



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία
**Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης
στήριξης: Απόψεις μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων.**

της
Νόβα Ειρήνης

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Δ.Μ
2. Παπαλόη Έυη, Διδάκτωρ

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου κ Κουτούζη Εμμανουήλ, για την άμεση ανταπόκριση του όποτε κρίθηκε αναγκαίο, καθώς και για την επιστημονική του καθοδήγηση, και την υπομονή του.

Έπειτα ένα ευχαριστώ από καρδιάς στην παιδική μου φίλη Μένη, για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξή της, όλο αυτό το διάστημα, καθώς και στην οικογένεια μου για την στήριξη τους σε κάθε μου βήμα...

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2015.
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.
Allrightsreserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Νόβα Ειρήνη

A.E.M.: 901

Ηλεκτρονική διεύθυνση: eirinino@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης: Απόψεις μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 01 - 02-2021

Η δηλούσα

Νόβα Ειρήνη

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περίληψη | 8 |
| Abstract | 9 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 10 |
| Θεωρητική Τεκμηρίωση της Έρευνας..... | 12 |
| Κεφάλαιο 1ο | 12 |
| Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στον Ελληνικό Χώρο. | 12 |
| 1.1 Περίοδος 1904-1910 | 12 |
| 1.2 Περίοδος 1913- 1929 | 13 |
| 1.3 Περίοδος 1930-1940 | 14 |
| 1.4 Περίοδος 1950-1980 | 15 |
| 1.5 Περίοδος 1981-1990 | 17 |
| 1.6 Περίοδος 1991-2000 | 18 |
| 1.7 Περίοδος 2001-2020 | 22 |
| Κεφάλαιο 2 ^ο | 26 |
| Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής και αναφορά στο πλαίσιο στήριξης των μαθητών ΑΜΕΑ..... | 26 |
| 2.1 Ποιοι μαθητές έχουν δικαίωμα Παράλληλης Στήριξης..... | 28 |
| Α) Έγκριση Παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης | 29 |
| Β) Έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) ή Σχολικό Νοσηλευτή | 30 |
| 2.2 Κέντρα Αξιολόγησης | 30 |
| 2.2.1 Κ.Ε.Σ.Υ. | 30 |
| 2.2.2 ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ..... | 31 |
| Κεφάλαιο 3 ^ο | 33 |
| Συνεκπαίδευση -Παράλληλη στήριξη. Η έννοια της συνεκπαίδευσης, οφέλη και προϋποθέσεις. | 33 |
| 3.1 Παράλληλη Στήριξη..... | 35 |
| i) <i>Οφέλη και πλεονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης</i> | 39 |
| ii) <i>Μειονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης</i> | 40 |
| Κεφάλαιο 4 ^ο | 44 |
| 4.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και γενικής τάξης..... | 44 |
| 4.2. Ψυχοκοινωνική Διάσταση του ρόλου των γονέων..... | 48 |
| 4.2.1 Ο ρόλος των γονέων..... | 49 |
| 4.3 Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός στην Ειδική Αγωγή. 51 | |
| 4.4 Ο ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου..... | 54 |
| Κεφάλαιο 5 ^ο | 55 |

| | |
|--|-----|
| Σκοπός της έρευνας | 55 |
| Κεφάλαιο 6°..... | 57 |
| Μεθοδολογία της έρευνας | 57 |
| 6.1 Επιλογή Δείγματος | 57 |
| 6.1.1 Δείγμα Έρευνας Ι..... | 57 |
| 6.1.2 Δείγμα Δεύτερης Φάσης Έρευνας..... | 58 |
| 6.1.3 Δείγμα Τρίτης Φάσης Έρευνας | 59 |
| 6.2 Ερευνητικό εργαλείο | 60 |
| 6.2.1 Ερευνητικό εργαλείο πρώτης φάσης έρευνας | 60 |
| 6.2.2 Ερευνητικό εργαλείο δεύτερης φάσης έρευνας | 61 |
| 6.2.3 Ερευνητικό εργαλείο τρίτης φάσης έρευνας | 62 |
| 6.3 Ανάλυση Δεδομένων | 65 |
| Κεφάλαιο 7°..... | 66 |
| Αποτελέσματα | 66 |
| 7.1 Αποτελέσματα Πρώτης Φάσης Έρευνας..... | 66 |
| 7.2 Αποτελέσματα Δεύτερης Φάσης Έρευνας..... | 77 |
| 7.3 Αποτελέσματα Τρίτης Φάσης Έρευνας..... | 84 |
| Κεφάλαιο 8°..... | 94 |
| Συζήτηση..... | 94 |
| Κεφάλαιο 9°..... | 97 |
| Προτάσεις | 97 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 98 |
| Παράρτημα Ι | 104 |
| Παράρτημα ΙΙ | 110 |

Πίνακες

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 6.1. Χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών για την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα έτη που έχουν εργαστεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. | 57 |
| Σχήμα 6.5 Στάδια ανάλυσης δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (πηγή: Ματζούκας, 2007) | 64 |
| Πίνακας 7.1 Μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση για τις ερωτήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Ερ7-Ερ.24). | 109 |
| Πίνακας 7.3 Μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση για τις ερωτήσεις των αντιλήψεων των γονέων (Ερ4-Ερ.17). | 110 |

Διαγράμματα

| | |
|--|----|
| Σχήμα 6.1. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. | 56 |
| Σχήμα 6.2. Διαχωρισμός εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς γενικής. | 57 |
| Σχήμα 6.3 Φύλο Γονέων | 58 |
| Σχήμα 6.4 Ηλικία Γονέων | 58 |

Περίληψη

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων: «Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση προκειμένου να διατηρήσει και να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας.» (<https://ec.europa.eu/>). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία για άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής που υλοποιούν από κοινού το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, τις απόψεις των διευθυντών και τις απόψεις των γονέων των παιδιών με αναπηρία για την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα του μοντέλου της παράλληλης στήριξης. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις, οι δύο ποσοτικές και η τρίτη ποιοτική. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 123 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που έχουν υλοποιήσει πρόγραμμα παράλληλης στήριξης συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο. Στη δεύτερη φάση συμμετείχαν 72 γονείς με παιδιά με αναπηρία που έχουν υποστηριχθεί από πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο. Τέλος στην τρίτη φάση, στην ποιοτική έρευνα διεξήχθησαν 5 ημιδομημένες συνεντεύξεις διευθυντών που στο σχολείο τους εφαρμόστηκε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η εφαρμογή του προγράμματος στήριξης εμπεριέχει πολλά οργανωτικά προβλήματα, ελλείψεις σε υποδομές και υλικά αλλά και αδιέξοδα στην συνεργασία μεταξύ των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων. Τέλος στην συζήτηση περιλαμβάνονται τόσο προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης όσο και περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Παράλληλη στήριξη, εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές, αποτελεσματικότητα

Abstract

According to the first principle of the European Pillar of Social Rights: «Every human being has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to retain and acquire skills that will allow him to be fully involved in society and to successfully manage changes in the labor market» (<https://ec.europa.eu/>). The institution of parallel support is a model of inclusive education applied in Greek schools for people with disabilities and / or special educational needs. The purpose of this study is to explore the views of primary and secondary school teachers who jointly implement the parallel support program, the views of principals and the views of parents of children with disabilities on the effectiveness and usefulness of the parallel support model. The research was conducted in three phases, the two quantitative and the third qualitative. The first phase was attended by 123 general and special education teachers who have implemented a parallel support program by completing a questionnaire. The second phase involved 72 parents with children with disabilities who have been supported by a parallel support program, completing a questionnaire. Finally, in the third phase, in the qualitative research, 5 semi-structured interviews of principals were conducted where a parallel support program was implemented in their school. The results showed that the implementation of the support program includes many organizational problems, shortages in infrastructure and materials but also deadlocks in the cooperation between the shareholders of the educational units. Finally, the discussion includes both proposals for the more effective implementation of the institution of parallel support and further research.

Keywords: Parallel support, teachers, parents, principals, effectiveness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα, επηρεάστηκε σαφώς από τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις. Ωστόσο τον 20^ο αιώνα, οι προσπάθειες που γίνονται για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι μεν πιο οργανωμένες αλλά οφείλονται κυρίως σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες, όμως παρά την δημιουργία πολλών ιδρυμάτων για την εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών αυτών, η επικρατούσα αντίληψη της εποχής εξακολουθούσε να θεωρεί τα παιδιά αυτά ως πρόβλημα στην εκπαίδευση των υπολοίπων, και προτεινόταν ως λύση ο πλήρης αποκλεισμός τους ως μέτρο προφύλαξης της σχολικής πορείας των «*φυσιολογικών μαθητών*». (Μπουζάκης, 2006). Το επίσημο ελληνικό κράτος δεν λάμβανε καμία άλλη πρόνοια και οι όποιες προσπάθειες στηρίζονταν μόνο στην Εκκλησία και σε ιδιώτες. Η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε μέχρι και την δεκαετία του 70-80, όπου η κοινωνία φαίνεται να αποκτά μια πιο θετική στάση απέναντι στα άτομα αυτά, και το 1976, ιδρύεται η Δ/ση Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας. Εκ τότε, με την πάροδο των ετών, και με μια σειρά από νόμους και Π.Δ, φτάνουμε στο σήμερα όπου η συμπερίληψη αυτών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον πραγματικότητα. Ωστόσο, αποδεικνύεται για μια ακόμη φορά πως οι αποφάσεις της πολιτείας πάρθηκαν με προχειρότητα, η αδυναμία ή απροθυμία του υπουργείου να διαχειριστεί την κατάσταση είναι αισθητή. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αφορούσαν σε υλικοτεχνική υποδομή των κτιρίων, καθώς στα περισσότερα σχολικά κτίρια είναι χτισμένα δεκαετίες πριν και δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών, π.χ. τα περισσότερα από αυτά δεν διαθέτουν ράμπες και οι κοινόχρηστοι χώροι δεν είναι προσβάσιμοι σε όλους, άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα είναι η καθυστέρηση των διορισμών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για παρά πολλά χρόνια, όπως και πολλά άλλα ζητήματα που αφορούν την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης και τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω:

Στην παρούσα λοιπόν εργασία η οποία έχει ως τίτλο: « Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης. Απόψεις των μετόχων», διερευνώνται οι απόψεις όλων όσων συμβάλλουν στην επιτυχία αυτού του θεσμού. Στο πρώτο λοιπόν κεφάλαιο, θεωρήθηκε σημαντικό από την συγγραφέα να γίνει μία ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στον ελληνικό χώρο, αναφέρονται αναλυτικά τα στάδια εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά και ανάλυση της νομοθεσίας, της οποίας όμως αφορά στο πλαίσιο στήριξης των

μαθητών ΑΜΕΑ. Στο τρίτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται ο όρος συνεκπαίδευση, ο οποίος διατυπώθηκε για πρώτη φορά με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) με θέμα Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και αφορούσε στην συνύπαρξη των παιδιών Αμεα και των παιδιών τυπικής αγωγής μέσα στα γενικά σχολεία, στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρονται και τα οφέλη που έχει η συνεκπαίδευση και στις δύο ομάδες παιδιών, τυπικής και ειδικής αγωγής. Στην συνέχεια στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το τρίπτυχο το οποίο θεωρητικά είναι υπεύθυνο για την επιτυχημένη έκβαση της Παράλληλης Στήριξης, και πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους εκπαιδευτικούς της τάξης που φιλοξενεί την Π.Σ, το πόσο σημαντικό είναι για την εκπαίδευση των μαθητών να υπάρχει συνεργασία και σύμπνοια μεταξύ τους. Ο ρόλος των γονέων είναι εξίσου σημαντικός, η επιτυχία είναι πιο σίγουρη όταν ο μαθητής ζει σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι είναι αποδεκτός από το οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος στο κεφάλαιο αυτό συμπεριλαμβάνει και τους Δ/ντες των σχολείων που φιλοξενούν την Π.Σ, καθώς είναι υπεύθυνοι για την διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων όλων των μαθητών του σχολείου τους. Για τον λόγο αυτό στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν: Α) Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής Β) Γονείς παιδιών Αμεα και Γ) Διευθυντές σχολείων που φιλοξενούν την Π.Σ. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το έκτο κεφάλαιο πραγματεύεται τα αποτελέσματα από την έρευνα και στο έβδομο κεφάλαιο αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της. Τέλος το όγδοο κεφάλαιο αναφέρει προτάσεις τις ερευνήτριας για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1ο

Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στον Ελληνικό Χώρο.

1.1 Περίοδος 1904-1910

Ουσιαστικά, στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες για την Ειδική Εκπαίδευση ξεκίνησαν το 1904 στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία και στα πρακτικά του κατατέθηκε πρόταση που αφορά στην ανάγκη ίδρυσης Ειδικών Σχολείων για παιδιά με τύφλωση, κώφωση και νοητική υστέρηση. (Φωτιάδου, 1998). Μέχρι το 1906, το επίσημο ελληνικό κράτος δεν λαμβάνει καμία άλλη πρόνοια για τα άτομα αυτά, και οι όποιες ενέργειες εξακολουθούν να στηρίζονται σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Το ίδιο έτος, ιδρύεται στην Καλλιθέα Αθηνών μια φιλανθρωπική εταιρεία με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών» με σκοπό την προστασία, εκπαίδευση και περίθαλψη τυφλών παιδιών ηλικίας 7-18 ετών, με διευθύντρια την Αικατερίνη Λασκαρίδου η οποία είχε ειδικευθεί στην εκπαίδευση και αποκατάσταση των τυφλών σε ξένα πανεπιστήμια, και ήταν αυτή που εφάρμοσε πρώτη το σύστημα γραφής Braille στην Ελλάδα. Σκοπός της Εταιρείας ήταν η αξιοπρεπή διαβίωση των τυφλών ατόμων, και να τους παρέχει την δυνατότητα να εργαστούν στο μέλλον. (Λογοθέτη, 2008. Στασινός, 1991). Η Εταιρεία συνεπικουρείται από την Εκκλησία και το Κράτος (Κούμαρης, 1948). Στο ίδρυμα αυτό, λειτουργεί εξ αρχής Ειδικό (δίχρονο) Νηπιαγωγείο και αργότερα η πρώτη στην Ελλάδα Σχολή Τυφλών. Την επόμενη χρονιά (1907) ιδρύεται ο Οίκος Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιωπούλου» (Στασινός, 1991). Παρά την δημιουργία πολλών ιδιωτικών ιδρυμάτων για την εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών αυτών, η επικρατούσα αντίληψη της εποχής εξακολουθεί να θεωρεί τα παιδιά αυτά ως πρόβλημα στην εκπαίδευση των υπολοίπων, και προτείνεται ως λύση ο πλήρης αποκλεισμός τους ως μέτρο προφύλαξης της σχολικής πορείας των «φυσιολογικών μαθητών». (Μπουζάκης, 2006).

Όπως εύκολα μπορεί να συμπεράνει κανείς η παρουσία του ελληνικού κράτους στην διαχείριση των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία, είναι σχεδόν ανύπαρκτη, η δημιουργία πολλών ιδρυμάτων για τα άτομα αυτά, ήταν κατά κύριο λόγο από προσφορές ιδιωτών και της εκκλησίας. Επίσης με τον τρόπο αυτό ενισχύονταν ο εγκλεισμός των ατόμων αυτών στα ιδρύματα, χωρίς να υπάρχει επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους. Ο συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης, δείχνει το πόσο ανέτοιμη ήταν η κοινωνία να δεχθεί τα άτομα αυτά, απλά ως άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Η περίοδος αυτή, στην κοινωνική της διάσταση χαρακτηρίζεται ως φάση απόρριψης και αποστροφής.

1.2 Περίοδος 1913- 1929

Η πρώτη θεσμική απόπειρα για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση/συναισθηματικές διαταραχές γίνεται από τον Υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο με το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του 1913, που όμως δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Στο νομοσχέδιο αυτό προτείνονταν η δημοτική εκπαίδευση ως υποχρεωτική, όπως επίσης η υιοθέτηση μέτρων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στα οποία αναφέρεται με την εξής ορολογία : «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπομένους μαθητάς» ή «πνευματικώς ανωμάλους παιδιάς δημοτικού τίνος σχολείου» (Μπουζάκης, 2002). Φυσικά η εκπαίδευση των ατόμων αυτών θα γινόταν μέσα στα ιδρύματα τα οποία φιλοξενούνταν και τα οποία όπως προαναφέρθηκε υποστηρίζονταν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες και την ευθύνη της Εκκλησίας. Ο λόγος της ιδρυματοποίησης ήταν η διευκόλυνση της προόδου των φυσιολογικών μαθητών. Το μόνο σημαντικό σημείο στο συγκεκριμένο νομοσχέδιο, είναι η νομοθετική παρέμβαση του κράτους, ωστόσο τίποτα δεν φαίνεται να αλλάζει ως προς την νοοτροπία, οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται ακόμα και στον ίδιο τον νόμο αποδεικνύουν ότι η κοινωνία συνεχίζει να μην αποδέχεται τα άτομα αυτά και εξακολουθούν να εκπαιδεύονται και να φροντίζονται όπως και πριν, ξεχωριστά από τους φυσιολογικούς μαθητές.

Έπειτα από περίπου μία δεκαετία με τον νέο νόμο του 4373/1929 φαίνεται πως κάτι αρχίζει να αλλάζει στη Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, στο άρθρο 11 αναφέρεται η ίδρυση τμήματος όπου θα φιλοξενεί μαθητές με δυσκολίες ή ακόμα και Ειδικού

Σχολείου εάν ο αριθμός των παιδιών το επιτρέπει για την εκπαίδευση τους, μετά από γνωμοδότηση του Εκπ/κου Συμβουλίου και του εκπαιδευτικού του σχολείου. Αν και είναι ιδιαίτερα θετικό το γεγονός της ύπαρξης σχολείων για «μη φυσιολογικά και ασθενικά παιδιά», παρόλα αυτά δεν διευκρινίζει ούτε το πότε, ούτε το πώς θα δημιουργηθούν τα σχολεία αυτά αλλά ούτε και από ποιους θα στελεχώνονται, με λίγα λόγια εξακολουθεί και πάλι να ισχύει το μοντέλο της απομόνωσης.

1.3 Περίοδος 1930-1940

Αξιοσημείωτο είναι, όταν το 1935 πραγματοποιείται στην Αθήνα το 1^ο Βαλκανικό Συνέδριο για την προστασία του παιδιού, υπάρχει ειδική επιτροπή η οποία ερευνά το θέμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και διαπιστώνεται ότι σε όλες της χώρες της βαλκανικής έχουν ιδρυθεί σχολεία για «διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά», ειδικές τάξεις και άσυλα, πλην της Ελλάδας (Μωραΐτου & Βλησίδου, 1936).

Σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο (ιατρός υγειονολόγος-παιδολόγος, 1937β), οι λόγοι που δεν είχαν ιδρυθεί ειδικά σχολεία μέχρι τότε ήταν: α) η ανωριμότητα της ελληνικής πολιτείας να κατανοήσει τα οφέλη που θα υπήρχαν εάν θεσμοθετούσε την ειδική εκπαίδευση. β) μετά το οικονομικό κραχ του '29 και την πτώχευση του 1932, η οικονομία δεν θα μπορούσε να ανταπεξέλθει στην απαιτούμενη δαπάνη, και γ) η έλλειψη εκπαιδευτικών κατάλληλα καταρτισμένων.

Την ίδια χρονιά ωστόσο ιδρύεται και πάλι από ιδιωτική πρωτοβουλία η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών – ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.» Συμπαρίσταται η Διεθνής Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παίδων με τις υποδείξεις της οποίας οργανώθηκε το πρώτο πρότυπο Φυσικο-θεραπευτικό Κέντρο στην Ελλάδα για κινητικά ανάπηρα παιδιά.(ΕΛΕΠΑΠ). Στις εγκαταστάσεις του φυσικοθεραπευτηρίου λειτούργησε «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παίδων» που παρέχει διδασκαλία των στοιχειωδών μαθημάτων και θεραπευτική αγωγή. Το πρόγραμμα του σχολείου είναι ανάλογο με το πρόγραμμα των «Κατωτέρων Δημοτικών Σχολείων», ωστόσο γίνονται κάποιες τροποποιήσεις για τους μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από νοητική υστέρηση, όπως αναφέρεται στην Έκθεση των πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας για το έτος 1938. Ο ρόλος

που έπαιξε ο Λαμπαδάριος στην οργάνωση του Ειδικού σχολείου ήταν καθοριστικός καθώς ήταν αυτός που κατέθεσε υπόμνημα για τον τρόπο οργάνωσης της αντίληψης των σωματικά αναπήρων παιδιών το οποίο έγινε αποδεκτό και αφορούσε αρκετά σημαντικό αριθμό παιδιών, πρότεινε επίσης την ίδρυση ειδικών σχολείων ανά την επικράτεια τα οποία θα λειτουργούν σύμφωνα με το πρόγραμμα του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αναπήρων Παίδων, έτσι ώστε κανείς να μην μείνει χωρίς εκπαίδευση (Λαμπαδάριος, 1938^α:3)

Επίσης, το 1937 ιδρύεται το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών στην Καισαριανή μετά από πρόταση της Ρόζας Ιμβριώτη και είναι το πρώτο σχολείο που ιδρύεται από τον κρατικό φορέα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010) είχε την επωνυμία *Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων*. Με νεότερο νόμο όμως (Α.Ν. 1049 της 27/01/1938), και μετά από παρέμβαση της Ιμβριώτη, το σχολείο μετονομάστηκε σε *Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών* (ΠΕΣΑ) (Ιμβριώτη, 1937α). Οι μαθητές που φοιτούσαν εκεί ήταν παιδιά τα οποία μετά από αξιολόγηση, κρίνονταν ότι δεν πληρούν τα κριτήρια για να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο. (Ιμβριώτη, 1938β:23).

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Λαμπαδάριος (1916β) ήταν υπέρ της συμμετοχής ενός ειδικού γιατρού (σχολιάτρου) στα ειδικά σχολεία, και ενώ οι απόψεις του ότι ο ρόλος του παιδαγωγού και του σχολιάτρου είναι σημαντικοί μέσα στον χώρο του σχολείου, με την προϋπόθεση ότι οι ρόλοι τους θα έπρεπε να είναι διακριτοί, ο ίδιος συχνά αποφαίνονταν όχι μόνο για θέματα της αρμοδιότητάς του, αλλά και για ζητήματα που είχαν άμεση σχέση με την παιδαγωγική πρακτική, την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, όπως για το χρόνο των διαλειμμάτων, την ηλικία εισόδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος, τη μέθοδο διδασκαλίας, την πνευματική υπερκόπωση των μαθητών κ.ά. (Λαμπαδάριος, 1916β). Το Σχολείο έκλεισε το 1940, με τον Ελληνοϊταλικό πόλεμο, και ξανάνοιξε πολύ αργότερα.

1.4 Περίοδος 1950-1980

Έκτοτε και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, εξακολουθεί να υπάρχει μια στασιμότητα όσον αφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, και οι όποιες μεταρρυθμίσεις έγιναν δεν συμπεριελάμβαναν κάποια διάταξη για την ειδική αγωγή, οπότε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνέχιζαν να φοιτούν σε ιδρύματα, άσυλα και ιδιωτικά σχολεία, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πρόνοιας. Χαρακτηριστικό είναι ότι και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δεν γίνεται καμία αναφορά στα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Παρόλα αυτά, την ίδια περίοδο αρχίζουν να δημιουργούνται οι πρώτες οργανώσεις αναπήρων και γονέων οι οποίες διεκδικούν ίσα δικαιώματα και καλύτερη μεταχείριση. Το 1969 ιδρύεται το γραφείο Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας και ξεκινά στο Μαράσλειο μονοετής μετεκπαίδευση (γίνεται διετής το 1975). Με τον Ν 4466\21-4-1965 αναγνωρίζεται ως ισότιμο με τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης το ιδιωτικό Γυμνάσιο Κωφών και Βαρήκων Παίδων, (ΦΕΚ 82\Α\10-5-1965). Επίσης, την δεκαετία 1960-1970 ιδρύονται περίπου 30 σχολεία- ιδρύματα.

Συμπερασματικά, και αυτή την περίοδο ο κρατικός μηχανισμός δεν συμμετέχει ενεργά και αποφασιστικά στα ζητήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η κοινωνία εξακολουθεί να αντιμετωπίζει τα άτομα αυτά με οίκτο, και να μην τους αναγνωρίζει ίσα δικαιώματα. Και για τον λόγο αυτό έχουμε την ίδρυση πολλών ιδρυμάτων και ειδικών εκπαιδευτηρίων ενδεικτικά αναφέρονται: το 1956, ιδρύεται από το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα ο Τομέας Ψυχικής Υγιεινής στην Αθήνα, το 1962 ιδρύεται το Στουπάθειο, το πρώτο κέντρο θεραπευτικής παιδαγωγικής για παιδιά με νοητική υστέρηση που χαρακτηρίζονται ως *ασκήσιμα*, με διευθυντή τον Κώστα Καλαντζή.

Την επόμενη δεκαετία, η στάση της ελληνικής πολιτείας είναι εμφανώς διαφορετική επηρεασμένη από την ευρωπαϊκή τάση για αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αναλαμβάνει τις ευθύνες της και το 1972 ιδρύει τα πρώτα Ειδικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία για παιδιά με νοητική υστέρηση που χαρακτηρίζονται ως *ασκήσιμα*. Το έτος 1974, γίνεται το σχέδιο Αναλυτικού Προγράμματος που αφορά στα Ειδικά Σχολεία και την αμέσως επόμενη χρονιά έχουμε την επέκταση της μετεκπαίδευσης των δασκάλων Ειδικής Αγωγής από ένα σε δύο έτη, επίσης το γραφείο Ειδικής Αγωγής μετατρέπεται σε Τμήμα Ε.Α και την επόμενη χρονιά σε Διεύθυνση Ε.Α, χωρίς όμως ιδιαίτερες αρμοδιότητες. Τρία χρόνια αργότερα με τον νόμο Ν963/1979 συμπεριλαμβάνεται η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με μειωμένες ικανότητες. Ωστόσο, παρόλο που την

δεκαετία αυτή θεσμοθετούνται μέτρα στήριξης και νομοθετικής κατοχύρωσης δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αυτό γίνεται με προχειρότητα και χωρίς συγκεκριμένους στόχους. (Μπουζάκης, 2006).

1.5 Περίοδος 1981-1990

Ο πρώτος νόμος στην Ελλάδα που αφορούσε ξεκάθαρα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι ο Ν 1143/1981: « Περί Ειδικής αγωγής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Ο συγκεκριμένος νόμος είχε σαν σκοπό την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα χαρακτήριζε τα άτομα αυτά ως αποκλίνοντα και ανέφερε τις παθήσεις που συμπεριλαμβάνονταν σε αυτό τον χαρακτηρισμό, επίσης είναι σημαντικό ότι γίνεται αναφορά εκτός από την λειτουργία ειδικών σχολείων, και στην λειτουργία ειδικών τάξεων ή τμημάτων μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που ποτέ πριν δεν είχε αναφερθεί σε άλλον νόμο. Άξιο αναφοράς, είναι επίσης το γεγονός του διαχωρισμού των «αποκλινόντων» μαθητών, οι οποίοι ανάλογα με τις δυνατότητές τους θα μπορούν να φοιτούν στο ανάλογο σχολικό πλαίσιο, υπεύθυνη για την διάκριση αυτή είναι η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία η οποία θα διενεργεί διαγνωστικές εξετάσεις στους μαθητές. Το 1982, εκδίδεται το Π.Δ υπ. Αριθ. 603 το οποίο αφορούσε στην οργάνωση και την λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής, στην κατανομή θέσεων κατά κλάδους και υπουργεία αρμόδια για τα εκπαιδευτήρια και λοιπές μονάδες Ειδικής Αγωγής, πρόγραμμα μαθημάτων των νηπιαγωγών και των δασκάλων της Μαρασλείου Σχολής. Την αμέσως επόμενη χρονιά με το Π.Δ υπ. αριθμ. 135, ιδρύεται η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΣΕΠΕΕ).

Μια ακόμα εμφανή προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και την παροχή σε αυτούς ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάστασή τους, έγινε με τον Ν 1566/1985 που ενώ δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές αλλαγές, ωστόσο υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές που αποδεικνύουν την προσπάθεια αυτή, όπως πχ ο όρος «αποκλίνοντα» άτομα άλλαξε και μετονομάστηκαν σε άτομα με Ειδικές Ανάγκες, ο νόμος αυτός είχε σαν στόχο να εντάξει τα άτομα αυτά στην

παραγωγική διαδικασία και να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο. Επίσης, για πρώτη φορά η ειδική αγωγή συμπεριλαμβάνεται σε νομοσχέδιο της γενικής εκπαίδευσης, και το Γνωμοδοτικό Συμβούλιο αντικαθίσταται από το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής. Και ενώ μέσω του νόμου αυτού γίνονται οι αλλαγές που προαναφέρθηκαν, οι διαγνωστικές αξιολογήσεις των μαθητών ΑΜΕΑ παραμένουν στην ευθύνη του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, ενώ όλες οι υπόλοιπες αρμοδιότητες μεταβιβάζονται στο Υπουργείο Παιδείας, η ενέργεια αυτή θα μπορούσε να μεταφραστεί ότι το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης αυτών των μαθητών εξακολουθεί να υπάρχει παρά τις όποιες αλλαγές.

Ακολουθούν τα επόμενα έτη ο Ν 1824/1988 με τον οποίο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένα μαθήματα, και έπειτα ο Ν 1771/1988 με τον οποίο τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των ανάπηρων φοιτητών στα Α.Ε.Ι

Επίσης, το ίδιο έτος με το Π.Δ 293/1988, το οποίο αφορά στην μετατροπή των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών του Εθνικού Ιδρύματος Αποκατάστασης Αναπήρων, μετατρέπονται δηλαδή οι ήδη υπάρχουσες Ημερήσιες Κατώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές του Ιδρύματος αναπήρων σε Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές Ειδικής Αγωγής Β/θμιας Εκπαίδευσης.

1.6 Περίοδος 1991-2000

Η δεκαετία που ακολούθησε δεν χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στον τρόπο τουλάχιστον εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, παρότι δημιουργήθηκαν πολλά ειδικά σχολεία και Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης ανά την επικράτεια, από τις 89 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής που λειτουργούσαν το 1981, το 1991 έφτασαν να λειτουργούν 706 σύμφωνα με το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Με το Π.Δ 239/1991 ιδρύεται στην Θεσσαλονίκη η Τεχνική Επαγγελματική Σχολή Ειδικής Αγωγής Κωφών και Βαρήκοων. Και το 1996 με το Π.Δ 301/1996 ψηφίζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής το οποίο είχε ως στόχο την υποστήριξη των μαθητών ΑΜΕΑ ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά στον βαθμό που οι δυνατότητες τους το

επιτρέπουν και τελικά να εισαχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε κλίμα ισοτιμίας ελευθερίας ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Την περίοδο αυτή ιδρύεται και το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το 1993, το οποίο λειτούργησε όμως το 1998 και είχε ως στόχο την προαγωγή της έρευνας και την διδασκαλία της Ειδικής Αγωγής για την εμφάνιση και κριτική διαχείριση των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Το 1998 ιδρύονται τα Κέντρα Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης (ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ.) τα οποία αρχικά συστάθηκαν το με τον νόμο 2646/1998 (ΦΕΚ 236/Α/20-10-1998) ως Κέντρα Εκπαίδευσης, Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕ.Κ.Υ.Κ.Α.Μ.Ε.Α.). Είναι κέντρα ανοιχτής κοινωνικής δομής, με σκοπό :

1. την έγκαιρη διάγνωση της κατάστασης και του είδους αναπηρίας των ατόμων
2. την πληροφόρηση και υποστήριξη των οικογενειών
3. δραστηριότητες με στόχο την εξάλειψη της προκατάληψη και του αποκλεισμού των ΑΜΕΑ
4. συνεργασία με τοπικούς φορείς για πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε αγαθά και υπηρεσίες, καθώς και στην μετακίνησή τους
5. διοργάνωση ημερίδων και δράσεων για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και για την ένταξη αυτών των ατόμων στην κοινωνία.
6. προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης, κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού.
7. εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα ειδικής αγωγής (Ν 2646/1998, ΚΕΦ. Β΄, αρθ.17)

Η αξιολόγηση γίνεται από μια ομάδα ειδικών επιστημόνων, με τους οποίους οι ενδιαφερόμενοι κανονίζουν ραντεβού, έτσι ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία αξιολόγησης και αποκατάστασης. Αργότερα με τον ν. 4025/2011, τα ΚΕ.Κ.Υ.Κ.Α.Μ.Ε.Α. μετονομάζονται σε Κέντρα Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης, και εντάσσονται στα εκάστοτε νοσοκομεία των υγειονομικών περιφερειών της χώρας.

Παρόλο που ο σκοπός της πολιτείας ήταν η ομαλή συνύπαρξη των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους στην κοινωνία, ο τρόπος που υιοθετήθηκε για να επιτευχθεί αυτό δεν ήταν ο καταλληλότερος, καθώς η ύπαρξη των δύο τύπων σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δημιουργούσε διάκριση μεταξύ των μαθητών και αυτό αποτελούσε πρόβλημα ως προς την αποδοχή τους από την κοινωνία. Την ίδια περίοδο ωστόσο, τα αναπηρικά κινήματα, και οι σύλλογοι γονέων διεκδικούν πιο δυναμικά την ίση μεταχείριση των ατόμων από την πολιτεία, και ανοίγουν τον δρόμο της συζήτησης για ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών ΑΜΕΑ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Τα προβλήματα του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης δεν άργησαν να φανούν, η ένταξη των μαθητών αυτών έγινε με προχειρότητα και χωρίς σχεδιασμό, υπήρχαν ελλείψεις σε οικονομικούς πόρους, παροχές, εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, και υλικοτεχνική υποδομή. (Τζουριάδου Μ.1995)

Ήταν λοιπόν επιτακτική η ανάγκη για αλλαγή νομοθετικού πλαισίου για μια πιο δίκαιη και πιο οργανωμένη προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας για την ίση αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έτσι με τον Ν 2817/2000 έχουμε:

- Αντικατάσταση του όρου *Ειδική Αγωγή* με τον όρο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Δίνεται έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ανάπηρων μαθητών και όχι στην κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους.
- Μέτρα για όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα από την προσχολική ηλικία, ακόμα και όσους έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση.
- Μετονομασία των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης.
- Στο ειδικό σχολείο φοιτούν μόνο μαθητές που έχουν σοβαρές παθήσεις και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των τμημάτων ένταξης.
- Θεσμοθέτηση σε κάθε νομό η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης και υποστήριξης με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.)
- Δημιουργία νέων ειδικοτήτων προσωπικού Ειδικής Αγωγής (διερμηνέων νοηματικής γλώσσας, ειδικών κινητικότητας και προσανατολισμού τυφλών ατόμων).

- Αναγνωρίζεται η νοηματική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα των κωφών στην εκπαίδευση.
- Ιδρύεται τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων της ειδικής αγωγής.(Ν 2817/2000, αρθ. 2, παρ.17)

Στον υπό συζήτηση νόμο, φαίνεται μια προσπάθεια αλλαγής στον τρόπο εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, και είναι εμφανής η στροφή της πολιτείας για μια πιο δίκαιη αντιμετώπιση, αλλά και οι κοινωνικές συνθήκες είναι πιο ευνοϊκές στο να επιτρέψουν την πλήρη αποδοχή των ατόμων με αναπηρία τόσο στην επί ίσοις όροις εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Πλέον όσον αφορά στην εκπαίδευση οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μπορούν να συνεκπαιδεύονται με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα στα γενικά σχολεία, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας από ειδικούς έτσι ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες στην μάθηση ωστόσο σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), παρά το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος νόμος σε θεωρητικό επίπεδο παρουσιάζει σημαντική πρόοδο σε σχέση με τους προηγούμενους (λόγος για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφορά στην συνεκπαίδευση μαθητών ειδικής αγωγής και υποστήριξής τους από ειδικό παιδαγωγό σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης), παρόλα αυτά εμμένει, κι αυτός, σε θεωρητικό επίπεδο και μόνο. Πέρα από τις όποιες ασάφειες και τις συνεχείς παραπομπές σε διάφορα άλλα σχετικά υπουργικά διατάγματα, ο νόμος δεν επεξηγεί ούτε καθοδηγεί για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης, ούτε αναφέρει συγκεκριμένα τρόπους συνεκπαίδευσης των μαθητών (Ιωαννίδη, 2010). Επίσης, η συνύπαρξη των δύο αυτών ομάδων πέρα από αντικειμενικές δυσκολίες που θα υπάρχουν, έχει και την θετική πλευρά γιατί όταν οι «φυσιολογικοί» μαθητές βλέπουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους, έχουν μια πιο θετική στάση απέναντί τους και τους αποδέχονται ευκολότερα. Η δημιουργία των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης) ανά νομό είναι πολύ σημαντικό βήμα γιατί εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών με δυσκολίες παρέχεται ψυχολογικής και κοινωνικής φύσεως υποστήριξη των ιδίων και των οικογενειών τους. Ένα ακόμα θετικό στοιχείο του νόμου είναι η δημιουργία νέων ειδικοτήτων προσωπικού έτσι ώστε οι μαθητές ΑΜΕΑ να λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη σε τομείς που έχουν ανάγκη.

1.7 Περίοδος 2001-2020

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, συγκριτικά με τις ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα υπήρξε μεγάλη καθυστέρηση όσον αφορά στον τρόπο που αντιμετώπισε διαχρονικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αν και με τον προαναφερθέντα νόμο θεωρήθηκε πως έκανε σημαντικά βήματα. Έκτοτε και για αρκετά χρόνια δεν υπήρξε καμία άλλη παρέμβαση νομοθετικά τουλάχιστον, μέχρι το 2008 με τον **N 3699/2008**, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» ο οποίος αντικαθιστά τον προηγούμενο, που ουσιαστικά δεν είχε εφαρμοστεί πλήρως. Σε αυτόν τον νόμο καταργούνται οι δώδεκα (12) κατηγορίες μαθητών ΑΜΕΑ που περιλάμβαναν οι νόμοι του 1981 και του 2000 και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά τους, μετονομάζονται τα κέντρα αξιολόγησης από ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης). Παράλληλα συστήνονται τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), τα οποία αποτελούνται από σχολικές μονάδες και ΕΚ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και έχουν σκοπό την ενδυνάμωση και την προώθηση της συνεργασίας, καθώς και το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προαγωγή συνολικά της ψυχοκοινωνικής τους υγείας. Με την ίδια απόφαση ορίζεται μία (1) ΣΜΕΑΕ που λειτουργεί ως το Κέντρο Υποστήριξης κάθε ΣΔΕΥ .Καταργείται η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Αποκατάστασης και αντικαθίσταται από τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), θεσπίζονται νέοι κλάδοι ειδικής αγωγής. Επίσης, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να φοιτούν:

- ❖ Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου
- ❖ Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με Παράλληλη Στήριξη (από εκπ/κο ειδικής αγωγής)
- ❖ Σε τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων με: α) κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα έως 15 ώρες, χωρίς διάγνωση, β) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου.
- ❖ Σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑΕ).

- ❖ Σε μονάδες ή τμήματα νοσοκομείων, ιδρυμάτων
- ❖ Στο σπίτι με κατ' οίκον διδασκαλία

Η πολιτεία με τον νόμο, επαναφέρει καταρχήν την ειδικότητα του Παιδοψυχιάτρου στα Κέντρα Αξιολόγησης (είχε καταργηθεί με τον προηγούμενο νόμο), θεωρώντας την απαραίτητη για την έκδοση γνωμάτευσης. Η διάγνωση πραγματοποιείται από μια πενταμελή διεπιστημονική ομάδα. Έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έναν παιδοψυχίατρο, ένα νευρολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, ένα ψυχολόγο και ένα λογοθεραπευτή (Βέβηλος, 2011). Η Μετονομασία των ΚΔΑΥ σε ΚΕΣΣΥ οδηγούν στην ιατρικοποίηση του θεσμού αυτού αντί να δίνουν κατευθύνσεις κοινωνικές και παιδαγωγικές. Η ομάδα αυτή, με βάση τις προκαθορισμένες από το νόμο εξετάσεις και τα διαφοροδιαγνωστικά τεστ καλείται να παράγει μια διάγνωση για τον εκάστοτε μαθητή που θα ορίζει όχι μόνο την κατάσταση της υγείας του αλλά και τις εκπαιδευτικές δομές στις οποίες θα έχει τη δυνατότητα να εισαχθεί (Χρηστάκης, 2011). Ο νόμος αυτός όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς δίνει έμφαση στην διάγνωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, και αυτό έχει ως συνέπεια την κατηγοριοποίηση τους.

Ο επόμενος **Νόμος 4186/2013** - Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές Διατάξεις), δημοσιεύθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου του 2013 στην εφημερίδα της κυβερνήσεως υπ' αριθμόν ΦΕΚ Α/193/17-09-2013. Στο άρθρο 28, αναφέρονται τα θέματα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης (Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια, ΕΕΕΕΚ), το προσωπικό που υπηρετεί τις παραπάνω δομές, πρόσθετες αρμοδιότητες στα ΚΕΔΔΥ και λοιπά.

Το παραπάνω νομοθέτημα, η οργάνωση δηλαδή και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα μπορούσε ίσως να μεταφραστεί ως ένα πολύ σημαντικό βήμα για την περαιτέρω εξέλιξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και ως μια ακόμα προσπάθεια της πολιτείας να ενσωματώσει πλήρως τα άτομα αυτά στον κοινωνικό ιστό ως ισότιμα μέλη. Σε προηγούμενους νόμους δεν είχε δοθεί η απαραίτητη προσοχή για την συμμετοχή των μαθητών αυτών σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού υπήρχε η νοοτροπία ότι δεν έχουν τις δυνατότητες περαιτέρω εκπαίδευσης, πλέον επηρεασμένοι από τα ευρωπαϊκά πρότυπα για μια δίκαιη και ίση μεταχείριση όλων των κοινωνικών ομάδων.

Το 2015 στο Νόμο 4327/2015- αναφέρονται ζητήματα Ειδικής Αγωγής, στα άρθρα 14-27, και πιο συγκεκριμένα στην στελέχωση των σχολικών μονάδων και των μονάδων εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.

Με την διαρκή εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεν άργησαν να φανούν και τα προβλήματα που αφορούσαν στην οργάνωση και στελέχωση των σχολικών μονάδων, οι οποίες όλα αυτά τα χρόνια λειτουργούσαν χωρίς μόνιμο προσωπικό. Πλέον, ρυθμίζεται με νόμο η στελέχωση των σχολικών μονάδων, μοριοδοτούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αφού πλέον το προσωπικό που υπηρετεί είναι πλήρως καταρτισμένο και ικανό για να καλύψει τις υπάρχουσες κενές θέσεις, είτε αφορούν στην διοίκηση, είτε στην εκπαίδευση.

Ο πρόσφατος νόμος που αφορά στην Ειδική Αγωγή είναι ο **Ν 4547/2018**, ο οποίος αναφέρεται στην αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Παρακάτω επισημαίνονται τα κύρια σημεία του παρόντος νόμου:

- ❖ Μετονομάζονται για μια ακόμη φορά τα ΚΕΔΔΥ σε ΚΕΣΥ (Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, και συγχωνεύεται με άλλες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.
- ❖ Ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) τα οποία εκτός των άλλων έχουν τις εξής αρμοδιότητες: « α) ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα σπουδών, τα νέα βιβλία, καθώς και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών, β) μεριμνούν, σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ., για: αα) την εφαρμογή αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή μαθητών και ο σχολικός εκφοβισμός, ββ) την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενισχύοντας και στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς με επιμορφώσεις, γγ) την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για γονείς, με στόχο την ενημέρωσή τους σε θέματα που αφορούν στον ρόλο τους ως γονείς και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή και με άλλες υποστηρικτικές δομές της τοπικής

κοινότητας,». Και τα οποία στελεχώνονται με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου.(Ν 4547/2018,αρθ,4)

Στην διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης δεν υπάρχει η ειδικότητα του παιδοψυχιάτρου, παρά μόνο εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, ψυχολόγων, φυσιοθεραπευτών, εργοθεραπευτών και κοινωνικών λειτουργών.

Τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) συγκροτούν τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.)

Η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία προσπάθεια του Υπουργείου να μεταθέσει κάποιες αρμοδιότητες στην Περιφέρεια που αφορούν όμως μόνο ως προς την οργάνωση και λειτουργία προγραμμάτων και επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά το τελικό έλεγχο των ενεργειών αυτών τον έχει και πάλι το Υπουργείο Παιδείας. Συνεχίζει με λίγα λόγια το σύστημα εκπαίδευσης να είναι συγκεντρωτικό, σύμφωνα με την Έκθεση του ΟΟΣΑ, όπου αποδίδει τον συγκεντρωτισμό στην ισχυρή επιρροή της πολιτικής σφαίρας σε όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης, συνεπώς και της εκπαίδευσης, όπου ως δομή εμφανίζεται η πυραμίδα που στην κορυφή της είναι το Υπουργείο Παιδείας και το οποίο είναι υπεύθυνο για όλες τις επιμέρους υπηρεσίες.(OECD,2018).

Η οικονομική κρίση που περνά η χώρα δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο και τον τομέα της εκπαίδευσης πόσο μάλλον την ειδική αγωγή, η κίνηση του Υπουργείου να συγχωνεύσει αρκετές υπηρεσίες της εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Σ.Υ τα οποία μέχρι τώρα εξυπηρετούσαν και αξιολογούσαν τους μαθητές ΑΜΕΑ, ενώ τώρα θα εμπλέκονται σε όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία κίνηση εξοικονόμησης πόρων και ανθρώπινου δυναμικού.

Επίσης, η συγκρότηση διεπιστημονικής επιτροπής (ΕΔΕΑΥ) μέσα στα σχολεία, πιθανόν να είναι η λύση στην αποσυμφόρηση των ΚΕΣΥ, στα οποία μέχρι σήμερα οι λίστες των υποψηφίων μαθητών προς αξιολόγηση ήταν μεγάλες και ο χρόνος αναμονής είχε μέσο όρο έναν περίπου χρόνο από την στιγμή που κάποιος έκανε αίτηση για αξιολόγηση. Με την ύπαρξη της διεπιστημονικής επιτροπής, τα

περιστατικά θα αξιολογούνται στο σχολείο και εάν κρίνεται απαραίτητο, θα γίνεται αξιολόγηση από τα ΚΕΣΥ.

Η συνεργασία όλων αυτών των φορέων θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές επιτυχίες στην εκπαίδευση των μαθητών, η εμπλοκή όλων αυτών των ειδικοτήτων, δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι ακριβώς έχει ανάγκη ο κάθε μαθητής έτσι ώστε να γίνεται η παρέμβαση στους τομείς που κρίνεται απαραίτητο.

Τέλος, είναι πολύ σημαντική η δωρεάν παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προς το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών από ειδικούς, το οποίο κρίνεται αναγκαίο για την αποτελεσματικότερη στήριξη των μαθητών.

Κεφάλαιο 2^ο

Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής και αναφορά στο πλαίσιο στήριξης των μαθητών ΑΜΕΑ.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον τελευταίο Νόμο 3699/2008, της Ειδικής Αγωγής, ο οποίος βάζει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Στο άρθρο 3 δίνεται νέος ορισμός για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή για ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχη. Α', 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Σύμφωνα τις διατάξεις του νόμου, το κράτος, είναι υποχρεωμένο να κατοχυρώνει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής, η οποία πρέπει να παρέχεται ως αναπόσπαστο τμήμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα οφείλει να μεριμνά ώστε η δωρεάν ειδική αγωγή και εκπαίδευση να παρέχεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες για τους ανάπηρους όλων των ηλικιών.

Οι δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης και αγωγής περιλαμβάνουν:

- σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης σε κατάλληλες κτιριακές υποδομές
- προγράμματα διδασκαλίας κατ' οίκον,
- προγράμματα συνεκπαίδευσης και υποστηρικτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Σούλης, 2013).

Ο Νόμος εισάγει το διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή τα Ειδικά Σχολεία αναγνωρίζονται, ως ξεχωριστό σύστημα εκπαίδευσης παράλληλο με το Γενικό. Έτσι, στην Ελλάδα, οι δομές που υποστηρίζουν, σήμερα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ειδικά ημερήσια σχολεία (ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) τα οποία είναι αυτόνομα και εξυπηρετούν περιπτώσεις παιδιών με πολύπλευρες και βαριές αναπηρίες, τα Τ.Ε.Ε.Ε.Α. (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής) τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ειδικής αγωγής (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) καθώς και τα Τμήματα Ένταξης στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις παραπάνω σχολικές δομές, η προσπάθεια συνεκπαίδευσης και ένταξης γίνεται στα τμήματα ένταξης με στόχο την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη (Λιοδάκης, 1991· Σούλης, 2008).

Μέσω των υπηρεσιών Ειδικής Εκπαίδευσης και Αγωγής επιδιώκεται κατά κύριο λόγο:

- η αρμονική και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία καθώς και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- η βελτίωση των γνωστικών τους δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, με στόχο να είναι δυνατή η ένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν
- η ένταξή τους με βάση τις δυνατότητές τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή
- η αποδοχή των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο κοινωνικό σύνολο και η αρμονική δραστηριοποίησή τους και συμβίωσή τους, η οποία θα έχει ως στόχο την κοινωνική τους εξέλιξη σε ισότιμη βάση, καθώς επίσης και την προσβασιμότητα σε όλες τις υποδομές (κτιριακές κλπ) και στις υπηρεσίες που διατίθενται μέσω αυτών των υπηρεσιών (Σούλης, 2013).

2.1 Ποιοι μαθητές έχουν δικαίωμα Παράλληλης Στήριξης.

Οι μαθητές στους οποίους παρέχεται η Παράλληλη Στήριξη σύμφωνα με την περ. β) της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (199 Α΄) είναι παιδιά που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το κυριότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός μαθητή για έγκριση παράλληλης στήριξης είναι να είναι εκπαιδεύσιμος, ο όρος αυτός αναφέρεται σε επαρκή απόδοση στις σχολικές, κοινωνικές και επαγγελματικές γνώσεις – δεξιότητες, σύμφωνα με την κλίμακα Weschler ο Δείκτης Νοημοσύνης των εκπαιδευσιμων παιδιών κυμαίνεται από 55- 70. (Σταύρου, Λ. 2002). Ένας λειτουργικός μαθητής με την κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού, με ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την τεχνολογική υποστήριξη, ασκεί όλες τις δραστηριότητες ισοδύναμα με τους υπόλοιπους μαθητές και αυτό οδηγεί τόσο στην προσωπική του ανάπτυξη όσο και στην ανάπτυξη του συνόλου.

Επίσης, Παράλληλη Στήριξη δικαιούνται και οι μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (Ειδικό Σχολείο ή Τμήμα Ένταξης). Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Τα ΚΕΔΔΥ, μετά τη διαγνωστική αξιολόγηση που πραγματοποιούν στο παιδί και με την απαραίτητη γνωμάτευση είναι υπεύθυνα για να κρίνουν πιο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι καταλληλότερο για αυτό. Έτσι, οι γονείς εάν συμφωνούν, αιτούνται την παροχή Παράλληλης Στήριξης για το παιδί τους και παίρνοντας τη σχετική γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ την υποβάλλουν στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η οποία στην συνέχεια κοινοποιείται στο Υπουργείο Παιδείας για να εγκριθεί. (Ν. 3699/2008).

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω και σύμφωνα με την εγκύκλιο 87864/Δ3/31 - 05-2019 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων υπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες

- α) για την έγκριση Παράλληλης Στήριξης- Συνεκπαίδευσης,
- β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και
- γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή μαθητών /τριών,

Πιο συγκεκριμένα:

Α) Έγκριση Παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης

Η έγκριση για παροχή «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης» κατόπιν αιτήματος του/της κηδεμόνα, αφορά σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων του ΥΠΑΙΘ για τους/τις οποίους/ες έχει εκδοθεί ανάλογη γνωμάτευση-εισήγηση από το ΚΕΣΥ ή από Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ) της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης η οποία βρίσκεται σε ισχύ.

Η έγκριση αιτήματος «νέας» παράλληλης στήριξης –συνεκπαίδευσης αφορά:

1. Στις περιπτώσεις μαθητών/τριών για τους οποίους υποβάλλεται για πρώτη φορά αίτημα για έγκριση παροχής «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης», κατόπιν ανάλογης γνωμάτευσης από ΚΕΣΥ ή ΔΕΔΑ σε ισχύ.
2. Στις περιπτώσεις μαθητών/τριών για τους οποίους εκδόθηκε νέα γνωμάτευση-εισήγηση από το ΚΕΣΥ ή τη ΔΕΔΑ κατόπιν λήξης της προηγούμενης ή αντικατάστασής της.
3. Στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που αλλάζουν βαθμίδα φοίτησης (από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια Εκπ/ση) και αιτούνται για την έγκριση παροχής «παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης», όπου απαιτείται απαραίτητα εκ νέου γνωμάτευση εισήγηση από το ΚΕΣΥ ή τη ΔΕΔΑ, ανεξάρτητα από την ισχύ προηγούμενης εκδοθείσας γνωμάτευσης-εισήγησης.

Η έγκριση αιτήματος «ανανέωσης» παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης αφορά στις περιπτώσεις μαθητών/τριών οι οποίοι έχουν λάβει έγκριση για παροχή «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης» κατά το παρελθόν με την ίδια γνωμάτευση-εισήγηση που βρίσκεται σε ισχύ , ανεξάρτητα από την υλοποίησή της ή όχι Σε αυτήν την περίπτωση, η έγκριση παρέχεται κατόπιν ανανέωσης της εισήγησης από το ΚΕΣΥ ή τη ΔΕΔΑ εξαιρουμένων των περιπτώσεων αλλαγής βαθμίδας για τις οποίες απαιτείται εκ νέου γνωμάτευση - εισήγηση σύμφωνα με τα παραπάνω.

Για τις περιπτώσεις μαθητών που αιτούνται «ανανέωσης» της παροχής «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης», ανεξάρτητα από την υλοποίησή της ή όχι, απαιτείται η σύνταξη παιδαγωγικής έκθεσης αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης ή/και από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

B) Έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) ή Σχολικό Νοσηλευτή.

Σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ.2 του άρθρου 6 και του άρθρου 18 του ν.3699/2008 όπως έχουν τροποποιηθεί και ισχύουν, η στήριξη με Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) αφορά σε μαθητές με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεών τους, οι οποίοι φοιτούν στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δυνατότητα στήριξης μαθητών μπορεί να αφορά και σε σχολικό νοσηλευτή κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου.

2.2 Κέντρα Αξιολόγησης

2.2.1 Κ.Ε.Σ.Υ.

Στην Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια λειτουργούν τα Κέντρα Αξιολόγησης, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Με τον Νόμο υπ. αριθ. 2817/14-3-2000 θεσμοθετήθηκαν τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) για τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία επίσης επιφορτίζονται με αρμοδιότητες ανάπτυξης δραστηριοτήτων υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Επίσης, δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού ειδικής αγωγής, ενώ εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στην ειδική αγωγή, νέων προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και μέτρων βελτίωσης των συνθηκών επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω με τον Νόμο υπ. αριθ. 3699\26-9-2008 ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση», ενώ επιπλέον, προστίθεται ο όρος «διάγνωση» που αφορά την αξιολόγηση με στόχο τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης. Στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σήμερα, επιδιώκεται η πολύπλευρη προσέγγιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της βελτίωσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο (Σούλης, 2013).

Πλέον, από το 2018 με το Νόμο 4547/2018, τα ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) διαδέχονται τα υφιστάμενα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

(ΚΕΔΔΥ) αλλά με πολύ ευρύτερο ρόλο και αποστολή που δεν περιορίζεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αλλά επεκτείνεται και σε θέματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και προόδου του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

Επομένως οι βασικοί άξονες λειτουργίας των Κ.Ε.Σ.Υ αφορούν τα επίπεδα:

- ❖ της διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών,
- ❖ των στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού,
- ❖ της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων,
- ❖ της ενημέρωσης και επιμόρφωσης της σχολικής κοινότητας και
- ❖ της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.

Αντίστοιχα οι αρμοδιότητές τους αφορούν τη διερεύνηση και εισήγηση για ζητήματα:

- ❖ εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση των μαθητών σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο,
- ❖ αξιοποίηση συγκεκριμένων μεθόδων και μέσων περαιτέρω υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, και ενίσχυσης της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών στην εκπαίδευση. (Ν 4547/2018, αρθ.7)

2.2.2 ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με το νόμο της Ειδικής Αγωγής 3699/2008, άρθρο 1§1: «Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται και από τα πιστοποιημένα από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων».

Τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα σχετίζονται με τις γνωματεύσεις για προφορική ή γραπτή εξέταση υποψηφίων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προς εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την παρ. 21 του άρθρου 28 του Ν 4186/2013 «Τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άλλων Υπουργείων συνιστούν αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό φορέα και οι γνωματεύσεις τους ισχύουν ακόμη και όταν δεν καθίσταται εφικτή η συμμετοχή σε αυτά εκπαιδευτικού Ε.Α.Ε.»

Σύμφωνα με την παρ. 17 του ίδιου άρθρου, «Όλες οι γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων για οποιοδήποτε λόγο έχουν μόνιμη ισχύ».

Με την πιστοποίηση επομένως, των φορέων αυτών, μπορούν οι μαθητές με:

- ❖ νοητική αναπηρία
- ❖ αισθητηριακή αναπηρία όρασης ή και ακοής
- ❖ κινητική αναπηρία,
- ❖ χρόνια, μη ιάσιμα νοσήματα,
- ❖ διαταραχές λόγου – ομιλίας,
- ❖ ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, Δ.Ε.Π.-Υ.)
- ❖ διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. αυτισμός)
- ❖ ψυχικές διαταραχές, και
- ❖ πολλαπλές αναπηρίες.

να διεκδικήσουν Παράλληλη Στήριξη κατά τη φοίτησή τους στο Γενικό Σχολείο.

Σε μια προσπάθεια αποσυμφόρησης των ΚΕΔΔΥ, το Υπουργείο αποφάσισε: α) την μόνιμη ισχύ των γνωματεύσεων, και β) την συνεργασία και με άλλους φορείς, που ανήκουν σε διαφορετικά Υπουργεία για την έκδοση των γνωματεύσεων. Όμως, εύλογα τίθενται τα εξής ερωτήματα: α) με την καθιέρωση της μόνιμης ισχύς της αξιολόγησης, ενώ λύνεται ίσως το πρόβλημα της αποσυμφόρησης, καθώς δεν θα αξιολογούνται συνέχεια οι μαθητές, δημιουργείται όμως ένα άλλο, καθώς δεν θα υπάρχει η αξιολόγηση της εξέλιξης ή στασιμότητας των παιδιών στην εκπαιδευτική τους πορεία. Και β) κατά πόσο είναι αξιόπιστη μια γνωμάτευση Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου, από την στιγμή που ο εκάστοτε μαθητής δεν αξιολογείται από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος είναι αρμόδιος για να διαγνώσει την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών αλλά από ομάδα ειδικών μεν που δεν σχετίζονται άμεσα όμως με την εκπαίδευση καθώς οι ομάδες ειδικών που θα αξιολογήσει τους μαθητές και η οποία ανήκει σε άλλον φορέα εκτός του Υπουργείου Παιδείας, συνήθως δεν διαθέτουν την ειδικότητα του Ειδικού Παιδαγωγού, η οποία είναι απαραίτητη.

Κεφάλαιο 3^ο

Συνεκπαίδευση -Παράλληλη στήριξη. Η έννοια της συνεκπαίδευσης, οφέλη και προϋποθέσεις.

Στα προηγούμενα κεφάλαια, έγινε ανάλυση της πορείας που ακολούθησε η εξέλιξη της ειδικής αγωγής στον ελληνικό χώρο, όπως επίσης και ο ρόλος που έπαιξε το Κράτος στην οργάνωση και την λειτουργία της εκπαίδευσης. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι σε σύγκριση με τις Ευρωπαϊκές χώρες, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα αναπτύχθηκε με μεγάλη καθυστέρηση, ένας σημαντικός λόγος είναι οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν τον προηγούμενο αιώνα στην χώρα μας. Οι συνεχείς πολιτικές αναταράξεις και η εύθραυστη οικονομία, ήταν η αιτία η πολιτεία να μην δώσει την ανάλογη προσοχή στον χώρο της Εκπαίδευσης, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Η αντιμετώπιση των ατόμων αυτών από την κοινωνία, αφού πέρασε από διάφορα στάδια, όπως απόρριψη, απομόνωση, εξόντωση, εγκατάλειψη, οίκτο, φιλανθρωπία κ.τ.λ., , σταδιακά φαίνεται να αλλάζει την στάση της και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια πλήρη αποδοχή και ίσα δικαιώματα σε όλους τους τομείς.(William, 2000). Αλλάζοντας λοιπόν την φιλοσοφία ως προς τα Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αλλάζει και ο τρόπος αντιμετώπισης αυτών, και από την φάση της ένταξης περνούμε στην φάση της συνεκπαίδευσης, δίνεται δηλαδή η δυνατότητα σε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών ΑΜΕΑ, να φοιτούν στις σχολικές μονάδες της τυπικής εκπαίδευσης μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, όχι απλά να συνυπάρχουν όπως γινόταν στο παρελθόν αλλά να παρακολουθούν όλοι μαζί το πρόγραμμα του γενικού σχολείου που πλέον είναι ευέλικτο ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και να δημιουργεί ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ο όρος «συνεκπαίδευση», για να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα την διαφορά από την «ένταξη». Εννοιολογική εξέλιξη των όρων ενσωμάτωση και ένταξη αποτελεί ο όρος συνεκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση, που εμφανίζεται το 1990, με τον οποίο περιγράφεται η από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς Ε.Ε. στη γενική τάξη (Σούλης, 2008).

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή βλέπουμε, ότι ο όρος συνεκπαίδευση διατυπώθηκε για πρώτη φορά από την UNESCO με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, με θέμα Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή (UNESCO, 1994) (United Nations, 1994). και αφορούσε στην ομαλή συνύπαρξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, σε κοινά σχολεία, τέθηκαν λοιπόν κάποιες αρχές οι οποίες αναφέρονται παρακάτω:

- ❖ Αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του όρου **ειδικές ανάγκες**
- ❖ Οι ειδικές ανάγκες **ΔΕΝ** αναφέρονται αποκλειστικά στην αναπηρία
- ❖ Οι ειδικές ανάγκες συνδέονται και με τις εξαιρετικές δεξιότητες καθώς και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- ❖ Απαίτηση μιας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, γλώσσας, νοητικής και σωματικής ικανότητας
- ❖ Η Συνεκπαίδευση αφορά την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό.
- ❖ Η Συνεκπαίδευση δεν σημαίνει οι ειδικοί δάσκαλοι να συναντούν τα ειδικά παιδιά στα κανονικά σχολεία.
- ❖ Η Συνεκπαίδευση εξετάζει κάτω από ποιες **προϋποθέσεις** μπορούμε να εκπαιδεύσουμε **όλα τα παιδιά έτσι ώστε να εξυπηρετήσουμε τις ανάγκες τους, όποιες και αν είναι αυτές** (Barton, 1997).
- ❖ Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων **διαφοροποιούν** το αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους διδασκαλίας τους ώστε να απευθύνονται **στις ικανότητες** κάθε μαθητή τους.

Η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του κόσμου. «*Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικού και εξοπλισμού*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997,123).

Στην διεθνή βιβλιογραφία η συνεκπαίδευση συναντάται με τον όρο inclusion, που προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, δηλαδή συμπεριλαμβάνω. Ο όρος inclusion ή inclusive education θα μπορούσε να αποδοθεί ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού, «Η εκπαίδευση που

συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000, σ. 39). Η συνεκπαίδευση ορίζεται, ως η προσπάθεια για συμβίωση και συνδιδασκαλία των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με την παροχή αναγκαίας βοήθειας και υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς, όπου ασκείται (Λιοδάκης, 2000).

Σύμφωνα με τον Σούλη, τα παιδιά με αναπηρίες, διδάσκονται στους κόλπους της γενικής τάξης, έχοντας συμμαθητές τους, τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Η βασική διαφορά με την ιδέα της ένταξης είναι ότι η συνεκπαίδευση δεν ασχολήθηκε απλώς με την τοποθέτηση των ανάπηρων στην γενική εκπαίδευση αλλά στόχευε στην ποιοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς να τους κατηγοριοποιεί. (Σούλης 2008). Ο Κυπριωτάκης χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι η μέθοδος αυτή της συνδιδασκαλίας βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική αυτοβελτίωση τους (Κυπριωτάκης, 2001).

Οι Sebba και Ainscow (1996) ορίζουν τη συνεκπαίδευση ως μια διαδικασία κατά την οποία το σχολείο μέσα από την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την αναδιοργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής του επιχειρεί να ανταποκριθεί στις αναλογίες όλων των μαθητών ξεχωριστά. Η έννοια της συνεκπαίδευσης στηρίζεται στην άποψη, ότι κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να επωφεληθεί από τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς του, αρκεί αυτό να έχει διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορεί να το υποδεχτεί και να καλύψει τις ανάγκες του (Ainscow, 1997).

3.1 Παράλληλη Στήριξη

Η διεθνής βιβλιογραφία καθορίζει έξι μορφές συνεκπαίδευσης-συνδιδασκαλίας οι οποίες προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Sileo & van Garderen, 2010) ; (Μαυροπάλιας, 2013):

1. Η ομαδική διδασκαλία ή team teaching σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιμερίζονται με ισότιμο τρόπο την ευθύνη της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται στη γενική τάξη αναλαμβάνουν από μία ομάδα μαθητών, ενώ αρκετές φορές μπορεί να διαχωρίζουν ακόμη και το διδακτικό υλικό σε επιμέρους τμήματα ώστε να γίνει ευκολότερα κατανοητό. Ο κάθε μαθητής όταν διδάσκεται κάτι

το συνδυάζει με το κατάλληλο υλικό το οποίο του έχει αποδοθεί διαμορφώνοντας μία ολοκληρωμένη γνώση.

2. Η προσέγγιση με την οποία ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί ή *one teach, one observe*, σύμφωνα με το οποίο ο ένας εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει στο σύνολό της ενώ ο άλλος απλά παρατηρεί. (Μαυροπάλιας, 2013). Ο εκπαιδευτικός ο οποίος παρατηρεί, ουσιαστικά εντοπίζει ποιος μαθητής συμμετέχει, ενώ παράλληλα μπορεί να κρατά σημειώσεις ή να μαγνητοφωνεί τους μαθητές. Σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή των μαθητών καθώς εκείνοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως έχουν πρόβλημα επικοινωνίας παρεμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόηση διαφόρων αντικειμένων. Μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας γίνεται ευκολότερα αντιληπτό ποιος μαθητής χρειάζεται υποστήριξη και ποιος μεγαλύτερη ενθάρρυνση για τη συμμετοχή του στη γενική τάξη.

3. Η προσέγγιση με την οποία ο ένας διδάσκει, ο άλλος περιφέρεται ή *one teach, one drift* το οποίο μοντέλο διδασκαλίας είναι παρόμοιο με το προηγούμενο με τη διαφορά ότι, καθώς ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ο άλλος περιφέρεται στο χώρο. Μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν τις ικανότητες των μαθητών τους και να επέμβουν όταν κρίνουν πως είναι απαραίτητο. (Μαυροπάλιας, 2013).

4. Η εναλλακτική διδασκαλία ή *alternative teaching* όπου ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μία πολύ μικρή ομάδα, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός σε ολόκληρη την τάξη. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται τόσο η συστηματική όσο και η ατομική διδασκαλία για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Η εναλλακτική διδασκαλία αφορά σε ένα ιδιαίτερα ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας το οποίο έχει πολύ συγκεκριμένο σκοπό. (Μαυροπάλιας, 2013).

5. Η διδασκαλία με σταθμούς διδασκαλίας ή *station teaching*. Το μοντέλο αυτό συνεκπαίδευσης χρησιμοποιείται κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αποφασίσει να επιμερίσουν την ευθύνη της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν στη γενική τάξη την χωρίζουν σε μικρά τμήματα, ενώ κάθε ένα από αυτά απασχολείται με διαφορετικό αντικείμενο. Οι όποιες δραστηριότητες επιλέγονται να υλοποιηθούν, λαμβάνουν χώρα σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους οι οποίοι βρίσκονται εντός της γενικής αίθουσας. (Μαυροπάλιας, 2013).

6. Η παράλληλη διδασκαλία ή parallel teaching σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί από κοινού σχεδιάζουν τη διδασκαλία για δύο διαφορετικές ομάδες. Η γενική τάξη χωρίζεται σε δύο ισάριθμα μέρη όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ακριβώς το ίδιο αντικείμενο και στον ίδιο χρόνο αλλά σε διαφορετική ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να απασχοληθούν με μία μικρή ομάδα μαθητών, ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μία μορφή διδασκαλίας η οποία επικεντρώνεται στις ανάγκες τους. (Μαυροπάλιας, 2013).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά είμαστε πιο κοντά στην εφαρμογή του συστήματος ο ένας διδάσκει, ο άλλος περιφέρεται ή (one teach, one drift) με την διαφορά πως στην Παράλληλη Στήριξη ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παραχωρείται σε ένα μαθητή με αναπηρία και όχι σε μία ενταξιακή τάξη όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, όπως στο εν λόγω μοντέλο και επιπλέον δεν έχει ως σκοπό την υποστήριξη γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ φαίνεται να είναι περισσότερο δίπλα στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε όλη την τάξη για να υποστηρίξει όλους τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε ερωτήσεις τους σχετικές με το μάθημα (Μαυροπαλιάς, 2013).

3.2 Ο παιδαγωγικός ρόλος της Παράλληλης Στήριξης

Σε προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε ανάλυση της νομοθετικής ρύθμισης της Παράλληλης Στήριξης, ενώ στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθεί, ο παιδαγωγικός της ρόλος. Ο θεσμός της Π.Σ λειτουργεί ενισχυτικά στη μαθησιακή και κοινωνική πορεία του παιδιού και έχει ως απώτερο στόχο την αυτόνομη φοίτηση του μαθητή, στο βαθμό που είναι εφικτό για κάθε περίπτωση.

Η Παράλληλη Στήριξη λοιπόν, παρέχεται ατομικά (1-1). Ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. υποστηρίζει τον μαθητή για τον οποίο τοποθετείται σε μια σχολική μονάδα μέσα στη γενική τάξη και όταν κριθεί αναγκαίο και εκτός αυτής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο Εκπαιδευτικός της Γενικής Αγωγής έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της Ειδικής

Αγωγής είναι ο βοηθός που έχει την ευθύνη για το μαθητή με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013). Παρότι πρόκειται για ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι και ο τρόπος συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι ορισμένοι με σαφήνεια και διαφοροποιούνται στο εκάστοτε πλαίσιο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Π.Σ δεν αφορά μόνο, σε παροχή από Ειδικό Εκπαιδευτικό, αλλά και σε Βοηθητικό Προσωπικό, ή Νοσηλεύτη ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή που την δικαιούται, επίσης εάν κάποιος μαθητής έχει ανάγκη και από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής αλλά και από βοηθό θα πρέπει το Κ.Ε.Σ.Υ να γνωματεύσει ποιον έχει περισσότερο ανάγκη καθώς δεν δύναται να παρασχεθούν δύο άτομα σε έναν μαθητή, ακόμα και αν χρειάζεται και τους δύο.

Σύμφωνα με τον ν. 3699/2008 η Π.Σ μπορεί να παρασχεθεί στην Α/θμια για το σύνολο των ωρών ημερησίως ή για συγκεκριμένες ώρες ημερησίως ή εβδομαδιαίως, στην Β/θμια Εκπαίδευση ο μαθητής δικαιούται μόνο κάποιες ώρες την ημέρα και όχι για όλο το ημερήσιο πρόγραμμα.

Η ισχύ της Π.Σ είναι για ένα σχολικό έτος, και ανανεώνεται με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, κατόπιν αίτησης του γονέα. Ένας μαθητής μπορεί να συμμετέχει για κάποιο διάστημα στην παράλληλη στήριξη, αυτό μπορεί να μη συνεχιστεί καθόλη τη διάρκεια της μαθητείας του στο σχολείο, εκτός από τις περιπτώσεις της κώφωσης ή της τύφλωσης.

Η στήριξη από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό δίνεται σε μαθητές με αναπηρία για θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων τους, ενώ ο Σχολικός Νοσηλεύτης, βοηθά τον μαθητή στην χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής όταν αυτό είναι απαραίτητο.

Εκτός από την δημόσια Π.Σ η οποία παρέχεται δωρεάν, δίνεται το δικαίωμα με τον Ν 3699/2008 παρ. 4 του άρθρου 7 (199 Α'), ο οποίος τροποποιήθηκε από την παρ. 3 του άρθ. 11 του ν.4452/2017 (17 Α'), στους γονείς των μαθητών ΑΜΕΑ να προσλάβουν ιδιωτική Π.Σ εφόσον το επιθυμούν, ανεξάρτητα από το αν διαθέτουν ή όχι σχετική γνωμάτευση από τα ΚΕΣΥ ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Διαγνωστικά Κέντρα των Δημόσιων Νοσοκομείων. Με την προϋπόθεση την συναίνεση του Συλλόγου Διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου και εφόσον έχουν ελεγχθεί τα τυπικά προσόντα του ιδιώτη που θα παρέχει την Π.Σ. Επίσης, οι ιδιώτες της Π.Σ δεν υπόκεινται στο

καθηκοντολόγιο του σχολείου και δεν υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις οδηγίες των Δ/ντων και των εκπαιδευτικών των σχολείων.

Η ευθύνη των μαθητών που μετέχουν στην παράλληλη στήριξη ανήκει στη δικαιοδοσία του σχολείου και όχι του παιδαγωγού της ειδικής αγωγής (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2013).

i) Οφέλη και πλεονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης

Είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι ο σκοπός της παράλληλης στήριξης δεν είναι η απλή αφομοίωση των μαθητών στο σχολείο αλλά η προσαρμογή του σχολείου στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, 2000).

Ο θεσμός της Π. Σ είναι ίσως ο πιο αποτελεσματικός για την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και κατ'έπекταση στην κοινωνία, όμως για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα στους μαθητές στους οποίους παρέχεται, είναι σημαντική η καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων του περιβάλλοντος του/της μαθητή/τριας. Ο Μαυροπαλιάς αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι μαθητές που υποστηρίζονται παρουσιάζουν πρόοδο σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, ακαδημαϊκό, ατομικό και στην αυτονομία τους. Επίσης, ο θεσμός έχει θετικό αντίκτυπο και στους μαθητές χωρίς αναπηρία καθώς μπορούν να υποστηριχτούν μαθησιακά από τον δεύτερο εκπαιδευτικό, να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα διαφορετικότητας και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες από την αλληλεπίδρασή τους με μαθητές με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες λόγω των υψηλών απαιτήσεων του έργου τους. Τα οφέλη είναι ορατά και στις οικογένειες των μαθητών που υποστηρίζονται με τον εν λόγω θεσμό, αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους που καλούνται να συνεργαστούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας καθώς και την ενταξιακή τους κουλτούρα (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011).

Άλλα σημαντικά οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σύμφωνα με τους (Mastropieri & Struggs, 2001) είναι:

- ❖ Η ταυτόχρονη συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, μειώνει την εμφάνιση του κοινωνικού στίγματος, καθώς τα παιδιά δεν κατηγοριοποιούνται με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτό-εκτίμησή τους.
- ❖ Το εκπαιδευτικό προσωπικό μίας εκπαιδευτικής μονάδας εργάζεται με απώτερο σκοπό τη στήριξη των μαθητών του και ως εκ τούτου ανακαλύπτει μηχανισμούς συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.
- ❖ Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι υποχρεωμένο να παρακολουθεί και να συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης αναφορικά με τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της ειδικής αγωγής. Μέσω της παράλληλης στήριξης οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για τη διαχείριση της γενικής τάξης.
- ❖ Η ταυτόχρονη συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, ενισχύει το αίσθημα της ευαισθητοποίησης και της ευκολότερης αποδοχής του διαφορετικού αλλά και του σεβασμού προς αυτό. Οι ίδιοι οι μαθητές ορισμένες φορές μπορεί να προσφέρουν υποστήριξη προς τους συνομήλικούς τους οι οποίοι έχουν κάποια ανάγκη ενώ ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.

Ως θεσμός η Π.Σ μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν και όχι μόνο στους μαθητές ΑΜΕΑ και τυπικής εκπαίδευσης, αρκεί να υπάρχει συνεργασία, κατανόηση, και ευελιξία κυρίως στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο κάτι που σαφώς είναι δύσκολο να επιτευχθεί τις περισσότερες φορές λόγω της ιδιαιτερότητας του κάθε ανθρώπου, δεν είναι όμως ακατόρθωτο.

ii) Μειονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης

Είναι γενικά αποδεκτό στον χώρο της Εκπαίδευσης, ότι η Π.Σ δεν έτυχε θερμής αποδοχής από έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και γονέων, οι οποίοι ήταν επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Τα όποια επιχειρήματα προτάθηκαν δεν φάνηκε να πείθουν με αποτέλεσμα ακόμα και σήμερα να υπάρχουν αντιδράσεις.

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά τα προβλήματα που προκύπτουν αφορούν:

1) Στην αποσαφήνιση του ρόλου των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) και της μεταξύ τους συνεργασία. Αναφέρεται συχνά πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Π.Σ. δεν είναι ξεκάθαρος σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Τις περισσότερες φορές ο ρόλος του γενικού εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχος και του εκπαιδευτικού ΕΑΕ συμπληρωματικός και βοηθητικός, αλλά όχι ισότιμος. Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στις τάξεις με Π.Σ. δεν συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους, αλλά ούτε και με σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΔΥ, διευθυντές σχολείων κ.ά. Η συνεργασία σε επίπεδο συν-σχεδιασμού, συν-διδασκαλίας και συν-αξιολόγησης για όλους τους μαθητές δεν υφίσταται και στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να εστιάζει σε ένα ή δύο μαθητές με αναπηρία. Συχνά, αναφέρονται εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης και προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου συνεργασίας (Μαυροπαλιάς, 2013).

2) Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Π.Σ όπου ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την Π.Σ. κυρίως ως μέσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που στηρίζουν, ως φύλαξη (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).

3) Στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης-επιμόρφωσης. Διαπιστώνεται η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου για το έργο που έχουν επωμιστεί οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. καθώς και εμπειρίας σε θέματα αναπηρίας, συνεργασίας και γενικότερα ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).

4) Στην έλλειψη καλού προγραμματισμού καθώς και σε οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. συχνά αναφέρονται στην έλλειψη καλού προγραμματισμού από πλευράς υπουργείου που αφορά στο μη έγκαιρο διορισμό τους που πολλές φορές μπορεί να γίνει και λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους και χωρίς τον απαιτούμενο χρόνο για την οργάνωση της μετακίνησης ενδεχομένως και σε μια απομακρυσμένη περιοχή. Η ίδια παρατήρηση αναφέρεται και σε ζητήματα διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων για την Π.Σ., όταν υλοποιούνται. Προβλήματα οργάνωσης και προγραμματισμού αναφέρονται και σε επίπεδο σχολείου και συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου. Ένα άλλο πρόβλημα που αναφέρουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είναι πως από τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται αποκλειστικά για την παράλληλη στήριξη ένα μεγάλο ποσοστό συμπληρώνουν το

διδασκτικό τους ωράριο με αναπλήρωση σε άλλες τάξεις ή με γραμματειακή υποστήριξη. Στην προσχολική εκπαίδευση, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης καλύπτουν το ωράριό τους στην Π.Σ. ενώ στο δημοτικό και στο γυμνάσιο τα ποσοστά αυτών των εκπαιδευτικών μειώνονται. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυσλειτουργίες που αφορούν τον προγραμματισμό των υπηρεσιών εκπαίδευσης (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).

5) Στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. αναφέρουν πως συχνά η ακαδημαϊκή υποστήριξη που προσφέρουν στον μαθητή με αναπηρία γίνεται χωρίς να έχουν στη διάθεσή τους κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό και τα απαραίτητα μέσα καθώς επίσης και σε ακατάλληλους ή μη επαρκείς χώρους διδασκαλίας. Ένα άλλο πρόβλημα που αναφέρεται είναι η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π που επικρατεί στα σχολεία με την απαίτηση από το δάσκαλο της γενικής αγωγής να μην διαφοροποιείται.

6) Στο απαιτητικό και άκαμπτο Πρόγραμμα Σπουδών του γενικού σχολείου και στην έλλειψη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο, όπως αναφέρεται από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς.

7) Στην έλλειψη μόνιμου προσωπικού για την Π.Σ. (Μαυροπαλιάς, 2013).

Εκτός από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί, υπάρχουν και κάποια ζητήματα που αφορούν σε γονείς μαθητών γενικής κυρίως εκπαίδευσης αλλά και των μαθητών ΑΜΕΑ, και αναφέρονται παρακάτω, σύμφωνα λοιπόν με τον (Farrell, 2000) :

- Οι μαθητές ή οι γονείς τους μπορεί να μην είναι σύμφωνοι με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της παράλληλης στήριξης και να μην έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τύπο του σχολείου στο οποίο θέλουν να μαθητεύσουν.
- Με την εφαρμογή ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης μπορεί να επηρεαστεί ο βαθμός επίδοσης των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, καθώς η παράλληλη στήριξη δεν μπορεί να λάβει υπόψη τα υπόλοιπα παιδιά της γενικής τάξης
- Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν στη γενική και στην ειδική εκπαίδευση ενδεχομένως να μην έχουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της συνεργασίας με αποτέλεσμα η παράλληλη στήριξη να μη γνωρίζει επιτυχία κατά την εφαρμογή της.

- Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι αδιαφορούν για την υποστήριξη των πρακτικών της παράλληλης στήριξης.
- Υπάρχει ένας περιορισμός οικονομικών πόρων με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η δημιουργία προγραμμάτων παράλληλης στήριξης.
- Οι μαθητές μπορεί να σημειώσουν υψηλότερες επιδόσεις με την παρακολούθηση τμημάτων τα οποία λειτουργούν στο ειδικό σχολείο.

Είναι σημαντικό, να αναφερθεί ο ρόλος που έχουν τα ΚΕΣΥ όσον αφορά στην σωστή διάγνωση, διότι από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης υπάρχει δυσφορία ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης και κατά πόσο αυτή είναι αξιόπιστη, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών μέσα στις γενικές τάξεις τα οποία δεν είναι εκπαιδεύσιμα και κατά συνέπεια δεν είναι εφικτό να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των γενικών σχολείων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα την ώρα του μαθήματος. Έτσι δημιουργείται αρνητικό κλίμα που οδηγεί στην στοχοποίηση των μαθητών αυτών, και φυσικά στην απομόνωση τους από τους συνομηλίκους τους και ενώ ο σκοπός είναι η κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση των μαθητών συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξαιρετικά πιθανό να λογιστούν ως διαφορετικοί, να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ υπάρχει η πιθανότητα της απόρριψης από τη μαθητική κοινότητα. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες μελέτες, υφίστανται δυο λόγοι για μια τέτοια απόρριψη και αυτοί είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με κυριότερη συνέπεια να μην αναπτύσσεται η κοινωνική τους εξέλιξη και τέλος το γεγονός πως οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν ελλείμματα κοινωνικών ικανοτήτων (Γελαστοπούλου και Μουταβελής, 2017) .Πρόκειται για μια ασάφεια του νόμου, όπου το Υπουργείο θα πρέπει να παρέμβει και να μεριμνήσει ώστε να μην υπάρχουν στο μέλλον τέτοιου είδους προβλήματα. Επίσης, οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μη αποδεχόμενοι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους, είναι αρνητικοί στην φοίτηση του παιδιού τους σε δομή που πιθανόν να ήταν πιο κατάλληλη γι αυτό, δίνοντας τους όμως ο νόμος το δικαίωμα της επιλογής αγνοούν τις αξιολογήσεις των ειδικών και εγγράφουν το παιδί τους στο σχολείο που αυτοί επιθυμούν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις δικές του ανάγκες. Πιθανόν γι αυτό το πρόβλημα η πρόνοια του νομοθέτη να ήταν η στελέχωση των σχολείων με τις ΣΔΕΥ (ομάδες στήριξης που

αναφέρονται παραπάνω) έτσι ώστε οι γονείς να λαμβάνουν την στήριξη και ενημέρωση από τους ειδικούς (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) όποτε υπάρχει ανάγκη.

Είναι δυστυχώς, λυπηρό το γεγονός της αντιμετώπισης που έχει η Εκπαίδευση στην χώρα μας, γιατί ενώ νομοθετικά φαίνεται να βρίσκεται σε σύμπνοια με την Ευρωπαϊκή Ένωση, πρακτικά δεν το υποστηρίζει. Τα κονδύλια που διατίθενται για την εκπαίδευση δεν επαρκούν, τα περισσότερα σχολεία και ειδικά όσα βρίσκονται στην επαρχία παρουσιάζουν ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, και εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα πάντα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ σε πολλά σχολεία στην Ελλάδα, υπάρχουν προβλήματα, με την στέγαση των μαθητών αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή τους, υπάρχουν ακόμη σχολικά κτίρια που έχουν πληγεί από φυσικά φαινόμενα και δεν έχουν αποκατασταθεί οι ζημιές, στα μεγάλα αστικά κέντρα λόγω του αυξανόμενου αριθμού μαθητών υπάρχει αδυναμία στέγασης, επίσης εμφανίζονται ελλείψεις στο διδακτικό προσωπικό, σε βιβλία, υπολογιστές κτλ. Τέλος, η έλλειψη οικονομικών πόρων από το κρατικό φορέα, θέτει εμπόδια στην ομαλή λειτουργία των σχολείων, που έχει ως συνέπεια την αρνητική απόδοση των μαθητών.(ΥΠ.Ε.Π.Θ –Π.Ι 2007). Η ίδια κατάσταση επικρατεί και στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και ενώ μιλάμε για συνεκπαίδευση, υπάρχουν σχολεία που δεν μπορούν να την υποστηρίξουν, είτε γιατί δεν διαθέτουν την ανάλογη υποδομή, είτε γιατί τα κονδύλια δεν επαρκούν για την πρόσληψη ειδικού εκπ/κου, ο οποίος πολλές φορές καλείται να προσφέρει υπηρεσίες σε περισσότερα από ένα σχολεία για να καλύψει την αδυναμία του Υπουργείου για πρόσληψη άλλου εκπ/κου. Είναι λογικό λοιπόν να υπάρχουν επιφυλάξεις: 1) για το κατά πόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στην δουλειά του όταν μοιράζεται στα σχολεία; 2)τι πρόοδο μπορεί να έχει ένας μαθητής ΑΜΕΑ όταν η στήριξη που του παρέχεται δεν είναι εξ ολοκλήρου; 3) είναι δικαιολογημένες οι αντιδράσεις εκπαιδευτικών και γονέων από την στιγμή που το πρόγραμμα των παιδιών τους διαταράσσεται;

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και γενικής τάξης.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Neave, 1998). Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και καλείται να διεκπεραιώσει τις αυξημένες απαιτήσεις με επιτυχία. Η πρόκληση είναι μεγαλύτερη όταν θα πρέπει να συνεργαστεί με άλλο εκπαιδευτικό όπου θα εφαρμόσουν κοινές στρατηγικές μεθόδους διδασκαλίας και κοινή παράδοση, ξεπερνώντας κάθε πρόβλημα που προκύπτει. Στο θεσμό της παράλληλης στήριξης η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην παραδοχή της αρχής της συνυπευθυνότητας, ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou - Sideri & Vlachou, 2006)

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής τοποθετούνται στην τάξη του παιδιού ή των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως δεύτεροι εκπαιδευτικοί, και έχουν τις εξής αρμοδιότητες και καθήκοντα που καθορίζονται από την υπ' αριθ. Φ. 353.1/ 324/105657/Δ1 υπουργική απόφαση και ειδικότερα:

- ❖ Ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΔΑΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.
- ❖ Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίηση του συνεργάζονται με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.
- ❖ Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.
- ❖ Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΔΑΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.
- ❖ Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία

αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.

- ❖ Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.
- ❖ Καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του.

Επιπρόσθετα όσο αναφορά τα καθήκοντά τους εντός σχολικού περιβάλλοντος:

- ❖ Βοηθούν στην προσέλευση και στην αποχώρηση του μαθητή και, αν χρειαστεί, βρίσκονται κοντά του και στα διαλείμματα.
- ❖ Εντός της σχολικής τάξης, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που υποστηρίζουν, βοηθούν στην εύρεση του βιβλίου, της σελίδας ή της άσκησης, εξηγούν την εκφώνηση με κατανοητό τρόπο και, όταν χρειάζεται, διαφοροποιούν την εργασία του μαθητή, ώστε να επιτύχει τον μαθησιακό στόχο του.
- ❖ Σχεδιάζουν δραστηριότητες εμπλοκής και κοινωνικοποίησης του παιδιού για τα διαλείμματα ή τις σχολικές εκδρομές.
- ❖ Δεν παραμένουν αποκλειστικά δίπλα στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλο που η υποστηρικτική διδασκαλία που παρέχουν απευθύνεται κυρίως στον συγκεκριμένο μαθητή, οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης περιέρχονται ταυτόχρονα στην τάξη και βοηθούν και άλλα παιδιά που έχουν ανάγκη.
- ❖ Σχεδιάζουν από κοινού με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης την διδασκαλία, συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της σύμφωνα με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
- ❖ Αναλαμβάνουν παράλληλη εργασία στην τάξη. Για παράδειγμα, όταν ο ένας εκπαιδευτικός διηγείται μία ιστορία, ο άλλος σχεδιάζει μια δραστηριότητα στον πίνακα ή διορθώνει τις εργασίες των μαθητών της τάξης.
- ❖ Περιοδικά αλλάζουν ρόλο με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης. Αναλαμβάνουν, δηλαδή, διδακτικό έργο, με τον συνάδελφό του να αναλαμβάνει τον ρόλο του δεύτερου εκπαιδευτικού. Ο σκοπός είναι, εάν

κάποιος θελήσει να φωτογραφίσει την τάξη, να μην ξεχωρίζει τον εκπαιδευτικό της τάξης από εκείνον της Παράλληλης Στήριξης.

- ❖ Εισηγούνται, υλοποιούν και παρουσιάζουν στο σύνολο της σχολικής κοινότητας Σχέδια Εργασίας με στόχο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης.
- ❖ Διατηρούν και συμπληρώνουν καθημερινά τετράδιο επικοινωνίας, στο οποίο επισημαίνονται τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της σχολικής ζωής, προς ενημέρωση των γονέων του μαθητή του. Οι γονείς, με τη σειρά τους, σημειώνουν δικές τους παρατηρήσεις και σχόλια, ανατροφοδοτώντας και ενημερώνοντας τους δασκάλους.
- ❖ Τέλος, μία φορά τον μήνα, συμμετέχουν σε σύσκεψη εκτίμησης της προόδου του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη σύσκεψη αυτή συμμετέχουν ακόμα ο Διευθυντής του Σχολείου, ο Δάσκαλος ή η Δασκάλα της τάξης και ο ένας ή και οι δύο Γονείς του μαθητή. Συντάσσουν δε από κοινού αιτιολογημένη έκθεση επίδοσης του παιδιού στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα. Αν η κατάλληλη επίδοση δεν σημειωθεί σε διάστημα δύο διαδοχικών τριμήνων, ο μαθητής παραπέμπεται εκ νέου στο Κ.Ε.Σ.Υ. για επαναξιολόγηση, σχετικά με το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσής του.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι εκείνος που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση των παιδιών αυτών. Είναι ο άνθρωπος που θα τα προστατεύσει από το ρατσισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση, το σχολικό εκφοβισμό, ακόμα και την απομόνωση.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να μάθουν την ορολογία και τη θεωρία της ειδικής αγωγής, ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν μια καλή συνεργασία (Ferguson, 2005: 115). Αρκετοί είναι προσκολλημένοι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στο αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούν τους ίδιους «αρχηγούς» της τάξης και υπεύθυνους για την αξιολόγηση και τους βαθμούς και δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής τους βοηθούν στη δουλειά τους (Embury & Dinnesen, 2012). Η συνεργασία τους και ο συν- σχεδιασμός τους αφορά μόνο το πρόγραμμα των μαθητών με Ε.Ε.Α. και όχι όλο το τμήμα (Murawski, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη έρευνα από τους Zoniou-Sideri και Vlachou

(2006), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είχαν διαμορφώσει μία λανθασμένη άποψη για τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και θεώρησαν ότι όλες οι προσπάθειες για επίτευξη της συνεκπαίδευσης, προέρχονται και κατευθύνονται από ευρωπαϊκές επιρροές. Ειδικότερα, από τους 641 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα, το 41.5% υποστήριξε πως τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και όχι στο γενικό σχολείο. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν ωφελούνται με την ένταξή τους στις τάξεις του γενικού σχολείου τόσο σε γνωστικούς όσο και σε κοινωνικούς και ψυχολογικούς τομείς. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης όμως, δήλωσε πως οι μαθητές με ιδιαιτερότητες μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Συνοψίζοντας αξίζει να σημειωθεί ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρά τα όποια προβλήματα συγκεντρώνει, δεν είναι επωφελής μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για τους μαθητές, οι οποίοι και αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επίσης, η εμπειρία δείχνει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν όλη τη διάθεση να ανταλλάξουν σκέψεις, ιδέες, χωρίς να αποφεύγονται εποικοδομητικές διαφωνίες ή συγκρούσεις στην επικοινωνία, είναι βέβαιο ότι στο τέλος θα κατασκευαστεί κάτι μεγαλύτερο από αυτό που θα δημιουργείτο αν ο καθένας πορευόταν μοναχός.

4.2. Ψυχοκοινωνική Διάσταση του ρόλου των γονέων.

Πριν γίνει αναφορά στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων έτσι ώστε η παιδαγωγική παρέμβαση στους μαθητές να έχει όσον το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην ψυχοκοινωνική διάσταση του ρόλου του γονέα, στα συναισθήματα που νιώθει φέρνοντας το παιδί του για αξιολόγηση αρχικά, και σε τι βαθμό έχει αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού του, και τέλος σε τι βαθμό μπορούν να παρέμβουν οι υπηρεσίες των ΚΕΣΥ έτσι ώστε να τον υποστηρίξουν και να τον ενημερώσουν και να κάνει την καλύτερη δυνατή επιλογή για το παιδί του.

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς πέρα από την σωματική και συναισθηματική κόπωση, είναι η αγωνία τους για το μέλλον του παιδιού και το αν θα μπορέσει να ενταχθεί στην κοινωνία ως αυτόνομο μέλος της,

έχουν να διαχειριστούν εκτός από τις ανάγκες του παιδιού και όλο τον κοινωνικό περίγυρο και το πώς θα γίνει αποδεκτό το παιδί. Όλα αυτά προκαλούν συναισθήματα άγχους και εξουθένωσης. Οι γονείς σε αυτή την φάση έχουν ανάγκη για ενημέρωση, να πληροφορηθούν για το πώς μπορούν να διαχειριστούν τις ανάγκες του παιδιού, και εάν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές για την παροχή αυτής της βοήθειας. Ο ρόλος των ΚΕΣΥ, σε αυτό το διάστημα είναι καθοριστικός καθώς με τους ειδικούς που είναι στελεχωμένα, θα πρέπει να κατευθύνουν τους γονείς ως προς την καλύτερη δυνατή επιλογή ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζει το παιδί τους, και όχι τις δικές τους. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων όπου δεν μπορούν να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους, και καθώς δεν είναι ικανοί να διαχειριστούν τον κοινωνικό τους περίγυρο επιλέγουν λάθος σχολικό πλαίσιο για το παιδί τους, με ολέθρια αποτελέσματα, αφού στο παιδί δεν παρέχεται η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση από ειδικούς.

4.2.1 Ο ρόλος των γονέων.

Η οικογένεια αποτελεί σημαντικό κομμάτι για τη ζωή κάθε μαθητή, ιδιαίτερα όμως για έναν μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαία. Ο στόχος για την εμπλοκή των γονέων στα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης του παιδιού τους (ΕΠΕ) θα πρέπει να προάγεται ενεργά για το λόγο ότι οι συνεργατικές σχέσεις οικογένειας-σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικές. Όταν υπάρχει ενεργή συμμετοχή των γονέων, οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο απομονωμένοι και βελτιώνονται οι επιδόσεις τους (Brown, Paulsen, & Higgins, 2003· Dworetzky, 2004).

Σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2013) μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί με ειδικές ανάγκες:

- ❖ μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, στους οποίους ζει και αναπτύσσεται: σχολείο - σπίτι,
- ❖ συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων,
- ❖ αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι,
- ❖ πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι:

- ❖ μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων,
- ❖ συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή,
- ❖ πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών, που παρέχονται από τους γονείς,
- ❖ αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο,
- ❖ στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Τα οφέλη που αποκομίζει η οικογένεια είναι:

- ❖ ενημέρωση και πληροφόρηση για την πορεία του παιδιού με ειδικές ανάγκες,
- ❖ συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη,
- ❖ πρακτική βοήθεια που θα βοηθήσει ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί με ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2013).

Πολλές φορές όμως οι γονείς δεν βρίσκονται σε θέση να κατανοήσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε σύγχυση σε ότι αφορά τους κανονισμούς και τους στόχους που θέτει η ειδική αγωγή και εκπαίδευση για το λόγο ότι αρκετοί από αυτούς έχουν την άποψη πως η διαδικασία ελέγχεται από το σχολείο. Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο για να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν περισσότερο τα ζητήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν αλλά και να συστήσει τρόπους οργάνωσης και δόμησης της μελέτης έχοντας ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των εμπειριών του μαθητή. Σύμφωνα με τον Hopkins (2005), μια ισχυρή «σύμπραξη» σχολείου και οικογένειας ενισχύει το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους. Επιπρόσθετα, οδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους στο να κατανοήσουν καλύτερα τη στοχοθεσία, στην ανάδειξη των προσωπικών αναγκών των μαθητών, στη διεύρυνση των διαύλων επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με την οικογένεια. Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές, πολιτικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Επίσης, λαμβάνεται ως δεδομένη η σύνδεση του σχολείου με την εκπαίδευση και το curriculum που βιώνει

το παιδί στο σπίτι, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Τσιμπιδάκη, 2010).

4.3 Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός στην Ειδική Αγωγή.

Ως αποτελεσματική διδασκαλία νοείται η διδασκαλία που επιτυγχάνει τη μάθηση από τους μαθητές και πραγματοποιείται από το δάσκαλο (Kyriacou 2009). Ως σπουδαιότερο κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας είναι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να εμπλέξει όλους τους μαθητές στο μάθημα αλλά και να φροντίζει να συμμετέχουν ενεργά όλοι σ' αυτό. Ο εκπαιδευτικός σέβεται όλους τους μαθητές και ως άτομα, αναγνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει κάτι σημαντικό να πει (Sluckin, 1981) και δείχνει επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα κοινό για όλους τους μαθητές του (Cullingford, 1995). Εμπλέκοντας ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία τους μαθητές του και οδηγώντας τους να συμμετέχουν όλοι σ' αυτή, αυξάνει την ευκαιρία που έχουν για μάθηση, όπου σύμφωνα με τον Creemers (1997) η ευκαιρία μάθησης και ο χρόνος μάθησης είναι από τα βασικά συστατικά της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Οι Harris και Hill (1982) ομαδοποιούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τα οργανώνουν σε έξι κατηγορίες:

- ❖ να είναι συστηματικός: Αυτό σημαίνει ότι οργανώνει τις μαθησιακές ασχολίες με τέτοιο τρόπο για να προσφέρει μια ομαλή ροή των γεγονότων με την ελάχιστη δυνατή σύγχυση ή χάσιμο χρόνου. Κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά που θα ακολουθηθεί, τη λογική του μαθήματος και τις ευθύνες που θα έχουν οι μαθητές προτού αρχίσει το μάθημα. Εκχωρεί υπευθυνότητες στους μαθητές, γονείς και άλλους και κρατεί την ενέργεια και το δυναμισμό του για πιο απαιτητικά καθήκοντα. Διατηρεί τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να βεβαιωθεί ότι όλοι έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή τους για να τελειώσουν τις εργασίες τους.
- ❖ να είναι φιλικός: Μιλά στους μαθητές με θετικό τόνο, τους ενθαρρύνει και τους επαινεί με διάφορους τρόπους. Εκφράζει προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του βλέποντάς τους και σαν ανθρώπους και όχι μόνο σαν

μαθητές. Δείχνει συμπάθεια, ενδιαφέρον και ζεστασιά όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε άλλους χώρους. Επιδεικνύει ενδιαφέρον και στοργή προς τους μαθητές όχι μόνο με λόγια αλλά και με άλλους τρόπους.

- ❖ να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία: Επικοινωνεί με σαφήνεια και ακρίβεια. Ενθαρρύνει και καθοδηγεί τις απαντήσεις των μαθητών του καθώς και την αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές τεχνικές για την υποβολή ερωτήσεων οι οποίες προκαλούν τους μαθητές να σκέφτονται σε διάφορα επίπεδα.
- ❖ να είναι ενθουσιώδης: Εκφράζει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για την ύλη του μαθήματος καθώς και για άλλα συναφή γεγονότα. Χρησιμοποιεί μια πληθώρα τεχνικών και προσεγγίσεων για να παρουσιάσει την ύλη του. Χρησιμοποιεί τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών του καθώς και την επικαιρότητα από όπου αντλεί θέματα για συζήτηση. Αντιδρά αυθόρμητα σε μη προβλεφθέντα γεγονότα μέσα στην τάξη χρησιμοποιώντας τα σαν εφελκυστικά για να μιλήσει για κάτι άλλο.
- ❖ να εξατομικεύει τη διδασκαλία: Συλλέγει, οργανώνει και αναλύει διαγνωστικές πληροφορίες σχετικά με τις τρέχουσες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Προγραμματίζει τις διδακτικές του ενέργειες με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιήσει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών του. Κατευθύνει τη διδασκαλία με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών του. Αντιδρά προς τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο ώστε να τους βοηθήσει να επιτύχουν στους στόχους τους και
- ❖ να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων: Χρησιμοποιεί μια πληθώρα οπτικοακουστικών μέσων τακτικά σαν ένα από τα κύρια μέρη του μαθήματός του. Εμπλέκει τους μαθητές του τακτικά σε εμπειρίες που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, όπως δραματοποιήσεις, παιχνίδια, σχέδια και κατασκευές. Λαμβάνει μέρος σε εργασίες που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις, βοηθώντας και λαμβάνοντας μέρος ο ίδιος.

Εστιάζοντας στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην παράλληλη στήριξη, και οι δύο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής, θα πρέπει να εντάξουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και επιπρόσθετα να εισάγουν τη **διαφοροποιημένη διδασκαλία** καθώς αποτελεί έναν συνολικό τρόπο σκέψης για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση με γνώμονα ότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή οντότητα

και πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα (Tomlinson, 2001). Στη βάση τούτου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα γενικότερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή, 2010, Κοσσυβάκη, 2002, Valiandes Koutselini, Kyriakides, 2011). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία απαιτητική διδακτική στρατηγική (Antonίου, Kyriakides, Cremeers, 2011) λόγω της συνθετότητας, η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών διδακτικών του εκπαιδευτικού (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2006, Κουτσελίνη, 2008).

Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι σύμφωνα με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως ο μαθητής έτσι και ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η εφαρμογή, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη οποιωνδήποτε διδακτικών δεξιοτήτων δεν θα πρέπει να γίνεται με επιβολή (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Ο κάθε εκπαιδευτικός με το δικό του «διδακτικό προφίλ» θα πρέπει να έχει την ευκαιρία ουσιαστικής επιμόρφωσης ώστε να διαμορφώσει ανάλογα το διδακτικό του προφίλ το οποίο θα του επιτρέψει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του. Μεγάλη σημασία στην επιτυχία υιοθέτησης οποιαδήποτε καινοτομίας διαδραματίζει η σχολική μονάδα, το κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσió της, οι οποίες μπορούν να στηρίζουν ή να αντιστέκονται στην αλλαγή. Η μεταμόρφωση της σχολικής μονάδας σε μία παιδαγωγούσα κοινότητα με ένα κοινό όραμα προσδίδει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βιώσουν το εγχείρημα αυτό ως συλλογικό, δημιουργώντας ταυτόχρονα επιπλέον κίνητρα και τις προϋποθέσεις για διατήρηση και μονιμότητα (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Στην καθημερινή διδακτική πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί την επαγρύπνηση και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού για δυναμική προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης (Βαλιαντή, 2010). Η επάρκεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές του πρακτικές δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να οδηγήσει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτό που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η αλλαγή στον τρόπο σκέψης εκπαιδευτικών και τη φιλοσοφία της διδακτικής τους πρακτικής.

4.4 Ο ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου

Ο ρόλος του διευθυντή σε μία σχολική μονάδα, είναι καθοριστικός, αφού από αυτόν εξαρτάται η όλη λειτουργία της, σε ότι αφορά στις υλικοτεχνικές υποδομές, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (διδάσκοντες-μαθητές- γονείς- κοινωνία), και τέλος στην διοίκηση του σχολείου. Για όλους τους παραπάνω λόγους, ένας διευθυντής σχολείου, θα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά ώστε να μπορεί να ηγηθεί και να οδηγήσει την σχολική του μονάδα σε επιτυχή αποτελέσματα. Εκτός λοιπόν από τα τυπικά προσόντα, (πτυχίο, προϋπηρεσία, επιμορφώσεις κτλ), για την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, θα πρέπει να έχει την ικανότητα, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί ως προς την διδασκαλία του μαθήματος, να είναι δίκαιος και δημοκρατικός απέναντί τους και να διανείμει αντικειμενικά το έργο του σχολείου ανάλογα με τα προσόντα του καθένα, έτσι ώστε να υπάρχει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ του προσωπικού της μονάδας, να είναι δημοκρατικός και να δέχεται τις απόψεις των υπολοίπων προτού αποφασίσει για θέματα που αφορούν το σχολείο.. Να καθοδηγεί και να συμβουλεύει κυρίως τους νεότερους, να είναι επικοινωνιακός, συνεργατικός και να εμπνέει εμπιστοσύνη στα μέλη του σχολείου. Να φροντίζει έτσι ώστε τα διοικητικά έγγραφα του σχολείου να είναι ενημερωμένα και τακτοποιημένα. Να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τις διαφορές που τυχόν να υπάρξουν στο σχολείο, είτε μεταξύ των μαθητών, είτε των εκπαιδευτικών. Επίσης, να μπορεί να προλαμβάνει προβλήματα της καθημερινότητας. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο, είναι να μπορεί να διαχειρίζεται και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου να διατηρεί αρμονικές σχέσεις με την κοινωνία και τους διάφορους φορείς, όπως επίσης και με τους γονείς, στους οποίους θα πρέπει να έχει συχνή και άμεση επικοινωνία, για την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.(Σαϊτής 2000)

Ένας ηγέτης, και στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ένας διευθυντής σχολείου, θα πρέπει να θέτει στόχους, για το πώς πρέπει να λειτουργεί η σχολική του μονάδα για να είναι επιτυχημένη. Έχοντας το όραμα, θα πρέπει να, έχει και την ικανότητα να μπορεί να το μεταδώσει στους υπολοίπους έτσι ώστε να υπάρχει σύμπνοια για την επίτευξη των στόχων. (Cohen, 2015).

Όσον αφορά στην περίπτωση που στο σχολείο φοιτούν μαθητές ΑμεΑ, καθήκον του διευθυντή είναι να δημιουργεί ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές, και οφείλει αυτό να το μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να υπάρχει ίση μεταχείριση από όλους, έχοντας την στάση αυτή οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και τους υπόλοιπους μαθητές να αποδεχτούν ευκολότερα τους συμμαθητές τους που τυχαίνει να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Καλό θα ήταν να υπάρχει προγραμματισμός από πολύ νωρίτερα για την έγκαιρη τοποθέτηση ειδικού εκπαιδευτικού εάν δεν υπάρχει και εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο σύμφωνα με την γνωμάτευση του ΚΕΣΥ. Οι χώροι του σχολείου να είναι προσβάσιμοι από όλους, και το υπάρχον υλικό να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους μαθητές έτσι ώστε να νιώθουν οικεία.

Κεφάλαιο 5^ο

Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής που υλοποιούν από κοινού το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, τις απόψεις των διευθυντών και τις απόψεις των γονέων των παιδιών με αναπηρία για την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα του μοντέλου της παράλληλης στήριξης.

Η έρευνα χωρίζεται σε τρεις φάσεις.

Στην πρώτη φάση δόθηκε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών αυτών με τη διεύθυνση του σχολείου και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς (ΚΕΣΥ, σχολικοί σύμβουλοι) στο πλαίσιο εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης;

2. Πως αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης αναφορικά με τα παιδιά που υποστηρίζονται από το πρόγραμμα και το σχολικό περιβάλλον που περικλείονται;
3. Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Στη δεύτερη φάση δόθηκε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο στους γονείς παιδιών με αναπηρία που εντάσσονται σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Πώς αξιολογούν οι γονείς τα ΚΕΣΥ;
2. Πώς αξιολογούν οι γονείς τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης;
3. Πως αξιολογούν οι γονείς την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή;

Στην τρίτη φάση χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε διευθυντές που στο σχολείο τους εφαρμόζεται πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Ως θεσμός η Π.Σ είναι αποτελεσματική; Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής πόσο σημαντικός είναι;
2. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών Τυπικής ανάπτυξης και των γονέων των παιδιών της Ε.Α;
3. Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το σχολείο;
4. Οι υποδομές του σχολικού κτιρίου είναι επαρκείς για να φιλοξενήσουν μαθητές με αναπηρία;
5. Είναι εφικτή η αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους; Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η σχολική επίδοσή τους;
6. Τι θεωρούν οι διευθυντές πως πρέπει να αλλάξει για βελτιωθεί το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης;

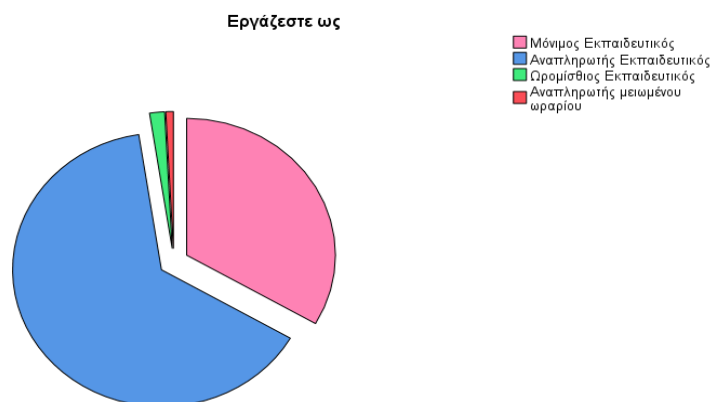
Κεφάλαιο 6°

Μεθοδολογία της έρευνας.

6.1 Επιλογή Δείγματος

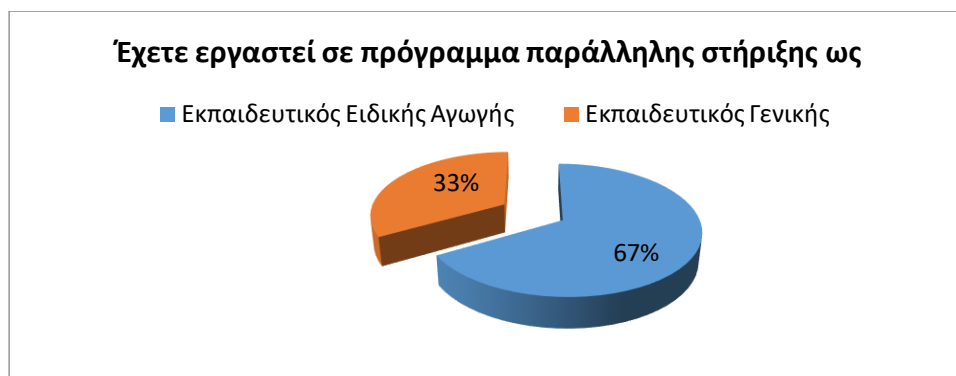
6.1.1 Δείγμα Έρευνας I

Το δείγμα της πρώτης φάσης της έρευνας αποτελείται από 123 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 82 (66,7%) ειδικής αγωγής και οι 41 (33,3%) γενικής που έχουν συνυπάρξει σε τάξεις δημοτικών σχολείων όπου υλοποιούταν πρόγραμμα παράλληλης στήριξης ανά την Ελλάδα. Από τους συμμετέχοντες οι 8(6,5 %) ήταν άντρες και οι 115(93,5 %) γυναίκες. Επιπρόσθετα 41 (33,3%) εκπαιδευτικοί είναι μόνιμα διορισμένοι , 79 (64,2%) εργάζονται ως αναπληρωτές, 2 (1,6%) ως ωρομίσθιοι και 1 (0,8%) ως αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου (Σχήμα 6.1).



Σχήμα 6.1. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

Οι 82 (66,7%) έχουν εργαστεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι 41 (33,3%) ως εκπαιδευτικοί γενικής (Σχήμα 6.2).



Σχήμα 6.2. Διαχωρισμός εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς γενικής.

Από τους 123 εκπαιδευτικούς οι 12 (10,25%) κατέχουν πτυχίο ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι 111(89,75%) πτυχίο ΑΕΙ. Μόλις 1 (0,8%) κατέχει διδακτορικό, 56 (45,5%) μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής και 24 (19,5%) επιμόρφωση στην ειδική αγωγή 600 ωρών.

Στον παρακάτω πίνακα 6.1. παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος αναφορικά με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και τα έτη που έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 6.1. Χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών για την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα έτη που έχουν εργαστεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

| | N | Εύρος | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---------------------|-----|-------|------------|-----------------|
| Ηλικία | 123 | 3 | 2,28 | 1,011 |
| Χρόνια Προϋπηρεσίας | 123 | 4 | 2,44 | 1,080 |
| Έτη στην Π.Σ. | 123 | 31,95 | 3,8069 | 4,76966 |

6.1.2 Δείγμα Δεύτερης Φάσης Έρευνας

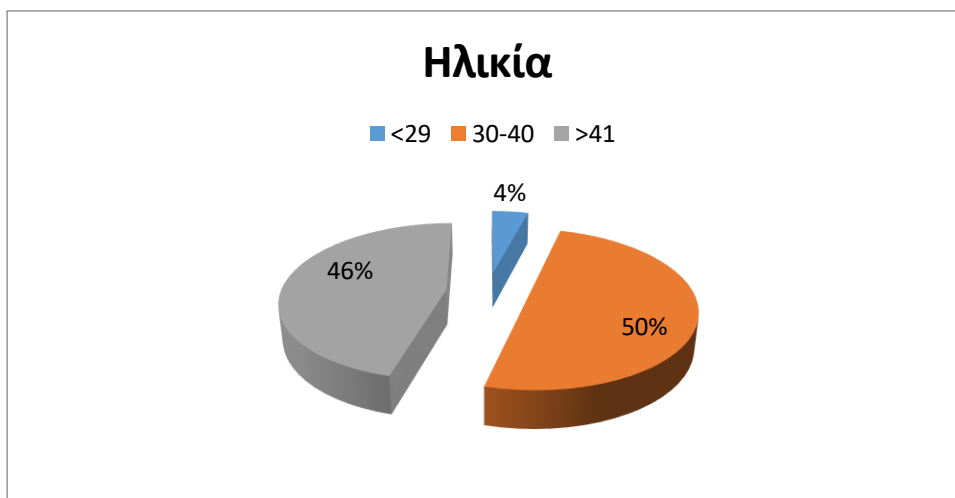
Το δείγμα της δεύτερης φάσης της έρευνας αποτελείται από 72 γονείς παιδιών με αναπηρία ανά την Ελλάδα, όπου τα παιδιά φοιτούν σε τυπικές τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και υποστηρίζονται από το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Από το δείγμα οι 2 (2,8%) ήταν άνδρες και 70 (97,2%) ήταν γυναίκες (Σχήμα 6.2).



Σχήμα 6.3 Φύλο Γονέων

Ως προς το επίπεδο σπουδών τους, 33 (45,8%) γονείς κατείχαν πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης, 28 (38,9%) Απολυτήριο Λυκείου/Πτυχίο, 4 (5,6%) είχαν Απολυτήριο Γυμνασίου, 5 (6,9%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και 2 (2,8%) διδακτορικό (Πίνακας 6.2.1).

Ηλικιακά το μεγαλύτερο ποσοστό με 50% ανήκε στο εύρος 30-40 χρόνων και ακολούθως με ποσοστό 46% άνω των 41 χρόνων. Το μικρότερο ποσοστό μόλις 4% ανήκουν γονείς κάτω των 30 χρόνων.



Σχήμα 6.4 Ηλικία Γονέων

6.1.3 Δείγμα Τρίτης Φάσης Έρευνας

Το δείγμα της τρίτης φάσης της έρευνας αποτελείται από 5 Διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας που είχαν υλοποιηθεί προγράμματα Παράλληλης Στήριξης κατά τη θητεία τους.

6.2 Ερευνητικό εργαλείο

6.2.1 Ερευνητικό εργαλείο πρώτης φάσης έρευνας

Για την υλοποίηση των στόχων της πρώτης φάσης της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Μετά από ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφίας για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι) για να διερευνηθούν οι απόψεις των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα υλοποίησης προγράμματος Παράλληλης Στήριξης. Το ερωτηματολόγιο θεωρείται η πιο διαδεδομένη μέθοδος συγκέντρωσης πληροφοριών και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό για να γίνουν κατανοητές οι ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες. Δημιουργήθηκε σε μορφή GoogleForm και διαμοιράστηκε μέσω email σε εκπαιδευτικούς του φιλικού περιβάλλοντος της ερευνήτριας και με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (κυρίως Facebook) το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε διάφορες σελίδες συλλόγων εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα. Μέσα σε διάστημα 5 εβδομάδων (Ιούνιο και Σεπτέμβριο 2020) συγκεντρώθηκαν 133 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 9 ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν (4 λόγω μη συμπλήρωσης αρκετών ερωτήσεων και 6 λόγω του ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν είχαν εργαστεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης).

Αποτελείται από τέσσερα μέρη με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά συμπεριλάμβανε μια εισαγωγή για τον στόχο της έρευνας, κάποιες πληροφορίες για την ερευνήτρια και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Στο πρώτο μέρος, ερωτήσεις 1-6, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σε κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές τους, τα έτη προϋπηρεσίας, η εργασιακή τους σχέση και πόσα έτη έχουν εργαστεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Στα τρία επόμενα μέρη ακολουθούν αντίστοιχα ερωτήσεις που συσχετίζονται με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος, ερωτήσεις 7-14, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν μια απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους όσο αναφορά τη συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και διευθυντή. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα διαβάθμισης (Likertscale) από το 1 έως το 5, όπου το 1=Καθόλου, το 2=Λίγο, το 3=Συμφωνώ, το 4=Πολύ και το 5=Πάρα πολύ. Στο τρίτο (ερωτήσεις 15-19) και τέταρτο (ερωτήσεις 20-24) μέρος οι απαντήσεις πάλι δόθηκαν σε μια κλίμακα

διαβάθμισης (Likertscale) από το 1 έως το 5, όπου το 1=Διαφωνώ απόλυτα, το 2=Διαφωνώ, το 3=Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, το 4=Συμφωνώ και το 5=Συμφωνώ Απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν μια απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας όσο αναφορά το σχολικό περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή και την συνεργασία με τους γονείς των παιδιών αντίστοιχα.

6.2.2 Ερευνητικό εργαλείο δεύτερης φάσης έρευνας

Για την υλοποίηση των στόχων της δεύτερης φάσης της έρευνας για να γίνει η συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε όπως και στους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο. Μετά από ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφίας για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα I) για να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων με παιδιά με αναπηρία σε σχέση με την αποτελεσματικότητα υλοποίησης προγράμματος Παράλληλης Στήριξης. Το ερωτηματολόγιο όπως είπαμε και παραπάνω θεωρείται η πιο διαδεδομένη μέθοδος συγκέντρωσης πληροφοριών και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό για να γίνουν κατανοητές οι ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες. Δημιουργήθηκε σε μορφή GoogleForm και με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (κυρίως Facebook) το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε διάφορες σελίδες συλλόγων γονέων με παιδιά με αναπηρία σε όλη την Ελλάδα. Μέσα σε διάστημα 2 εβδομάδων (Ιούνιο 2020) συγκεντρώθηκαν 72 ερωτηματολόγια και όλα έγιναν δεκτά.

Αποτελείται από δύο μέρη με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά συμπεριλάμβανε μια εισαγωγή για τον στόχο της έρευνας, κάποιες πληροφορίες για την ερευνήτρια και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Στο πρώτο μέρος, ερωτήσεις 1-3, οι γονείς έπρεπε να απαντήσουν σε κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο σπουδών τους. Στο δεύτερο μέρος, ερωτήσεις 4-13, οι γονείς έπρεπε να επιλέξουν μια απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους όσο αναφορά τη βοήθεια που λαμβάνουν τα παιδιά τους από το πρόγραμμα, την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και τέλος αν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης είναι προβληματικές. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα διαβάθμισης (Likertscale) από το 1 έως το 5, όπου το 1=Διαφωνώ απόλυτα, το 2=Διαφωνώ, το 3=Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, το 4=Συμφωνώ και το 5=Συμφωνώ Απόλυτα.

6.2.3 Ερευνητικό εργαλείο τρίτης φάσης έρευνας

Για την συλλογή των δεδομένων της τρίτης φάσης της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί μία εις βάθος συνέντευξη που επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει τους παράγοντες που θεμελιώνουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μέσα από την κατάθεση των προσωπικών τους αξιών, εμπειριών, συναισθημάτων, απόψεων και πεποιθήσεων (Yeoetal., 2014). Επομένως, η μέθοδος αυτή ικανοποιεί το υπό διερεύνηση φαινόμενο, τη μελέτη δηλαδή των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τον εκάστοτε συμμετέχοντα έγινε συνεννόηση για την ημερομηνία, την ώρα και τον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Φυσικά ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και την διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί. Η συνέντευξη έγινε ατομικά και δια ζώσης στο σχολείο εργασίας της ερευνήτριας (1-15 Σεπτεμβρίου 2020). Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη, ενημερώνονταν οι συμμετέχοντες για την ηχογράφηση της συνομιλίας τους και ότι θα χρησιμοποιούταν για τους ερευνητικούς σκοπούς της μελέτης, χωρίς να συντρέχει κίνδυνος να δημοσιοποιηθεί. Επιπρόσθετα η ερευνήτρια υπογράμμισε σε όλους τους συνεντευξιζόμενους ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και οποιαδήποτε αναφορά στο πρόσωπό τους θα γινόταν με χρήση κωδικών ονομάτων. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 18 λεπτά.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου έτσι ώστε να επιτρέψουν στον συνεντευξιζόμενο να εκθέσει ελεύθερα τις απόψεις του για αυτό που ερωτάται, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να δώσει προκαθορισμένες απαντήσεις που δεν τον αντιπροσωπεύουν. Η συνέντευξη περιλάμβανε 12 ερωτήσεις χωρισμένη στους παρακάτω άξονες:

- **1^{ος} Θεματικός άξονας:** Απόψεις των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Π.Σ στο σχολείο τους, και ο ρόλος των εκπ/κων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

| |
|--|
| Ερευνητικό ερώτημα Α: Ως θεσμός η Π.Σ είναι αποτελεσματική; Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής πόσο σημαντικός είναι; |
| Ερωτήματα Συνέντευξης |
| 1.1 Η Παράλληλη Στήριξη ως θεσμός, θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματική; |
| 1.2 Ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του θεσμού αυτού; |

| |
|--|
| 1.3 Ο εκπ/κος της παράλληλης στήριξης, που φιλοξενείται στο σχολείο σας, παρέχεται σε εβδομαδιαία βάση ή την μοιράζετε με όμορα σχολεία;(Αν ναι, τι προβλήματα προκαλούνται); |
| 1.4 Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της Π.Σ; |
| 1.5 Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμμετέχουν σε προγράμματα ενημέρωσης που αφορούν την διαφορετικότητα; |
| 1.6 Ο εκπ/κος της παράλληλης στήριξης, που φιλοξενείται στο σχολείο σας, παρέχεται σε εβδομαδιαία βάση ή την μοιράζετε με όμορα σχολεία; (Αν ναι, τι προβλήματα προκαλούνται); |
| |

- **2^{ος} Θεματικός άξονας:** Συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών Τυπικής ανάπτυξης και των γονέων των παιδιών της Ε.Α

| |
|--|
| <u>Ερευνητικό ερώτημα Β:</u> Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των γονέων των παιδιών της Π.Σ; |
| <i>Ερωτήματα Συνέντευξης</i> |
| 2.1 Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών που φοιτούν στην Π.Σ; |

- **3^{ος} Θεματικός άξονας:** Συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το σχολείο.

| |
|--|
| <u>Ερευνητικό ερώτημα Γ:</u> Υπάρχει συνεργασία με τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο; |
| <i>Ερωτήματα Συνέντευξης</i> |
| 3.1 Υπάρχει συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών για παροχή συμβουλών με τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, (ΚΕΣΥ, σχολικούς συμβούλους κτλ) |
| 3.2 Η αξιολόγηση του ΚΕΣΥ, θεωρείτε ότι είναι αντικειμενική; |

3.3 Αντιμετωπίσατε προβλήματα στην υλοποίηση προγραμμάτων παράλληλης στήριξης; Αν ναι, ποια ήταν αυτά;

- **4^{ος} Θεματικός άξονας :** Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου για την υποδοχή μαθητών ΑΜΕΑ.

Ερευνητικό ερώτημα Δ: Οι υποδομές του σχολικού κτιρίου είναι επαρκείς για να φιλοξενήσουν μαθητές ΑΜΕΑ;

Ερωτήματα Συνέντευξης

4.1 Ως διευθυντής θεωρείτε ότι οι υποδομές του σχολείου επαρκούν για να υποστηριχθούν οι μαθητές που έχουν ανάγκη παράλληλης στήριξης;

4.2 Το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο, θεωρείτε ότι είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές;

- **5^{ος} Θεματικός άξονας:** Αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η σχολική επίδοσή τους;

Ερευνητικό Ερώτημα Ε: Μπορούν όλοι οι μαθητές που δικαιούνται Π.Σ, να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης; Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η σχολική επίδοσή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;

5.1 Οι μαθητές του τμήματος που φιλοξενεί την Π.Σ, θεωρείτε ότι επηρεάζεται η επίδοσή τους στα μαθήματα;

5.2 Στην Παράλληλη Στήριξη, φοιτούν μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα του σχολείου;

- **6^{ος} Θεματικός άξονας:** Προτάσεις συμμετεχόντων.

Ερευνητικό Ερώτημα ΣΤ: Τι θεωρούν ότι πρέπει να γίνει ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα;

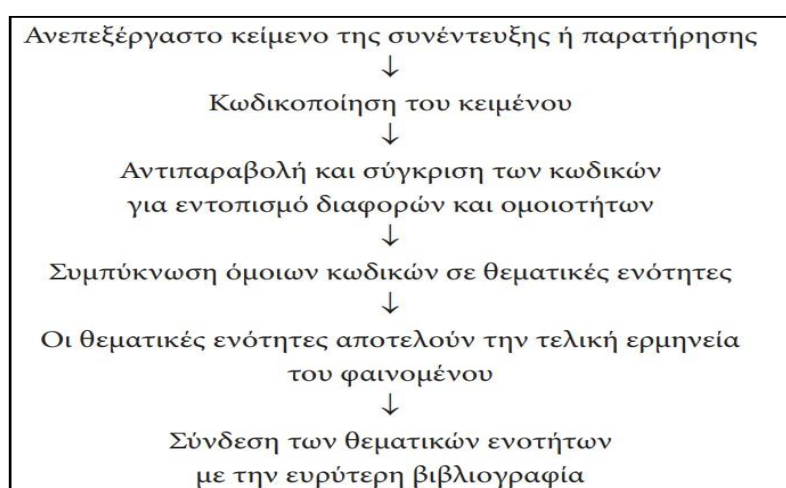
6.1 Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί ο θεσμός της Π.Σ, έτσι ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα

6.3 Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS, version 24. Οι στατιστικοί έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Προκαταρκτικός έλεγχος δεδομένων – περιγραφική στατιστική (συχνότητα, μέσος όρος, τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή)
- Έλεγχος αξιοπιστίας Alpha (alphareability) μεταξύ των υποκλιμάκων και όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων.
- Υλοποίηση t-tests ανεξάρτητων μεταβλητών με το φύλο.
- Υλοποίηση OneWayAnova

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τα 6 στάδια ανάλυσης που προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία.



Σχήμα 6.5 Στάδια ανάλυσης δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (πηγή: Ματζούκας, 2007)

Στην αρχή έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων από την ερευνήτρια και στη συνέχεια μετά από επαναλαμβανόμενο διάβασμα των καταγεγραμμένων δεδομένων, μετέβη σε κωδικοποίηση του κειμένου για να εντοπιστούν τα όμοια ή διαφορετικά χαρακτηριστικά και να δημιουργηθούν οι θεματικές ενότητες. Στο τέλος έγινε σύνδεση των θεματικών ενότητων με την ευρύτερη βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 7^ο

Αποτελέσματα

7.1 Αποτελέσματα Πρώτης Φάσης Έρευνας

Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, καταχωρήθηκαν στο SPSS, ελέγχτηκε η αξιοπιστία με βάση το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach στο σύνολό του βρέθηκε $\alpha=0,635$ (αποδεκτή αξιοπιστία) και για κάθε θεματική ενότητα ξεχωριστά. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση για τις ερωτήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Er7-Er.24). (πίνακας 7.1 -Παράρτημα II), η κύρτωση και η λοξότητα είναι ανάμεσα στα όρια -2 έως 2 οπότε η κατανομή των ερωτήσεων ξεχωριστά είναι κοντά στην κανονική. Κατόπιν, δημιουργήθηκαν 3 νέες μεταβλητές ανά άξονα με υπολογισμό του μέσου όρου. Για αυτές τις μεταβλητές υπολογίστηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως πληρούνται τα κριτήρια για την κανονική κατανομή.

Παρακάτω εμφανίζονται τα δεδομένα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση ξεχωριστά (συχνότητα και ποσοστό) και στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση των δεδομένων για κάθε άξονα ξεχωριστά και ανά ερώτηση.

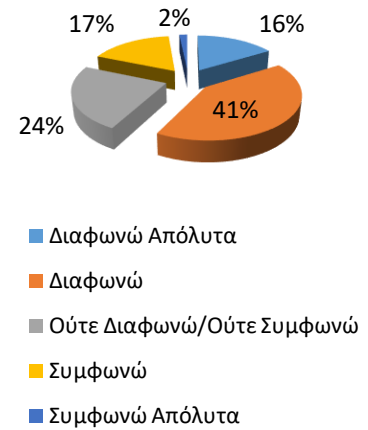
| <p>Q7.Στα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης);</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>4</td> <td>3,3</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>50</td> <td>40,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>39</td> <td>31,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>22</td> <td>17,9</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>8</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 4 | 3,3 | | Λίγο | 50 | 40,7 | | Συμφωνώ | 39 | 31,7 | | Πολύ | 22 | 17,9 | | Πάρα πολύ | 8 | 6,5 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>41%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>32%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>18%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>6%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 3% | Λίγο | 41% | Συμφωνώ | 32% | Πολύ | 18% | Πάρα πολύ | 6% |
|---|--|-----------|---------|-----------|---------|-------|---------|----|------|--|------|----|------|--|---------|----|------|--|------|----|------|--|-----------|----|------|--|-------|-----|-------|--|----------|---------|---------|-----|------|-----|---------|-----|------|-----|-----------|-----|
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 4 | 3,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 50 | 40,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 39 | 31,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 22 | 17,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 8 | 6,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 41% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 32% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 18% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q8.Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία μέσα στη γενική τάξη απαιτεί την διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>1</td> <td>,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>8</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>39</td> <td>31,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>40</td> <td>32,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>35</td> <td>28,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 1 | ,8 | | Λίγο | 8 | 6,5 | | Συμφωνώ | 39 | 31,7 | | Πολύ | 40 | 32,5 | | Πάρα πολύ | 35 | 28,5 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>32%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>28%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 1% | Λίγο | 6% | Συμφωνώ | 32% | Πολύ | 33% | Πάρα πολύ | 28% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 1 | ,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 8 | 6,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 39 | 31,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 40 | 32,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 35 | 28,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 32% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 33% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 28% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q9 Οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>17</td> <td>13,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>31</td> <td>25,2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>39</td> <td>31,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>24</td> <td>19,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>12</td> <td>9,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 17 | 13,8 | | Λίγο | 31 | 25,2 | | Συμφωνώ | 39 | 31,7 | | Πολύ | 24 | 19,5 | | Πάρα πολύ | 12 | 9,8 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>32%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>14%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 10% | Λίγο | 25% | Συμφωνώ | 32% | Πολύ | 19% | Πάρα πολύ | 14% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 17 | 13,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 31 | 25,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 39 | 31,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 24 | 19,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 12 | 9,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 10% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 25% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 32% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 19% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 14% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q10 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, τα ΚΕΣΥ, και άλλους εμπλεκόμενους</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>20</td> <td>16,3</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>49</td> <td>39,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>32</td> <td>26,0</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>16</td> <td>13,0</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>6</td> <td>4,9</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 20 | 16,3 | | Λίγο | 49 | 39,8 | | Συμφωνώ | 32 | 26,0 | | Πολύ | 16 | 13,0 | | Πάρα πολύ | 6 | 4,9 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>16%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 16% | Λίγο | 40% | Συμφωνώ | 26% | Πολύ | 13% | Πάρα πολύ | 5% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 20 | 16,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 49 | 39,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 32 | 26,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 16 | 13,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 6 | 4,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 16% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 40% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 26% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 13% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| φορείς είναι ικανοποιητική | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------|---------|-----------|---------|-------|---------|----|------|--|------|----|------|--|---------|----|------|--|------|----|------|--|-----------|----|-----|--|-------|-----|-------|--|-----------|---------|---------|-----|------|-----|---------|-----|------|-----|-----------|----|
| Q11 Είναι αποτελεσματικός ο ρόλος των ΚΕΣΥ ως προς την αξιολόγηση των μαθητών; | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>5</td> <td>4,1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>46</td> <td>37,4</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>44</td> <td>35,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>23</td> <td>18,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>5</td> <td>4,1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 5 | 4,1 | | Λίγο | 46 | 37,4 | | Συμφωνώ | 44 | 35,8 | | Πολύ | 23 | 18,7 | | Πάρα πολύ | 5 | 4,1 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>37%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>4%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 4% | Λίγο | 37% | Συμφωνώ | 36% | Πολύ | 19% | Πάρα πολύ | 4% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 5 | 4,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 46 | 37,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 44 | 35,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 23 | 18,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 5 | 4,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 37% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 36% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 19% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q12 Στην παράλληλη στήριξη, φοιτούν μόνο μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου; | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>31</td> <td>25,2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>50</td> <td>40,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>23</td> <td>18,7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>17</td> <td>13,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>2</td> <td>1,6</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 31 | 25,2 | | Λίγο | 50 | 40,7 | | Συμφωνώ | 23 | 18,7 | | Πολύ | 17 | 13,8 | | Πάρα πολύ | 2 | 1,6 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>41%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>1%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 25% | Λίγο | 41% | Συμφωνώ | 19% | Πολύ | 14% | Πάρα πολύ | 1% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 31 | 25,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 50 | 40,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 23 | 18,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 17 | 13,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 2 | 1,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 25% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 41% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 19% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 14% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q13 Ο διευθυντής επιλύει άμεσα τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν; | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>6</td> <td>4,9</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>36</td> <td>29,3</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>44</td> <td>35,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>27</td> <td>22,0</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>10</td> <td>8,1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 6 | 4,9 | | Λίγο | 36 | 29,3 | | Συμφωνώ | 44 | 35,8 | | Πολύ | 27 | 22,0 | | Πάρα πολύ | 10 | 8,1 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 5% | Λίγο | 29% | Συμφωνώ | 36% | Πολύ | 22% | Πάρα πολύ | 8% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 6 | 4,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 36 | 29,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 44 | 35,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 27 | 22,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 10 | 8,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 29% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 36% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 22% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 8% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q14 Πιστεύετε ότι οι διευθυντές υλοποιούν επιτυχώς την εκπαιδευτική πολιτική σε ότι αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την επικοινωνία με τους γονείς και τις | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>5</td> <td>4,1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Λίγο</td> <td>37</td> <td>30,1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Συμφωνώ</td> <td>51</td> <td>41,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πολύ</td> <td>22</td> <td>17,9</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πάρα πολύ</td> <td>8</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 5 | 4,1 | | Λίγο | 37 | 30,1 | | Συμφωνώ | 51 | 41,5 | | Πολύ | 22 | 17,9 | | Πάρα πολύ | 8 | 6,5 | | Total | 123 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>41%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>18%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>7%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 4% | Λίγο | 30% | Συμφωνώ | 41% | Πολύ | 18% | Πάρα πολύ | 7% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 5 | 4,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 37 | 30,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 51 | 41,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 22 | 17,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 8 | 6,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 30% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 41% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 18% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 7% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| αρμόδιες υπηρεσίες; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---------|-----------|---------|-----------------------|---|-----|---------------------------|----|------|---------------------------|----|------|-----------------|----|------|-----------------|-----|-------|---|-----|-------|--|
| Q15. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ειδικές ανάγκες βελτιώνεται όταν παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης; | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid Διαφωνώ</td> <td>3</td> <td>2,4</td> </tr> <tr> <td>Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ</td> <td>18</td> <td>14,6</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>53</td> <td>43,1</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ Απόλυτα</td> <td>49</td> <td>39,8</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | Frequency | Percent | Valid Διαφωνώ | 3 | 2,4 | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 18 | 14,6 | Συμφωνώ | 53 | 43,1 | Συμφωνώ Απόλυτα | 49 | 39,8 | Total | 123 | 100,0 | <p> ■ Διαφωνώ ■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ Απόλυτα </p> | | | |
| | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid Διαφωνώ | 3 | 2,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 18 | 14,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 53 | 43,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 49 | 39,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q16 Πιστεύεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα είχαν μεγαλύτερο διδακτικό όφελος αν βρισκόνταν σε χωριστή αίθουσα; | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid Διαφωνώ Απόλυτα</td> <td>2</td> <td>1,6</td> </tr> <tr> <td>Διαφωνώ</td> <td>22</td> <td>17,9</td> </tr> <tr> <td>Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ</td> <td>48</td> <td>39,0</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>38</td> <td>30,9</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ Απόλυτα</td> <td>13</td> <td>10,6</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | Frequency | Percent | Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 | Διαφωνώ | 22 | 17,9 | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 48 | 39,0 | Συμφωνώ | 38 | 30,9 | Συμφωνώ Απόλυτα | 13 | 10,6 | Total | 123 | 100,0 | <p> ■ Διαφωνώ Απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ Απόλυτα </p> |
| | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Διαφωνώ | 22 | 17,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 48 | 39,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 38 | 30,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 13 | 10,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q17 Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμποδίζουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών; | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid Διαφωνώ Απόλυτα</td> <td>2</td> <td>1,6</td> </tr> <tr> <td>Διαφωνώ</td> <td>3</td> <td>2,4</td> </tr> <tr> <td>Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ</td> <td>18</td> <td>14,6</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>47</td> <td>38,2</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ Απόλυτα</td> <td>53</td> <td>43,1</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | Frequency | Percent | Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 | Διαφωνώ | 3 | 2,4 | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 18 | 14,6 | Συμφωνώ | 47 | 38,2 | Συμφωνώ Απόλυτα | 53 | 43,1 | Total | 123 | 100,0 | <p> ■ Διαφωνώ Απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ Απόλυτα </p> |
| | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Διαφωνώ | 3 | 2,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 18 | 14,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 47 | 38,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 53 | 43,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

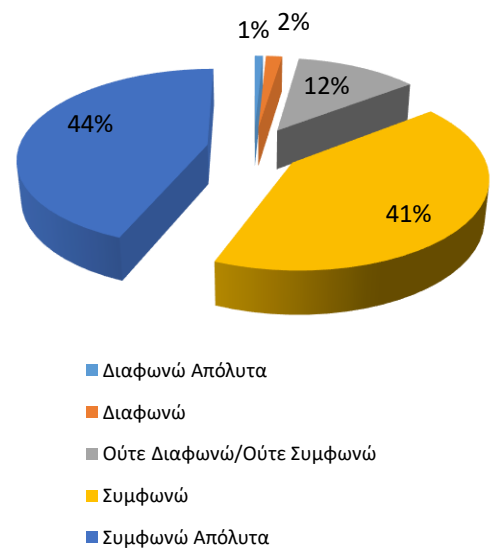
Q18 Τα υλικά και ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι εύκολο να αποκτηθούν;

| | | Frequency | Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|
| Valid | Διαφωνώ Απόλυτα | 20 | 16,3 |
| | Διαφωνώ | 51 | 41,5 |
| | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 29 | 23,6 |
| | Συμφωνώ | 21 | 17,1 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 |
| | Total | 123 | 100,0 |



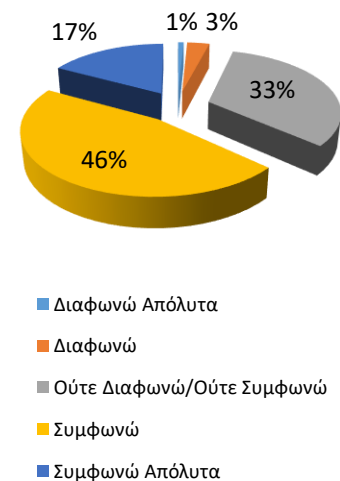
Q19 Πιστεύεται ότι η συνεισφορά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι θετική και για τους υπόλοιπους μαθητές;

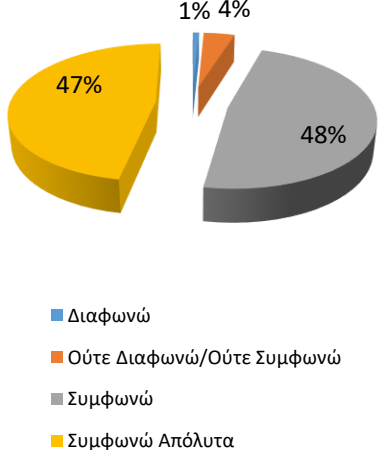
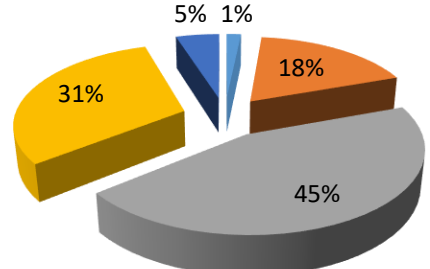
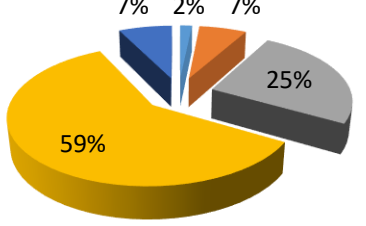
| | | Frequency | Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|
| Valid | Διαφωνώ Απόλυτα | 1 | ,8 |
| | Διαφωνώ | 2 | 1,6 |
| | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 15 | 12,2 |
| | Συμφωνώ | 51 | 41,5 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 54 | 43,9 |
| | Total | 123 | 100,0 |



Q20 Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, θα ενδυνάμωσε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

| | | Frequency | Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|
| Valid | Διαφωνώ Απόλυτα | 1 | ,8 |
| | Διαφωνώ | 4 | 3,3 |
| | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 40 | 32,5 |
| | Συμφωνώ | 57 | 46,3 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 21 | 17,1 |
| | Total | 123 | 100,0 |



| <p>Q21 Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απαιτεί ευαισθητοποίηση των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με την αναπηρία</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid Διαφωνώ</td> <td>1</td> <td>,8</td> </tr> <tr> <td>Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ</td> <td>5</td> <td>4,1</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>59</td> <td>48,0</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ Απόλυτα</td> <td>58</td> <td>47,2</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | Frequency | Percent | Valid Διαφωνώ | 1 | ,8 | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 5 | 4,1 | Συμφωνώ | 59 | 48,0 | Συμφωνώ Απόλυτα | 58 | 47,2 | Total | 123 | 100,0 |  <p>1% 4% 47% 48%</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Διαφωνώ ■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ Απόλυτα | | | |
|---|--|---------|-----------|---------|-----------------------|---|-----|---------------------------|----|------|---------------------------|----|------|-----------------|----|------|-----------------|-----|-------|---|-----|-------|---|
| | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid Διαφωνώ | 1 | ,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 5 | 4,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 59 | 48,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 58 | 47,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q22 Υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων των υπόλοιπων μαθητών;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid Διαφωνώ απόλυτα</td> <td>2</td> <td>1,6</td> </tr> <tr> <td>Διαφωνώ</td> <td>22</td> <td>17,9</td> </tr> <tr> <td>Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ</td> <td>55</td> <td>44,7</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>38</td> <td>30,9</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ Απόλυτα</td> <td>6</td> <td>4,9</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | Frequency | Percent | Valid Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,6 | Διαφωνώ | 22 | 17,9 | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 55 | 44,7 | Συμφωνώ | 38 | 30,9 | Συμφωνώ Απόλυτα | 6 | 4,9 | Total | 123 | 100,0 |  <p>5% 1% 31% 18% 45%</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Διαφωνώ απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ Απόλυτα |
| | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Διαφωνώ | 22 | 17,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 55 | 44,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 38 | 30,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 6 | 4,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q23 Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής παιδείας με τους γονείς στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Valid Διαφωνώ Απόλυτα</td> <td>2</td> <td>1,6</td> </tr> <tr> <td>Διαφωνώ</td> <td>8</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td>Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ</td> <td>31</td> <td>25,2</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>73</td> <td>59,3</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ Απόλυτα</td> <td>9</td> <td>7,3</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>123</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | Frequency | Percent | Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 | Διαφωνώ | 8 | 6,5 | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 31 | 25,2 | Συμφωνώ | 73 | 59,3 | Συμφωνώ Απόλυτα | 9 | 7,3 | Total | 123 | 100,0 |  <p>7% 2% 7% 25% 59%</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Διαφωνώ Απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ Απόλυτα |
| | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 1,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Διαφωνώ | 8 | 6,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 31 | 25,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 73 | 59,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 9 | 7,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 123 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---------------------------|-----------|---------|
| Q24 Συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος των παιδιών τους; | | Frequency | Percent |
| | Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 5 | 4,1 |
| | Διαφωνώ | 28 | 22,8 |
| | Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ | 60 | 48,8 |
| | Συμφωνώ | 26 | 21,1 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 4 | 3,3 |
| | Total | 123 | 100,0 |

■ Διαφωνώ Απόλυτα
■ Διαφωνώ
■ Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ
■ Συμφωνώ
■ Συμφωνώ Απόλυτα

Ανάλυση δεδομένων ανά άξονα και ανά ερώτηση

Άξονας1: Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και διευθυντή.

| Δηλώσεις | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|--|------------|-----------------|---------------|--------------|
| Q7.Στα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης); | 2,84 | ,978 | 1 | 5 |
| Q8 Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία μέσα στη γενική τάξη απαιτεί την διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς; | 3,81 | ,953 | 1 | 5 |
| Q9 Οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής | 2,86 | 1,176 | 1 | 5 |
| Q10 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, τα ΚΕΣΥ, και άλλους εμπλεκόμενους φορείς είναι ικανοποιητική | 2,5 | 1,066 | 1 | 5 |
| Q11 Είναι αποτελεσματικός ο ρόλος των ΚΕΣΥ ως προς την αξιολόγηση των μαθητών; | 2,81 | ,926 | 1 | 5 |

| | | | | |
|--|------|-------|---|---|
| Q12 Στην παράλληλη στήριξη, φοιτούν μόνο μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου; | 2,26 | 1,039 | 1 | 5 |
| Q13 Ο διευθυντής επιλύει άμεσα τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν; | 2,99 | 1,020 | 1 | 5 |
| Q14 Πιστεύετε ότι οι διευθυντές υλοποιούν επιτυχώς την εκπαιδευτική πολιτική σε ότι αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την επικοινωνία με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες; | 2,93 | ,951 | 1 | 5 |

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν ότι υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη με μέσο όρο 2,84 και τυπική απόκλιση ,978 και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως πρέπει να γίνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τα παιδιά που εντάσσονται στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης με μέσο όρο 3,81 και τυπική απόκλιση ,953. Επίσης δήλωσαν πως συμφωνούν με τον καθορισμό των στόχων από κοινού με μέσο όρο 2,86 και τυπική απόκλιση 1,176. Όσο αναφορά τη συνεργασία τους με το ΚΕΣΥ και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς φάνηκε να είναι σε μικρό βαθμό ικανοποιητική με μέσο όρο 2,5 και τυπική απόκλιση 1,066 και δήλωσαν ότι συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα των ΚΕΣΥ ως προς την αξιολόγηση των μαθητών με μέσο όρο 2,81 και τυπική απόκλιση ,926. Επιπρόσθετα θεωρούν σε μικρό βαθμό ότι στην παράλληλη στήριξη φοιτούν μόνο μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου με μέσο όρο 2,26 και τυπική απόκλιση 1,039. Τέλος δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άμεση επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από πλευράς διευθυντή και ότι οι διευθυντές υλοποιούν επιτυχώς την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, γονείς, αρμόδιες υπηρεσίες) με μέσο όρο αντίστοιχα 2,99 και 2,93 και τυπική απόκλιση 1,020 και ,951.

Άξονας 2: Σχολικό περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή

| Δηλώσεις | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|--|------------|-----------------|---------------|--------------|
| Q15. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ειδικές ανάγκες βελτιώνεται όταν παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης; | 4,2 | ,778 | 2 | 5 |
| Q16 Πιστεύεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα είχαν μεγαλύτερο διδακτικό όφελος αν βρίσκονταν σε χωριστή αίθουσα; | 3,65 | ,704 | 3 | 5 |
| Q17 Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμποδίζουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών; | 4,30 | ,720 | 3 | 5 |
| Q18 Τα υλικά και ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι εύκολο να αποκτηθούν; | 2,46 | 1,011 | 1 | 5 |
| Q19 Πιστεύεται ότι η συνεισφορά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι θετική και για τους υπόλοιπους μαθητές; | 4,26 | ,798 | 1 | 5 |

Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως βελτιώνεται πολύ η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με αναπηρία όταν λαμβάνουν μέρος σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης με μέσο όρο 4.2 και τυπική απόκλιση ,778. Ωστόσο, θεωρούν πως αν τα παιδιά με αναπηρία βρίσκονταν σε χωριστή αίθουσα, το διδακτικό όφελος θα ήταν μεγαλύτερο με μέσο όρο 3,65 και τυπική απόκλιση ,704 και πως η παρουσία τους εμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών με μέσο όρο 4,30 και τυπική απόκλιση ,702. Επιπρόσθετα, δήλωσαν πως δεν είναι εύκολο να αποκτηθεί ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που θα διευκόλυνε τους μαθητές με αναπηρία με μέσο όρο 2,46 και τυπική απόκλιση 1,011. Τέλος θεωρούν ότι η συνεισφορά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι πολύ θετική για τους υπόλοιπους μαθητές με μέσο όρο 4,26 και τυπική απόκλιση ,798.

Άξονας 3: Συνεργασία με τους γονείς

| Δηλώσεις | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|--|------------|-----------------|---------------|--------------|
| Q20 Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, θα ενδυνάμωνε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων | 3,76 | ,803 | 1 | 5 |
| Q21 Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απαιτεί ευαισθητοποίηση των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με την αναπηρία | 4,41 | ,613 | 2 | 5 |

| | | | | |
|--|------|------|---|---|
| Q22 Υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων των υπόλοιπων μαθητών; | 3,20 | ,846 | 1 | 5 |
| Q23 Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής παιδείας με τους γονείς στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης; | 3,64 | ,780 | 1 | 5 |
| Q24 Συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος των παιδιών τους; | 2,97 | ,858 | 1 | 5 |

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ πως η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία ενδυναμώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων με μέσο όρο 3,76 και τυπική απόκλιση ,803. Επίσης ανέφεραν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό έχουν ευαισθητοποιηθεί οι γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με την αναπηρία με μέσο όρο 4,41 και τυπική απόκλιση ,613. Επιπλέον το κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού ανάμεσα σε γονείς παιδιών τυπικής εκπαίδευσης και παιδιών με αναπηρία είναι μέτριο με μέσο όρο 3,2 και τυπική απόκλιση ,846 ενώ η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με τους γονείς είναι καλύτερη με μέσο όρο 3,64 και τυπική απόκλιση ,780. Τέλος οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η συμμετοχή των γονέων με αναπηρία στο εξατομικευμένο πρόγραμμα των παιδιών τους είναι μέτρια με μέσο όρο 2,97 και τυπική απόκλιση ,858.

Στη συνέχεια της επεξεργασίας υλοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων μεταβλητών για να δούμε αν υπάρχει διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με το φύλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στους τρεις άξονες αφού $\text{sig} > 0,05$.

Τέλος, υλοποιήθηκε OneWayAnova για να δούμε αν υπάρχει διαφοροποίηση αντιλήψεων ως προς την ηλικία, τα χρόνια και το καθεστώς εργασίας.

Διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με την ηλικία

Τα αποτελέσματα για τον πρώτο άξονα: «Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και διευθυντή» έδειξαν πως οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας ($F=0,373$ και $\text{sig}=0,773>0,05$).

Στον δεύτερο άξονα «Σχολικό περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας ($F=4,546$ και $\text{sig}=0,005<0,05$).

Τέλος στον τρίτο άξονα «Συνεργασία με τους γονείς» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας ($F=1,392$ και $\text{sig}=0,249>0,05$).

Διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας

Τα αποτελέσματα για τον πρώτο άξονα: «Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και διευθυντή» έδειξαν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των χρόνων προϋπηρεσίας ($F=0,197$ και $\text{sig}=0,939>0,05$).

Στον δεύτερο άξονα «Σχολικό περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των χρόνων προϋπηρεσίας ($F=1,542$ και $\text{sig}=0,197>0,05$).

Τέλος στον τρίτο άξονα «Συνεργασία με τους γονείς» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των χρόνων προϋπηρεσίας ($F=0,886$ και $\text{sig}=0,475>0,05$).

Διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με το καθεστώς εργασίας.

Τα αποτελέσματα για τον πρώτο άξονα: «Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και διευθυντή» έδειξαν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας ($F=0,172$ και $\text{sig}=0,915>0,05$).

Στον δεύτερο άξονα «Σχολικό περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας ($F=6,321$ και $\text{sig}=0,003<0,05$).

Τέλος στον τρίτο άξονα «Συνεργασία με τους γονείς» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας ($F=2,149$ και $\text{sig}=0,098>0,05$).

7.2 Αποτελέσματα Δεύτερης Φάσης Έρευνας

Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, καταχωρήθηκαν στο SPSS, ελέγχτηκε η αξιοπιστία με βάση το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach στο σύνολό του βρέθηκε $\alpha=0,797$ (ικανοποιητική αξιοπιστία) και για κάθε θεματική ενότητα ξεχωριστά.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση για τις ερωτήσεις των αντιλήψεων των γονέων (Er4-Er.17). (πίνακας 7.2 - Παράρτημα II), και βρέθηκαν ότι είναι ανάμεσα στα όρια -2 έως 2 οπότε η κατανομή των ερωτήσεων ξεχωριστά είναι κοντά στην κανονική. Κατόπιν, δημιουργήθηκαν 3 νέες μεταβλητές ανά άξονα με υπολογισμό του μέσου όρου. Για αυτές τις μεταβλητές υπολογίστηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως πληρούνται τα κριτήρια για την κανονική κατανομή.

Παρακάτω εμφανίζονται τα δεδομένα των απαντήσεων των γονέων για κάθε ερώτηση ξεχωριστά (συχνότητα και ποσοστό) και στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση των δεδομένων για κάθε άξονα ξεχωριστά και ανά ερώτηση.

| <p>Q4 Είσαστε ικανοποιημένη/νος από τις υπηρεσίες που σας παρείχε το ΚΕΣΥ</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>13</td> <td>18,1</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>14</td> <td>19,4</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>14</td> <td>19,4</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>23</td> <td>31,9</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 13 | 18,1 | Λίγο | 14 | 19,4 | Συμφωνώ | 14 | 19,4 | Πολύ | 23 | 31,9 | Πάρα πολύ | 8 | 11,1 | Total | 72 | 100,0 | <p>■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Συμφωνώ ■ Πολύ ■ Πάρα πολύ</p> |
|---|--|-----------|---------|-----------|---------|-------|---------|----|------|------|----|------|---------|----|------|------|----|------|-----------|----|------|-------|----|-------|--|
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 13 | 18,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 14 | 19,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 14 | 19,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 23 | 31,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q5 Η ενημέρωση που λάβατε όσον αφορά στην επιλογή σχολικού πλαισίου για το παιδί σας, πιστεύετε ότι σας βοήθησε ώστε να κάνετε την καλύτερη δυνατή επιλογή για το παιδί σας;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>13</td> <td>18,1</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>12</td> <td>16,7</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>16</td> <td>22,2</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>19</td> <td>26,4</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>12</td> <td>16,7</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 13 | 18,1 | Λίγο | 12 | 16,7 | Συμφωνώ | 16 | 22,2 | Πολύ | 19 | 26,4 | Πάρα πολύ | 12 | 16,7 | Total | 72 | 100,0 | <p>■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Συμφωνώ ■ Πολύ ■ Πάρα πολύ</p> |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 13 | 18,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 12 | 16,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 16 | 22,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 19 | 26,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 12 | 16,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q6 Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά την σχολική επίδοσή τους;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>2</td> <td>2,8</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>14</td> <td>19,4</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>40</td> <td>55,6</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 2 | 2,8 | Λίγο | 8 | 11,1 | Συμφωνώ | 8 | 11,1 | Πολύ | 14 | 19,4 | Πάρα πολύ | 40 | 55,6 | Total | 72 | 100,0 | <p>■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Συμφωνώ ■ Πολύ ■ Πάρα πολύ</p> |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 2 | 2,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 14 | 19,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 40 | 55,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q7 Αφιερώνετε λιγότερο χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία του παιδιού σας από τότε που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>12</td> <td>16,7</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>19</td> <td>26,4</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>17</td> <td>23,6</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>14</td> <td>19,4</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>10</td> <td>13,9</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 12 | 16,7 | Λίγο | 19 | 26,4 | Συμφωνώ | 17 | 23,6 | Πολύ | 14 | 19,4 | Πάρα πολύ | 10 | 13,9 | Total | 72 | 100,0 | <p>■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Συμφωνώ ■ Πολύ ■ Πάρα πολύ</p> |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 12 | 16,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 19 | 26,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 17 | 23,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 14 | 19,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 10 | 13,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| <p>Q8 Οι μαθητές που δέχονται παράλληλη στήριξη θα είχαν μεγαλύτερο όφελος αν διδάσκονταν σε χωριστή αίθουσα;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>32</td> <td>44,4</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>13</td> <td>18,1</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>11</td> <td>15,3</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 32 | 44,4 | Λίγο | 13 | 18,1 | Συμφωνώ | 11 | 15,3 | Πολύ | 8 | 11,1 | Πάρα πολύ | 8 | 11,1 | | Total | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>18%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>11%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 45% | Λίγο | 18% | Συμφωνώ | 15% | Πολύ | 11% | Πάρα πολύ | 11% |
|---|--|-----------|---------|-----------|---------|-------|---------|----|------|------|----|------|---------|----|------|-----------|----|------|-----------|-------|------|-------|---|-----------|---------|---|-----------|---------|---------|---------|------|-----------|---------|------|------|-------|-----------|-------|
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 32 | 44,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 13 | 18,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 11 | 15,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 45% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 18% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 15% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 11% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 11% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q9 Το παιδί σας παρενοχλείται από τα υπόλοιπα παιδιά επειδή δέχεται παράλληλη στήριξη;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>47</td> <td>65,3</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>18</td> <td>25,0</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>5</td> <td>6,9</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>2</td> <td>2,8</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 47 | 65,3 | Λίγο | 18 | 25,0 | Συμφωνώ | 5 | 6,9 | Πάρα πολύ | 2 | 2,8 | | Total | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>3%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 65% | Λίγο | 25% | Συμφωνώ | 7% | Πάρα πολύ | 3% | | | | | |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 47 | 65,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 18 | 25,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 5 | 6,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 2 | 2,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 65% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 25% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 7% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q10 Στο σχολείο που φοιτεί το παιδί σας, υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>24</td> <td>33,3</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>21</td> <td>29,2</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>9</td> <td>12,5</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>10</td> <td>13,9</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 24 | 33,3 | Λίγο | 21 | 29,2 | Συμφωνώ | 8 | 11,1 | Πολύ | 9 | 12,5 | Πάρα πολύ | 10 | 13,9 | | Total | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 33% | Λίγο | 29% | Συμφωνώ | 11% | Πολύ | 14% | Πάρα πολύ | 13% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 24 | 33,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 21 | 29,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 9 | 12,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 10 | 13,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 33% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 29% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 11% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 14% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 13% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q11 Είστε ικανοποιημένος/η από την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>4</td> <td>5,6</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>13</td> <td>18,1</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>6</td> <td>8,3</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>22</td> <td>30,6</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>27</td> <td>37,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 4 | 5,6 | Λίγο | 13 | 18,1 | Συμφωνώ | 6 | 8,3 | Πολύ | 22 | 30,6 | Πάρα πολύ | 27 | 37,5 | | Total | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>5,6%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>18,1%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>8,3%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>30,6%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>37,5%</td> </tr> </tbody> </table> | Κατηγορία | Ποσοστό | Καθόλου | 5,6% | Λίγο | 18,1% | Συμφωνώ | 8,3% | Πολύ | 30,6% | Πάρα πολύ | 37,5% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 4 | 5,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 13 | 18,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 6 | 8,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 22 | 30,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 27 | 37,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Κατηγορία | Ποσοστό | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 5,6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 18,1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 8,3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 30,6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 37,5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| <p>Q12 Είστε ικανοποιημένη/νος με την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό του τμήματος γενικής αγωγής;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>7</td> <td>9,7</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>17</td> <td>23,6</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>14</td> <td>19,4</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>15</td> <td>20,8</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>19</td> <td>26,4</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 7 | 9,7 | Λίγο | 17 | 23,6 | Συμφωνώ | 14 | 19,4 | Πολύ | 15 | 20,8 | Πάρα πολύ | 19 | 26,4 | Total | | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>26%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 10% | Λίγο | 24% | Συμφωνώ | 19% | Πολύ | 21% | Πάρα πολύ | 26% |
|---|---|-----------|---------|-----------|---------|-------|---------|----|------|------|----|------|---------|----|------|------|----|------|-----------|----|------|-------|--|----|-------|--|----------|---------|---------|-----|------|-----|---------|-----|------|-----|-----------|-----|
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 7 | 9,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 17 | 23,6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 14 | 19,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 15 | 20,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 19 | 26,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 10% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 24% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 19% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 21% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 26% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q13 Υπάρχει επικοινωνία-συνεργασία σε θέματα που αφορούν το σχολείο με τους γονείς των άλλων παιδιών;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>15</td> <td>20,8</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>20</td> <td>27,8</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>14</td> <td>19,4</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>15</td> <td>20,8</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 15 | 20,8 | Λίγο | 20 | 27,8 | Συμφωνώ | 14 | 19,4 | Πολύ | 15 | 20,8 | Πάρα πολύ | 8 | 11,1 | Total | | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>11%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 21% | Λίγο | 28% | Συμφωνώ | 19% | Πολύ | 21% | Πάρα πολύ | 11% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 15 | 20,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 20 | 27,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 14 | 19,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 15 | 20,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 21% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 28% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 19% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 21% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 11% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q14 Είστε ικανοποιημένη με την συνεργασία που έχετε με τον Δ/ντη του σχολείου;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>8</td> <td>11,1</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>16</td> <td>22,2</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>10</td> <td>13,9</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>19</td> <td>26,4</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>19</td> <td>26,4</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 8 | 11,1 | Λίγο | 16 | 22,2 | Συμφωνώ | 10 | 13,9 | Πολύ | 19 | 26,4 | Πάρα πολύ | 19 | 26,4 | Total | | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>26%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 11% | Λίγο | 22% | Συμφωνώ | 14% | Πολύ | 27% | Πάρα πολύ | 26% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 8 | 11,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 16 | 22,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 10 | 13,9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 19 | 26,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 19 | 26,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 11% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 22% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 14% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 27% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 26% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Q15 Υπάρχει παρέμβαση του Δ/ντη για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίσατε στον χώρο του σχολείου;</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">Valid</td> <td>Καθόλου</td> <td>7</td> <td>9,7</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>19</td> <td>26,4</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>12</td> <td>16,7</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>18</td> <td>25,0</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>16</td> <td>22,2</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>72</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> | | | Frequency | Percent | Valid | Καθόλου | 7 | 9,7 | Λίγο | 19 | 26,4 | Συμφωνώ | 12 | 16,7 | Πολύ | 18 | 25,0 | Πάρα πολύ | 16 | 22,2 | Total | | 72 | 100,0 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Καθόλου</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Λίγο</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>Συμφωνώ</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>Πολύ</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Πάρα πολύ</td> <td>22%</td> </tr> </tbody> </table> | Response | Percent | Καθόλου | 10% | Λίγο | 26% | Συμφωνώ | 17% | Πολύ | 25% | Πάρα πολύ | 22% |
| | | Frequency | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valid | Καθόλου | 7 | 9,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Λίγο | 19 | 26,4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Συμφωνώ | 12 | 16,7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πολύ | 18 | 25,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Πάρα πολύ | 16 | 22,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 72 | 100,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Response | Percent | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Καθόλου | 10% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Λίγο | 26% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Συμφωνώ | 17% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πολύ | 25% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πάρα πολύ | 22% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|-------|-----------|---------|--|-------|
| Q16 Η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού Π.Σ προκαλεί προβλήματα | | Frequency | Percent | | |
| | Valid | Καθόλου | 4 | | 5,6 |
| | | Λίγο | 5 | | 6,9 |
| | | Συμφωνώ | 5 | | 6,9 |
| | | Πολύ | 19 | | 26,4 |
| | | Πάρα πολύ | 39 | | 54,2 |
| | | Total | 72 | | 100,0 |
| Q17 Η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε διαφορετικά σχολεία προκαλεί προβλήματα; | | Frequency | Percent | | |
| | Valid | Καθόλου | 7 | | 9,7 |
| | | Λίγο | 4 | | 5,6 |
| | | Συμφωνώ | 6 | | 8,3 |
| | | Πολύ | 15 | | 20,8 |
| | | Πάρα πολύ | 40 | | 55,6 |
| | | Total | 72 | | 100,0 |

Ανάλυση δεδομένων ανά άξονα και ανά ερώτηση

Άξονας 1: Αξιολόγηση ΚΕΣΥ

| Δηλώσεις | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|--|------------|-----------------|---------------|--------------|
| Q4 Είσαστε ικανοποιημένη/νος από τις υπηρεσίες που σας παρείχε το ΚΕΣΥ] | 2,99 | 1,305 | 1 | 5 |
| Q5 Η ενημέρωση που λάβατε όσον αφορά στην επιλογή σχολικού πλαισίου για το παιδί σας, πιστεύετε ότι σας βοήθησε ώστε να κάνετε την καλύτερη δυνατή επιλογή για το παιδί σας; | 3,07 | 1,357 | 1 | 5 |

Από τις απαντήσεις των γονέων φάνηκε η ικανοποίησή τους τόσο από τις υπηρεσίες που παρέχει το ΚΕΣΥ με μέσο όρο 2,99 και τυπική απόκλιση 1,035, όσο και από την ενημέρωση που λαμβάνουν όσο αναφορά την καλύτερη δυνατή επιλογή σχολικού πλαισίου για το παιδί τους με μέσο όρο 3,07 και τυπική απόκλιση 1,357.

Άξονας 2: Αξιολόγηση θεσμού παράλληλης στήριξης

| Δηλώσεις | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|--|------------|-----------------|---------------|--------------|
| Q6 Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά την σχολική επίδοσή τους; | 4,14 | 1,166 | 1 | 5 |
| Q7 Αφιερώνετε λιγότερο χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία του παιδιού σας από τότε που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη; | 2,88 | 1,299 | 1 | 5 |
| Q8 Οι μαθητές που δέχονται παράλληλη στήριξη θα είχαν μεγαλύτερο όφελος αν διδάσκονταν σε χωριστή αίθουσα; | 2,26 | 1,414 | 1 | 5 |
| Q9 Το παιδί σας παρενοχλείται από τα υπόλοιπα παιδιά επειδή δέχεται παράλληλη στήριξη; | 1,5 | 0,856 | 1 | 5 |
| Q10 Στο σχολείο που φοιτεί το παιδί σας, υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές; | 2,44 | 1,423 | 1 | 5 |

Οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι όσο αναφορά την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους με μέσο όρο 4,14 και τυπική απόκλιση 1,166 και φαίνεται πως ασχολούνται λιγότερη ώρα στο σπίτι με την προετοιμασία του παιδιού με μέσο όρο 2,88 και τυπική απόκλιση 1,288. Επίσης οι γονείς φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στον αν ήταν καλύτερο ή όχι να δέχονται τα παιδιά τους παράλληλη στήριξη σε χωριστή αίθουσα από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με μέσο όρο 2.26 και τυπική απόκλιση 1,414. Επιπρόσθετα θεωρούν ότι προστατεύονται τα παιδιά τους από τυχόν παρενόχληση των υπόλοιπων μαθητών επειδή δέχονται παράλληλη στήριξη. Τέλος δήλωσαν πως είναι σε μέτριο ικανοποιημένοι από τις υποδομές του σχολείου με μέσο όρο 2,44 και τυπική απόκλιση 1,423.

Άξονας 3: Αξιολόγηση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή

| Δηλώσεις | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|----------|------------|-----------------|---------------|--------------|
|----------|------------|-----------------|---------------|--------------|

| | | | | |
|--|------|-------|---|---|
| Q11 Είστε ικανοποιημένη/νος από την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης; | 3,76 | 1,284 | 1 | 5 |
| Q12 Είστε ικανοποιημένη/νος με την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό του τμήματος γενικής αγωγής; | 3,31 | 1,349 | 1 | 5 |
| Q13 Υπάρχει επικοινωνία- συνεργασία σε θέματα που αφορούν το σχολείο με τους γονείς των άλλων παιδιών; | 2,74 | 1,311 | 1 | 5 |
| Q14 Είστε ικανοποιημένη με την συνεργασία που έχετε με τον Δ/ντη του σχολείου; | 3,35 | 1,375 | 1 | 5 |
| Q15 Υπάρχει παρέμβαση του Δ/ντη για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίσατε στον χώρο του σχολείου; | 3,24 | 1,327 | 1 | 5 |
| Q16 Η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού Π.Σ προκαλεί προβλήματα | 4,14 | 1,175 | 1 | 5 |
| Q17 Η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε διαφορετικά σχολεία προκαλεί προβλήματα; | 4,07 | 1,325 | 1 | 5 |

Όσο αναφορά την συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό τη παράλληλης στήριξης οι γονείς δήλωσα πως είναι πολύ ικανοποιημένη με μέσο όρο 3,76 και τυπική απόκλιση 1,284 όπως επίσης και με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής με μέσο όρο 3,31 και τυπική απόκλιση 1,349. Η επικοινωνία τους με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να μην υπάρχει σε μεγάλο βαθμό με μέσο όρο 2,74 και τυπική απόκλιση 1,311. Σε αντίθεση, η συνεργασία με τον διευθυντή (μέσος όρος 3,35 και τυπική απόκλιση 1,375) και για την παρέμβασή του για τυχόν προβλήματα που προκύπτουν είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητική(μέσος όρος 3,24 και τυπική απόκλιση 1,327). Τέλος η μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικού Π.Σ. και η τοποθέτησή του σε διαφορετικά σχολεία θεωρούν ότι δημιουργούν προβλήματα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Στη συνέχεια της επεξεργασίας υλοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων μεταβλητών για να δούμε αν υπάρχει διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με το φύλο. Τα αποτελέσματα

έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στους τρεις άξονες αφού $\text{sig}1=0,752>0,05$, $\text{sig}2=0,906>0,05$ και $\text{sig}3=0,249>0,05$.

Τέλος, υλοποιήθηκε OneWayAnova για να δούμε αν υπάρχει διαφοροποίηση αντιλήψεων ως προς την ηλικία και το επίπεδο σπουδών.

Διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με την ηλικία

Τα αποτελέσματα για τον πρώτο άξονα: «Αξιολόγηση ΚΕΣΥ» έδειξαν πως οι αντιλήψεις των γονέων δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας ($F=0,754$ και $\text{sig}=0,474>0,05$).

Στον δεύτερο άξονα «Αξιολόγηση θεσμού παράλληλης στήριξης» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας ($F=0,099$ και $\text{sig}=0,906>0,05$).

Τέλος στον τρίτο άξονα «Αξιολόγηση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς - διευθυντή» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας ($F=0,280$ και $\text{sig}=0,757>0,05$).

Διαφοροποίηση αντιλήψεων ανάλογα με την το επίπεδο σπουδών

Τα αποτελέσματα για τον πρώτο άξονα: «Αξιολόγηση ΚΕΣΥ» έδειξαν πως οι αντιλήψεις των γονέων δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του επιπέδου σπουδών ($F=0,5$ και $\text{sig}=0,722>0,05$).

Στον δεύτερο άξονα «Αξιολόγηση θεσμού παράλληλης στήριξης» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του επιπέδου σπουδών ($F=1,434$ και $\text{sig}=0,232>0,05$).

Τέλος στον τρίτο άξονα «Αξιολόγηση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς - διευθυντή» φάνηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του επιπέδου σπουδών ($F=1,077$ και $\text{sig}=0,375>0,05$).

7.3 Αποτελέσματα Τρίτης Φάσης Έρευνας

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων δημιουργήθηκαν 36 μονάδες ανάλυσης οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε 24 κατηγορίες και 6 θεματικές ενότητες.

1. Απόψεις των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Π.Σ στο σχολείο τους, και ο ρόλος των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

1.1 Αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος Π.Σ

1.1.1 Χρειάζεται

1.1.2 Δεν χρειάζεται πάντα

1.1.3 Μη αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος Π.Σ.

1.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του θεσμού Π.Σ.

1.2.1 Παροχή εξατομικευμένου προγράμματος

1.2.2 Αποδοχή Διαφορετικότητας

1.2.3 Ενίσχυση αυτοεικόνας του παιδιού με αναπηρία

1.2.4 Παροχή υποστήριξης/ βοήθειας

1.2.5 Ανεπαρκής συνεργασία εκπαιδευτικών

1.2.6 Ανεπάρκεια κονδυλίων

1.2.7 Στοχοποίηση του παιδιού με αναπηρία

1.3 Διαμοιρασμός εκπαιδευτικού σε δύο σχολεία

1.3.1 Αποδιοργάνωση παιδιού

1.3.2 Διατάραξη καθημερινότητας και μη προσαρμογή

1.3.3 Εξολοκλήρου στο σχολείο

1.4 Συνεργασία εκπαιδευτικών

1.4.1 Απαιτείται συνεργασία προς όφελος του παιδιού

1.4.2 Επικοινωνία εκτός ωραρίου για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

1.4.3 Η απειρία δημιουργεί προβλήματα

1.5 Προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα

1.5.1 Συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης

1.5.2 Μη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης

2.Συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών Τυπικής ανάπτυξης και των γονέων των παιδιών της Ε.Α

2.1 Ικανοποιητική συνεργασία

2.1.1 Σεβασμός

2.1.2 Αλληλοκατανόηση

2.2 Έλλειψη συνεργασίας

3. Συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το σχολείο.

3.1 Συνεργασία με το ΚΕΣΥ

3.1.1 Ικανοποιητική συνεργασία με το ΚΕΣΥ αναφορικά με τις αξιολογήσεις.

3.1.2 Έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕΣΥ σε θέματα υποστήριξης του παιδιού στο σχολείο και της οικογένειας.

3.2 Ικανοποιητική συνεργασία με τους συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.

3.3 Αντικειμενική αξιολόγηση των παιδιών από το ΚΕΣΥ

3.3.1 Αντικειμενική αξιολόγηση

3.3.2 Άγνοια διαδικασίας αξιολόγησης

3.4 Προβλήματα κατά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Σ.

3.4.1 Καθυστέρηση πρόσληψης

3.4.2 Αλλαγή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια του έτους.

3.4.3 Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για δύο ή τρεις μέρες.

4. Υλικοτεχνική Υποδομή

4.1 Υποδομές για υποδοχή μαθητών με αναπηρία

4.1.1 Ικανοποιητικές υποδομές

4.1.2 Έλλειψη υποδομών

4.2 Κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό για μαθητές με αναπηρία

4.2.1 Ύπαρξη διαθέσιμου υλικού

5. Παρακολούθηση σχολικού προγράμματος. Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η σχολική επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

5.1 Ικανοποιητική παρακολούθηση

5.1.1 Σε ελαφριές περιπτώσεις αναπηρίας

5.1.2 Στις βαριές περιπτώσεις στόχος η εξυπηρέτηση βασικών αναγκών και η κοινωνική ένταξη.

5.2 Δυσκολία παρακολούθησης

5.2.1 Αλλαγή σχολείου.

5.3 Η επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

5.3.1 Δεν επηρεάζεται όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

5.3.2 Επηρεάζεται ο ψυχικός κόσμος των παιδιών.

5.3.3 Θετική επιρροή.

6. Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος Παράλληλης στήριξης.

6.1 Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα

6.2 Επιμόρφωση ΕΓΕ

6.3 Τοποθέτηση εκπαιδευτικών από την αρχή της χρονιάς.

6.4 Συνεργασία – Ενημέρωση κοινότητας

6.5 Καθοδήγηση από τους Συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.

6.6 Υποδομές

6.7 Έκδοση γνωματεύσεων χωρίς καθυστερήσεις

6.8 Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα ευρήματα ανά θεματική ενότητα.

A) Απόψεις των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Π.Σ στο σχολείο τους, και ο ρόλος των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος Π.Σ

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην συνέντευξη ανέφεραν ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι απαραίτητος και αξιόλογος τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (6 σχόλια).

«...πιστεύω λοιπόν ότι είναι αναγκαία και φυσικά είναι και αποτελεσματική καθώς τα παιδιά αυτά έχοντας εξειδικευμένη βοήθεια από συναδέλφους της Ειδικής Αγωγής μπορούν και ...προοδεύουν...»[3Δ].

«...σαν θεσμός είναι πολύ αξιόλογος...» [4Δ].

«...είναι πολύ αποτελεσματική, από τους καλύτερους εκπαιδευτικούς θεσμούς των τελευταίων 15 ετών...» [5Δ].

Ωστόσο υπάρχει ένσταση ως προς τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού Π.Σ. ορισμένες μέρες στο σχολείο, κάτι που επιφέρει προβλήματα στην λειτουργία του.

«...χρειάζεται είναι απαραίτητη αλλά όχι πάντα...» [2Δ].

«...αν η Π.Σ ήταν πλήρης με όλες τις μέρες της εβδομάδας και όχι κατά 50% , περικοπή θα ήταν αποτελεσματική πιστεύω...» »[4Δ].

«...όταν εγκαίρως φτάνει η Π.Σ , θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, και όταν ας πούμε δεν μοιράζεται...» [5Δ].

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του θεσμού Π.Σ.

Αναφορικά με τα θετικά και αρνητικά του θεσμού της Π.Σ., όλοι οι διευθυντές τόνισαν την σημαντικότητα των εξατομικευμένων προγραμμάτων που καθιστούν το παιδί με αναπηρία ικανό να συμμετάσχει στη μάθηση και σε δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης ανέφεραν την ενίσχυση της αυτοεικόνας του αλλά και το γεγονός ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές αποδέχονται την διαφορετικότητα. Ωστόσο 3 διευθυντές δήλωσαν πως δημιουργούνται κάποια προβλήματα, ιδιαίτερα μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συνεργασίας τους. Ένας υποστήριξε ότι πολλές φορές υπάρχουν δυσκολίες στη λειτουργία της τάξης με αποτέλεσμα να στοχοποιείται το παιδί και να διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα. Τέλος ένας διευθυντής ανέφερε ότι η διάθεση κονδυλίων είναι μικρή και πολλές φορές βρίσκονται στην δυσάρεστη θέση να επιλέξουν ανάμεσα σε Π.Σ., τμήμα ένταξης και βοηθητικό προσωπικό, άσχετα εάν το παιδί χρήζει βοήθειας από δύο προγράμματα.(12 σχόλια).

«...χρήζει εκπαιδευτικού συνέχεια δίπλα του... μπορεί να κάνει εξατομικευμένο πρόγραμμα, ενσωματωμένο στο πρόγραμμα της τάξης...» [1Δ].

«παιδιά ... με δυσκολίες στην εκπαίδευσή τους σίγουρα δημιουργούν θέματα στα τυπικά παιδιά και στην λειτουργία της τάξης...» [2Δ].

«κυρίως από κάποιους δασκάλους που θεωρούν λίγο δύσκολο να αποδεχτούν ... έναν άλλον συνάδελφο μέσα στην τάξη» [3Δ].

«...ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι συχνά ο μαθητής ξεχωρίζει και διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα...»[5Δ].

«...δεν δίνονται απαραίτητα κονδύλια...»[5Δ].

Διαμοιρασμός εκπαιδευτικού σε δύο σχολεία

Από τους 5 διευθυντές οι τέσσερις (4) ανέφεραν πως ο μοιρασμός με όμορα σχολεία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης δημιουργεί αποδιοργάνωση στο παιδί με αναπηρία με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η καθημερινότητά του και εν τέλει η προσαρμογή του στο σχολείο. Προτείνουν ο εκπαιδευτικός Π.Σ. να είναι όλες τις ημέρες στη διάθεση του σχολείου (4 σχόλια).

«...ο εκπαιδευτικός Π.Σ είναι ένα πρόσωπο αναφοράς θα λέγαμε με αποτέλεσμα τις ημέρες που αυτός απουσιάζει το παιδί να αποδιοργανώνεται, να έχει κρίσεις, να έχει εκρήξεις θυμού...»[5Δ].

«αυτά τα παιδιά συνήθως χρειάζονται μία ΡΟΥΤΙΝΑ, η οποία διαταράσσει την καθημερινότητά τους... αν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση»[3Δ].

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Η ολότητα των ερωτηθέντων διευθυντών δήλωσε πως η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη κρίνεται αναγκαία προς όφελος του παιδιού με αναπηρία. Ένας διευθυντής δήλωσε πως η επικοινωνία εκτός ωραρίου για την προετοιμασία της διδασκαλίας θέτει βάσεις για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων. Άλλος θεώρησε πως η απειρία του εκπαιδευτικού Π.Σ. δημιουργεί προβλήματα στην συνεργασία, όμως μπορούν να ξεπεραστούν με καλή συνεννόηση (8 σχόλια)

«Απαραίτητα σε μέγιστο βαθμό εάν δεν υπάρξει συνεννόηση και συνεργασία χάνεται το παιχνίδι σε όλα τα επίπεδα»[2Δ].

«...ίσως υπήρχαν θέματα απειρίας και χρειαζόταν περισσότερο καθοδήγηση η συνάδελφος της Π.Σ. από την νηπιαγωγό της γενικής...»[1Δ].

«...είναι πολύ σημαντικό να βρίσκονται αυτοί οι δύο οι εκπ/κοι, έτσι ώστε να συνεννοούνται για την έκβαση της επόμενης ημέρας, της επόμενης εβδομάδας, του μήνα...πρέπει να υπάρχουν στόχοι ...»[5Δ].

Προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα

Οι απόψεις για την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα κατάρτισης δίστανται. Δύο (2) διευθυντές αναφέρουν πως συμμετέχει το μεγαλύτερο ποσοστό ενώ άλλοι δύο διαφοροποιούνται λέγοντας πως συμμετέχουν σε ποσοστό μικρότερο του 50% και από την στιγμή που είναι προαιρετικά χρειάζεται να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους. Τέλος ένας (1) διευθυντής τονίζει πως υπάρχει συμμετοχή μόνο αν το πρόγραμμα κατάρτισης πραγματοποιείται στον τόπο διαμονής των εκπαιδευτικών.

2.Συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών Τυπικής ανάπτυξης και των γονέων των παιδιών της Ε.Α

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε την απουσία συνεργασίας μεταξύ γονέων τυπικής ανάπτυξης με γονείς των παιδιών με αναπηρία. Ένας (1) διευθυντής αναφέρθηκε σε προβλήματα που δημιουργούν οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, θεωρώντας πως δεν γίνεται σωστή διδασκαλία. Ωστόσο, κατόπι

ενημέρωσης του σχολείου ή επειδή έχει περάσει αρκετό χρονικό διάστημα και συνηθίζουν, φαίνεται πως επικρατεί αλληλοσεβασμός και κατανόηση. Επιπρόσθετα, όπως τονίζει ένας διευθυντής, προβλήματα δημιουργούνται και από τους γονείς των παιδιών με αναπηρία, όταν δεν έχουν αποδεχθεί την κατάσταση (7 σχόλια).

«...γενικά δεν συνεργάζονται...»[3Δ].

«όταν οι γονείς των παιδιών της Π.Σ έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού τους, την διαταραχή του, είναι ανοιχτοί.. το αποδέχονται και το συζητάνε, πάντα είναι, πάντα έτσι επικοινωνούν... με τους υπόλοιπους γονείς.. πηγαίνουν σε πάρτι...»[5Δ].

«...είναι από τα πρώτα που κάναμε να ενημερώσουμε όλους τους γονείς, και υπάρχει μία έτσι αλληλοκατανόηση και σεβασμός, και συνεργασία...»[4Δ].

3 Συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το σχολείο.

Συνεργασία με το ΚΕΣΥ

Η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε πως η συνεργασία τους με το ΚΕΣΥ είναι πολύ καλή. Ωστόσο ένας διευθυντής τόνισε πως λόγω φόρτου εργασίας το ΚΕΣΥ δεν υποστηρίζει το μαθητή με αναπηρία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους αλλά μένει μόνο στην αξιολόγηση.

«...το σχολείο μας έχει μια πάρα πολύ καλή συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της ειδικής αγωγής, και με το ΚΕΣΥ...»

«...στο ΚΕΣΥ, η υποστήριξη.. δεν είναι η αναμενόμενη, διότι λόγω φόρτου εργασίας...»

«...πάντα προσπαθούμε να έχουμε συνεργασία...»

Συνεργασία με τους συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.

Δύο από τους διευθυντές ανέφεραν πως η συνεργασία με τους συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής είναι πολύ καλή.

«...έχουμε επικοινωνία και τηλεφωνική και ηλεκτρονική με την σχολική σύμβουλο

«...όλα τα χρόνια δεν είχαμε θέμα, ... αναγκαζόμασταν κάθε μέρα να γράφουμε ολόκληρα ενημερωτικά σημειώματα στην δ/ση στην σύμβουλο της ειδ. Αγωγής...»

Αξιολόγηση των παιδιών από το ΚΕΣΥ

Δύο από τους διευθυντές δήλωσαν πως οι αξιολογήσεις των παιδιών με αναπηρία είναι αντικειμενικές. Όμως ένας από τους υπόλοιπους [1Δ] δήλωσε πως δεν γνωρίζει την διαδικασία με την οποία γίνεται η αξιολόγηση. Επίσης, ένας άλλος ανέφερε

διαφορές ως προς την συμπεριφορά και την κοινωνικότητα του παιδιού με αναπηρία σε σχέση με τα αναγραφόμενα στην αξιολόγηση. Τέλος ο [3Δ] ανέφερε πως θεωρεί τις αξιολογήσεις αντιγραφή της πρώτης.

«Δεν ξέρω ακριβώς πως γίνεται η αξιολόγηση, ξέρω ότι γίνεται από επανδρωμένη επιτροπή διαφόρων ειδικοτήτων...»[1Δ].

«υπήρχαν χρονιές που είχαμε πολλές γνωματεύσεις για τμήματα ένταξης, υπήρχαν πολλές φορές γνωματεύσεις για παρ. στήριξη.. δεν ξέρω δηλ κατά πόσο είναι τυχαίο, ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα...»[1Δ].

«...τα σημεία που έχω παρατηρήσει ότι δεν ταιριάζουν με αυτό που βλέπω εγώ μέσα στην τάξη είναι στο κομμάτι της συμπεριφοράς και της κοινωνικότητας και αυτό είναι λογικό γιατί τα παιδιά αξιολογούνται ατομικά...»[2Δ].

«...Δεν ξέρω για την πρώτη αξιολόγηση...οι επόμενες είναι αντιγραφή της πρώτης...»[3Δ].

Προβλήματα κατά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Σ.

Εκτός από έναν διευθυντή που δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερα προβλήματα κατά την εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης, όλοι οι υπόλοιποι θεωρούν την καθυστέρηση πρόσληψης εκπαιδευτικού Π.Σ και τον μοίρασμά του σε δύο σχολεία, το σημαντικότερο πρόβλημα για την ομαλή λειτουργία του προγράμματος.

«...Νομίζω ότι δεν είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα, δηλαδή με καλή συνεργασία αντιμετωπίστηκαν...»[1Δ].

«...το βασικό πρόβλημα που έχουμε κάθε χρόνο, στο να έχουμε Π.Σ είναι ότι αργεί να έρθει...»[2Δ].

«...Τα μόνα προβλήματα είναι αυτά δηλαδή η κάλυψη του προσωπικού και η κάλυψη των ωρών...»[3Δ].

4. Υλικοτεχνική Υποδομή

Υποδομές για υποδοχή μαθητών με αναπηρία

Οι πλειοψηφία των διευθυντών ανέφερε πως υπάρχει έλλειψη υποδομών για την υποδοχή παιδιών με αναπηρία. Μάλιστα (1) τόνισε πως ενώ το σχολικό κτίριο είναι διώροφο δεν υπάρχει ασανσέρ, επομένως είναι αδύνατη η πρόσβαση για το παιδί με αναπηρία. Επίσης ανέφερε την έλλειψη ειδικών WC. Άλλος διευθυντής παραπονέθηκε για τις μικρές αίθουσες(5 σχόλια).

«...έχουμε θέματα χώρου... θα ήταν καλό να είχαμε μεγαλύτερες αίθουσες...»[2Δ].

«...πιστεύω ότι οι υποδομές του σχολείου είναι.. σε πολύ εμβρυακό επίπεδο...»[5Δ].

Κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό για μαθητές με αναπηρία

Όσο αναφορά το διαθέσιμο παιδαγωγικό υλικό, οι διευθυντές ανέφεραν πως υπάρχει αρκετό, ωστόσο δεν καλύπτει όλες τις περιπτώσεις ατόμων με αναπηρία. Είναι υλικό για περιπτώσεις που υποστηρίζονταν στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

«...είμαστε σε αρκετά υψηλό βαθμό ε καλυμμένοι αλλά δεν είναι για όλους κατάλληλο...»[4Δ].

«...το εκπ/κο υλικό που υπάρχει σε κάθε σχολείο έχει να κάνει με το ποιες περιπτώσεις μαθητών έχουν περάσει από αυτό...»[5Δ].

«...μπορεί να βρίσκει ο ίδιος το υλικό και να το προσαρμόζει στον εκάστοτε μαθητή του...»[5Δ].

«...έχουμε αρκετό υλικό... το έχουμε προμηθευτεί, κατά περίπτωση αναλόγως για να υποστηρίξουμε κάποιους μαθητές με συγκεκριμένα προβλήματα...»[2Δ].

5 Παρακολούθηση σχολικού προγράμματος. Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η σχολική επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Παρακολούθηση σχολικού προγράμματος από τους μαθητές με αναπηρία

Οι διευθυντές ανέφεραν πως η παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος από μαθητές με αναπηρία είναι εφικτή σε ορισμένο βαθμό και εξαρτάται από τις δυνατότητες των παιδιών. Ένας διευθυντής ανέφερε πως οι βαριές μορφές αναπηρίας αναστατώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλος διευθυντής τόνισε πως όταν δεν μπορεί να σταθεί σε διδακτικό επίπεδο ο μαθητής, ο στόχος είναι η εξυπηρέτηση βασικών αναγκών του και η κοινωνική ένταξή του. Επιπρόσθετα ένας διευθυντής απάντησε πως υπήρξε μαθητής που δεν μπορούσε να συμβαδίσει με το σχολικό πρόγραμμα και οι γονείς τελικά επέλεξαν το ειδικό σχολείο για τη φοίτησή του.

«...σίγουρα μπορούν να παρακολουθήσουν κάποιο κομμάτι...»[2Δ].

«...έχει τύχει να αλλάξουν και δομή από το γενικό νηπ/γείο να πάνε στο ειδικό νηπ/γείο.... σε συνεργασία με τους φορείς.. και με τους γονείς....»[1Δ].

«...αν ας πούμε μιλάμε για μια πολύ βαριά νοητική καθυστέρηση, έναν βαρύ αυτισμό ή ένα βαρύ σύνδρομο σίγουρα θα αναστατωθεί και πάρα πολύ η εκπ/κη διαδικασία για τους υπόλοιπους μαθητές....»[5Δ].

Η επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Όσο αναφορά το θέμα στο αν επηρεάζεται η επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από την παρουσία στη τάξη μαθητή με αναπηρία, 3 διευθυντές τόνισαν πως δεν επηρεάζεται και η παρουσία οποιουδήποτε θεωρείται θετική. Ένας διευθυντής ανέφερε πως όταν υπάρχει παρουσία εκπαιδευτικού Π.Σ. δεν δημιουργείται κανένα πρόβλημα, αντίθετα όταν απουσιάζει τότε επηρεάζεται η επίδοσή τους. Επιπλέον ένας (1) διευθυντής απάντησε πως επηρεάζεται ο ψυχολογικός τομέας των παιδιών τυπική ανάπτυξης και όχι η επίδοσή τους.

«...η παρουσία του οποιουδήποτε ότι είναι θετική στην ζωή μας και στην τάξη μας και οπουδήποτε...»[2Δ].

«...πιστεύω ότι όχι τόσο πολύ η επίδοσή τους επηρεάζεται όσο η ψυχολογία τους, η μέρα τους ότι βλέπουν ένα παιδί να υποφέρει.. έναν φίλο τους έναν συνομήλικό τους και δεν μπορούν να τον βοηθήσουν...»[5Δ].

«.. επηρεάζεται σίγουρα αλλά όχι αρνητικά, εγώ το βλέπω θετικά...»[4Δ].

«...Όταν υπάρχει εκπ/κος Παράλληλης δεν επηρεάζεται, απλά σας είπα το πρόβλημα είναι όταν δεν υπάρχει, η δασκάλα αναλώνει πάρα πολύ χρόνο φανταστείτε ένα παιδί που πρέπει να καθίσει μόνο του αναγκάζεται σηκώνεται γυρνάει μέσα στην τάξη και αναγκάζεται να διακόψει το μάθημα...»[1Δ].

6. Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος Παράλληλης στήριξης.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ανέφεραν την σημαντικότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν χώρα στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης.

«καλύτερη επιμόρφωση των εκπ/κων γενικής όπως και καλύτερη ...έτσι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής»

Η πλειοψηφία δήλωσε πως πρέπει να υπάρχει καλύτερος προγραμματισμός όσο αναφορά τις διαδικασίες πρόσληψης, και ειδικότερα από την αρχή της σχολικής χρονιάς να έχουν επανδρωθεί όλα τα σχολεία (1Δ, 2Δ, 3Δ).

«...η πρόσληψη ατόμων Π.Σ στο σωστό χρονικό σημείο δηλαδή από την αρχή της χρονιάς...»

«...πρέπει 1^η Σεπτεμβρίου κάθε παιδάκι να έχει τον.. τον εκπαιδευτικό παράλληλης...»

Δύο (2) διευθυντές τόνισαν την έκδοση των γνωματεύσεων σε εύλογο χρόνο και την αντικειμενική αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία (1Δ, 5Δ).

«...είχαμε μια καθυστέρηση στις γνωματεύσεις και πολλές φορές ξεκινούσαμε και επανδρωνότανε με νηπιαγωγό της ειδικής αγωγής μετά τα Χριστούγεννα...»

«..αντικειμενικές οι αξιολογήσεις των ΚΕΣΥ..»

Επιπρόσθετα ένας διευθυντής (5Δ) ανέφερε τη δημιουργία κατάλληλων υποδομών για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος παράλληλης στήριξης.

«...Σίγουρα καλύτερευση των υποδομών πάρα πολύ βασικό αυτό...»

Τέλος τονίστηκε η συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων (1Δ, 5Δ).

«...ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπ/κων...»

«...κάποια περισσότερη ενημέρωση στην κοινότητα..έτσι ώστε οι γονείς των παιδιών να είναι περισσότερο έτοιμοι ...»

«...καλύτερη καθοδήγηση και από το υπουργείο παιδείας και από τους σχολικούς συμβούλους...»

«...πολύ σημαντικός και ο ρόλος του δ/ντη και στο κομμάτι των προσλήψεων αλλά και στο κομμάτι της συνεργασίας δηλαδή θα ναι αυτός που θα ορίσει το πλαίσιο και θα λύσει και τις διαφορές...»

Κεφάλαιο 8^ο

Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα έρευνα προσεγγίσαμε τις απόψεις των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της παράλληλης στήριξης.

Συνεργασία μετόχων (εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το πρόγραμμα Π.Σ., γονείς, διευθυντής, ΚΕΣΥ κλπ).

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η καλή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων είναι σημαντική για την επιτυχία του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης. Βεβαίως αναφέρθηκαν σε προβλήματα που δημιουργούνται κατά την διάρκεια της υλοποίησης, ωστόσο με καλή διάθεση όλα επιλύονται. Αξίζει να αναφερθούμε στην άποψη των εκπαιδευτικών ότι τόσο οι στόχοι του μαθήματος όσο η αποσαφήνιση των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής δεν

υφίστανται σε ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα με το Saleh, (1998) για να επιτευχθεί η επιτυχία του προγράμματος χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια, άρα κατ' επέκταση νέες μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως δεν συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό. Αυτό απαιτεί τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε τομείς όπως η συμβουλευτική και η επικοινωνία.

Επιπρόσθετα όσο αναφορά την συνεργασία με τα ΚΕΣΥ, η πλειοψηφία των γονέων είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες και τη συμβολή για την επιλογή του σχολικού πλαισίου του παιδιού τους. Ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό είναι και οι διευθυντές, παρόλο τον μεγάλο φόρτο εργασίας των ΚΕΣΥ. Βέβαια ανέφεραν πως η συνεργασία τους είναι καλή στα πλαίσια μόνο των αξιολογήσεων των παιδιών, από εκεί και έπειτα δεν υπάρχει υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην είναι ικανοποιημένοι από τις αξιολογήσεις των ΚΕΣΥ.

Επίσης από την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία. Το ίδιο δηλώνουν και οι γονείς των παιδιών με αναπηρία από πλευρά τους. Ωστόσο, η επικοινωνία και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των γονιών με παιδιά με αναπηρία και γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν υφίσταται σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων με αναπηρία (περίπου το 50% απάντησε καθόλου ή λίγο). Τέλος η συνεργασία με τον διευθυντή για τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα από πλευράς γονέων με παιδιά με αναπηρία είναι ικανοποιητική, το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν οι διευθυντές με όλους τους φορείς και τους γονείς είναι ικανοποιητική. Η διεύθυνση πρέπει να είναι ο συνδεδετικός κρίκος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, να διατηρεί τις ισορροπίες και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα ανάμεσά τους.

Γνωστικές Δεξιότητες για τον μαθητή με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων πετυχαίνει μέσα από πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι γονείς από πλευράς τους βλέπουν βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους με αναπηρία και χρειάζονται λιγότερο χρόνο προετοιμασίας στο σπίτι. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα έπρεπε οι γονείς να συμμετέχουν περισσότερο στην διαμόρφωση του προγράμματος του παιδιού τους. Ευρήματα από μελέτες δείχνουν πως η σημασία της

εμπλοκής της οικογένειας θεωρείται αδιαμφισβήτητη (Newman, 2005 – Blum, etal., 2005 – Blanchett, 2001) Οι διευθυντές από την άλλη πλευρά τονίζουν πως το πρόγραμμα Π.Σ. τους παρέχει μεγάλη βοήθεια στον γνωστικό τομέα εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έκπληξη προκαλεί το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (39%) που αμφιταλαντεύονται στο αν οι μαθητές με αναπηρία θα είχαν μεγαλύτερο όφελος αν βρίσκονταν σε ξεχωριστές αίθουσες και το γεγονός πως εμποδίζουν την πρόοδο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (81%). Σε μια εποχή όπου επικρατεί η τάση «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» μια τέτοια αντίληψη είναι ανησυχητική και δεν έχει θέση στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Οφέλη για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Στην συντριπτική πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η συνεισφορά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι θετική και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Παρόμοιοι ισχυρισμοί διατυπώθηκαν στην έρευνα της YoungBuckley (2005) όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν πως η παρουσία τους στην τάξη ωφελεί εξίσου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι γονείς από την πλευρά τους (60%) δήλωσαν πως το παιδί τους δεν παρενοχλείται από τα υπόλοιπα παιδιά επειδή δέχεται παράλληλη στήριξη και ένας διευθυντής (2Δ) επισημαίνει τη συμβολή του προγράμματος στην ευαισθητοποίηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους μαθητές που δέχονται υποστήριξη από το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, με αποτέλεσμα την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Υλικοτεχνικές Υποδομές

Η συντριπτική πλειοψηφία των μετόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία δήλωσε έλλειψη σε υλικοτεχνικές υποδομές, κάτι που λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στο έργο της αποτελεσματικότητας της Π.Σ. Η έλλειψη κτιριακών υποδομών, προσβασιμότητας και σχεδιασμός κατάλληλων τουαλετών, μικρές αίθουσες, είναι κάποια από τα συχνά προβλήματα που συναντούν οι διευθυντές, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει το έργο τους για την σωστή λειτουργία του προγράμματος.

Βελτίωση του θεσμού Π.Σ.

Οι διευθυντές αναφέρουν πολλές προτάσεις για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από την αρχή της χρονιάς και μόνο για ένα παιδί σε ένα σχολείο είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας του προγράμματος, κάτι που δεν συμβαίνει. Η συνεργασία όλων των μετόχων όπως αναφέρθηκε παραπάνω και η συνεχής κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης. Οι γνωματεύσεις είναι ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα που καθιστά αναποτελεσματική τον θεσμό της Π.Σ. Η χρονοβόρα έκδοσή της δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Σύγχρονες υποδομές καθώς τα περισσότερα κτίρια της Ελλάδος δεν πληρούν τις προδιαγραφές για υποστήριξη παιδιών με αναπηρία.

Είναι απαραίτητο επίσης, να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που διέπουν τη παρούσα μελέτη. Το μικρό δείγμα της έρευνας, μιας και αποτελείται από 123 εκπαιδευτικούς, 72 γονείς και 5 διευθυντές αλλά και η μικρή συμμετοχή ανδρών στο δείγμα μας. Μόλις 8 άνδρες εκπαιδευτικοί και 2 άνδρες γονείς.

Κεφάλαιο 9^ο

Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων με παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες και των διευθυντών. Προτείνεται σε μελλοντικούς ερευνητές, η επέκταση της παρούσας έρευνας στα παρακάτω:

- Να μελετήσουν τις απόψεις των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.
- Να μελετήσουν τις απόψεις των ίδιων των μαθητών που υποστηρίζονται από το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης αλλά και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.
- Να μελετήσουν τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, δηλαδή των σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής και του προσωπικού των Κ.Ε.Σ.Υ.
- Να μελετήσουν τα οργανωτικά προβλήματα που αναδεικνύονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

- Αναστασίου, Δ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., & Χαρίση, Α. (2010).** Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά. Στο Ε. Κολιάδης, Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη (σ. 44-66). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαλιαντή, Σ. (2010)** Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Βέβηλος, Π. (2011).** *Εφαρμογή της μη κατευθυντητικής παρεμβατικότητας στην Ειδική Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Γελαστοπούλου Μ., Μουταβελής Α.Γ., (2017),***Εκπαιδευτικό υλικό για την Παράλληλη Στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο,* Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000α).***Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ιμβριώτη, Ρ. (1937α).***Ειδικά σχολεία για ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά.* Παιδαγωγική, 13, 180-183
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939α).***Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών.* Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939β).** Έκθεσις περί της εργασίας του Προτύπου Σχολείου Αθηνών. Κατά το σχολικόν έτος 1938-39. Σχολική Υγιεινή, 32-33, 22-41.
- Ιωαννίδη, Β., Καλοκαιρινού – Αναγνωστοπούλου ΑΘ.** Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση: *Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας.* Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.(2010)
- Καμπανέλλου Πολυξένη.** Μεταπτυχιακή Εργασία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Θεσσαλονίκη 2011.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002).***Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg
- Κούμαρης, Α. Γ. (1948).***Πεπραγμένα επί τη συμπληρώσει τεσσαρακονταετίας του Οίκου Τυφλών, πρόνοια και επαγγελματική τοποθέτησις του τυφλού εν Ελλάδι.* Αθήνα: Τύποις Φοίνικος.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001).***Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1916β).***Στοιχεία Παιδολογίας.* Αθήνα: Ι. Ν. Σιδέρης
- Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1936β).***Η εξέλιξις και αποστολή της Παιδολογίας.* Σχολική Υγιεινή, 1, 7-19.

- Λαμπαδάριος, Ε. (1937β).** Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. Συμβολή εις την ψυχομετρίαν του ανωμάλου Έλληνος μαθητού και αρχαί οργανώσεως του πρώτου Σχολείου Ανωμάτων Παίδων παρ' ημίν. Σχολική Υγιεινή, 7, 5-16.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1938α).** Περί των σωματικώς αναπήρων παιδίων και της αντιλήψεως αυτών. Σχολική Υγιεινή, 13, 1-4.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1938β).** Ιατρεία, πολικλινικαί και κέντρα σχολικής αντιλήψεως. Το Πρότυπὸν Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. Σχολική Υγιεινή, 16, 7-16.
- Λιοδάκης, Δ. (1991).** Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Λογοθέτη, Φ. (2008).** Η Ειρήνη Λασκαρίδου και η συμβολή της στην ειδική αγωγή κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα: Ο «Οίκος Τυφλών» (1906-1936). Θεσ/νίκη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαυροπαλιός Α. Τρύφων** Διδακτορική Διατριβή: *Αξιολόγηση του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης*. Φλώρινα 2013
- Μπουζάκης, Σ. (2002).** Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19ος αιώνας - 1913, 1929. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2006)** Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα:(1836-2005): τεκμήρια ιστορίας- Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2006)** Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 325 -357
- Μωραΐτου, Α. Γ. & Βλησιδίου, Θ. (1936).** Το Πρώτον Βαλκανικόν Συνέδριον της Προστασίας του Παιδιού. Ατομική Ψυχολογία, 1-2, 25-27.
- Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2015)** Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (Υπό δημοσίευση).
- Παντελιάδου Σ.** Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στην διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.(2011)
- Πολυχρονοπούλου Σ.** Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ατραπός, 2003.
- Σαΐτης, Αθ. Χρήστος .** Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα 2000
- Σούλης, Σ. Γ. (2008).** Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.
- .Στασινός, Δ. Π. (1991).** Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου Σ. Λάμπρος (2002).** Διδακτική Μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή. Τόμος α΄. εκδ. Άνθρωπος.
- Τσιμπιδάκη, Α (2010).** Ο ειδικός παιδαγωγός «εν δράσει». Εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα που διοργάνωσε το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής « Αλέξανδρος Δελμούζος» του Πανεπιστημίου Αιγαίου με θέμα « Διεπιστημονικότητα στην ειδική αγωγή: ρόλοι και όρια». Ρόδος, Μάιος 2010.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013).** Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο, Αθήνα.

- ΥΠΕΠΘ.** *Υλικοτεχνική Υποδομή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 99-122. (2007).
- Φωτιάδου, Α. Γ. (1998).** Πρώτον Ελληνικών Εκπαιδευτικών Συνέδριον - Αθήναι, Μάρτιος-Απρίλιος 1904. Η αντίφαση του εκπαιδευτικού αιτήματος στην πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χρηστάκης, Κ. (2011).** *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση.
- ΞΕΝΗ:
- Ainscow, M. (1997).** *Towards inclusive schooling*. British Journal of Special Education.
- Antoniou, P., Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2011)** *Investigating the Effectiveness of a Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development*. Centerfor Educational Policy Studies Journal, 1(1), 13-42. **Barton, L., 3. Armstrong, F. (2007)**, «Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education; The case of England», in: Barton, L., and F. Armstrong, (eds.), Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education, Dordrecht: Springer.
- Cohen, E. (2015).** *Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758 – 764. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.105
- Creemers B. P. M.,** *Effective schools and effective teachers: an international Perspective*. CREPE Occasional Papers, UK, 1997.
- Cullingford C.,** *The effective teacher*. Cassel. London, 1995.
- Dusty C. Embury.** Eastern Kentucky University Megan S. Dinnesen University of Cincinnati *Co-teaching in Inclusive Classrooms Using Structured Collaborative Planning*. January 2013.
- Farrell, P. (2000).** *The impact of research on developments in inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 4(1), 153-162.
- Ferguson, D.L. (2008)** *International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone*. European Journal of Special Needs Education, 23(2), 109-120.
- Guy Neave (1998):** *Οι εκπαιδευτικοί, Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδ. Έκφραση (Μεταίχμιο).
- Harris, B.M. & Hill, J. (1982).** *Developmental teacher evaluation kit*. Austin. TX: Southwest Educational Dev. Lab.
- Hopkins K. (2005),** *Family Communication: A catalyst for socially desired behaviours*. Prism3 (2), Available at: <http://praxis.massey.ac.nz>.
- Kyriacoy, C. (2009).** *Effective teaching in schools: theory and practice*, 3 rd edition, Nelson Thornes, Cheltenham.
- Mastropieri, M. A & Scruggs, T.E (2001)** *Promoting inclusion in secondary classroom Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.

- Murawski W. Wendy.** Collaborative Teaching in Elementary Schools. (2010).
- Saleh, L. (1998).** Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σελ. 260 έως 294).
- Sebba, J. & Ainscow, M (1996).** International developments in inclusive schooling: Mapping the issue, *Cambridge Journal of education*, 26, 5-18.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010).** *Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blanding co-teaching structures with research-based practices*. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14-21.
- Sluckin A.,** *Growing up in the playground*, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.
- Tomlinson, C.A., 2001.** *Differentiated instruction in the regular classroom*. *Understanding Our Gifted*, 14(1), pp. 3-6.
- Valiande, S., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011).** *Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness*. Paper published in the proceedings of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011. Nicosia.
- William Horton,** *How to Teach Anyone Anything Anywhere Anytime*, (2000)
- Zoniou - Sideri A. & Vlachou A. (2006),** *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 4-5, pp. 379-394. B.

NΟΜΟΘΕΣΙΕΣ

- N.4397/1929** -.Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης
- N.4466/21-4-1965** «Περί αναγνώρισης ως ισότιμου προς τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης του υπό του «Προτύπου Ειδικού Εκπαιδευτηρίου» ιδρυθέντος ιδιωτικού Γυμνασίου Κωφών και Βαρήκων Παίδων»
- N.963 /1979**Περί επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων.
- N.1143/1981** : « Περί Ειδικής αγωγής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων».
- N.1566/1985.** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 1824/1988.** Θεσμοθέτηση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας.
- N. 1771/1988** : Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N.2646/1998** : Ανάπτυξη του Εθνικού συστήματος κοινωνικής φροντίδας και άλλες διατάξεις.

N.4025/2011 : Ανασυγκρότηση Φορέων Κοινωνικής Αλληλεγγύης, Κέντρα Αποκατάστασης, Αναδιάρθρωση Ε.Σ.Υ. και άλλες διατάξεις.

N.2817/2000 : Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις

N.699 /2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

N.4186/2013.Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

N.4327/2015Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

N.4547 /2018.Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ

ΦΕΚ 237Α - 23/11/1913

ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929

ΦΕΚ 82\Α\10-5-1965

ΦΕΚ Α΄202/1.9.1979

ΦΕΚ 117 Τ.Α' 21-9-1982

ΦΕΚ Α΄296/30.12.1988

ΦΕΚ 71/Α/19-4-1988

ΦΕΚ 208 Τ.Α΄ 29-8-1996.Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής

ΦΕΚ236/Α/20-10-1998.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ (Ίδρυση ΚΕΦΙΑΠ).

ΦΕΚ 228/Α/2-11-2011. : Ανασυγκρότηση Φορέων Κοινωνικής Αλληλεγγύης, Κέντρα Αποκατάστασης, Αναδιάρθρωση Ε.Σ.Υ. και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000.Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις

ΦΕΚ Α 199/2.10.2008.Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΦΕΚ Α΄193/17.9.2013.Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

ΦΕΚ Α΄50/14.5.2015.Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Π.Δ 603/1982. Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής

Π.Δ. 137/1983 -Ίδρυση της Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΣΕΠΕΕ).

Π.Δ 293/1988,Μετατροπή των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών του Εθνικού Ιδρύματος Αποκατάστασης Αναπήρων.

Π.Δ 239/1991. Ίδρυση Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής Ειδικής Αγωγής στην Θεσσαλονίκη.

Π.Δ 301/1996Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής

ΑΡΘΡΑ

Monica R. Brown, Kim Paulsen, and Kyle Higgins. Remove environmental barriers to Student Learning.2003.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ:

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/29/english/Art_29_776.pdf

<http://praxis.massey.ac.nz>

<https://www.e-nomothesia.gr>.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10534512030390020601?journalCode=iscc>

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Απόψεις μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων.

Αξιότιμοι συνάδελφοι,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω πως διεξάγω μία έρευνα, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας/Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης: Επιστήμες της Αγωγής : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάστηκαν σε σχολικές δομές με προγράμματα παράλληλης στήριξης είτε ως εκπαιδευτικοί γενικής είτε ειδικής αγωγής.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από 24 ερωτήσεις και είναι δομημένο σε τέσσερις ενότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, γι' αυτό το λόγο είναι πολύτιμη η συνεργασία και η βοήθειά σας.

Τέλος θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι πρόκειται για μια απολύτως ανώνυμη διαδικασία. Για οποιαδήποτε απορία μπορείτε να απευθυνθείτε στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: eirinino@gmail.com

(Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης ερωτηματολογίου περίπου 10 λεπτά)

Σας Ευχαριστώ, Με εκτίμηση

Νόβα Ειρήνη

* Απαιτείται

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο *

Άνδρας
Γυναίκα

2. Ηλικία *

μικρότερη των 30 χρόνων
30 - 40 χρονών
41 - 50 χρονών
μεγαλύτερη των 50 χρονών

3. Σπουδές *

Πτυχίο ΑΕΙ
Πτυχίο ΑΕΙ Ειδικής Αγωγής
Μεταπτυχιακός τίτλος Ειδικής Αγωγής

Διδακτορικό Δίπλωμα
Επιμόρφωση Ειδικής Αγωγής 600 ωρών
Άλλο Πτυχίο

4. Χρόνια Προϋπηρεσίας *

1 - 2
3 - 8
9 - 19
20 - 30
περισσότερα από 30

5. Εργάζεστε ως *

Μόνιμος Εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής Μειωμένου Ωραρίου
Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός

6. Έχετε εργαστεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης ως *

Εκπαιδευτικός Γενικής
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Αν ναι πόσα έτη *

Η απάντησή σας

Συνεργασία Εκπαιδευτικού Γενικής – Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής –
Διευθυντή Σχολικής μονάδας

Κατά την γνώμη σας *

Καθόλου
Λίγο
Συμφωνώ
Πολύ
Πάρα πολύ

7. Στα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης);
8. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία μέσα στη γενική τάξη απαιτεί την διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς;
9. Οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής;
10. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, τα ΚΕΣΥ, και άλλους εμπλεκόμενους φορείς είναι ικανοποιητική;
11. Είναι αποτελεσματικός ο ρόλος των ΚΕΣΥ ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;
12. Στην παράλληλη στήριξη, φοιτούν μόνο μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου;
13. Ο διευθυντής επιλύει άμεσα τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν;

14. Πιστεύετε ότι οι διευθυντές υλοποιούν επιτυχώς την εκπαιδευτική πολιτική σε ότι αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την επικοινωνία με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες;
7. Στα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης);
8. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία μέσα στη γενική τάξη απαιτεί την διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς;
9. Οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής;
10. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, τα ΚΕΣΥ, και άλλους εμπλεκόμενους φορείς είναι ικανοποιητική;
11. Είναι αποτελεσματικός ο ρόλος των ΚΕΣΥ ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;
12. Στην παράλληλη στήριξη, φοιτούν μόνο μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου;
13. Ο διευθυντής επιλύει άμεσα τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν;
14. Πιστεύετε ότι οι διευθυντές υλοποιούν επιτυχώς την εκπαιδευτική πολιτική σε ότι αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την επικοινωνία με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες;

Σχολικό Περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή

Κατά την γνώμη σας *

Διαφωνώ Απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Απόλυτα

15. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ειδικές ανάγκες βελτιώνεται όταν παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης;
16. Πιστεύεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα είχαν μεγαλύτερο διδακτικό όφελος αν βρίσκονταν σε χωριστή αίθουσα;
17. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμποδίζουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών;
18. Τα υλικά και ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι εύκολο να αποκτηθούν;
19. Πιστεύεται ότι η συνεισφορά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι θετική και για τους υπόλοιπους μαθητές;
15. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ειδικές ανάγκες βελτιώνεται όταν παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης;
16. Πιστεύεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα είχαν μεγαλύτερο διδακτικό όφελος αν βρίσκονταν σε χωριστή αίθουσα;
17. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμποδίζουν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών;
18. Τα υλικά και ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι εύκολο να αποκτηθούν;
19. Πιστεύεται ότι η συνεισφορά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι θετική και για τους υπόλοιπους μαθητές;

Συνεργασία Γονέων

Κατά την γνώμη σας *

Διαφωνώ Απόλυτα
Διαφωνώ
Ούτε Διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ
Συμφωνώ Απόλυτα

20. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, θα ενδυνάμωνε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.
21. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απαιτεί ευαισθητοποίηση των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με την αναπηρία.
22. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων των υπόλοιπων μαθητών;
23. Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής παιδείας με τους γονείς στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης;
24. Συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος των παιδιών τους;
20. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, θα ενδυνάμωνε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.
21. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απαιτεί ευαισθητοποίηση των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με την αναπηρία.
22. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων των υπόλοιπων μαθητών;
23. Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής παιδείας με τους γονείς στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης;
24. Συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος των παιδιών τους;

Ερωτηματολόγιο Γονέων

Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Απόψεις γονέων.

Αξιότιμοι γονείς,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω πως διεξάγω μία έρευνα, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας/Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης: Επιστήμες της Αγωγής : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία, σχετικά με τις απόψεις γονέων για το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από 17 ερωτήσεις και είναι δομημένο σε τέσσερις ενότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν για την εξαγωγή

χρήσιμων συμπερασμάτων, γι' αυτό το λόγο είναι πολύτιμη η συνεργασία και η βοήθειά σας.

Τέλος θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι πρόκειται για μια απολύτως ανώνυμη διαδικασία. Για οποιαδήποτε απορία μπορείτε να απευθυνθείτε στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: eirinino@gmail.com

(Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης ερωτηματολογίου περίπου 10 λεπτά)

Σας Ευχαριστώ, Με εκτίμηση

Νόβα Ειρήνη

* Απαιτείται

Φύλο *

Ανδρας
Γυναίκα

Ηλικία *

μικρότερη των 30
30 - 40
μεγαλύτερη των 40

Επίπεδο Σπουδών *

Απολυτήριο Δημοτικού
Απολυτήριο Γυμνασίου
Απολυτήριο/Πτυχίο Λυκείου
Πτυχίο ΠΕ/ΤΕ
Άλλο:

Αξιολόγηση των Κ.Ε.Σ.Υ.

*

1=Καθόλου
2=Λίγο
3=Συμφωνώ
4=Πολύ
5=Πάρα Πολύ

4. Είσαστε ικανοποιημένη/νος από τις υπηρεσίες που σας παρείχε το ΚΕΣΥ;
5. Η ενημέρωση που λάβατε όσον αφορά στην επιλογή σχολικού πλαισίου για το παιδί σας, πιστεύετε ότι σας βοήθησε ώστε να κάνετε την καλύτερη δυνατή επιλογή για το παιδί σας;
4. Είσαστε ικανοποιημένη/νος από τις υπηρεσίες που σας παρείχε το ΚΕΣΥ;
5. Η ενημέρωση που λάβατε όσον αφορά στην επιλογή σχολικού πλαισίου για το παιδί σας, πιστεύετε ότι σας βοήθησε ώστε να κάνετε την καλύτερη δυνατή επιλογή για το παιδί σας;

Αξιολόγηση του θεσμού παράλληλης στήριξης.

*

- 1=Καθόλου
- 2=Λίγο
- 3=Συμφωνώ
- 4=Πολύ
- 5=Πάρα Πολύ

- 6. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά την σχολική επίδοσή τους;
- 7. Αφιερώνετε λιγότερο χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία του παιδιού σας από τότε που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη;
- 8. Οι μαθητές που δέχονται παράλληλη στήριξη θα είχαν μεγαλύτερο όφελος αν διδάσκονταν σε χωριστή αίθουσα;
- 9. Το παιδί σας παρενοχλείται από τα υπόλοιπα παιδιά επειδή δέχεται παράλληλη στήριξη;
- 10. Στο σχολείο που φοιτεί το παιδί σας, υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές;
- 6. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά την σχολική επίδοσή τους;
- 7. Αφιερώνετε λιγότερο χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία του παιδιού σας από τότε που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη;
- 8. Οι μαθητές που δέχονται παράλληλη στήριξη θα είχαν μεγαλύτερο όφελος αν διδάσκονταν σε χωριστή αίθουσα;
- 9. Το παιδί σας παρενοχλείται από τα υπόλοιπα παιδιά επειδή δέχεται παράλληλη στήριξη;
- 10. Στο σχολείο που φοιτεί το παιδί σας, υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές;

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών και Διευθυντή

*

- 1=Καθόλου
- 2=Λίγο
- 3=Συμφωνώ
- 4=Πολύ
- 5=Πάρα Πολύ

- 11. Είστε ικανοποιημένη/νος από την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης;
- 12. Είστε ικανοποιημένη/νος με την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό του τμήματος γενικής αγωγής;
- 13. Υπάρχει επικοινωνία- συνεργασία σε θέματα που αφορούν το σχολείο με τους γονείς των άλλων παιδιών;
- 14. Είστε ικανοποιημένη με την συνεργασία που έχετε με τον Δ/ντη του σχολείου;
- 15. Υπάρχει παρέμβαση του Δ/ντη για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίσατε στον χώρο του σχολείου;
- 16. Η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού Π.Σ προκαλεί προβλήματα;
- 17. Η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε διαφορετικά σχολεία προκαλεί προβλήματα;
- 11. Είστε ικανοποιημένη/νος από την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης;
- 12. Είστε ικανοποιημένη/νος με την συνεργασία που έχετε με τον εκπαιδευτικό του τμήματος γενικής αγωγής;

13. Υπάρχει επικοινωνία- συνεργασία σε θέματα που αφορούν το σχολείο με τους γονείς των άλλων παιδιών;
14. Είστε ικανοποιημένη με την συνεργασία που έχετε με τον Δ/ντη του σχολείου;
15. Υπάρχει παρέμβαση του Δ/ντη για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίσατε στον χώρο του σχολείου;
16. Η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού Π.Σ προκαλεί προβλήματα;
17. Η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε διαφορετικά σχολεία προκαλεί προβλήματα;

Παράρτημα II

Πίνακας 7.1 Μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση για τις ερωτήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Ερ7-Ερ.24).

| | Descriptive Statistics | | | | | | |
|--------------------|------------------------|-------------------|-----------------------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N Statistic | Mean Statistic | Std. Deviation Statistic | Skewness | | Kurtosis | |
| | | | | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| ParalQ7 | 123 | 2,84 | ,978 | ,547 | ,218 | -,392 | ,433 |
| ParalQ8 | 123 | 3,81 | ,953 | -,309 | ,218 | -,611 | ,433 |
| ParalQ9 | 123 | 2,86 | 1,176 | ,119 | ,218 | -,766 | ,433 |
| ParalQ10 | 123 | 2,50 | 1,066 | ,525 | ,218 | -,276 | ,433 |
| ParalQ11 | 123 | 2,81 | ,926 | ,383 | ,218 | -,337 | ,433 |
| ParalQ12 | 123 | 2,26 | 1,039 | ,573 | ,218 | -,460 | ,433 |
| ParalQ13 | 123 | 2,99 | 1,020 | ,205 | ,218 | -,534 | ,433 |
| ParalQ14 | 123 | 2,93 | ,951 | ,322 | ,218 | -,200 | ,433 |
| ParalQ15 | 123 | 4,20 | ,778 | -,691 | ,218 | -,067 | ,433 |
| ParalQ16 | 123 | 2,70 | ,958 | ,069 | ,218 | -,392 | ,433 |
| ParalQ16r | 123 | 3,31 | ,942 | ,000 | ,218 | -,486 | ,433 |
| ParalQ17 | 123 | 1,81 | ,890 | 1,158 | ,218 | 1,501 | ,433 |
| ParalQ17r | 123 | 4,19 | ,890 | -1,158 | ,218 | 1,501 | ,433 |
| ParalQ18 | 123 | 2,46 | 1,011 | ,368 | ,218 | -,628 | ,433 |
| ParalQ19 | 123 | 4,26 | ,798 | -1,095 | ,218 | 1,585 | ,433 |
| ParalQ20 | 123 | 3,76 | ,803 | -,300 | ,218 | ,222 | ,433 |
| ParalQ21 | 123 | 4,41 | ,613 | -,752 | ,218 | ,739 | ,433 |
| ParalQ22 | 123 | 3,20 | ,846 | -,055 | ,218 | -,201 | ,433 |
| ParalQ23 | 123 | 3,64 | ,780 | -,959 | ,218 | 1,404 | ,433 |
| ParalQ24 | 123 | 2,97 | ,858 | -,016 | ,218 | ,055 | ,433 |
| Valid N (listwise) | 123 | | | | | | |

Πίνακας 7.2 Μέτρα θέσης και διασποράς, λοξότητα και κύρτωση για τις ερωτήσεις των αντιλήψεων των γονέων(Ερ4-Ερ.17).

| Descriptive Statistics | | | | | | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | Mean | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | |
| | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| ParentsQ4 | 72 | 2,99 | 1,305 | -,169 | ,283 | -1,171 | ,559 |
| ParentsQ5 | 72 | 3,07 | 1,357 | -,164 | ,283 | -1,162 | ,559 |
| ParentsQ6 | 72 | 4,14 | 1,166 | -1,154 | ,283 | ,156 | ,559 |
| ParentsQ7 | 72 | 2,87 | 1,299 | ,159 | ,283 | -1,057 | ,559 |
| ParentsQ8 | 72 | 2,26 | 1,414 | ,744 | ,283 | -,809 | ,559 |
| ParentsQ9 | 72 | 1,50 | ,856 | 2,288 | ,283 | 6,284 | ,559 |
| ParentsQ10 | 72 | 2,44 | 1,423 | ,643 | ,283 | -,944 | ,559 |
| ParentsQ11 | 72 | 3,76 | 1,284 | -,734 | ,283 | -,735 | ,559 |
| ParentsQ12 | 72 | 3,31 | 1,349 | -,157 | ,283 | -1,248 | ,559 |
| ParentsQ13 | 72 | 2,74 | 1,311 | ,237 | ,283 | -1,103 | ,559 |
| ParentsQ14 | 72 | 3,35 | 1,375 | -,289 | ,283 | -1,243 | ,559 |
| ParentsQ15 | 72 | 3,24 | 1,327 | -,115 | ,283 | -1,250 | ,559 |
| ParentsQ16 | 72 | 4,17 | 1,175 | -1,459 | ,283 | 1,217 | ,559 |
| ParentsQ18 | 72 | 4,07 | 1,325 | -1,326 | ,283 | ,511 | ,559 |
| Valid N (listwise) | 72 | | | | | | |

| Descriptive Statistics | | | | | | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | Mean | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | |
| | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| Goneis1 | 72 | 6,06 | 2,494 | -,216 | ,283 | -1,034 | ,559 |
| Goneis2 | 72 | 13,22 | 3,332 | ,143 | ,283 | -,149 | ,559 |
| Goneis3 | 72 | 24,62 | 6,337 | -,535 | ,283 | -,476 | ,559 |
| Valid N (listwise) | 72 | | | | | | |