



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές):
Πολιτικές και Πρακτικές)**

**“Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών
προσχολικής εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση κατά την
περίοδο της τηλεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του
Covid-19”**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γεωργία Γκερζελή

Τριμελής επιτροπή

Δέσποινα Τσακίρη, Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Νικόλαος Φωτόπουλος, Καθηγητής

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια

Κόρινθος, Μάιος 2023

Copyright © Γεωργία Γκερτζελή, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν 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 την συγγραφέα και μόνο.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Τσακίρη Δέσποινα, καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και την κυρία Αναστασία –Θεοδώρα Σαμαρά, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια του τμήματος για την πολύτιμη βοήθειά τους, την υπομονή τους, την συνεχή τους επιστημονική καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής και την πάντα άμεση ανατροφοδότηση τους.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τους νέους ορίζοντες που μου άνοιξαν σε όλο αυτό το ταξίδι. Να ευχαριστήσω επίσης τις συναδέλφους που με τόση προθυμία δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα αυτή για τον χρόνο τους και τα πολύτιμα στοιχεία που μου έδωσαν.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου Νίκο για την αμέριστη υπομονή του και την ηθική συμπαράστασή του καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου, την Θεοδώρα, τον Αντώνη και την Κατερίνα που ήταν τόσο συνεργάσιμα παιδιά και έκαναν πολύ υπομονή όταν η μητέρα τους ήταν απασχολημένη με την μελέτη της.

*Στην Θεοδώρα, τον Αντώνη και την Κατερίνα
που θα αποτελούν πάντα πηγές έμπνευσης
και λόγους για συνεχή αυτοβελτίωση*

Περίληψη

Η πανδημία του Covid-19 αναδιαμόρφωσε βίαια τις κοινωνίες στην Ελλάδα και τον κόσμο σε όλα τα επίπεδα. Στον χώρο της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι παιδαγωγοί, οι μαθητές όλων των βαθμίδων και οι γονείς κλήθηκαν ξαφνικά να διαχειριστούν μια εντελώς νέα συνθήκη, αυτή της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. Η δύσκολη αυτή συνθήκη αποδείχθηκε σε πολλές περιπτώσεις ότι δημιούργησε ανυπέρβλητα εμπόδια για τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστώντας αμφίβολη την ποιότητα της συνεκπαίδευσης ιδιαίτερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων και των προβληματισμών των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στον καιρό της πανδημίας Covid-19 καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων που είχαν οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για ισότιμη πρόσβαση και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση των παραπάνω, πραγματοποιήθηκε η παρούσα εμπειρική έρευνα η οποία διενεργήθηκε με την χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εννέα νηπιαγωγούς, οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα με την μέθοδο του δείγματος ευκολίας. Από την έρευνα προκύπτει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε καμία περίπτωση δεν κατάφερε να εκπληρώσει τον σκοπό της για ισότιμη πρόσβαση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η πανδημία φαίνεται να λειτούργησε ως μεγεθυντικός φακός για τα προβλήματα που ούτως ή άλλως εντοπίζονται στην συνεκπαίδευση στην Ελλάδα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε ένα κρίσιμο εμπόδιο για την παροχή της συνεκπαίδευσης με ποιοτικό τρόπο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την προσχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσχολική ηλικία.

Abstract

The Covid-19 pandemic violently reshaped the societies in Greece and all over the world in many ways. In the field of education, the educational system, educators, students of all levels and parents suddenly had to manage a completely new condition, the distance education. This difficult condition set in many cases more barriers on children with special educational needs, making the quality of inclusive education doubtful, especially for preschoolers. The main purpose of this study is to highlight the views and concerns of general education kindergarten teachers regarding the implementation of distance education in the time of the Covid-19 pandemic, as well as to investigate if students with special educational needs had equal access and socially just inclusive education. To investigate the above, the present empirical research was carried out using semi-structured interviews with nine kindergarten teachers, who were invited to participate in the research using the convenience sample method. The research shows that distance education for people with special educational needs has by no means succeeded in fulfilling its purpose of equal access to preschool children. The pandemic seems to have acted as a magnifying glass for the problems that are already found in co-education in Greece. Distance education has been a critical barrier to providing inclusive education in a quality manner to students with special educational needs during the preschool years.

Keywords: Co-education, distance education, preschool age.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1: Συνεκπαίδευση.....	9
1.1 Η συνεκπαίδευση ως θεσμός.....	9
1.2 Επιδράσεις της συνεκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.....	10
1.3 Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης	12
1.4 Το διεθνές κίνημα προς την συνεκπαίδευση	14
1.5 Η νομοθεσία στην Ελλάδα	17
Κεφάλαιο 2: Προσχολική αγωγή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συμπερίληψη	19
2.1 Η προσχολική αγωγή	19
2.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	21
2.3 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την πανδημία του Covid-19	24
2.4 Εμπόδια στην συμπερίληψη κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία της έρευνας	27
3.1. Προβληματισμός της έρευνας	27
3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	28
3.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	28
3.4 Συμμετέχοντες της έρευνας	31
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας	33
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα & Συζήτηση	50
5.1 Συμπεράσματα	50
5.2 Συζήτηση.....	51
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	53
5.4 Προτάσεις.....	54
Βιβλιογραφία	56
Παράρτημα Α – Το πρωτόκολλο της συνέντευξης.....	62

Εισαγωγή

Στις 11 Μαρτίου του 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κήρυξε τον Covid-19 ως παγκόσμια πανδημία (WHO, 2020). Το γεγονός αυτό, οδήγησε σε μαζική επίδραση σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνίας και της οικονομίας (π.χ. κλείσιμο επιχειρήσεων, απώλεια θέσεων εργασίας, αβεβαιότητα σχετικά με τον τρόπο που θα συνεχιστεί η εκπαίδευση κ.α.). Ως απάντηση στην ανάγκη για συνέχεια της εκπαίδευσης, έπρεπε να αλλάξει άμεσα ο συνηθισμένος τρόπος εκμάθησης και από την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σε φυσική τάξη, να πραγματοποιηθεί η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της χρήσης ψηφιακών πλατφόρμων και εργαλείων. (Code et al., 2020). Προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαίδευση, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα υιοθέτησαν την προσέγγιση την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οποία εφαρμόζονται πρακτικές εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, είναι γνωστό ότι προωθεί τη βοηθητικότητα και την υποστήριξη στους μαθητές στα πλαίσια της τάξης (Gaskell, 2009). Αυτό το κενό της άμεσης επαφής, έπρεπε να καλυφθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίοι ήταν επίσης υπεύθυνοι για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και για την κοινωνικό-συναισθηματική υγεία τους κατά τις ώρες της διδασκαλίας. Τα παραπάνω μάλιστα, ήγειραν ακόμα περισσότερες αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πλήθος μελετών έχει ήδη επικεντρωθεί στις επιπτώσεις της πανδημίας για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Onyema et al., 2020). Ωστόσο, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι μελέτες που επικεντρώθηκαν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχριζαν παράλληλης στήριξης από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν αρκετά περιορισμένες. Σε διεθνές επίπεδο, ορισμένες μελέτες διερεύνησαν πώς οι ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας θα μπορούσαν να μειωθούν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις οικογένειές τους (Asbury et al., 2020). Επιπλέον, άλλοι ερεύνησαν τι είδους υποστήριξη χρειάζονται οι οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ψυχική τους υγεία (Toseeb et al., 2020). Ωστόσο, τόσο στη

διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν ελάχιστες μελέτες για το πώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανταπεξήλθαν την εκπαίδευσή τους μέσω της συνεκπαίδευσης κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας.

Στην παρούσα μελέτη, σκοπός είναι να εξεταστεί πώς η ειδική εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης συνεχίστηκε για μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας για την προσχολική εκπαίδευση. Η προβληματική που αναπτύχθηκε παραπάνω, οδήγησε στην ανάγκη για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη συναικπαίδευση κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του Covid-19. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία κληθήκε να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι: α) Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιδράσεις της πανδημικής κρίσης στις εκπαιδευτικές ανισότητες; β) Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν και αν ναι ποιες πρακτικές ώστε να καλύψουν το χάσμα των μαθησιακών ανισοτήτων κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; και γ) Ποιες ήταν οι πιθανές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ποια ήταν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα παιδιά και την συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών;.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη: Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και αποτελείται από το κεφάλαιο 1 (Συναικπαίδευση - Συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες) και το κεφάλαιο 2 (Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συμπερίληψη). Το δεύτερο μέρος της μελέτης αφορά την ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε και τα αποτελέσματα της. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει το κεφάλαιο 3 (Μεθοδολογία της έρευνας) και το κεφάλαιο 4 (Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας). Τέλος, η μελέτη ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 5, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης. πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων και παρατίθενται οι προτάσεις της ερευνήτριας σχετικά με την συνεκπαίδευση σε περιόδους όπου είναι αναγκαία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 1: Συνεκπαίδευση

1.1 Η συνεκπαίδευση ως θεσμός

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση (αγγλικός όρος inclusive education) είναι μια περίπλοκη και αμφιλεγόμενη έννοια: οι ερευνητές, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης συζητούν δημόσια εδώ και δεκαετίες σχετικά με το τι είναι, γιατί είναι απαραίτητη και πώς μπορεί να εφαρμοστεί. Αρκετοί διεθνείς οργανισμοί προωθούν τη συνεκπαίδευση ως δικαίωμα για όλους τους μαθητές. Ο στόχος 4 της Ατζέντας των Ηνωμένων Εθνών 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (United Nations, 2015), καθώς και οι πιο πρόσφατες κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO (2017), επιβεβαιώνουν την προοπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναγνωρίζοντας την ένταξη και την ισότητα ως πρωταρχικές αρχές που πρέπει να καθοδηγούν όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Η συνεκπαίδευση κατέχει επίσης εξέχουσα θέση σε βασικά ευρωπαϊκά έγγραφα (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν βιώσει αποκλεισμό από τα εκπαιδευτικά συστήματα, άλλα έγγραφα πολιτικής με επιρροή τονίζουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ειδικότερα, το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006) ορίζει τη συνεκπαίδευση ως «*η πρόσβαση των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια συνεκτικά, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους μαθητές στις κοινότητες στις οποίες ζουν*», δίνοντας έμφαση στη μη διάκριση και στην πρόληψη του αποκλεισμού.

Στην βιβλιογραφία, η συνεκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια ιδεολογία (Allan, 2014) που καθοδηγεί την πρακτική στον σεβασμό του δικαιώματος όλων των μαθητών σε ποιοτική εκπαίδευση. Ο Booth (2009) σημείωσε ότι η συνεκπαίδευση εστιάζει στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών, δημιουργώντας συστήματα που εκτιμούν όλα τα άτομα εξίσου και προάγοντας την ισότητα, τη συμπόνια, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον σεβασμό. Άλλες βασικές πτυχές του περιλαμβάνουν την αυξημένη τοποθέτηση στην κύρια τάξη, τις ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα, την εφαρμογή παιδαγωγικών πολιτικών

χωρίς αποκλεισμούς και τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς (Göransson & Nilholm, 2014).

Με την πάροδο του χρόνου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει εδραιώσει τη θέση της ως ηθική και νομική επιταγή. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για τις Ειδικές Ανάγκες και τη Συνεκπαίδευση θεωρεί τη συνεκπαίδευση ως ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων που αντιπροσωπεύει πρόοδο προς μια κοινωνία δίκαιη, χωρίς αποκλεισμούς: *«Το απόλυτο όραμα για τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι να διασφαλιστεί ότι παρέχονται σε όλους τους μαθητές κάθε ηλικίας ουσιαστικές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους»* (EASNIE, 2015, σελ. 1). Στο ίδιο μήκος κύματος, η UNESCO προβάλλει τρία επιχειρήματα για συμπερίληψη. *Εκπαιδευτικά*, η ένταξη ωφελεί όλους τους μαθητές, καθώς επικεντρώνεται στην ανταπόκριση σε διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. *Κοινωνικά*, μπορεί να προωθήσει μια πιο δίκαιη κοινωνία. Από *οικονομική* άποψη, τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς έχουν μικρότερο κόστος από τα διαχωρισμένα σχολεία (UNESCO 2009).

1.2 Επιδράσεις της συνεκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Πλήθος μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας επισημαίνει ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να προσφέρει όχι μόνο ίσες ευκαιρίες αλλά και πιο δίκαια αποτελέσματα για τους μαθητές (Sailor, 2017). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών μάλιστα, έχει εξετάσει τον αντίκτυπο της ένταξης στα αποτελέσματα των μαθητών σε διαφορετικούς τομείς του προγράμματος σπουδών και σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι Dyson et al. (2002) διενήργησαν μια συστηματική ανασκόπηση για την αποτελεσματικότητα των σχολικών δράσεων σχετικά με την προώθηση της συναικπέδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«υπάρχει περιορισμένη, αλλά καθόλου αμελητέα, συστάδα στοιχείων για τη σχέση μεταξύ της σχολικής δράσης και της συμμετοχής όλων των μαθητών στα προγράμματα σπουδών αυτών των σχολείων»* (σελ. 4). Μια μεταγενέστερη ανασκόπηση από τους Waldron & McLeskey (2010) εξέτασε την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης για μαθητές με νοητικές αναπηρίες στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι αυτοί οι μαθητές δεν επωφελούνται από την εκπαίδευσή τους σε

εντελώς χωριστές τάξεις. Αντίθετα, η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόοδος ενισχύεται όταν τοποθετούνται σε καλά σχεδιασμένες, οργανωμένες αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς.

Κατά την τελευταία δεκαετία, ένας αυξανόμενος όγκος ερευνητικής βιβλιογραφίας έχει επικυρώσει την αποτελεσματικότητα της ένταξης στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Hehir et al., 2016). Οι μαθητές αυτοί τείνουν να ευδοκιμούν καλύτερα στις συμπεριληπτικές τάξεις αν και αυτό το αποτέλεσμα εξασθενεί κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (De Vroey et al., 2016). Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση από τους Oh-Young & Filler όπου μελέτησαν εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεκαετιών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται όταν εκπαιδεύονται σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Συμπερασματικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι *«οι εκπαιδευόμενοι που έλαβαν διδασκαλία σε πιο ολοκληρωμένα περιβάλλοντα ξεπέρασαν τους μαθητές που έλαβαν διδασκαλία σε λιγότερο ολοκληρωμένα περιβάλλοντα σε αξιολογήσεις που μέτρησαν τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα»* (Oh-Young & Filler 2015, σ. 90). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι *«το χωριστό δεν είναι πάντα ίσο»* (σελ. 90). Με άλλα λόγια δεν μπορούμε να διατεινόμαστε για ισότητα στην εκπαίδευση έχοντας χωριστά τους μαθητές.

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικά περιβάλλοντα δεν είχε αρνητικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα των συμμαθητών τους. Για παράδειγμα, η μετά-ανάλυση των Dyssegaard & Larsen (2013) επιβεβαίωσε ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρεμποδίζεται όταν μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες περιλαμβάνονται στην τάξη. Ομοίως, οι Szumski et al. (2017) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«η παρακολούθηση μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς συνδέεται θετικά, αν και ασθενώς, με την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* (σελ. 49). Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό το αποτέλεσμα παρέχει σημαντικά επιχειρήματα υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ακόμα, οι Hehir et al. (2016) διεξήγαγαν μια συστηματική ανασκόπηση 280 μελετών από 25 χώρες, όλες διερευνώντας τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για μαθητές με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ογδόντα εννέα από τις μελέτες παρείχαν σχετικά επιστημονικά στοιχεία, συντέθηκαν και συνοψίστηκαν. Σύμφωνα

με τα ευρήματα αυτής της ανασκόπησης: «Υπάρχουν σαφείς και συνεπείς ενδείξεις ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να αποφέρουν σημαντικά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη για μαθητές με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένας μεγάλος όγκος ερευνών δείχνει ότι οι μαθητές που περιλαμβάνονται αναπτύσσουν ισχυρότερες δεξιότητες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, έχουν υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και είναι πιο πιθανό να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο από τους μαθητές που δεν έχουν συμπεριληφθεί.» (σελ. 1)

Τα ερευνητικά στοιχεία που συζητούνται εδώ περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών, σε πολλαπλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σχολικά επίπεδα. Αυτά τα ευρήματα καταδεικνύουν τα πιθανά θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές όταν η συνεκπαίδευση είναι καλά σχεδιασμένη και εφαρμοστεί με επιτυχία.

1.3 Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης όσο οι μαθητές βρίσκονται στο σχολείο. Αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη στην περαιτέρω εκπαίδευση, την απασχόληση και τη ζωή στην κοινότητα. Με την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, η συνεκπαίδευση προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για την ενήλικη ζωή. Η βιβλιογραφία ορίζει την κοινωνική ένταξη ως ένα σύνολο διαστάσεων που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις σχέσεις και τα κοινωνικά δίκτυα, την ενεργό εγγραφή στο σχολείο, την απασχόληση, τη ζωή στην κοινότητα κ.λπ. Οι Simplican et al. (2015) υποστήριξαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμμετοχή στην κοινότητα είναι οι βασικές έννοιες στον γενικό όρο “κοινωνική ένταξη”. Σύμφωνα με τους Cobigo et al. (2012), η κοινωνική ένταξη είναι «(1) μια σειρά σύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και προσωπικών χαρακτηριστικών που παρέχουν ευκαιρίες (2) πρόσβασης σε δημόσια αγαθά και υπηρεσίες, (3) εκτιμώμενοι και αναμενόμενοι κοινωνικοί ρόλοι της επιλογής του παιδιού με βάση την ηλικία, το φύλο και την κουλτούρα του, (4) αναγνωρίζεται ως ικανό άτομο και του εμπιστεύονται οι κοινωνικοί ρόλοι στην κοινότητα και (5) ανήκει σε ένα κοινωνικό δίκτυο εντός του οποίου λαμβάνει και συνεισφέρει υποστήριξη» (σελ. 82).

Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τα σχολικά χρόνια και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Ειδικότερα, μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρείχε στοιχεία για την ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της κοινωνικής ένταξης στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της ζωής στην κοινότητα (EASNIE, 2018). Η ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων δείχνει ότι η εκπαίδευση σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς οδηγεί σε μεγαλύτερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο σχολείο, αμειβόμενη απασχόληση μετά το σχολείο και κοινωνική ζωή εντός της κοινότητας. Αντίθετα, η εκπαίδευση σε περιβάλλοντα διαχωρισμού αποτρέπει την κοινωνική ένταξη σε όλους τους τομείς. Αρκετές μελέτες που διεξήχθησαν από το 1980 και μετά, συμφωνούν ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς έχουν υψηλότερη κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση σε σύγκριση με μαθητές που εκπαιδεύονται σε διαχωρισμένα ή λιγότερο συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Oh-Young & Filler, 2015). Τα ευρήματά τους ενισχύονται από διαχρονικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς είναι πιο πιθανό να εγγραφούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Flexer et al., 2011).

Η βιβλιογραφία δείχνει επίσης ότι οι μαθητές που αποφοίτησαν από περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς έχουν περισσότερες ευκαιρίες για εργασιακή απασχόληση σε σύγκριση με όσους βρέθηκαν σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Παλαιότερη έρευνα από τη Νορβηγία, έδειξε ότι οι νέοι που εκπαιδεύτηκαν σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς είχαν διπλάσιες πιθανότητες να εξασφαλίσουν αμειβόμενη εργασία μετά την αποφοίτησή τους από το γυμνάσιο, σε σύγκριση με τους νέους που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία (Myklebust & Båtevik, 2005). Αξίζει να τονιστεί η διαπίστωση ότι περισσότερο από το 60% των νέων που εκπαιδεύτηκαν σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς πέτυχαν με επιτυχία οικονομική ανεξαρτησία, σε σύγκριση με μόνο το 35% μεταξύ εκείνων που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«η τοποθέτηση σε ειδικές τάξεις είναι ένα επικίνδυνο εγχείρημα»* (σελ. 283), επειδή εμποδίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα επέτρεπαν στους νέους να απασχοληθούν.

Τέλος, η ένταξη σε παρέες και κοινωνικά δίκτυα είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό που συνδέεται με την συμπεριληπτική ένταξη στην εκπαίδευση. Οι

Kvalsund & Bele (2010), των οποίων η διαχρονική μελέτη παρακολούθησε 500 νέους με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για οκτώ χρόνια, πρότειναν ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική ένταξη στην πρώιμη ενήλικη ζωή, ενώ η εκπαίδευση σε ειδικές τάξεις αποτελεί παράγοντα κινδύνου και είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε απομόνωση των ατόμων.

1.4 Το διεθνές κίνημα προς την συνεκπαίδευση

Η πρακτική της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι πλέον καθιερωμένη διεθνώς. Για την κατάκτηση αυτή, τρία θεωρούνται τα σημεία σταθμοί της κίνησης προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Η Δήλωση της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση με Ειδικές Ανάγκες, 1994 (Salamanca Statement and Framework for Action on Special-Needs Education)

Η Δήλωση της Σαλαμάνκα για την εκπαίδευση όλων των μαθητών με αναπηρία, που συμφωνήθηκε στην Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO για την Εκπαίδευση με Ειδικές Ανάγκες που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα τον Ιούνιο του 1994, ζήτησε η ένταξη να είναι ο κανόνας (UNESCO, 1994). Η Ελλάδα είναι μία από τις ενενήντα δύο χώρες και τους είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμούς που προσυπογράφουν τη δήλωση της Σαλαμάνκα. Η δήλωση της Σαλαμάνκα ξεκινά με μια δέσμευση για την εκπαίδευση για όλους. Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα και η επείγουσα ανάγκη παροχής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, τους νέους και τους ενήλικες στο πλαίσιο του κανονικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφέρεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα τυπικά σχολεία και προσθέτει ότι:

«Τα τυπικά σχολεία με αυτόν τον προσανατολισμό χωρίς αποκλεισμούς είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των στάσεων που εισάγουν διακρίσεις, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη εκπαίδευσης για όλους.» (UNESCO, 1994, ενότητα 2)

Η θεμελιώδης αρχή του σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, όπως προτείνεται στη Δήλωση της Σαλαμάνκα, είναι ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μαζί, όπου είναι δυνατόν, και ότι τα τυπικά σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, ενώ έχουν επίσης συνεχή υποστήριξη και υπηρεσίες για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες.

Επιπλέον, η Δήλωση της Σαλαμάνκα ενέκρινε ένα νέο πλαίσιο δράσης. Η κατευθυντήρια αρχή αυτού του πλαισίου δράσης είναι ότι τα τυπικά σχολεία θα πρέπει να φιλοξενούν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες τους. Το πλαίσιο αναφέρει ότι όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να ορίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία θα πρέπει να φοιτούν στο τοπικό σχολείο που θα φοιτούσαν εάν το παιδί δεν έφερε αυτή την αναπηρία.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Πολιτική Διακήρυξη (2003) και Σχέδιο Δράσης (2006)

Στη δεύτερη ευρωπαϊκή διάσκεψη υπουργών που είναι αρμόδιοι για τις πολιτικές ένταξης για τα άτομα με αναπηρία στη Μάλαγα της Ισπανίας τον Μάιο του 2003, οι υπουργοί συζήτησαν τις κοινές αρχές που θα πρέπει να διαποτίσουν τη μελλοντική ανάπτυξη της πολιτικής για την αναπηρία και την παροχή δημόσιων υπηρεσιών. Οι υπουργοί θεώρησαν ότι «*η εκπαίδευση είναι βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης και θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να δοθεί η ευκαιρία σε παιδιά με αναπηρίες να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο εάν είναι προς το συμφέρον του παιδιού, για να διευκολυνθεί η μετάβαση από το σχολείο ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην απασχόληση και στην ανάπτυξη της έννοιας της δια βίου μάθησης*» (Council of Europe, 2003).

Με βάση τη διακήρυξη της Μάλαγα, το Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία 2006-2015, καθορίζει στόχους και συγκεκριμένες δράσεις για τα κράτη μέλη. Μεταξύ των στόχων του σχεδίου δράσης είναι «*να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν την ευκαιρία να αναζητήσουν μια θέση στην γενική εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τις αρμόδιες αρχές να αναπτύξουν εκπαιδευτικές παροχές για την κάλυψη των αναγκών των πληθυσμών τους με αναπηρία*» (Council of Europe, 2006, σελ. 16). Μια συγκεκριμένη δράση για κάθε

κράτος μέλος είναι «να διασφαλίσει ότι τα άτομα με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη, στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όπου οι επαγγελματικά αξιολογημένες ανάγκες ειδικής αγωγής τους δεν ικανοποιούνται στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα κράτη μέλη θα διασφαλίσουν ότι παρέχονται αποτελεσματικά εναλλακτικά μέτρα στήριξης σύμφωνα με τον στόχο της πλήρους ένταξης. Όλες οι ειδικές και γενικές διατάξεις θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη μετάβαση στην γενική εκπαίδευση και να αντικατοπτρίζουν τους ίδιους στόχους και πρότυπα» (Council of Europe, 2006, p.16).

Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006)

Υπό τον τίτλο «Εκπαίδευση», το άρθρο 24 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Δεκέμβριος 2006) θέτει μια ισχυρή υποχρέωση στις κυβερνήσεις να παρέχουν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Στο εν λόγω άρθρο αναφέρεται ότι με σκοπό την πραγματοποίηση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και στη βάση των ίσων ευκαιριών, τα κράτη διασφαλίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα και τη δια βίου μάθηση (United Nations, 2006). Για να το πραγματοποιήσουν αυτό, τα κράτη θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι:

- i. Τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω αναπηρίας και ότι τα παιδιά με αναπηρίες δεν αποκλείονται από τη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω αναπηρίας·
- ii. Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν πρόσβαση σε δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ποιοτική, σε ίση βάση με τους άλλους στις κοινότητες στις οποίες ζουν·
- iii. Παρέχεται εύλογη προσαρμογή των απαιτήσεων του ατόμου·
- iv. Τα άτομα με αναπηρία λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη, στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής εκπαίδευσής τους.

- v. Παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον στόχο της πλήρους ένταξης.

1.5 Η νομοθεσία στην Ελλάδα

Τρεις νόμοι κατά τα τελευταία 40 περίπου έτη, έχουν καθορίσει αρχικά την ειδική αγωγή και αργότερα την μετεξέλιξη της σε συνεκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αρχικά ο Ν.1566/1985, όπου στην παράγραφο 4 του άρθρου 2 «Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης» αναφέρει *“Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση”*. Ιδιαίτερη αναφορά χρίζει και η παράγραφος 1δ του άρθρου 3 «Προσχολική αγωγή» του ίδιου νόμου, στην οποία καθορίζεται η συνεισφορά του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα αναφέρεται ότι *“...το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξη τους στην κοινωνική ζωή”*.

Ορόσημο θεωρείται ο Ν.2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες» στον οποίο για πρώτη φορά αναγνωρίζονται νομικά τα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 1, παράγραφος 1). Επιπλέον, με την παράγραφο 16 του άρθρου 2, ιδρύεται το τμήμα ειδικής αγωγής στο παιδαγωγικό ινστιτούτο στο οποίο ανατίθεται η τεκμηρίωση και ο σχεδιασμός πολιτικών σχετικά με τα ζητήματα σχολικής ενσωμάτωσης μεταξύ άλλων. Επιπρόσθετα καθορίζονται η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρ. 1 παρ. 11α *«οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στο Κ.Δ.Α.Υ. ή στις Σ.Μ.Ε.Α. και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ»* ή *«Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης»* (άρθρ. 1, παρ. 11β).

Τελευταίο χρονολογικά μα εξίσου σημαντικό ορόσημο, αποτελεί ο Ν.3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος επί της ουσίας αντικαθιστά τον προηγούμενο

σχετικό νόμο. Αν κάτι αξίζει να αναφερθεί για τον συγκεκριμένο νόμο είναι το γενικότερο πνεύμα προώθησης του κοινωνικού μοντέλου έναντι του ιατρικού μοντέλου για τις αναπηρίες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Κεφάλαιο 2: Προσχολική αγωγή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συμπερίληψη

2.1 Η προσχολική αγωγή

Η εκπαίδευση, με την ευρεία έννοια του όρου και όπως χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης που σχεδιάζεται από το κράτος ή άλλο φορέα δημόσιο ή ιδιωτικό, και υλοποιείται μέσω των διαθέσιμων δομών που περιλαμβάνονται από τα νηπιαγωγεία έως τα πανεπιστήμια (Viennet & Pont, 2017). Η προσχολική αγωγή είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης παιδιών τεσσάρων έως έξι ετών που τους προσφέρεται από επαγγελματίες με ολοκληρωμένη επιστημονική εκπαίδευση, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση στον φυσικό χώρο των μαθητών αυτών, δηλαδή το νηπιαγωγείο (National Research Council, 2015). Η παρακολούθηση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα έχει καταστεί πλέον υποχρεωτική και θεωρείται απαραίτητη για τα παιδιά καθώς, σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη και απαραίτητη περίοδος για τη σωματική, πνευματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Βρυνιώτη κ.ά., 2008).

Βασικός στόχος της προσχολικής αγωγής είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα «να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά» (Παπαδημητρίου κ.ά., 2014). Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και τους ενθαρρύνει να προβληματιστούν σχετικά με τις μαθησιακές διαδικασίες και πρακτικές. Με άλλα λόγια δηλαδή τους ενθαρρύνει να “μάθουν πώς να μαθαίνουν”. Οι βασικές του αρχές στοχεύουν στο σχεδιασμό πολύ-επίπεδων δραστηριοτήτων, την πραγματοποίηση ρεαλιστικών στόχων, την αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, την αξιοποίηση του λάθους, την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και την ουσιαστική συμβολή του παιχνιδιού (Παπαδημητρίου κ.ά., 2014). Ως εκ τούτου, ένας νηπιαγωγός αναμένεται να διαμορφώσει στην τάξη ένα ανοιχτό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια, θα ενθαρρύνει τους μαθητές και θα

προωθεί την οικοδόμηση προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας, θα προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία., η δημιουργική και η κριτική σκέψη, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (Darling-Hammond et al., 2020).

Η καθημερινότητα στο νηπιαγωγείο προσφέρει στα παιδιά διαρκώς ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που τα βοηθούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με άλλα παιδιά και τους νηπιαγωγούς (Hoogsteder et al., 1999). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί να προσαρμοστεί ομαλά στην ομαδική ζωή της τάξης και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους γύρω του. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση, σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη με αποτέλεσμα να εμφανιστούν προβλήματα κάποια στιγμή στη ζωή του παιδιού (Kennedy, 2018). Σύμφωνα με τα ευρήματα της νευροψυχολογίας, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της σκέψης και των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Elias, et al. 2000). Μια άλλη αναγκαιότητα για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων είναι η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και για το σκοπό αυτό τα προγράμματα σπουδών που έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα τις τελευταίες δύο δεκαετίες ενσωματώνουν ως παιδαγωγική προσέγγιση την ψυχοκινητική εκπαίδευση που στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών μέσω της βελτίωσης κινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Παπαδημητρίου κ.ά., 2014).

Επιπλέον, κυρίαρχο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας είναι η επικοινωνία που πραγματοποιείται στη βάση της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή. Ουσιαστικά, η καθημερινή, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία βοηθά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, ενισχύει τις κοινωνικές διαδικασίες μάθησης και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Khan et al., 2017). Με την ύπαρξη σωστής επικοινωνίας διαμορφώνεται στην τάξη το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον που στοχεύει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συμβάλλουν στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Eleby, 2009). Τα παραπάνω στοιχεία αποτελέσαν βασικό μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της

πανδημίας για όλα τα παιδιά προσχολικής αγωγής, όπως αναφέρεται και στην επόμενη ενότητα.

2.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Όπως είναι ήδη γνωστό, κατά την διάρκεια των περιοριστικών μέτρων που εφαρμόστηκαν εξαιτίας την πανδημίας του Covid-19, όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τις περισσότερες χώρες του κόσμου λειτούργησε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε τέτοιες έκτακτες περιπτώσεις, όπου οι μαθητές δεν δύναται να έχουν πρόσβαση στην προαναφερθείσα διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης σε καθημερινή βάση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους πρόσβασης σε αυτήν (Ferri et al., 2020). Εξάλλου, η ταχεία εξάπλωση του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων έχει αλλάξει όχι μόνο τον τρόπο που επικοινωνούμε αλλά και τον τρόπο που εργαζόμαστε και μαθαίνουμε, (Pange & Pange, 2011) συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωση ενός εξελιγμένου πλαισίου για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οδηγώντας σε μια νέα εποχή μάθησης. Στη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις και ορισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη γενικότερη της διάσταση, ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφή τεχνολογίας για να επικοινωνήσει μαζί του, έχοντας ταυτόχρονα πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό διαδικτυακά (Schlosser & Simonson, 2009). Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσω ενός οργανωμένου δικτύου όπου ο δάσκαλος και οι μαθητές αλληλεπιδρούν εξ αποστάσεως, μέσω εφαρμογών ψηφιακής τάξης, ανταλλάσσοντας μηνύματα και εκπαιδευτικό υλικό (Jiang et al., 2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία όπου ο μαθητής εκπαιδεύεται να μαθαίνει όσο είναι στο σπίτι χωρίς τη φυσική παρουσία του δασκάλου του, ενώ ταυτόχρονα είναι δυνατή η χρήση ευέλικτων τεχνικών διδασκαλίας για να βοηθήσει κάθε μαθητή να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες του, όπως είναι ο ρυθμός του, το επίπεδο γνώσης του και το προσωπικό του στυλ μάθησης (Nolasco, 2022). Επίσης, για την υλοποίησή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρησιμοποιούνται μια σειρά από τεχνολογικά μέσα, με στόχο όχι μόνο την επαφή του

μαθητή με τον εκπαιδευτικό αλλά και την πρόσβαση των ίδιων των μαθητών στο εκπαιδευτικό υλικό (Κουνατίδου κ.ά., 2022).

Όπως έχει πλέον καθιερωθεί, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να λάβει τρεις μορφές, σύγχρονη, ασύγχρονη και μεικτή. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας ενώ η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης πραγματοποιείται ταυτόχρονα για όλους τους μαθητές της ψηφιακής τάξης. Ο εκπαιδευτής παραδίδει το μάθημα ζωντανά με την υποστήριξη μέσω τηλεδιάσκεψης και οι μαθητές, αν και σε διαφορετικό χώρο ο καθένας, παρακολουθούν το μάθημα ταυτόχρονα. Επιπλέον χαρακτηριστικά που διαθέτει αυτή η μορφή διδασκαλίας, είναι η διαδραστική επικοινωνία και η κοινή χρήση περιεχομένου. Επίσης, τα σχόλια μπορούν να παρέχονται όχι μόνο μέσω ζωντανού βίντεο και ήχου αλλά και μέσω συζητήσεων και φόρουμ συνομιλίας. Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι συμμετέχοντες δεν έχουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας καθώς η διαδικασία μάθησης και η δημιουργία υλικού για το μάθημα πραγματοποιείται ανά πάσα στιγμή. Το περιεχόμενο είναι διαθέσιμο από τον δάσκαλο σε ορισμένες πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης στις οποίες οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση ανά πάσα στιγμή (Moore & Kearsley, 2011). Στη μεικτή μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνεται από το συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ακολουθείται από την παραδοσιακή μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο, δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης (Joksimovic et al., 2015).

Οι υπάρχουσες έρευνες στην βιβλιογραφία, αναδεικνύουν ότι η μαθησιακή διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών είναι να υποστηρίξουν, να εμπνεύσουν, να ανατροφοδοτήσουν, να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναπτύξουν κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική, αλλά και να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο μάθησης που θα βασίζεται στην επικοινωνία. Οι Lapitan et al. (2021) τονίζουν ότι η αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ακολουθεί τα ίδια μοντέλα με την παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και ότι η επιτυχία της βασίζεται σε τρεις βασικούς παράγοντες: την ουσιαστική επαφή του δασκάλου με τον εκπαιδευόμενο, την ακαδημαϊκή

ακεραιότητα στο πρόγραμμα σπουδών και τις δεξιότητες οργάνωσης, παρουσίασης και αξιολόγησης της ύλης των προγραμμάτων σπουδών.

Εν κατακλείδι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια παιδαγωγική διαδικασία όπου ο μαθητής καθοδηγείται να μάθει ενώ βρίσκεται στο σπίτι του χωρίς τη φυσική παρουσία του δασκάλου του. Ταυτόχρονα, είναι δυνατή η χρήση εύελικτων τεχνικών διδασκαλίας για να βοηθηθεί ο κάθε μαθητής να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες του, στο ρυθμό της ζωής του, στο γνωστικό του επίπεδο και στο προσωπικό του στυλ μάθησης. Επιπλέον, για να επιτευχθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται μια σειρά τεχνολογικών μέσων με απώτερο σκοπό την αλληλεπίδραση μαθητών και καθηγητών αλλά και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό.

Ωστόσο, αν και συνήθως για τις περισσότερες βαθμίδες εκπαίδευσης τα τεχνολογικά μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό κατέχουν βασικό ρόλο, στην προσχολική εκπαίδευση ο ρόλος τους είναι περισσότερο υποστηρικτικός παρά κρίσιμος. Αυτό βασίζεται στο γεγονός ότι η χωρική απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή δημιουργεί την ανάγκη ενός άλλου ενήλικα να διευκολύνει, να υποστηρίζει και να επιβλέπει τη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να γεφυρωθεί αυτό το χωρικό χάσμα που αναπόφευκτα δημιουργείται (Downes, 2013). Το ρόλο αυτόν του «διευκολυντή-υποστηρικτή» στο σπίτι αναλαμβάνει συνήθως ένας από τους δύο γονείς του παιδιού. Σύμφωνα με σειρά ερευνών αποδεικνύεται ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία διασφαλίζει την επιτυχία των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής (Duricic & Bunijevac, 2017). Η συνεργασία και η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας φαίνεται να είναι απαραίτητη αφού συνυπάρχουν στη ζωή του παιδιού για αρκετά χρόνια και επηρεάζουν καθοριστικά τη γνωστική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η χωρική απόσταση δεν μπορεί να είναι μειονέκτημα όταν η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στις αρχές του αμοιβαίου σεβασμού, της συνεργασίας και της συντονισμένης κοινής προσπάθειας δημιουργώντας έτσι μια διαφορετική δυναμική επικοινωνίας με όλους τους συμμετέχοντες (Χία, 2020) και τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματικότερη συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια πολύπλευρη εκπαιδευτική διαδικασία που δεν βασίζεται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο της

κάθετης μεταφοράς γνώσης, αλλά στη δημιουργία ατόμων ικανών να “μάθουν πώς να μαθαίνουν” μέσω ενεργών διαδικασιών απόκτησης γνώσης (Doyle, 2004).

2.3 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την πανδημία του Covid-19

Λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας του Covid-19 και προκειμένου να αποφευχθεί η ταχεία εξάπλωση του ιού στο σύνολο του πληθυσμού, τα σχολεία στην χώρα μας έκλεισαν στις 10 Μαρτίου 2020. Κατά τη διάρκεια του «lockdown», η ελληνική κυβέρνηση υιοθέτησε τρία βασικά μέτρα για τη διασφάλιση της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες και τη διατήρηση της εκπαίδευσής τους. Η πρώτη ήταν η εγκύκλιος 39317/ΓΔ4 «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση για μαθητές με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που εκδόθηκε στις 19/03/2020 και εστάλη σε όλα τα σχολεία και τους ενδιαφερόμενους φορείς., η εγκύκλιος 41070 /ΓΔ4 «Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των γονέων και των δασκάλων τους από το Ειδικό Προσωπικό Υποστήριξης», που εκδόθηκε στις 27/03/2020 καθώς και η εγκύκλιος Φ8/38091/Δ4 η οποία περιείχε αναλυτικές οδηγίες για τη χρήση του διαθέσιμου ψηφιακού διδακτικού υλικού για όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, ηλεκτρονικά βιβλία, δημιουργία λογαριασμών για ψηφιακές τάξεις, πλατφόρμες και συνδέσμους (Drakoroulou, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τη συνεκπαίδευση, υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με διδακτικά μέσα και υλικό στον ιστότοπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Προσβάσιμο», όπου παρέχεται ψηφιακό υλικό, προσαρμοσμένο ανάλογα με τα διάφορα είδη αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, πολλές επικρίσεις έχουν καταγραφεί σχετικά με τους περιορισμούς στην προσβασιμότητα στις διαδικτυακές πλατφόρμες καθώς και την αδυναμία κάλυψης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το σύνολο του πληθυσμού και ιδιαίτερα τις ευάλωτες οικονομικά οικογένειες με περισσότερα από ένα παιδιά. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί τουλάχιστον εν μέρει το παραπάνω πρόβλημα, υιοθετήθηκε ένα κοινωνικό μέτρο με τη διανομή 9.000 ψηφιακών συσκευών, με κόστος άνω του 1,5 εκατ. ευρώ, για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του lockdown. Επιπλέον μέθοδος που υιοθετήθηκε για την κάλυψη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν και η πραγματοποίηση μαθημάτων μέσω της εθνικής τηλεόρασης «EPT-2», όπου οι

μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν κάποια από τα μαθήματα με τη συμβολή των διερμηνέων της ελληνικής νοηματικής γλώσσας (Drakopoulou, 2020).

Για το σχολικό έτος 2020-2021 οι αρχικές οδηγίες που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας μέσω της εγκυκλίου αρ. πρωτ. 121802/ΓΔ4/15-09-2020 αφορούσε την τρίωρη καθημερινή εξ' αποστάσεως παροχή εκπαίδευσης, η οποία θα ξεκινούσε στις 2 το μεσημέρι και θα ολοκληρωνόταν στις 4:20 το απόγευμα. Στις περιπτώσεις που οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός αδυνατούσε να διαθέσει τεχνολογικό εξοπλισμό για την πραγμάτωση του μαθήματος, του δινόταν η δυνατότητα να μεταβεί στο νηπιαγωγείο εργασίας του και να πραγματοποιήσει από εκεί τη διδασκαλία του. Φυσικά, αυτό προϋπέθετε το νηπιαγωγείο να είναι εξοπλισμένο κατάλληλα με τεχνολογικό εξοπλισμό (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2020). Η διδακτική ώρα (δραστηριότητα) μαθήματος στο νηπιαγωγείο διαρκούσε 30 λεπτά, δηλαδή οι τρεις διδακτικές ώρες (δραστηριότητες) αντιστοιχούσαν σε 90 λεπτά συνολικής διάρκειας διδασκαλία. Στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα μαθήματα πραγματοποιούνταν μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας WebexMeetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E. Τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν τα ίδια από ποια ψηφιακή πλατφόρμα θα πραγματοποιούνταν τα διαδικτυακά μαθήματα (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2020).

2.4 Εμπόδια στην συμπερίληψη κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια του lockdown, η διαδικασία εκμάθησης έλαβε χώρα με την χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, η έλλειψη προσβασιμότητας και απαραίτητης υποστήριξης που θα επέτρεπε στους μαθητές με αναπηρίες ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες να παρακολουθούν διαδικτυακά σχολικά προγράμματα αύξησε τον κίνδυνο αποκλεισμού τους από την διαδικασία της εκμάθησης. Στην συνέχεια, επισημαίνονται τα κύρια εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα παιδιά που ανήκουν στις πιο ευάλωτες οικογένειες, βρέθηκαν σε μειονεκτική θέση σχετικά με την πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε λόγω έλλειψης του κατάλληλου αριθμού ψηφιακών συσκευών (υπολογιστής,

ταμπλέτα, έξυπνο τηλέφωνο) είτε λόγω αδυναμίας σύνδεσης στο διαδίκτυο από το σπίτι. Επιπλέον, η απουσία τεχνικής υποστήριξης σε πολλές περιπτώσεις ήταν καταλυτική. Για την πλειονότητα των περιπτώσεων οι γονείς ήταν υπεύθυνοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους να συνδεθούν με διαδικτυακό μάθημα. Ωστόσο, τα ποσοστά αλφαριθμητισμού των γονέων οδήγησαν σε περαιτέρω ανισότητες (Basar et al., 2021).

Επιπρόσθετα, οι πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες όλων των μαθητών: Το διαδικτυακό υλικό και οι πόροι δεν ήταν όλα προσβάσιμα για μαθητές με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόβλημα αυτό εντάθηκε σε πολλές περιπτώσεις εξαιτίας του ανεκπαίδευτου σχολικού προσωπικού καθώς οι περισσότεροι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δεν διέθεταν αρκετά προσόντα ώστε να παρέχουν στους μαθητές εκπαιδευτικό υλικό χωρίς αποκλεισμούς κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Drakopoulou, 2020).

Ακολούθως, τα παιδιά με αναπηρίες ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονταν στη γενική εκπαίδευση υποστηρίζονταν ως επί το πλείστον μέσω παράλληλης υποστήριξης ένας προς έναν. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι μαθητές δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα. Οι μαθητές με υψηλές ανάγκες υποστήριξης μπορεί να μην ήταν αρκετά ανεξάρτητοι για να ακολουθήσουν τις οδηγίες του δασκάλου κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης. Ως εκ τούτου, οι γονείς έπρεπε να συμμετέχουν οι ίδιοι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα, η γονική άδεια δεν δόθηκε σε γονείς που έπρεπε να βοηθήσουν κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά τους (Yüksel et al., 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Προβληματισμός της έρευνας

Η υγειονομική κρίση που επήλθε παγκοσμίως εξαιτίας της εμφάνισης του ιού COVID-19 δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στην Ελλάδα λόγω της ραγδαίας εξάπλωσης του ιού και της αδυναμίας της κυβέρνησης να τον αντιμετωπίσει, οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να αναστείλουν την λειτουργία τους υπό τον φόβο και τον κίνδυνο της πανδημίας. Εφαρμόστηκε έτσι η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η τηλεκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στο νέο αυτό έκτακτο πλαίσιο όπου κλήθηκε ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα να δράσει, διαφάνηκε μέσα από την έρευνα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες διογκώθηκαν. Η πανδημία λειτούργησε σαν μεγεθυντικός φακός των προβλημάτων και των ανισοτήτων που βιώνουν άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και άτομα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες αφού μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού αποκλείστηκε κυριολεκτικά από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία που δεν εφαρμόστηκε, η διαφοροποιημένη πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή και σύνδεση, η εξοικείωση ή όχι των γονέων με τα ψηφιακά εργαλεία, οι συνθήκες οι οικογενειακές και αυτές του χώρου ήταν κάποιοι από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που απέκλεισαν τους μαθητές αυτούς από την τηλεκπαίδευση.

Πιστοί στις αξίες ενός σχολείου όπου η ισότητα των ευκαιριών και της προσβασιμότητας στο αγαθό της παιδείας από όλους χωρίς εξαιρέσεις δεν είναι ευχολόγια, αποφασίσαμε να ερευνήσουμε το κομμάτι της συνεκπαίδευσης τον καιρό της πανδημίας για να διαπιστώσουμε και να ανιχνεύσουμε τον τρόπο με τον οποίο η σχολική κοινότητα αντιμετώπισε τις δυσκολίες και τις προκλήσεις της πανδημίας και κατά πόσο οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση και πόσο αποτελεσματική ήταν γι' αυτούς.

3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Αφορμώμενοι από τον παραπάνω προβληματισμό, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η αποτύπωση των απόψεων και των προβληματισμών των Νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης που προέκυψαν από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στον καιρό της πανδημίας Covid-19 σχετικά με το κατά πόσο δόθηκαν ευκαιρίες στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για ισότιμη πρόσβαση και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στόχοι της παρούσας μελέτης οι οποίοι τέθηκαν ήταν η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που κλήθηκαν να αναλάβουν, η διερεύνηση των δυσκολιών και των εμποδίων που προέκυψαν στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τέλος η ποιότητα της συνεργασίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών αυτών.

Από τα παραπάνω προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιδράσεις της πανδημικής κρίσης στις εκπαιδευτικές ανισότητες;
2. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν και αν ναι ποιες πρακτικές ώστε να καλύψουν το χάσμα των μαθησιακών ανισοτήτων κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
3. Ποιες ήταν οι πιθανές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ποια ήταν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα παιδιά και την συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών;

3.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Κάθε ερευνητής σχεδιάζοντας μια έρευνα θα πρέπει να σκεφτεί το είδος των πληροφοριών που αναζητά, τα πρόσωπα που θα λάβουν μέρος στην έρευνα αυτή και τις συνθήκες υπό τις οποίες θα πραγματοποιηθεί (Robson,2010).

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα είναι αυτή που επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει, να αναδειξεί, να συσχετίσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων με θεωρίες από την βιβλιογραφία, να αποτυπώσει την πραγματικότητα έτσι όπως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες την βιώνουν, να περιγράψει λεπτομερώς πρόσωπα και καταστάσεις και αφού προβεί σε αναλύσεις να είναι σε θέση να αποδώσει νοήματα που δίνουν απαντήσεις στον αρχικό προβληματισμό της έρευνας (Greswell,2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για την παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος μιας και ο σκοπός της είναι να αποτυπώσει τις αντιλήψεις και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών μέσα από την καταγραφή των εμπειριών τους και έτσι όπως εκείνοι προσωπικά βίωσαν την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου αφού εστιάζουμε *«στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο δημιουργεί, τροποποιεί και ερμηνεύει τον κόσμο μέσα στον οποίο βρίσκεται (Cohen & Manion,1994:20)»* η ποιοτική μέθοδος είναι η καταλληλότερη αφού μας επιτρέπει να αναδείξουμε *« τους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους το άτομο προσοικειώνει τα κοινωνικά δεδομένα, υιοθετεί στάσεις και αντιλήψεις, καθιερώνει καθημερινές πρακτικές, νοηματοδοτεί και προσανατολίζει τη δράση του ως κοινωνικά δρών υποκείμενο»* (Τσιώλης, 2006:32).

Σύμφωνα πάλι με την Jennifer Mason (2009) οι έρευνες που ακολουθούν την ποιοτική προσέγγιση είναι εκείνες που στοχεύουν στην *« παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, επί τη βάσει πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο»* (Mason,2009:20-21).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πιο διαδεδομένο ίσως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα που είναι η συνέντευξη. Στην συνέντευξη οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και αποτυπώνουν γνώσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις, γνώμες του ερωτώμενου, ενώ κλειστού τύπου ερωτήσεις αφορούν συνήθως τα δημογραφικά στοιχεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου,2016).

Ο συνεντευξιζόμενος απαντά στις ερωτήσεις ελεύθερα παραθέτοντας την προσωπική του οπτική, την οποία ο ερευνητής θα καταγράψει επακριβώς μαζί με κάθε άλλη πληροφορία που ίσως προκύψει από το ύφος ή την συμπεριφορά του συνεντευξιζόμενου, πλεονέκτημα που δεν έχουμε με την συμπλήρωση για παράδειγμα ενός απρόσωπου ερωτηματολογίου. Ο τρόπος αυτός συλλογής των

δεδομένων φέρνει πιο κοντά τον ερευνητή στην κατανόηση της εμπειρίας του υποκειμένου που την περιγράφει και την καθιστά πιο εστιασμένη και αποτελεσματική ως προς την εξαγωγή συμπερασμάτων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί (Robson,2010).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελούμενη από προκαθορισμένες ερωτήσεις με την ευελιξία όπου χρειάζεται να προστίθεντο ερωτήσεις οι οποίες θα αποσαφηνίζουν ή θα συμπληρώνουν τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου. Ο σχεδιασμός του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης έγινε με γνώμονα την ολόπλευρη κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων (Robson,2010).

Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου

Στο Παράρτημα Α, όπου παρατίθεται το Πρωτόκολλο της Συνέντευξης, οι ερωτήσεις είναι δομημένες σε τρεις θεματικούς άξονες ώστε να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στην αρχή βρίσκονται οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία και ακολουθούν 20 ερωτήσεις. Οι πρώτες 6 ερωτήσεις αφορούν τον θεματικό άξονα για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, ακολουθούν 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με τον δεύτερο θεματικό άξονα που αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τέλος 6 ερωτήσεις που σχετίζονται με τον τρίτο θεματικό άξονα που αφορά τα εμπόδια και τις δυσκολίες τόσο των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών. Οι περισσότερες συνεντεύξεις, 7 στον αριθμό έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο και οι άλλες 2 τηλεφωνικά καθώς ήταν ανέφικτο να βρεθεί η ερευνήτρια με τους συνεντευξιζόμενους διαζώσης το επίμαχο διάστημα. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, τα δεδομένα των οποίων ήταν ηχογραφημένα από κινητό τηλέφωνο, απομαγνητοφωνήθηκαν και έπειτα από θεματική ανάλυση και συσχέτιση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία καταλήξαμε στα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, χωρίς καμία πρόθεση γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας και εξαρχής σκοπός ήταν η διερεύνηση και η αποτύπωση των εμπειριών και των απόψεων των Νηπιαγωγών για την εξ

αποστάσεως εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τσιώλης,2018).

3.4 Συμμετέχοντες της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 9 Νηπιαγωγοί της γενικής αγωγής του Ν. Κορινθίας. Όλες οι συμμετέχουσες ήταν γυναίκες από το συναδελφικό περιβάλλον της ερευνήτριας και ως εκ τούτου πρόκειται για μια δειγματοληψία ευκολίας. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τις υποψήφιες συνεντευξιζόμενες και αφού ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, κλείστηκε σχετικό ραντεβού για την διεξαγωγή της συνέντευξης με όσες συμμετέχουσες δέχτηκαν να λάβουν μέρος.

Η πρώτη συμμετέχουσα εργάζεται 8 χρόνια ως εκπαιδευτικός, κατέχει Μεταπτυχιακό και έχει επιμορφωθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Την επίμαχη χρονιά είχε στο τμήμα της έναν μαθητή με διαταραχές προφορικού λόγου. Η δεύτερη συμμετέχουσα εργάζεται 13 χρόνια ως Νηπιαγωγός, κατέχει Μεταπτυχιακό και είναι επιμορφωμένη στην εξ αποστάσεως. Στο τμήμα της την χρονιά 2020-2021 είχε 5 μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες – αυτισμός, ΔΕΠΥ, ανωριμότητα και προβλήματα λόγου, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές της. Η τρίτη συμμετέχουσα εργάζεται 14 χρόνια στα δημόσια Νηπιαγωγεία, έχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και ο μαθητής της ήταν διαγνωσμένος με ΔΕΠΥ. Η τέταρτη Νηπιαγωγός, εργαζόταν για 9 χρόνια στο Νηπιαγωγείο, κατείχε Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και είχε παρακολουθήσει την επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως. Την χρονιά 2020-2021 είχε στην τάξη της δύο μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες: αυτισμός και διαταραχή προφορικού λόγου. Η πέμπτη συμμετέχουσα εργαζόταν για 16 χρόνια, ήταν κάτοχος Μεταπτυχιακού και είχε επιμορφωθεί στην εξ αποστάσεως. Ο μαθητής του τμήματός της είχε σύνδρομο Down. Η έκτη συμμετέχουσα υπηρετούσε 12 χρόνια σε δημόσια νηπιαγωγεία, είχε τον βασικό τίτλο σπουδών και δεν είχε επιμορφωθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι δυο μαθητές της τάξης της που αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα είχε ο ένας μαθησιακές δυσκολίες και ο άλλος δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Η έβδομη Νηπιαγωγός εργαζόταν 19 χρόνια στο Νηπιαγωγείο, είχε μεταπτυχιακό και επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως και είχε έναν μαθητή ΔΕΠΥ

στο τμήμα της. Η όγδοη συμμετέχουσα ήταν 10 χρόνια στην εκπαίδευση, με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, χωρίς επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως και είχε στο τμήμα της ένα παιδάκι με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, χωρίς να έχει κατακτήσει τον προφορικό λόγο. Τέλος η ένατη συμμετέχουσα είχε 5 χρόνια προϋπηρεσίας, κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, χωρίς επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως είχε στο τμήμα της 6 μαθητές Ρομά.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οργανώθηκαν σε θεματικούς άξονες και ερμηνεύθηκαν με βάση την ανάλυση περιεχομένου. Οι τρεις θεματικοί άξονες που δημιουργήθηκαν ήταν οι εξής:

➤ 1^{ος} Θεματικός άξονας:

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

➤ 2^{ος} Θεματικός άξονας:

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

➤ 3^{ος} Θεματικός άξονας:

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά θεματικό άξονα.

1^{ος} Θεματικός άξονας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης θεωρείτε ότι ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - Αν ναι, μπορείτε να μας επισημάνετε τα δυνατά της σημεία, αυτά που λειτούργησαν ευεργετικά στην περίπτωση των δικών σας μαθητών;
 - Αν όχι, εξηγήστε μας συνοπτικά τους λόγους που την κατέστησαν αναποτελεσματική.

Στην παραπάνω ερώτηση και οι 9 συνεντευξιζόμενες συμφώνησαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν κατέστη αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μια εξ αυτών έδωσε ωστόσο είχε την εξής άποψη:

Σ3« Καταλαβαίνετε λοιπόν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ειδικά την πρώτη περίοδο δεν ήταν τόσο αποτελεσματική για το σύνολο της τάξης, πόσο μάλλον για μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες. Έπρεπε να αντιμετωπίσουμε πολλά προβλήματα και να προσαρμοστούμε όλοι μας στις νέες συνθήκες. Τη δεύτερη φορά όμως τα πράγματα

ήταν καλύτερα. Καταφέραμε να αποκτήσουμε οικειότητα με τις νέες τεχνολογίες και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να κυλάει πλέον πιο ομαλά το διαδικτυακό μάθημα. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προσπαθούσαμε να κρατήσουμε την επαφή με τα παιδιά μας και να συνεχίσουμε τις καθημερινές ρουτίνες μας. Αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νομίζω πως η προσπάθεια να συνεχίσουμε και στα διαδικτυακά μαθήματα τις δραστηριότητες που κάναμε στην τάξη μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων βοήθησε στο να είναι το μάθημα αποτελεσματικό».

Ενώ μια άλλη ανέφερε χαρακτηριστικά:

Σ8: «Αποτελεσματική δεν θα την έλεγα, ήταν λύση ανάγκης. Κοιτάζτε είναι αφενός η ηλικία. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάγκη έχουν από παιχνίδι και κοινωνικοποίηση μέσα στην ομάδα. Πόσο μάλλον τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όπου συνυπάρχουν τόσες δυσκολίες ακόμη και στη φυσική τάξη. Τι την κατέστησε αναποτελεσματική; Ε, προβλήματα γενικά όπως έλλειψη εξοπλισμού, γονείς απασχολημένοι την ώρα εκείνη με τηλεργασία, μεγαλύτερα αδέρφια στο Δημοτικό και παιδιά που δεν μπορούσαν με τίποτα να σταθούν στην τηλεκπαίδευση λόγω των ιδιαίτερων ζητημάτων τους».

Σ1: «Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετώπιζε δυσκολία στην επικοινωνία μέσω της τηλεκπαίδευσης διότι δεν μπορούσε πολύ συχνά να συγκεντρώσει την προσοχή του στην οθόνη. Επιπλέον του ήταν πολύ δύσκολο να εκφραστεί μέσω της κάμερας και του μικροφώνου».

Σ4: «Οι μαθητές αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες τόσο στην παρακολούθηση όσο και στην συμμετοχή στο μάθημα. Η επικοινωνία δυστυχώς ήταν μη εφικτή τις περισσότερες φορές».

Σ5: «Όχι δεν ήταν αποτελεσματική σε κανένα επίπεδο, καθώς ένα παιδί με σύνδρομο νταουν δυσκολευόταν πάρα πού να διατηρήσει την προσοχή του σε μια οθόνη, εξωγενείς παράγοντες εύκολα του αποσπούσαν την προσοχή. Η μεσημεριανή ώρα των μαθημάτων ήταν επίσης επιβαρυντικός παράγοντας, καθώς το παιδί νύσταζε. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός της οικογένειας ήταν ένα κινητό τηλέφωνο. Οι γονείς δεν είχαν τον χρόνο να είναι δίπλα στο παιδί και να το καθοδηγούν καθ' όλη την ώρα του μαθήματος».

Σ6: «Δεν ήταν αποτελεσματική γιατί έγινε χωρίς προετοιμασία απο την πλευρά των εκπαιδευτικών. Χωρίς να έχουν ευθύνη εκείνοι, κλήθηκαν να καλύψουν τις ανεπάρκειες και αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος».

Σ7: «Ο μαθητής δυσκολευόταν να διατηρήσει την προσοχή του στην οθόνη. Ο χρόνος που μπορούσε να παρακολουθήσει δεν ξεπερνούσε τα δυο λεπτά».

Ως προς την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διερευνήθηκε ως δείκτης αποτελεσματικότητας **η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην διαδικτυακή τάξη**. Οι 3 συνεντευξιζόμενες ανέφεραν ότι κατάφεραν να επιτύχουν την επιθυμητή επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών τους στην διαδικτυακή τάξη. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

Σ3: «Δεν ήταν εύκολο αλλά με την παρότρυνση μου και τη συνεργασία των γονέων γινόταν εφικτό».

Σ6: «Ε...όπως όλοι οι μαθητές τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τη δυνατότητα να μιλάνε και να εκφράζονται, κυρίως μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες που κάναμε διαδικτυακά χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία αλλά και άλλες ασκήσεις όπου έπρεπε να αλληλεπιδράσουν. Για παράδειγμα όταν διαβάζαμε ένα παραμύθι στο τέλος όλα τα παιδιά μιλούσαν για αυτό που τους άρεσε, τι τους έκανε εντύπωση...».

Σ2: «Ναι πώς, είχαν ευκαιρίες το επιδίωκα και εγώ πολύ, βέβαια δεν τις αξιοποιούσαν πάντα θετικά! Σε γενικές γραμμές μια υποτυπώδης επικοινωνία υπήρξε μεταξύ των συμμαθητών. Η συνεργασία ήταν λίγο πιο δύσκολη!». Οι υπόλοιποι 5 συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν ότι ενώ υπήρχαν ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους δεν κατέστη εφικτό λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Χαρακτηριστικά απάντησαν:

Σ4: «Οι μαθητές είχαν καθημερινά την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αλλά στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πολύ δύσκολο».

Σ5: «Ευκαιρίες υπήρχαν, το συγκεκριμένο παιδί όμως υστερούσε στις επικοινωνιακές δεξιότητες τέτοιου τύπου, οπότε όχι».

Σ7: Δεν ήταν εφικτό για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Έχανε γρήγορα την προσοχή του και δεν προλάβαινε να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του».

Σ8: «Ήταν μεγάλο μου άγχος αυτό! Προσπαθούσα στο τέλος της μέρας να έχουν όλοι οι μαθητές μου μιλήσει, να έχουν συμμετάσχει ισότιμα. Συνεχώς σκεφτόμουν μήπως κάποιος παραγκωνιστεί. Ξέρετε δεν έχουν όλα τα παιδιά την ίδια προσωπικότητα. Κάποια προσπαθούσαν να μονοπωλούν και κάποια πολύ ντροπαλά κρύβονταν μες στο σπίτι, πίσω από την μαμά τους. Προσπαθούσα να τα ξεκλειδώσω. Δεν τα κατάφερα πάντα. Ευκαιρίες έδινα, δεν τις έπαιρναν όλοι, κάποια παιδιά ήθελαν πολύ σπρώξιμο στο να μετέχουν της διαδικασίας. Το κοριτσάκι με τον αυτισμό δεν μπορούσε να επικοινωνήσει, ούτε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές. Όπως σας ανέφερα δεν είχε κατακτήσει τον προφορικό λόγο εεε όπως καταλαβαίνεται δεν δεν μπορούσε να συμμετέχει με κανέναν τρόπο. Δυστυχώς».

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τον δείκτη **δυνατότητα για συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες** έδωσε τα εξής αποτελέσματα: Οι 5 συμμετέχουσες απάντησαν πως δεν ήταν εφικτή η συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα ανέφεραν τα εξής:

Σ3: «Οι δυνατότητες μας για συνεργατικές δραστηριότητες ήταν λίγο περιορισμένες στην τηλεκπαίδευση κυρίως λόγω της μικρής ηλικία των μαθητών μας και των ιδιαίτερων δυσκολιών τους να χρησιμοποιήσουν συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία».

Σ4: «Μέσω των χωριστών δωματίων και των διαδραστικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών οι μαθητές συνεργάζονταν σε μικρές ομάδες. Ο μαθητής όμως που ήταν στο φάσμα του αυτισμού δεν μπόρεσε να συνεργαστεί. Μόνο σε ατομικές δράσεις μπορούσε να ανταπεξέλθει κάποιες φορές».

Σ7: «Οι μαθητές χωρίζονταν σε δωμάτια ανά ομάδες των 4-5 ατόμων με σκοπό να συνεργαστούν και να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα. Όμως καταλαβαίνετε ότι για έναν μαθητή με ΔΕΠΥ αυτό ήταν πολύ δύσκολο, χανόταν μες στην ομάδα».

Σ5: «Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ανάγκη την άμεση επαφή τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές τους, Η απουσία αυτής της επαφής δεν βοήθησε στη συνεργασία».

Σ8: «Με το συγκεκριμένο παιδί καμία». Από τις απαντήσεις προέκυψε πως οι ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών κατέστησαν ανέφικτη την συνεργατική μάθηση. Ενώ 3 Νηπιαγωγοί απάντησαν:

Σ1: «Εε είχαμε τα δωμάτια όπου οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες για να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες. Παρά τις δυσκολίες του ο μαθητής με την βοήθεια των γονιών, όποτε μπορούσαν και αυτοί να είναι παρόντες, συμμετείχε ικανοποιητικά».

Σ6: «Χρησιμοποιούσα διαδραστικές δράσεις από το διαδίκτυο, αλλά χρειαζόταν αρκετή προετοιμασία από πριν και φυσικά δεν θα μπορούσαν ξέρετε να μην είναι παρόντες οι γονείς να τα βοηθούν όπου χρειάζεται. Θα ήταν ανέφικτο».

Σ2: «Τα ομαδικά online παιχνίδια που είχαν ευκαιρίες να συνεργαστούν, τους έδινε και πολύ χαρά αυτό, βέβαια αν δεν είχαν κάποιον ενήλικα μαζί τους χανόταν η μπάλα και γινόταν χαμός». Από τις 3 αυτές απαντήσεις προκύπτει ότι η συνεργατική μάθηση όπου επιτεύχθηκε είχε ως απαραίτητη προϋπόθεση την συμβολή του γονιού δίπλα στο παιδί και χρησιμοποιήθηκαν εικονικά δωμάτια, online ομαδικά παιχνίδια και διαδραστικές δραστηριότητες από το διαδίκτυο. Ως τελευταίος δείκτης για την αποτελεσματικότητα η όχι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξετάστηκε το κατά πόσο η εξ αποστάσεως κατάφερε να καλύψει **άλλες ανάγκες των παιδιών** αυτής της ηλικίας. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συλλέξαμε φαίνεται όλοι να συμφωνούν ότι πέρα από μια τυπική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, οι πραγματικές ανάγκες της ηλικίας αυτής και ειδικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως : η κοινωνικοποίηση, η φυσική επαφή με τους φίλους και τον εκπαιδευτικό, η ομάδα, το βιωματικό παιχνίδι κοντά στην φύση δεν καλύφθηκαν και δεν θα μπορούσαν άλλωστε με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά είπαν:

Σ7: « Δεν θεωρώ πως οι ανάγκες των παιδιών στις ηλικίες 4 και 5 ετών (επικοινωνία, σωματικό παιχνίδι, φυσική επαφή, εξερεύνηση) καλύφθηκαν μέσω της τηλεκπαίδευσης».

Σ8: «Κοιτάζτε τα πολύ κοινωνικά και με αυτοπεποίθηση παιδιά δεν είχαν κανένα θέμα, θεωρώ κάλυπταν στον βαθμό που επιτρέπει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αρκετές από τις ανάγκες της ηλικίας τους (π.χ.: το παιχνίδι, την κοινωνικοποίηση, την παρέα, τις γνωστικές δεξιότητες να αποκτήσουν), όμως τα λιγότερο κοινωνικά και εσωστρεφή παιδιά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρώ ότι επλήγησαν σε μεγάλο βαθμό από την τηλεκπαίδευση. Ήταν μια χρονιά που τους πήγε πίσω, ότι και αν σημαίνει αυτό σε μια τόσο σημαντική αναπτυξιακά χρονιά».

Σ5: «Καμία, καμία».

Σ4: «Οι ανάγκες των παιδιών για επαφή με τη φύση, με τους συμμαθητές και με τον εκπαιδευτικό και για παιχνίδι δεν καλύφθηκαν σε καμία περίπτωση μέσω της τηλεκπαίδευσης».

Σ3: «Μμμ. Νομίζω ότι το πιο σημαντικό που πήραν τα παιδιά ήταν η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επαφή έστω και από απόσταση με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές. Θα πρέπει να πω όμως πως ορισμένοι μαθητές και ειδικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται την κοινωνική αλληλεπίδραση και την απευθείας παρουσία του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους κάτι που δυστυχώς δεν ήταν εφικτό για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα».

Σ2: «Μόνο η ανάγκη για επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και την δασκάλα τους θεωρώ».

Σ6: «Θεωρώ ότι πέρα από μια τύποις επαφή των παιδιών με τους συμμαθητές και την δασκάλα τους δεν πήραν κάτι άλλο τα παιδιά αυτής της ηλικίας και ειδικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ξέρω αν ωφελήθηκαν τελικά έστω και σε αυτό».

Σ1: «Δεν μπορώ να πω ότι ήταν κατάλληλες οι συνθήκες της τηλεκπαίδευσης ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας».

2ος Θεματικός άξονας: Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στον δεύτερο αυτόν θεματικό άξονα που δημιουργήσαμε ως προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, αναζητώντας αν οι πρακτικές αυτές μπόρεσαν να υπερκεράσουν το χάσμα των μαθησιακών ανισοτήτων κατά την περίοδο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρησιμοποιήσαμε δείκτες όπως η ύπαρξη ή μη παράλληλης στήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το γενικό κλίμα της τάξης, εργαλεία επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, διαχείριση διαρροής μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αρχικά ως προς την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ειδικό προσωπικό ως παράλληλη στήριξη οι 5 συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα αυτή είτε γιατί είχαν αργήσει να διαγνωστούν από το ΚΕΔΑΣΥ είτε γιατί είχε κριθεί ότι δεν χρειάζονταν. Χαρακτηριστικά απάντησαν:

Σ7: *«Δεν υπήρχε συνάδελφος ως παράλληλη στήριξη. Από τα ΚΕΔΑΣΥ η γνωμάτευσή του δεν πρότεινε παράλληλη στήριξη. Δεν ξέρω για ποιο λόγο, πάντως το παιδί δεν μπορούσε να σταθεί είχε πολύ έντονη διάσπαση. Θα τον βοηθούσε σίγουρα, τουλάχιστον στη φυσική τάξη».*

Σ2: *«Όχι δυστυχώς και ήταν πολλά τα προβλήματα. Το παιδάκι με τον αυτισμό είχε αργήσει να διαγνωστεί και ως εκ τούτου περιμέναμε την παράλληλη. Ε μετά μπλέξαμε με την καραντίνα ήρθε μετά τα Χριστούγεννα».*

Σ1: Όχι, όχι δεν υπήρχε παράλληλη.

Σ6: Δεν υπήρχε. Γιατί δεν την εγκρίνανε.

Σ9: *«Οι Ρομά συνήθως έχουν τμήματα ΖΕΠ στο δημοτικό, στο νηπιαγωγείο όχι. Βέβαια το παιδάκι με τα προβλήματα λόγου που σας ανέφερα θα μπορούσε να έχει. Αλλά όχι δεν είχαμε».*

Μία από τις συμμετέχουσες δήλωσε:

Σ4: *«Υπήρχε συνάδελφος η οποία προσπαθούσε να επικοινωνεί με τον μαθητή μέσω της πλατφόρμας αλλά δεν ήταν εφικτό τις περισσότερες φορές». Άλλη 1 συμμετέχουσα δήλωσε ότι ενώ υπήρχε παράλληλη στήριξη το παιδί ούτως ή άλλως δεν παρακολουθούσε:*

Σ8: *«Υπήρχε συνάδελφος, σας είπα, μια φορά μπήκε το κοριτσάκι και έκτοτε το ξαναείδαμε όταν άνοιξαν τα σχολεία».*

Οι 2 συνεντευξιαζόμενες που οι μαθητές τους είχαν παράλληλη στήριξη:

Σ3: *«Ο μαθητής υποστηριζόταν από παράλληλη στήριξη. Εμ...Στα εξ αποστάσεως όμως μαθήματα υπήρξαν αρκετές δυσκολίες αφού η εκπαιδευτικός δεν ήταν δίπλα στο μαθητή έτσι ώστε να μπορεί να τον καθοδηγεί και να τον συμβουλεύει. Ε..ήταν πολύ δύσκολο γιατί αν άνοιγε το μικρόφωνο να μιλήσει ...άκουγαν όλοι και αυτό μπορεί να έφερνε σε δύσκολη θέση το παιδί. Αυτό που κάναμε μερικές φορές ήταν ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης χρησιμοποιούσε «ένα δωμάτιο» στο webex όπου είχε τη δυνατότητα να συνομιλήσει μ όνο με το μαθητή και στη συνέχεια επέστρεφαν στην «εικονική» τάξη με όλα τα παιδιά».*

Σ5: *« Υπήρχε συνάδελφος στο τμήμα ένταξης που έπαιρνε το παιδί σε ψηφιακό δωμάτιο ξεχωριστά».*

Όσον αφορά τον δείκτη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες 6 από τις συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν ήταν εφικτό να παρέχουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια της εξ αποστάσεως είτε γιατί δεν ήξεραν πώς να το κάνουν, είτε γιατί δεν υπήρχε ο χρόνος, είτε γιατί τα παιδιά που θα επωφελοούνταν δεν συμμετείχαν στα μαθήματα και ως εκ τούτου δεν χρειάστηκε.

Σ1: *«Δεν μου ήταν εύκολο μέσω της τηλεκπαίδευσης να προσαρμόσω την διδασκαλία μου».*

Σ5: *«Εγώ απ' την μεριά μου όχι, δεν ήξερα τι μπορώ να κάνω η συνάδελφος της παράλληλης στήριξης έπαιρνε το παιδί κάποιες φορές σε ξεχωριστό διαδικτυακό δωμάτιο».*

Σ4: *«Δεν ήταν εφικτή η εξατομικευμένη διδασκαλία στην διαδικτυακή τάξη με όλους τους μαθητές. Κάποιες φορές η συνάδελφος της παράλληλης έπαιρνε το παιδί σε άλλο διαδικτυακό δωμάτιο, αλλά μη φανταστείς δεν υπήρχε ανταπόκριση».*

Σ7: *«Δεν ήταν εφικτό πάντα να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών».*

Σ8: *«Όπως σας ανέφερα και παραπάνω, δυστυχώς στην περίπτωση του δικού μας παιδιού με αυτισμό δεν έγινε τίποτα. Είναι θλιβερό αλλά δεν υπήρξε καμία εξειδικευμένη παρέμβαση. Εγώ από την μεριά μου δεν μπορούσα να κάνω κάτι, η συνάδελφος της παράλληλης είχε αναλάβει την επικοινωνία με τους γονείς και το παιδί, εγώ είχα όλο το υπόλοιπο τμήμα μόνη μου».*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή για μία εκ των 3 Νηπιαγωγών η οποία είπε: Σ3: «Αυτό που προσπάθησα κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν να μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά κυρίως σε δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές που κάνουμε στην τάξη. μόνο που τα περισσότερα ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και όχι στο χαρτί. Χρησιμοποίησα διάφορα εργαλεία όπως το Learning aps, το wordwall όπου έφτιαχνα ασκήσεις σε παιγνιώδη μορφή που άρεσαν πολύ στα παιδιά. Για παράδειγμα μέσω του webex διαμοίραζα διάφορα φύλλα εργασίας όπου όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να απαντήσουν. Πολλές φορές αφού διαβάσαμε μια ιστορία ή βλέπαμε ένα βίντεο, αναλάμβαναν μετά να ζωγραφίσουν κάτι και να μας το δείξουν στην κάμερα».

Από τις άλλες δυο νηπιαγωγούς η μια έδινε έξτρα εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, μέσω άλλης πλατφόρμας και στην περίπτωση της δεύτερης η νηπιαγωγός του τμήματος ένταξης δούλευε ξεχωριστά με το παιδί σε άλλο διαδικτυακό δωμάτιο.

Σ5: «Υπήρχε συνάδελφος στο τμήμα ένταξης που έπαιρνε το παιδί σε ψηφιακό δωμάτιο ξεχωριστά».

Σ6: «Μέσω μιας άλλης εφαρμογής και με την βοήθεια των γονιών έστελνα δραστηριότητες στο σπίτι».

Ο επόμενος δείκτης σύμφωνα με τον οποίο αναλύσαμε τα δεδομένα είναι το γενικό κλίμα της τάξης. Τρεις συμμετέχουσες απάντησαν ότι το κλίμα της τάξης τους ήταν ευνοϊκό αλλά οι μαθητές με τις ιδιαιτερότητες δεν συμμετείχαν στην τηλεεκπαίδευση ενώ οι 6 συμμετέχουσες δεν περιγράφουν ως ευνοϊκό για συνεκπαίδευση το κλίμα της τάξης τους. Συγκεκριμένα οι καταγραφές για μη ευνοϊκό κλίμα:

Σ5: «Η απουσία της αμεσότητας δεν ευνοούσε την μαθησιακή διαδικασία, ούτε την συμπερίληψη».

Σ7: «Οι περισσότεροι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην παρακολούθηση, είτε λόγω κακής σύνδεσης, είτε λόγω προβληματικού εξοπλισμού. Πολύς χρόνος εξαντλούνταν ώστε να είναι βέβαιο πως όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν στο μάθημα με αποτέλεσμα το κλίμα να μην ευνοεί την συμπερίληψη».

Σ1: «Η τηλεεκπαίδευση ήταν μια νέα πραγματικότητα για όλους τους μαθητές και δεν ήταν εύκολο να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα».

Σ6: «Εεε όχι δεν την ευνοούσε, γινόταν συχνά χάβρα και οι ειδικά οι μαθητές που δυσκολεύονταν ούτως ή άλλως μετά το χάνανε εντελώς».

Σ4: «Το κλίμα δεν ήταν ευνοϊκό για την συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαιτίας των προβλημάτων επικοινωνίας με τους μαθητές».

Η εκπαιδευτικός για το ευνοϊκό κλίμα που υπήρχε είπε:

Σ3: «Ε. Θεωρώ πως ναι. Οι προσπάθειες όλων μας ήταν να δημιουργήσουμε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον όπου μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες μπορούσαν όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν. Σε αυτό βέβαια βοήθησαν πολύ και οι γονείς που ήταν δίπλα στα παιδιά και τα βοηθούσαν ιδίως με τη χρήση του webex».

Υπήρχαν 2 συνεντευξιαζόμενες οι οποίες ανέφεραν ότι ενώ είχαν ευνοϊκό κλίμα στην τάξη οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συνδέθηκαν ποτέ ή συνδέθηκαν μια μόνο φορά:

Σ8: «Ναι, δεν μπορώ να πω. Την μια φορά που συνδέθηκε το παιδί είχε πολύ ένθερμη υποδοχή».

Σ9: «Γενικά ναι, τώρα στην τηλεεκπαίδευση πως θα λειτουργούσε δεν ξέρω γιατί όπως σας είπα δεν συνδέθηκαν ποτέ τα παιδιά αυτά».

Σ2: «Ναι σε γενικές γραμμές ήταν ένα καλό κλίμα».

Αναφορικά με τον δείκτη που αφορά εργαλεία επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το παιδί ώστε να ενθαρρύνεται να συμμετέχει 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν ήταν εφικτή η επικοινωνία με το παιδί απευθείας, άλλοι 2 δήλωσαν ότι η συνάδελφος της παράλληλης στήριξης μιλούσε απευθείας με τους γονείς των μαθητών και 2 ανέφεραν ότι επικοινωνήσαν μέσω βιντεοκλήσης ή την ομάδα επικοινωνίας του webex.

Σ6: «Όχι προσωπικά με το παιδί, υπήρξε επικοινωνία με τους γονείς».

Σ4: «Δεν υπήρξε η δυνατότητα, δεν θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά. Μόνο δια ζώσης».

Σ7: «Δεν υπήρξε η δυνατότητα, όχι».

Σ3: «Ναι... όπως ανέφερα και πριν μέσω των ομάδων επικοινωνίας στο webex αλλά και προσωπικής επικοινωνίας της συναδέλφου με τους γονείς του παιδιού».

Σ4: «Δεν υπήρξε η δυνατότητα, δεν θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά. Μόνο δια ζώσης».

Σ5: «Μόνο μέσω τηλεφωνικής βιντεοκλήσης, η οποία όμως δεν έφερε κάποια αποτελέσματα».

Σ1: « Όχι, δεν δεν ήταν εφικτό».

Σ8: «Είχε μιλήσει η συνάδελφος της παράλληλης στήριξης με την οικογένεια».

Σ9: «Είχα μιλήσει με έναν πατέρα και έναν παππού που μπόρεσα να βρω, δηλαδή από τους 6 μαθητές για τους μισούς κατάφερα να επικοινωνήσω. Ξέρετε οι Ρομά αλλάζουν συνέχεια τηλέφωνα, έχουμε μεγάλο πρόβλημα με αυτό».

Τέλος για τον θεματικό άξονα- πρακτικές, εξετάσαμε τον δείκτη του τρόπου διαχείρισης των μαθητών που απείχαν από την τηλεκπαίδευση. Όλες οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι επικοινωνήσαν τηλεφωνικά με τους γονείς προκειμένου να τους παροτρύνουν να συμμετέχουν τα παιδιά τους. Μόνο 2 εκ των συνεντευξιαζόμενων μπήκαν στη διαδικασία να στείλουν μέσω email υλικό για δημιουργική απασχόληση των παιδιών στο σπίτι με παιχνίδια, κατασκευές, λινκ κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά είπαν:

Σ1: «Επικοινωνήσα με τους γονείς και προσπάθησα να τους παροτρύνω να βάζουν τα παιδιά στο μάθημα».

Σ5: «Επικοινωνήσα τηλεφωνικά με την οικογένεια».

Σ7: «Έγιναν προσπάθειες επικοινωνίας με τους κηδεμόνες».

Σ9: «Είχα στείλει επίσημο mail στους γονείς εξ αρχής. Βέβαια δεν έμεινα εκεί. Τηλεφωνούσα συνέχεια και προσπαθούσα, σε όποιους απαντούσαν, να τους παροτρύνω να βρούμε έναν τρόπο να μπαίνουν τα παιδιά στο μάθημα».

Σ3: «Ε... αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα. Δυστυχώς το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η μη συμμετοχή κάποιων παιδιών. Μετά από προσωπική επικοινωνία με τους γονείς...Προσπάθησα να τους πείσω να μπαίνουν στο μάθημα έστω για λίγη ώρα για να μην χαθεί εντελώς η επαφή. Έστειλα με email τις βασικές δραστηριότητες που κάναμε σε κάθε μάθημα».

Σ4: «Επικοινωνήσα με τους γονείς και τους κηδεμόνες για την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν στην τηλεκπαίδευση».

Σ8: *«Έπαιρνα τηλέφωνα, έστελνα email στους γονείς και τι να έκανα;».*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έστελναν δημιουργικές δράσεις στο σπίτι για τους μαθητές που απήχαν της τηλεκπαίδευσης ήταν οι εξής:

Σ2: *«Με mail σχετικά με προσβάσιμο υλικό και ιδέες για παιχνίδια και κατασκευές στο σπίτι».*

Σ6: *«Έστελνα δραστηριότητες, διάφορα λινκ, έτσι ώστε να απασχολούνται δημιουργικά τα παιδιά».*

Τρίτος Θεματικός άξονας: Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στον τρίτο θεματικό άξονα οργανώσαμε τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι γονείς, οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως πρώτο δείκτη ορίσαμε τους λόγους για τους οποίους οι γονείς δήλωσαν αδυναμία συμμετοχής των παιδιών τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι 8 συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν κυρίως ζητήματα που αφορούσαν την έλλειψη εξοπλισμού. Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν: η κακή συνδεσιμότητα, ότι οι γονείς εκείνη την ώρα δούλευαν με τηλεργασία σε διπλανό δωμάτιο, η ακαταλληλότητα της ώρας των μαθημάτων- ήταν ώρα φαγητού και ξεκούρασης για τα νήπια, κάποια παιδιά είχαν μεγαλύτερα αδέρφια στο δημοτικό που είχαν προτεραιότητα στη χρήση της συσκευής. Μια χαρακτηριστική και πολύ περιεκτική απάντηση ήταν η εξής:

Σ8: *«Άλλοι είχαν μια συσκευή και 2 ή 3 παιδιά. Όποιος είχε αδελφάκι στο Δημοτικό και μια συσκευή έδιναν προτεραιότητα στο παιδί που πήγαινε Δημοτικό. Άλλοι γονείς δούλευαν, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία χρειάζονταν κάποιον δίπλα τους κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, ο παππούς και η γιαγιά πολλές φορές δεν μπορούσαν να βοηθήσουν. Άλλοι πάλι διαμαρτύρονταν για την ώρα. Χάλαγε λέει ο οικογενειακός τους προγραμματισμός, δεν προλάβαιναν να φάνε τα παιδάκια, νύσταζαν και είχαν υπερένταση μετά. Άλλοι πάλι γονείς δεν είχαν καθόλου εξοπλισμό, άλλοι διαφωνούσαν με το να είναι το παιδί τους μπροστά σε μια οθόνη τόση ώρα και*

αμφέβαλαν γενικά για τον σκοπό και τη χρησιμότητα της τηλεκπαίδευσης στα παιδιά τους».

Σ5: «Η υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων οικογενειών περιοριζόταν στην χρήση κινητού τηλεφώνου, μέσα από το οποίο οι μαθητές πάσχιζαν να συντονιστούν, με τους γονείς να είναι αναγκασμένοι να βρίσκονται συνεχώς δίπλα στα παιδιά μην ξέροντας και οι ίδιοι πως να βοηθήσουν. Αποτέλεσμα ήταν να παρουσιάσουν μια άρνηση και μια κούραση στην όλη διαδικασία. Ίσως ενδόμυχα να τη θεωρούσαν και περιττή».

Σ7: «Δεν υπήρχε ο απαραίτητος εξοπλισμός και υπήρχαν και διαρκώς προβλήματα στη σύνδεση».

Σ1: «Αδυναμία σύνδεσης τις περισσότερες φορές και έλλειψη εξοπλισμού».

Σ6: «Η πρωινή εργασία των γονέων που καθιστούσε αδύνατη τη συμμετοχή των παιδιών, χωρίς βοήθεια».

Σ9: «Οι δύο οικογένειες Ρομά με τις οποίες κατάφερα να μιλήσω ο ένας ήταν ο παππούς ο οποίος ισχυρίστηκε ότι ούτε ο ίδιος γνωρίζει, ούτε ιντερνετ έχουν, ούτε υπολογιστή. Ο μπαμπάς ενός αγοριού που κατάφερα να βρω, ήταν και ο μόνος που έδειχνε πάντα ενδιαφέρον για το σχολείο με ενημέρωσε ότι ούτε συσκευή είχαν και ότι ένα κινητό που έχουν θα έπρεπε να το χρησιμοποιεί η μεγαλύτερη αδελφή που πήγαινε στο Δημοτικό για να μην μείνει πίσω στα μαθήματά της».

Σ3: «Μετά από προσωπική επικοινωνία με τους γονείς διαπίστωσα πως η έλλειψη εξοπλισμού αλλά και η ώρα διεξαγωγής των μαθημάτων, εεε... βλέπετε κάναμε μάθημα το μεσημέρι, ήταν οι κύριοι λόγοι».

Σ2: «Δεν υπήρχε ιδιαίτερη συμμετοχή από τους συγκεκριμένους μαθητές λόγω έλλειψης εξοπλισμού και αδυναμίας σύνδεσης. Επίσης οι γονείς δήλωναν άγνοια στη χρήση υπολογιστών και αγανάκτηση για την αδυναμία των παιδιών τους να παρακολουθήσουν».

Σ4: «Γιατί οι γονείς δήλωσαν πως δεν υπήρχε ο απαραίτητος εξοπλισμός».

Ως δεύτερο δείκτη των δυσκολιών και των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί αυτή τη φορά ήταν οι ψηφιακές δεξιότητες. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δυσκολευτήκαν στον

σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων που διέθεταν. Η μια ανέφερε χαρακτηριστικά:

Σ8: *«Εγώ προσωπικά ένιωσα αβοήθητη, δεν είχα καμία γνώση πώς να το κάνω και πώς να το πω ήμουν και επιφορτισμένη με την υπόλοιπη τάξη, αφού και οι γονείς δεν ήταν σύμφωνοι να συνεχίσει το παιδί, το έβρισκαν ανέφικτο... Θα ήθελα όμως να ήξερα τρόπους να το διαχειριστώ. Ούτε επιμόρφωση είχα κάνει, ούτε ιδιαίτερα εργαλεία γνωρίζω. Θέλουμε δουλειά! Δεν έχουμε τα απαραίτητα εφόδια, για εμένα οφείλω να το παραδεχτώ».*

Σ1: *«Εγώ από τη μεριά μου είχα στη διάθεσή μου περιορισμένες επιλογές. Δεν είχα και δεν έχω άνεση με τα ψηφιακά εργαλεία και αυτό με δυσκόλεψε πολύ».*

Σ5: *«Δυσκολεύτηκα αρκετά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων και δραστηριοτήτων κυρίως στη σύγχρονη διδασκαλία. Μου ήταν πιο εύκολο ασύγχρονα να στέλνω δράσεις για το σπίτι».*

Επόμενο δείκτη σύμφωνα με τον οποίο οργανώσαμε τα δεδομένα των συνεντεύξεών μας στον άξονα των δυσκολιών – προκλήσεων, ήταν οι περιορισμοί που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Οι 6 συμμετέχουσες περιέγραψαν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν με τους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως εξής:

Σ8: *«Εμάς η μικρή μας σας είπα δεν είχε κατακτήσει τον προφορικό λόγο, είχε μια τρομερή υπερκίνηση και δεν ήταν καθόλου κοινωνικοποιημένη».*

Σ7: *«Σε αντίθεση με την δια ζώσης εκπαίδευση όπου είναι δυνατό να συνεργαστώ καλύτερα με τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην διαδικτυακή τάξη δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα».*

Σ1: *«... δεν μπορούσε να λάβει μέρος σε πολλές δραστηριότητες λόγω της δυσκολίας του στην επικοινωνία».*

Σ4: *«...η μη φυσική επαφή με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούσε σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία».*

Σ3: *«Ε..κοιτάζτε να δείτε. Υπήρξαν προβλήματα διαχείρισης της τάξης. όπως και στη φυσική τάξη έχει να αντιμετωπίσεις πολλές φωνούλες μαζί και προσπαθείς να εξηγήσεις ότι δεν μιλάμε όλοι μαζί...έτσι και στη διαδικτυακή τάξη το σημαντικότερο για εμένα πρόβλημα ήταν να διαχειριστώ την τάξη....δεν θυμάμαι πόσες φορές είπα*

όλοι μαζί....πατήστε το χεράκι για να μιλήσετε...θα κλείσω τα μικρόφωνα. Έπρεπε με κάποιον τρόπο να διατηρήσω ως ένα βαθμό ένα ήρεμο περιβάλλον».

Σ2: «Η κυριότερη δυσκολία με την οποία ήρθαμε αντιμέτωποι ήταν η συγκέντρωση των παιδιών, δηλαδή τα παιδιά δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν για πολύ ώρα και συνεχόμενα στο μάθημα. Ε και μην ξεχνάμε, ότι δυσκόλευε ακόμη περισσότερο την κατάσταση και η απουσία φυσικών αντικειμένων που χρησιμοποιούμε καθημερινά στην ρουτίνα μας στην τάξη και ξέρετε για τα παιδιά με δυσκολίες η ρουτίνα και τα απτά αντικείμενα κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και τα βοηθούν να προσηλωθούν».

Σ5: «...ήταν πολύ ψυχοφθόρο το να κυνηγούν ένα νταουνάκι να κοιτάξει σε μια οθόνη».

Σ9: «Οι μαθητές Ρομά όπως σας ανέφερα παραπάνω λόγω των συνθηκών που βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή και της κουλτούρας τους έμειναν αποκλεισμένοι από την τηλεκπαίδευση».

Ένας ακόμη δείκτης που εξετάσαμε στον θεματικό άξονα των δυσκολιών και προκλήσεων είναι οι ιδιαίτερες δυσκολίες που τα ίδια τα παιδιά αντιμετώπισαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι 5 συμμετέχουσες ανέφεραν ότι οι μαθητές τους αντιμετώπιζαν προβλήματα προφορικού λόγου, ενώ 8 συμμετέχουσες δήλωσαν την έλλειψη της απαιτούμενης συγκέντρωσης από πλευράς μαθητών ως βασική τους δυσκολία για την συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Προκύπτει λοιπόν ότι σε κάποιες περιπτώσεις συνυπάρχει και η έλλειψη συγκέντρωσης και τα οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Οι απαντήσεις λοιπόν των συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν ως εξής:

Σ2: «Αδυνατούσε να παρακολουθήσει λόγω της διάσπασης προσοχής που είχε».

Σ7: « Τον περισσότερο χρόνο σηκωνόταν από την οθόνη του υπολογιστή, κινούνταν στον χώρο δίχως να ακούει τι συμβαίνει στη διαδικτυακή τάξη και έστρεφε συνεχώς αλλού την προσοχή του».

Σ6: «Η έλλειψη συγκέντρωσης».

Σ1:«Ο μαθητής είχε βασικές δυσκολίες στον λόγο και στην έκφραση και δεν κατάφερε να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές μέσω της πλατφόρμας».

Σ3: «Εεε έχανε σύντομα την προσοχή και την υπομονή του. Έπρεπε γρήγορα να ρέει το μάθημα και η δραστηριότητα γιατί αν έχανε το ενδιαφέρον του μετά ήταν δύσκολο να συντονιστεί ξανά».

Σ4: «Δυσκολευόταν να εκφραστεί , να απαντήσει και να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες».

Σ8: «Εμάς η μικρή μας σας είπα δεν είχε κατακτήσει τον προφορικό λόγο, είχε μια τρομερή υπερκίνηση και δεν ήταν καθόλου κοινωνικοποιημένη».

Σ9: «Δεν μπορώ να σας αναφέρω διότι ποτέ δεν συμμετείχαν».

Σ5: «...ένα παιδί με σύνδρομο νταουν δυσκολευόταν πάρα πολύ να διατηρήσει την προσοχή του σε μια οθόνη, εεε εξωγενείς παράγοντες εύκολα του αποσπούσαν την προσοχή. Η μεσημεριανή ώρα των μαθημάτων ήταν επίσης επιβαρυντικός παράγοντας , καθώς το παιδί νύσταζε».

Παρατηρούμε στο σημείο αυτό ότι 3 συμμετέχουσες αναφέρουν την μεσημεριανή ώρα που λάμβανε χώρα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ανασταλτικό παράγοντα για την εύρυθμη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία, όπως προκύπτει από τα λεγόμενά τους και την ανατροφοδότηση που λάμβαναν από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών.

Τελευταίος δείκτης για τον 3^ο θεματικό άξονα είναι η φύση της συνεργασίας με γονείς και ο ρόλος τους στην εξ αποστάσεως. Εκτός από την περίπτωση των Ρομά μαθητών όπου η συμμετέχουσα αναφέρει χαρακτηριστικά:

Σ9: «Δυσκολίες ανυπέβλητες. Σας ανέφερα παραπάνω , τους 4 από τους 6 γονείς δεν μπορούσα καν να τους βρω στο τηλέφωνο. Δεν υπήρχε ένας έγκυρος αριθμός να τους αναζητήσω».

Όλες οι υπόλοιπες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι είχαν μια πολύ καλή συνεργασία. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός ανέφερε:

Σ5: «Καταλάβαιναν, ότι η προσπάθεια και των δύο εκπαιδευτικών, και η δική μου και της ένταξης, ήταν όσο μπορούσε καλύτερη, αλλά χωρίς σημαντικά αποτελέσματα στο παιδί. Κατά τη δια ζώσης διδασκαλία το παιδί ερχόταν στο σχολείο με χαρά, αλλά στην εξ αποστάσεων αρνούταν να συμμετέχει».

Όσον αφορά στο ρόλο των γονέων κατά την διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ήταν οι εξής: Οι 4 από τους

συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο ρόλος των γονέων στα μαθήματα ήταν βοηθητικός, υποστηρικτικός και η συμμετοχή τους άκρως απαραίτητη για την υλοποίηση του μαθήματος.

Σ5: *«χωρίς την παρουσία τους η συμμετοχή του παιδιού θα ήταν αδύνατη».*

Σ6: *«χωρίς εκείνους δεν θα είχαμε πετύχει τίποτα».*

Σ2: *«Βοηθητικός. Ήταν δίπλα τους καθ' όλη την διάρκεια παροτρύνοντας τα και βοηθώντας τα όπου χρειαζόταν».*

Σ3: *«Οι γονείς..... Ε, ήταν απαραίτητοι για τα δικά μας παιδιά. Έπρεπε να είναι δίπλα τους, να τα βάλουν στο μάθημα, να βοηθήσουν με τις δραστηριότητες. Θυμάμαι ότι βοήθησε πολύ να τους στέλνω την προηγούμενη ημέρα ένα μήνυμα εάν χρειαζόμασταν κάποια υλικά για την επόμενη μέρα».*

Οι 4 συμμετέχοντες απάντησαν πως οι γονείς ήταν ελάχιστα παρόντες, έμπαιναν και έβγαιναν από το δωμάτιο γιατί την ίδια ώρα εργάζονταν διαδικτυακά.

Σ7: *«Στις περισσότερες περιπτώσεις εργάζονταν διαδικτυακά σε κάποιον άλλο χώρο του σπιτιού. Κάποιοι γονείς βρίσκονταν μαζί με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος προσπαθώντας να τα βοηθήσουν».*

Σ8: *«Όχι,όχι. Σας είπα και παραπάνω για τις ιδιαιτερότητες. Μάλιστα να αναφέρω εδώ ότι ο μπαμπάς ήταν και σε αμαξίδιο και ότι η μόνη που δούλεψε στο σπίτι ήταν η μητέρα. Πολύ πονεμένη ιστορία. Τι να πεις σε αυτούς τους ανθρώπους;».*

Σ4: *« Δεν ήταν παρόντες στα μαθήματα. Εργάζονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων».*

Σ1: *«Εργάζονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων».* Τέλος υπήρχε μια καταγραφή για αδιαφορία και έλλειψη πόρων:

5 *« Οι γονείς που σας ανέφερα παραπάνω, ήταν άφαντοι! Παντελώς αδιάφοροι. Μόνο οι 2 που απάντησαν δεν είχαν πόρους και ως εκ τούτου δεν συμμετείχαν».*

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα & Συζήτηση

5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε καμία περίπτωση δεν κατάφερε να εκπληρώσει τον σκοπό της για ισότιμη πρόσβαση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η πανδημία φαίνεται να λειτούργησε ως μεγεθυντικός φακός για τα προβλήματα που ούτως ή άλλως εντοπίζονται στην συνεκπαίδευση στην Ελλάδα.

Τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Η έλλειψη φυσικής συνύπαρξης μαθητών και καθηγητών στον ίδιο χώρο μειώνει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, δυσχεραίνει την επικοινωνία και αποτελεί από τις κυριότερες προκλήσεις των παιδαγωγών.
- Σε πολλές περιπτώσεις το παραπάνω χάσμα καλείται να γεφυρώσει ο γονιός όταν έχει την δυνατότητα (διαθέσιμος χρόνος, ψηφιακές δεξιότητες κ.λπ.)
- Χωρίς την εξασφάλιση της προσβασιμότητας, η κοινωνική ανισότητα μετατρέπεται σε ψηφιακή ανισότητα λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς για τους μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι λιγότερο πιθανή η ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών για εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το σπίτι τους (π.χ. οικογένεια με περισσότερα παιδιά και μη αρκετές συσκευές για πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση).
- Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία και προγράμματα για τα οποία δεν αισθάνονταν επαρκείς και έτοιμοι για να τα χρησιμοποιήσουν. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε σημαντικό αρνητικό παράγοντα που προκάλεσε άγχος και επιβάρυνε περαιτέρω το έργο των εκπαιδευτικών.
- Το ψηφιακό χάσμα παραμένει εμπόδιο σε ένα μελλοντικό συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό μοντέλο και αναγνωρίζεται ως κύριος ανασταλτικός παράγοντας για την άμεση εφαρμογή του.

Εν κατακλείδι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει καταστεί ένα κρίσιμο εμπόδιο για την παροχή της συνεκπαίδευσης με ποιοτικό

τρόπο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι σε περιόδους κρίσης ενισχύονται όλες οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

5.2 Συζήτηση

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στο σύνολό τους ότι σε καμία περίπτωση η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν κατέστη αποτελεσματική για την συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλες αντίστοιχες έρευνες όπως του Zhao (2020), όπου γίνεται λόγος για τις λύσεις που προσέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας και τις ευκαιρίες που δόθηκαν σε αρκετούς μαθητές, όμως ταυτόχρονα αναδύθηκαν και τα εμπόδια για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Thorell et al. (2021), όπου βρέθηκε ότι οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δε λήφθηκαν υπόψη κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οξύνοντας με αυτό τον τρόπο και άλλο τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε πλήθος ερευνών (Αναστασιάδης, 2020; Ράικου κ.α., 2020) αναφέρεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απέτυχε τον σκοπό της για ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, μέσα σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον ολόπλευρης ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων τους. Άλλοι ανασταλτικοί παράμετροι για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, όπως η ελλιπής σύνδεση στο διαδίκτυο και ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσβάσιμου για τα παιδιά με δυσκολίες, η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών, την απουσία ειδικού προσωπικού που να υποστηρίζει ουσιαστικά την συμπερίληψη τους μέσα στην ενιαία τάξη, έρχονται σε συμφωνία και με τα ευρήματα παγκόσμιας έρευνας των McClain-Nhlapo et al., (2020), όπου 1.845 εκπαιδευτικοί ανέδειξαν μεταξύ άλλων και τα παραπάνω ως

εμπόδια για την συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Επιπρόσθετα και οι Carpenter και Dunn (2020), αναφέρουν στην έρευνά τους ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός αποτέλεσε έναν σημαντικό παράγοντα μη καθολικής συμμετοχής των μαθητών στην τηλεκπαίδευση.

Όσον αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 6 συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποίησαν κάποια μέθοδο διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την διευκόλυνση της συμπερίληψης των μαθητών αυτών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με την έρευνα των Letzel et al., (2020) που έλαβε χώρα στη Γερμανία σε εθνικό επίπεδο και αφορούσε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου διαπιστώθηκε ότι κατά την διάρκεια της πανδημίας δεν χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως πρακτική για την συμπερίληψη των μαθητών αυτών.

Στην έρευνα της Ρέντζη (2023) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα ευρήματα είναι αντίστοιχα με την παρούσα εργασία όσον αφορά στις δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές ανάγκες. Ο αντίκτυπος της απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας ήταν φανερός στα επιπλέον προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές με ΔΕΠΥ ώστε να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης αναδεικνύεται η ανάγκη για προσαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές, κατάλληλο εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη των μαθητών και τη συμπερίληψή τους στο σχολείο.

Αντίστοιχα αποτελέσματα όσον αφορά στις δυσκολίες των μαθητών στη συγκέντρωση στο μάθημα εξ αποστάσεως βρέθηκαν στην έρευνα των Lupas et al., (2021) όπου συμμετείχαν διακόσιοι μαθητές 5-12 ετών διαγνωσμένοι με ΔΕΠΥ. Οι μαθητές ήταν μέλη δυο ομάδων στις περιοχές της Δυτικής Νέας Υόρκης και της Νότια Φλόριντα. Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογήσει αν η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε αντίκτυπο στην σχολική επίδοση των μαθητών με ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές δυσκολεύονταν ιδιαίτερος να μείνουν μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή συνεπώς διέκοπταν συνεχώς την παρακολούθηση του μαθήματος.

Στην έρευνα των Tessarollo et al., (2022) βρέθηκε πως κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετώπισαν σαφώς

περισσότερες δυσκολίες. Η αυτονομία στην παρακολούθηση, ο χρόνος προσοχής και η αυθόρμητη αφοσίωση στα μαθήματα ήταν πολύ πιο περιορισμένα στους μαθητές με ΔΕΠΥ σε σχέση με τους μαθητές χωρίς κάποια μαθησιακή δυσκολία. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν επιδείνωση στη συμπεριφορά, στην ψυχολογική κατάσταση αλλά και στην απόδοση όλων των μαθητών αλλά πολύ περισσότερο στους μικρότερους μαθητές με ΔΕΠΥ. Οι Tessarollo et al., καταλήγουν πως τα τεχνολογικά εργαλεία και η εκτενής χρήση οθόνης προκάλεσαν αύξηση της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η έρευνα των Jackson et al., (2023) επίσης υποδεικνύει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως με ΔΕΠΥ αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μειώθηκε σημαντικά η διάθεσή τους για τη συμμετοχή στο σχολείο. Επιπλέον η εν λόγω έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία επισημαίνει την ανάγκη επιπρόσθετων στρατηγικών και υποστήριξης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις επιτυχής με συχνή ενημέρωση και επικοινωνία. Ωστόσο οι περισσότεροι γονείς εργάζονταν τις ίδιες ώρες και αδυνατούσαν να βοηθούν τους μαθητές να επιστρέψουν στην παρακολούθηση του μαθήματος. Στην έρευνα των Lupas et al., (2021) οι γονείς δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε πως υπήρχε διαρκώς η ανάγκη να διακόπτουν την τηλεργασία ώστε να προτρέπουν τα παιδιά τους να επιστρέψουν στις οθόνες των υπολογιστών τους και σε πολλές περιπτώσεις αυτό δεν ήταν εφικτό. Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Rogers et al., (2009a) όπου οι γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ ανέφεραν πως δεν είχαν αρκετό χρόνο και ενέργεια ώστε να εμπλακούν επαρκώς στην σχολική ζωή των παιδιών τους. Ανέφεραν επίσης πως δεν τους προσφέρθηκε αρκετή υποστήριξη από τα σχολεία των μαθητών.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της ποιοτικής έρευνας είναι ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων λόγω της ερευνητικής μεθοδολογίας. Σε αυτό συνεισφέρει και το

γεγονός ότι η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα ευκολίας: καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι προήλθαν από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Επιπλέον, η χρονική απόσταση των συνεντεύξεων από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα για την ποιότητα του περιεχομένου. Ενώ από την μια πλευρά, μπορεί να έχουν ξεχαστεί αξιοσημείωτες καταστάσεις αλλά από την άλλη η απόσταση του χρόνου επιτρέπει μια πιο ψύχραιμη αποτίμηση της περιόδου εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας. Η αξιοπιστία της έρευνας ενδέχεται να επηρεάστηκε από συναισθήματα άγχους ή ντροπής για τις ψηφιακές δεξιότητες που προκάλεσε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς.

5.4 Προτάσεις

Πρωταρχικό και κρίσιμο για την ολιστική προσέγγιση της συνεκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος σε συνεργασία με τους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Αυτό θα ενισχύσει την αυτονομία τους σχετικά με το τι θέλουν να μάθουν και πως. Η δεδομένη κατάσταση είναι η ευκαιρία για ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, συμπεριληπτικό και προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες όλων των μαθητών. Στο σχεδιασμό του υλικού θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με δημιουργία ειδικών λογισμικών για παιδιά με ιδιαιτερότητες.

Επιπλέον, σημαντικό βήμα θα αποτελέσει η διερεύνηση της δυνατότητας για ευέλικτα εκπαιδευτικά μοντέλα ασύγχρονα, μεικτά, συνεργατικά και μαθητοκεντρικά, μετατρέποντας το μειονέκτημα της έλλειψης φυσικής παρουσίας σε πλεονέκτημα ύπαρξης ευελιξίας. Αποτελεί πλέον κεκτημένο ότι μπορεί να διασφαλιστεί καλύτερη διαχείριση των αναγκών που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, τόσο μέσα από διάλογο με τα ενδιαφερόμενα μέρη όσο και στο πλαίσιο καλών πρακτικών που εφαρμόστηκαν σε χώρες του εξωτερικού.

Είναι σημαντικός ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης, όχι μόνο να συμπεριλάβει δημιουργικούς τρόπους εμπλοκής της τεχνολογίας, αλλά και τρόπους-μέτρα ενίσχυσης των ευάλωτων ομάδων με στόχο την εξάλειψη του ψηφιακού

χάσματος. Άλλωστε ένα πρόβλημα δεν λύνεται δημιουργώντας και ενισχύοντας ένα δεύτερο.

Τέλος, έπειτα από την εμπειρία της υλοποίησης της παρούσας έρευνας, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις σχετικά με μελλοντικές έρευνες στον χώρο:

- Διερεύνηση των απόψεων περισσότερων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών από άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης.
- Διερεύνηση των απόψεων των γονιών για το κατά πόσο βοηθήθηκαν τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Συγκριτική μελέτη για το πώς λειτούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα σε σχέση με χώρες του εξωτερικού.

Βιβλιογραφία

- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(5), 1772-1780.
- Basar, Z. M., Mansor, A. N., Jamaludin, K. A., & Alias, B. S. (2021). The effectiveness and challenges of online learning for secondary school students—A case study. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 119-129.
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas*, 121-134.
- Carpenter, D., & Dunn, J. (2020). “We’re All Teachers Now: Remote Learning During COVID-19.” *Journal of School Choice*, 14(4), 567–594.
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma research and action*, 2(2), 75-84.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge
- Council of Europe (2003) Malaga Ministerial declaration on people with disabilities: Progressing towards full participation as citizens, Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (2006) Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: Improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015 (Adopted by committee of ministers on 5 April 2006), Strasbourg, Council of Europe.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International journal of inclusive education*, 20(2), 109-135.
- Downes, N. (2013). The challenges and opportunities experienced by parent supervisors in primary school distance education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 23(2), 31-41.
- Doyle, S. (2004). On transfer: The distance learner and the transfer of learning. Working papers, on Open Polytechnic of New Zealand.
- Drakopoulou, E. (2020). Inclusive Education and the Impact of COVID-19 on learners with disabilities. In *Brussels, Belgium: European Disability Forum*.

- Durisic, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level action for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review). *Research Evidence in Education Library. Issue 1.*:
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). Evidence on inclusion. *Copenhagen: Danish clearinghouse for educational research.*
- Eleby Jr, C. (2009). The Impact of a Student's Lack of Social Skills on their Academic Skills in High School. *Online Submission.*
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. *Adolescence*, 35(137), 221.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). Agency position on inclusive educationsystems: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EN.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature (S. Symeonidou, Ed.). Odense, Denmark. <https://www.europeanagency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). Fundamental rights report—2020: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-fundamental-rights-report-2020_en.pdf.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Flexer, R. W., Daviso III, A. W., Baer, R. M., McMahan Queen, R., & Meindl, R. S. (2011). An epidemiological model of transition and postschool outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2), 83-94.
- Gaskell, A. (2009). Conceptions of teaching and learning: revisiting issues in open, distance and e-learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 24(2), 109-112.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates.*
- Hoogsteder, M., Maier, R., & Elbers, E. (1998). Adult-child interaction, joint problem solving and the structure of cooperation. *Cultural worlds of early childhood*, 178-195.
- Jackson, A., Melvin, G.A., Mulraney, M. et al. Associations Between Anxiety and Home Learning Difficulties in Children and Adolescents with ADHD During the COVID-19 Pandemic. *Child Psychiatry Hum Dev* 54, 1347–1359 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01338-3>
- Jiang, B., Li, X., Liu, S., Hao, C., Zhang, G., & Lin, Q. (2022). Experience of online learning from COVID-19: Preparing for the future of digital transformation in education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16787.

- Joksimović, S., Kovanović, V., Skrypnik, O., Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). The history and state of online learning. *Preparing for the Digital University*, 93-122.
- Kennedy, A. S. (2018). Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms. *Early childhood education*, 10.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kvalsund, R., & Bele, I. V. (2010). Students with special educational needs—Social inclusion or marginalisation? Factors of risk and resilience in the transition between school and early adult life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 15-35.
- Lapitan Jr, L. D., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A. G., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 35, 116-131.
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159–170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Lupas, K. K., Mavrakis, A., Altszuler, A., Tower, D., Gnagy, E., MacPhee, F., Ramos, M., Merrill, B., Ward, L., Gordon, C., Schatz, N., Fabiano, G., & Pelham, W., Jr. (2021). The short-term impact of remote instruction on achievement in children with ADHD during the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 36(5), 313–324. <https://doi.org/10.1037/spq0000474>
- Mason J., 2009, Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- McClain - Nhlapo, C., Singh, R. K., Martin, A., Alasuutari, H., Baboo, N., Cameron, S. Tucker, M. (2020). Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities. Other Education Study. Washington, DC: World Bank Group.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Myklebust, J. O., & Ove Båtevik, F. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European journal of special needs education*, 20(3), 271-286.
- National Research Council. (2015). Child development and early learning. In *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. National Academies Press (US).
- Nolasco, C. E. (2022). Online distance learning: The new normal in education. Retrieved from *Distance Learning: The New Normal in Education—eLearning Industry*.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 80-92.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108-121.

Pange, A., & Pange, J. (2011). Is e-learning based on learning theories? A literature review. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 5(8), 932-936.

Rentzi, Argyro. The Impact of Distance Education, Due to COVID-19 On Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Practicing Effective Inclusive Pedagogical Approaches in Greece. *Medical Research Archives*, [S.l.], v. 11, n. 4, apr. 2023. ISSN 2375-1924. Available at: <<https://esmed.org/MRA/mra/article/view/3746>>. Date accessed: 24 oct. 2023. doi: <https://doi.org/10.18103/mra.v11i4.3746>.

Robson, V. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (Μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Επιμ. Κ.Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg

Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009a). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>

Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 1-17.

Schlosser, L., & Simonson, M. (2009). Distance education: Definition and glossary of terms Charlotte. NC: *Information Age Publishing*.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, 21, 33-54.

Tessarollo, V., Scarpellini, F., Costantino, I., Cartabia, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2022). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Attention Disorders*, 26(6), 902-914. <https://doi.org/10.1177/10870547211027640>

The Education Trust. (2020). Parents overwhelmingly concerned their children are falling behind during school closures. Retrieved from <https://edtrust.org/parents-overwhelmingly-concerned-their-children-are-falling-behind-during-school-closures/>

Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G. et al. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Available at: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1> Tomasik, M. J., Helbling, L. A., &

Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19.

- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities: www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html
- United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation and Ministry of Education and Science, Spain (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special-Needs Education (adopted by the World Conference on Special-Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 7-12 June 1994), at www.unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework. OECD Education Working Papers, No. 162. *OECD Publishing*.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection. *Life Span and Disability*, 13(1), 29-42.
- World Health Organization (WHO). (2020). Impact of COVID-19 on people's livelihoods. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people's-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>
- Xia, J. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID-19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province, China. *China* (March 15, 2020).
- Yüksel, N., Çoban, C., & Yazici, D. N. (2021). Examining the Problems Faced by Students with Special Needs in the Distance Education Process during the COVID-19 Pandemic. *Educational Process: International Journal*, 10(4), 20-34.
- Zaheer, M., & Munir, S. (2020). Research supervision in distance learning: issues and challenges. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(1), 131-143.
- Zhao, Y. COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects* 49, 29–33 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3-12.
- Βρυνιώτη, Κ.; Κυρίδης, Α.; Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε.; Χρυσafiδης, Κ. (2008). Οδηγός Γονέα. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ). Εκδόσεις Πατάκη. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10795/1475>
- Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η., & Μαρούκη, Π. (2022). Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οικοδόμηση ενός «Ανοικτού Σχολείου» την εποχή του Covid-19. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου

στη Θεσσαλονίκη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(4Α), 151-166.

Νόμος 1566 /1985, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)

Νόμος 2817/2000, ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α' ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000)

Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008)

Παπαδημητρίου Α., Κωτσιοπούλου Δ., Μούσιου Γ., & Πλιάκα Γ. (2014). ΜΕ ΤΟ ΜΙ ΚΑΙ ΜΕ ΕΝΑ ΡΟ ΣΥΝΑΝΤΑΩ ΤΟ ΜΙΡΟ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 370–382.

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η έκδοση). Λευκωσία

Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021). Άγχος και δεξιότητες εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης λόγω της πανδημίας COVID-19. *10 Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από Τον 200 Στον 210 Αιώνα Μέσα Σε 15 Ημέρες*, (1), 521. doi: 10.12681/online-edu.3264

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα, ΕΑΠ

Παράρτημα Α – Το πρωτόκολλο της συνέντευξης

Πρωτόκολλο Ημιδομημένης Συνέντευξης

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των νηπιαγωγών γενικής αγωγής, που εργάζονται σε Δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Κορινθίας, σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον καιρό της πανδημίας Covid-19.

Σας ευχαριστώ, εκ των προτέρων, που αποδεχτήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Η διάρκεια της συνέντευξης θα είναι περίπου 30-35 λεπτά. Προκειμένου να προστατευθεί η ιδιωτικότητά σας, γίνεται σαφές πως τα προσωπικά σας δεδομένα θα παραμείνουν απόρρητα.

Δημογραφικά στοιχεία

Προφίλ

1.Φύλο:

Άνδρας	
Γυναίκα	

2.Ηλικία:

25-30	
30-40	
40-50	
50 και άνω	

3. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση σε έτη:

0-10	
11-20	
Άνω των 20	

4. Επίπεδο Εκπαίδευσης:

Βασικό πτυχίο ΑΕΙ	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Άλλο	

Στην απάντηση «Άλλο»
διευκρινίστε:.....
.....

5.Επιμόρφωση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση:

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
3. Την σχολική χρονιά 2020-2021 είχατε στην τάξη σας μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Αν ναι πόσους;
4. Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκαν οι μαθητές που υποστηρίζατε;

Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιδράσεις της πανδημικής κρίσης στις εκπαιδευτικές ανισότητες.

5. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης θεωρείτε ότι ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - Αν ναι, μπορείτε να μας επισημάνετε τα δυνατά της σημεία, αυτά που λειτούργησαν ευεργετικά στην περίπτωση των δικών σας μαθητών;
 - Αν όχι, εξηγήστε μας συνοπτικά τους λόγους που την κατέστησαν αναποτελεσματική.

6. Το κλίμα της τάξης γενικότερα ήταν ένα κλίμα που ευνοούσε την συμπεριληπτική εκπαίδευση;
7. Στην διαδικτυακή τάξη που συμμετείχατε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν την ευκαιρία να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους;
8. Ποιες δυνατότητες παρείχε η τηλεεκπαίδευση για συνεργατική δράση μεταξύ των παιδιών;
9. Θεωρείτε ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δόθηκαν από εσάς ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες να μιλήσουν, να εκφραστούν, να παρουσιάσουν κάτι δικό τους;
10. Ποιες άλλες ανάγκες των παιδιών πιστεύετε ότι καλύφθηκαν μέσω της τηλεεκπαίδευσης;

Αν και με ποιες πρακτικές οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να καλύψουν το χάσμα των μαθησιακών ανισοτήτων κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

11. Στην δική σας τάξη υπήρχε συνάδελφος ως παράλληλη στήριξη; Αν ναι πώς προσαρμόσε την στήριξή του στον μαθητή;
12. Υπήρξε η δυνατότητα για προσωπική επικοινωνία με τον μαθητή ώστε να μπορεί να στηριχτεί ουσιαστικά και να ενθαρρυνθεί να συμμετέχει στην τηλεεκπαίδευση;
13. Η διδασκαλία σας προσαρμόστηκε στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών σας;
 - Αν ναι με ποιους τρόπους;
14. Όπου και αν ήταν απαραίτητο η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσέφερε την δυνατότητα υλοποίησης εξατομικευμένης διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών;
 - Αν ναι θα μπορούσατε να μας αναφέρετε μερικά παραδείγματα;
15. Πώς χειριστήκατε τους μαθητές τους οποίους δεν συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
 - Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό;

Ποιες ήταν οι πιθανές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ποια ήταν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν οι

εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα παιδιά, τους συναδέλφους και τους γονείς των παιδιών.

16. Στην δική σας περίπτωση έχετε να μας αναφέρετε κάποια συγκεκριμένη δυσκολία που αντιμετώπισε ο μαθητής/τρια που υποστηρίζετε;
17. Πώς ήταν η συνεργασία σας με τον συνάδελφο εκπαιδευτικό;
18. Ποιες ήταν οι προκλήσεις που αντιμετωπίσατε εσείς ως εκπαιδευτικός στην επικοινωνία σας με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της διαδικτυακής τάξης;
19. Ποιος ήταν ο ρόλος των γονιών κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
20. Οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενθάρρυναν τα παιδιά τους να συμμετέχουν και αυτά;
 - Αν ναι με ποιον τρόπο;
 - Αν όχι τι πιστεύετε ότι έφταιξε;
21. Υπήρξαν δυσκολίες στη συνεργασία σας με τους γονείς;
 - Αν ναι περιγράψτε μας παρακαλώ.