

# Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 21, Αρ. 1 (2025)

Open Education: The Journal of Open and Distance Education and Educational Technology



Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19

*Βαΐα Δινοπούλου, Στεργιανή Γκιαούρη*

doi: [10.12681/jode.33591](https://doi.org/10.12681/jode.33591)

Copyright © 2025, Βαΐα Δινοπούλου, Στεργιανή Γκιαούρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

**Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19**

**Inclusion of children with special educational needs or disabilities in distance learning and an analysis of the point of view of Special Education and General Education teachers in Primary Education during the pandemic of Covid-19**

**Βαΐα Δινοπούλου**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Ειδική Παιδαγωγός,  
MSc στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[vaiadinopoulou@yahoo.gr](mailto:vaiadinopoulou@yahoo.gr)

**Στεργιανή Γκιαούρη**

Ψυχολόγος, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Ειδικής Αγωγής στο  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[sgiaouri@uowm.gr](mailto:sgiaouri@uowm.gr)

**Extended Summary**

Nowadays the spread of the new virus, Covid-19, around the world has led to a pandemic with unprecedented consequences. In a short period of time due to the pandemic Covid-19, every person had significantly been affected personally, socially, professionally and financially (Raikou, Konstantopoulou & Lavidas, 2021). There have been major upheavals in the economy of many countries and health systems have reached the point of collapse. In the business sector there have been mass layoffs and many businesses were compelled to business closure. Also, there was an increase in cases of domestic violence and more divorces were recorded, changes that affected both the mental and physical health of people. Moreover, the pandemic led to gradual closing of all educational units, which remained closed for a long period of time (Bakirtzi, 2020).

Education is a constantly changing field, prone to be influenced by all conditions that affect society. In the school sector, as expected, the effects of social phenomena and the social changes were observed, which created an entirely different reality. The conditions resulting from the Covid-19 pandemic have led education to a state of

emergency, requiring immediate and flexible solutions in order to continue the educational process. Therefore, the solution given was a shift to distance learning (Karalis & Raikou, 2020).

Distance learning has taken on a leading role in the last two years, due to the spread of the pandemic. Until recently, the practices of distance learning were applied only in university programs, such as in master's degrees and doctoral theses (Lionarakis, Manousou, Hartofylaka, & Papadimitriou, 2021). Distance learning has come to create a new reality with its own characteristics and needs. Teachers and students now had to adapt to distance learning, which was new and there were no previous experience, especially for primary students (first and second grade). The immediate transition to distance learning in all educational structures aimed to maintain the contact of teachers and students with the learning process (Raikou et al., 2021).

Of course, with this transition from traditional-formal education to distance learning, changed the approach on students with special educational needs. It was certain that different kind of care had to be taken both for students who were part of the general educational system and for those who belonged to special and inclusive education. Distance learning regarding students with special educational needs is not effective without the use of the appropriate means and without an individualized learning program. Teaching students with learning difficulties must be differentiated and individualized, according to the developmental characteristics of each student. As a result, distance learning can be an opportunity for students with special learning difficulties, only, when the appropriate means of technology are provided and applied (Karasel, Bastas, Altinay, Altinay, & Dagli, 2020).

In the present study, the perspectives of 125 primary school educators, both special and general education teachers, were investigated regarding the inclusion of children with special educational needs or disabilities in distance learning during the Covid-19 pandemic. The study aimed to explore the problems and difficulties arising from the inclusion of children with special educational needs, the collaboration between special education teachers and their colleagues in general education, as well as cooperation with parents. Some of the key findings include the difficulty students face in using electronic platforms to attend classes, challenges related to perception, concentration, communication, learning, and adaptation due to the specific needs of

students, as well as difficulties in providing personalized approaches to students with special educational needs or disabilities. Finally, a significant increase in the workload and preparation of educators for distance teaching is noted.

### **Keywords**

inclusion, distance learning, pandemic Covid-19, special educational needs, teachers' views

### **Περίληψη**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν απόψεις 125 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Στόχοι της μελέτης ήταν η διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν από τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους/τις συναδέλφους/ισσες της γενικής αγωγής, καθώς και η συνεργασία με τους γονείς. Κάποια από τα βασικά ευρήματα που προέκυψαν είναι η δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών από τους/τις μαθητές/τριες για την παρακολούθηση των μαθημάτων, δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών, καθώς και δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Τέλος, διαπιστώνεται πως υπήρξε σημαντική αύξηση φόρτου εργασίας και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

### **Λέξεις-κλειδιά**

συμπερίληψη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία Covid-19, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απόψεις εκπαιδευτικών

## **Εισαγωγή**

Στις μέρες μας η εξάπλωση του νέου ιού Covid-19 σε όλο τον κόσμο, οδήγησε σε μια πανδημία με πρωτοφανείς συνέπειες. Σε σύντομο χρονικό διάστημα η πανδημία λόγω του Covid-19 είχε επηρεάσει σημαντικά κάθε άτομο τόσο προσωπικά και κοινωνικά, όσο επαγγελματικά και οικονομικά (Raïkou, Konstantopoulou, & Lavidas, 2021). Παρατηρήθηκαν μεγάλες ανατροπές στην οικονομία πολλών χωρών, τα συστήματα υγείας έφτασαν σε σημείο κατάρρευσης, στον τομέα των επιχειρήσεων υπήρξαν μαζικές απολύσεις ή και ακόμη και κλείσιμο πολλών επιχειρήσεων. Επίσης, έντονη ήταν η αύξηση περιπτώσεων ενδοοικογενειακής βίας, ακόμη και των διαζυγίων, αλλαγές που επηρέασαν τόσο την ψυχική όσο και την σωματική υγεία των ανθρώπων, καθώς και το σταδιακό κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών μονάδων, το οποίο διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα (Μπακιριτζή, 2020).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο, το οποίο δέχεται μεγάλη επιρροή από όλες αυτές τις συνθήκες που επιδρούν στην κοινωνία. Στο χώρο του σχολείου, όπως είναι αναμενόμενο, παρουσιάζονται οι επιπτώσεις των κοινωνικών φαινομένων, αλλά και των κοινωνικών αλλαγών, οι οποίες έρχονται να δημιουργήσουν μία εξ ολοκλήρου διαφορετική πραγματικότητα. Οι συνθήκες λοιπόν, που προέκυψαν από την πανδημία του Covid-19, οδήγησαν την εκπαίδευση σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, που απαιτούνταν άμεσες και ευέλικτες λύσεις, ώστε να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η λύση που δόθηκε ήταν η στροφή στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Karalis & Raïkou, 2020).

Αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δημοφιλής στην εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρατηρείται πως αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός πως αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για την διεξαγωγή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, δεν δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από την υλοποίηση της, όπως προκύπτει και από την έρευνα των Phan και Dang (2017), στην οποία συμμετείχαν 2.300 εκπαιδευτικοί, το 99% των εκπαιδευτικών δήλωσαν έτοιμοι/ες για εξ αποστάσεως διδασκαλία, ωστόσο άλλοι παράγοντες όπως η έλλειψη τεχνολογικών μέσων και υποδομών καθώς και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτούργησαν ανασταλτικά για την επιτυχή διεξαγωγή της. Σύμφωνα με τον Al-KhatirAl-Arimi (2014), παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες μετά από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διότι

δεν νιώθουν εξοικειωμένοι/ες με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό που φαίνεται πως αποτελεί κοινό θέμα στην εκπαιδευτική κοινότητα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη χρήση νέων τεχνολογιών (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι τεχνολογικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων, δεν ήταν επαρκώς δομημένες, όπως αποδείχθηκε, ώστε να υποστηρίξουν την μεταβολή από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Κοτσιφάκος, Λογαράς, & Ράπτη, 2021). Οι Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα και Παπαδημητρίου (2021), υποστηρίζουν ότι υπήρχαν μεγάλες ελλείψεις στον τεχνολογικό εξοπλισμό, ζητήματα σύνδεσης δικτύου, έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και γενικότερων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες κ.α. Επιπλέον, παρατηρείται η απουσία της σχολικής ηγεσίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις Λιακοπούλου και Σταυροπούλου (2021) η υποστήριξη για εκπαιδευτικά ζητήματα που προέκυπταν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, γίνονταν κυρίως μέσω του/της Συντονιστή/τριας Εκπαιδευτικού Έργου, καθώς και μέσω της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πληθώρα ερευνών (Karasel, Bastas, Altinay, Altinay, & Dagli, 2020· Özdilekler, Altinay, Altinay, & Dagli, 2018· Petretto, Masala, & Masala, 2020· Yahaya & Zulkifli, 2021) που διερεύνησαν την καταλληλότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία αποδεικνύουν πως η εξ αποστάσεως ειδική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη χωρίς τη χρήση των κατάλληλων μέσων και χωρίς εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η διδασκαλία στην ειδική εκπαίδευση πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να προσαρμόζεται σύμφωνα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας. Οι Denisova, Lekhanova και Gudina (2020), από τα ευρήματα της μελέτης τους επισημαίνουν πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να έχουν μια ανεπτυγμένη ικανότητα αυτο-οργάνωσης, γεγονός το οποίο είναι δύσκολο έως αδύνατο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Lake (2020), οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ανάμικτες εμπειρίες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ακόμη, η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2021), στην οποία συμμετείχαν 4.324 εκπαιδευτικοί αναφέρεται η δυσκολία πρόσληψης του διδακτικού αντικειμένου. Ταυτόχρονα, οι Λιοναράκης κ.ά. (2021), δηλώνουν δυσκολία κατανόησης, αλλά και εύρεσης κατάλληλου διαδικτυακού και διδακτικού υλικού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, η Lake (2020) στην ερευνητική της μελέτη, υπογραμμίζει πως η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί διαφορετικές ικανότητες από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Νεότερες έρευνες (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021· Petretto et al., 2020) τεκμηριώνουν ότι παρά τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκαλεί σοβαρές συνέπειες όπως είναι η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, η διάσπαση της προσοχής, η διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος και περιβάλλοντος, κ.α. Και το σημαντικότερο ότι με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας περιορίζεται η κοινωνική επαφή και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών. Παρομοίως, σε ερευνητικές μελέτες (Κλουβάτος, 2021· Mason & Miller, 1991) ανακάλυψαν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, την έλλειψη κατάλληλων πρακτικών, την έλλειψη γονικής υποστήριξης και δημιουργεί στους/στις εκπαιδευτικούς συναισθήματα αποσύνδεσης τόσο από τους/τις μαθητές/τριες τους όσο και από τους/τις συναδέλφους τους.

### **Σκοπός της έρευνας**

Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στη διερεύνηση των δυσκολιών και των εμποδίων που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως και η καταγραφή των προκλήσεων και των ευκαιριών για μια ισότιμη, προσβάσιμη και κοινωνικά δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σκοπός της, εν λόγω, έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΕ70, ΠΕ70ΕΑΕ ΠΕ71), όσον αφορά στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στόχοι της ερευνητικής μελέτης αποτελούν η διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που προέκυψαν από τη συνεκπαίδευση των

παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους/τις συναδέλφους/ισσες της γενικής αγωγής, καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους της ερευνητικής μελέτης, συντάχθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους εμπειρία κατά τη διάρκεια της πανδημίας;
2. Ποια εμπόδια προέκυψαν κατά τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

### **Μεθοδολογία**

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, έγινε χρήση της ποσοτικής μεθόδου για την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η ποσοτική μεθοδολογία μας δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, μέσω της οποίας μπορούμε να διερευνήσουμε με αντικειμενικό τρόπο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να επηρεάσουμε τις στάσεις και τις αξίες, καθώς δεν υπάρχει άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου υπάρχει η δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από μεγάλο δείγμα υποκειμένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος (Gillham, 2000). Επίσης, μέσω του ερωτηματολογίου διατηρείται η ανωνυμία, η οποία μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον βαθμό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων (Orpenheim, 2000).

### **Ερευνητικό δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΕ70, ΠΕ70ΕΑΕ ΠΕ71). Συγκεκριμένα, οι 70 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στη γενική αγωγή και οι 55 εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή. Από αυτούς οι 31 εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και οι 94 γυναίκες. Η επιλογή του δείγματος

δεν ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς η δειγματοληψία έγινε με βάση την πρόσβαση σε διαδικτυακούς ιστότοπους εκπαιδευτικών, την επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τα περισσότερα Δημοτικά σχολεία της χώρας, καθώς και μέσω γνωριμιών. Αποτελεί, λοιπόν, μια δειγματοληψία ευκολίας. Ως αποτέλεσμα, δεν εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία, η οποία θα ήταν πιο αντιπροσωπευτική στο σύνολο του πληθυσμού.

### Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου εκφρασμένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου – 2=Λίγο – 3=Μέτρια – 4=Πολύ – 5=Πάρα πολύ) και πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου παρατηρούμε ότι η τιμή του άλφα είναι ίση με 0.893, με την τιμή να υπερβαίνει το ελάχιστο αποδεκτό όριο.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.893	94

Σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να καλύψει πληθώρα θεμάτων που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19. Ήταν σημαντικό να διαμορφωθεί έτσι το ερωτηματολόγιο, ώστε να απαιτείται ελάχιστος χρόνος για τη συμπλήρωση και για τη συλλογή των απαντήσεων, καθώς η χορήγηση του έγινε μέσω του διαδικτύου, ώστε το δείγμα μας να καλύπτει διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

### Δημογραφικά χαρακτηριστικά – Γενικές πληροφορίες των εκπαιδευτικών του πληθυσμού της έρευνας

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, από τους 125 ερωτηθέντες οι 31 (24,8%) ήταν άνδρες και οι 94 (75,2%) γυναίκες.

**Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Άνδρας	31	24,8
Γυναίκα	94	75,2

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την ηλικία τους οι 55 (44%) ήταν 30-39 ετών, οι 47 (37,6%) ήταν 22-29 ετών, οι 14 (11,2%) ήταν 40-49 ετών και οι 9 (7,2%) ήταν 50+ ετών.

**Πίνακας 3:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
22-29	47	37,6
30-39	55	44,0
40-49	14	11,2
50+	9	7,2

Όσον αφορά την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τον τίτλο σπουδών τους, οι 76 (25%) κατείχαν πτυχίο γενικής αγωγής (ΠΕ70), οι 44 (14,5%) κατείχαν μεταπτυχιακό (άλλο), οι 36 (11,8%) κατείχαν μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής (ΠΕ70ΕΑΕ), ομοίως οι 36 (11,8%) κατείχαν σεμινάριο ειδικής αγωγής (τουλάχιστον 9μηνης διάρκειας άνω των 300 ωρών), οι 13 (4,3%) κατείχαν πτυχίο ειδικής αγωγής (ΠΕ71) και μόνο 2 (0,7%) κατείχαν διδακτορικό ειδικής αγωγής.

**Πίνακας 4:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον τίτλο σπουδών

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Πτυχίο γενικής αγωγής (ΠΕ70)	76	25,0
Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής (ΠΕ70 ΕΑΕ)	36	11,8
Μεταπτυχιακό (άλλο)	44	14,5
Σεμινάριο ειδικής αγωγής (τουλάχιστον 9μηνης διάρκειας άνω των 300 ωρών)	36	11,8
Διδακτορικό ειδικής αγωγής	2	,7
Πτυχίο ειδικής αγωγής (ΠΕ71)	13	4,3

1

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την προϋπηρεσία τους οι 82 (65,6%) εργάζονταν 0-5 έτη στην εκπαίδευση, οι 20 (16%) εργάζονταν 6-10 έτη, οι 12 (9,6%) εργάζονταν 11-20 έτη, οι 8 (6,4%) εργάζονταν 21-30 έτη και τέλος, οι 3 (2,4%) εργάζονταν περισσότερα από 30 έτη στην εκπαίδευση.

<sup>1</sup> Οι ερωτηθέντες μπορεί να είναι κάτοχοι δύο ή περισσότερων πτυχίων.

**Πίνακας 5:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
0-5	82	65,6
6-10	20	16,0
11-20	12	9,6
21-30	8	6,4
>30	3	2,4

Από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 103 (82,4%) εργάζονταν στην δημόσια εκπαίδευση και οι 22 (17,6%) εργάζονταν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

**Πίνακας 6:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς είδος εργασίας

Εργάζομαι	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Ιδιωτική Εκπαίδευση	22	17,6
Δημόσια Εκπαίδευση	103	82,4

Αναφορικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τη σχέση εργασίας τους, οι 73 (58,4%) εργάζονταν ως αναπληρωτές/τριες, οι 30 (24%) εργάζονταν ως μόνιμοι/ες, οι 17 (13,6%) εργάζονταν με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας και οι 5 (4%) εργάζονταν ως ωρομίσθιοι/ες.

**Πίνακας 7:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την σχέση εργασίας

Σχέση Εργασίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αναπληρωτής/τρια	73	58,4
Με άλλη σχέση/σύμβαση εργασίας	17	13,6
Μόνιμος-η	30	24,0
Ωρομίσθιος-α	5	4,0

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το βαθμό αστικότητας περιοχής τους σχολείου που υπηρετούσαν κατά το 2020-2021, οι 73 (58,4%) υπηρετούσαν σε σχολείο αστικής περιοχής (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους), οι 33 (26,4%) υπηρετούσαν σε σχολείο ημιαστικής περιοχής (με πληθυσμό από 2.001-10.000 κατοίκους) και τέλος, οι 19 (15,2%) υπηρετούσαν σε σχολείο αγροτικής περιοχής (με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους).

**Πίνακας 8:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το βαθμό αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά το 2020-2021

Βαθμός αστικότητας περιοχής του σχολείου που υπηρετούσατε κατά το 2020-2021	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αστική (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους)	73	58,4
Ημιαστική (με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους)	33	26,4
Αγροτική (με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους)	19	15,2

Επιπλέον, από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 84% παρείχε εξ αποστάσεως διδασκαλία σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021, ενώ αντίθετα το 16% δεν παρείχε εξ αποστάσεως διδασκαλία σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης.

**Πίνακας 9:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης/συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021

Παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Όχι	20	16,0
Ναι	105	84,0

Όσον αφορά τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, το 56% των ερωτηθέντων υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και το 44% υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε γενικό σχολείο, το 38,4% των εκπαιδευτικών εργάζονταν ως παράλληλη στήριξη, το 11,2% εργάζονταν σε τμήμα ένταξης και το 8% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πραγματοποίησε κατ' οίκον διδασκαλία.

**Πίνακας 10:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την θέση εργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

Θέση εργασίας	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	55	44,0
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	70	56,0

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε γενικό σχολείο ως/σε	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Παράλληλη στήριξη	48	38,4
Κατ' οίκον διδασκαλία	10	8,0
Τμήμα ένταξης	14	11,2

Σχετικά με την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τον αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστήριξαν κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, το 45,6% υποστήριξε 1 μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 24% δεν υποστήριξε κανέναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρομοίως το 24% υποστήριξε 3-12 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 6,4% υποστήριξε 13 και πάνω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

**Πίνακας 11:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστήριξαν κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

Αριθμός μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
0	30	24,0
1	57	45,6
3-12	30	24,0
13 και πάνω	8	6,4

Ως προς την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί, 41 (13,5%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν διαταραχές αυτιστικού φάσματος, 36 (11,8%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, όπως επίσης 36 (11,8%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, 34 (11,2%) μαθητές/τριες εκδήλωναν διαταραχές λόγου-ομιλίας, 24 (7,9%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν συναισθηματικά προβλήματα, 13 (4,3%) μαθητές/τριες παρουσίαζαν άλλα προβλήματα ή δυσκολίες και ακριβώς ο ίδιος αριθμός μαθητών/τριων (4,3%) παρουσίαζε νοητική αναπηρία. Έπειτα, 6 μαθητές/τριες (2%) είχαν κινητικές αναπηρίες, 3 μαθητές/τριες (1%) είχαν αισθητηριακές αναπηρίες και τέλος, μόλις 2 (0,7%) μαθητές/τριες έπασχαν από χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.

**Πίνακας 12:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που υποστήριξαν

Κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αισθητηριακές αναπηρίες	3	1
Διαταραχές ομιλίας-λόγου	34	11,2
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος	41	13,5
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	36	11,8
Κινητικές αναπηρίες	6	2
Νοητική αναπηρία	13	4,3
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα	36	11,8
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα	2	0,7
Συναισθηματικά Προβλήματα	24	7,9
Άλλα προβλήματα-δυσκολίες	13	4,3

Επιπλέον, όσον αφορά την κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την υλοποίηση επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.), το 54,4% δεν υλοποίησε την επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., ενώ το 45,6% υλοποίησε την επιμόρφωση.

**Πίνακας 13:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη

Επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Όχι	68	54,4
Ναι	57	45,6

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

*Προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση των τεχνολογικών δυνατοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία:*

**Πίνακας 14:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών.	6,4%	29,6%	<b>38,4%</b>	18,4%	7,2%
Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.	8,8%	35,2%	<b>44%</b>	10,4%	1,6%
Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα.	12,8%	26,4%	<b>36,8%</b>	21,6%	2,4%
Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία.	14,4%	28,8%	<b>30,4%</b>	21,6%	4,8%
Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.	12,8%	23,2%	23,2%	<b>24,8%</b>	16%
Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων.	19,2%	<b>29,6%</b>	28%	18,4%	4,8%
Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών.	6,4%	28%	24%	<b>29,6%</b>	12%
Δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.	3,2%	24,8%	28,8%	<b>29,6%</b>	13,6%

Από τα στοιχεία του πίνακα για τις προκλήσεις από την ενεργό συμμετοχή και την χρήση των τεχνολογικών δυνατοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία παρατηρούμε πως, όσον αφορά την έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, ένα ποσοστό 38,4% δηλώνει πως ήταν μέτρια η έλλειψη καθοδήγησης των παιδιών στη χρήση νέων τεχνολογιών, το 29,6% αναφέρει πως ήταν λίγη η έλλειψη καθοδήγησης, το 18,4% εκτιμά πως υπήρξε πολλή έλλειψη καθοδήγησης, το 7,2% πως υπήρξε πάρα πολλή έλλειψη καθοδήγησης και μόλις το 6,4% δηλώνει πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη καθοδήγησης των παιδιών στη χρήση νέων τεχνολογιών. Επίσης, σχετικά με το εάν υπήρξε δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού, το 44% των ερωτηθέντων δήλωσε πως υπήρξε μέτρια δυσκολία, το 35,2% υπήρξε λίγη δυσκολία, το 10,4% υπήρξε πολλή δυσκολία, το 8,8% δήλωσε πως δεν υπήρξε καθόλου δυσκολία και μόλις το 1,6% εκτιμά πως υπήρξε πάρα πολλή δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε πως, το 36,8% των ερωτηθέντων αντιμετώπισε μέτρια δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα, το 26,4% αντιμετώπισε λίγη δυσκολία, το 21,6% αντιμετώπισε πολλή δυσκολία, το 12,8% δεν αντιμετώπισε καθόλου δυσκολία στη χρήση και ένα μικρό ποσοστό 2,4% εκτιμά πως αντιμετώπισε πάρα πολλή δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα. Σχετικά με την απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία, το 30,4% δηλώνει μέτρια απροθυμία συμμετοχής, το 28,8% δηλώνει λίγη απροθυμία συμμετοχής, το 21,6% πολλή απροθυμία, το 14,4% καθόλου και μόλις το 4,8% δηλώνει πάρα πολλή απροθυμία συμμετοχής στην τηλεκπαίδευση. Επίσης, για την έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο, το 24,8% εκτιμά πως υπήρξε πολλή έλλειψη, το 23,2% πως υπήρξε μέτρια και λίγη έλλειψη αντίστοιχα, το 16% υποστηρίζει πως υπήρξε πάρα πολλή έλλειψη και το 12,8% πως δεν υπήρξε καθόλου έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.

Ως προς την έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία διαπιστώνεται πως, από το σύνολο των ερωτηθέντων το 29,6% δηλώνει λίγη έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων, το 28% μέτρια έλλειψη, το 19,2%

καθόλου, το 18,4% πολλή έλλειψη και το 4,8% πάρα πολλή έλλειψη τεχνικών γνώσεων/ δεξιοτήτων. Όσον αφορά άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών, το 29,6% υποστηρίζει πως υπήρχαν πολύ άλλες δυσκολίες, το 28% υποστηρίζει πως υπήρχαν λίγο, το 24% πως μέτρια υπήρχαν άλλες δυσκολίες, το 12% πως υπήρχαν πάρα πολύ και το 6,4% πως δεν υπήρχαν καθόλου άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών.

Επιπροσθέτως, αναφορικά δυσκολία συνέχισης των εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι περισσότεροι (ποσοστό 29,6%) δηλώνουν πως ήταν πολύ δύσκολο να συνεχίσουν τα εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών/τριων, το 28,8% ήταν μέτρια δύσκολο να συνεχίσουν, το 24,8% λίγο δύσκολο, το 13,6% ήταν πάρα πολύ δύσκολο και μόλις το 3,2% υποστηρίζουν ότι δεν ήταν καθόλου δύσκολο να συνεχίσουν εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών/τριων.

*Τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν:*

**Πίνακας 15:** Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου.	29,6%	24,8%	<b>30,4%</b>	12%	3,2%
Αποστολή e-mail μέσω myschool.	<b>28%</b>	8%	26,4%	23,2%	14,4%
Αποστολή sms μέσω myschool.	<b>39,2%</b>	16%	23,2%	14,4%	7,2%
Αποστολή e-mail από τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου στο ΠΣΔ.	16,8%	11,2%	25,6%	<b>26,4%</b>	20%
Τηλεδιάσκεψη.	15,2%	16,8%	20%	<b>28%</b>	20%
Αποστολή e-mail από την προσωπική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του/της διευθυντή/τριας στο ΠΣΔ.	18%	14%	17%	25%	<b>26%</b>

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ως προς το εάν το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου διαπιστώνεται πως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το

30,4% απάντησε πως ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου ήταν σε μέτριο βαθμό κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 29,6% δήλωσε πως η ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 24,8% εκφράζει πως ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 12% ότι ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις ένα μικρό ποσοστό 3,2% εκτιμά πως ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας. Επίσης, όσον αφορά την αποστολή e-mail μέσω myschool ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το 28% απάντησε πως δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 26,4% απάντησε πως ήταν ένα μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 23,2% πως ήταν ένα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 14,4% πως ήταν ένα πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις το 8% πως η αποστολή e-mail μέσω myschool ήταν λιγότερο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Σχετικά με το εάν το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν η αποστολή sms μέσω myschool ένα μεγάλο ποσοστό 39,2% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 23,2% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, 16% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν λιγότερο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 14,4% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις το 7,2% δηλώνει πως η αποστολή sms μέσω myschool ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας. Επίσης, σχετικά με το εάν καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν η αποστολή e-mail από τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου στο ΠΣΔ εκτιμάται πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 26,4%, απάντησε ότι ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 25,6% ήταν μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 20% ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 16,8% ότι δε ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόλις το 11,2% ότι ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Στη συνέχεια, αναφορικά με την τηλεδιάσκεψη ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής: οι περισσότεροι (ποσοστό 28%) δηλώνουν πως η τηλεδιάσκεψη ήταν πολύ κατάλληλο

μέσο επικοινωνίας, το 20% δηλώνει πως η τηλεδιάσκεψη ήταν πολύ και μέτρια αντίστοιχα κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 16,8% δηλώνει πως η τηλεδιάσκεψη ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόνο το 15,2% δηλώνει πως η τηλεδιάσκεψη δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τέλος, σχετικά με την αποστολή e-mail από την προσωπική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του/της διευθυντή/τριας στο ΠΣΔ ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 26%, υποστηρίζει πως ήταν πάρα πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 25% υποστηρίζει πως ήταν πολύ κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 18% υποστηρίζει πως δεν ήταν καθόλου κατάλληλο μέσο επικοινωνίας, το 17% εκτιμά πως ήταν μέτρια κατάλληλο μέσο επικοινωνίας και μόνο το 14% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως ήταν λίγο κατάλληλο μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

*Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση εργασίας τους (ειδικής-γενικής) κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021:*

**Πίνακας 16:** Έλεγχος διαφοροποίησης απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση εργασίας τους κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021

	Independent Samples Test				
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών.	1,709	,194	2,411	123	,017
			2,433	119,535	,016
Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.	5,270	,023	3,435	123	,001
			3,484	121,055	,001
Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα.	3,461	,065	2,554	123	,012
			2,593	121,280	,011
Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία.	2,674	,105	2,076	123	,040
			2,083	117,402	,039
Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο.	1,219	,272	2,683	123	,008
			2,652	110,443	,009
			,487		,487
			2,257	123	,026

Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων.			2,259	116,526	,026
Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριων.	,792	,375	4,383	123	,000
Ανάπτυξη στο ιστολόγιο του σχολείου.	1,021	,314	-2,966	123	,004
			-2,932	110,383	,004

Με δεδομένο ότι για τον μη συσχετισμένο έλεγχο t, προέκυψε ότι  $p\text{-value} = ,017 < 0,05$ , η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 και συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την «Έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών» ανάλογα με το είδος εργασίας τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Στο ερώτημα για τη «Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού», μπορούμε να συμπεράνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(121)=3.484$ ,  $p = 0.001$  σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ , ανάλογα με το είδος εργασίας τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία κατανόησης ( $M=1.89$ ,  $SD=0.76$ ), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $M=1.38$ ,  $SD=0.85$ ). Το ίδιο παρατηρούμε να συμβαίνει και στο ερώτημα για την «Δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα», όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους  $t(123)=2.554$ ,  $p = 0.012$  με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία χρήσης ( $M=2.00$ ,  $SD=0.92$ ), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $M=1.54$ ,  $SD=1.04$ ).

Ομοίως, στο ερώτημα για την «Απροθυμία συμμετοχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία», συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους  $t(123)=2.076$ ,  $p = 0.04$ , με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη απροθυμία

συμμετοχής ( $M=1.96$ ,  $SD=1.07$ ), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $M=1.55$ ,  $SD=1.09$ ). Όσον αφορά το ερώτημα για την «Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από το σχολείο», βλέπουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος εργασίας τους  $t(123)=2.683$ ,  $p = 0.008$ , με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών ( $M=2.41$ ,  $SD=1.11$ ), συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $M=1.81$ ,  $SD=1.12$ ). Για την «Έλλειψη τεχνικών γνώσεων/δεξιοτήτων»  $t(123)=2.257$ ,  $p = 0.026$ , παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη ( $M=2.6$ ,  $SD=1.01$ ), σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $M=2.08$ ,  $SD=1.11$ ).

Επιπλέον, στο ερώτημα για τις «Άλλες δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριων»  $t(123)=4.383$ ,  $p = 0.00$ , οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη ( $M=2.6$ ,  $SD=1.13$ ), σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $M=1.75$ ,  $SD=1.01$ ). Αναφορικά με τα καταλληλότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, στην ερώτηση για την «Ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου» συμπεράνουμε πως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την ανάρτηση στο ιστολόγιο ως το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας  $t(123)= -2.966$ ,  $p = 0.004$ , ανάλογα με το είδος εργασίας τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να θεωρούν ότι αποτελεί το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας ( $M=1.6$ ,  $SD=1.04$ ) συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $M=1.0$ ,  $SD=1.14$ ).

## Συζήτηση

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, παρατηρεί κανείς πως η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποτελείται από συνεχόμενες αλλαγές, οι οποίες είναι σημαντικές για τη μελέτη και τη διδασκαλία της αναπηρίας. Η ιστορία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολλές ανατροπές και εξελίξεις, που στο παρελθόν μπορεί να είχαν αρκετές συνέπειες. Μια από τις πιο σημαντικές ιδέες που αναπτυχθήκαν κατά τον 20<sup>ο</sup> αι. στην ειδική αγωγή ήταν η ιδέα της ομαλοποίησης. Λέγοντας ομαλοποίηση εννοούμε ότι καταρρίπτονται τα εμπόδια που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Η

ιδέα της ομαλοποίησης, μάλιστα, συνδέεται και με άλλες σημαντικές ιδέες όπως αυτή της αποϊδρυματοποίησης και της συμπερίληψης (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021· Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πρωτόγνωρες καταστάσεις στις σχολικές μονάδες. Αποτελεί, λοιπόν, αδήριτη αναγκαιότητα η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με κατάλληλες δομές και ειδικό προσωπικό που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης, ώστε να δημιουργηθούν νέες συνθήκες σχολικής πραγματικότητας. Στις περισσότερες χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και το διοικητικό προσωπικό, καθώς η συνεργασία μεταξύ τους που μπορεί να φέρει θεαματικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση, στην αξιολόγηση, στην υποστήριξη, στην αποδοχή και στην άρση του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, το βασικότερο μέσο για την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία και για την καταπολέμηση του κοινωνικού τους αποκλεισμού, αναδεικνύεται η ενταξιακή εκπαίδευση (Γκιαούρη, 2018). Η πρακτική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης πραγματοποιείται με πολλές δυσχέρειες σε πολλές χώρες. Παράλληλα όμως, η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία που πραγματοποιείται στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης θα πρέπει να υλοποιείται και με την κατάλληλη επιστημονική υποστήριξη (Γκιαούρη, 2018· Μαυροπαλιάς, 2018). Η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ θεραπευτών και εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στην τυπική εκπαίδευση (Γκιαούρη, 2018).

Από την διεξαγωγή της εν λόγω ερευνητικής μελέτης διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την συμπερίληψη των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Αναφορικά, λοιπόν, με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατήρησαν σημαντική έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών/τριων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, δυσκολία κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού που παρείχαν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και μεγάλη δυσκολία στη χρήση των ηλεκτρονικών πλατφορμών για τα μαθήματα, γεγονός που αποδεικνύει πως ήταν δύσκολο για τους μαθητές/τριες να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, όπως πιστοποιείται και από άλλες έρευνες (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021· Λιοναράκης κ.ά., 2021· Lake, 2020). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επισημαίνουν σε υψηλό ποσοστό απαντήσεων την έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών από την σχολική μονάδα, καθώς και την έλλειψη τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που αποδεικνύει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, αλλά καθιστά αναγκαία την κατάλληλη υποστήριξη τόσο ψυχολογικά όσο και τεχνολογικά, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, όπως παρατηρούμε και από άλλες έρευνες (Κλουβάτος, 2021· Λιοναράκης κ.ά., 2021· Phan & Dang, 2017).

Εξίσου μεγάλης σημασίας είναι και οι δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης ή και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών, καθώς και οι δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και στην αντιμετώπιση τους ως συνόλου, που διαπιστώνονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γεγονός που αποδεικνύεται και από άλλες ερευνητικές μελέτες (Denisova et al., 2020· Karasel et al., 2020· Özdilekler et al., 2018· Petretto et al., 2020· Yahaya & Zulkifli, 2021).

Προχωρώντας στο **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** που αφορά τα εμπόδια που προέκυψαν κατά τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας θεώρησαν ως καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς, την ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου και ως κυρίαρχο θέμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αποτέλεσε η απόκτηση e-mail από τους/τις μαθητές/τριες.

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αποτελεί το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (125 εκπαιδευτικοί), όπως επίσης και η άνιση

κατανομή των απαντήσεων μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (70 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και μόλις 55 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Ωστόσο, πρακτικοί και οικονομικοί λόγοι δεν επέτρεψαν τη μελέτη μεγαλύτερου δείγματος, κάτι που θα οδηγούσε σε καλύτερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού. Επίσης, θα πρέπει να αναφέρουμε πως η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πιλοτική έρευνα και η δειγματοληψία δεν εμπίπτει σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την προσβασιμότητα σε διαδικτυακούς ιστότοπους εκπαιδευτικών και των γνωριμιών. Επομένως δεν εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία, που θα βοηθούσε σε μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στο σύνολο του πληθυσμού. Στις ερευνητικές μελέτες στις οποίες διερευνώνται οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών τόσο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και για άλλα θέματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο, μπορούμε να πούμε πως συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωση των αναγκών και των προβληματισμών που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσωπική πιλοτική έρευνα με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, κρίνεται, απαραίτητη η διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης με μεγαλύτερο δείγμα τυχαίας διαστρωμάτωσης και με μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη, ώστε να μπορέσουμε να προβούμε σε γενικεύσεις. Εν τέλει, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από την παρούσα ερευνητική μελέτη εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία ήρθαν αντιμέτωποι/ες με προβλήματα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία περισσότερο από κάθε άλλο άτομο. Θα λέγαμε, μάλιστα, πως έρχονται στην «επιφάνεια» ζητήματα για το εάν είναι τελικά η εκπαίδευση δίκαιη, ισότιμη και προσβάσιμη προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Al-KhatirAl-Arimi, A. M. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conferences* (p. 1-9). Les Ulis: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London & New York: Continuum.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners. An introduction to special education*. Boston, MA: Pearson.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i5/7219>
- Karasel, N., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 587-595. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587>
- Lake, R. (2020). What's Happening With Distance Learning? *The Learning Professional*, 19-21. <https://learningforward.org/journal/turning-to-technology/whats-happening-with-distance-learning/>
- Mason, H., & Miller, C. (1991). Training Teachers of Children with Special Needs at a Distance. In G. Upton, *Staff Training and Special Educational Needs* (p. 9). London: Routledge.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Oppenheim, A. N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Bloomsbury Publishing.
- Özdilekler, M. A., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2018). "An evaluation of class-teachers" roles in transferring values. *Quality & Quantity*, 52, 1043-1058. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0556-x>
- Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6), 154. <https://doi.org/10.3390/educsci10060154>
- Phan, T., & Dang, L. T. (2017). Teacher Readiness for Online Teaching: A Critical Review. *International Journal Open Distance E-Learning*, 3(1), 1-16. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Readiness-for-Online-Teaching%3A-A-Critical-Phan-Dang/b67f397153a20e646db2fdc5bd221783ba645c58>
- Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *The Journal for Open and Distance Education and Educational*, 17(1), 6-18. <https://doi.org/10.12681/jode.25341>

- Yahaya, H. N., & Zulkifli, L. A. (2021). Acceptance on open and distance learning method among special education needs teachers during movement control order. *Journal of Media and Information Warfare*, 14(1), 68-79. <https://doi.org/10.15388/21-INFOR459>
- Γκιαούρη, Σ. (2018). Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Στο Σ. Σούλης, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπαλιάς, & Α. Αλευριάδου (Επιμ.), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους* (σ. 25-41). Κοζάνη: En-tiposis.
- Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., & Ραχανιώτη, Ε. (2021). Κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down στη γενική και ενιαία εκπαίδευση. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Ιωακειμίδου, Β., Βλαχοστέργιου, Κ., Σούρρας, Θ., Λιόπα, Ν., Κοκκινιά, Θ., Σούλα, Ε., & Τσαλαμπάμπουνη, Φ. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 76-101. <https://doi.org/10.12681/jode.26329>
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε. (2021). *Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε. <https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2021/04/EPEYNA-KEMETE-GIA-THΛEKPAIDYΣH-1.pdf>
- Κλουβάτος, Κ. (2021). *Αποτύπωση Προβλημάτων την Περίοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπ/ση στα Σχολεία της Περιοχής Αρμοδιότητας του ΚΕΣΥ Νάξου*. Νάξος: Κέντρο Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Νάξου. [https://drive.google.com/file/d/1CVSWI7r-U3mXMCCD\\_rnZ-NZ9KFyq5a81/view](https://drive.google.com/file/d/1CVSWI7r-U3mXMCCD_rnZ-NZ9KFyq5a81/view)
- Κοτσιφάκος, Δ., Λογαράς, Χ., & Ράπτη, Μ. (2021). Από τις Σχολικές Ιστοσελίδες στις Τηλεδιασκέψεις και τις Ηλεκτρονικές Τάξεις: Μία Αδιόρατη αλλά Υπαρκτή Σχέση Διαδικτυακών Σχολικών Περιβαλλόντων. Μελέτη Περίπτωσης: 7ο Εργαστηριακό Κέντρο Πειραιά (Περάματος). *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 152-162. <https://doi.org/10.12681/jode.24601>
- Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα"* (σ. 331-341). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. <https://doi.org/10.12681/online-edu.3243>
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α.-Μ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Editorial 2021. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 4-5. <https://doi.org/10.12681/jode.26726>
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2018). Διαμόρφωση και εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Στο Σ. Σούλης, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπαλιάς, & Α. Αλευριάδου (Επιμ.), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους* (σ. 43-52). Κοζάνη: En-tiposis.
- Μπακιρτζή, Ι. (2020). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; - Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. *Πρακτικά του 1ου 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"* (σ. 324-330). Ηλεκτρονική Έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. <https://doi.org/10.12681/online-edu.3241>

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (3η έκδοση)*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.