



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παράλληλη Στήριξη στο Νηπιαγωγείο:
«Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο
της παράλληλης στήριξης για μια
επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο
δημοτικό σχολείο»

Parallel Teaching in Primary School: «The
opinions of kindergarten teachers as
regards to the role of parallel teaching in
order to achieve a student's successful
transition into elementary school»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΟΘΗΤΟΥ ΟΥΡΑΝΙΑ

ΑΕΜ:2787

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ
ΣΟΦΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

ΦΛΩΡΙΝΑ , ΜΑΙΟΣ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση	
1.1.α. Ορισμός της ένταξης.....	9
1.1.β. Αρχές της ένταξης.....	11
1.1.γ. Παράγοντες επιτυχίας της ένταξης.....	12
1.1.δ. Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό.....	13
2. Συνεκπαίδευση- Παράλληλη Στήριξη	
1.2.α. Συνδιδασκαλία και Μοντέλα Συνδιδασκαλίας.....	15
1.2.β. Ορισμός παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης.....	16
1.2.γ. Παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό.....	17
3. Αντίληψεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών	
1.3.α. Ορισμός της αντίληψης.....	19
1.3.β. Ορισμός της προσδοκίας.....	20
1.3.γ. Η σχέση αντίληψης και προσδοκίας.....	20

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	23
2.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	23
2.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	24
2.4. Συμμετέχοντες.....	26
2.5 Διαδικασία.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα της έρευνας	
3.1. Ανάλυση συνεντεύξεων.....	29
3.2 Συζήτηση.....	45
3.3 Αναφορά σε προηγούμενες έρευνες.....	48
3.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	57

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κάνει την εμφάνιση της μέσω της Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα είναι πολύ σημαντικός, καθώς μέσα από αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η συμμετοχή όλων των παιδιών ασχέτων χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων. Έτσι λοιπόν μία επιτυχημένη ένταξη έχει ως στόχο την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, συνεπώς και στην κοινωνία.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει: α) Στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης για το ρόλο της προς τους μαθητές και β) Τον ορισμό της αντίληψης και τη σχέση της με την προσδοκία στο φάσμα των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης. Η έρευνα έλαβε χώρα κατά κύριο λόγο στο νομό Αττικής, εκτός από μία περίπτωση που ο εκπαιδευτικός καταγόταν και διέμενε στη Φλώρινα. Για την διάρθρωση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων .

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο της Παράλληλης Στήριξης στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο ,διαμορφώνονται ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού .Πιο συγκεκριμένα το είδος και ο βαθμός της διαταραχής του παιδιού ,παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των εκπαιδευτικών και στην πρόοδο του παιδιού .Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να αλλάζουν ανάλογα και με την κατάρτιση και τις γνώσεις που έχουν καθώς και με την κατάσταση του παιδιού όπως προαναφέρεται .

Τέλος , στόχος αυτής της έρευνας είναι να ενισχύσει την Παράλληλη Στήριξη , με αποτέλεσμα να μην αποτελεί πλέον ένα ξεχωριστό κομμάτι στα Γενικά σχολεία , αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης .

Λέξεις κλειδιά: Ενταξιακή εκπαίδευση, Παράλληλη Στήριξη, Αντιλήψεις, Προσδοκίες

ABSTRACT

The approach to inclusive education in Greece can be seen through the method of Parallel Teaching- Co- Teaching. The role of the educator in this field is very important as only through this can the participation of all children, regardless of characteristics and specific needs, develop. As a result, successful inclusion has, as a goal, the smooth adaptation of child in the school system and consequently in society.

This specific research aims at: a) the presentation of opinions of educators in Parallel Teaching regarding the roles they play in their students' lives, b) the definition of perception and its relation to the range of the educators of Parallel Teaching. This research took place mainly in Attiki except for one case where the educator was from and lives in Florina. In order to form the research questions quality research using semi- structured interviews were used.

The result of the research showed that the views of nursery school teachers on the role of Parallel Teaching in the smooth inclusion of students into elementary school are shaped according to each student's specific situation. More specifically, the type and the level of disorder of the child play an important role in the management of the educator and the progress of the child. Opinions of educators seem to change according to the job training and the knowledge they have as well as the specific condition of the child aforementioned.

Finally, the aim of this research is to enhance Parallel Teaching so as to become a permanent fixture in schools and not just a special piece.

Key Words: Inclusive Education, Parallel Teaching, Perception, Expectation

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν στη ολοκλήρωσή της. Αρχικά νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια Αναπληρωτής Πρύτανη Πρόεδρο Μεταπτυχιακού και επιβλέπουσα κα. Αλευριάδου Αναστασία για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές της σε κάθε στάδιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω για τον προσωπικό χρόνο που διέθεσε, για την υποστήριξή της σε πρακτικό και σε ψυχολογικό επίπεδο, καθώς και για την ενθάρρυνσή της κατά τη διάρκεια δημιουργίας της διπλωματικής εργασίας. Επίσης ευχαριστώ την κα. Αυγητίδου Σοφία, Β' επιβλέπουσα της εργασίας για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή της στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν για την εκπόνηση αυτής της πτυχιακής εργασίας. Ευχαριστώ όλους τους νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συνέντευξη και να απαντήσουν στις ερωτήσεις μου, παρά το φόρτο εργασίας και τις υποχρεώσεις τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 20ος αιώνας υπήρξε διεθνώς ιδιαίτερα σημαντικός για τον χώρο της ειδικής αγωγής. Στη διάρκεια αυτού του αιώνα γίνεται αναφορά για πρώτη φορά στους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και ειδικά τα τελευταία χρόνια στους όρους «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Μιχαηλίδης, 2009). Μέχρι τότε κυριαρχούσε η τάση για επιτήρηση «ανεπιθύμητων παιδιών», ο εγκλεισμός τους σε ιδρύματα και η απομόνωση τους από τη δημόσια εκπαίδευση. Η περίοδος αυτή ονομάστηκε περίοδος της «ιδρυματοποίησης» (period of institutionalization) (Centre for Education Research and Innovation, 1999:18, Karagiannis et al., 1996:19). Οι απόψεις σχετικά με την τοποθέτηση των παιδιών σε ειδικά σχολεία άλλαξαν ριζικά στα τέλη της δεκαετίας του 1950.

Το 1978, δημοσιεύεται η έκθεση Warnock στην Μεγάλη Βρετανία που υπήρξε σημαντικός σταθμός στην πορεία της ειδικής αγωγής ιδιαίτερα σε σχέση με θέματα από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Στην έκθεση Warnock προσδιορίστηκαν 3 μορφές ένταξης: α) η χωρική (locational) στην οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολικό χώρο αλλά σε διαφορετικές τάξεις, β) η κοινωνική (social) η οποία προωθεί την κοινωνικοποίηση των παιδιών και γ) η λειτουργική (functional) στην οποία οι μαθητές με τις ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου και ακολουθούν τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους με τα υπόλοιπα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντικός σταθμός είναι ασφαλώς και το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα το 1994, όπου θεσπίστηκε το πλαίσιο δράσης στην ειδική αγωγή της UNESCO, θέτοντας τις βάσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα (Vislie, 2003).

Τα τελευταία χρόνια προωθείται όλο και περισσότερο η ιδέα ενός σχολείου που θα εντάσσει όλα τα παιδιά και θα μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού και ουσιαστικής αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρούν την ειδική αγωγή ως αναπόσπαστο κομμάτι ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλε στην προσπάθεια για αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ήταν οι γονείς τους. Ξεκίνησαν λοιπόν να έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και να εισηγούνται τη δημιουργία νομοθετικών ρυθμίσεων,

για καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών τους. Τις οργανώσεις των γονέων χρηματοδοτούσαν και ομάδες ερευνητών που εργάζονταν στην ειδική αγωγή και υποστήριζαν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν μαζί με τους συνομηλίκους τους (Karagiannis, et al.,1996:21 & Lipsky & Gartner,1996:773-774 & Smith et al., 1998:22).

Η από κοινού εκπαίδευση πέρασε μέσα από διάφορα στάδια όπως α) η χωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η μερική ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη και η ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή σχολείου ή ενισχυτικής διδασκαλίας, γ) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και δ) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από περιοδεύοντα δάσκαλο (Πολυχρονοπούλου, 2003.Μιχαηλίδης, 2009). Στην Ελλάδα οι ενταξιακές πρακτικές προωθήθηκαν έντονα με το Νόμο 2817 / 2000. Ο Νόμος 2817 προωθεί την αντίληψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων με δύο τρόπους: είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ένταξη» αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για να την προσδιορίσουν. Στόχος όλων είναι η δημιουργία ενός “ σχολείου για όλους”. Ενός σχολείου που δεν τονίζει τη διαφορετικότητα, αλλά προωθεί τις ίσες ευκαιρίες όλων των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο της παράλληλης στήριξης για μια επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.

Διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη θεωρητική προσέγγιση ως προς τον ορισμό της ένταξης, αναλύονται οι αρχές της ένταξης και οι παράγοντες για να είναι αυτή επιτυχημένη. Η επιτυχία δημιουργίας ενός ενταξιακού σχολείου προϋποθέτει την εφαρμογή προγραμμάτων όπως η παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση. Γι’ αυτό το λόγο στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται και ο ορισμός της παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αναλύεται και η εκπαιδευτική πολιτική που ισχύει

στην Ελλάδα για την ενταξιακή εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση σε όσα προβλέπονται για το θεσμό της παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ποιοτική έρευνα. Ορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (ερευνητικό εργαλείο, πληθυσμός του δείγματος).

Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, καθώς επίσης και με τη Συζήτηση σε σχέση με αυτά και με τα δεδομένα από προηγούμενες έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση

1.1.α Ορισμός της ένταξης

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο προσδιορισμός της ένταξης συνεπώς και της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση ως προς τη σημασία του (Dyson, 1999 Armstrong, 2004 Slee, 2004 Armstrong κ.α., 2010,2011). Η συνθετότητα για το συγκεκριμένο ορισμό προκύπτει από τη χρήση όρων, εκτός της ένταξης, για μαθητές με αναπηρία στο γενικό σχολείο όπως, ομαλοποίηση, συνεκπαίδευση, ενσωμάτωση και αφομοίωση. Η ένταξη έχει ως στόχο τη προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των παιδιών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σχολείου με εμπειρίες, ευέλικτο, που σέβεται τη διαφορετικότητα (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1997: 144). Παρόλα αυτά όμως, τα παιδιά παραμένουν αποξενωμένα ακόμα και όταν παρακολουθούν τα μαθήματα του γενικού σχολείου (Farrell, 2000: 153). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ένταξη εκλαμβάνεται περισσότερο ως αφομοίωση (assimilation) των παιδιών με ειδικές ανάγκες σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκπαίδευσης του γενικού σχολείου (Avramidis & Norwich, 2002:131).

Ως σχολική ενσωμάτωση θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία κατά την οποία γίνονται προσπάθειες ώστε τα παιδιά να εκπαιδεύονται όσο το δυνατόν γίνεται στο μεγαλύτερο βαθμό και σε ένα περιβάλλον με λίγους περιορισμούς (Striefel,1985,Biklen,1985, Winzer, Rogow & David 1989). Συχνά συναντάμε τις δύο λέξεις ως ταυτόσημες. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό και στο λήμμα «ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες», η ενσωμάτωση σημαίνει η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, δηλαδή την ένταξή τους στο γενικό σχολείο (Μπρίτσας,1990:1918). Βέβαια ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να εξαλειφθούν τυχόν απομονώσεις και περιθωριοποιήσεις προς το παιδί με αναπηρία (Κυπριωτάκης, 2001). Η ενσωμάτωση προωθήθηκε από τη θεσμοθέτηση του Κυβερνητικού Νόμου PL 94-142 ΗΠΑ. Με αυτόν κατοχυρώθηκε η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη δημόσια εκπαίδευση και υιοθετήθηκε η δημιουργία ενός ιδανικού εκπαιδευτικού προγράμματος (individual educational plan). Επιπλέον έρευνες σε άλλες χώρες της Ευρώπης, στην Αμερική και την Αυστραλία,

σχετικά με τη ένταξη και την ενσωμάτωση του μαθητή έδειξαν, ότι παρέμενε στιγματισμένος μέσα στην τάξη παρόλο που προσπαθούσε να παρακολουθήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα(Σούλης,220:325).Τέλος, ο όρος ενσωμάτωση για την Πολυχρονοπούλου , συνδυάζει στόχους και μέσα. Πιο συγκεκριμένα, ως στόχος θεωρείται κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών με αναπηρία, ενώ ως μέσο αναφέρεται στην κατάργηση των διαχωριστικών πρακτικών (Πολυχρονοπούλου, 2011). Άλλωστε η ενσωμάτωση στο χώρο είναι το κύριο στάδιο για μια ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Πολυχρονοπούλου, 1999).

Ένας όρος που αναφέρεται, πέρα από την “ένταξη”, είναι ο όρος της “ομαλοποίησης” (normalization). Εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960, και αναφέρεται στην προσπάθεια για ίσες ευκαιρίες και τη συνύπαρξη ανθρώπων με αναπηρία και μη (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Ένας ακόμη όρος που συναντάμε συχνότερα για τη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία σε γενικό σχολείο είναι ο όρος “inclusive education”, ο οποίος μεταφράζεται ως συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση (Τάφα, 1997), συμμετοχική εκπαίδευση (Φτιάκα, 2007).

Η ένταξη αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 (Vislie,2003:19) και προσδοκούσε την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης καθώς και το να διδάσκονται το Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως οι συνομήλικοί τους (Tilstone, 2002:225). Ως ένταξη λοιπόν θεωρείται η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία, σε γενικό σχολείο και οι ευκαιρίες συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης και παράλληλα αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά (Κόμπος, 1992).

1.1.β Αρχές της ένταξης

Έχει να προκύψει δημόσιος προβληματισμός σχετικά με την ειδική αγωγή από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν η ειδική αγωγή θεωρούνταν ακόμα τομέας περιθωριακός και ιατρικός (Jenny Cobertt, 2001,2001). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) «σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας» (σελ. 157). Ως στόχο λοιπόν η ένταξη έχει μια κοινωνία

αλληλεγγύης, χωρίς διαχωρισμούς, κατηγοριοποιήσεις και χαρακτηρισμούς. Μια κοινωνία δίκαιη με σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου.

Κατά τον Slee, η ενταξιακή εκπαίδευση είναι εντελώς διαφορετική από την ειδική αγωγή (Slee, 2004). Η ειδική αγωγή εστιάζει στην ιατρική διάγνωση του μαθητή και στη συνέχεια τους κατηγοριοποιεί. Μετά τη διάγνωση προσφέρεται και η κατάλληλη θεραπεία (Tomplinson 1985, Slee 2004). Αντίθετα, η ενταξιακή εκπαίδευση ασκεί έντονη κριτική στις κατηγοριοποιήσεις των μαθητών και έχει σκοπό την κοινωνικοποίησή τους. Η διαφορά μεταξύ της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι ότι η πρώτη θεωρεί τη διαφορετικότητα ως πρόβλημα που χρειάζεται λύση, ενώ στη δεύτερη είναι εντελώς αποδεκτή (Booth & Ainscow 2002, Barnes & Mercer, 2004). Με την ένταξη υιοθετείται μία φιλοσοφία αποδοχής της διαφορετικότητας και δημιουργίας ενός “σχολείου για όλους” (Barnes & Mercer, 2004), που σέβεται όλους τους μαθητές άσχετα των χαρακτηριστικών τους (Corbett, 1999). Επίσης, ο τρόπος διδασκαλίας στο ενταξιακό σχολείο ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πράγμα το οποίο κάνει τους μαθητές με αναπηρία να νιώθουν ευχαρίστηση. Το ενταξιακό σχολείο έχει ως στόχο την “κοινωνική αγωγή” και όχι τις αποδόσεις των μαθητών στο σχολείο.

Με βάση όλα τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες, αλλά όλα τα άτομα (Slee, 2001). Τα σχολεία λοιπόν θα πρέπει να δείξουν πλέον αποτελεσματικότητα προς όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Έτσι προκύπτει ένας πιο ευρύς ορισμός της ειδικής αγωγής, η Συμπερίληψη. Ο συγκεκριμένος όρος ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες γενικότερα, με αποτέλεσμα να μη χρησιμοποιούμε τον όρο ‘ειδικό’. Με αυτό τον τρόπο θα δημιουργηθεί σταδιακά ένα σχολείο όπου τα προβλήματα θα αντιμετωπίζονται ως προκλήσεις και όχι ως εμπόδια (Jenny Corbett, 2001, 2003)

1.1.γ Παράγοντες επιτυχίας της ένταξης

Για να μπορούμε να μιλήσουμε για μια επιτυχημένη σχολική ένταξη, θα πρέπει αρχικά να λάβουμε υπόψη μας τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σχετίζεται με όλα τα επίπεδα της ζωής τους όπως, το κοινωνικό, το διαπροσωπικό, το σχολικό και το οικογενειακό. Καθένα από αυτά παίζει έναν εξίσου σημαντικό ρόλο για μια ομαλή και επιτυχημένη ένταξη. Σχετικά με το διαπροσωπικό επίπεδο θα πρέπει να εξετασθεί με προσοχή το είδος και ο βαθμός των ειδικών αναγκών έτσι ώστε να διασφαλίζεται με βεβαιότητα πως το παιδί μπορεί να συμμετάσχει σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Ακόμη, το σχολείο πιο στενά και η κοινωνία ως ευρύτερος τομέας, θα πρέπει να κάνουν τέτοιες προσαρμογές ώστε να μπορούν να διευθετήσουν τυχόν προβλήματα που θα εμφανιστούν. Βέβαια, πολύ σημαντική είναι και η στάση που γενικά κρατάει ο οικογενειακός περίγυρος. Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά με αναπηρία να ξέρουν από τη μία πως έχουν άτομα που πιστεύουν σε αυτά αλλά παράλληλα τα στηρίζουν και σε κάθε τους βήμα χωρίς να είναι διαφορετικοί από τους άλλους.

Η αποτελεσματικότητα λοιπόν της ένταξης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η κοινωνική πολιτική, η κοινωνική αποδοχή, η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων των μαθητών. Όπως έχει αναφερθεί, θα πρέπει να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές σχετικά με την κουλτούρα και τις δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων για να λειτουργήσει σωστά ένα ενταξιακό σχολείο (Allan, 1999). Επίσης, για μια επιτυχημένη σχολική ένταξη, θα πρέπει ως προϋπόθεση να τεθεί η δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων που θα συνταχθούν έχοντας ως βασικό κριτήριο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού. Θα πρέπει δηλαδή να προσαρμοστούν οι στόχοι μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης και η μεθόδευση της διδασκαλίας να γίνει σύμφωνα με το άτομο και τις ανάγκες του.

Πιο συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να διαμορφώνονται έχοντας ως βάση τέσσερεις βασικούς παράγοντες: α) το ίδιο το άτομο και τις ανάγκες που έχει, β) την κοινωνία, γ) τα νέα επιστημονικά δεδομένα που προκύπτουν και δ) τα διάφορα επιστημονικά αγαθά (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

1.1.δ Η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Παρά το γεγονός ότι ιστορικά το ενδιαφέρον για την ειδική αγωγή ξεκίνησε γύρω στα 1700, οι πρώτες ενέργειες για τη φοίτηση των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες ξεκίνησαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Την ίδια δεκαετία συγκροτείται στο Υπουργείο Παιδείας η Επιτροπή Μελετών Θεμάτων Ειδικής Αγωγής και ψηφίζεται από τη Βουλή των Ελλήνων ο νόμος 1143/81 «Νόμος περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμου και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Η επιθυμία ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση αυξήθηκε όταν το 1975 ψηφίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ο νόμος «IDEA- The Individuals with Disabilities Education Act». Λίγο αργότερα το 1978 στη Μεγάλη Βρετανία δημοσιεύτηκε η έκθεση Warnock σχετικά με θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά στη Βρετανία λειτουργούσαν ειδικά σχολεία από τον 18^ο αιώνα και μόλις το 1893 θεσπίστηκε ειδική νομοθεσία για τα παιδιά με μειονεξίες. Το 1981 ψηφίστηκε η «Νέα Εκπαιδευτική Πράξη» (New educational Act). Με την πράξη αυτή προωθήθηκαν δύο σημαντικές αλλαγές: α) οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Local Education Authorities) ανέλαβαν τις εκπαιδευτικές παροχές των παιδιών με ειδικές ανάγκες και β) οι γονείς απέκτησαν δικαίωμα ενεργής συμμετοχής στην απόφαση για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους (Lindsay, 2003. Woll, 2000). Το 1984 ανακοινώθηκε από το Συμβούλιο του Υπουργείου Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης απόφαση που διαπραγματευόταν τη σχολική ενσωμάτωση. Πιο ξεκάθαρα όμως η αρχή «εκπαίδευση για όλους» διατυπώθηκε τον Ιούνιο του 1994 με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα την οποία υπέγραψαν 92 εκπρόσωποι κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών με τίτλο «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994). Ακόμη, η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής παιδείας έχει γίνει γνωστή με διάφορες ονομασίες ανά τον κόσμο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία ονομάστηκε «integration», στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής «mainstreaming» και στη Σκανδιναβία «normalization» (Butler & Shevlin, 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την ένταξη υποστηρίζεται ότι :

- η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι το να φροντίζουν οι εκπαιδευτικοί για την κάλυψη των βιολογικών αναγκών και τη φύλαξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες
- δεν είναι απλά η μεταφορά των μαθητών από ένα σχολικό πλαίσιο σε ένα άλλο και
- δεν είναι η τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες σε ένα μη οργανωμένο και κατάλληλα προσαρμοσμένο περιβάλλον ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών (Τσαγιαννίδου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα καθορίστηκε από τους νόμους 1566/85, ο οποίος έθεσε τη βασική υιοθέτηση της αρχής της ένταξης και το νόμο 2817/2000 με τον οποίο προωθήθηκε η αρχή της ένταξης και το ειδικό σχολείο περιορίστηκε μόνο για παιδιά με σοβαρές αναπηρίες.

Εν κατακλείδι, ο πιο πρόσφατος νόμος είναι ο 3699/2008 και συγκεκριμένα το άρθρο 2, ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, για τη συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση, στην κοινωνική ζωή και στην ισότιμη κοινωνική εξέλιξη με τη δημιουργία ενός μοντέλου συνδιδασκαλίας που ονομάστηκε Παράλληλη Στήριξη (parallel support).

2.Παράλληλη Στήριξη- Συνεκπαίδευση

1.2.α Συνδιδασκαλία και μοντέλα συνδιδασκαλίας

Ως συνδιδασκαλία γενικά έχει οριστεί η εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής συνεργάζονται, με αποτέλεσμα έναν καλό προγραμματισμό σχετικά με την τάξη, ώστε να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης (Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook, 2012).

Η συνδιδασκαλία έχει ως στόχο: α) την αύξηση εκπαιδευτικών επιλογών για όλους τους μαθητές, β) την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και γ) τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης των μαθητών

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2006).

Καθώς η συνδιδασκαλία αρχίζει να εξαπλώνεται, η ευελιξία που αποκτάει σε σχέση με την οργάνωση των δραστηριοτήτων έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μαθητών, θέτει την δημιουργία για διάφορους τύπους συνδιδασκαλίας. Οι τύποι συνδιδασκαλίας χαρακτηρίστηκαν ως μοντέλα και είναι τα εξής: α) Ένας διδάσκει - ένας βοηθάει (one teaching, one assisting). Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας το οποίο είναι και το πιο συνηθισμένο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος αναλαμβάνει να λύσει τις απορίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. β) Ένας διδάσκει - ένας παρατηρεί (one teaching - one observing). Σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρατηρήσουν τους μαθητές ως προς τη συμπεριφορά και την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. γ) Ομαδική διδασκαλία (teaming). Σε αυτό το μοντέλο οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. δ) Σταθμοί διδασκαλίας (station teaching). Σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τις τάξεις τους αλλά ο καθένας ασχολείται με τη διδασκαλία του. ε) Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία τους αλλά ο καθένας διδάσκει μια διαφορετική ομάδα μαθητών. στ) Εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί κάνουν μάθημα σε μια μικρή ομάδα μαθητών οι οποίοι δέχονται διαφοροποιημένη διδασκαλία (Μαυροπαλιάς, 2013).

1.2.β Ορισμός παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης

Όπως αναφέρεται και στην προηγούμενη ενότητα ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης εμφανίστηκε στην Ελλάδα το 2000 με το νόμο 2817/2000. Μολονότι ο όρος Παράλληλη Στήριξη είναι ο αρχικός ορισμός που χρησιμοποιήθηκε για το εκπαιδευτικό πλαίσιο σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες σε γενικά σχολεία, το “Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης” αποτελεί μία μετονομασία του. Η ιδέα της συνεκπαίδευσης προήλθε κυρίως από διεθνείς συζητήσεις για το πώς το γενικό

σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών (Sebba & Ainscow, 1996). Ακόμα, ο όρος συνεκπαίδευση επιλέχθηκε να χρησιμοποιείται λόγω του ότι ανταποκρίνεται πιο εύστοχα στη φιλοσοφία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, στη φιλοσοφία δηλαδή ότι η διαφορετικότητα των αναγκών όλων των μαθητών, μπορεί να καλυφθεί μέσω του γενικού Αναλυτικού Προγράμματος, όσο περισσότερο γίνεται (Salisbury, 1991).

Η ταύτιση των δύο όρων γίνεται κατανοητή αφού ο στόχος της Παράλληλης Στήριξης, η αυτονόμηση δηλαδή του μαθητή στη σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης, συγκλίνει με τον ορισμό της συνεκπαίδευσης που αναφέρεται στην δεκτικότητα της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων. Αναφερόμαστε δηλαδή στα σχολεία εκπαίδευσης όπου ο καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται (Τάφα, 1998, σελ. 101). Η πρακτική της συνεκπαίδευσης δεν εφαρμόστηκε με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα σχολεία. Το κάθε σχολείο ανάλογα με τις περιπτώσεις των παιδιών, το ειδικό προσωπικό και τα μέσα που διέθετε ακολούθησε την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης διαφορετικά. Έτσι ο Norwich μέσα από έρευνες κατέληξε σε 4 βασικά μοντέλα συνεκπαίδευσης: 1) Μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις, με το οποίο προωθείται η καλλιέργεια της συνύπαρξης και η αποδοχή της διαφορετικότητας, 2) Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη, στο οποίο τα παιδιά φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης αλλά παράλληλα υποβοηθούνται από τους ειδικούς, 3) Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών, το οποίο εστιάζει στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού και 4) Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο προωθεί την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες σε ειδικά σχολεία και τάξεις, δεδομένου ότι δεν προβάλλεται η διαφορετικότητα.

Στην Παράλληλη Στήριξη- Συνεκπαίδευση συμμετέχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες όταν κρίνεται από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) ότι είναι κατάλληλες οι συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, για να δοθεί Παράλληλη Στήριξη – Συνεκπαίδευση σε ένα μαθητή, θα πρέπει αυτός να έχει γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ. Η αίτηση των γονέων για παροχή Παράλληλης –Στήριξης, υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου, η οποία στέλνεται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν. 3699/2008).

1.2.γ Παράλληλη- Στήριξη στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή για να δούμε πως λειτουργεί η ειδική αγωγή στις άλλες χώρες, γίνεται κατανοητό πως σε κάθε χώρο ο τρόπος διδασκαλίας της συνδιδασκαλίας είναι διαφορετικός. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, πριν από την ψήφιση του νόμου στις 29 Νοεμβρίου 1975, στα δημόσια σχολεία φοιτούσαν μόνο ένα στα πέντε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (United States Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2012). Στην Αυστραλία υπήρξαν σημαντικοί ομοσπονδιακοί νόμοι για την αναπηρία, όπως αυτός Περί Διακρίσεων (1992) και αργότερα σχετικά με τα πρότυπα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία(2006). Οι νόμοι αυτοί εξασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στην εκπαίδευση, σε σχέση με τους άλλους μαθητές(Cumming,2012). Ακόμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι πρώτες μεταρρυθμίσεις βασίστηκαν σε νόμους όπως αυτόν «περί Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης»(1989) και το νόμο «No Child Left Behind». Στη Φιλανδία η συνδιδασκαλία στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (2011), αναφέρεται ως «στήριξη της μάθησης και της σχολικής φοίτησης» (Supporting learning and school attendance). Με αυτόν τον τρόπο η συνδιδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια στρατηγική η οποία εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών(Friend et al., 2010). Το 2010 προσφέρθηκε επίσης ένα χρηματικό κίνητρο για τη συνδιδασκαλία στα σχολεία στο Ελσίνκι, το πρόγραμμα ονομάστηκε «Tura» και μεταφράζεται ως «μπόνους για το αποτέλεσμα». Επίσης, μια χώρα κοντά στα ελληνικά δεδομένα, η Ιταλία, έχει μεγάλη ιστορία σχετικά με το θέμα της συνδιδασκαλίας αφού με το νόμο 517 του 1977, αποφασίστηκε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας τους, έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς(Μαυροπαλιάς,2013). Είναι φανερό η μεγάλη ανάγκη προώθησης της συνδιδασκαλίας σε όλες τις χώρες.

Η εφαρμογή της ένταξης στην Ελλάδα ξεκίνησε με προσπάθεια ιδιωτών και φιλανθρωπικών σωματείων. Κύρια χαρακτηριστικά των προσπαθειών αυτών ήταν η φιλανθρωπία και η παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, χωρίς να εφαρμόζεται κάποια ενταξιακή πρακτική (Σούλης, 2002). Ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή ήταν ο 1143/31.3.1981 «περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και

κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Ο νόμος αυτός αναφερόταν στον προσδιορισμό του όρου 'αποκλίνοντα άτομα', στην πρόβλεψη παροχής ειδικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Θεωρήθηκε όμως πως ήταν αντιγραφική αντίστοιχων νομοθεσιών άλλων χωρών, και πως ενίσχυε το διαχωρισμό μεταξύ «φυσιολογικών» και «μη φυσιολογικών» ατόμων κατηγοριοποιώντας τους και θέτοντάς τους στο περιθώριο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Η επόμενη νομοθετική ρύθμιση που επηρέασε την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, είναι ο νόμος 1566/ 30/ 09. 1985, με τον οποίο η ειδική εκπαίδευση αποτέλεσε τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και προωθήθηκε η ένταξη (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Επίσης, με το νόμο αυτό αναγνωρίζεται ότι :α) ο όρος 'αποκλίνοντα άτομα' αντικαθίσταται από τον όρο 'άτομα με ειδικές ανάγκες', β) η Ειδική Αγωγή αντιμετωπίζεται ως μέρος του γενικού σχολείου, γ) υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης, με την ίδρυση ειδικών τάξεων στο χώρο των γενικών σχολείων και δ) θεσπίζεται ο θεσμός των ειδικών υπηρεσιών (Πολυχρονπούλου, 2001). Αργότερα, η τροποποίηση του 1993 ήταν η πιο σημαντική καθώς καθόρισε την ανάγκη τοποθέτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στο γενικό σχολείο την ανάγκη εκπαίδευσης με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και την πρόσληψη ειδικού προσωπικού (Evans & Lunt, 2002. Lindsay, 2003. Τζουριάδου, 1995, Woll, 2000). Η βρετανική κυβέρνηση επιτάχυνε την εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης το 1997 με την ίδρυση του Green Paper (Department for education and Employment, 1997) και του Special Education Needs Action Program (Department for education and Employment, 1998).

Στον Ελλαδικό χώρο επιχειρήθηκε η εξάλειψη των αδυναμιών των προηγούμενων ρυθμίσεων, με το νόμο 2817/14. 3. 2000. Ο συγκεκριμένος νόμος όπως γίνεται κατανοητό και από προηγούμενες ενότητες, αποτελεί την απαρχή της ενταξιακής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Στις ρυθμίσεις του αναφέρονται: η αναδιατύπωση της ορολογίας της Ειδικής Αγωγής. Ακόμη, δέχτηκε κριτικές γιατί θεωρήθηκε ότι η εφαρμογή του αντί για ένα σχολείο «σχολείο για όλους», δημιούργησε ένα παράλληλο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Σούλης, 2002). Βέβαια, επειδή στο συγκεκριμένο νόμο δεν υπήρχε ο περιορισμός των καθηκόντων των ειδικών παιδαγωγών, το 2007 προστέθηκε με την υπουργική απόφαση 27922/ Γ6.

Τέλος, με τους δύο πιο πρόσφατους νόμους για την Ειδική Αγωγή (Ν. 2 817/ 2000 και 3699/ 2008), αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες που φοιτούσαν στη γενική εκπαίδευση. Όσον αφορά τα στοιχεία που πρέπει να έχει ένας μαθητής για να παρακολουθεί την Παράλληλη Στήριξη, υπάρχει άρθρο στον τελευταίο νόμο (3699/2008). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα άρθρα 6(§ 1β) και 7(§ 2,4), φαίνεται ότι γίνεται μια κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με το βαθμό αναπηρίας τους. Μετατροπές υπήρχαν και στον τρόπο λειτουργίας, αφού τα Κ.Δ.Α.Υ.

(Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) κάθε νομού, μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης).

3.ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.3.α Ορισμός της αντίληψης

Ένας από τους πρώτους ορισμούς της αντίληψης έχει δοθεί από τον T.Reid (1785). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, ως αντίληψη ορίζονται όλες εκείνες οι εμπειρίες που σχετίζονται με εξωτερικά ερεθίσματα. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός για τη συγκεκριμένη έννοια. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής (Παπαδόπουλος, 2001• Φιλίππου, Χρήστου, 2001• Γεωργογιάννη,2010). Η μελέτη των αντιλήψεων έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2008) «Οι αντιλήψεις είναι πολυσύνθετες ψυχολογικές λειτουργίες του ανθρώπου με βάση τις οποίες ερμηνεύει τον κόσμο που το περιβάλλει. Η διαμόρφωση μιας αντίληψης οδηγεί στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στάσης απέναντι στο αντικείμενο, το πρόσωπο ή το θεσμό στον οποίο αυτή αναφέρεται» (σελ.253).

1.3.β Ορισμός της προσδοκίας

Ως προσδοκία ορίζεται η πιθανή μελλοντική εκπλήρωση μιας επιθυμίας που σχετίζεται με τους στόχους του ατόμου. Σχετικά με τον ορισμό της προσδοκίας έχουν

διατυπωθεί πολλές θεωρίες. Αρχικά ο Rotter (1966: 1-28) ως προσδοκία ορίζει «την πιθανότητα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, να οδηγήσει σε συγκεκριμένη ενίσχυση». Δηλαδή, πως η προσδοκία αλλάζει τη συμπεριφορά του ατόμου, όχι όμως έμμεσα. Αντίθετα, ο Bandura θεωρεί πως οι προσδοκίες αποτελούν εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζονται από άλλους εξωτερικούς και στη συνέχεια αλληλεπιδρούν στη συμπεριφορά του ατόμου (Bandura, 1998) .

. Ο Rosenthal(1968) από την άλλη υποστήριξε ότι οι προσδοκίες που έχει ένας εκπαιδευτικός για το μαθητή του, παράγονται αυτόματα. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν τις σχέσεις του ίδιου με το μαθητή του (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση προήλθε από έρευνες των Rosenthal & L.Jacobson το 1968 και ονομάστηκε «το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» ή «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

1.3.γ Η σχέση της αντίληψης με την προσδοκία των εκπαιδευτικών

Οι άνθρωποι καθημερινά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν κάποιες προσδοκίες για τους άλλους. Αυτές μπορεί να πηγάζουν από κοινωνικά κατεστημένα ή προσωπικές αντιλήψεις (Φιλίππου & Χρήστου, 2001). Έτσι ακριβώς γίνεται και στο σχολικό πλαίσιο. Η κατανόηση της αναπηρίας αλλά και οι προσδοκίες για το μαθητή, αποτελούν ένα πολύ βασικό παράγοντα αποδοχής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, όπως αναφέρεται και από την έρευνα των McGregor & Campbell (2001).

Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει και η σχέση της αντίληψης με της προσδοκίας. Οι αντιλήψεις που έχουμε λειτουργούν ως κατευθυντήρια δύναμη για την απόκτηση των προσδοκιών.

Από διάφορες έρευνες έχει προκύψει η άποψη πως η συνδιδασκαλία και πιο συγκεκριμένα η παράλληλη στήριξη έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές και στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, με την παράλληλη στήριξη επιτρέπεται στους δασκάλους να εργάζονται με μικρότερες ομάδες μαθητών με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται καλύτερα στα προγράμματα σπουδών και να επικεντρώνονται περισσότερο σε θέματα διαφορετικότητας. Ακόμα, οι αλλαγές που γίνονται στο πρόγραμμα σπουδών μπορούν να βασιστούν πάνω στις ατομικές ανάγκες του κάθε

μαθητή, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή από όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Επίσης, δημιουργεί ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης και μεταξύ των δασκάλων αλλά και μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών(Perl, M. & Maughmer, B. & McQueen, C. ,1999). Παράλληλα, έχει φανεί από έρευνες πως οι καθηγητές πιστεύουν πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν διαφορετικά σε σχέση με τους άλλους μαθητές και γι ' αυτό απαιτείται και περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία τους. Γενικά όμως θεωρούν πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επωφελούνται από την εκπαίδευση στην κανονική τάξη και δημιουργούνται έτσι ίσες ευκαιρίες για όλους(Stone, I. ,2015). Τέλος, έχει τονιστεί πως κατά τη διάρκεια της παράλληλης στήριξης υπάρχει πλήρη αξιοποίηση της απόκλισης στην πείρα των δύο εκπαιδευτικών, αφού ο ένας λειτουργεί ως 'μόλυβδος' και διδάσκει, ενώ ο άλλος παίζει το ρόλο της 'υποστήριξης'. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθεί και ο ένας τον άλλον, πράγμα που προσφέρει ανατροφοδότηση(Bergen, B. ,2014).

Παρόλα αυτά όμως από τις ίδιες έρευνες προκύπτουν και κάποιες απόψεις, οι οποίες παρουσιάζουν κάποια μειονεκτήματα της συνδιδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα της παράλληλης στήριξης. Ένα από τα βασικότερα θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της παράλληλης στήριξης, είναι πως δεν υπάρχει πάντα καλή συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών. Υπάρχουν κάποιοι που δεν θέλουν να μοιράζονται το χώρο τους ή ακόμα και να διαθέσουν χρόνο για συνεννόηση και συζήτηση ως προς το σχεδιασμό του προγράμματος. Ακόμα, πρέπει να τονιστεί ότι οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να μαθαίνουν οι μαθητές εξίσου και να προχωράνε το διδακτικό υλικό παράλληλα. Για να γίνουν όμως αυτά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα πρέπει να γίνει τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών. Επίσης, θεωρούν ότι οι γνώσεις που κατέχουν για την ειδική αγωγή είναι ανεπαρκείς. Τέλος τονίζουν πως για να μπορεί να υπάρχει παράλληλη στήριξη στην τάξη, θα πρέπει ο χώρος να είναι μεγάλος για να μπορούν να ικανοποιηθούν και οι δύο ομάδες, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να ελέγχεται η στάθμη του θορύβου(Perl, M. & Maughmer, B. & McQueen, C. ,1999. Fitzell, S. , 2014).

Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΈΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα με σκοπό την ομαλή ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και να διερευνήσει ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης στη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, με στόχο πάλι την ομαλή τους ένταξη στο δημοτικό σχολείο.

Η παράθεση των απόψεών τους κρίνεται πολύ χρήσιμη και είναι οι μόνοι ικανοί για να τοποθετούν και να καλύψουν τα ερωτήματα που προκύπτουν. Βάση λοιπόν των ενδιαφερόντων και των ερευνητικών στόχων, η παρούσα πτυχιακή εργασία καλείται να απαντήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο συνεργασίας του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τη σχολική κοινότητα και τους γονείς, στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης ;
- 2) Σε ποιούς τομείς π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, σχολικές δεξιότητες εστιάζεται η εκπαίδευση των παιδιών που συμμετέχουν στην Παράλληλη Στήριξη ;
- 3) Ποιά είναι τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες που σχετίζονται με το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης .

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Το βασικό μέρος της έρευνας εντάσσεται στην ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία για την οποία ο Denzin & Lincoln (2005) εισηγούνται, πως αν και μπορεί να καθοριστεί μέσω πολλών ορισμών, γενικά θεωρείται ως η ερευνητική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί τέτοιες μεθόδους, ώστε να προσφέρει μια καλή εικόνα ενός εκπαιδευτικού ή κοινωνικού φαινομένου (Mertens & McLaughlin, 1995). Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας για τη διερεύνηση του θέματος, έγινε με στόχο το σχηματισμό αναλυτικών κατηγοριών, οι οποίες στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την Παράλληλη Στήριξη.

Η ποιοτική έρευνα «βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά», η ανάλυση των οποίων θέτει ως προϋπόθεση την κατανόηση της πολυπλοκότητας του ερευνητικού πλαισίου (Mason, 2003, σ.20). Ακόμα, η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση αυτών απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσιφίδης, 2001). Ένας ποιοτικός σχεδιασμός πραγματοποιεί την έρευνα μέσα στις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική ζωή (Τσιώλης, 2014), χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως η συνέντευξη. Επομένως, η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια κοινωνική πράξη η οποία θα περιλαμβάνει τις σχέσεις ανθρώπων και ομάδων που θα επιφέρουν τα δικά τους πολιτικά και ηθικά ζητήματα (Levstik & Tyson, 2008).

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη ορίζεται ως μια διαπροσωπική συνάντηση και ως ένας σκόπιμος διάλογος κατά τη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες, κάνοντας ερωτήσεις στο συνεντευξιαζόμενο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι συνεντεύξεις μπορούν να δώσουν τις πιο ακριβείς και πλουσιότερες πληροφορίες σε σχέση με άλλους τύπους διερεύνησης (Patton, 1990). Επίσης, η συνέντευξη επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών χωρίς αυτές να είναι αναμενόμενες (Rose, Grosvenor, 2000) και παρέχει δυνατότητες ευελιξίας για να βεβαιωθούμε ότι

οι ερωτήσεις μας έχουν γίνει κατανοητές. Έχει διαπιστωθεί ότι η συνέντευξη χωρίζεται σε τρία βασικά είδη :τη δομημένη, την ημι-δομημένη και τη μη δομημένη (Bernard,1998, Denzin& Lincoln, 2005, Αβραμίδης& Καλύβα, 2006). Οι δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και συγκεντρώνουν κυρίως ποσοτικά δεδομένα και όχι ποιοτικά. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όπως αυτή που υπάρχει στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιούνται για την απόκτηση μιας πιο λεπτομερούς εικόνας για τις απόψεις και τις αντιλήψεις του συνεντευξιαζόμενου. Τέλος, στις μη δομημένες συνεντεύξεις ο συνεντευξιαστής έχει προετοιμάσει από πριν ένα θεματικό άξονα σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο, σύμφωνα με το οποίο θα στήσει και τις ερωτήσεις του(Bernard,1998, Denzin&Lincoln,2005, Αβραμίδης& Καλύβα, 2006).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη πιο συγκεκριμένα, ανήκει στην κατηγορία των χαλαρά δομημένων συνεντεύξεων (Mason,2003) ή «λιγότερο τυπικών συνεντεύξεων στις οποίες ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει και να κάνει προσθήκες σε αυτές» (Cohen, Manion, Morrison, 2008, σελ.452). Οι βασικές αρχές της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η δημιουργία μιας σχέσης με τον συνεντευξιαζόμενο ο οποίος μπορεί να αναπτύξει θέματα που τον ενδιαφέρουν χωρίς την τήρηση συγκεκριμένης σειράς των ερωτήσεων(Αβραμίδης & Καλύβα,2006).

Στη συγκεκριμένη έρευνα συντάχθηκε «οδηγός συνέντευξης», ο οποίος ήταν χωρισμένος σε 3 θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι άξονες αυτοί αφορούσαν:

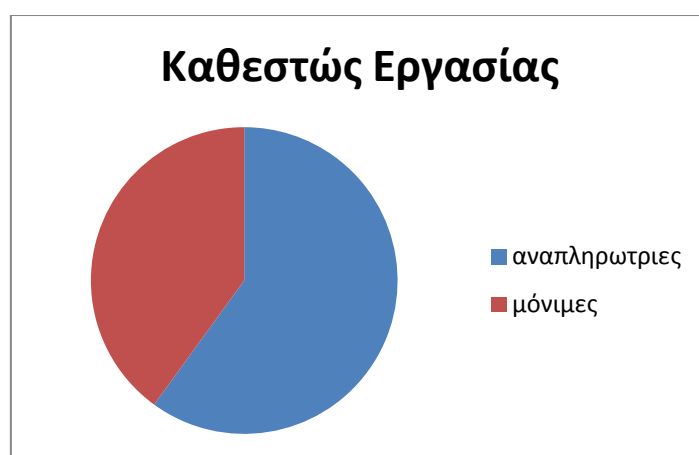
- Κάποια γενικά στοιχεία σχετικά με τους εκπαιδευτικούς.
- Ερωτήσεις σχετικά με το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα σε σχέση με τους νηπιαγωγούς.
- Ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην ανάπτυξη των παιδιών.

Ο πρώτος άξονας που αφορά τα προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών αποτελείται από 8 ερωτήσεις. Ο δεύτερος , ο οποίος αναφέρεται στη γνώμη των νηπιαγωγών για την Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα, αποτελείται από 6 ερωτήσεις και ο τρίτος που απευθύνεται στην αποτελεσματικότητα της Παράλληλης Στήριξης ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Συνολικά λοιπόν οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στον Οδηγό Συνέντευξης είναι 18 και τέθηκαν σχετικά με σταθερή σειρά. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στον οδηγό

συνέντευξης ήταν άμεσες, ανοιχτού τύπου, περιγραφικές, υποθετικές , ενώ παράλληλα έγινε αποφυγή των καθοδηγητικών ερωτήσεων(Αβραμίδης,2013).

2.4. Συμμετέχοντες

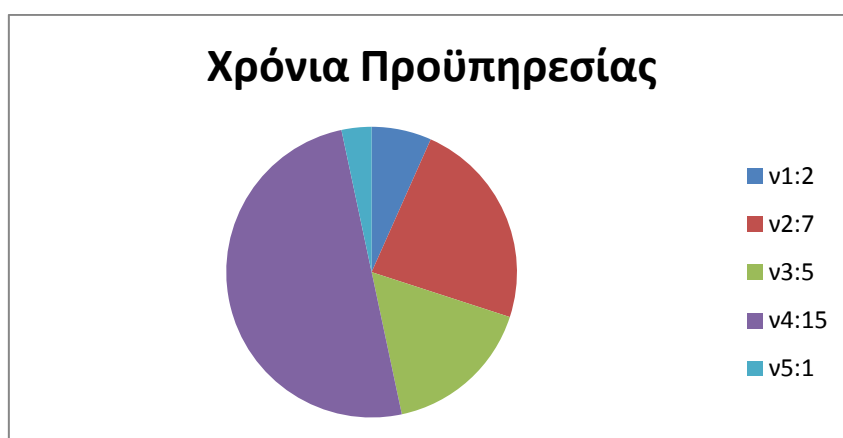
Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν πέντε (5) νηπιαγωγοί Παράλληλης Στήριξης – Συνεκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται στο Δημόσιο Τομέα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι τέσσερις (4) από αυτές εργάζονται σε διαφορετικούς δήμους του νομού Αττικής και η πέμπτη (5^η) εργάζεται στο νομό Φλωρίνης. Το καθεστώς εργασίας για τις τρεις (3) από τις νηπιαγωγούς είναι η αναπλήρωση, ενώ οι άλλες δύο(2) είναι μόνιμα διορισμένες(διάγραμμα 1). Οι τέσσερις (4) έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και έχουν εξειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή είτε με μεταπτυχιακά, είτε με παρακολούθηση σεμιναρίων 400 ωρών, ενώ η μία (1) έχει αποφοιτήσει από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας(διάγραμμα 2) και έχει κάνει και αυτή μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας οι δύο από τις πέντε νηπιαγωγούς έχουν αρκετά μεγάλη προϋπηρεσία(v2:7 χρόνια και v4:15 χρόνια), ενώ οι άλλες τρεις κυμαίνονται από έναν έως πέντε χρόνια(v1:2 χρόνια, v3: 5 χρόνια και v5:1 χρόνο) (διάγραμμα 3).



Γράφημα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το καθεστώς εργασίας



Γράφημα 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το καθεστώς εργασίας



Γράφημα 3: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας

2.5 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο - Μάιο 2017. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένη συνέντευξη (Bell, 2001. Cohen & Manion & Morrison, 2008). Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε τυχαία (βολική δειγματοληψία). Η αρχική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ήταν τηλεφωνική. Οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμμετέχουν με χαρά στην έρευνα για να βοηθήσουν στη συλλογή των δεδομένων. Στη συνέχεια καθορίστηκε η ώρα συνάντησης για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, η οποία ήταν τα απογεύματα αφού τα πρωινά εργάζονταν σε σχολεία. Κατά την επαφή μαζί τους

αναφέρθηκε ο λόγος διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας (εκπόνηση πτυχιακής εργασίας) και έγινε μια πλήρης περιγραφή των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία της έρευνας. Η συνέντευξη, στους περισσότερους, πραγματοποιήθηκε στον προσωπικό τους χώρο, ενώ σε έναν (1) από αυτούς σε τρίτο χώρο . Ο τύπος συνέντευξης που είχε επιλεγεί έδινε στους συμμετέχοντες ελευθερία χρόνου ώστε να κατανοήσουν την ερώτηση και να σκεφτούν την απάντησή τους . Η διάρκειά των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 20' – 30' λεπτά. Κάθε συνέντευξη ηχογραφήθηκε με συσκευή μαγνητοφώνησης. Αφού πραγματοποιήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις, απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά. Λόγω της ανωνυμίας της συνέντευξης, τόσο στο ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, όσο και στην απομαγνητοφώνησή της, συμπληρωνόταν ένας κωδικός v1, v2, v3, v4, v5 όπου v η κάθε νηπιαγωγός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1. Ανάλυση συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση του περιεχομένου (Braun & Clarke, 2006) κατά την οποία γίνεται συλλογή, ταξινόμηση, ομαδοποίηση και ανάλυση των θεμάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2008). Παρόλο που η ποιοτική έρευνα είναι δύσκολη ως προς την ανάλυση και τον έλεγχο, αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης. Κατά τη διάρκεια των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής σειρά : Αρχικά έγινε προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων , στη συνέχεια τις ταξινομήσαμε ανάλογα με το θέμα τους και τις ομαδοποιήσαμε σύμφωνα με το που απευθυνόντουσαν στη νηπιαγωγό ή στη νηπιαγωγό Παράλληλης Στήριξης σε σχέση με το μαθητή. Αφού γίνουν όλα τα παραπάνω, ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων.

Η θεματική ανάλυση μπορεί να προσδιοριστεί ως μια εκδοχή ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Smith, 1995 & Ahuvia, 2008 & George, 2008). Ουσιαστικά με την ανάλυση των δεδομένων το υλικό με μορφή ποιοτικής έρευνας , μετατρέπεται σε μορφή ποσοτικών δεδομένων (Κυριαζή, 2011). Στη συνέχεια τα στοιχεία του κειμένου κωδικοποιούνται. Η βασική μονάδα καταγραφής (λέξη) επιλέγεται από τον ερευνητή σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας και όταν η μονάδα καταγραφής δεν είναι δυνατό να ερμηνευτεί, τότε το υπόλοιπο κομμάτι θεωρείται ως μονάδα καταγραφής (Κυριαζή, 2011).

Παρουσίαση ευρημάτων :

Α) Υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών(εκπαιδευτικού γενικής και παράλληλης στήριξης) ; Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης; Αν ναι, ποιά;

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση για το αν υπάρχει σχέση συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών(γενικής και ειδικής αγωγής), οι δύο νηπιαγωγοί θεωρούν πως η Παράλληλη Στήριξη είναι σημαντική αλλά εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και το χαρακτήρα του. Οι άλλες δύο είχαν εξ αρχής πολύ καλή συνεργασία με την εκπαιδευτικό γενικής ενώ μία νηπιαγωγός θεωρεί πως υπάρχει καλή συνεργασία, αλλά δεν την έχει βιώσει ακόμα. Υποστηρίζουν όμως όλες πως είναι πολύ σημαντικό

οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής να επιμορφωθούν, γιατί πολλές φορές δεν είναι ευαισθητοποιημένοι ή και να θέλουν να βοηθήσουν δεν ξέρουν πως. Θεωρούν πως χρειάζονται πιο καταρτισμένες γνώσεις και θα ήταν καλό να παρακολουθούν τα σεμινάρια λίγων ωρών που παρακολουθούν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί απάντησαν :

«Νομίζω ότι έχει σχέση κάθε φορά με το σχολείο που είσαι και με τον εκπαιδευτικό τον οποίο συνεργάζεσαι, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα παιδιά με δυσκολίες με διαφορετικό τρόπο, σε γενικές γραμμές όσα χρόνια έχω δουλέψει δηλαδή 2 στην Παράλληλη Στήριξη , έχω δει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι , θέλουν να βοηθήσουν, απλά καμιά φορά δεν ξέρουν πώς να το κάνουν, δεν έχουν ίσως τη γνώση προκειμένου να καταλάβουν αυτό που κάναμε εμείς και τον τρόπο που πρέπει να διαχειριστούν αυτές, εμάς στην τάξη, πρέπει δηλαδή να έχουν πιο καταρτισμένες γνώσεις. Στα σεμινάρια μας είχαν πει ότι όταν είσαι Παράλληλη Στήριξη δεν πρέπει να είσαι μόνο σα συνοδός παιδιού, θα πρέπει τα άλλα παιδιά να καταλάβουν ότι κι εσύ είσαι δασκάλα για να μην περιθωριοποιηθεί το παιδί και να μη σε αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Είναι δύσκολο να γίνει γιατί και οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής έχουν το πρόγραμμά τους. Προσπαθώ όταν η δασκάλα δε βρίσκεται στην τάξη να καλύπτω εγώ και να νιώθουν τα παιδιά ότι είμαστε μια ομάδα και όχι ότι εγώ με το παιδί με τις ανάγκες να είμαστε περιθωριοποιημένοι. Μέχρι τώρα δεν μου έχει συμβεί κάτι, απλά θεωρώ πως και μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί δεν βοήθησαν ιδιαίτερα ώστε να μην υπάρχει κατηγοριοποίηση». (v1)

«Ο ρόλος της Παράλληλης Στήριξης είναι πολύ σημαντικός. Όλα αυτά τα χρόνια που έχω εργαστεί, η συνεργασία με τη νηπιαγωγό ήταν πολύ καλή. Γινόταν μια συζήτηση για το ημερήσιο πρόγραμμα, βρίσκαμε κάποιες λύσεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Απλά πάντα θεωρώ ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης». (v2)

«Υπάρχει συνεργασία απλά εγώ ακόμα δεν την έχω βιώσει. Οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής δεν μας αποδέχονται εύκολα. Θεωρώ πως θα έπρεπε να επιμορφώνονται λίγο περισσότερο σε σχέση, με την ειδική αγωγή και τις περιπτώσεις που υπάρχουν σε αυτή». (v3)

«Αυτό εξαρτάται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής. Εγώ πάντα συζητάω ειδικά στις αρχές της χρονιάς για όλα τα θέματα και τον

προγραμματισμό της τάξης, γιατί θεωρώ πως η συνεργασία είναι απαραίτητη. Επειδή δεν έχουν ειδικευση, είναι πιθανόν να μην μπορούν να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με τα θέματα των παιδιών με ιδιαιτερότητες και να μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία αν χρειάζεται. Πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Συνήθως και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι συνεργάσιμοι και συζητήσιμοι». (v4)

«Αρχικά η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να λειτουργήσει η Παράλληλη Στήριξη αποδοτικά. Θεωρώ τον εαυτό μου πολύ τυχερό γιατί έχω απόλυτη συνεργασία, αλλά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικός της τάξης βλέπει τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης με κατώτερη ματιά και μερικές φορές θεωρούν πως είναι βοηθητικό προσωπικό, αυτό όμως δεν ήταν προσωπική μου εμπειρία, αλλά συναδέλφων μου. Πολλοί γνωστοί μου που έχουν εργαστεί σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, μου έχουν πει πως οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετώπιζαν καχύποπτα και τους υποβάθμιζαν. Πιστεύω πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, δεν είναι δυνατό να βγει το εβδομαδιαίο πρόγραμμα χωρίς τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Εγώ σε αυτό που κάνω σκοπός μου είναι η συνεκπαίδευση, από κει και πέρα το πρόγραμμα το κάναμε με βάση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού». (v5)

B) Πιστεύετε ότι το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γονέα (παιδιά με ΕΕΑΑ) είναι καλό; Τι περιθώρια βελτίωσης υπάρχουν και πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό;

Όσον αφορά το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης και των γονέων υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις. Οι δύο εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν πως το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του νηπιαγωγού είναι στο χέρι κάθε εκπαιδευτικού, ενώ μία από αυτές διευκρινίζει πως παίζει πολύ σημαντικό ρόλο πως θα παρουσιάσεις σε κάθε γονέα την κατάσταση του παιδιού του. Θεωρούν πως η σχέση αυτή εξαρτάται από τα όρια που θα θέσει ο εκπαιδευτικός. Οι άλλες τρεις νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ξεκάθαρα ότι η σχέση εκπαιδευτικού και γονέα πρέπει και είναι καλή τις περισσότερες φορές. Όλες όμως οι νηπιαγωγοί τονίζουν πως είναι διατεθειμένες να συνεργαστούν και να βοηθήσουν στην προσπάθεια της Παράλληλης Στήριξης, με το να συνεχίζουν το έργο της και στο σπίτι. Υπάρχουν όμως και πολλές περιπτώσεις γονέων οι οποίοι δεν έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού τους και θεωρούν ότι

είναι κάτι περαστικό, είτε πιστεύουν ότι βάζοντας στο παιδί τους Παράλληλη Στήριξη θα στιγματιστεί. Οι τρεις από τις πέντε νηπιαγωγούς ανέφεραν πως ένας τρόπος βελτίωσης αυτής της σχέσης είναι η ενημέρωση των γονέων ή μια σχολή γονέων. Οι άλλες δύο δεν τοποθετούνται τόσο συγκεκριμένα και απλά λένε πως θα πρέπει να συζητάνε και να τους ενημερώνουν καθημερινά και για τις καλές και για τις κακές στιγμές του παιδιού.

«Το πλαίσιο συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού θεωρώ πως αφορά καθαρά τον εκπαιδευτικό και τα όρια που θα βάλει αυτός σε αυτή τη σχέση. Είναι πολύ σημαντικό να βάλει όρια και στη γενική εκπαίδευση και στην Παράλληλη Στήριξη, ιδίως στην Παράλληλη Στήριξη, από την άποψη ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία είτε μαθησιακή είτε συμπεριφορική, γιατί οι γονείς στην ηλικία των 5-6 ετών δεν έχουν αποδεχτεί το γεγονός, δεν έχουν συνειδητοποιήσει απόλυτα ότι δεν είναι κάτι περαστικό, αλλά είναι κάτι με το οποίο το παιδί τους θα πορευτεί, και αν το έχουν συνειδητοποιήσει, δεν έχουν αντιληφθεί το μέγεθος και την εμβέλεια των δυσκολιών, δηλαδή τις βλέπουν αλλά ίσως δε μπορούν να τις δεχτούν. Είναι σημαντικό να ακούς το γονέα, αλλά είναι το ίδιο σημαντικό ο γονέας να ξέρει ότι εσύ είσαι ο εκπαιδευτικός και δεν είσαι το δεκανίκι που θα κάνει απλά ότι του λέει ο γονέας. Πρέπει να έχεις άποψη, αλλά όχι σε πολύ στενή επαφή. Καλό είναι να γίνεται στο πλαίσιο του σχολείου η διαδικασία του τετραδίου, στο οποίο θα γράφω κάθε μέρα τα πάντα σχετικά με το παιδί γιατί δε βοηθάει να λες μόνο τα αρνητικά του παιδιού στο γονέα γιατί και αυτός περνάει το δικό του γολγοθά». (v1).

«Υπήρχαν γονείς πολύ συνειδητοποιημένοι με τους οποίους η συνεργασία ήταν πολύ καλή και βοηθούσαν και αυτοί από την πλευρά τους. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις γονέων που δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους, οπότε εκεί αυτομάτως δυσκολεύεται και η συνεργασία». (v2)

«Το πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς είναι καλό. Οι γονείς γενικότερα αποδέχονται την Παράλληλη Στήριξη. Βέβαια μου έχουν τύχει και περιπτώσεις που δεν ήθελαν την Παράλληλη Στήριξη γιατί θεωρούσαν ότι το παιδί στιγματίζεται. Αυτό βελτιώνεται με την καλύτερη ενημέρωση των γονιών και τη συζήτηση». (v3)

«Συνήθως παίζει ρόλο πως θα το διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης, πρέπει να υπάρχει μια συζήτηση με τους γονείς για να μπορεί να υπάρχει καλή συνεργασία. Εξαρτάται βέβαια και από τους γονείς γιατί κάποιοι

απλά αδιαφορούν ή δεν τους αρέσει αυτό που ακούνε. Υπάρχουν όμως και γονείς που το δέχονται και βοηθούν στη βελτίωση της κατάστασης του παιδιού με τη στήριξη που του δείχνουν στο σπίτι. Βέβαια είναι πολύ σημαντικό το πώς θα το χειριστεί και πώς θα παρουσιάσει η νηπιαγωγός την κατάσταση».(v4)

«Περιθώρια βελτίωσης πάντα υπάρχουν σε οτιδήποτε , όταν λέμε ότι δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης δεν έχουμε αυτογνωσία, δεν ξέρουμε τι γίνεται και φυσικά δεν είμαστε εκπαιδευτικοί, γιατί ως εκπαιδευτικοί πρέπει να κοιτάμε ένα βήμα μπροστά. Οι γονείς, τις περισσότερες φορές συνεργάζονται, αλλά όταν δεν το έχουν αποδεχτεί και βλέπουν την κατάσταση του παιδιού τους ως ‘κατάρτα’, δεν είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι. Τώρα θεωρώ πως μια σχολή γονέων όχι μόνο για τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν κάποια αναπηρία, αλλά και για τους υπόλοιπους είναι απαραίτητη. Οι κοινές συζητήσεις, η καθημερινή επικοινωνία και η ενημέρωση θα βοηθούσαν πολύ. Ακόμα κι αν οι γονείς δεν επιδιώκουν να συμβούν αυτά, η επικοινωνία με το σπίτι είναι απαραίτητη».(v5)

Γ) Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε είναι εύκολα προσβάσιμο για τον εκπαιδευτικό; Το σχολείο δρα θετικά προς αυτή την κατεύθυνση; Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε;

Σε σχέση με το υλικό της τάξης, οι απόψεις είναι έντονα διαφοροποιημένες. Οι δύο από τις πέντε νηπιαγωγούς υποστηρίζουν πως το υλικό που χρειάζονται δεν είναι διαθέσιμο από το σχολείο, πως πρέπει η νηπιαγωγοί να το βρουν μόνοι τους και πως δε μπορεί σίγουρα να καλύψει τις ανάγκες τις εξατομικευμένης εκπαίδευσης . Οι άλλες τρεις από την άλλη, υποστηρίζουν το αντίθετο. Λένε πως το υλικό της τάξης γενικότερα είναι διαθέσιμο και πως χρησιμοποιούν αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης βρίσκονται εκεί για να βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί στο σχολείο και να μπορέσει να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της γενικής αγωγής. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί ότι θα πρέπει να είναι ευέλικτο, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και μετά από συνεννόηση με τη νηπιαγωγό να γίνονται κάποιες τροποποιήσεις.

«Στο νηπιαγωγείο συνήθως το θέμα της ύλης είναι ευέλικτο. Υπάρχουν στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν για να προχωρήσει το παιδί στο επόμενο επίπεδο. Κατά την άποψή μου, αλλά και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης βρισκόμαστε στο σχολείο για να βοηθήσουμε το μαθητή να προσαρμοστεί σε αυτό το

περιβάλλον και να μπορέσει να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Γενικά τα παιδιά με δυσκολίες έχουν άλλες ανάγκες, άρα αν υπήρχε κάποιο έτοιμο υλικό θα ήταν δύσκολο να ακολουθηθεί από όλα τα παιδιά και θα χρειαζόταν και πάλι αναπροσαρμογές». (v1)

«Το υλικό του σχολείου δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες της εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Γι αυτό το λόγο κι εμείς χρησιμοποιούμε ότι θεωρούμε πιο κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση. Υπάρχει αδυναμία προς αυτό και έλλειψη».(v2)

«Το εκπαιδευτικό υλικό στην Παράλληλη Στήριξη δεν υπάρχει κάπου διαθέσιμο, ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία να το φτιάξει μόνος του. Ψάχνει σε βιβλία και στο ίντερνετ για να πάρει ιδέες. Ούτε το σχολείο βοηθάει όμως γιατί δεν έχει κάποιο δείγμα ή έστω ένα μικρό αρχείο έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού».(v3)

«Αν κι εγώ έχω δικό μου υλικό που χρησιμοποιώ (λεπτή κινητικότητα, μαθηματικά, γλώσσα)για να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες, τις περισσότερες φορές χρησιμοποιώ το υλικό της τάξης γιατί το μάθημα γίνεται παράλληλα κι έτσι μπορούμε να συμβαδίζουμε. Σε γενικότερες γραμμές όμως υπάρχει και συνεργασία με τη νηπιαγωγό για κάτι επιπλέον».(v4)

«Όπως ανέφερα και πριν η μέθοδος είναι διαφοροποιημένη και κάποιες φορές πιο εξειδικευμένη ανάλογα με την περίπτωση. Το υλικό εννοείται πως είναι προσβάσιμο και το συζητάμε και το οργανώνουμε με τη νηπιαγωγό της γενικής αγωγής όπως χρειάζεται. Πολλές φορές δε χρειάζεται να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικό υλικό, γιατί το προσαρμόζουμε στο πρόγραμμα με αποτέλεσμα να μην ξεχωρίζουμε ούτε τα άλλα παιδιά , ούτε τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Για να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά, του αλλάζω το συγκεκριμένο υλικό, μόνο όταν δω ότι ζορίζεται και κουράζεται και τότε συνεχίζουμε με διαφοροποιημένη μάθηση».(v5)

Δ) Πώς θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές την παράλληλη παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη ;

Σχετικά με την παράλληλη παρουσία των εκπαιδευτικών στην τάξη υπήρχαν πάνω κάτω κοινές απόψεις. Οι τέσσερις από τις πέντε νηπιαγωγούς ανέφεραν πως η αντιμετώπιση από τους υπόλοιπους μαθητές έχει να κάνει με την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Η νηπιαγωγός είναι καλό να έχει συζητήσει από πριν την παρουσία

της Παράλληλης Στήριξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έτσι ώστε όταν έρθει να υπάρξει ένα καλό κλίμα. Γενικότερα δεν υπάρχει κλίμα απομόνωσης, αντιθέτως τα υπόλοιπα παιδιά προσέχουν και προστατεύουν αυτά τα παιδιά με τις ιδιαιτερότητες. Η μία όμως από τις πέντε νηπιαγωγούς ανέφερε πως τα παιδιά γενικότερα δε δίνουν σημασία στην νηπιαγωγό Παράλληλης Στήριξης, ακούνε μόνο τη δασκάλα τους, παρόλα αυτά όμως υπάρχει ένα καλό κλίμα αντιμετώπισης.

«Τα παιδιά της τάξης γνωρίζουν από τις εκπαιδευτικούς ότι έρχεσαι για ένα συγκεκριμένο παιδί. Αντιλαμβάνονται ότι ο μαθητής έχει κάποιες δυσκολίες. Οι αντιδράσεις όμως που θα προκύψουν είναι θέμα του εκπαιδευτικού, το πώς δηλαδή θα το διαχειριστεί σε περίπτωση που μέσα στην τάξη προκύψουν ρατσιστικές συμπεριφορές. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν με σωστό τρόπο.». (v1)

«Δεν έχω αντιμετωπίσει ποτέ κάποιο είδος απομόνωσης και ρατσισμού, είναι βέβαια και η ηλικία τέτοια που δε μπορούν να συνειδητοποιήσουν ακόμα τις ιδιαιτερότητες του παιδιού που ανήκει στην Παράλληλη Στήριξη. Ευτυχώς πάντα υπάρχει συνεργασία και ίσα ίσα που τα βοηθάνε και τα προστατεύουν. Δεν έχω δει κάτι στην ψυχολογία των παιδιών που να αποκλείει τα άτομα με τις ιδιαιτερότητες». (v2)

«Οι μαθητές του τμήματος δε δίνουν πολύ σημασία στον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Θεωρούν πως είναι η δασκάλα μόνο ενός παιδιού, δεν με ακούνε όπως το δάσκαλό τους, απλά αποδέχονται πως βρίσκομαι μέσα στην τάξη για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό και επικρατεί γενικότερα ένα καλό κλίμα». (v3)

«Παίξει ρόλο το πώς θα το παρουσιάσουμε εμείς. Όταν πάμε σε κάποια τάξη πρέπει να εξηγήσουμε στα παιδιά ότι είμαστε εκεί για κάποιο συγκεκριμένο παιδί, χωρίς όμως να το ξεχωρίσουμε. Να τους εξηγήσουμε επίσης πως είμαστε το ίδιο με τη νηπιαγωγό της τάξης, πως πρέπει δηλαδή να μας ακολουθούν και να μας ακούνε. Πρέπει να συμπεριφερόμαστε ισότιμα γιατί τα παιδιά μας αποδέχονται και μας συμπεριφέρονται όπως την εκπαιδευτικό της τάξης». (v4)

«Γενικά έχω παρατηρήσει πως το κλίμα είναι θετικό, ίσως γιατί το προκαλεί η σχέση μου με τη συνάδελφο. Δεν θέλουμε όμως να φαινόμαστε ως κάτι διαφορετικό, άρα η καλή επαφή με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής είναι απαραίτητη. Έχει υπάρξει φορά που αρρώστησα και τα παιδιά με έψαχναν στην άλλη νηπιαγωγό.

Σημαντικό ρόλο παίζει όμως και η καλή διάθεση της νηπιαγωγού, καθώς και η θετική προσέγγιση στο θέμα. Τα παιδιά δεν νιώθουν πως εγώ και το παιδί με τις ειδικές ανάγκες είμαστε κάτι διαφορετικό, οπότε έτσι δημιουργείται το αίσθημα της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο αποδίδει καλύτερα και το παιδί με τις ειδικές ανάγκες».(v5)

Ε) Το πλαίσιο της Π.Σ στο οποίο εργάζεστε είναι κατάλληλο για τους μαθητές σας ;

Όσον αφορά πως αν το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης είναι κατάλληλο για μαθητές, οι τρεις νηπιαγωγοί απάντησαν πως θα έπρεπε να υπάρχει κάποιος χώρος μέσα στην τάξη, σαν χώρος 'απομόνωσης', ώστε όταν τα παιδιά δε μπορούν να ακολουθήσουν κάποια δραστηριότητα ή τους πιάνει κάποια κρίση, να μπορούν να κάθονται κάπου μόνα τους και να μην αναγκάζομαστε να βγαίνουμε έξω από την τάξη, γιατί έτσι χάνεται χρόνος είτε από την ελεύθερη, είτε από τη διδακτική ώρα. Ακόμα μία από τις 5 νηπιαγωγούς, απάντησε πως το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης αντιμετωπίζει κάποιες αδυναμίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μέχρι να το συγκεντρώσεις ώστε να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού, χάνεις χρόνο , οπότε και η διδασκαλία μένει πίσω. Τέλος, μία άλλη νηπιαγωγός αναφέρει απλά πως το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης είναι απαραίτητο και πολύ χρήσιμο για τα παιδιά, χωρίς όμως να τοποθετηθεί για το αν είναι κατάλληλο.

« Έτυχε και τις δύο χρονιές που δούλευα να ήταν μεγάλες οι τάξεις και ο ήχος να διαχεόταν, με αποτέλεσμα να μη δημιουργείται βαβούρα. Σίγουρα θα βοηθούσε στην τάξη να υπάρχει ένας χώρος σαν 'απομόνωση' που να ανοίγει και να κλείνει ειδικά για παιδιά με ΔΕΠΥ και αυτισμό. Πολλές φορές αναγκάζομαστε να βγαίνουμε έξω από την τάξη σε άσχημες στιγμές του παιδιού. Παρόλα αυτά αποφεύγω να το κάνω γιατί το λαμβάνει ως τιμωρία. Μια τέτοια κίνηση πρέπει να γίνεται μόνο όταν είναι απαραίτητο».(v1)

« Όπως είπα και προηγουμένως υπάρχει τεράστιο θέμα με το υλικό, πράγμα που αυτομάτως δυσκολεύει και το έργο μας. Επίσης, στην Παράλληλη Στήριξη είναι μέσα στην τάξη όλη την ώρα οπότε συμβαδίζεις με το υπόλοιπο πρόγραμμα. Είναι βασικό να επισημανθεί ότι δεν υπάρχουν χώροι που να μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία, να κάνεις κάτι ιδιαίτερο. Αυτό λοιπόν δυσκολεύει και το έργο μας και την εκπαιδευτική διδασκαλία».(v2)

«Το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης που εργάζομαι δεν είναι κατάλληλο. Αρχικά μέχρι να καταλάβεις τις ανάγκες κάθε μαθητή και να βρεις υλικό, έχει περάσει πολύς καιρός και έχει χάσει βασικά πράγματα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά».(v3)

«Βοηθάει πολύ τα παιδιά, γιατί είναι μια βοήθεια που υπάρχει όλη μέρα. Εξαρτάται βέβαια και από τη διαταραχή γιατί τα παιδιά με πιο βαριές περιπτώσεις δυσκολεύονται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, αλλά τα παιδιά με πιο ελαφριές διαταραχές λειτουργούν καλύτερα. Γενικά όμως η Παράλληλη Στήριξη βοηθάει γιατί υπάρχει συνεχώς εκπαιδευτικός γύρω από τα παιδιά και τους διευκολύνει με τη διδασκαλία. Μπορεί να τα παρακινήσει, να συνεργαστεί με τη νηπιαγωγό γενικής αγωγής για να αλλάξουν το πρόγραμμα όπου χρειάζεται, άρα με αυτούς τους τρόπους το παιδί ενισχύεται. Θεωρώ πως τα σεμινάρια που γίνονται σε εμάς πρέπει να γίνονται και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις, γιατί είναι πιθανόν να μη μπορούν να αντιληφθούν κάποια πράγματα».(v4)

«Εγώ θεωρώ πως ναι, αλλά όπως έχω προαναφέρει δε μπορούμε να θεωρήσουμε τίποτα ιδανικό, γιατί εξαρτάται από το βαθμό αναπηρίας του μαθητή κυρίως. Πρέπει πάντα να έχουμε ως κίνητρο να δώσουμε στο μαθητή ό,τι καλύτερο».(v5)

ΣΤ) Η παρέμβαση της Π.Σ. πέτυχε τους στόχους τους οποίους έχετε θέσει ; Ποιες πιθανές δυσκολίες αντιμετωπίσατε;

Σχετικά με τους στόχους που επιτυγχάνονται κατά την Παράλληλη Στήριξη, διατυπώθηκαν πολλές και ενδιαφέρουσες απόψεις. Οι δύο από τις πέντε νηπιαγωγούς αναφέρουν πως ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων είναι η έλλειψη χρόνου. Ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος και το πρόγραμμα καθορίζεται με βάση αυτόν. Τα παιδιά λοιπόν με ιδιαιτερότητες σίγουρα χρειάζονται επιπλέον χρόνο από τον προκαθορισμένο, οπότε σε κάποια πράγματα μένουν πίσω. Επίσης, θα έπρεπε μέσα στο χρόνο διδασκαλίας να λαμβάνονται υπόψη και τα ξεσπάσματα αυτών των παιδιών και η ώρα που απαιτείται μέχρι να επανέλθουν. Οι άλλες δύο νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως οι στόχοι που θα επιτευχθούν εξαρτώνται από την περίπτωση του παιδιού και την ψυχολογία του, καθώς και η δουλειά που γίνεται από

τους γονείς. Μία όμως από τις πέντε νηπιαγωγούς τονίζει πως τον πιο σημαντικό ρόλο ως προς την επίτευξη του στόχου, έχει η συχνότητα απουσίας του παιδιού από το σχολείο. Δηλαδή, αν το παιδί λείπει συχνά μέχρι να επανέλθει στους ρυθμούς που ακολουθούσε στο σχολείο, χάνεται πολύτιμος χρόνος, γιατί ενώ έχεις φτάσει σε ένα επίπεδο, γυρνάει πίσω πολύ εύκολα. Όλες όμως συμφώνησαν πως οι στόχοι επιτυγχάνονται είτε όλοι, είτε μερικοί από αυτούς, ακόμα κι αν ξεπεράσουν το χρονικό διάστημα που έχει τεθεί από τη νηπιαγωγό.

«Το γεγονός ότι έχεις πολύ περιορισμένο χρόνο, στο να κάνεις κάποια πράγματα περιορίζεσαι. Για μένα ο ρόλος της Παράλληλης Στήριξης είναι στις ελεύθερες δραστηριότητες, γιατί εκεί ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης δίνει κατεύθυνση στο πώς θα κινηθεί το παιδί. Σε σημεία που είναι ‘κακές στιγμές’ του παιδιού χάνεται χρόνος για να συνέλθει και επειδή το πρόγραμμα είναι τέτοιο και έχει συγκεκριμένο χρόνο, δεν υπάρχει δυνατότητα καλής διαχείρισης του παιδιού, δηλαδή χάνει ώρα και από την ελεύθερη ώρα και από τη διδακτική. Κάποιοι στόχοι μερικές φορές επιτυγχάνονται, αλλά αυτό δεν είναι σπάνια, γιατί εκεί που μπορεί το παιδί να πηγαίνει καλά, να δείξει κάποια παλινδρόμηση. Έχω πετύχει κυρίως στόχους σε σχέση με την κοινωνικοποίηση, την παρακολούθηση του μαθήματος με ηρεμία και χωρίς φωνές και πίεση, και τη συγκέντρωση, με το να κάθεται να ολοκληρώνει την εργασία μόνος του κι εγώ απλά να του το υπενθυμίζω ».(v1)

«Δεν πετυχαίνουν όλοι οι στόχοι. Ναι μεν, βλέπουμε και τις διαγνώσεις που μας έρχονται από τα ΚΕΔΔΥ και ανάλογα ορίζουμε κάποιους στόχους, οι οποίοι βλέπουμε ότι δεν πραγματοποιούνται όλοι, πράγμα το οποίο εξαρτάται από την περίπτωση και την ψυχολογία κάθε παιδιού. Οι στόχοι είναι πολλοί γι’ αυτό δεν πραγματοποιούνται και όλοι ».(v2)

«Πέρσι που ήταν 24ωρη η Παράλληλη Στήριξη επιτεύχθηκαν οι στόχοι. Φέτος που είναι 7ωρα υπάρχει δυσκολία λόγω έλλειψης του χρόνου. Άρα γίνεται κατανοητό πως ο ορισμένος χρόνος για τη διδασκαλία δεν επαρκεί ειδικά για παιδιά με ειδικές ανάγκες ».(v3)

«Γενικά το πρόγραμμα λειτούργησε καλά. Συνήθως είτε σε μικρότερο, είτε σε μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού και το βαθμό της διαταραχής, επιτυγχάνονταν οι στόχοι. Εξαρτάται και από το σχολείο και από τους γονείς και από το παιδί. Προσπαθούμε να υλοποιήσουμε τους στόχους σταδιακά.

Παίζει ρόλο το αν βοηθούν και οι γονείς στο σπίτι ενισχυτικά και συνεχίζουν το έργο της Παράλληλης Στήριξης».(v4)

«Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η συνεχής απουσία του παιδιού, γιατί αποσυντονίζεται. Εκεί που μπορεί να έχει βελτιωθεί σε σχέση με τη βίαιη συμπεριφορά, να έχουμε φτάσει σε ένα καλό επίπεδο (π.χ. δεν απομονώνεται), όταν απέχει για αρκετές μέρες όλα αυτά ξεκινούν από το μηδέν. Τους περισσότερους στόχους που έχω θέσει τους έχω επιτύχει, εκτός από έναν ο οποίος ήταν η συνεργασία με τους γονείς ενός παιδιού και δεν έχει φτάσει η σχέση μας στο επίπεδο που θα ήθελα, αλλά θεωρώ πως θα βελτιωθεί. Με το παιδί όμως επιτυγχάνονται οι στόχοι, απλά πολλές φορές σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από αυτό που έχω θέσει, γιατί ό,τι συμβαίνει στην τάξη μας πάει πίσω».(v5)

A2) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε, οι οποίες θεωρείτε πως βοηθούν στην Π.Σ ;

Γενικότερα υπάρχουν πολύ τρόποι να προσεγγίσεις ένα παιδί στην Παράλληλη Στήριξη, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Οι δύο λοιπόν από τις πέντε νηπιαγωγούς υποστηρίζουν πως η παρότρυνση και η επιβράβευση είναι μια εύκολη τεχνική με την οποία και ηρεμείς το μαθητή, κυρίως όμως τον ενισχύεις και τον ενθαρρύνεις παράλληλα να συνεχίσει να κάνει αυτό που του έχεις πει. Επίσης, η παρότρυνση και η επιβράβευση βοηθούν ακόμα και όταν τις εφαρμόζεις στους άλλους μαθητές γιατί το παιδί με τις ειδικές ανάγκες προσπαθεί στη συνέχεια να τους μιμηθεί. Οι άλλες δύο νηπιαγωγοί πιστεύουν πως η Παράλληλη Στήριξη πρέπει να μάθει στο παιδί πρώτα απ' όλα να εξυπηρετείται μόνο του, στη συνέχεια να κοινωνικοποιηθεί και να μπορεί να συνυπάρχει με τους συμμαθητές του και τέλος να κατακτήσει το μαθησιακό επίπεδο. Θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο το παιδί θα αυτονομηθεί αρκετά και δε θα νιώθει μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές του. Τέλος, μία νηπιαγωγός υποστηρίζει πως πέρα από την ενθάρρυνση και την παρότρυνση θα πρέπει η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να προετοιμάσει από πριν τα παιδιά για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι τα παιδιά είναι προετοιμασμένα για το τι θα συναντήσουν και πώς πρέπει να συμπεριφερθούν.

«Χρησιμοποίησα ως μέσο την παρότρυνση και την επιβράβευση. Έλεγα π.χ. στον ένα μου μαθητή που του αρέσει πολύ ο Η/Υ ,αλλά επειδή τον απομονώνει από τους συμμαθητές του δεν τον αφήνω συχνά, προκειμένου να πετύχω λοιπόν αυτό που ήθελα, πως αν κάνει αυτό που του έλεγα θα περνάει 5 λεπτά στον Η/Υ και την υπόλοιπη ώρα θα ασχολείται με κάτι άλλο. Επίσης, όταν ένας μαθητής βρισκόταν σε ‘ καλή μέρα’ και ακολούθησε τις οδηγίες μου είτε στην παρεούλα είτε στις δραστηριότητες, του έλεγα μπράβο για να καταλαβαίνει πότε είναι σωστός. Βέβαια την παρότρυνση τη χρησιμοποιούσα και σε άλλους μαθητές ώστε το παιδί με τις ειδικές ανάγκες να τους ακολουθεί».(v1)

«Το πρώτο πράγμα που κοιτάω για κάθε παιδί είναι να μπορεί να σταθεί και να εξυπηρετηθεί μόνο του. Ως δευτερεύοντες κοινωνικούς στόχους όμως θέτω το να μπορεί να συνεργαστεί και να αποκτήσει σχέσεις και επικοινωνία με τους γύρω του και στη συνέχεια να κατακτήσει και το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο μπορεί να φτάσει».(v2)

«Γενικά προσπαθéis να εντάξεις το παιδί, το βάζεις σε μια ομάδα στις ελεύθερες ώρες στην αρχή που όλα τα παιδιά είναι πιο χαλαρά και στη συνέχεια στις οργανωμένες δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο το παιδί εντάσσεται ομαλά στο περιβάλλον με του συνομηλίκους του και το πιο πιθανό είναι τα αποτελέσματα να είναι θετικότερα».(v3)

«Προετοιμάζουμε όλα τα παιδιά για να υποδεχτούν το παιδί με τις ιδιαιτερότητες ως ισότιμο μέλος της ομάδας μας, να μην υπάρξει κάποιος διαχωρισμός και στοχοποίηση από τους άλλους, γιατί έτσι το παιδί αισθάνεται όμορφα και λειτουργεί καλύτερα. Πρέπει να προετοιμάσουμε τους συμμαθητές του ότι το συγκεκριμένο παιδί μπορεί να λειτουργεί πιο αργά, γι’ αυτό άλλωστε είναι και η Παράλληλη Στήριξη. Συνήθως στην Παράλληλη Στήριξη ακολουθείται το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης κανονικά, απλά κάποιες φορές χρησιμοποιώ την τροποποίηση, μπορεί δηλαδή η διδασκαλία να γίνει κάπως διαφοροποιημένα ή να δοθούν περισσότερες οδηγίες ή ακόμα και να προσθέσουμε κάποιες μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Η επιβράβευση ή κάποιου τύπου ‘ μπόνους’ π.χ. παίξε κάποιο παιχνίδι που σου αρέσει για λίγο να ξεκουραστείς, επίσης βοηθάει».(v4)

«Χρησιμοποίησα την παρότρυνση και την επιβράβευση είτε για τις ικανότητές του, είτε για τη συνεργασία του σε δραστηριότητες. Εγώ βέβαια ακολουθώ και την

προειδοποίηση και τη συνέπεια, χωρίς όμως φωνές. Πολύ σημαντικό όμως είναι να αναφερθεί πως όλα εξαρτώνται και από την περίπτωση του παιδιού. Κάποια μπορεί να χρειάζονται να είσαι πιο αυστηρός, ενώ κάποια άλλα όχι. Πάντα όμως προσπαθώ και η συνέπεια και η επιβράβευση να είναι ανάλογες της πράξης. Η επιβράβευση ίσως και λίγο μεγαλύτερη γιατί έτσι ανεβαίνει η αυτοπεποίθηση του παιδιού. Η συνέπεια δε φαίνεται μόνο στις δραστηριότητες αλλά ακόμα και στις βασικές δεξιότητες γιατί πολλές φορές ούτε αυτές δεν έχει αναπτύξει».(v5)

B2) Στη διδασκαλία ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ,περιλαμβάνετε κάποιες τεχνικές ώστε ο μαθητής σας να βελτιώσει την αυτοεικόνα του ; Αν ναι ποιες ;

Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας ώστε η νηπιαγωγός να βελτιώσει την αυτοεικόνα του μαθητή, δύο από τις νηπιαγωγούς αναφέρουν πως με την επιβράβευση και την επίπληξη της άλλης μεριάς, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το σωστό και ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή τους. Επίσης η μία νηπιαγωγός αναφέρει ότι με τη συμμετοχή στα ομαδικά παιχνίδια, τα παιδιά με αναπηρίες αντιλαμβάνονται πως είναι ίσα με τα υπόλοιπα παιδιά και μπορούν να συνεργαστούν μαζί τους, κυριότερα όμως όταν μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά δέχονται και κάποια επιβράβευση. Βέβαια, η μία νηπιαγωγός επισήμανε ότι θα πρέπει να προηγηθεί μία συζήτηση από τη νηπιαγωγό γενικής αγωγής για να εξηγήσει στους υπόλοιπους μαθητές τα θέματα που μπορεί να προκύψουν με τους μαθητές που έχουν τις ειδικές ανάγκες.

«Εδώ υπάρχει πάλι το θέμα της επιβράβευσης . Πολλές φορές χρειάζεται όταν παρατηρείται ,είτε γιατί οι γονείς δε το διαχειρίζονται σωστά το παιδί έρχεται και σου λέει: «είμαι κακό παιδί», είτε γιατί κουράζονται, να τα ενθαρρύνεις και να τους εξηγείς (δεν πειράζει αν χάσεις ένα παιχνίδι, αρκεί να προσπαθήσεις την επόμενη). Προσπαθώ να τους αλλάξω την εικόνα που τους έχουν δημιουργήσει οι άλλοι. Αν κάποιος του ‘επιτεθεί’ επιπλήττεις και την άλλη πλευρά». (v1)

«Χρησιμοποιώ την ενθάρρυνση και την παρότρυνση σε κάθε ευκαιρία. Η επιβράβευση και η συμμετοχή στις περισσότερες δραστηριότητες πάντα έχουν αποτέλεσμα γιατί τονώνεται το αυτοσυναίσθημά του».(v2)

«Γενικά στο τέλος του μαθήματος είναι καλό να κάνει αυτοαξιολόγηση και συζητάμε πως τα έχει πάει μέσα στη μέρα. Προς τα τέλη της σχολικής χρονιάς κάνουμε και ανασκόπηση για να δούμε πόσο βελτιώθηκε».(v3)

«Πάλι θα προηγηθεί συζήτηση στην τάξη, για να είναι το κλίμα καλό και φιλικό γιατί αν το παιδί ακούει άσχημα πράγματα αισθάνεται μειονεκτικά, οπότε με αυτό τον τρόπο θα νιώθει ισότιμος με τους άλλους. Η επιβράβευση, η παρακίνηση είναι οι τρόποι με τους οποίους το παιδί αρχίζει και νιώθει καλά με την εικόνα του».(v4)

«Δε μπορείς να έχεις πάντα μία συγκεκριμένη τακτική, πρέπει να είσαι ευέλικτος. Γενικά χρησιμοποιώ την παρότρυνση, την ενθάρρυνση και επιβράβευση. Δεν είναι σίγουρο ότι το παιδί εκείνη την ώρα θα θέλει να κάνει αυτό που θα του πεις. Το πώς θα δράσεις το αποφασίζεις στην πράξη, πρέπει να έχεις πάντα εναλλακτική. Πρέπει να ενθαρρύνεις και τα υπόλοιπα παιδιά για κάποιες δραστηριότητες».(v5)

B3) Τί στρατηγικές ακολουθήσατε για να περιορίσετε την πιθανότητα στιγματισμού του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες από τα άλλα παιδιά ;

Οι στρατηγικές που ακολούθησαν οι νηπιαγωγοί για να μη στοχοποιηθεί το παιδί από τους συμμαθητές του, είναι ποικίλες. Οι δύο νηπιαγωγοί ακολούθησαν τη στρατηγική της συζήτησης μέσα στην τάξη με τα παιδιά σχετικά με τις δυσκολίες που όλοι αντιμετωπίζουμε, καθώς και με την ανάγνωση βιβλίων που μιλούν για τη διαφορετικότητα, τη φιλία και το σεβασμό. Μία άλλη νηπιαγωγός πιστεύει πως για να αποφευχθεί ο στιγματισμός θα πρέπει να έχει γίνει πιο πριν συζήτηση από τη νηπιαγωγό για να αντιληφθούν τα παιδιά τη διαφορετικότητα της Παράλληλης Στήριξης, ενώ και αυτή υποστήριξε πως ένας ακόμη καλός τρόπος είναι η ανάγνωση βιβλίων για τέτοια θέματα. Η τρίτη νηπιαγωγός ανέφερε ως λύση στο πρόβλημα του στιγματισμού, τη συμμετοχή του παιδιού με τις ιδιαιτερότητες, σε όλες τις δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη. Με αυτό τον τρόπο ούτε το παιδί νιώθει διαφορετικό, ούτε όμως οι συμμαθητές παρουσιάζουν μια διαφορετική αντιμετώπιση απέναντί του. Η πέμπτη νηπιαγωγός μίλησε κυρίως για τις στιγμές που τα παιδιά με ιδιαιτερότητες εμφανίζουν κάποιο ξέσπασμα και τόνισε πως εκείνη τη στιγμή θα πρέπει να το απομονώσουμε από τους συμμαθητές του για να μην στοχοποιηθεί. Γενικότερα όλες οι λύσεις που δόθηκαν είχαν ένα καλό αποτέλεσμα.

«Για να περιοριστεί ο στιγματισμός του παιδιού με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές του σημαντικό ρόλο παίζουν οι συζητήσεις μέσα στη τάξη. Όλοι μας έχουμε δυσκολίες και όταν βλέπουμε ένα παιδί να έχει και αυτό, πρέπει να το βοηθάμε και να παίζουμε μαζί του. Πολλές φορές κάνω ομαδικά παιχνίδια και στα διαλλείματα και μέσα στην τάξη. Μια φορά τους διάβασα και ένα παραμύθι 'Ένας για όλους και όλοι για έναν', το οποίο τονίζει την διαφορετικότητα. Αλλά σημαντικό ρόλο παίζει και η δουλειά της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, το πώς έχει δηλαδή προετοιμάσει το έδαφος». (v1)

«Προσπαθώ πάντα το παιδί με τις ιδιαιτερότητες να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Πρέπει να καταλάβει πως δεν μας νοιάζει το αποτέλεσμα αλλά η προσπάθεια. Αυτό βέβαια ισχύει για όλα τα παιδιά και όχι μόνο για όσα έχουν ειδικές ανάγκες.» (v2)

«Σε περιπτώσεις που το παιδί με τις ειδικές ανάγκες είναι ανήσυχο το βάζω να ασχοληθεί με κάτι που του αρέσει να κάνει ή να απασχοληθεί στις γωνιές που υπάρχουν μες στην τάξη. Αν η κατάσταση δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη, βγαίνουμε από την τάξη μέχρι να ηρεμήσει το παιδί.» (v3)

«Ένας καλός τρόπος είναι η συζήτηση μέσα στην τάξη, ή η ανάγνωση ειδικών βιβλίων για να θίξουμε την διαφορετικότητα και να διευκρινίσουμε ότι μπορεί να μην είμαστε όλοι ίδιοι αλλά δεν έχει σημασία και να τονίσουμε τα θετικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Δεν επιτρέπουμε σε καμία περίπτωση να γίνεται στοχοποίηση. Είμαστε εκεί για να υποστηρίξουμε τα παιδιά όταν μας χρειάζονται.» (v4)

«Θα πρέπει να έχεις συνεννοηθεί εξ αρχής με την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Εμένα η νηπιαγωγός από την πρώτη μέρα που πήγα μου είπε να λειτουργώ σαν να είμαστε δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη. Είχαμε συμφωνήσει να είμαι και με τα υπόλοιπα παιδιά και όταν ήμασταν σε κάποια κοινή δραστηριότητα έπρεπε να τα επιβραβεύω όλα. Θα πρέπει να ασχολείσαι και μαζί τους. Η προσοχή σου πρέπει να είναι στρωμένη πάνω στο παιδί που παρακολουθεί την Παράλληλη Στήριξη, αλλά δεν θα πρέπει να νιώσει ότι είσαι το 'δεκανίκι' του και ότι αν δεν είσαι δίπλα του δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα. Τα περισσότερα παιδιά είναι κρεμασμένα πάνω σου, αλλά πρέπει να καταλάβουν ότι πρέπει και μόνα τους να προσπαθούν. όταν ασχολείσαι και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, το παιδί με τις ιδιαιτερότητες καταφέρνει να γίνει τμήμα της υπόλοιπης ομάδας.» (v5)

B4) Εφαρμόζετε κάποιες δραστηριότητες για να ευαισθητοποιήσετε τους συμμαθητές του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες; Αν ναι, τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε;

Οι νηπιαγωγοί για να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές του παιδιού με τις ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους. Οι δύο νηπιαγωγοί έκαναν αναφορά σχετικά με τα παραμύθια τα οποία σχετίζονται με ειδικά θέματα και στην συνέχεια τα συζητούσαν μέσα στην τάξη για να ορίσουν ποιο είναι το ηθικό δίδαγμα που παίρνουν κάθε φορά και η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, επειδή εκεί θέλουν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, άρα ακόμα και το παιδί με τις ιδιαιτερότητες γίνεται πιο αρεστό στα μάτια των συμμαθητών του. Η άλλη νηπιαγωγός στέκεται κυρίως στην συζήτηση που θα γίνει στην τάξη με βάση το παιδί που έχει τις ιδιαιτερότητες. Θα πρέπει να διευθετηθεί ότι όλοι είμαστε το ίδιο παρά τις διαφορές που έχουμε. Δευτερευόντως αναφέρεται στα ομαδικά παιχνίδια γιατί είναι ένας τρόπος να συνεργαστείς. Η τέταρτη νηπιαγωγός αναφέρει πως ο ρόλος ευαισθητοποίησης των άλλων μαθητών εκτός της Παράλληλης Στήριξης είναι δουλειά της εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, ενώ η πέμπτη νηπιαγωγός θεωρεί και αυτή πως καλύτερος τρόπος ευαισθητοποίησης των παιδιών είναι τα ομαδικά παιχνίδια και σε περίπτωση κάποιου προβλήματος η συζήτηση και η λύση αυτού.

«Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιώ παραμύθια και μετά κάνω συζήτηση πάνω σε αυτά. Επίσης ομαδικά παιχνίδια στα οποία επειδή θέλουν να συμμετέχουν όλα είναι εύκολο να δημιουργήσεις μια πιο αρεστή εικόνα το παιδιού στους συμμαθητές του. Ίσως το να παίρνεις το ρόλο κάποιου άλλου και να δείχνεις στο παιδί πως αισθάνεται, το βοηθάει να καταλάβει πως αισθάνεται και ο άλλος όταν του κάνεις το ίδιο πράγμα.» (v1)

«Οι δραστηριότητες σχετίζονται περισσότερο με τα ομαδικά παιχνίδια. Στην ελεύθερη ώρα π.χ. στις γωνιές και στις στοχευμένες δραστηριότητες, αυτό είναι το κυριότερο δηλαδή η ευαισθητοποίηση των συμμαθητών. Ένας ακόμη τρόπος είναι η συζήτηση μέσα στην τάξη για την διαφορετικότητα, την φιλία και την συνεργασία με την νηπιαγωγό της γενικής ειδικής αγωγής. Με αυτό τον τρόπο περνάει στα παιδιά το αίσθημα της ισότητας.» (v2)

«Εγώ γενικά δεν έχω ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική, μόνο η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα τους αναφέρει συχνά ότι πρέπει να δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στο παιδί με την Παράλληλη Στήριξη, παρουσιάζει την κατάστασή του και με την συζήτηση που κάνει με τα άλλα παιδιά αποδέχονται το πρόβλημα του.» (v3)

«Μέσα από παραμύθια και ιστορίες καθώς και μέσα από ταινίες στον Η/Υ τα παιδιά μαθαίνουν να ευαισθητοποιούνται. Ακόμα πολύ σημαντικά είναι τα ομαδικά παιχνίδια ώστε να τραβήξουμε την προσοχή του παιδιού για να καταλάβει πως τον άλλον τον χρειάζεται ως φίλο, ως συνεργάτη και όμως δεν μπορεί να παίζει συνέχεια μαζί του. Έτσι και αλλιώς η Παράλληλη Στήριξη ξεκινάει από τα διάλειμμα.» (v4)

«Προσπαθώ το παιδί να συμμετέχει σε όλες τα δραστηριότητες της τάξης ακόμα και στην ομάδα υπηρεσίας. Συνεννοήθηκα εξ αρχής με την νηπιαγωγό και μετά τις πρώτες φορές που το παιδί συμμετείχε σε αυτό, λειτούργησε καλά. Η ευαισθητοποίηση επίσης γίνεται μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια και στον εσωτερικό χώρο και στο διάλειμμα. Βέβαια υπάρχουν και οι 'δύσκολες μέρες'. Το παιδί δεν μπορεί να συνεργαστεί. Εκεί συμβάλει το πώς η νηπιαγωγός έχει διαχειριστεί το θέμα και πως το έχει παρουσιάσει, οπότε όταν το παιδί με τις ιδιαιτερότητες δεν ακολουθεί, τα υπόλοιπα παιδιά ξέρουν ότι δεν γίνεται διαχωρισμός, αλλά είναι ανάγκη.» (v5)

3.2. Συζήτηση και αναφορά σε παλαιότερες έρευνες

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των νηπιαγωγών για το ρόλο της Παράλληλης Στήριξης στην ομαλή ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Μετά από τη συλλογή δεδομένων προέκυψαν κάποια συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν προκύψει.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα των ερωτήσεων, ο οποίος επικεντρωνόταν στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης σε σχέση με τη νηπιαγωγό, οι απαντήσεις που προέκυψαν έδωσαν την εντύπωση πως για όλους τους εκπαιδευτικούς το θέμα της συνεργασίας είναι πολύ σημαντικό. Η συνεργασία είναι πολυεπίπεδη, αφορά εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά.

Σε ότι αφορά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει γενικευμένη απάντηση μια που το επίπεδο συνεργασίας καθορίζεται κάθε φορά από ατομικά χαρακτηριστικά (προσωπικότητα) των εκπαιδευτικών καθώς και την ευαισθητοποίηση και τις γνώσεις τους πάνω σε θέματα που αφορούν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θίγουν πως το θέμα της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής έχει αντίκρισμα στην αποτελεσματικότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η καλή συνεργασία μεταξύ τους έχει ως αποτέλεσμα τον καλύτερο σχεδιασμό του εβδομαδιαίου προγράμματος και την αποδοτική αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της γενικής αγωγής. Η συνεργασία επεκτείνεται και σε επίπεδο νηπιαγωγού –γονέα. Τα αποτελέσματα εστιάζουν σε δύο κύριους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης αυτής: ο πρώτος αφορά τον τρόπο που η νηπιαγωγός «χειρίζεται» τον γονέα και ο δεύτερος την αντίληψη του γονέα για το «πρόβλημα» του παιδιού. Οι γονείς είναι η συνέχεια του σχολείου στο σπίτι. Το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα εξαρτάται από τα όρια που θα θέσει η νηπιαγωγός. Οι σχέσεις τους θα πρέπει να είναι σε τέτοιο επίπεδο που να μην παρεμβαίνουν αρνητικά ο ένας στο έργο του άλλου. Σε ότι αφορά τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης διαπιστώνεται από τις απαντήσεις ότι παρόλο που συνήθως οι μαθητές ακούν μόνο τη δασκάλα τους δεν υπάρχει κλίμα απομόνωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Boutskou, 2007 . Παντελιάδου, 2007.Vlachou, 2006), σε ότι αφορά τη σημαντικότητα μιας πολύπλευρης συνεργασίας για μια αποτελεσματική ένταξη.

Επίσης, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και το κατάλληλο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτήσεων πως θέτουν ως όριο την περίπτωση και τις δυνατότητες του παιδιού. Σε παρόμοιες έρευνες (Manset& Semmel,1997, όπως αναφέρεται από τους Salend & Garrick-Duhaney,1999:116) έχουν διαπιστωθεί ανάλογα αποτελέσματα. Θα πρέπει λοιπόν η εφαρμογή προγράμματος παράλληλης στήριξης να μην αποτελεί πάγια τακτική, αλλά να υιοθετείται, αφού αξιολογηθεί ως το καταλληλότερο για συγκεκριμένο μαθητή.

Αναφορικά με το δεύτερο άξονα των ερωτήσεων, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Παράλληλης Στήριξης στην ανάπτυξη των παιδιών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται γύρω από τη βελτίωση της αυτοεικόνας

τους. Όλες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της αυτοεικόνας, έχουν κοινά σημεία την επιβράβευση και συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Ρόλος της νηπιαγωγού Παράλληλης Στήριξης είναι να ενταχθεί το παιδί με τις ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον γενικής αγωγής όσο το δυνατόν ομαλότερα και πιο φυσιολογικά γίνεται. Σημαντικός παράγοντας όμως γι' αυτό δεν αποτελεί μόνο ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, αλλά και αυτός της γενικής αγωγής. Μετά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τους ερωτηθέντες για να υπάρχει καλό κλίμα και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να έχει κάνει συζήτηση, να έχει προετοιμάσει τα παιδιά για τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, καθώς όμως και για την έννοια της ισότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Αν το παιδί από την πρώτη στιγμή αντιληφθεί ότι είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους του, θα αρχίσει να αντιλαμβάνεται αλλιώς τη θέση του και να αποδίδει καλύτερα σε όλες τις δραστηριότητες.

Καταλήγουν στο συμπέρασμα πως με αυτό τον τρόπο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες αποκτά αυτοπεποίθηση και μαθαίνει να συνεργάζεται. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται σταδιακά η αρχή της ένταξης για ένα σχολείο για όλους στο οποίο όλα τα παιδιά συμμετέχουν ισότιμα.

Παρόλο που οι απόψεις των εκπαιδευτικών κατά κύριο λόγο φαίνεται να συμφωνούν με το ρόλο της συνεκπαίδευσης, επισημαίνουν πολλές ανάγκες που έχουν να κάνουν με τη δομή των προγραμμάτων και τις κτιριακές δομές. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εστίασαν στην έλλειψη χρόνου (τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα απαιτούν περισσότερο χρόνο για να γίνουν κτήμα των μαθητών που ακολουθούν πρόγραμμα παράλληλης στήριξης) καθώς και στην ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής και χώρων κατάλληλων για την απομόνωση (είτε μέσα είτε έξω από την τάξη) του μαθητή όταν αυτό κριθεί αναγκαίο. Αναφέρουν ακόμα ότι δεν πληρούνται όλες οι ανάγκες είτε σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, είτε με τις εγκαταστάσεις. Άρα από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται η ανάγκη που υπάρχει για αλλαγή σε όλα τα σχολικά επίπεδα. Αυτή η ανάγκη φαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Oliver, 1996 & Barton, 2004 & Hedlund, 2009).

Εν κατακλείδι, η συνέχιση της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική ελπίζοντας πως τα προηγούμενα αποτελέσματα θα δεχθούν αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές είναι απαραίτητες αφού ο ρόλος του σχολείου είναι πολύπλευρος, στοχεύει δηλαδή και στη γνώση και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Είναι αναγκαίο να ενταχθούν ομαλά

στο σχολικό περιβάλλον όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που έχουν. Γι' αυτό το λόγο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες που αποσκοπούν στη διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για τον τρόπο λειτουργίας του παραπάνω θεσμού στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Το ίδιο περιορισμένες είναι και οι έρευνες που αφορούν τον τύπο των συνεργασιών που αναπτύσσονται στα γενικά σχολεία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) με στόχο την ένταξη των μαθητών. Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Μαυροπαλιάς (2013) εξετάστηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και την οργάνωση της συγκεκριμένης δομής καθώς και οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες οι οποίοι συμμετέχουν σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης ενισχύουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους εμπειρίες και βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Επισημάνθηκαν ακόμη από τους εκπαιδευτικούς σημαντικά οργανωτικά προβλήματα και ελλείψεις σε αναγκαίες υποδομές, μέσα και υλικά.

Η ανάγκη που υπάρχει για αλλαγή σε όλα τα σχολικά επίπεδα φαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Oliver,1996& Barton, 2004& Hedlund, 2009).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό πυλώνα της αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Σε παλαιότερες έρευνες (Boutskou, 2007. Παντελιάδου, 2007. Vlachou, 2006.), αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται, να δημιουργούν περιβάλλοντα με υψηλές προσδοκίες για όλους. Περιβάλλοντα που θα είναι αποδεκτός κάθε μαθητής και θα υπάρχει σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας. Με αυτό τον τρόπο, ξεκινώντας από το σχολείο θα υπάρξει σταδιακά και η αλλαγή στην κοινωνία με αποτέλεσμα να υπάρξουν ευκαιρίες για νέα γνώση στους εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου& Πατσιοδήμου, 2000).

Από την άλλη, υπάρχουν και έρευνες (Hampton& Manson,2003. Lackaye, et al.,2006.) οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες που φοιτούν στις γενικές τάξεις δε μπορούν να δεχθούν και να ανταποκριθούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που είναι ειδικά σχεδιασμένη γι' αυτά. Με βάση τα παραπάνω, τα παιδιά δε δείχνουν καμία βελτίωση και πρόοδο. Ακόμα οι Manset και Semmel, αναφέρουν πως παρόλο που η Συνεκπαίδευση

αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για παιδιά με ήπιες ιδιαιτερότητες, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η ανώτερη μέθοδος στην ειδική αγωγή, καθώς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες δε δείχνουν κάποια ιδιαίτερη εξέλιξη μέσα στις γενικές τάξεις (Manset& Semmel,1997, όπως αναφέρεται από τους Salend &Garrick-Duhaney,1999:116).

3.4.Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών. Επομένως αφού το δείγμα είναι μικρό, δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα για το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού καθώς οι τέσσερις από τις πέντε εκπαιδευτικούς προέρχονται από την Αττική, ενώ μία είναι από τη Φλώρινα. Ο μικρός αριθμός του δείγματος και οι υποκειμενικές απαντήσεις, καθώς πρόκειται για συνέντευξη, δεν καθιστούν δυνατή τη συγκέντρωση γενικών συμπερασμάτων.

Ωστόσο, η έρευνα αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για τη διερεύνηση του ρόλου της Παράλληλης Στήριξης. Μελλοντικές έρευνες μπορεί να πραγματοποιηθούν με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην Παράλληλη Στήριξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβραμίδης, Η & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνες στην ειδική αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Παπαζήση: Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2010). *Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Πάτρα : Αυτοέκδοση.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους : μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη : Ουτοπία ή Πραγματικότητα ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής : από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (Επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις : Πράξη*. Τόμος Β΄, σς.9-31. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001) «*Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION*». Εισήγηση στο «*Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στη Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη*», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα : Βιβλία για όλους.
- Κουτελάκης, Ι. & Χαλιάσος, Ν. (2014). Προσδοκίες. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 13(2), Ανακτήθηκε από http://www.vimaasklipiou.gr/volumes/2014/VOLUME%2002_14/VA_SP_1_13_02_14.pdf (15/4/2017).
- 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.

- Κυριαζή, Ν.(2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτσαρίδου- Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική θεώρηση, στο Κυπριωτάκης, Α., (Επιμ). Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής “ *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ευρώπη σήμερα*”, σς.156-170. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαυροπαλιάς, Τ.(2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπρίτσας, Χ.(1990). Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες, Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*.(Τόμος 4, σσ.1918-1920). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Κωτούλας, Β.(1997). Σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόταση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 136-145.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσοδήμου, Α.(2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή. Στα Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*,75-84.
- Παντελιάδου, Σ(2007). Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία : Αποκλεισμός ή ένταξη; Στο Σ. Μαυρόπουλος (Επιμ.). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για το άτομο στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ. ,(2001). *Ψυχολογία-Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες . Προτάσεις για εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*,90, 87-103.
- Πολυχρονοπούλου, Ζ.(2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Τόμος Α, Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής Υποστήριξης Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σούλης, Γ. Σ.(2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς στο Ε. Τάφα, (Επιμ.) . *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*,(σσ. 88-129). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Τζουριάδου, Μ.(1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσαγιαννίδου, Π. (2015). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας για την ένταξη. Διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές Ένταξης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
- Τσιώλης, Γ.(2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική
- Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αθήνα : Ταξιδευτής.
- Φιλίππου, Γ. ,Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας- Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ahuvia, A. (2008). Traditional, interpretive, and reception based content analyses: Improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern. In R. Franzosi, (Ed), *Content analysis. What is content analysis? Defining the methodological playing field*. London: Sage Benchmarks in Social Research Methods. Vol.1, (pp.185-209)
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in schools. *International Journal of inclusive Education*, vol. 3 (pp. 75-87).
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. Sage Publications.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), (pp. 29-39).
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with special needs in mainstream*

schools. London: Falmer Press.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position, and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Bandura A. (1997) Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 84,191-215.
- Barnes, C. (Eds). *Disabling barriers- Enabling Environments*. (pp.285-290) London: Sage
- Barnes, C. & Mercer, G. (2004), Social Exclusion and Disabling Barriers. In C., Barnes & G., Mercer (Eds), *Exploring disability- A sociological introduction*, 2 Edition (pp. 98-126). Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Barton, L. (2004). The disability movement. Some observations. In J. Swain, S. French – E. Baitskai(2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17, (3), 289-302.
- Bernard, H.R. (1998). *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. NY: Altamira press
- Bernstein, B. (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school. strategies for effective mainstreaming*. NY: Teachers Collage Press.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Booth, T. & Ainsvow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation at schools*. Bristol: CSI. Προσπελάστηκε από <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> {30-4-17}.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) .Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2),77-101. Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735> {29-4-17}.
- Butler, S. & Shevlin, M. (2001). Creating and inclusive school: the influence of teacher attitudes. *Iris Education Studies*,.20.
- Choel, M. & Maughmer, B. & McQueen, C.(1999). *CO-TEACHING: A DIFFERENT APPROACH FOR COOPERATIVE TEACHERS AND STUDENT TEACHERS*. Association of Teacher Educators Annul Conference. Chicago.
- Corbett, J. (1999) Inclusion and Exclusion: issues for debate. In L. Barton and F. Armstrong

- (Eds). *Difference and difficulty: Insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield.
- Corbett, J. (2001, 2003). *Supporting Inclusive Education. A connective pedagogy*. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Denzin N. K, & Lincoln, Y. S., (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds) *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Garrick- Duhaneg, L. & Salend, S.(2000). Parental perceptions of inclusive educational placements, *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- George, A.L. (2008). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In R. Franzosi (Ed), *Content analysis. What is content analysis? Defining the methodological playing field* (pp.222-244). London: Sage Benchmarks in Social Research Methods,
- Hampton, N. & Mason, E.(2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs and academic achievement in High school students. *Journal of School Psychology*, 41,101-112.
- Hedlund, M. (2009). Understandings of disability concept: A complex and diverse concept. In C.A Marshall & E. Kendall & M.E. Banks & M.S. Gover (Eds), *Disabilities: Insights from across fields and around the world*, (pp.5-18). Westport: Praeger.
- Karagiannis, A. & Stainback, S.(1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback. *Inclusion. A guide for educators* (pp.17-27). Baltimore: Brookes Pub. Co.
- Lackaye, T. & Margalit, M. & Zit, O. & Zitman, T. (2006). Comparisons of self- efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non- LD matched peers. *Learning disabilities Research & Practice*, 21(2), 11-121.
- Levstik, L. S. & Tyson C.A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. NY: Rautledge.
- Lindsay. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review* 66(4), 762-796.
- Manset, G. & Smell, M.I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities

- effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31,155-180.
- Manson, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κυριαζή (επιστημονική επιμέλεια), Ε. Δημητριάδου (μτφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J. A. (1995). *Research methods in special education*. London: Sage Publications
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*. Holt Rinehart and Wilson, New York.
- Salend, S. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Salisbury, C. L. (1991). Mainstreaming during early childhood years. *Exceptional Children*, 58,146-155.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive setting: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* 26(1), 1-9.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επίμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ.31-42). Αθήνα: Πεδίο.
- Smith, J.A. (1995). Semi- structured interviewing and qualitative analysis. In J.A. Smith & R. Harre & L. Van Langehove (Eds) *Rethinking methods in psychology*, (pp.9-26). London: Sage.
- Smith. & Followay, E, & Patton, J. & Dowdy, C. (1998). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Striefel, S. (1985). *Facts about mainstreaming: Answers for parents of children with handicaps*. Logan, UT: Utah State University.
- Stone, I. (2015). *Teachers Attitudes Toward Co-teaching in elementary Reading Classrooms*. United Kingdom: Marshall University.
- Tomplinson, S. (1985). The Expansion of Special Education, *Oxford Review of Education*, 11(2), pp. 157-165.
- UNESCO (1940). *The Salamanca Statement: network for action on special- needs education*. Προσπελάστηκε από <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> {15-4-17}.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of 74 Special Needs Education*, 18 (1), pp.17-35.

Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education* 10(1), (pp.39-58).

Winzer, M., Rogow, S., & David, C. (1989). *Exceptional Children in Canada Scarborough*. ON: Prentice- Hall

Woll, B. (2000). Special education in the United Kingdom. In C. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education. A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*, vol.3,(pp... 1861-1864). New York: John Willy & Sons.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Είμαι η Ποθητού Ουρανία και εκπονώ πτυχιακή εργασία με θέμα: τις απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο της παράλληλης στήριξης για μια επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα που κάνω είναι ανώνυμη και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τη βοήθεια στην έρευνά μου.

Α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

-ΦΥΛΟ

-ΗΛΙΚΙΑ

-Τίτλος σπουδών

-Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;

-Έχετε κάνει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή ή κάποιο άλλο πρόγραμμα;

-Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή;

-Πόσα χρόνια διδάσκετε στην Π.Σ. ;

-Έχετε εκπαιδευτεί- επιμορφωθεί στη στήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιβάλλον Π.Σ. ;

Β) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ Π.Σ. ΣΤΗΝΕΛΛΑΔΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

- Υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών(εκπαιδευτικού γενικής και παράλληλης στήριξης) ; Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης; Αν ναι, ποιά;

- Πιστεύετε ότι το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γονέα (παιδιά με ΕΕΑΑ) είναι καλό ; Τι περιθώρια βελτίωσης υπάρχουν και πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό;

ΕΕΑΑ= Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.

- Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε είναι εύκολα προσβάσιμο για τον εκπαιδευτικό ;Το σχολείο δρα θετικά προς αυτή την κατεύθυνση; Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε;

- Πώς θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές την παράλληλη παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη ;

- Το πλαίσιο της Π.Σ στο οποίο εργάζεστε είναι κατάλληλο για τους μαθητές σας ;

- Η παρέμβαση της Π.Σ. πέτυχε τους στόχους τους οποίους έχετε θέσει ; Ποιες πιθανές δυσκολίες αντιμετωπίσατε;

Γ) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

-Ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε, οι οποίες θεωρείτε πως βοηθούν στην Π.Σ ;

- Στη διδασκαλία ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ,περιλαμβάνετε κάποιες τεχνικές ώστε ο μαθητής σας να βελτιώσει την αυτοεικόνα του ; Αν ναι ποιες ;

- Τί στρατηγικές ακολουθήσατε για να περιορίσετε την πιθανότητα στιγματισμού του παιδιού με αναπηρία από τα άλλα παιδιά ;

- Εφαρμόζετε κάποιες δραστηριότητες για να ευαισθητοποιήσετε τους συμμαθητές του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Αν ναι, τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε;