας έχετε στην εκπαίδευση;

Ερώτημα 3^ο: Σε ποιες βαθμίδες εκπαίδευσης έχετε διδάξει;

Ερώτημα 4^ο: Η ΕξΑΕ που υλοποιήσατε τι μορφή είχε; Σύγχρονη, Ασύγχρονη ή και τις δύο μορφές;

Ερώτημα 5^ο: Ποιες μορφές αναπηρία είχαν οι μαθητές στους οποίους διδάξατε στην ΕξΑΕ;

Ερώτημα 6^ο: Είχατε κάνει καμία εκπαίδευση για τα μαθήματα εξ αποστάσεως πριν την πανδημία;

ΜΕΡΟΣ Β.

1. Ποια είναι η άποψή σας για την ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής την περίοδο της νόσου Covid-19;

2. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ΕξΑΕ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

3. Έγινε το πλάνο του μαθήματος σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό διδακτικής του μαθήματος ΦΑ, ή έγιναν προσαρμογές; Αν έγιναν προσαρμογές, ποιες ήταν;

4. Ποια θεωρείτε ότι ήταν τα προβλήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

5. Επιτεύχθηκαν οι σκοποί του μαθήματος με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ΦΑ;

6. Αντιμετωπίσατε προβλήματα στην εξ αποστάσεως με τους μαθητές με αναπηρία;

7. Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφάνισαν οι μαθητές με αναπηρία στην εκπαίδευση από απόσταση με τα προβλήματα που εμφάνιζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη δια ζώσης διδασκαλία;

8. Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα προβλήματα που εμφανίστηκαν ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας;

9. Πώς ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής από απόσταση;

10. Στην καλλιέργεια ποιας δεξιότητας μάθησης εστιάσατε περισσότερο στη διδασκαλία σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές σας με αναπηρία;

11. Επιστρέφοντας στη δια ζώσης διδασκαλία παρατηρήσατε διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που έκαναν μάθημα Φυσικής Αγωγής στην ΕξΑΕ από εκείνα που δεν έκαναν; Και αν ναι ποιες διαφορές εντοπίσατε;

12. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικά με την ΕξΑΕ τώρα που επιστρέψατε στο μοντέλο διδασκαλίας δια ζώσης;