



Πρακτικά

1^{ου} Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου

Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας
πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα.
Στάσεις- Αντιλήψεις- Σενάρια – Προοπτικές-
Προτάσεις

3, 4 & 5 Ιουλίου 2020

Επιμέλεια

Αλιβίζος (Λοῖζος) Σοφός

Απόστολος Κώστας

Γιώργος Φούζας

Βασίλης Παράσχου

ISBN 978-618-84330-5-2

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ., & Παράσχου, Β. (2021). *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»*. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Copyright © 2021

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εργαστήριο «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην Εκπαίδευση»
Ερευνητική ομάδα «Media Pedagogy»

Λ. Δημοκρατίας 1, Ρόδος, 85132
Τηλ: 22410 99224, 99284
<http://www.pre.aegean.gr/lab-ppm/>, <https://www.mediapedagogy.gr>



1^ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο

Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Στάσεις - Αντιλήψεις - Σενάρια - Προοπτικές - Προτάσεις

Διαδικτυακή διοργάνωση 3-5 Ιουλίου 2020

Διοργάνωση

Εργαστήριο «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Διιδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Διαδικτυακής (Online) Εκπαίδευσης», Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Συντονιστές Επιστημονικής Επιτροπής

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Δρ. Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Δρ. Φούζας Γεώργιος, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Αϊδίνης Αθανάσιος, Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ζαράνης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καζούλλη Βασιλεία, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Καλαβάσης Φραγκίσκος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καραλής Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών
Κατσαδώρας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κόμης Βασίλειος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών
Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κορδάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ
Λιοναράκης Αντώνιος Καθηγητής Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπράττισης Θαρρενός, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών
Νταραντούμης Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ντρενογιάννη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ξέστερνου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Παγγέ Τζένη, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών
Πρόκου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ράπτης Αριστοτέλης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ
Ρετάλης Συμεών, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Σιάκας Σπυρίδων, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Σκορδούλης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΕΚΠΑ
Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τσολακίδης Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Φεσάκης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

Διοικητική και Γραμματειακή Υποστήριξη

Βρατσάλη Νεφέλη, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Παράσχου Βασίλης, Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ζουμπά Χρυσούλα, Μόνιμη Υπάλληλος Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σπανός Δημήτριος, Διδάκτορας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σπύρου Σπύρος, Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ρουσάκη Φλέρη, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

IT και τεχνική Υποστήριξη

Γιασιράνης Στέφανος, Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ρεμούνδου Δήμητρα, Υποψήφια Διδάκτορισα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κανύχης Παναγιώτης, Πρεσβευτής SCIENTIX, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης

Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις

Φούζας Γεώργιος, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Τσάρπα Ιωάννα, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου
Παράσχου Βασίλης, Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέσα σε μία ημέρα, από το χαρτί και το μολύβι στο ηλεκτρονικό περιβάλλον: Ο ρόλος των δομών συνεκπαίδευσης

Αδριανός Γ. Μουταβελής

amoutavelis@uth.gr

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης,
4^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Λεωφόρος Συγγρού 165, τηλ. 2131617451

Περίληψη

Η κουλτούρα της εκπαίδευσης στηρίζονταν μέχρι σήμερα στην εκ του σύνεγγυς, δια ζώσης επικοινωνία. Επιπλέον, η ειδική εκπαίδευση αγαπά το χειραπτικό, τρισδιάστατο υλικό και την έντονη καθοδήγηση του μαθητή, ακόμη και με σωματικές προτροπές (prompts). Περισσότερο δε, η διδακτική πράξη στην Παράλληλη Στήριξη και στο Τμήμα Ένταξης απαιτεί την εγγύτητα στην παρέμβαση. Οι δύο ανωτέρω, αποτελούν τις κυρίαρχες δομές συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Ο εκπαιδευτικός και στις δύο περιπτώσεις, λειτουργεί συχνά ως “δάσκαλος οκιά” του μαθητή (teacher shadow) με διαρκή εποπτεία της μαθησιακής διαδικασίας και σκοπό να προσφέρει το ελάχιστο της υποστήριξης με το μέγιστο του αποτελέσματος. Η παρούσα έρευνα αφορά 420 εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης – Συνεκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Η διεξαγωγή της έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια οκτώ επιμορφωτικών τηλεδιασκέψεων την πρώτη περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων λόγω πανδημίας COVID-19 (Ανοιξη 2020), με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Διερευνήθηκαν η ευρύτητα της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, καθώς και ποιες ήταν οι προκλήσεις και οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης να είναι θετικά διακείμενοι στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο η δυνατότητα ελευθερίας χρήσης και η ποικιλία του διδακτικού υλικού, καθώς και η δυνατότητα δικού τους ρυθμού στη διδασκαλία. Αναδείχθηκε η δυνατότητα των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης να προσαρμόζονται γρήγορα σε καταστάσεις κρίσεων και να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία. Αυτή, την φέρουσα ταχύτητα, προτείνεται ως εκπαιδευτική πολιτική να ενισχύσουμε, μεταβάλλοντας έτσι, το σημερινό σχολείο σε «ψηφιακό, σχολείο ζώης».

Λέξεις κλειδιά: Αναστολή λειτουργίας σχολείων, Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Δομές συνεκπαίδευσης την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων λόγω πανδημίας COVID-19

Την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 και περισσότερο αυτή, της πρώτης αναστολής της λειτουργίας των σχολείων (11 Μαρτίου έως 1 Ιουνίου 2020) η εκπαιδευτική κοινότητα υπήρξε ανάγκη να αλλάξει άρδην τον τρόπο διαχείρισης της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, ώστε να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, τα οποία με τη σειρά τους άλλαζαν διαρκώς σε μια διαδικασία κοινωνικής κρίσης που διαπερνούσε το σχολείο.

Έτσι, άμεσα υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (στο εξής εξΑΕ). Αυτή, αποτέλεσε μονόδρομο σχεδόν για το σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων της παγκόσμιας κοινότητας, αφού δίνει τη δυνατότητα «ύπαρξης φυσικής απόστασης του σπουδαστή από τον εκπαιδευτή, σχεδόν σε μόνιμη βάση και σε όλη τη

διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015, σελ. 38). Ζήτημα, εξαιρετικά κρίσιμο την εποχή αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, όπου λόγω της πανδημίας επιβάλλεται η κοινωνική απόσταση και στο σχολείο, ως κατεξοχήν χώρου κοινωνικής συνάθροισης και συνδιαλλαγής (<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>).

Σε αυτή την περίοδο κρίσης, η κοινότητα της ειδικής εκπαίδευσης έπρεπε με αρωγό την εξΑΕ, να διαχειριστεί κρίσιμους παράγοντες που σχετιζόνταν με την ίδια της φύση της δουλειάς της.

Σε γενικότερο επίπεδο, κρίσιμο παράγοντα αποτελεί η ιστορία και η κουλτούρα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση στηρίζεται διαχρονικά στο μοντέλο της ύπαρξης δασκάλου και μαθητών, οι οποίοι ταυτόχρονα, δια ζώσης και στον ίδιο χώρο, επικοινωνούν την μαθησιακή διαδικασία μέσα από διαρκή αλληλεπίδραση. Μοιάζει η εκ του σύνεγγυς επικοινωνία να είναι βαθιά καταγεγραμμένη στην κουλτούρα της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα δε, η ειδική εκπαίδευση έχει μεγαλύτερη ανάγκη την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διαδικασία στην ειδική εκπαίδευση εστιάζοντας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο εξής εεα) στηρίζεται ακόμη περισσότερο σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση στην ψυχρουναισθηματική προσέγγιση δάσκαλου μαθητή (Κολιάδης, 2017) και στη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gheysens, Coubergs, Griful-Freixenet, Engels, & Struyven, 2020). Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής περισσότερο από τον εκπαιδευτικό της γενικής έχει την δυνατότητα να εκπαιδεύει μικρότερο αριθμό μαθητών σε σχέση με τη γενική αγωγή και έτσι να δημιουργήσει ευκολότερα προσωπική σχέση μαζί τους. Με τη σειρά τους, οι μαθητές με εεα προσεγγίζονται ευκολότερα στο γνωστικό επίπεδο και στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους, εάν καταφέρει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει καλή συναισθηματική σχέση μαζί τους (Heward, Alber-Morgan, & Konrad, 2017).

Επιπλέον, η ανάγκη διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί πλήθος χειραπτικού υλικού, συχνά κατασκευασμένο από τον ίδιο (Mulvey, Chiu, Ghosh, & Bell, 2016). Υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται με ποικίλους και ευφάνταστους τρόπους στη διδασκαλία προσαρμόζοντάς το, εξατομικευμένα, σε κάθε μαθητή.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης στηρίζει τη διδακτική του παρέμβαση στην βοήθεια αυξημένης καθοδήγησης προς τους μαθητές του με εεα. Αυτή, εκδηλώνεται με τη μορφή προτροπών του (prompts) προς τους μαθητές (<https://www.playstreet.in/2018/03/15/prompts-special-education>), πολλές από τις οποίες είναι σωματικού χαρακτήρα (Aljehany, & Bennett, 2019· Γενά, 2002), π.χ.: «δώσε μου το χέρι σου», «έλα μαζί μου».

Σημειώνεται επίσης, ότι οι μαθητές με εεα στην πλειονότητά τους υπολείπονται του τυπικού, αναμενόμενου επιπέδου επικοινωνίας, λεκτικής ή/ή και μη λεκτικής (Heward, Alber-Morgan & Konrad, 2017). Έτσι, στην ειδική εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της, ενισχύοντας την άμεση, φυσική αλληλεπίδραση των συνομηλίκων και τις οικείες φιλικές σχέσεις (Heiman, 2000). Θέμα, που τη δεδομένη χρονική στιγμή είναι εξαιρετικά δύσκολο στη διαχείρισή του.

Ταυτόχρονα, κρίσιμος, ανασταλτικός παράγοντας στην εξΑΕ κυρίως την πρώτη περίοδο αναστολής των σχολείων αποτέλεσε η συχνά εμφανιζόμενη, περιορισμένη δυνατότητα των εκπαιδευτικών αλλά και των οικογενειών των μαθητών σε τεχνολογική υποδομή, καθώς και σε ψηφιακές δεξιότητες των ιδίων. Ως συνέπεια, συχνά στην επικοινωνία τους, κυρίως οι εκπαιδευτικοί που δεν γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό και δεν είχαν βοήθεια από τους οικείους τους στα ψηφιακά περιβάλλοντα, ακόρωναν την εξΑΕ χαρακτηρίζοντάς την ως

«αναποτελεσματική» και «καθόλου λειτουργική». Θεωρούμε ανάγκη, πρώτα αυτοί οι εκπαιδευτικοί που υπολείπονται δεξιοτήτων και κατόπιν οι γονείς, να υποστηριχθούν περισσότερο από όλους στην περίπτωση διάθεσης τεχνολογικού εξοπλισμού και ανάλογης επιμόρφωσης.

Επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης αποτέλεσε το περιορισμένο δυναμικό, η ευπαθής φυσιολογία των μαθητών τους, η οποία συχνά τους καθιστά μη ικανούς να παρακολουθήσουν την εξΑΕ. Μοιάζει δε ανάγκη να συνυπολογισθεί ότι η ειδική εκπαίδευση διαχειρίζεται ευάλωτες οικογένειες και παιδιά, που εκτός του γνωστικού συχνά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα ζητήματα σε ψυχολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και ιατρικό πεδίο. Ζητήματα που συχνά μεγεθύνονται σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή την περίοδο αναστολής των σχολείων και δημιουργούν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

Δομές Συνεκπαίδευσης

Τα ανωτέρω ζητήματα γίνονταν περισσότερο έντονα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν θεσμούς συνεκπαίδευσης, οι οποίοι περισσότερο από τους υπόλοιπους της γενικής εκπαίδευσης υπήρξε ανάγκη να διαπραγματευτούν επιπρόσθετα έντονες αλλαγές στο ρόλο τους, σε σχέση με τους μαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους γονείς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι δομές της ειδικής εκπαίδευσης που βρίσκονται περισσότερο κοντά, ως υποστήριξη της συνεκπαίδευσης των μαθητών με εεα, στην γενική εκπαίδευση, είναι η Παράλληλη Στήριξη – Συνεκπαίδευση (στο εξής ΠΣ-Σ) και το Τμήμα Ένταξης (στο εξής ΤΕ) (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2008).

Το ΤΕ αποτελεί την παλαιότερη δομή ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Υποστηρίζει συνήθως μικροομάδες μαθητών με εεα, συχνά σε ξεχωριστή αίθουσα από αυτή της υπόλοιπης ομάδας, «προσφέροντας ενισχυτική και κυρίως επανορθωτική διδασκαλία σε γνωστικά αντικείμενα γλωσσικού, μαθηματικού εγγραμμματισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων» (Μουταβελής, 2013, σελ. 242).

Ταυτόχρονα, στην ΠΣ-Σ, ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης υποστηρίζει συνήθως έναν μαθητή ή και περισσότερους, με ζητήματα εεα που ξεφεύγουν έντονα της κανονικότητας. Συνυπάρχει εντός της σχολικής αίθουσας με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής της τάξης κάνοντας μάθημα ταυτόχρονα με αυτόν, κυρίως σε ατομική βάση (Strogilos, & Avramidis, 2016). Εδώ, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διευκολύνει στην πρόσβαση του γνωστικού αντικείμενου (facilitator) και στη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή με εεα, λειτουργώντας ως δάσκαλος σκιά (teacher shadow) εντός της τυπικής τάξης (Gena, 2016) για μεγάλο αριθμό διδακτικών ωρών. Προσπαθεί δηλαδή, να βρίσκεται σε τέτοια απόσταση, η οποία αφενός να επιτρέπει την καθοδήγηση και την παρέμβαση του προς τον μαθητή του (μόνο όπου αυτό είναι αναγκαίο), αφετέρου, φροντίζει να μην του περιορίζει τις πρωτοβουλίες του σε γνωστικό επίπεδο και επίπεδο συμπεριφοράς.

Ο εκπαιδευτικός συνεκπαίδευσης, ΤΕ και ΠΣ-Σ περισσότερο από οποιαδήποτε άλλον συνηθίζει να στηρίζει την παρέμβασή του στη στενή συναισθηματική σχέση και προσωπική επαφή με τους μαθητές του, με συχνά σωματικά αγγίγματα και περιορισμένη απόσταση (π.χ. προτροπές όπως: «δώσε μου το χέρι σου», «κοίτα αυτό που σου δείχνω»). Αυτά, ανατράπηκαν με το απροσδόκητο κλείσιμο των σχολείων προκαλώντας δυσκολία στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διαχείρισης της διδακτικής πράξης και προβληματισμούς στη σχολική κοινότητα, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και υπηρεσίες εκπαίδευσης.

Σε αυτή, την πρωτόγνωρη για την εκπαίδευση κατάσταση, πλέον, οι εκπαιδευτικοί ΤΕ και ΠΣ-Σ δεν είχαν την δυνατότητα να παρέχουν εκ του σύνεγγυς υποστήριξη κι αυτός ο ρόλος μεταβιβάστηκε στις περισσότερες περιπτώσεις στους ίδιους τους γονείς. Αυτό, έφερε όλους,

εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γονείς και μαθητές σε αμηχανία για το πώς θα χειριστούν τη διδακτική διαδικασία. Ποιος άραγε θα ήταν ο ρόλος της ΠΣ-Σ στη διδακτική διαδικασία στην εξΑΕ, αφού πλέον δίπλα στο μαθητή κατά τη διάρκειά της δεν βρίσκεται ο εκπαιδευτικός της ΠΣ-Σ αλλά ο ίδιος ο γονέας που παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία, προτρέπει τον μαθητή και αξιολογεί;

Μέθοδος

Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τους τρόπους διαχείρισης της εξΑΕ εκ μέρους των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δομές συνεκπαίδευσης (ΤΕ και ΠΣ-Σ) την περίοδο της πρώτης πανελλήνιας αναστολής των σχολείων λόγω πανδημίας COVID-19 (11 Μαρτίου έως 1 Ιουνίου). Ακολούθως τίθενται επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

Ποια ήταν η ευρύτητα εκ μέρους των εκπαιδευτικών ΤΕ και ΠΣ-Σ, της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στην εξΑΕ, την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων;

Ποιες ήταν οι προκλήσεις και οι προβληματισμοί που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς ΤΕ & ΠΣ-Σ σε αυτή την περίοδο;

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη, το τελικό δείγμα αφορούσε 420 εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, ΤΕ και ΠΣ-Σ, οι οποίοι υπηρετούσαν στα νότια προάστια της Αττικής. Οι συγκεκριμένοι, συμμετείχαν σε μία από τις οκτώ τρίωρες τηλεδιασκέψεις στα πλαίσια επιμόρφωσή τους από τον ερευνητή. Οι ανωτέρω επιμορφωτικές τηλεδιασκέψεις έλαβαν χώρα από 28 Απριλίου έως 5 Μαΐου, μεσούσης της πανελλήνιας αναστολής της λειτουργίας των σχολείων λόγω πανδημίας COVID-19. Ζητούνταν από τους συμμετέχοντες στην έναρξη της επιμόρφωσης, η συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (βλ. μέσα συλλογής δεδομένων) από το οποίο προέκυψαν τελικά 399 έγκυρες απαντήσεις. Οι συμμετέχοντες ήταν 360 (90,2 %) γυναίκες και 39 (9,8 %) άντρες. Η πλειονότητά τους εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (79,9%) και στην ΠΣ-Σ (73,6 %) (Πίνακας 1), εμφανίζοντας τους ανωτέρω ως τους πλέον δυναμικούς χώρους της ειδικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικής δομής που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες

Δομή Συνεκπαίδευσης		N	%	Άθροισμα %
ΠΣ-Σ	N/γείο	34	8,5	73,6
	Δ. Σχολείο	224	56,3	
	Γυμνάσιο	16	4	
	Λύκειο	0	0	
	Γυμνάσιο & Λύκειο	19	4,8	
ΤΕ	N/γείο	10	2,5	26,4
	Δ. Σχολείο	51	12,8	
	Γυμνάσιο	39	9,8	
	Λύκειο	2	0,5	
	Γυμνάσιο & Λύκειο	4	1	

Επιπλέον, στην πλειονότητά τους ήταν νέοι εκπαιδευτικοί με το 80,7% να δηλώνει από 0 έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (Πίνακας 2). Ταυτόχρονα, 95,8% δήλωσαν ότι είχαν επιπλέον σπουδές και κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο (64,9%) (Πίνακας 3).

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
0 έως 5	250	62,6
6 έως 10	80	20,1
11 έως 15	27	6,8
16 έως 20	13	3,3
21 έως 25	11	2,8
26 έως 30	8	2
31 έως 35	10	2,5
άνω των 35		

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων των επιπλέον σπουδών πέρα του βασικού πτυχίου των συμμετεχόντων

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δεύτερο πτυχίο	27	6,8
Διδασκαλείο	33	8,3
1 ^ο Μεταπτυχιακό	259	64,9
2 ^ο Μεταπτυχιακό	53	13,3
Διδακτορικό	10	2,5
Σύνολο	382	95,8

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά, μέσω Google Forms (<https://www.google.com/forms/about/>) ερωτηματολόγιο που αφορούσε δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο κατά την παρούσα φάση αναστολής των σχολείων λόγω της πανδημίας.

Συγκεκριμένα, σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία ζητήθηκε η εκπαιδευτική δομή που υπηρετούσαν, τα έτη υπηρεσίας, το φύλο, καθώς και οι σπουδές τους.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες, συμπλήρωσαν τις απαντήσεις τους σχετικά με δύο κυρίαρχα ερωτήματα, τα οποία συνοδεύονταν από αντίστοιχες κλειστές απαντήσεις/δηλώσεις. Το πρώτο ερώτημα ήταν: «Τι μου αρέσει στην εξΑΕ αυτή την εποχή;» και ακολουθούνταν από οκτώ κλειστές απαντήσεις (π.χ. «Ασχολούμαι με τον δικό μου βηματισμό», «Μπορώ να χρησιμοποιήσω μεγάλη ποικιλία υλικού»). Το δεύτερο ερώτημα ήταν: «Τι με προβληματίζει στην εξΑΕ αυτή την εποχή;» κι ακολουθούνταν από 14 κλειστές απαντήσεις/δηλώσεις (π.χ. «Η μοναξιά», «Η φυσική απουσία των μαθητών μου» κτλ.). Οι ανωτέρω απαντήσεις/δηλώσεις και στα δύο κυρίαρχα ερωτήματα δόθηκαν με εξαβάθμια κλίμακα Likert (από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ»).

Τέλος, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ανοικτό κείμενο που απαντούσε στη φράση: «Θα ήθελα επιπλέον να καταγράψω ότι...»

Αποτελέσματα

Σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί ΤΕ και ΠΣ-Σ, την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων στην εξΑΕ, δηλώθηκε εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία που ξεπέρασε τις 15 κλειστές επιλογές του ερωτηματολογίου (π.χ. τηλέφωνο, e-me, viber) (βλ. Πίνακας 4, Άλλα μέσα). Έτσι, δηλώθηκε ότι επιπλέον γίνονταν χρήση padlet, ψηφιακών παιχνιδιών, scratch, blog, google classroom, moodle.

Είναι δε χαρακτηριστικό ότι το 99% δήλωσε ότι έκανε χρήση ασύγχρονης και το 64,5% ότι εφάρμοζε τη σύγχρονη εξΑΕ.

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες κατά την εξΑΕ.

Ψηφιακά μέσα	Συχνότητα	Ποσοστό %
e-mail	272	68,3
ηλ. έγγραφα	249	62,1
ηλ. συνδέσμους	224	56,3
τηλέφωνο	211	52,9
viber	171	42,9
eclass	167	41,9
Άλλα μέσα	120	15
webex	118	29,6
e-me	60	15,1
skype	58	14,5
messenger	54	13,5

Εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στα ερωτήματα «τι μου αρέσει στην εξΑΕ αυτή την εποχή» (Πίνακας 5) και «τι με προβληματίζει στην εξΑΕ αυτή την εποχή» (Πίνακας 6). Η παρούσα κλίμακα είχε εύρος 1 έως 6 και μέσο όρο 3,5.

Στον Πίνακα 6 εμφανίζεται ότι δεν απασχόλησε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς η εμπλοκή των γονέων στο μάθημα και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι κατά φθίνουσα σειρά και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα «τι μου αρέσει στην εξΑΕ αυτή την περίοδο»

Απαντήσεις στο ερώτημα: «τι μου αρέσει στην εξΑΕ αυτή την περίοδο»	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μπορώ να χρησιμοποιήσω μεγάλη πολυμεσικότητα, έγγραφα, video...	4,76	1,14
Μπορώ να χρησιμοποιήσω μεγάλη ποικιλία υλικού	4,67	1,25
Συμμετέχω σε κάτι διαφορετικό	4,40	1,14
Ασχολούμαι με τον δικό μου βηματισμό	4,33	1,16
Ασχολούμαι χωρίς αυστηρό ωράριο	4,09	1,35
Συμμετέχω σε κάτι όμορφο	4,04	1,26
Συμμετέχω σε κάτι μοναδικό	3,98	1,31
Η εμπλοκή των γονέων στο μάθημα	3,17	1,24
Δεν χρειάζεται να πηγαίνω στο σχολείο	2,69	1,57

Πίνακας 6. Μέσοι όροι κατά φθίνουσα σειρά και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα «τι με προβληματίζει στην εξΑΕ αυτή την περίοδο»

Απαντήσεις στο ερώτημα: «τι με προβληματίζει στην εξΑΕ αυτή την περίοδο»	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η φυσική απουσία των μαθητών μου	5,11	1,10
Κάποιες οικογένειες δεν έχουν τη δυνατότητα υποδομής	4,97	1,21
Κάποια παιδιά έχουν χαθεί	4,78	1,31
Κάποιες οικογένειες δεν έχουν δεξιότητες	4,73	1,29
Δεν είναι πραγματικό περιβάλλον	4,39	1,36
Η φυσική απουσία των συναδέλφων μου	4,20	1,36
Η μοναξιά	4,06	1,40
Το αποτέλεσμα είναι λιγότερο σε σχέση με τον κόπο	4,04	1,36
Ο χρόνος που δαπανώ σε σχέση με το αποτέλεσμα	3,81	1,44
Το ηλεκτρονικό σύστημα (internet, πλατφόρμες)	3,63	1,50
Η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία	3,59	1,48
Η εμπλοκή των γονέων στο μάθημα	3,55	1,49
Που δεν γνωρίζω καλά πλατφόρμες και συστήματα	2,76	1,43

Τέλος, στην ανοιχτή δήλωση «Θα ήθελα επιπλέον να καταγράψω ότι...» παρά τον περιορισμό του χρόνου, καταγράφηκαν 144 σχόλια με σύνολο λέξεων 5154 λέξεις και μ.ο. ανά σχόλιο 35,79 λέξεις. Εκεί καταγράφηκε η ανάγκη επιμόρφωσης, με επισημάνσεις όπως: «Θα ήθελα να ανοίξουν τα σχολεία και παράλληλα να έχουμε επιπλέον επιμόρφωση σχετικά με την ασύγχρονη και σύγχρονη εκπαίδευση και τις αντίστοιχες πλατφόρμες» και «Χρειάζεται επιμόρφωση όλων μας στην εξ αποστάσεως γιατί όλα είναι διαφορετικά τώρα». Επιπλέον, αναδείχτηκαν δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί λόγω υποδομών οι ίδιοι, καθώς και οι οικογένειες των μαθητών τους. Ενδεικτικά καταγράφηκε: «Το σύστημα δεν ήταν προετοιμασμένο για αυτό που βιώνουμε με αποτέλεσμα να δυσκολευόμαστε πάρα πολύ όσοι συναδέλφοι δεν έχουμε την κατάλληλη υποδομή, γνώσεις αλλά και οι ίδιες οι εφαρμογές κολλάνε και μας δυσκολεύουν» και «στη δική μας περίπτωση - ειδική αγωγή, η εμπλοκή των γονέων δεν είναι αρνητικός παράγοντας. Το πραγματικό default είναι ότι δεν υπάρχουν οι υποδομές και η τεχνογνωσία από την οικογένεια για να είναι επαρκές το μάθημα μέσω διαδικτύου».

Συζήτηση

Η καθημερινότητα και η σχολική ρουτίνα, επιβάλλει την ολοκλήρωση κύκλων, όπως είναι για παράδειγμα η λήξη του σχολικού έτους, τα Χριστούγεννα και το νέο έτος. Πάντα θα προηγείται μια χαρούμενη, γιορτινή ατμόσφαιρα κλεισίματος αυτού του κύκλου και των εργασιών του σχολείου. Εδώ, αντίθετα, υπήρξε σπάσιμο της σχολικής ρουτίνας με βίαιο τρόπο. Ξαφνικά 11 Μαρτίου όλα τα σχολεία έκλεισαν. Είναι χαρακτηριστικό δε, ότι καν δεν αποχαιρετίστηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Έμαθαν το κλείσιμο του σχολείου από τα ΜΜΕ. Μια αναστολή της λειτουργίας του σχολείου με σίγουρη την ψυχολογική επιβάρυνση των εμπλεκόμενων. Πράγμα, το οποίο αναμένεται να έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη των μαθητών, των οικογενειών τους να στηριχτούν εν πρώτοις συναισθηματικά.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της αναστολής λειτουργίας των σχολείων έπρεπε μέσω της εξΑΕ να υποστηρίξουν, εκτός από το γνωστικό, τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας των μαθητών τους και των οικογενειών τους με το σχολείο που άλλαξε άρδην τον τρόπο λειτουργίας του. Σκοπός υπήρξε τότε η ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν», της ασφάλειας των μαθητών, καθώς και των οικογενειών τους.

Στο ερευνητικό ερώτημα τι τους αρέσει αυτή την περίοδο στην εξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν τη δυνατότητα χρήσης μεγάλης ποικιλίας διδακτικού υλικού, τη δυνατότητα αυτονομίας, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν σε κάτι διαφορετικό. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και κεντρικά οριζόμενο, με αποτέλεσμα να ευνοχίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά αισθάνονται περιορισμένοι στην εκτέλεση του δύσκολου, αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αυτή την εποχή όμως, υπήρξε η δυνατότητα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης, στην πλειονότητά τους νέοι, να εκδηλώσουν την επιστημοσύνη τους και την αγάπη τους για την εκπαίδευση παίρνοντας γόνιμο εκπαιδευτικό ρίσκο προς όφελος των μαθητών τους και της εκπαίδευσής τους.

Από την άλλη, μοιάζει να μην τους προβληματίσε ιδιαίτερα η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζήτημα που απασχολούσε έντονα τις συζητήσεις της σχολικής κοινότητας αυτή την περίοδο. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις δηλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, ότι αυτή την περίοδο της εξΑΕ βελτιώθηκε η σχέση τους με γονείς και η μεταξύ τους αλληλοεκτίμηση. Κι αυτό θεωρούμε ότι συνέβη επειδή οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης μέσα από την κάμερα «μπήκαν» ο ένας στο σπίτι και την καθημερινότητα του άλλου βελτιώνοντας έτσι την αλληλοκατανόηση. Μοιράστηκαν κοινές ανησυχίες, φόβους για την εξέλιξη τη πανδημίας και το μέλλον και συσπειρώθηκαν περισσότερο δίπλα στην ομάδα του σχολείου και τον εκπαιδευτικό που δήλωσε διαθεσιμότητα και ενσυναίσθηση.

Συχνά, οι γονείς, λειτουργώντας αυτή την περίοδο ως «βοηθοί» των εκπαιδευτικών είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τα ζητήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους με εσα και ταυτόχρονα την ίδια τη δυσκολία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Επιπλέον και πιο σημαντικό, πολλοί γονείς εκτίμησαν ακόμη περισσότερο αυτούς τους εκπαιδευτικούς που στάθηκαν κοντά στα παιδιά τους και την οικογένειά τους αυτή την περίοδο, βελτιώνοντας έτσι τη θέση και την εκτίμηση του εκπαιδευτικού στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Οι εκπαιδευτικοί ΤΕ και ΠΣ-Σ στέκονται με τις απαντήσεις τους στην παρούσα έρευνα για άλλη μια φορά στο συναισθήμα, στην ενσυναίσθηση απέναντι στο παιδί και στην οικογένειά του. Τους προβληματίσε έντονα, η φυσική απουσία των παιδιών, ότι κάποια από αυτά παρόλες τις προσπάθειές τους δεν είχαν επικοινωνία μαζί τους, κυρίως από το γεγονός ότι οι οικογένειές τους δεν είχαν υποδομές και δεξιότητες να ανταποκριθούν στο σοβαρό αίτημα της εξΑΕ. Καταγράφεται επίσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσής τους σε νέα ψηφιακά περιβάλλοντα (π.χ. padlet, webex). Ως επέκταση, θεωρούμε ότι είναι ανάγκη να επιμορφωθούν αντίστοιχα οι γονείς και οπωσδήποτε να διδαχθούν αντίστοιχα οι μαθητές, τους τρόπους πρόσβασης και διαχείρισης των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιεί το σχολείο. Αυτό, γιατί στην ειδική εκπαίδευση, οι γονείς συχνά αποτελούν συνεκπαιδευτές και συνθεραπευτές προς τα παιδιά τους (Hoffmann, Bogoev, & Sellers, 2019), αφού αυτός ο τρόπος, μοιάζει να αποτελεί τον πλέον αποτελεσματικό για τη γενίκευση της παρέμβασης σε πλαίσια εκτός σχολείου (Heward, Alber-Morgan, & Konrad, 2017).

Συνάμα, είναι ανάγκη μάλλον όσοι άνθρωποι βρίσκονται πιο κοντά στην τάξη και στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσουν και να εμπλουτίσουν ψηφιακά αποθετήρια, ώστε να διατηρηθούν όσα παράχθηκαν αυτή την εποχή (βλ. <https://adrianosmoutavelis.github.io/index.html?article=menoumespiti>) και ίσως χρειαστεί να χρησιμοποιηθούν ξανά σε ανάλογη αναστολή λειτουργίας σχολείων. Μάλιστα, θεωρούμε ότι κάποιες από αυτές τις διδακτικές στρατηγικές, διαδικασίες και υλικό θα είναι ωφέλιμα και στην τυπική, δια ζώσης εκπαίδευση. Έτσι, ως παραδείγματα, η χρήση ηλεκτρονικών συνδέσμων μουσειακών χώρων, οι οποίοι αυξήθηκαν έντονα αυτή την περίοδο, μπορούν να

εμπλουτίσουν τη διδακτική πράξη. Επιπλέον, όταν μαθητές απουσιάζουν με ασθένεια, θα έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης της τάξης τους μέσω σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ και της ΠΣ-Σ αυτή την περίοδο έχουν εκπαιδευτεί από την ίδια τη χρήση τους, σε νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και ευκολότερα πλέον μπορούν τώρα να περάσουν σε ηλεκτρονικές καταγραφές με ψηφιακούς Ατομικούς φακέλους των μαθητών, e-portfolio και ψηφιακά Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης, εργαλεία απαραίτητα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και το μέλλον της ειδικής εκπαίδευσης (Μουταβελής, & Τζιβινίκου, 2020).

Επιστρέφοντας στο πρώτο ερώτημα της παρούσας έρευνας, το οποίο αναζητά την ευρύτητα εκ μέρους των εκπαιδευτικών ΤΕ και ΠΣ-Σ, της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στην εξΑΕ, την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, είναι χαρακτηριστική η εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία των μέσων. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίστηκαν στην προτεινόμενη από το Υπουργείο πλατφόρμα της webex αλλά προχώρησαν σε άλλες εφαρμογές, όπως το messenger, viber. Αυτό συνέβη γιατί η χρήση των τελευταίων είναι δημοφιλής από το σύνολο του πληθυσμού κι ως εκ τούτου, ήδη γνωστές σε πολλούς γονείς, οι οποίοι θα λειτουργούσαν υποστηρίζοντας στη μαθησιακή εξΑ διαδικασία. Επιπλέον, οι παρούσες εφαρμογές εστιάζουν στην επικοινωνία κυρίως σε διατομικό επίπεδο και γι' αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευκολότερα στην ειδική εκπαίδευση όπου η παρέμβαση αφορά μικρές σχετικά ομάδες μαθητών (Μουταβελής, 2020).

Ως συνεπαγωγή, με ελάχιστη χρονοτριβή μπόρεσαν αρκετοί εκπαιδευτικοί να περάσουν άμεσα σε επικοινωνία με τους γονείς και σύντομα σε εκπαίδευση των μαθητών τους με εεα. Εξέπληξε δε, θετικά, ότι οι εκπαιδευτικοί έκαναν ευρεία χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων, που αρκετά από αυτά απαιτούν προχωρημένες ψηφιακές γνώσεις (π.χ. moodle). Επίσης, είναι ιδιαίτερα θετικό ότι δεν παρέμειναν στην ασύγχρονη εξΑΕ (π.χ. αποστολή email) αλλά αντίθετα χωρίς να διστάσουν προχώρησαν με τους μαθητές τους σε σύγχρονη εξΑΕ.

Με δεδομένο δε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ-Σ και των ΤΕ, είναι στην πλειονότητά τους αναπληρωτές με λίγα χρόνια υπηρεσίας, γνωρίζουμε ότι δεν έχουν επιμορφωθεί από την υπηρεσία σε τέτοια ζητήματα ψηφιακής διαχείρισης. Θα μπορούσε έτσι, να αναρωτηθεί κανείς, πως γνώριζαν να χρησιμοποιούν όλα αυτά τα ψηφιακά εργαλεία. Πως κατάφεραν δηλαδή να περάσουν από το μολύβι και το χαρτί στην ηλεκτρονική προσέγγιση της μάθησης; Η απάντηση είναι ότι είναι νέοι άνθρωποι και ως τέτοιοι είναι ψηφιακά εγγράμματοι. Έχουν άτυπα διδαχθεί την ηλεκτρονική επικοινωνία από την ίδια την καθημερινότητα και σύγχρονη ζωή, που είναι κατά πολύ, ψηφιακά υποστηριζόμενη.

Αναδεικνύεται έτσι η δυνατότητα των νέων εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται γρήγορα σε καταστάσεις κρίσεις και πάνω απ' όλα, αυτό αποτελεί τη μεγαλύτερη ευκαιρία για το σημερινό σχολείο. Η προσπάθειά μας τώρα ως εκπαιδευτική πολιτική, θα ήταν να συντηρήσουμε αυτή την φέρουσα ταχύτητα, ώστε να δημιουργήσουμε ψηφιακούς τρόπους διαχείρισης και εκπαίδευσης. Να περάσουμε δηλαδή, όχι στην απλή αποσπασματική, αλλά στη μόνιμη χρήση του ψηφιακού κόσμου στην ειδική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι, μπορούν αν τους εμπιστευτεί με όραμα η Πολιτεία, αν τους καθοδηγήσει σωστά, αν τους προτρέψει, να μεταλλάξουν το παλαιό σχολείο της απομνημόνευσης του μαυροπίνακα και της βαριάς γραφειοκρατίας σε ένα νέο, ευέλικτο, «ψηφιακό, σχολείο ζωής».

Η κρίση είναι ανάγκη να γίνει η ευκαιρία, η εμβρυουλκός των αλλαγών μας. Κι αυτή είναι η μεγάλη ευκαιρία για την Παιδεία μας, γεννημένη από την κρίση την πανδημίας.

Αναφορές

- Aljehany, M. S., Bennett, K. D. (2019). Meta-analysis of video prompting to teach daily living skills to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 34(1), 17–26.
- Garner, R. L. (2019). *Exploring Digital Technologies for Art-Based Special Education. Models and Methods for the Inclusive K-12 Classroom*. N.Y.: Routledge.
- Gena, A. (2016). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541-554.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N. & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1812739
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12, DOI: 10.1080/132697800112749
- Heward, W., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (11th ed.). New Jersey: Pearson.
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95–106. <https://doi.org/10.1177/8756870519844162>
- Mulvey, B., Chiu, J., Ghosh, R. & Bell, R. (2016). Special education teachers' nature of science instructional experiences. *Journal of Research in Science Teaching*. 53. 554–578. 10.1002/tea.21311.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with Special Educational Needs in Co-taught and Non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24-33.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση - Διάγνωση - Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2017). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες -Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2020). Πρώτες οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική παρέμβαση στην Ειδική Εκπαίδευση. Εγκύκλιος, Συντονιστή Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 4^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://adrianosmoutavelis.github.io/files/e-paremvasi.EAE.pdf>
- Μουταβελής, Α. Γ. & Τζιβινίκου, Σ. (2020). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης: Συνοπτικός Οδηγός για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη*. Βόλος: Readnet. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://www.readnet.gr/genika-vivlia/24-%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.html>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/183/1/02_kefalaio_2.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). *Εκπαιδευτικός νόμος για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. (Υπ' Αριθμ. 3699, ΦΕΚ Α' §§ 199-1-37). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.