



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ
ΣΤΗΡΙΞΗΣ**

**THE INVESTIGATION OF THE ROLE OF BOTH
PRIMARY SCHOOL AND KINDERGARTEN
TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL
EDUCATION REGARDING PARALLEL SUPPORT**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΝΟΥ ΖΩΗ

ΑΕΜ: 3363

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΔΟΞΑ

Β' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ ΤΡΥΦΩΝ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 4 |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | 7 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 8 |
| Βιβλιογραφική Ανασκόπηση..... | 9 |
| 1. Κεφάλαιο 1 – Στοιχεία και Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης | 9 |
| Ορισμός και Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη..... | 9 |
| Τρόπος Εφαρμογής του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη Μέσω της Συν-Διδασκαλίας | 10 |
| Σκοπός του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη της Ένταξης στο Σχολείο..... | 12 |
| Παράλληλη Υποστήριξη και Οργανωτικές Προκλήσεις για την Εφαρμογή του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη στα Ελληνικά Σχολεία..... | 15 |
| Το Θεσμικό Πλαίσιο για τη Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα..... | 16 |
| 2. Κεφάλαιο 2 – Ο Ρόλος των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Υλοποίηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης..... | 23 |
| Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εφαρμογή του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη στα Σχολεία..... | 23 |
| Σκοπός Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα | 23 |
| Κατηγορίες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών | 23 |
| Διαδικασίες Αξιολόγησης Μαθητών | 24 |
| Εκπαιδευτικά Πλαίσια Συμπερίληψης στην Ελλάδα | 25 |
| Πεποιθήσεις και Συνθήκες Απασχόλησής Εκπαιδευτικών για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες στην Ελλάδα..... | 26 |
| Ο Ρόλος των Νηπιαγωγών και Δασκάλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Υλοποίηση του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη προς τα Παιδιά..... | 27 |
| Ο Ρόλος των Γονέων στα Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης σε Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο Γενικής και Ειδικής Αγωγής..... | 30 |
| Εμπόδια στη Γονεϊκή Συμμετοχή στην Επίτευξης της Παράλληλης Στήριξης στα Σχολεία | 33 |
| 3. Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία Έρευνας..... | 35 |
| Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας..... | 35 |
| Η Φιλοσοφία της Έρευνας..... | 35 |
| Ερευνητικός Σχεδιασμός..... | 36 |

| | |
|---|-----------|
| Συμμετέχοντες..... | 36 |
| Χρόνος / Διάρκεια/ Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας..... | 37 |
| Μέθοδος Ανάλυσης των Δεδομένων | 37 |
| 4. Κεφάλαιο 4 – Ανάλυση Αποτελεσμάτων Έρευνας..... | 38 |
| Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας με Ερωτηματολόγια Σχετικά με τον Ρόλο των Νηπιαγωγών και Δασκάλων Ειδικής και Γενικής Αγωγής στην Υλοποίηση του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη προς τα Παιδιά..... | 38 |
| Συσχετίσεις Ερωτήσεων Αποτελεσμάτων Έρευνας | 59 |
| Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας..... | 62 |
| Περιορισμοί Έρευνας..... | 64 |
| Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα..... | 64 |
| Επίλογος – Συμπεράσματα | 65 |
| Βιβλιογραφία..... | 66 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο βασικός σκοπός της εν λόγω εργασίας, αναφέρεται σχετικά στην συλλογή, ανάλυση και συζήτηση δεδομένων που αναφέρονται στη διερεύνηση του ρόλου των νηπιαγωγών και των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής στην υλοποίησή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα της έρευνας, αποτελείται από 60 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς νηπιαγωγούς και δασκάλους γενικής και ειδικής εκπαιδευτικής κατάρτισης παιδιών εκπαίδευσης, και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο.

Η παράλληλη στήριξη βοηθά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές που το χρειάζονται. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό καθώς και πως ένα από τα πλεονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης είναι ότι βελτιώνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών με τους συμμαθητές του. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής δήλωσαν ότι είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς σε πολύ μεγάλο βαθμό για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς σε μέτριο βαθμό για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Λέξεις Κλειδιά – Παράλληλη Στήριξη, Παιδιά, Ειδικές Ανάγκες, Διευθυντής, Εκπαιδευτικός γενικής και ειδικής αγωγής

Abstract

The main purpose of this dissertation, it is related to the collection, analysis and discussion of data related to the investigation of the role of kindergarten teachers and general and special education teachers in the implementation of the program of parallel support. The sample of the research consists of 60 participating educators and teachers of general and special educational training of children. and a questionnaire was used.

Parallel support greatly helps students who need it. The teachers stated that they are in favor of co-education to a moderate degree and that one of the advantages of the institution of parallel support is that it improves the socialization of students with its classmates.

Most general education teachers said they were in favor of moderate education. More specifically, most special education teachers consider that their skills as teachers are sufficiently large enough to teach children with disabilities while most special education teachers consider that their skills as teachers are moderately sufficient for teaching children. with special needs.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μετά την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω κάποια άτομα. Αρχικά θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κυρία Κωτσαλίδου Δόξα για την υποστήριξη της τόσο στην υλοποίηση της εργασίας μου όσο και σε όλη την περίοδο της φοιτητικής μου ζωής. στον Β' επόπτη της εργασίας μου, κύριο Μαυροπαλιά Τρύφων για την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους έλαβαν μέρος στην υλοποίηση της εργασίας μου.

Τέλος το μεγαλύτερο ευχαριστώ το χρωστάω στους γονείς μου Κωνσταντίνο και Αγγελική Πάνου οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα και με στηρίζουν με όλους τους τρόπους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όταν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, εκπαιδεύονται μαζί, όλοι ωφελούνται - αυτός είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Friend & Cook, 2013). Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σημαίνει διαφορετικούς μαθητές που μαθαίνουν δίπλα-δίπλα στην ίδια τάξη. Απολαμβάνουν εκδρομές και δραστηριότητες μετά το σχολείο μαζί. Συμμετέχουν στη φοιτητική ζωή μαζί και παρευρίσκονται στις ίδιες αθλητικές συναντήσεις και παιχνίδια. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εκτιμά την ποικιλομορφία και τις μοναδικές συνεισφορές που προσφέρει κάθε μαθητής στην τάξη (Swanson, & Mcculley, 2012).

Σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, κάθε παιδί αισθάνεται ασφαλές και έχει την αίσθηση ότι ανήκει. Οι μαθητές και οι γονείς τους συμμετέχουν στον καθορισμό μαθησιακών στόχων και λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που τους επηρεάζουν. Και το προσωπικό του σχολείου έχει την εκπαίδευση, την υποστήριξη, την ευελιξία και τους πόρους για να φροντίζει, να ενθαρρύνει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Swanson, & Mcculley, 2012).

Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούν τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Στην συνέχεια αναλύεται ο ρόλος των νηπιαγωγών και των δασκάλων (γενικής και ειδικής αγωγής) στην υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Στο τρίτο μέρος της εργασίας μου υπάρχει η μεθοδολογία έρευνας και ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο τέλος υπάρχουν ο επίλογος και τα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Κεφάλαιο 1 – Στοιχεία και Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης

Ορισμός και Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη

Ένα σημαντικό ζήτημα για το εκπαιδευτικό σύστημα και για το κράτος κοινωνικής πρόνοιας, γενικά, είναι η επίτευξη της ουσιαστικής ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Friend et al., 2010). Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει την εφαρμογή εξειδικευμένης υποστήριξης για την ενθάρρυνση μαθητών με αναπηρίες και με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης. Ο στόχος της παράλληλης στήριξης ως δράση στην Ελληνική μαθησιακή και εκπαιδευτική κοινότητα, είναι η ένταξη και η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στην κανονική εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή, με σκοπό την υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ παράλληλα προκάλεσε σχολικές αποτυχίες και πρόωρες διακοπές στην λειτουργία του (Thousand, & Nevin, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει, αφενός, ένα ειδικό προσωπικό υγειονομικής περίθαλψης που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό προσωπικό, καθώς και με γονείς, προκειμένου να διασφαλιστεί η τακτική εκπαιδευτική διαδικασία και η προώθηση του σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί στη παράλληλη στήριξη, έχουν παράλληλα καθήκοντα με εκείνα του καθηγητή της κύριας τάξης, σε ένα εξειδικευμένο μέρος ή σε μια τάξη, όταν είναι απαραίτητο, σε συνεργασία με τους δασκάλους. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει οι εκπαιδευτικοί στη παράλληλη στήριξη να αντικαθιστούν τους δασκάλους στη τάξη (Zigmond & Magiera, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί στη παράλληλη στήριξη θα πρέπει επίσης να ενημερώνουν τον προσωπικό φάκελο οποιουδήποτε μαθητή και σε περιπτώσεις συνεργασίας, θα πρέπει να ανταλλάσσουν απόψεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τηρώντας τους κανόνες εμπιστευτικότητας. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να υπάρχει ένα

ειδικό προσωπικό υποστήριξης, που υποστηρίζει μαθητές με αναπηρίες για να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες και να διευκολύνουν την καθημερινή τους ζωή, στο σχολικό πλαίσιο.

Τρόπος Εφαρμογής του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη Μέσω της Συν-Διδασκαλίας

Η συν-διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη, είναι μια συνεργατική προσέγγιση παροχής υπηρεσιών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010; Solis, Vaughn, Swanson, & Mcculley, 2012). Έχει αναδειχθεί ως μια δημοφιλής εναλλακτική λύση για την εξάλειψη της ειδικής εκπαίδευσης και είναι ένας τρόπος για την προώθηση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης και για την επίτευξη συστημικής αλλαγής (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989, Walsh, 2012, Zigmond & Magiera, 2001).

Η συν-διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη, έχει εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα του δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει χρησιμοποιηθεί για να διδάξει μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μάθησης σε μαθήματα γλωσσικών τεχνών, μαθηματικών και περιεχομένου (Friend & Cook, 2013, Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Μεταξύ των κύριων στόχων της συν-διδασκαλίας στη παράλληλη στήριξη, είναι η ενίσχυση της ακαδημαϊκής απόδοσης και των κοινωνικών αποτελεσμάτων των μαθητών με αναπηρίες (Zigmond & Magiera, 2001).

Η συν-διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη, περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο επαγγελματίες τυπικά, έναν καθηγητή γενικής εκπαίδευσης και έναν καθηγητή ειδικής εκπαίδευσης που μοιράζονται τις οδηγίες για μια ομάδα μαθητών με διαφορετικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον τάξης (Friend & Bursuck, 2012, Friend & Cook, 2013). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η συν-διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη, έχει περιγραφεί ως μια προσέγγιση που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: κοινή παράδοση της διδασκαλίας, καθώς δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη της διδασκαλίας, (γ) τη διάσταση της διαφορετικότητας, καθώς οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες, και (δ) τη διάσταση ενός ενιαίου φυσικού χώρου, όπου οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες σε μία κοινόχρηστη τάξη (Friend & Cook, 2013; Friend, 2008).

Η λέξη «προσεγγίσεις» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει τις διάφορες μορφές συν-διδασκαλίας, ωστόσο, δεδομένου ότι οι εξέχοντες θεωρητικοί παρέχουν μια αναπαραστημένη αναπαράσταση αυτών των προσεγγίσεων (Friend, 2008, Friend & Bursuck, 2012, Friend & Cook, 2013, Murawski, 2009, Villa, Thousand, & Nevin, 2013), ο όρος «μοντέλο» είναι επίσης αποδεκτός για την περιγραφή των βασικών παραλλαγών της συν-διδασκαλίας. Όχι τυχαία, αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται σε μοντέλα διδασκαλίας (Davis, Dieker, Pearl, & Kirkpatrick, 2012, Kloo & Zigmond, 2008, McDuffie, Mastropieri, & Scruggs, 2009). Τα μοντέλα μπορούν να οριστούν ως αφαιρετικές αφαιρέσεις που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση πτυχών του πραγματικού κόσμου ή των σχέσεων στον πραγματικό κόσμο. Υπό αυτήν την έννοια, τα μοντέλα είναι εργαλεία αναπαράστασης στις επιστήμες (Giere, 2004).

Έξι βασικά μοντέλα διδασκαλίας στη παράλληλη στήριξη, έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία που εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Αρκετοί συγγραφείς (Friend & Cook, 2013; Friend et al., 2010) έχουν διευκρινίσει ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών που προτείνονται από αυτά τα μοντέλα πρέπει να είναι ρευστοί προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εναλλάσσουν ρόλους και ευθύνες σύμφωνα με το σχεδιασμό και την παράδοση της διδασκαλίας και τις δουλειές της διδασκαλίας.

Η διάσταση της συνεργασίας ενός δασκάλου γενικής εκπαίδευσης και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, συμπεριλαμβανομένης της κοινής παράδοσης της εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι όλο και πιο απαραίτητη για την επιτυχία των ακόλουθων μοντέλων:

(α) εναλλακτική διδασκαλία, στην οποία ο καθηγητής γενικής εκπαίδευσης καθοδηγεί μεγαλύτερη ομάδα, ενώ ο εκπαιδευτικός στη παράλληλη στήριξη παρέχει ξεχωριστή διδασκαλία σε μια μικρότερη ομάδα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Friend & Bursuck, 2012; Murawski, 2009),

(β) παράλληλη διδασκαλία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία, και κάθε δάσκαλος διδάσκει το ήμισυ της τάξης (Friend et al., 2010; Murawski, 2009)

(γ) διδασκαλία σταθμών, στην οποία κάθε δάσκαλος αλληλεπιδρά με όλους τους μαθητές και

(δ) ομαδική διδασκαλία, στην οποία και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εκπαίδευση περιεχομένου. Επίσης ασχολούνται εξίσου με την παροχή διδασκαλίας στην τάξη, εναλλάσσοντας το ρόλο του πρωτοβάθμιου εκπαιδευτή (Friend & Cook, 2013; Kloo & Zigmond, 2008; Murawski, 2009).

Στην ιδανική περίπτωση, η συν-διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη, απαιτεί ισοτιμία σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένου του συν-σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής παρουσίας (Villa, Thousand, & Nevin, 2013). Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα στις παρατηρούμενες φυσικές ρυθμίσεις, ειδικά σε τάξεις δευτεροβάθμιας περιοχής περιεχομένου (Magiera & Zigmond, 2005, Mastropieri et al., 2005, Scruggs et al., 2007, Weiss & Lloyd, 2003). Οι Scruggs et al. (2007), σε μια μετασύνθεση ποιοτικής έρευνας, επισημάνετε ότι «ο καθηγητής ειδικής αγωγής παρατηρούσε συχνά ότι παίζει δευτερεύοντα ρόλο» στις συν-διδασκόμενες τάξεις (σελ. 392).

Επιπλέον, η διάσταση της συνεργασίας στη παράλληλη στήριξη, φαίνεται να είναι λιγότερο απαιτητική στα ακόλουθα μοντέλα:

(α) ένα διδάσκει, ένα παρατηρεί και

(β) ένα διδάσκει, ένα βοηθά.

Στο τελευταίο μοντέλο, ο ένας δάσκαλος διατηρεί τον πρωταρχικό εκπαιδευτικό ρόλο και ο άλλος ο δάσκαλος κινείται μέσα από το δωμάτιο και βοηθά μεμονωμένους μαθητές (Friend & Cook, 2013, Murawski, 2009). Αυτό το μοντέλο έχει βρεθεί ότι είναι η πιο κοινή προσέγγιση για τη διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη (Davis et al., 2012; Scruggs et al., 2007; Weiss & Lloyd, 2002).

Σκοπός του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη της Ένταξης στο Σχολείο

Αναφορικά με τον ορισμό της Ένταξης στο χώρο της εκπαίδευσης και βάσει ορισμού του ΟΗΕ, θα λέγαμε πως το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (CRPD) προβλέπει όχι μόνο ότι τα παιδιά με αναπηρίες δεν θα πρέπει να υφίστανται διακρίσεις, αλλά και ότι θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει επομένως να εκπαιδεύονται στα κανονικά σχολεία και να συμπεριλαμβάνονται σε αυτά ως ισότιμα μέλη (Ζώνιου - Σιδέρη , 2004).

Η αναγνώριση της ένταξης ως *κλειδί* για την επίτευξη του δικαιώματος στην εκπαίδευση, ενισχύθηκε τα τελευταία 30 χρόνια και κατοχυρώνεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, ουσιαστικά το πρώτο νομικά δεσμευτικό μέσο που περιέχει μια αναφορά στην έννοια της ποιοτικής συμμετοχικής εκπαίδευσης (Ellis, Tod, Graham-Matheson, 2008). Εν ολίγοις, η έννοια της ένταξης, στοχεύει στην "*ανάπτυξη των δυνατοτήτων πλήρους συμμετοχής*" ενός ατόμου με την εισαγωγή ενός συστήματος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Ο στόχος αυτός βασίζεται επίσης στον διάλογο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και επιδιώκει ίσες ευκαιρίες στη ζωή. Με άλλα λόγια, ο απώτερος στόχος είναι να φτάσουν οι κοινωνίες στην εκπαιδευτική ισότητα και ισότητα (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2002).

Ως συμπέρασμα της συζήτησης της έννοιας της ένταξης στην εκπαίδευση, το βασικό ερώτημα που πρέπει να τεθεί είναι πώς πρέπει να διευρυνθεί η εκπαίδευση και η ένταξη σε μια χώρα πέραν της "αναπηρίας" για να ληφθούν υπόψη και άλλα είδη μειονεκτημάτων. Αυτές περιλαμβάνουν τις πτυχές της φτώχειας, εθνικότητας (μειονότητες) και άλλες προκλήσεις. Για παράδειγμα, η φτώχεια δεν μπορεί να αγνοηθεί ως παράγοντας που επηρεάζει τις οικογένειες κατά το χειρισμό των καθημερινών τους προβλημάτων, ενώ έχει επίσης ένα μέλος της οικογένειας με αναπηρία, όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως.

Επομένως, η συνεκπαίδευση και ο οποίος αναλύεται ως όρος παρακάτω, θα πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο της πραγματικότητας της ζωής των ανθρώπων και των κοινωνιών. Αυτοί είναι αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες που παίζουν σημαντικούς ρόλους. Τέτοιες συζητήσεις εμπλουτίζουν τις συζητήσεις σχετικά με την αναπηρία / την ποικιλομορφία και τον πολιτισμό στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαίδευσης σε παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΑ (Ζώνιου - Σιδέρη , 2004).

Ως προς την έννοια της συνεκπαίδευσης βάσει ΟΗΕ, θα λέγαμε πως η έννοια αυτή, ορίζεται ως τα σχολεία όπου και τα δύο αγόρια και τα κορίτσια παρευρίσκονται μαζί για τους σκοπούς της εκπαίδευσης τους (Brutsaert, 1999). Οι θετικές πτυχές της συνεκπαίδευσης, φαίνεται να είναι η ευκαιρία για τους μαθητές να έχουν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας που είναι πιο αντιπροσωπευτικές των κοινοτήτων που χρειάζονται για να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά στην κοινωνία.

Οι σχολές συνεκπαίδευσης παρέχουν περισσότερες εκπαιδευτικές και εξωσχολικές ευκαιρίες από τις σχολές ενός φύλου, επειδή τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να μάθουν δεξιότητες για να αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ τους, κάνουν τα περιβάλλοντα συν-εκπαίδευσης να τους δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για να το κάνουν αυτό (Brutsaert, 1999). Τα σχολεία που επικεντρώνονται στις δεξιότητες που διδάσκουν στους μαθητές πώς αλληλεπιδρούν αντίστοιχα μεταξύ τους, καθώς και οι εκπαιδευτικοί των οποίων ο κύριος στόχος είναι να εξασφαλίσουν ότι έχουν θετικό αντίκτυπο σε όλη τη μάθηση των μαθητών θα μπορούσαν να έχουν θετικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα στους μαθητές. Αυτό θα μπορούσε να δημιουργηθεί, δίνοντας σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να συμμετάσχει και να συμβάλει στην ατομική μάθηση καθώς και στην εκμάθηση όλων των μαθητών στην τάξη (Gurian, 2001).

Τέλος, ως προς τον ορισμό για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων, σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΗΕ, θα λέγαμε πως υπάρχει εκτενής συζήτηση για τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στη βιβλιογραφία για την ειδική εκπαίδευση και πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί στις χώρες διεθνώς. Αυτοί οι ορισμοί έχουν αναπτυχθεί για διάφορους σκοπούς, όπως για παράδειγμα για την συμπερίληψη φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νικόδημος , 2004).

Ως προς τους στόχους και αρχές της ειδικής εκπαίδευσης στα ανεπτυγμένα κράτη στις μέρες μας, θα λέγαμε πως οι στόχοι της εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθορίζονται από το Εθνικό Συμβούλιο για το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση στην επισκόπηση των κατευθυντήριων γραμμών για τους εκπαιδευτικούς των μαθητών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντικατοπτρίζουν εκείνους που σχετίζονται με όλους τους μαθητές και συμπεριλαμβάνονται σχετικά επιτρέποντας στον σπουδαστή να ζήσει μια πλήρη ζωή και να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του ως μοναδικού ατόμου μέσω της πρόσβασης σε ένα κατάλληλο ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών και επιτρέποντας στον σπουδαστή να λειτουργεί όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα στην κοινωνία μέσω της παροχής τέτοιων εκπαιδευτικών υποστηρικτικών μέσων που είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση αυτού του δυναμικού. Επίσης επιτρέπουν στον μαθητή να συνεχίσει να μαθαίνει στην ενήλικη ζωή.

Παράλληλη Υποστήριξη και Οργανωτικές Προκλήσεις για την Εφαρμογή του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη στα Ελληνικά Σχολεία

Ένα βασικό ερώτημα όλα αυτά τα χρόνια, είναι πώς το ελληνικό μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα και να διασφαλίσει την ισότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών στη παράλληλη στήριξη. Ένα πρώτο βήμα μπορεί να είναι ο ορισμός του του δασκάλου στη παράλληλη στήριξη σε μια τάξη με παιδιά με ειδικές ανάγκες και όχι σε έναν μόνο μαθητή με αναπηρία.

Καθώς το μοντέλο συνεκπαίδευσης στη παράλληλη στήριξη, συνεχίζει να εξελίσσεται, οι ειδικοί υποθέτουν ότι, κάτω από τους δημοσιονομικούς περιορισμούς, ο καθορισμός κοινής τάξης θα μπορούσε να είναι το επόμενο βήμα στην ελληνική πολιτική διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν θα ήταν αρκετό για ένα ζευγάρι εκπαιδευτικών να διδάξουν σε συνεργασία με επιτυχία, ειδικά σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η προπαρασκευαστική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σε διδακτικές και συνεργατικές προσεγγίσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζει ζητήματα επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης, καλλιεργώντας μια επαγγελματική ταυτότητα ιδιοκτησίας, νοημοσύνης και πρακτορείου μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Αυτά τα στοιχεία, ωστόσο, είναι συνήθως υπό αμφισβήτηση μεταξύ των νέων και των παλαιότερων δασκάλων (Weiss, 2015). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιλύσει κρίσιμες αντιφάσεις, όπως η αντίφαση μεταξύ ενός πολύ σεβαστού προγράμματος από τους γονείς και τη χρήση των λιγότερο έμπειρο εργατικό δυναμικό ειδικής εκπαίδευσης σε αυτές τις θέσεις. Επιπλέον, η συχνή καταγγελία για την καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών στη παράλληλη στήριξη σε προγράμματα με ειδικές ανάγκες δεν είναι μόνο ζήτημα διοικητικής υποστήριξης.

Συνολικά, το μοντέλο συνδιδασκαλίας στη παράλληλη στήριξη, δείχνει ότι η συνύπαρξη δύο επαγγελματιών στην ίδια διαφορετική τάξη δεν μπορεί αυτόματα να οδηγήσει σε ρητή, εντατική και κατάλληλη διδασκαλία. Μια επαγγελματική σχέση και η δυναμική της τάξης δεν λειτουργούν με γραμμικό και αυτορυθμιζόμενο τρόπο, γεγονός που οδηγεί αποφασιστικά σε μια αποτελεσματική πρακτική υψηλής συνεργασίας. Οι δομικές συνθήκες, τόσο σαφείς στόχοι για συνεργασία και συν-διδασκαλία σε επίπεδο νομοθετικής, πολιτικής και οργανωτικής κουλτούρας του σχολείου, είναι απαραίτητες αλλά όχι επαρκείς προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος συν-

διδασκαλίας που στοχεύει στην αποτελεσματική ικανοποίηση των ειδικών αναγκών των μαθητών.

Οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού προγράμματος συνδιδασκαλίας στη παράλληλη στήριξη, δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με το αν το μοντέλο είναι παραμόρφωση ή παρανόηση των συνεργατικών και περιεκτικών πρακτικών που περιγράφονται στη νομοθεσία.

Η αλλαγή στη σχολική κουλτούρα για τη μετάβαση σε πολύ συνεργατικές μορφές συν-διδασκαλίας είναι ένα θέμα αυξανόμενου πληθυσμού. Οι νομοθετικές αλλαγές, η αποκέντρωση, η επανεκπαίδευση του μαθητή με ειδικές ανάγκες στη παράλληλη στήριξη, η ευελιξία στη διοίκηση και το σχολικό πρόγραμμα, η δημιουργία ενός πολυεπιστημονικού πλαισίου, οι πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση στις συνεργατικές δεξιότητες, τα προγράμματα καθοδήγησης και οι αναλυτικές προβλέψεις για το χρόνο συνεργασίας για τον κοινό προγραμματισμό έχουν έχουν προταθεί (Strogilos, 2012; Strogilos, Nikolarazi, & Tragoulia, 2012).

Κατά την άποψη των ειδικών, η πολιτιστικά συμβατή εκπαιδευτική ανάπτυξη, πρώτα απ' όλα, απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως τους κύριους παράγοντες της σχολικής κουλτούρας - σε σχέδια που τους επηρεάζουν. Οι αλλαγές πρέπει να ανταποκρίνονται στις αντιληπτές ανάγκες διδασκαλίας μέσω μιας προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων.

Το Θεσμικό Πλαίσιο για τη Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα

Η ελληνική προσέγγιση συν-διδασκαλίας, που ονομάζεται «παράλληλη υποστήριξη», τέθηκε σε λειτουργία στα ελληνικά σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 2003-04, μετά τη θέσπιση του νόμου 2817 το 2000 για την ειδική εκπαίδευση με τίτλο «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η φιλοσοφία πίσω από την έναρξη στη παράλληλη στήριξη ήταν περιεκτική. Στην όποια επιστολή και το πνεύμα του νόμου, η παράλληλη στήριξη θεωρήθηκε ως μοντέλο παροχής υπηρεσιών που προωθεί «την ένταξη ατόμων με αναπηρίες στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα» (άρθρο 1, παράγραφος 6β) και την κοινωνική ένταξή τους στην κοινότητα (άρθρο 1, παρ. 6β, δ). Τα χρόνια μετά το 2003-04, η συν-διδασκαλία έγινε η μοναδική πρακτική για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Ο ισχύων ελληνικός νόμος για την ειδική εκπαίδευση (Νόμος 3699 του 2008,

άρθρο 6) αναγνωρίζει ρητά ότι η παράλληλη στήριξη αποτελεί συν-διδασκαλία (συν-εκπαίδευση) και μια επιλογή παροχής ειδικής εκπαίδευσης μαζί με την παραδοσιακή ειδική εκπαίδευση, όπως αίθουσες πόρων, ειδικά σχολεία και οδηγίες για το σπίτι. Αναφέρει επίσης ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) μπορούν να παρακολουθήσουν τη γενική τάξη και να λάβουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, συγκεκριμένα, υπηρεσίες που σχετίζονται με τον τύπο και το βαθμό αναπηρίας. Συγκεκριμένα, ο νόμος 3699 του 2008 ορίζει ότι η παράλληλη υποστήριξη καλύπτει τις ανάγκες:

- ✓ Μαθητές που μπορούν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης αρκεί να έχουν την κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη
- ✓ Μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν δεν υπάρχει άλλη ρύθμιση ειδικής αγωγής (δωμάτιο πόρων ή ειδικό σχολείο) εντός της περιοχής ή της περιοχής τους, και
- ✓ Μαθητές για τους οποίους η παράλληλη στήριξη είναι απαραίτητη, βάσει των αναγνωρισμένων τους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Νόμος 3699, 2008, άρθρο 6, σελ. 3503).

Στην πράξη, η παράλληλη υποστήριξη έχει αντιμετωπίσει αποκλειστικά τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και όχι τις ανάγκες των μαθητών με άλλες ειδικές ανάγκες. Η τοποθέτηση στη παράλληλη στήριξη, προτείνεται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφορική Διάγνωση και Υποστήριξη (KEDDYs) με τη μορφή γραπτής δήλωσης, η οποία αποτελεί μέρος του Προγράμματος Ατομικής Εκπαίδευσης (IEP). Τα ΚΕΔΔΥ είναι κρατικοί φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, και έχουν αναλάβει το καθήκον να εντοπίζουν κυρίως αναπηρίες υψηλής συχνότητας και να γράφουν. Δεν αποτελούν υπηρεσίες που βασίζονται στο σχολείο αλλά μάλλον στην κοινότητα (Αναστασίου & Πολυχρονόπουλου, 2009). Τα Προγράμματα Ατομικής Εκπαίδευσης μπορούν να περιλαμβάνουν έναν προτεινόμενο αριθμό ωρών εκπαιδευτικής υποστήριξης. Όταν ένα σχολείο διαθέτει αίθουσα πόρων, το ΚΕΔΔΥ θα πρέπει να παρέχει λόγους που να δικαιολογούν παράλληλες συστάσεις αντί για ένα δωμάτιο πόρων.

Σύμφωνα με το νόμο 3879 του 2010, οι απαιτήσεις πιστοποίησης για την παράλληλη στήριξη ήταν οι ίδιες με αυτές των SET σε άλλες ρυθμίσεις ειδικής

εκπαίδευσης. Οι απαιτήσεις αυτές έχουν ως εξής:

- (α) 4ετές πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση, ή
- (β) 2ετή πτυχίο στην εκπαίδευση και 2ετές μεταπτυχιακό δίπλωμα ή 2ετή μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση, η οποία συνήθως περιλαμβάνει 120 ώρες πίστωσης, συμπεριλαμβανομένης της διατριβής, ή
- (γ) 4ετές πτυχίο στην εκπαίδευση και 400 ώρες κατάρτισης στην ειδική εκπαίδευση.

Εν συντομία, οι εκπαιδευτικοί στη παράλληλη στήριξη, θα πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον ένα πτυχίο στην εκπαίδευση και είναι πλήρως πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί, αλλά για πολλούς από αυτούς η εκπαίδευσή τους σε ειδική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση μπορεί να είναι μικρότερη από 400 ώρες. Όπως σημείωσαν οι Strogilos και Tragoulia (2013), η διάταξη εκπαιδευτικών στη παράλληλη στήριξη, δημιούργησε την ανάγκη για περισσότερα ειδικά σχολεία.

Σε αυτό το πλαίσιο, το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας καλύπτει συνήθως θέσεις διδασκαλίας από αρχικούς εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που έχουν 400 ώρες κατάρτισης σε ΕΕΑ (Strogilos & Tragoulia, 2013). Επιπλέον, οι συνεκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λαμβάνουν κάποια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της απασχόλησής τους σε μαθήματα συν-διδασκαλίας, αλλά αυτή η κατάρτιση δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη συν-διδασκαλία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ελληνικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν απασχολούν παραπαιδαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους ή εκείνα που σχετίζονται με επαγγέλματα (Strogilos & Stefanidis, 2015).

Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι, λόγω της εκδήλωσης χρηματοπιστωτικής κρίσης (από το 2008) και του προγράμματος οικονομικής προσαρμογής που είναι γνωστό ως «Μνημόνιο» (από τον Μάιο του 2010), φαίνεται ότι δεν έχουν επηρεάσει αρνητικά τον αριθμό των μαθητών που υπηρετούν στη παράλληλη στήριξη. Αντ' αυτού, παρατηρούμε μια σημαντική αύξηση του αριθμού των ρυθμίσεων στη παράλληλη στήριξη. Η χρηματοδότηση στο πλαίσιο αυτό, περίπου 53,7 εκατομμύρια ευρώ από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΣΠΑ), αποτελεί το 75% του συνολικού κόστους του προγράμματος κατά την περίοδο Αυγούστου 2010 έως Δεκεμβρίου 2015 (Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων). Η τρέχουσα ελληνική νομοθεσία (Νόμος 3966 του 2011, άρθρο 56 σχετικά με την πρόσληψη εκπαιδευτικών

ειδικής αγωγής στη παράλληλη στήριξη) επιβάλλει ρητά στην υποχρέωση, μετά τον Σεπτέμβριο του 2010, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εργαστούν στη παράλληλη στήριξη στα σχολεία με προγράμματα ESPA που συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό κυβέρνηση.

Καθώς το πρόγραμμα στη παράλληλη στήριξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη χρηματοδότηση της ΕΕ και το τρέχον πρόγραμμα χρηματοδότησης έχει ήδη λήξει, η ελληνική κυβέρνηση αναζητά πόρους χρηματοδότησης για τα επόμενα χρόνια, και επίσης προετοιμάζει νέα νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, ξεκίνησε ένας εθνικός διάλογος για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η κυβέρνηση έχει διατυπώσει ένα σχέδιο που στοχεύει στη συγχώνευση των «Class Inclusion Classes» - τα οποία παρέχουν υπηρεσίες που μοιάζουν με την Αμερικανική Αίθουσα Παροχής Πόρων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά με λιγότερο εντατικές οδηγίες, για περίπου 3-5 ώρες την εβδομάδα από συνολικά 25/30 ώρες διδασκαλίας (Αναστασίου & Πολυχρονόπουλου, 2009). Αν και αυτές οι διοικητικές αλλαγές που βρίσκονται σε εξέλιξη συμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό κάτω από δύσκολες οικονομικές συνθήκες και έλλειψη διδακτικών πόρων, το πρόγραμμα παράλληλη στήριξη παραμένει προτεραιότητα ακόμα και μετά την εφαρμογή των αλλαγών.

Ειδικότερα, θα πρέπει να σημειωθεί πως η Ελληνική νομοθεσία προβλέπει τη λειτουργία σε ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία για βρέφη και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ηλικίας 4-14 ετών, που λειτουργούν ως ενιαία σχολική μονάδα και αποτελούνται από ένα τριετές πρόγραμμα (ισοδύναμο με το Νηπιαγωγείο) και ενός διάρκειας επτά ετών (ισοδύναμη με το δημοτικό σχολείο).

Στο πλαίσιο των νηπιαγωγείων όμως, από την ειδικότερη εμπειρία, αναφέρεται ότι αν και οι εκπαιδευτικοί στη βαθμίδα αυτή στην Ελλάδα, φαίνονται αποδεκτοί της κοινωνικής διάστασης της επαφής τους με την οικογένεια, αυτομάτως αποφεύγουν όταν πρόκειται για την εφαρμογή μιας πολιτικής συνεργασίας για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Οι γονείς θεωρούνται ως *εισβολείς* στο έργο τους και οι δάσκαλοι δεν αισθάνονται ότι έχουν καμία ευθύνη να μοιραστούν τις απόψεις τους αλλά θεωρούν τους εαυτούς τους εμπειρογνώμονες που είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση του προσχολικού περιβάλλοντος για το παιδί αυτό.

Αποδέχονται βέβαια την όποια εισήγηση των γονέων σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και παρέχουν κάποια ανατροφοδότηση όσον αφορά την απόδοση ή τη συμπεριφορά αυτών μέσα στην ειδική τάξη, αλλά θέματα όπως ο προγραμματισμός συνεργασίας, η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των στόχων ή η δυνατότητα η αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών που μπορεί να διαταράξει τις συνήθειες που έχουν συνηθίσει, δεν φαίνεται να έχει θέση στην ημερήσια διάταξη των νηπιαγωγών, στη πληθώρα των περιπτώσεων.

Επίσης, από προσωπική εμπειρία, προκύπτει πως οι περισσότεροι νηπιαγωγοί, καλούν τους γονείς με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους, προκειμένου να τους πάρουν συνέντευξη και να συγκεντρώσουν κάποιες λεκτικές πληροφορίες σχετικά με τους χαρακτήρες, το ιατρικό ιστορικό, και τις αδυναμίες των παιδιών. Λίγες άλλες διασκορπισμένες συναντήσεις διοργανώνονται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του έτους για να ανταλλάσσουν πληροφορίες με μεμονωμένους γονείς για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, αλλά μόνο το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών καλούν σε ομάδες γονέων για κάποιες σοβαρές ενημερώσεις και τελικά υπάρχει ένα μικρό ποσοστό των γονέων που να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών ή να κάνουν εθελοντικές συνεισφορές σε υλικά, πόρους ή προσωπικές υπηρεσίες.

Ωστόσο θα λέγαμε πως αιτία για τα παραπάνω δεδομένα, είναι η απουσία ενός νόμου ο οποίος θα επέβαλε την στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό για το καλό του παιδιού με ειδικές ανάγκες και αναπηρία αλλά και μια βαθύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, η οποία θα προσέφερε την βάση για την κατανόηση από μέρους των πρώτων, πως θα πρέπει να συνεργαστούν με τους γονείς για ένα καλύτερο μέλλον των παιδιών αυτών. Στο πεδίο αυτό, αναφέρεται μόνο ο νόμος του 1929, ο οποίος επισήμως συστηματοποίησε την κατάρτιση των νηπιαγωγών, περιέγραψε τη διαδικασία αποδοχής των εκπαιδευομένων, όρισε το πρόγραμμα σπουδών των σχολών και κήρυξε την ίδρυση πέντε ακόμη κολέγια στην Αθήνα, τα πρώτα που θα εξασφάλιζαν τετραετή εκπαίδευση (Doliopoulou, 2003).

Τα μαθήματα διάρκειας ενός έτους για τους δασκάλους παιδικών σταθμών προσφέρθηκαν για πρώτη φορά το 1956 σε παιδαγωγικές ακαδημίες και το 1971 ιδρύθηκαν τέσσερα κολέγια καθηγητών σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Αυτά σταμάτησαν το 1988, δεδομένου ότι, σύμφωνα με νόμο του 1982, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

παιδικών σταθμών, πρέπει να παρέχεται μόνο στα Πανεπιστημιακά Τμήματα για τους Καθηγητές Νηπιαγωγών (Koulaidís, 2005). Τα πρώτα δύο Πανεπιστημιακά Τμήματα για τους Καθηγητές Νηπιαγωγών, ιδρύθηκαν το 1985 και σήμερα λειτουργούν εννέα στην επικράτεια της Ελλάδος. Το πλήρες πρόγραμμα σπουδών διαρκεί τέσσερα χρόνια, συμπεριλαμβανομένης πρακτικής εκπαίδευσης σε πραγματικά νηπιαγωγεία (Ζαχαρενάκης, 1996).

Κάθε τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης έχει το δικό του πρόγραμμα, το οποίο καθορίζεται από τη γενική συνέλευσή του και παρουσιάζεται σε έναν τυπωμένο οδηγό μελετών που δίδεται στους φοιτητές. Όλα τα τμήματα προσφέρουν υποχρεωτικά και δωρεάν μαθήματα επιλογής, καθώς και πρακτική κατάρτιση σε δημόσια νηπιαγωγεία. Τα αναλυτικά προγράμματα σε διάφορα τμήματα διαφέρουν. Οι απόφοιτοι αυτών των τμημάτων, διορίζονται είτε ως καθηγητές κανονικού είτε ως προπονητές στα δημόσια νηπιαγωγεία, με βάση την επίτευξή τους κάθε δύο χρόνια σε εθνικό για τις εξετάσεις που διεξάγονται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού.

Ωστόσο, όλη η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών παιδικών σταθμών και νηπιαγωγών, πραγματοποιείται σε δημόσια ιδρύματα και χορηγείται βάσει εξετάσεων. Σύμφωνα με κανονισμό νόμου του 1974, οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείων που είχαν προηγούμενη υπηρεσία τουλάχιστον πέντε ετών, δικαιούνταν διετής κατάρτιση στη γενική ή ειδική εκπαίδευση. Το 1983 δημιουργήθηκαν τα Κέντρα Εκπαίδευσης για τους Καθηγητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία παρείχαν στους δασκάλους των νηπιαγωγείων μία επιπλέον εκπαίδευση ενός έτους, οι οποίες με τη σειρά τους αντικαταστάθηκαν το 1992 από τα Περιφερειακά Κέντρα Συνεχούς Εκπαίδευσης υποχρεωτικά μαθήματα (Kitsarás, 2004). Υπάρχει ένα Περιφερειακό Κέντρο Συνεχούς Εκπαίδευσης σε κάθε μεγάλη πόλη της Ελλάδας, προκειμένου να παρέχεται σε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς είτε εισαγωγικά μαθήματα (για νεοδιορισθέντες καθηγητές και για όσους πρόκειται να διοριστούν σύντομα), είτε περιοδικά μαθήματα (για τα τακτικά διορισμένα).

Επιπλέον, όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα της προσχολικής εκπαίδευσης, προσφέρουν προγράμματα εξισορρόπησης των διπλωμάτων στις πανεπιστημιούπολεις τους, ώστε όλοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί παιδικών σταθμών διαφορετικού μορφωτικού πεδίου να μπορούν να θεωρηθούν εξίσου εξειδικευμένοι (Δολιοπούλου, 2000). Ταυτόχρονα, εδώ και λίγα χρόνια, τα τμήματα αυτά προσφέρουν όλο και περισσότερα

μεταπτυχιακά μαθήματα σε διάφορους τομείς της προσχολικής εκπαίδευσης. Εκτός από τα παραπάνω, οι καθηγητές των νηπιαγωγείων, προσκαλούνται επίσης συχνά σε εκδηλώσεις, συναντήσεις, σεμινάρια, συνέδρια κλπ. - για ορισμένα από τα οποία η συμμετοχή τους είναι υποχρεωτική - σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα που προσφέρονται από σχολικούς συμβούλους.

Συμπερασματικά λοιπόν, υπάρχουν τρεις τύποι περαιτέρω κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα: (α) Τα σύντομα εισαγωγικά μαθήματα βασικών εκπαιδευτικών θεμάτων για νεοδιορισθέντες καθηγητές, β) Τα περιοδικά μαθήματα για καθηγητές που διορίζονται τακτικά και γ) Τα πρόσθετα προγράμματα κατάρτισης και εκδηλώσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχει όμως ελπίδα και ισχυρός λόγος να πιστεύει κανείς ότι οι γονείς θα εμπλακούν στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, χάρη στην εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Οδηγού για την Προσχολική Εκπαίδευση αφού η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων προωθείται επίσημα, ενώ οι δάσκαλοι ενημερώνονται για (α) πώς μπορούν να αλληλεπιδρούν με γονείς που δεν μιλούν ελληνικά, (β) πώς να οργανώνουν συναντήσεις ομάδων και πώς να διατηρούν επαφή με κάθε γονέα μέσω του τηλεφώνου, των επιστολών, των ηλεκτρονικών μηνυμάτων κ.λπ. (γ) πώς να αντιμετωπίσουν τις συνεδριάσεις επίλυσης προβλημάτων (δ) πώς να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων και, τέλος, (ε) πώς να βοηθήσουν τις οικογένειες να επεκτείνουν τη διαδικασία εκμάθησης των παιδιών τους έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα της προσχολικής εκπαίδευσης ήδη εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς δασκάλους νηπιαγωγών για να προσκαλούν τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναμένεται να αποδώσουν θετικά αποτελέσματα.

2. Κεφάλαιο 2 – Ο Ρόλος των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Υλοποίηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης

Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εφαρμογή του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη στα Σχολεία

Σκοπός Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 22 ετών. Ο σκοπός αυτού του είδους εκπαίδευσης, είναι να παρέχει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε να καλύπτει όλους τους τομείς της κοινωνικής, νοητικής, συμπεριφορικής, συναισθηματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Avramidis, Norwich, 2012). Έτσι, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, αποτελούνται από ειδικό εξοπλισμό και τεχνολογία και, φυσικά, ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό όπως ειδικοί εκπαιδευτικοί, φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, σύμβουλοι, κοινωνικοί λειτουργοί κλπ. (Vlachou, Zoniou-Sideri, 2010). Επιπλέον, προβλέπονται:

- ✓ Ελεύθερη πρόβλεψη για κάθε είδος εξοπλισμού που είναι απαραίτητο για την ειδική εκπαίδευση στα σχολεία
- ✓ Ελεύθερη φοιτητική κινητικότητα για τα ΑμΕΑ από και προς το σπίτι τους
- ✓ Δημιουργία ενώσεων γονέων και προστασία του δικαιώματός τους να εποπτεύουν και να προτείνουν ιδέες για τις εκπαιδευτικές μεθόδους των παιδιών τους

Κατηγορίες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Οι κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα σχολεία της Ελλάδος, αναφέρονται σχετικά ως εξής (Avramidis, Norwich, 2012)

A) Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών - Σε περίπτωση που η φοίτηση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε σε συνηθισμένα καθολικά σχολεία είτε σε τάξεις ένταξης, γίνεται ιδιαίτερα περίπλοκη, λόγω της φύσης και του βαθμού δυσκολίας, παρέχεται εκπαίδευση:

- ✓ Σε σχολές ειδικής αγωγής που λειτουργούν ξεχωριστά.

- ✓ Σε σχολεία ή τάξεις που λειτουργούν είτε ως ξεχωριστά είτε ως σχολικά ιδρύματα σε νοσοκομεία, σε κέντρα αποκατάστασης, σε ιδρύματα για την εκπαίδευση ανήλικων (παιδιά με παραβατική συμπεριφορά), σε ιδρύματα που δέχονται άτομα με χρόνια νοσήματα, με την προϋπόθεση ότι τα νοσηλεύόμενα άτομα είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).
- ✓ Στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Τα ξεχωριστά σχολεία ειδικής εκπαίδευσης είναι:

- ✓ Ειδικά νηπιαγωγεία και ειδικά δημοτικά σχολεία για βρέφη και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ηλικίας 4-14 ετών, που λειτουργούν ως ενιαία σχολική μονάδα και αποτελούνται από ένα τριετές πρόγραμμα (ισοδύναμο με το Νηπιαγωγείο) και ενός διάρκειας επτά ετών (ισοδύναμη με το δημοτικό σχολείο)
- ✓ Ειδικά Γυμνάσια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια ΕΕΑ) για τους απόφοιτους του δημοτικού σχολείου με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 14-18 ετών, που αποτελείται από τον προπαρασκευαστικό βαθμό και τους τρεις επόμενους βαθμούς (1ο-2ο-3ο).
- ✓ Ειδικά Ενοποιημένα Ανώτατα Γυμνάσια (ΕΕΑΓ) για τους αποφοίτους Ειδικού Γυμνασίου Λυκείου με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 18-22 ετών, που αποτελείται από τον προπαρασκευαστικό βαθμό και τους τρεις επόμενους βαθμούς (1ο-2ο-3ο).

Διαδικασίες Αξιολόγησης Μαθητών

Βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας, των εντολών του Προέδρου και των αποφάσεων των Υπουργών, οι αξιολογήσεις των μαθητών ακολουθούν τα κάτωθι κριτήρια (Zoniou-Sideri, Vislie, 2013):

- ✓ Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση στα πρωτοβάθμια ειδικά σχολεία, αξιολογούνται με λεκτική κλίμακα: πολύ καλή (Α), καλή (Β), σχεδόν καλή (C), ανεπαρκής επίδοση (Δ) και (Ε) ως ποσοτική κλίμακα. Η αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα ματιού, ακρόασης και κινητικής ακολουθεί τα ίδια κριτήρια με την κανονική εκπαίδευση.

- ✓ Οι σπουδαστές με ειδικές ανάγκες στα βασικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο όπως οι μαθητές χωρίς αναπηρία.

Ως προς την πρόοδο των σπουδαστών και την επαγγελματική καθοδήγηση που λαμβάνουν, σημειώνονται τα εξής (Vlachou, Zoniou-Sideri, 2010)

- ✓ Η προώθηση της φοίτησης ενός μαθητή από μια τάξη σε μια ανώτερη, εξαρτάται από την αξιολόγηση του σχολικού επιτεύγματος, το οποίο τουλάχιστον θα πρέπει να είναι "σχεδόν καλό" (Γ), αν όχι, τότε το παιδί πρέπει να επαναλάβει την τάξη. Για τους μαθητές με προβλήματα ακοής, ματιών και κινητικότητας, οι απαιτήσεις και η διαδικασία είναι οι ίδιες με εκείνες που ισχύουν για τους μαθητές χωρίς αναπηρία.
- ✓ Οι γονείς με παιδιά με ειδικές ανάγκες συνεργάζονται και λαμβάνουν συμβουλές από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, τα δημόσια διαγνωστικά και υποστηρικτικά κέντρα, από τους ειδικούς συμβούλους της ειδικής εκπαίδευσης.
- ✓ Στο τέλος του σχολικού έτους, η ένωση καθηγητών συναντάται και αξιολογεί και δημιουργεί προγράμματα για το επόμενο έτος.
- ✓ Οποιαδήποτε αλλαγή στη θέση της διαφορετικής σχολικής φοίτησης που πρέπει να ακολουθήσει ένα παιδί θα πρέπει να γίνεται με απόφαση και πρόταση των δημόσιων διαγνωστικών και υποστηρικτικών κέντρων.

Εκπαιδευτικά Πλαίσια Συμπερίληψης στην Ελλάδα

Το υπουργείο παιδείας και θρησκευτικών υποθέσεων προβλέπει μαθητές με αναπηρία, από 4 έως 22 ετών. Τα υπάρχοντα ειδικά σχολεία μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες μιας ποικιλίας αναπηριών και εκπαιδευτικών αναγκών. Τα περισσότερα από τα ειδικά σχολεία, ισχύουν για τα παιδιά με νοητική υστέρηση και άλλα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία για κάθε είδους αναπηρία, εκτός από εκείνα για τυφλούς, κωφούς και παιδιά με κινητικά προβλήματα. Σε κάθε ειδικό σχολείο, υπάρχουν τάξεις από 5 έως 8 μαθητές, ανάλογα με την ηλικία και τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Vlachou, Zoniou-Sideri, 2010).

Επίσης, από το Υπουργείο Παιδείας, προβλέπεται ότι το 3% των ατόμων που αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση, θα συνεχίσουν και θα έχουν

ανώτερη εκπαίδευση σε τεχνολογικά ιδρύματα. Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, υποστηρίζεται από την εθνική νομοθεσία, τις εντολές της αρχής και τις αποφάσεις των υπουργών. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ σχολικής και επαγγελματικής ζωής. Σήμερα υπάρχει πρόβλεψη για την ενίσχυση της λειτουργίας των τεχνικών ειδικών σχολείων και των εκπαιδευτικών / επαγγελματικών εργαστηρίων, ώστε να λάβουν τις προτάσεις και την καθοδήγηση ειδικευμένου προσωπικού σε θέματα επαγγελματικών θεμάτων (Zoniou-Sideri, Vislie, 2013).

Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα γυμνάσια και τα εργαστήρια-εργαστήρια ειδικής εκπαίδευσης και επαγγελματικού προσανατολισμού, τα ανώτερα γυμνάσια γενικής και τεχνολογικής ειδικής εκπαίδευσης, παρέχουν την ίδια πιστοποίηση με αυτά της γενικής εκπαίδευσης. Εκείνοι που αποφοιτούν από τα εργαστήρια ειδικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης πιστοποιούνται με δίπλωμα της θέσης 1 (Zoniou-Sideri, Vislie, 2013). Τέλος, στην Ελλάδα, η λειτουργία της ιδιωτικής ειδικής εκπαίδευσης δεν επιτρέπεται. Σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μόνο τα δημόσια και μη κερδοσκοπικά ιδρύματα επιτρέπεται να υποστηρίξουν την ειδική εκπαίδευση.

Πεποιθήσεις και Συνθήκες Απασχόλησης Εκπαιδευτικών για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με μελέτες στην Ελλάδα, οι καθηγητές κανονικής εκπαίδευσης κατέχουν μια σειρά περιοριστικών και αντικρουόμενων πεποιθήσεων απέναντι στην αναπηρία και τη συνεκπαίδευση (Vlachou, Zoniou-Sideri, 2010). Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η συνεκπαίδευση είναι απαραίτητη ως μέσο βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας των συνηθισμένων σχολείων και μείωσης της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, πιστεύει ότι η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική αποδοχή θα μπορούσαν να είναι τα κύρια οφέλη της ένταξης, ενώ μόνο μια μειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα ωφεληθούν από την άποψη της γνωστικής τους ανάπτυξης ή της ανάπτυξης των προοπτικών σταδιοδρομίας τους (Zoniou-Sideri et al., 2004). Αυτή η πεποίθηση επηρεάζει και επηρεάζεται από μια άλλη σειρά πεποιθήσεων σύμφωνα με την οποία η

συνεκπαίδευση δεν θα διευρύνει τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και δεν θα επηρεάσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των συναδέλφων (Zoniou-Sideri et al., 2004).

Αυτά τα σύνολα πεποιθήσεων απλοποιούν τη σύνθετη διαδικασία ένταξης και συνδέονται άμεσα με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και όχι με την οργάνωση και τη λειτουργία των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών και των παιδαγωγικών μεθόδων για όλα τα παιδιά που συμμετέχουν. Από αυτή την άποψη, η ένταξη είναι ένα «καλό», μια «ευεργετική διαδικασία», με βάση το ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν την ευκαιρία να αναμειχθούν κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους σε ένα συνηθισμένο περιβάλλον.

Μια τέτοια έμφαση μόνο στα κοινωνικά και ηθικά οφέλη της ένταξης, που συχνά επηρεάζονται από έναν φιλανθρωπικό τύπο ανθρωπιστικής, εμποδίζει τη μετάφραση αυτής της ηθικής δέσμευσης στην άσκηση των δικαιωμάτων. Έχει ήδη αναφερθεί ότι η έμφαση στην κοινωνική και ηθική διάσταση της ένταξης, συχνά εις βάρος των περιεκτικών παιδαγωγικών προγραμμάτων, δημιουργεί ορισμένες προσδοκίες εις βάρος των άλλων και εγείρει αμφιβολίες σχετικά με την ευθύνη του σχολείου να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά (Vlachou, Zoniou-Sideri, 2010).

Ο Ρόλος των Νηπιαγωγών και Δασκάλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Υλοποίηση του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη προς τα Παιδιά

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ως προς την υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης στα παιδιά αυτά, υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση των πρακτικών αυτών (Allan 2008, Bartolo & Lous 2005, Elhoweris & Alsheikh 2006, Ferguson, 2008, Lawson, Parker & Sikes, 2006, Marinósson , 2011, Tetler, 2005).

Όπως συζητήθηκε παραπάνω, η εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αι ως προς την υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης, αποδείχθηκε προβληματική και αμφιλεγόμενη σε πολλές χώρες τα προηγούμενα χρόνια. Ο λόγος κατευθύνεται προς το πώς γίνεται κατανοητή η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους δασκάλους, τους γονείς και το κοινό, και τι και πού είναι τα εμπόδια στην εφαρμογή της (Bartolo & Lous, 2005, Bunch, Lupart & Brown, 1997, Gartner & Libsky 1987, Marinósson, 2011).

Έχει καταστεί προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν τη δύναμη να προωθήσουν την ένταξη (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Αλλά ταυτόχρονα υπάρχει μια αυξανόμενη ετερογένεια του σώματος των μαθητών και της ποικιλομορφίας στις κανονικές αίθουσες διδασκαλίας και οι επακόλουθες επαγγελματικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται. Αυτές οι απαιτήσεις απαιτούν πρακτικές απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών μπορούν να περάσουν από τα ίδια ή παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα, ο τρόπος ερμηνείας και εξομοίωσης των μαθησιακών θεωριών και των μεθόδων διδασκαλίας είναι εξαιρετικά προσωπικός.

Αυτή η διαδικασία διαμορφώνεται εν μέρει από το προσωπικό υπόβαθρο και τον πολιτισμό των εκπαιδευτικών και αυτοί, με τη σειρά τους, διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στη σχολική πολιτική καθώς και στις πρακτικές τους. Διεθνής καθώς και ισλανδική έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τους πόρους για να αντιμετωπίσουν τον μεταβαλλόμενο ρόλο του επαγγέλματος στον μεταμοντέρνο κόσμο (Aðalbjarnardóttir, 2007, Bartolo & Lous, 2005, Jóhannesson, 2006).

Ένα πλήθος ερευνών δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέχουν πολύ από το να είναι ομοιογενείς στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς - αντιθέτως φαίνεται να είναι πολλαπλές και περίπλοκες ως προς την υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης (Avramidis & Norwich, 2002). Υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες που έχουν προσδιοριστεί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Η πρώτη συνδέεται με την έννοια ότι εκφράζει ένα σύνολο εκπαιδευτικών πεποιθήσεων που εστιάζουν σε απόλυτες αλήθειες και αρχές, τις πνευματικές πτυχές και πρότυπα εκπαίδευσης, αντικείμενο, πνευματικές και ηθικές αξίες, παράδοση, πειθαρχία και εξουσία του δασκάλου, καθώς και εκπαίδευση ως προετοιμασία για περαιτέρω εκπαίδευση και για τη ζωή.

Το τελευταίο είναι μια προοδευτική προοπτική και περιλαμβάνει ένα σύνολο εκπαιδευτικών πεποιθήσεων που χαρακτηρίζονται από έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, την ελευθερία του παιδιού και του δασκάλου, την ανεκτικότητα, τις εμπειρίες ζωής ως εκπαιδευτικές, τις ιδιότητες του δασκάλου και του μαθητή, δημοκρατικές υπηκοότητα και σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, εν συντομία, η εκπαίδευση ολόκληρου του παιδιού (Bunch, Lupart & Brown, 1997).

Η έρευνα που εστιάζει στις στάσεις των καθηγητών ειδικών αναγκών και ως προς την υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης (Elhoweris & Alsheikh, 2006), βρήκε κάποιες διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Οι στάσεις τους επηρεάστηκαν από τρεις παράγοντες. Πρώτον, ο νομικισμός, όπου η σημασία δίνεται στην δικαιοσύνη της ένταξης ως νομικό ζήτημα και θεωρείται επωφελής για όλους. Η συμπερίληψη είναι ζήτημα πολιτικών δικαιωμάτων. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τον περιβαλλοντισμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το περιβάλλον της τάξης γενικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο τρίτος είναι ο συντηρητισμός. Οι εκπαιδευτικοί που τηρούν αυτόν τον παράγοντα έχουν κάποιες ανησυχίες σχετικά με την ένταξη και θεωρείται ως ακατάλληλη προσέγγιση για ακαδημαϊκή, αλλά και για κοινωνική επιτυχία, για όλους τους μαθητές. Φαίνεται ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γίνονται πιο περίπλοκες όταν ασχολούνται με τον όρο ένταξη.

Οι Avramidis και Norwich (2002), έχουν επανεξετάσει, σε μεγάλο βαθμό, την έρευνα σχετικά με τη στάση απέναντι στην ένταξη τα έτη 1980-2000. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη συνδυάζεται με τη φύση της αναπηρίας ή του εκπαιδευτικού προβλήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την προθυμία να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες σύμφωνα με το βαθμό της αναπηρίας. Οι καθηγητές είναι πιο θετικοί απέναντι σε μαθητές με ήπια και σωματική αναπηρία παρά σε εκείνους που έχουν σύνθετες ανάγκες (σελ. 142).

Όσον αφορά τον όρο συμπερίληψης, η έρευνα δείχνει πιο περίπλοκα αποτελέσματα που συνδέονται με διάφορους αλληλένδετους παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ως προς την υλοποίηση του

προγράμματος παράλληλης στήριξης. Αυτές είναι μεταβλητές που σχετίζονται με το παιδί, τον δάσκαλο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με βάση αυτές τις διάφορες πηγές διεθνούς έρευνας, οι Avramidis και Norwich (ibid) τονίζουν το γεγονός ότι καμία μεταβλητή από μόνη της δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει τη στάση των εκπαιδευτικών και θα πρέπει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι τα αποτελέσματα ποικίλλουν ανάλογα με το εθνικό επίπεδο και το εκπαιδευτικό.

Τα ευρήματά τους δείχνουν, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο θετική στάση όταν η ένταξη προετοιμάζεται προσεκτικά και σελ ελέγχονται και παρέχονται στους εκπαιδευτικούς επαρκείς πόροι και υποστήριξη. Αυτός είναι στην πραγματικότητα ένας κρίσιμος παράγοντας όταν πρόκειται για το ερώτημα τι επιβεβαιώνει και τι αλλάζει τη στάση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και, ακόμη πιο σημαντικό, πώς συνδέεται με πρακτικές; Μια σημαντική μεταβλητή δασκάλου σε αυτό το πλαίσιο είναι η εμπειρία της επαφής (Avramidis & Norwich, 2002) και η προσωπική εμπειρία (Lawson, Parker & Sikes, 2006) παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Τέλος, οι Lawson, Parker & Sikes (2006) αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις όπου οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς ήταν εγγενείς στο έργο των δασκάλων ήταν επειδή οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στις σχολές όπου δούλευαν, είχαν γίνει μέρος των βιογραφιών τους και ενημέρωσαν τις απόψεις τους (σελ.64). Αυτή η έρευνα ασχολείται με τη διάσταση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο πολιτικής και επιδιώκει να αντιμετωπίσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τις ιδέες τους για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και τι ρόλο μπορεί να ασκήσει η εθνική εκπαιδευτική πολιτική από αυτή την άποψη και ως προς την υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης.

Ο Ρόλος των Γονέων στα Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης σε Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Η συμμετοχή των γονέων ήταν ανέκαθεν απαραίτητο συστατικό κάθε ακαδημαϊκής προσπάθειας δασκάλου-μαθητή-σχολείου. Οι γονείς, που έχουν θεωρηθεί ως ένας από τους ενδιαφερόμενους φορείς της σχολικής κοινότητας,

διαδραματίζουν τεράστιους ρόλους στον εκπαιδευτικό και περιβαλλοντικό μετασχηματισμό του παιδιού. Επομένως, η ένταση ή η έκταση της συμμετοχής που έχουν οι γονείς στην εκπαίδευση και το σχολείο του παιδιού τους, συχνότερα, πρέπει να πραγματοποιηθεί.

Πολλοί γονείς, των οποίων τα παιδιά είναι εγγεγραμμένα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, ανησυχούν πάρα πολύ, πιο συχνά είναι ενεργά για να βοηθήσουν στην τάξη του παιδιού τους, να επικοινωνούν συνεχώς με τους δασκάλους του παιδιού τους, να βοηθούν με την εργασία τους, να ασχολούνται με σχολικά προγράμματα και να συζητούν το παιδί τους ατομικές ακαδημαϊκές δυνάμεις και αδυναμίες με τους εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς, υπάρχουν επίσης μερικοί, αν όχι πολλοί, γονείς που είναι αρκετά παθητικοί στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Μερικά από αυτά δεν εμπλέκονται άμεσα. Δυστυχώς, ορισμένοι γονείς έχουν εμφανείς εκδηλώσεις για τη στάση τους «δεν με νοιάζει». Ούτε είναι ορατά στους χώρους του σχολείου και δεν εμπλέκονται στους επιθυμητούς στόχους του σχολείου όπου τα παιδιά τους παίρνουν αυτό που χρειάζονται περισσότερο για τη ζωή. Αρκετά σχολεία, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, έχουν προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την εντατικοποίηση της γονικής συμμετοχής, όπως ανιχνευτές αγοριών και κοριτσιών, κοινωνικοοικονομικά προγράμματα σχολικής κοινότητας, ειδική ομάδα εθελοντών καταστροφών και ταξιαρχία εργασίας σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, η αύξηση της συμμετοχής των γονέων παραμένει μια σκληρή πρόκληση μεταξύ των διαχειριστών του σχολείου και των δασκάλων τους παρά τα σαφή προγράμματα, τις συντονισμένες προσπάθειες και τα δυνατά κίνητρα.

Γιατί λοιπόν οι γονείς πρέπει να εμπλακούν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και ως προς την υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης; Βασικά, η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους, προσφέρει πολλές ευκαιρίες για επιτυχία. Σύμφωνα με το Κέντρο για την Ευημερία του Παιδιού (2010), η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους όχι μόνο βελτιώνει το ηθικό, τη στάση και το ακαδημαϊκό επίτευγμα ενός παιδιού σε όλους τους τομείς, αλλά επίσης προάγει την καλύτερη συμπεριφορά και την κοινωνική προσαρμογή.

Λέει επίσης ότι η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση βοηθά τα

παιδιά να μεγαλώσουν ώστε να είναι παραγωγικά, υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι εάν εμπλέξει κανείς τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ισοδυναμεί με το να πούμε ότι το σχολείο είναι ενεργό στην εφαρμογή αλλαγών ή ανάπτυξης μεταξύ των μαθητών. Καθώς η συμμετοχή των γονέων αυξάνεται, οι δάσκαλοι και οι διαχειριστές του σχολείου αυξάνουν επίσης την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν ποιοτική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Mapp και Henderson, (2002) με τίτλο *A New Wave of Evidence, The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές σε όλα τα επίπεδα - στοιχειώδεις, μεσαίο και γυμνάσιο - θέλουν οι οικογένειές τους να είναι πιο πεπειραμένοι συνεργάτες σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση και είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην υποστήριξη των επικοινωνιών μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Η μελέτη επισημαίνει περαιτέρω ότι «όταν οι γονείς έρχονται τακτικά στο σχολείο, ενισχύει την άποψη στο μυαλό του παιδιού ότι το σχολείο και το σπίτι είναι συνδεδεμένα και ότι το σχολείο είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής ολόκληρης της οικογένειας.

Στο άρθρο του σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση «*Συμβουλές για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση*», ο Meador (2010) υποστήριξε προηγουμένως τον ισχυρισμό ότι η πραγματική σχολική μεταρρύθμιση θα ξεκινά πάντα με αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έχει αποδειχθεί ξανά και ξανά ότι οι γονείς που επενδύουν χρόνο και αξία στην εκπαίδευση των παιδιών τους θα έχουν παιδιά που είναι πιο επιτυχημένα στο σχολείο. Υπάρχουν πάντα εξαιρέσεις, αλλά η διδασκαλία ενός παιδιού να εκτιμά την εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευσή του.

Ως Διευθυντής ενός σχολείου για σχεδόν δύο δεκαετίες, αυτός ο συγγραφέας συμφωνεί απόλυτα με τη σκέψη ότι οι διαχειριστές και οι δάσκαλοι του σχολείου είναι συνεχώς απογοητευμένοι σε μια εποχή όπου η συμμετοχή των γονέων φαίνεται να μειώνεται ολοένα και περισσότερο παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι του σχολείου, και το Υπουργείο Παιδείας (DepEd) μέσω των Παραγγελιών και των μνημονίων του στους τοπικούς ομολόγους.

Δυστυχώς, ένα μέρος αυτής της άποψης βασίζεται στο γεγονός ότι η κοινότητα συχνά φέρει την αποκλειστική ευθύνη στους δασκάλους και τους διευθυντές του σχολείου, όταν στην πραγματικότητα, υπάρχει μια φυσική ανικανότητα εάν οι γονείς δεν έχουν επίγνωση των υποχρεώσεών τους. Για τα τελευταία πέντε χρόνια σε πέντε σχολικές περιοχές, ο συγγραφέας παρατηρεί συχνά ότι ορισμένα σχολεία σε μια συγκεκριμένη περιοχή επηρεάζονται από τη συμμετοχή των γονέων σε κάποιο βαθμό. Τα σχολεία με περισσότερη γονική συμμετοχή είναι σχεδόν πάντα τα σχολεία υψηλότερης απόδοσης τόσο σε ακαδημαϊκές όσο και σε μη ακαδημαϊκές επιχειρήσεις. Κατά συνέπεια, η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί έχουν γίνει πιο παρακινημένοι, πιο αφοσιωμένοι και πιο δραστήριοι για να υποστηρίξουν τις πρωτοβουλίες των γονέων.

Εμπόδια στη Γονεϊκή Συμμετοχή στην Επίτευξη της Παράλληλης Στήριξης στα Σχολεία

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η απόδοση του σχολείου, ισοδυναμεί με το βαθμό ή την έκταση της γονικής συμμετοχής, επομένως, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν τα εμπόδια που δημιουργούν αντίκτυπο στη συμμετοχή των γονέων και στην ορθή εκπαίδευση των παιδιών μέσω της παράλληλης στήριξης (Swanson, & Mcculley, 2012). Σημαντικά εμπόδια που περιορίζουν την ικανότητα των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσω της παράλληλης στήριξης, περιλαμβάνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τους οικογενειακούς πόρους των γονέων, μεταξύ άλλων. Αυτά τα εμπόδια, ωστόσο, μπορούν να ξεπεραστούν από το σχολείο και μέσω του προσανατολισμού και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Swanson, & Mcculley, 2012).

Με βάση τις παρατηρήσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας, το πιο κοινό εμπόδιο για τη συμμετοχή των γονέων μέσω της παράλληλης στήριξης, είναι η απαισιόδοξη στάση των γονέων απέναντι στην υποστήριξη του σχολείου όπου εγγράφονται τα παιδιά τους. Ορισμένοι Διευθυντές και δάσκαλοι του σχολείου επιβεβαιώνουν την πεποίθηση και υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι μια βασική έλλειψη δεξιοτήτων και πόρων των γονέων για τη στήριξη των παιδιών τους και του σχολείου. Ωστόσο τα βασικά εμπόδια για τη συμμετοχή των γονέων στην επιβολή της παράλληλης

στήριξης στα παιδιά στα σχολεία, είναι τα εξής

- ✓ Το διδακτικό προσωπικό δεν αισθάνεται άνετα να μιλά για θέματα μπροστά στις οικογένειες. Οι οικογένειες δεν εμπιστεύονται το διδακτικό προσωπικό. Το διδακτικό προσωπικό πιστεύει ότι οι οικογένειες είναι υπερβολικά συγκλονισμένες για να συμμετάσχουν. Το διδακτικό προσωπικό δεν είναι πρόθυμο να δεχτεί οικογένειες ως ίσους συντρόφους. Οι οικογένειες πιστεύουν ότι δεν έχουν τίποτα να συνεισφέρουν. Το διδακτικό προσωπικό πιστεύει ότι οι οικογένειες θα παραβιάζουν την εμπιστευτικότητα των πελατών.
- ✓ Τα σχολεία και τα προγράμματα δεν μπορούν να πληρώσουν για τη φροντίδα των παιδιών μέσω της παράλληλης στήριξης. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται μόνο κατά τη διάρκεια των ωρών εργασίας - ή σε περιπτώσεις που δεν είναι πρόβλημα για τους γονείς. Οι οικογένειες δεν αποζημιώνονται για το χρόνο που χάνουν από τη δουλειά τους για να παρακολουθήσουν συναντήσεις.
- ✓ Δεν υπάρχουν συστήματα για την πληρωμή των γονέων για το χρόνο και τις συνεισφορές τους στην επίτευξη της παράλληλης στήριξης. Ο χρόνος προσωπικού μπορεί να πληρωθεί μόνο κατά τις κανονικές ώρες εργασίας.
- ✓ Οι οικογένειες δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε συναντήσεις / επιτροπές (τύπου σχολείου). Οι οικογένειες δεν γνωρίζουν τις ισχύουσες διαδικασίες και πολιτικές μέσω της παράλληλης στήριξης. Το διδακτικό προσωπικό δεν είναι έτοιμο να συνεργαστεί με οικογένειες με νέους τρόπους.
- ✓ Υπάρχει έλλειψη πληροφοριών σχετικά με το ρόλο των οικογενειών και του προσωπικού.

3. Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Ο βασικός σκοπός της εν λόγω εργασίας, αναφέρεται σχετικά στην συλλογή, ανάλυση και συζήτηση δεδομένων που αναφέρονται στη **διερεύνηση του ρόλου των νηπιαγωγών και των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής στην υλοποίησή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης.**

Αντίστοιχα τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, αναφέρονται ως εξής

- Πως επηρεάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο κατά πόσο βοηθά η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται
- Πως επηρεάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο κατά πόσο είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης
- Πως επηρεάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο κατά πόσο θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικό προσωπικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η Φιλοσοφία της Έρευνας

Η φιλοσοφία της έρευνας, μπορεί να εξηγηθεί ως η αντίληψη και οι πεποιθήσεις που κατέχει η έρευνα σχετικά με τη φύση του ερευνητικού προβλήματος ή φαινομένου και της γνησιότητας της βάσης δεδομένων που απεικονίζεται με την εφαρμογή κοινών κανόνων και αξιών. Οι κατηγορίες της φιλοσοφίας της έρευνας, περιλαμβάνουν το θετικισμό, ερμηνευτισμό και ρεαλισμό.

Η φιλοσοφία του θετικισμού υποθέτει ότι οι πραγματικές πληροφορίες για το επιλεγμένο κοινωνικό φαινόμενο που διερευνάται, μπορούν να διερευνηθούν με τη βοήθεια αντικειμενικών παρατηρήσεων του ερευνητικού περιβάλλοντος και ταιριάζει περισσότερο σε ποσοτικά ερευνητικά σχέδια εργασίας, όπως το συγκεκριμένο. Σε αντίθεση με αυτό, η φιλοσοφία του ερμηνευτισμού, υποστηρίζει τη συνάφεια των υποκειμενικών γνώσεων για την εξερεύνηση οποιουδήποτε ερευνητικού θέματος για το οποίο βασίζεται στην επιθεώρηση προοπτικών και απόψεων των ατόμων που σχετίζονται με το ερευνητικό πεδίο και κυρίως εφαρμόζεται σε ποιοτικά έργα (Denscombe, 2014).

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως το πλαίσιο τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται από έναν ερευνητή για να συνδυάσει διαφορετικά στοιχεία ενός ερευνητικού έργου με λογικό τρόπο έτσι ώστε το ερευνητικό πρόβλημα που εξετάζεται, να αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά. Ο ερευνητικός σχεδιασμός προσφέρει ζωτικής σημασίας πληροφορίες για τη διαδικασία διεξαγωγής έρευνας με τη χρήση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Ένας ορθός σχεδιασμός είναι αυτός που δημιουργεί ελάχιστες προκαταλήψεις στα συγκεντρωμένα δεδομένα και προκαλεί αξιοπιστία στη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών πληροφοριών. Τα βασικά συστατικά στον ερευνητικό σχεδιασμό περιλαμβάνει τον ακριβή σκοπό του ερευνητικού σχεδιασμού, τις τεχνικές που πρέπει να εφαρμοστούν στη συλλογή σχετικών λεπτομερειών, ταυτοποίηση του ερευνητικού περιβάλλοντος και διατύπωση πιθανών αντιρρήσεων. Ο διερευνητικός σχεδιασμός είναι αυτός που δίνει έμφαση στην εξαγωγή τελευταίων γνώσεων σχετικά με διάφορες μεταβλητές της έρευνας και συχνά εφαρμόζεται σε έργα που στοχεύουν στην εξέλιξη ορισμένων νέων πληροφοριών σχετικά με το ερευνητικό περιβάλλον (Bryman και Bell, 2015).

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας, αποτελείται από 60 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής παιδιών όπου το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γενικής αγωγής και το υπόλοιπο 50% είναι ειδικής αγωγής, το 61,7% των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το 38,3% άνδρες και το 45% των ερωτηθέντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 51-60 ετών, το 21,7% στην ηλικιακή ομάδα από 31-40 ετών, το 16,7% στην ηλικιακή ομάδα από 22-30 ετών και το υπόλοιπο 16,7% στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών.

Επίσης το 38,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, το 35% είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 13,3% είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Εκπαίδευσης, το 70% των

ερωτηθέντων ήταν έγγαμοι και το υπόλοιπο 30% ήταν άγαμοι και το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εργάζονταν σε Δημοτικό Σχολείο, το 13,3% σε Νηπιαγωγείο, άλλο ένα ίδιο ποσοστό εργάζεται ως παράλληλη στήριξη, το 11,7% εργάζεται σε τμήμα ένταξης, το 6,7% εργάζεται σε ειδικό Δημοτικό και το υπόλοιπο 5% σε ειδικό Νηπιαγωγείο. Το δείγμα προέρχεται από την περιοχή της Αθήνας.

Τέλος, το 56,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει μόνιμη θέση ενώ το υπόλοιπο 43,3% εργάζονται ως αναπληρωτές και το 30% των ερωτηθέντων είχαν προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια στην εκπαίδευση, το 21,7% από 16-20 χρόνια, το 20% από 6-10 χρόνια, το 18,3% από 0-5 χρόνια και το υπόλοιπο 10% από 11-15 χρόνια.

Χρόνος / Διάρκεια/ Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αναφέρεται από τον Απρίλιο του 2020 έως τα τέλη Ιουνίου 2020, όπου και καταγράφηκαν οι τελευταίες απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο έρευνας. Συνεπώς ο χρόνος ολοκλήρωσης της έρευνας, αναφέρεται στους 4 μήνες από την αρχή έγκρισης του θέματος έως την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν με ταχυδρομείο σε 100 εκπαιδευτικούς και παρελήφθησαν πίσω απαντημένα τα 60.

Μέθοδος Ανάλυσης των Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσης εργασίας, αναφέρεται σχετικά στη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS No.22 το οποίο αναλύει την κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου για τους 60 συμμετέχοντες εργαζόμενους εκπαιδευτικούς, βάσει πίνακα και σχεδιαγράμματος με τα ποσοστά των απαντήσεων λεπτομερώς. Σε πρώτη φάση λοιπόν, χρησιμοποιείται η περιγραφική στατιστική ανάλυση και σε δεύτερη φάση, η επαγωγική ανάλυση με την διενέργεια συσχετίσεων για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων με το εργαλείο χ^2 .

4. Κεφάλαιο 4 – Ανάλυση Αποτελεσμάτων Έρευνας

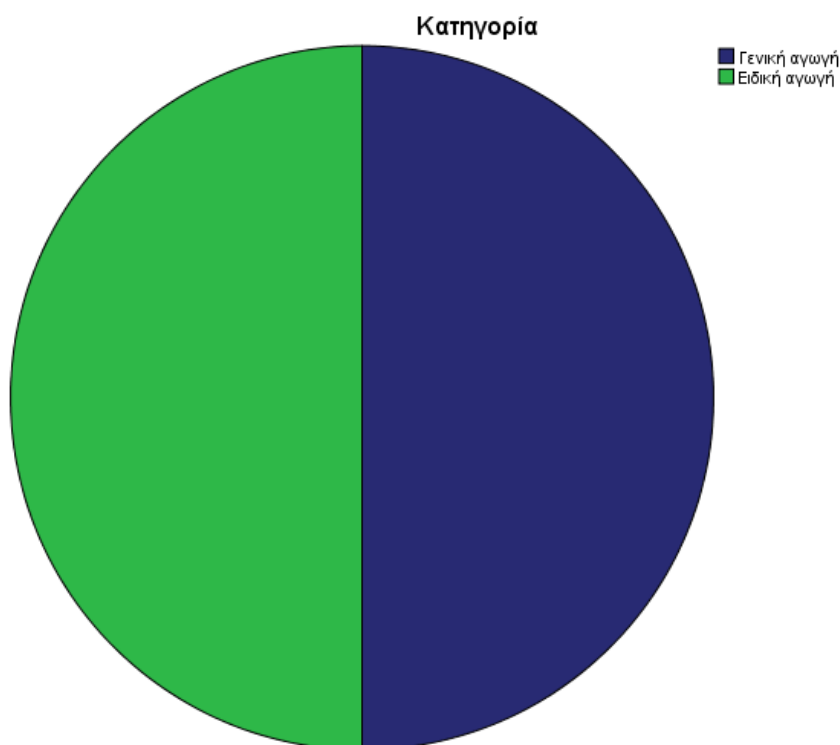
Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας με Ερωτηματολόγια Σχετικά με τον Ρόλο των Νηπιαγωγών και Δασκάλων Ειδικής και Γενικής Αγωγής στην Υλοποίηση του Προγράμματος Παράλληλη Στήριξη προς τα Παιδιά

Κατηγορία

Το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γενικής αγωγής και το υπόλοιπο 50% είναι ειδικής αγωγής.

Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Γενική αγωγή | 30 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| Ειδική αγωγή | 30 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

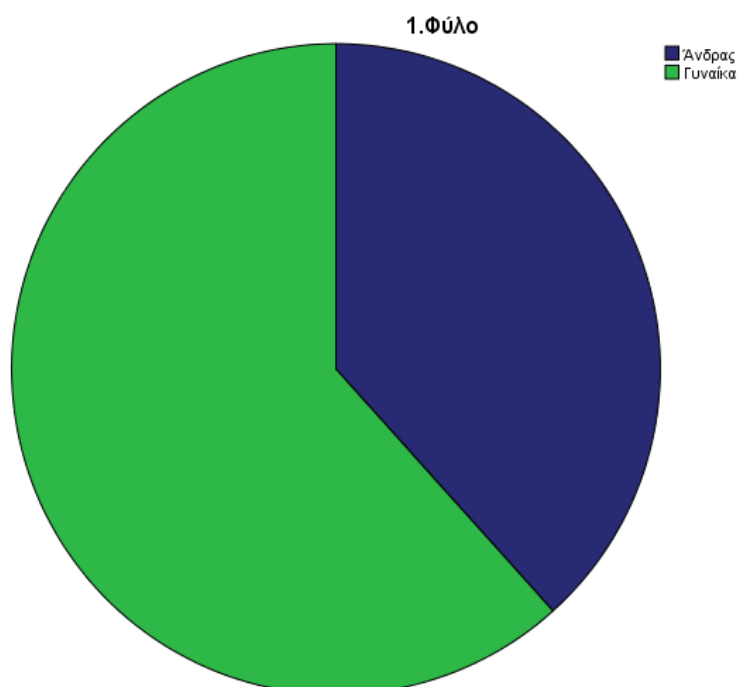


Φύλο

Το 61,7% των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το 38,3% άνδρες.

1. Φύλο Εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Άνδρας | 23 | 38,3 | 38,3 | 38,3 |
| Γυναίκα | 37 | 61,7 | 61,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

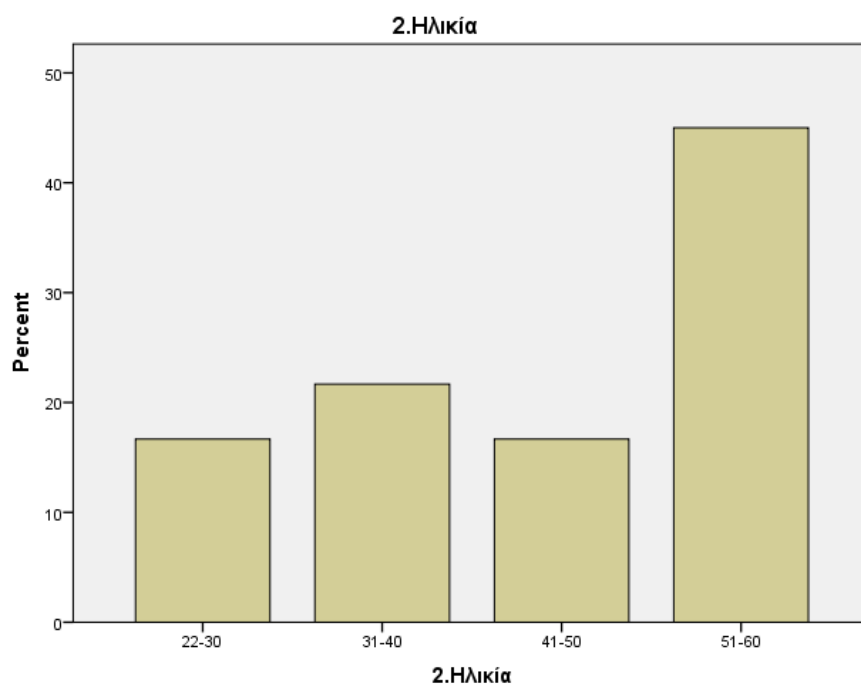


Ηλικία

Το 45% των ερωτηθέντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 51-60 ετών, το 21,7% στην ηλικιακή ομάδα από 31-40 ετών, το 16,7% στην ηλικιακή ομάδα από 22-30 ετών και το υπόλοιπο 16,7% στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών.

2.Ηλικία Εκπαιδευτικών

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 22-30 | 10 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | 31-40 | 13 | 21,7 | 21,7 | 38,3 |
| | 41-50 | 10 | 16,7 | 16,7 | 55,0 |
| | 51-60 | 27 | 45,0 | 45,0 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

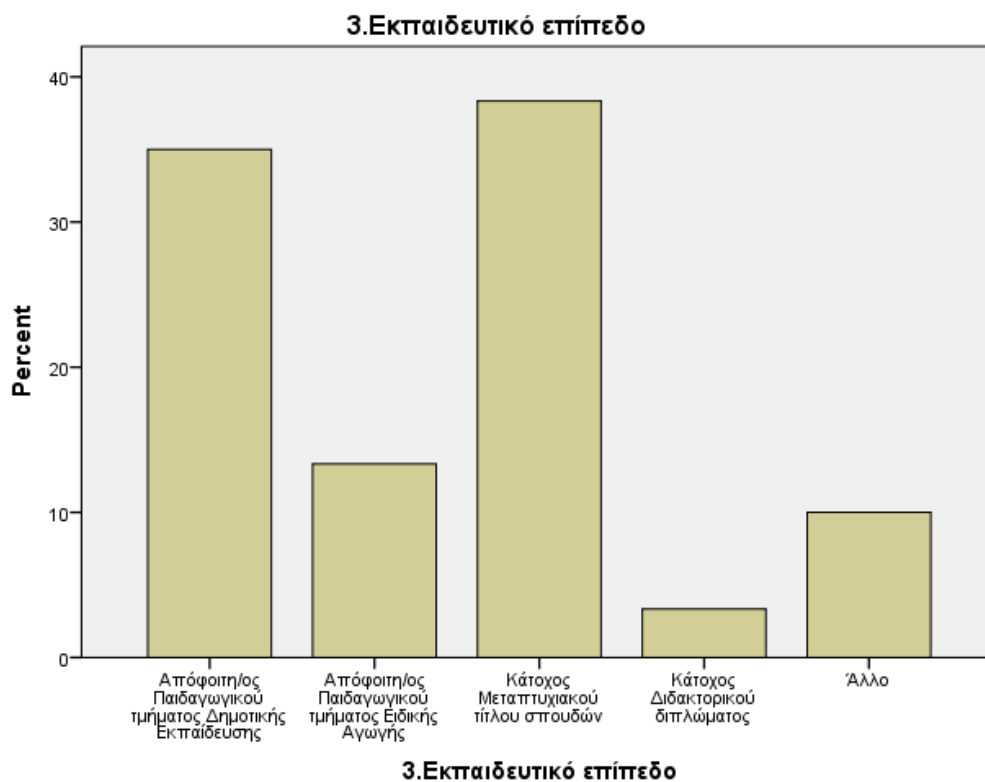


Εκπαιδευτικό επίπεδο

Το 38,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, το 35% είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 13,3% είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Εκπαίδευσης

3.Εκπαιδευτικό επίπεδο Εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Απόφοιτη/ος Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης | 21 | 35,0 | 35,0 | 35,0 |
| Απόφοιτη/ος Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής | 8 | 13,3 | 13,3 | 48,3 |
| Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών | 23 | 38,3 | 38,3 | 86,7 |
| Κάτοχος Διδακτορικού διπλώματος | 2 | 3,3 | 3,3 | 90,0 |
| Άλλο | 6 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

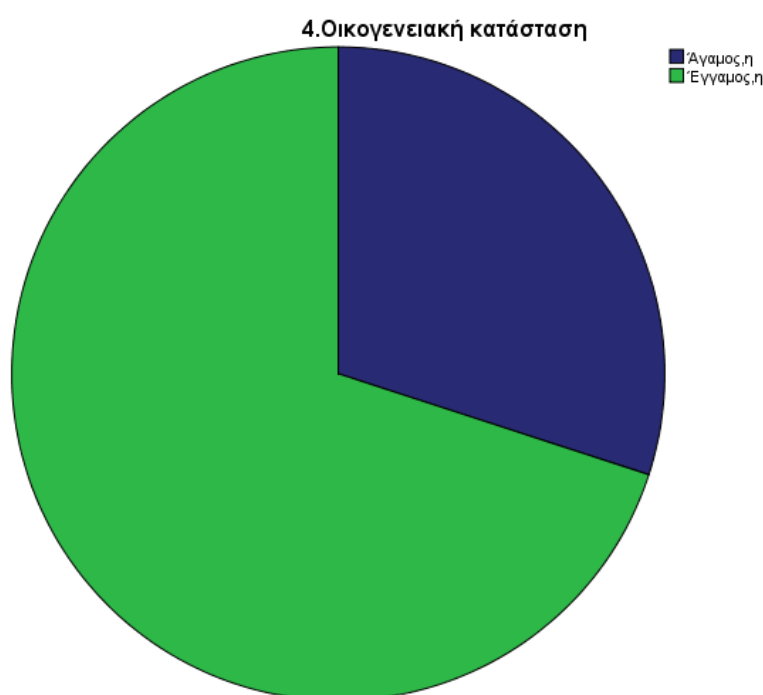


Οικογενειακή κατάσταση

Το 70% των ερωτηθέντων ήταν έγγαμοι και το υπόλοιπο 30% ήταν άγαμοι.

4.Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Άγαμος,η | 18 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| Έγγαμος,η | 42 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

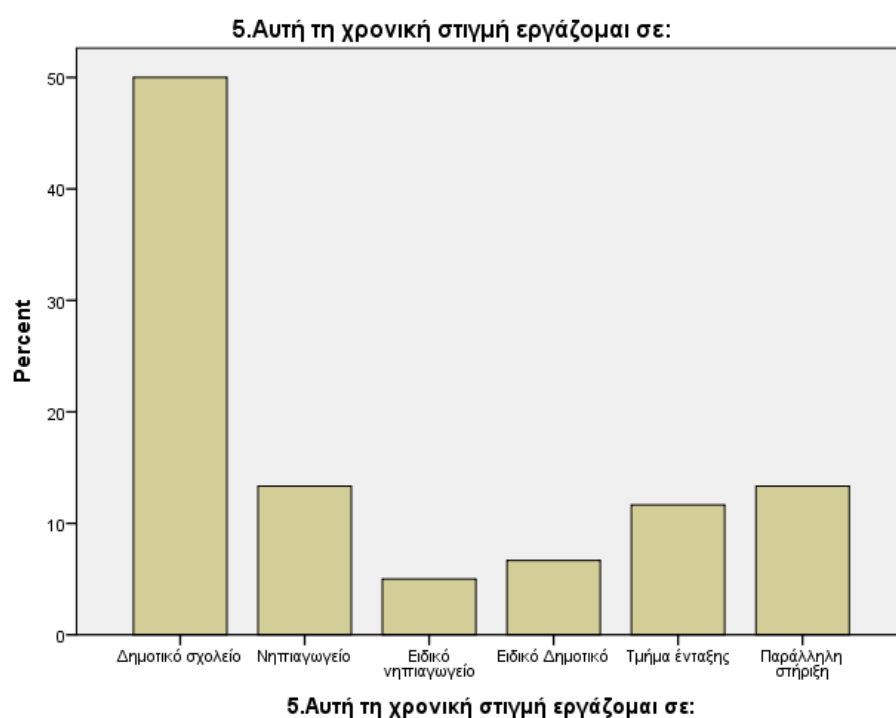


Σχολείο

Το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εργάζονταν σε Δημοτικό Σχολείο, το 13,3% σε Νηπιαγωγείο, άλλο ένα ίδιο ποσοστό εργάζεται ως παράλληλη στήριξη, το 11,7% εργάζεται σε τμήμα ένταξης, το 6,7% εργάζεται σε ειδικό Δημοτικό και το υπόλοιπο 5% σε ειδικό Νηπιαγωγείο.

5.Αυτή τη χρονική στιγμή εργάζομαι σε:

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Δημοτικό σχολείο | 30 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| Νηπιαγωγείο | 8 | 13,3 | 13,3 | 63,3 |
| Ειδικό νηπιαγωγείο | 3 | 5,0 | 5,0 | 68,3 |
| Ειδικό Δημοτικό | 4 | 6,7 | 6,7 | 75,0 |
| Τμήμα ένταξης | 7 | 11,7 | 11,7 | 86,7 |
| Παράλληλη στήριξη | 8 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

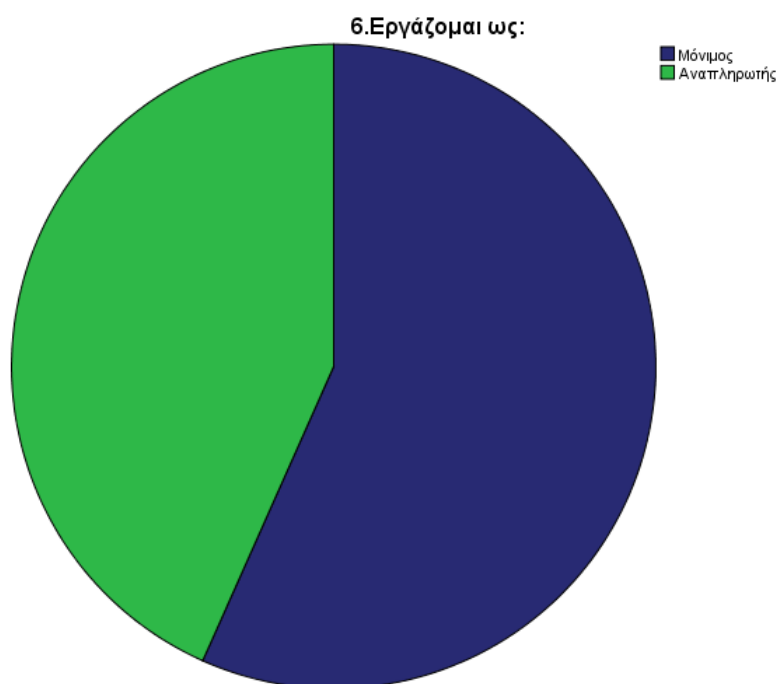


Καθεστώς εργασίας

Το 56,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει μόνιμη θέση ενώ το υπόλοιπο 43,3% εργάζονται ως αναπληρωτές.

6.Εργάζομαι Εκπαιδευτικός ως:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Μόνιμος | 34 | 56,7 | 56,7 | 56,7 |
| | Αναπληρωτής | 26 | 43,3 | 43,3 | 100,0 |
| | ς | | | | |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

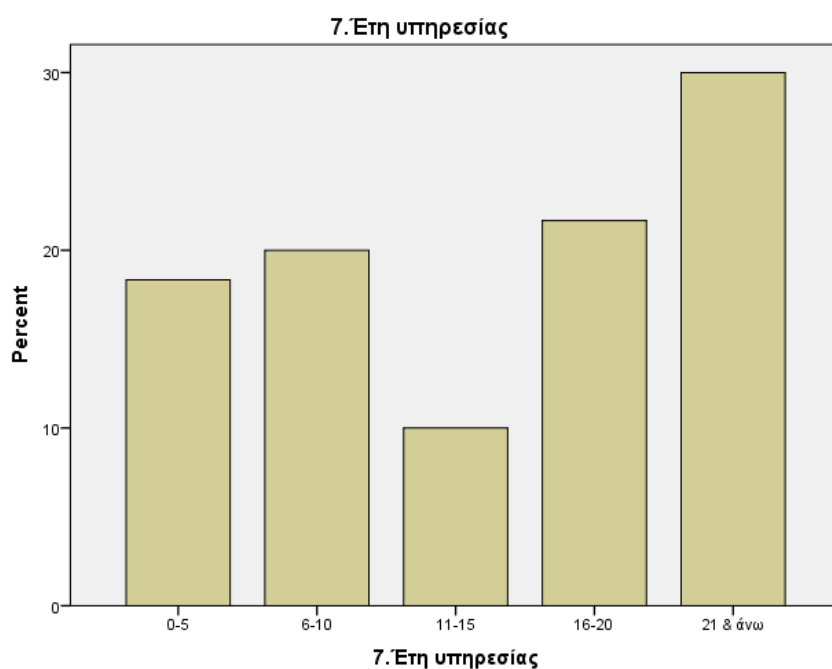


Έτη υπηρεσίας

Το 30% των ερωτηθέντων είχαν προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια στην εκπαίδευση, το 21,7% από 16-20 χρόνια, το 20% από 6-10 χρόνια, το 18,3% από 0-5 χρόνια και το υπόλοιπο 10% από 11-15 χρόνια.

7. Έτη υπηρεσίας Εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0-5 | 11 | 18,3 | 18,3 | 18,3 |
| 6-10 | 12 | 20,0 | 20,0 | 38,3 |
| 11-15 | 6 | 10,0 | 10,0 | 48,3 |
| 16-20 | 13 | 21,7 | 21,7 | 70,0 |
| 21 & άνω | 18 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |



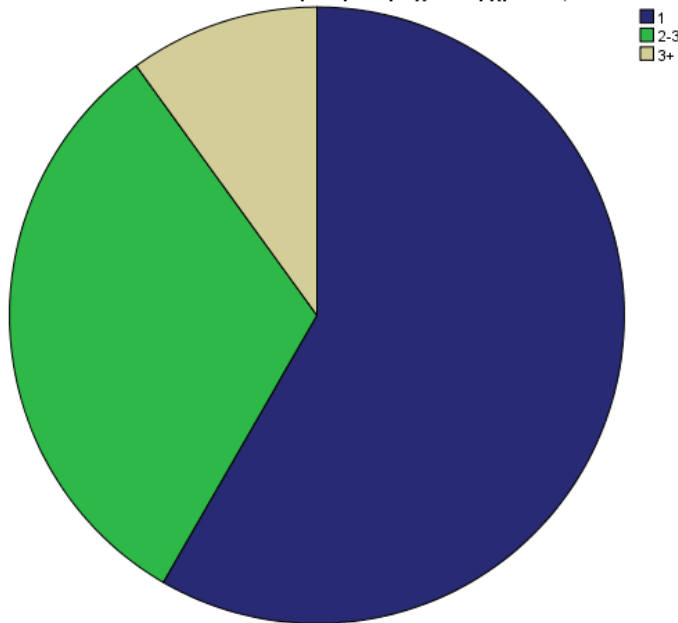
Ερώτηση 8

Το 58,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είχαν ένα μαθητή που χρειάζονταν παράλληλη στήριξη την περασμένη σχολική χρονιά, το 31,7% είχαν από 2-3 μαθητές και το υπόλοιπο 10% είχαν πάνω από τρεις.

8.Πόσα παιδιά είχατε στην τάξη σας που χρειάζονταν παράλληλη στήριξη την περασμένη σχολική χρονιά;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1 | 35 | 58,3 | 58,3 | 58,3 |
| 2-3 | 19 | 31,7 | 31,7 | 90,0 |
| 3+ | 6 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

8.Πόσα παιδιά είχατε στην τάξη σας που χρειάζονταν παράλληλη στήριξη την περασμένη σχολική χρονιά;



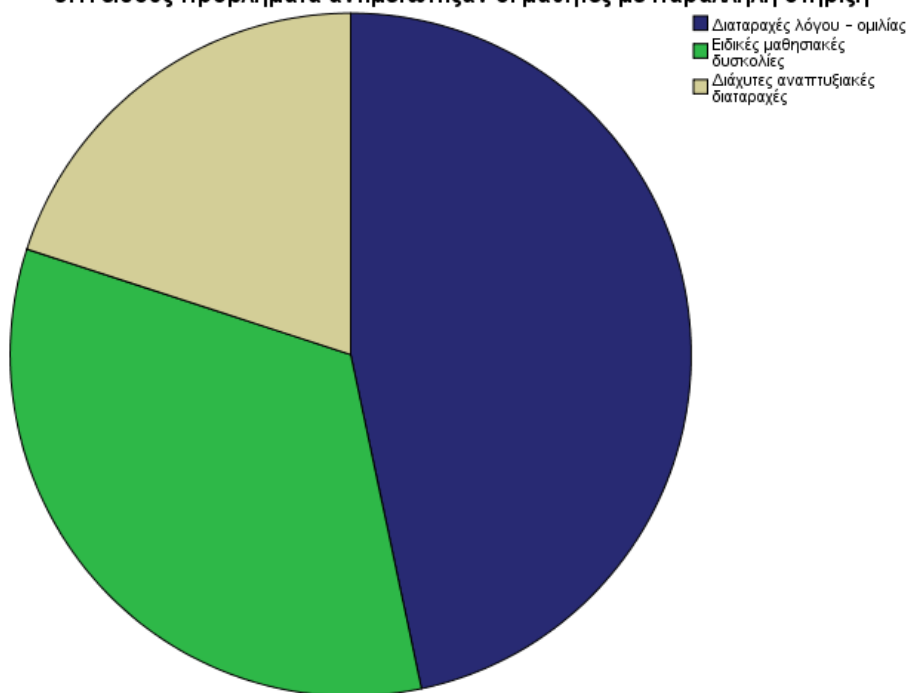
Ερώτηση 9

Το 46,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι μαθητές με παράλληλη στήριξη την περασμένη σχολική χρονιά αντιμετώπιζαν Διαταραχές λόγου – ομιλίας, το 33,3% αντιμετώπιζαν Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και το υπόλοιπο 20% Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

9.Τι είδους προβλήματα αντιμετώπιζαν οι μαθητές με παράλληλη στήριξη

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαταραχές λόγου – ομιλίας | 28 | 46,7 | 46,7 | 46,7 |
| Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες | 20 | 33,3 | 33,3 | 80,0 |
| Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές | 12 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

9.Τι είδους προβλήματα αντιμετώπιζαν οι μαθητές με παράλληλη στήριξη



Β Μέρος

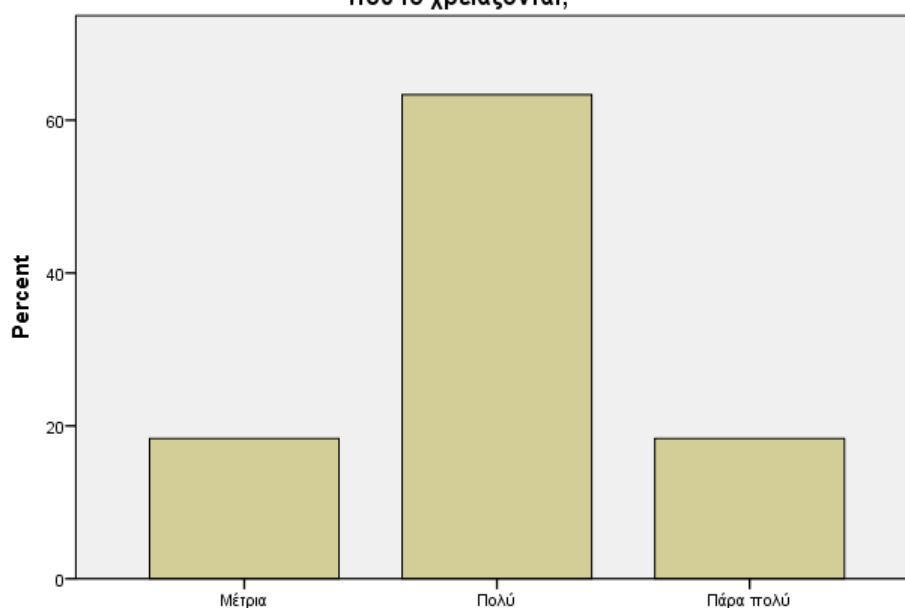
Ερώτηση 1

Το 63,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η παράλληλη στήριξη βοηθά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές που το χρειάζονται και το 18,3% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

B.1 Κατά τη γνώμη σας κατά πόσο βοηθά η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Μέτρια | 11 | 18,3 | 18,3 | 18,3 |
| Πολύ | 38 | 63,3 | 63,3 | 81,7 |
| Πάρα πολύ | 11 | 18,3 | 18,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B.1 Κατά τη γνώμη σας κατά πόσο βοηθά η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται;



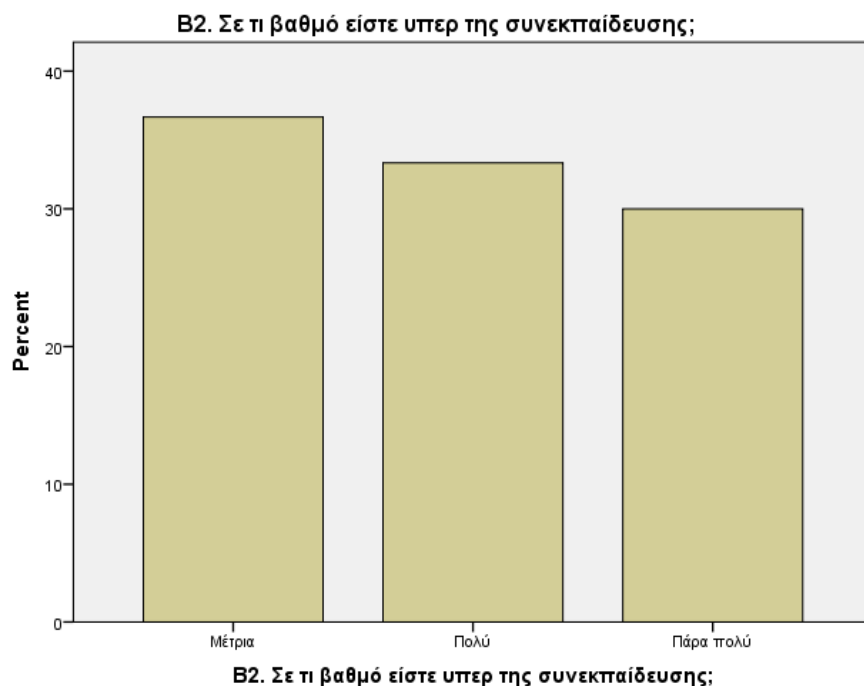
B.1 Κατά τη γνώμη σας κατά πόσο βοηθά η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται;

Ερώτηση 2

Το 36,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό, το 33,3% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 30% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

B2. Σε τι βαθμό είστε υπέρ της συνεκπαίδευσης;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Μέτρια | 22 | 36,7 | 36,7 | 36,7 |
| Πολύ | 20 | 33,3 | 33,3 | 70,0 |
| Πάρα πολύ | 18 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

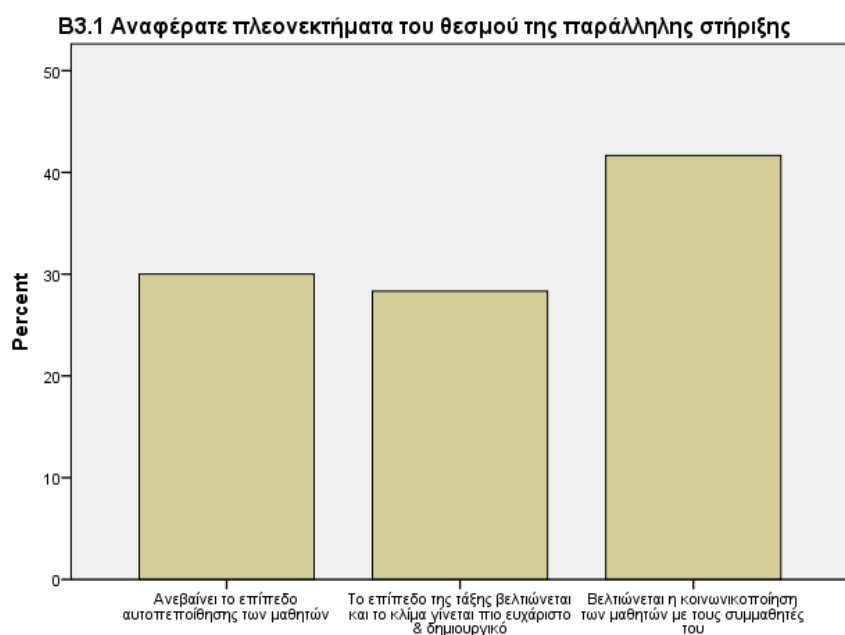


Ερώτηση 3.1

Το 41,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ένα από τα πλεονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης είναι ότι βελτιώνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών με τους συμμαθητές του, το 30% δήλωσε πως ανεβαίνει το επίπεδο αυτοπεποίθησης των μαθητών και το υπόλοιπο 28,3% δήλωσε πως το επίπεδο της τάξης βελτιώνεται και το κλίμα γίνεται πιο ευχάριστο & δημιουργικό.

B3.1 Αναφέρατε πλεονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ανεβαίνει το επίπεδο αυτοπεποίθησης των μαθητών | 18 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| Το επίπεδο της τάξης βελτιώνεται και το κλίμα γίνεται πιο ευχάριστο & δημιουργικό | 17 | 28,3 | 28,3 | 58,3 |
| Βελτιώνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών με τους συμμαθητές του | 25 | 41,7 | 41,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |



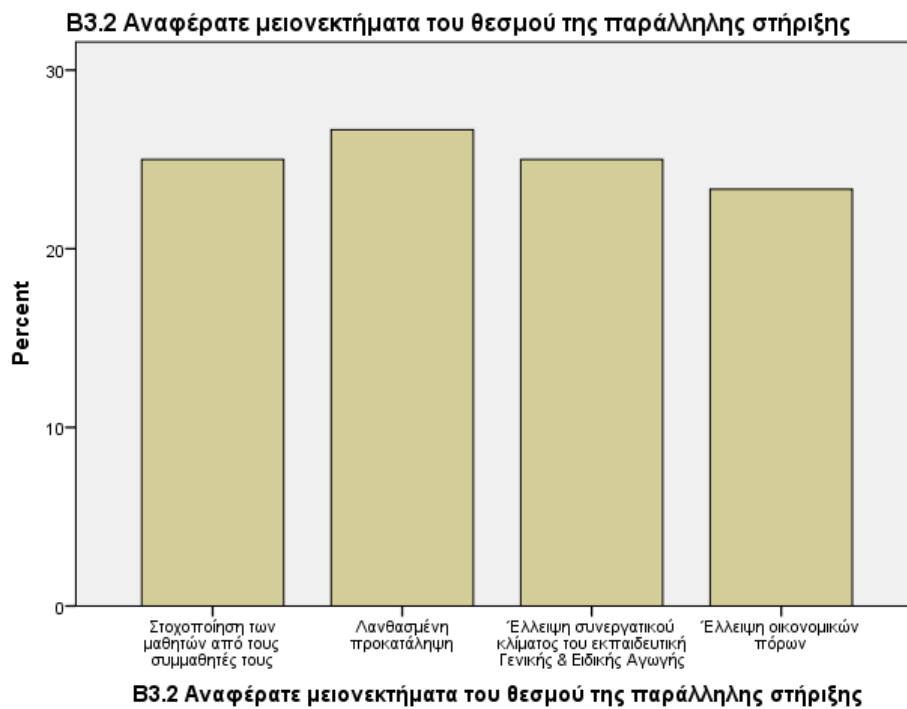
B3.1 Αναφέρατε πλεονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Ερώτηση 3.2

Το 26,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ένα από τα μειονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης είναι ότι υπάρχει λανθασμένη προκατάληψη για τα παιδιά αυτά, το 25% δήλωσε πως υπάρχει στοχοποίηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους, άλλο ένα ίδιο ποσοστό υπάρχει έλλειψη συνεργατικού κλίματος του εκπαιδευτικού Γενικής & Ειδικής Αγωγής και το υπόλοιπο 23,3% δήλωσε πως υπάρχει έλλειψη οικονομικών πόρων.

B3.2 Αναφέρατε μειονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Στοχοποίηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους | 15 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| Λανθασμένη προκατάληψη | 16 | 26,7 | 26,7 | 51,7 |
| Έλλειψη συνεργατικού κλίματος του εκπαιδευτικού Γενικής & Ειδικής Αγωγής | 15 | 25,0 | 25,0 | 76,7 |
| Έλλειψη οικονομικών πόρων | 14 | 23,3 | 23,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |



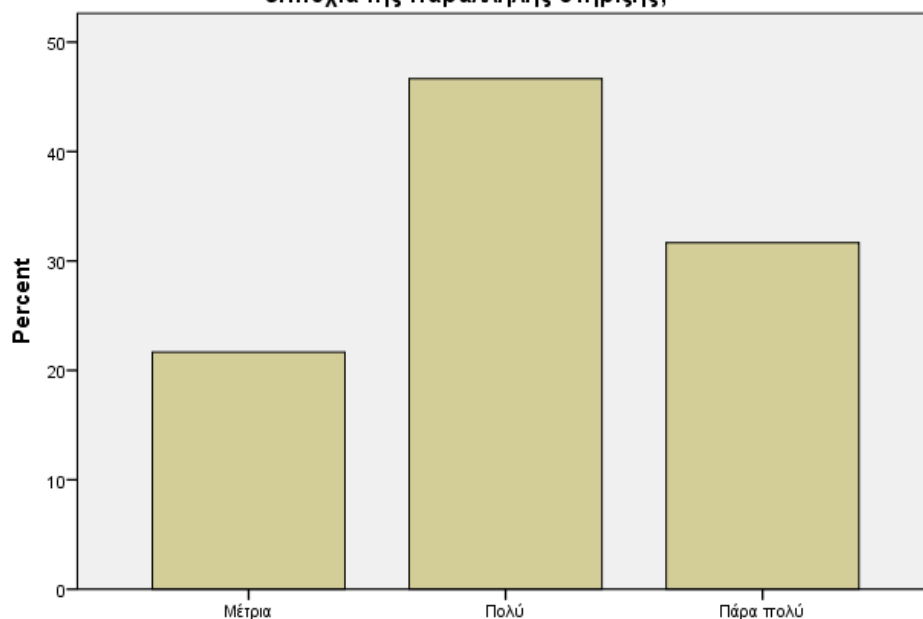
Ερώτηση 4

Το 46,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η σχέση του γενικού & του ειδικού παιδαγωγού στην επιτυχία της παράλληλης στήριξης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, το 31,7% παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο και το υπόλοιπο 21,7% παίζει ρόλο σε μέτριο βαθμό.

B4. Σε τι βαθμό παίζει ρόλο η σχέση του γενικού & του ειδικού παιδαγωγού στην επιτυχία της παράλληλης στήριξης;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Μέτρια | 13 | 21,7 | 21,7 | 21,7 |
| Πολύ | 28 | 46,7 | 46,7 | 68,3 |
| Πάρα πολύ | 19 | 31,7 | 31,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B4. Σε τι βαθμό παίζει ρόλο η σχέση του γενικού & του ειδικού παιδαγωγού στην επιτυχία της παράλληλης στήριξης;



B4. Σε τι βαθμό παίζει ρόλο η σχέση του γενικού & του ειδικού παιδαγωγού στην επιτυχία της παράλληλης στήριξης;

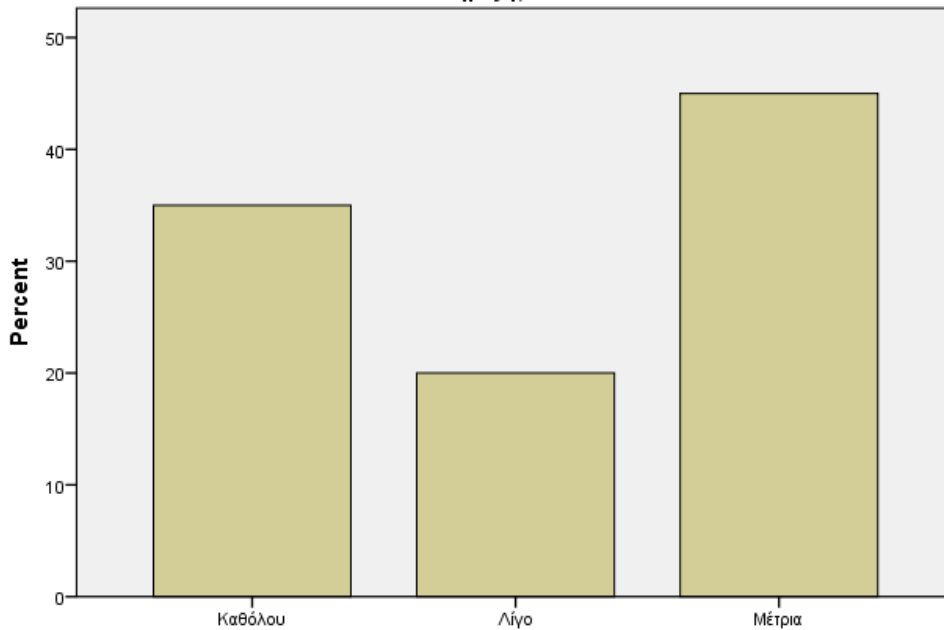
Ερώτηση 5

Το 45% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν παράλληλη στήριξη συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό, το 35% δεν συνεργάζονται καθόλου και το υπόλοιπο 20% συνεργάζονται σε λίγο βαθμό.

B5. Σε τι βαθμό συνεργάζονται οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν παράλληλη στήριξη;

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Καθόλου | 21 | 35,0 | 35,0 | 35,0 |
| | Λίγο | 12 | 20,0 | 20,0 | 55,0 |
| | Μέτρια | 27 | 45,0 | 45,0 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B5. Σε τι βαθμό συνεργάζονται οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν παράλληλη στήριξη;



B5. Σε τι βαθμό συνεργάζονται οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν παράλληλη στήριξη;

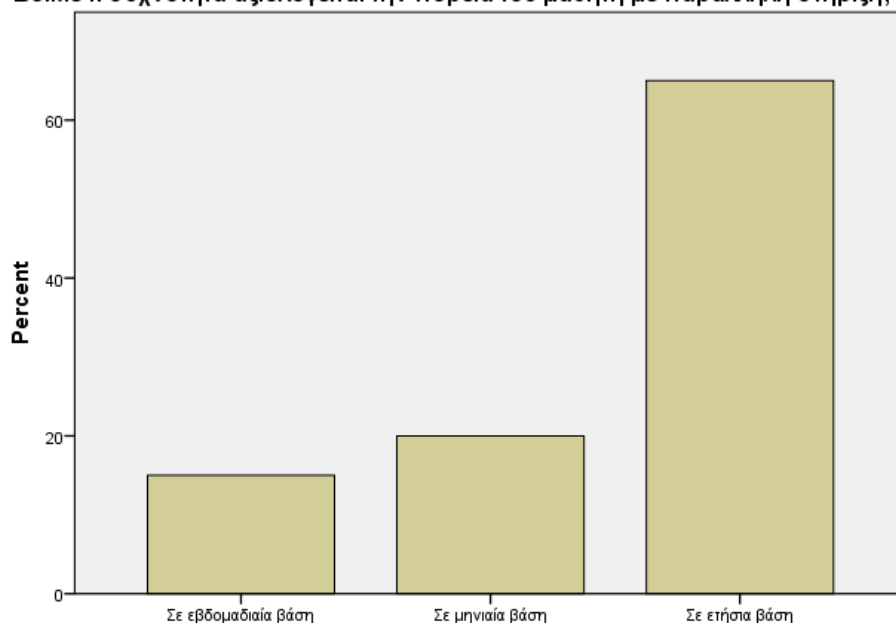
Ερώτηση 6

Το 65% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η πορεία του μαθητή με παράλληλη στήριξη αξιολογείται σε ετήσια βάση, το 20% σε μηνιαία βάση και το υπόλοιπο 15% σε εβδομαδιαία βάση.

B6.Με τι συχνότητα αξιολογείται την πορεία του μαθητή με παράλληλη στήριξη;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Σε εβδομαδιαία βάση | 9 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| Σε μηνιαία βάση | 12 | 20,0 | 20,0 | 35,0 |
| Σε ετήσια βάση | 39 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B6.Με τι συχνότητα αξιολογείται την πορεία του μαθητή με παράλληλη στήριξη;



B6.Με τι συχνότητα αξιολογείται την πορεία του μαθητή με παράλληλη στήριξη;

Ερώτηση 7

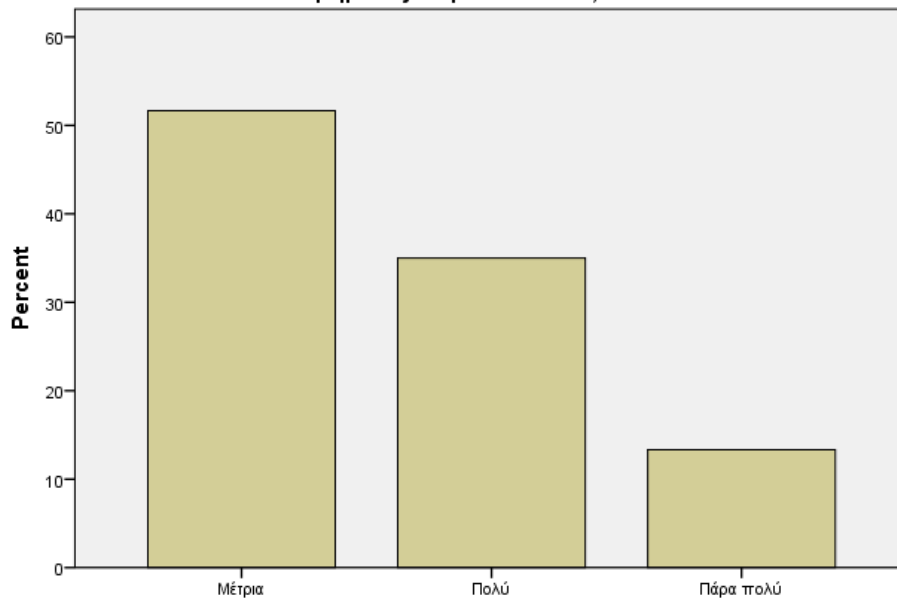
Το 51,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, βοηθά τον εκπαιδευτικό του τμήματος στη διδασκαλία σε μέτριο βαθμό, το 35% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 13,3% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

B7.Σε τι βαθμό βοηθά ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό του τμήματος στη διδασκαλία;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Μέτρια | 31 | 51,7 | 51,7 | 51,7 |

| | | | | |
|-----------|----|-------|-------|-------|
| Πολύ | 21 | 35,0 | 35,0 | 86,7 |
| Πάρα πολύ | 8 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B7. Σε τι βαθμό βοηθά ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό του τμήματος στη διδασκαλία;



B7. Σε τι βαθμό βοηθά ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό του τμήματος στη διδασκαλία;

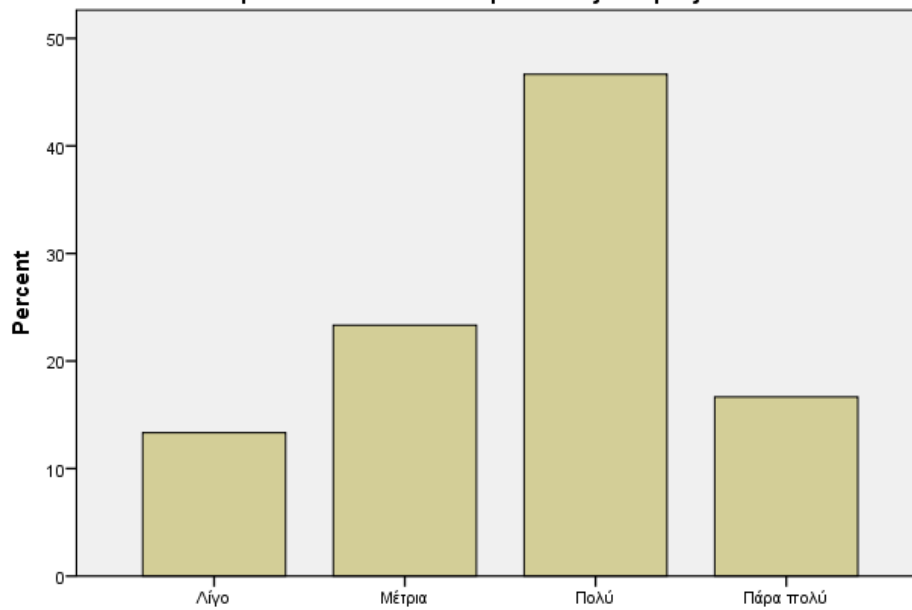
Ερώτηση 8

Το 46,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 23,3% σε μέτριο βαθμό, το 16,7% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 13,3% σε λίγο βαθμό.

B8. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι οι ικανότητες σας ως εκπαιδευτικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Λίγο | 8 | 13,3 | 13,3 | 13,3 |
| Μέτρια | 14 | 23,3 | 23,3 | 36,7 |
| Πολύ | 28 | 46,7 | 46,7 | 83,3 |
| Πάρα πολύ | 10 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B8. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι οι ικανότητές σας ως εκπαιδευτικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες



B8. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι οι ικανότητές σας ως εκπαιδευτικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες

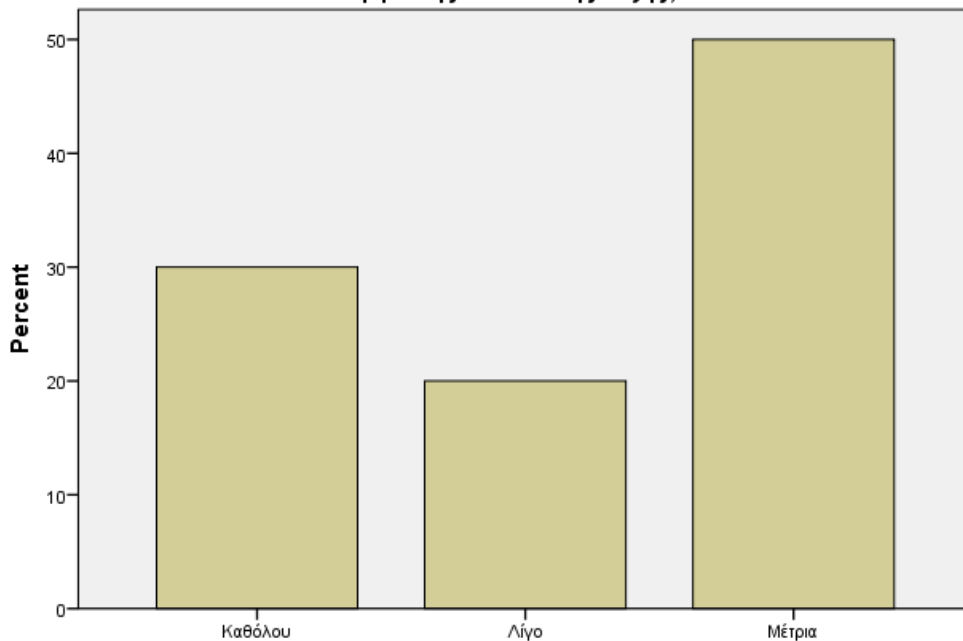
Ερώτηση 9

Το 50% των ερωτηθέντων θεωρούν πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμποδίζουν την λειτουργία της υπόλοιπης τάξης σε μέτριο βαθμό, το 30% διαφώνησαν και το υπόλοιπο 20% θεωρούν πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμποδίζουν την λειτουργία της υπόλοιπης τάξης σε λίγο βαθμό.

B9. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμποδίζουν την λειτουργία της υπόλοιπης τάξης;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 18 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| Λίγο | 12 | 20,0 | 20,0 | 50,0 |
| Μέτρια | 30 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B9. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμποδίζουν την λειτουργία της υπόλοιπης τάξης;



B9. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμποδίζουν την λειτουργία της υπόλοιπης τάξης;

Ερώτηση 10

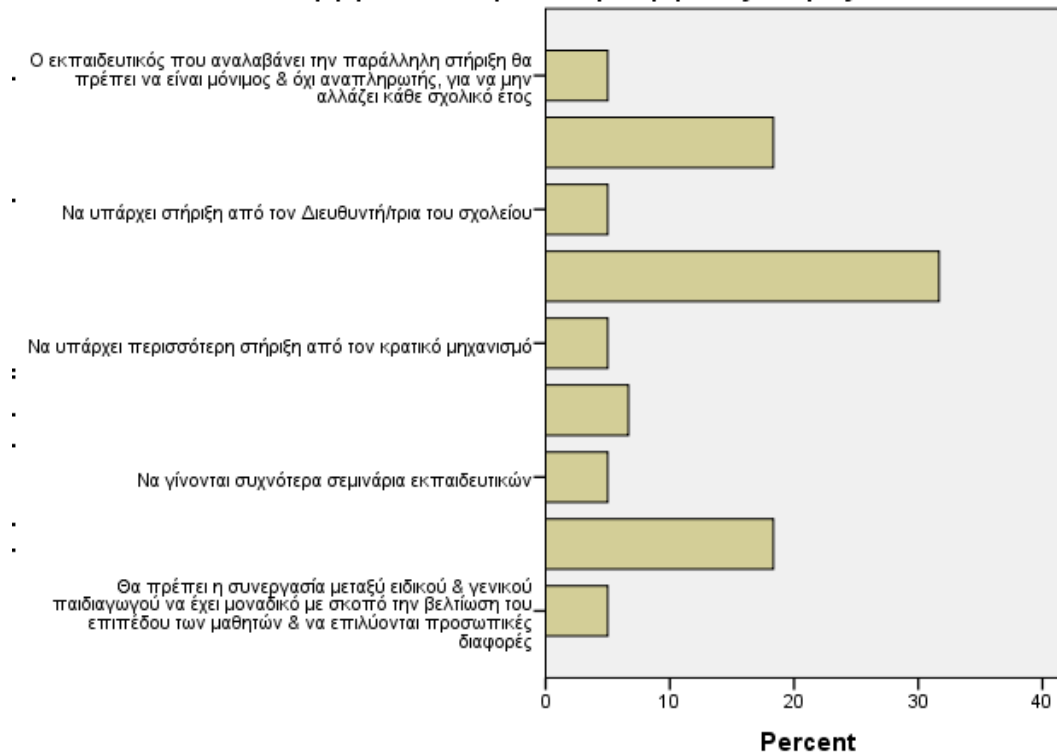
Το 31,7% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως θα πρέπει να υπάρχει περισσότερη στήριξη από τους γονείς των μαθητών που τα παιδιά τους έχουν παράλληλη στήριξη προκειμένου να λειτουργήσει καλύτερα ο συγκεκριμένος θεσμός, το 18,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θα πρέπει να γίνονται ενημερωτικά σεμινάρια για όλους τους γονείς σχετικά με τους στόχους, τις δράσεις & τις δυσκολίες του σύγχρονου σχολείου και άλλο ένα ίδιο ποσοστό ζήτησαν να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή.

B10. Αναφέρατε προβλήματα που θεωρείτε ότι πρέπει να λυθούν για να λειτουργήσει καλύτερα ο συγκεκριμένος θεσμός

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Θα πρέπει η συνεργασία μεταξύ ειδικού & γενικού παιδαγωγού να έχει μοναδικό με σκοπό την βελτίωση του επιπέδου των μαθητών & να επιλύονται προσωπικές διαφορές | 3 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |

| | | | | |
|--|----|-------|-------|-------|
| Να γίνονται ενημερωτικά σεμινάρια για όλους τους γονείς σχετικά με τους στόχους, τις δράσεις & τις δυσκολίες του σύγχρονου σχολείου | 11 | 18,3 | 18,3 | 23,3 |
| Να γίνονται συχνότερα σεμινάρια εκπαιδευτικών | 3 | 5,0 | 5,0 | 28,3 |
| Να γίνονται συχνότερα σεμινάρια εκπαιδευτικών με θέμα την Ειδική Αγωγή | 4 | 6,7 | 6,7 | 35,0 |
| Να υπάρχει περισσότερη στήριξη από τον κρατικό μηχανισμό | 3 | 5,0 | 5,0 | 40,0 |
| Να υπάρχει περισσότερη στήριξη από τους γονείς των μαθητών που τα παιδιά τους έχουν παράλληλη στήριξη | 19 | 31,7 | 31,7 | 71,7 |
| Να υπάρχει στήριξη από τον Διευθυντή/τρια του σχολείου | 3 | 5,0 | 5,0 | 76,7 |
| Να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή | 11 | 18,3 | 18,3 | 95,0 |
| Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την παράλληλη στήριξη θα πρέπει να είναι μόνιμος & όχι αναπληρωτής, για να μην αλλάζει κάθε σχολικό έτος | 3 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

B10.Αναφέρατε προβλήματα που θεωρείτε ότι πρέπει να λυθούν για να λειτουργήσει καλύτερα ο συγκεκριμένος θεσμός



Συσχετίσεις Ερωτήσεων Αποτελεσμάτων Έρευνας

Με τον πίνακα συνάφειας έχουμε την δημιουργία του λεγόμενου πίνακα διπλής εισόδου δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να δούμε αν προκύπτουν συσχετισμοί μεταξύ των μεταβλητών μας σε ζευγάρια. Για να υπάρχει συσχέτιση θα πρέπει το sig. του chi-square test να είναι < ή ίσο με την τιμή Pearson 0,05. Παραθέτουμε μόνο τις συσχετίσεις αυτές που έχουν στατιστική σημαντικότητα.

1^η Συσχέτιση

Γενικής & Ειδικής αγωγής Εκπαιδευτικοί & ερώτησης B.1 Κατά τη γνώμη σας κατά πόσο βοηθά η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται;

Η σχέση μεταξύ των δυο ερωτήσεων μεταβλητών έχουν στατιστική σημαντικότητα καθώς το sig. είναι < της τιμής Pearson 0,05 και συγκεκριμένα sig.=,000. Πιο συγκεκριμένα, & οι δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται. Ωστόσο, οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές της ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Crosstab

Count

| | | B.1 Κατά τη γνώμη σας κατά πόσο βοηθά η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται; | | | Total |
|-----------|--------------|--|------|-----------|-------|
| | | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | |
| Κατηγορία | Γενική αγωγή | 11 | 19 | 0 | 30 |
| | Ειδική αγωγή | 0 | 19 | 11 | 30 |
| Total | | 11 | 38 | 11 | 60 |

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 22,000 ^a | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 30,498 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 21,633 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 60 | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

2^η Συσχέτιση

Γενικής & Ειδικής αγωγής Εκπαιδευτικοί & ερώτησης B2. Σε τι βαθμό είστε υπέρ της συνεκπαίδευσης;

Η σχέση μεταξύ των δυο ερωτήσεων μεταβλητών έχουν στατιστική σημαντικότητα καθώς το sig. είναι < της τιμής Pearson 0,05 και συγκεκριμένα sig.=,000. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής δήλωσαν ότι είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό.

Crosstab

Count

| | | B2. Σε τι βαθμό είστε υπέρ της συνεκπαίδευσης; | | | Total |
|-----------|--------------|--|------|-----------|-------|
| | | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | |
| Κατηγορία | Γενική αγωγή | 22 | 4 | 4 | 30 |
| | Ειδική αγωγή | 0 | 16 | 14 | 30 |
| Total | | 22 | 20 | 18 | 60 |

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--|-------|----|-----------------------|
|--|-------|----|-----------------------|

| | | | |
|------------------------------|---------------------|---|------|
| Pearson Chi-Square | 34,756 ^a | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 44,092 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 25,342 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 60 | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,00.

3^η Συσχέτιση

Γενικής & Ειδικής αγωγής Εκπαιδευτικοί & ερώτησης B8. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι οι ικανότητες σας ως εκπαιδευτικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η σχέση μεταξύ των δυο ερωτήσεων μεταβλητών έχουν στατιστική σημαντικότητα καθώς το sig. είναι < της τιμής Pearson 0,05 και συγκεκριμένα sig.=,000. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς σε πολύ μεγάλο βαθμό για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς σε μέτριο βαθμό για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Crosstab

Count

| | | B8. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι οι ικανότητες σας ως εκπαιδευτικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες | | | | Total |
|-----------|--------------|---|--------|------|-----------|-------|
| | | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | |
| Κατηγορία | Γενική αγωγή | 8 | 14 | 8 | 0 | 30 |
| | Ειδική αγωγή | 0 | 0 | 20 | 10 | 30 |
| Total | | 8 | 14 | 28 | 10 | 60 |

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 37,143 ^a | 3 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 49,675 | 3 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 31,892 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 60 | | |

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Σύμφωνα με τα στοιχεία άλλων ερευνών, τα σχολεία είναι παραδοσιακοί και περίπλοκοι οργανισμοί ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στις μέρες μας. Τα συστήματα και τα σχολεία λαμβάνουν τις μορφές τους από διάφορα μέρη της κοινωνίας και είναι ένα είδος καθρέφτη των κοινωνιών που τις δημιουργούν. Επομένως, μπορεί να δει κανείς διαφορές μεταξύ των σχολικών συστημάτων διαφορετικών χωρών. Κάθε σύστημα διαμορφώνεται από το περιβάλλον και τις ανάγκες της κοινωνίας του και αυτές οι ανάγκες μπορούν να διαφέρουν μεταξύ των χωρών.

Τα σχολεία, όπως τα γνωρίζουμε σήμερα, είναι προϊόν μιας κοινωνίας, η οποία δημιούργησε σχολεία για τα ελίτ παιδιά της για παιδιά που ήταν ικανά να μάθουν και να συμπεριφέρονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο και μέσα σε ορισμένες δομές. Η ιστορία της εκπαίδευσης δείχνει ότι από την αρχή υπήρχε μια επιλογή. Μόνο «ορισμένα» παιδιά επιτράπη να αναζητήσουν εκπαίδευση, δηλαδή αγόρια από πλούσιες οικογένειες, κορίτσια αποκλείστηκαν, καθώς και παιδιά από φτωχές οικογένειες (Guttormsson, 2008). Τα παιδιά με αναπηρία δεν θεωρήθηκαν «ικανά» για εκπαίδευση. Με την πάροδο του χρόνου, ορισμένες «ομάδες», που είχαν προηγουμένως αποκλειστεί, απέκτησαν πρόσβαση στο δημόσιο σχολικό σύστημα, αν και τα άτομα με αναπηρία εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν να μην έχουν πρόσβαση στα δημόσια σχολεία.

Η επίσημη «γλώσσα» στον σύγχρονο κόσμο είναι ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, αλλά παρ' όλα αυτά βλέπουμε ένα επιλεκτικό σχολικό σύστημα, το οποίο περιορίζει την πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες. Φαίνεται ότι αυτή η επιλογή είναι βαθιά ενσωματωμένη στο σύστημα. Η ιδεολογία του σχολείου χωρίς αποκλεισμούς έχει αναπτυχθεί, μεταξύ άλλων, από διάφορους τύπους παροχής για παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι παρά κάθε προσπάθεια να προσφέρουμε σε αυτήν την ομάδα παιδιών μια εκπαίδευση που βασίζεται σε ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη όπως προβλέπεται για την πλειονότητα των μαθητών, φαίνεται ότι το ίδιο το σύστημα παρέχει στα παιδιά αυτά την έξοδο από mainstream (Jóhannesson, 2006, Marinósson, 2007, 2011).

Ωστόσο ο διαχωρισμός των παιδιών στην εκπαίδευση, ήταν πάντα μέρος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η δημιουργία του σύγχρονου σχολείου και της μαζικής εκπαίδευσης για το κοινό στα τέλη του 19ου αιώνα στην Ευρώπη και την Αμερική, περιελάμβανε μια επιλογή βασισμένη στο φύλο, τη θρησκεία, το χρώμα, την τάξη και την

αναπηρία. Ένα ιστορικό παράδειγμα από τις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνει πώς τα δημόσια σχολεία έχουν ενσωματώσει με την πάροδο του χρόνου διάφορες ομάδες παιδιών που είχαν προηγουμένως αποκλειστεί λόγω φυλής, θρησκείας, χρώματος, κοινωνικής κατάστασης ή αναπηρίας. Η τελευταία ομάδα - άτομα με ειδικές ανάγκες - έγινε όμως η τελευταία ομάδα που συμπεριλήφθηκε και είχε τον μακρύτερο δρόμο να ζητήσει το δικαίωμα να αναζητήσει την εκπαίδευσή τους με ίσους όρους με τους άλλους (Libsky & Gartner, 1996).

Η μορφή λοιπόν της ειδικής διαχωρισμένης εκπαιδευτικής παροχής έχει, ως εκ τούτου, μια ιστορία για όσο και περισσότερο από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές τόσο για όσο και κατά των διαχωρισμένων ρυθμίσεων υποστηρίζουν το συμφέρον των παιδιών, αν και από διαφορετική άποψη. Ο Barton (2004) απαριθμεί τις ιδεολογικές υποθέσεις που δικαιολογούν και επικρίνουν αυτήν τη μορφή σχολικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, υπάρχουν αρκετοί ερευνητές στις μέρες μας, οι οποίοι πιστεύουν πως η παράλληλη στήριξη είναι απαραίτητη για την παροχή του τύπου εκπαίδευσης και προγράμματος σπουδών που χρειάζονται αυτά τα παιδιά.

Τα παιδιά με αναπηρία και οι νέοι χρειάζονται προστασία από τη σκληρή πραγματικότητα του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που πρέπει να βρεθούν στα γενικά σχολεία, το μέγεθός τους, τις στάσεις του προσωπικού και των μαθητών και τη λεκτική και σωματική κακοποίηση. Οι φυσιολογικοί μαθητές πρέπει να προστατεύονται από τις επιζήμιες επιδράσεις που θα έχουν οι μαθητές με αναπηρία στην ανάπτυξή τους, ειδικά τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Τα ειδικά σχολεία θα πρέπει να στελεχώνονται από καθηγητές που έχουν αυτές τις ιδιαίτερες ιδιότητες υπομονής, αφοσίωσης και αγάπης. Τέτοια σχολεία παρέχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό και τις μικρές και απαραίτητες αναλογίες προσωπικού-μαθητή.

Βέβαια τα ειδικά σχολεία αποτελούν μέρος των απενεργοποιημένων φραγμών στην κοινωνία και ως εκ τούτου πρέπει να αρθούν. Πρόκειται για ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η διαχωρισμένη διάταξη μαθητών στις τάξεις και όπου δεν πραγματοποιείται η παράλληλη στήριξη, τείνει να ενθαρρύνει αρνητικές ετικέτες, υποψίες, στερεότυπα, φόβο και άγνοια αμοιβαίου χαρακτήρα. Οι μαθητές σε τέτοια σχολεία χωρίς την παράλληλη στήριξη, λαμβάνουν μια εκπαίδευση που είναι κατώτερη από εκείνη των συμμαθητών τους με αναπηρία και η χαμηλή προσδοκία των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε αυτό το αποτέλεσμα. Η ρητορική

της «φροντίδας» και της «υποστήριξης» συχνά αποκρύπτει αυτό το γεγονός. Μια τέτοια διάταξη νομιμοποιεί την έννοια του «επαγγελματία» ως «εμπειρογνώμονα» και ενθαρρύνει την παθητική εξάρτηση από την πλευρά των μαθητών (Barton, 2004).

Τέλος, σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικές αρχές σε πολλές χώρες αποφάσισαν να μην περιορίσουν την πολιτική τους σε ένα από αυτά τα δύο σκέλη, εκτελώντας τόσο διαχωρισμένα όσο και ολοκληρωμένα συστήματα εκπαίδευσης (Eurydice, 2003) και αφήνοντας στους γονείς να επιλέξουν αυτό που πιστεύουν ότι είναι το καλύτερο περιβάλλον για το παιδί τους. Αυτό είναι σύμφωνο με τις νεοφιλελεύθερες και ιδεολογικές μάρκετινγκ, με την έννοια της γονικής επιλογής να κυριαρχεί επί του παρόντος στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Slee, 2011, Tomlinson, 2005).

Περιορισμοί Έρευνας

- Σχετικά μικρό δείγμα των συμμετεχόντων.
- Το δείγμα ήταν από μικρή γεωγραφική περιοχή.
- Δεν υπήρχαν οι απόψεις των γονέων για την Π.Σ.
- Δεν έγινε ποιοτική έρευνα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να αναφέρεται σχετικά στην συλλογή, ανάλυση και συζήτηση δεδομένων ως προς τη διερεύνηση του ρόλου των νηπιαγωγών και των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και γονέων ως προς στην υλοποίησή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Επίσης ενδιαφέρον θα είχε να ζητηθεί η γνώμη των διευθυντών των σχολείων για την υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης. Τέλος θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν και οι απόψεις των μαθητών για την Π.Σ.

Επίλογος – Συμπεράσματα

Σε θεωρητικό πλαίσιο, η ένταξη παιδιών στην Ελλάδα σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι ένας νέος τομέας τόσο για έρευνα όσο και για ανάπτυξη σπουδών. Σύμφωνα με τη νομοθεσία του 2000 (Νόμος 2817), η ένταξη είναι η πιο επιθυμητή τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο και μέσω της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλα προβλήματα και πρέπει να σχεδιαστεί μια νέα οργανωτική δομή με υπηρεσίες υποστήριξης και ευέλικτα προγράμματα σπουδών.

Τέλος, σημειώνεται πως και οι δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι η παράλληλη στήριξη τους μαθητές που το χρειάζονται. Ωστόσο, οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές της ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής δήλωσαν ότι είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς σε πολύ μεγάλο βαθμό για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι ικανότητες τους ως εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς σε μέτριο βαθμό για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). *Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece*. *Learning Disability Quarterly*, 32, 55e69

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. M. (1989). *Cooperative teaching: A model for general and special education integration*. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17e22.

Davis, K. E. B., Dieker, L., Pearl, C., & Kirkpatrick, R. M. (2012). *Planning in the middle: Co-planning between general and special education*. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 208e226.

Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). *Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants*. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 171e184.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special needs education: Country data 2010*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Eurydice. (2007, 2008, 2009, 2011). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece*. Brussels: European Commission.

Eurydice. (2007-08, 2008-09, 2009-10). *The organization of the education system in Greece*. Brussels: European Commission.

Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe: 2013 edition*. Brussels: European Commission.

Eurydice. (2004-05,2005-06). *The education system in Greece*. Brussels: European Commission.

Friend, M. (2008). *Co-Teach! A manual for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: *An illustration of the complexity of collaboration in special education*. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20, 9e27

Giere, R. (2004). *How models are used to represent reality*. *Philosophy of Science*, 71(5), 742e752.

Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., et al. (2007).

Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education*, 30, 13e23.

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: *Redrawing the blueprint*. *Preventing School Failure*, 52(2), 12e20.

Law. (2000). *Education of individuals with special educational needs. 2817*. Athens: FEK 78A/March 14th, 2000.

Law 3699. (2008). *Special education and education of people with disability or special educational needs*. Athens: FEK 199A/October 2nd, 2008.

Law 3879. (2010). *Development of life-long learning and other provisions*. Athens: FEK 163/September 21st, 2010.

Law 3966. (2011). *Legal framework of the pilot schools...and other provisions*. Athens: FEK 118A/May 24th, 2011.

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). *Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?* *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79e85.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). *Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges*. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260e270.

McDuffie, K. A., Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2009). *Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions*. *Exceptional Children*, 75, 493e510.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Nanda, S., & Warmus, N. (2007). *Cultural anthropology* (9th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing/eag-2014-en.

Ortiz, F. (1947). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar* (translated from H.de Onis). New York: Knopf.

Schultz, E. A., & Lavenda, R. H. (2009). *Cultural anthropology: A perspective on the human condition* (7th ed.). New York: Oxford University Press.^[1]_{SEP}

Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*. *Exceptional Children*, 73, 392e416.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). *Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching*. *Psychology in the schools*, 49(5), 498e510.

Strogilos, V. (2012). *The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system*. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241e1258.

Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). *Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture*. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185e199.

Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). *Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement*. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218e229.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). *Inclusive and collaborative practices in co-taught*

classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. Teaching and Teacher Education, 35, 81e91

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure, 56*(1), 29e36.

Weiss, M. P. (2015). Co-teaching: *Not all special educators should dance*. In B. Bateman, J. W. Lloyd, & M. Tankersley (Eds.), *Enduring issues in special education: Personal perspectives* (pp. 155e165). New York: Routledge.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education, 36, 58e69*.

Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). *A focus on co-teaching. Use caution*. *DLD Alerts, 6, 1e4*.

Conway, K. S. (2008). *Parental involvement strongly impacts student achievement, New Research Finds*. Retrieved from <http://www.teachthought.com/learning/the-effect-of-parental-involvement-on-academic-achievement/>

Cotton, K., & Wikeland, K., Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series. *In Parent Involvement in Education*. [L] [SEP]

Epstein, J. L. of the Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University [L] [SEP]

Olsen, G. (2010). *The benefits of parent involvement: What research has to say*. Retrieved from <http://teaching.about.com/od/J-Rteachingvocabulary/g/Parental-Involvement.htm> [L] [SEP]

Mapp, K., & Henderson, A. (2002). *A New Wave of Evidence, The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement* [L] [SEP]

Morin, A. (2013). *Parents and teachers working together, parent - teacher partnerships*. Retrieved from <http://childparenting.about.com/od/schoollearning/a/parents-and-teachers->

working- together.htm

Pinantoan, A. (2013). *The Effect of Parental Involvement on Academic Achievement*. Retrieved from <http://www.teachthought.com/learning/the-effect-of-parental-involvement-on-academic-achievement/>