



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ
ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ»**

*“The views of the kindergarten teachers on the parallel support for the
way it is implemented and its effectiveness”*

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΤΩΝΙΑ ΤΟΡΕΝΤΣΗ

ΑΕΜ: 2799

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ
ΠΡΥΤΑΝΗ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ, ΕΙΔΙΚΟ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (ΕΕΔΙΠ)

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2017

Στον πατέρα μου, Φίλιππο

Στη μητέρα μου, Σοφία

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτέλεσε για εμένα ένα μεγάλο ταξίδι στην έρευνα και στη μάθηση. Δε θα μπορούσα να έφτανα στην ολοκλήρωση αυτού του ταξιδιού χωρίς την υποστήριξη και τη βοήθεια των Νηπιαγωγών της Παράλληλης Στήριξης, καθώς και την παροχή της εκπαιδευτικής καθοδήγησης που υπήρξε από εκπαιδευτικούς, φίλους και συγγενείς.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς και να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στην επόπτριά μου, Αν. Αναστασία Αλευριάδου, για τη συνεχή καθοδήγηση που μου προσέφερε όλο αυτό το χρονικό διάστημα κατά τη διεκπεραίωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τη Β' Βαθμολογήτριά μου, Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ευδοξία Κωτσαλίδου για τη συνεισφορά της στο ταξίδι μου αυτό.

Ευχαριστώ το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών για την τιμή που μου έκανε και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε δίνοντάς μου τη δυνατότητα εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Αισθάνομαι τεράστια υποχρέωση να σταθώ και στη στάση της οικογένειάς μου για τα όσα έχουν κάνει μέχρι σήμερα για εμένα. Τους ευχαριστώ για την στήριξη που μου παρείχαν σε όλα τα στάδια της ζωής μου και για το ότι ήταν πάντα δίπλα μου σε οτιδήποτε χρειαζόμουν.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	σ.3
Περίληψη.....	σ.5
Abstract.....	σ.6
Εισαγωγή.....	σ.7
1. Θεωρητικό μέρος.....	σ.9
1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή της ειδικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης από το 1970 έως σήμερα.....	σ.9
1.2. Η νομοθεσία της ένταξης και της παράλληλης στήριξης.....	σ.11
1.3.Ένταξη & Παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα.....	σ.14
1.4.Συμπεριληπτική εκπαίδευση -συνεκπαίδευση.....	σ.17
1.5.Παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης.....	σ.19
1.5.1.Ο εκπαιδευτικός της τάξης στην παράλληλη στήριξη.....	σ.19
1.5.2.Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη.....	σ.20
1.5.3.Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	σ.21
1.5.4.Ο ρόλος των συνομηλίκων στην παράλληλη στήριξη.....	σ.22
2. Μεθοδολογία έρευνας.....	σ.23
2.1.Σκοπός και στόχος της έρευνας.....	σ.23
2.2.Συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας.....	σ.27
2.3.Το εργαλείο συλλογής – Διερεύνηση ερωτηματολογίου.....	σ.29
2.4.Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	σ.32
3.Αποτελέσματα.....	σ.33
3.1. Σύγκριση αποτελεσμάτων του δείγματος.....	σ.64
3.2. Δυσκολίες της έρευνας.....	σ.91
4.Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	σ.92
4.1.Περιορισμοί της έρευνας.....	σ.97
4.2.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	σ.98
4.3Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές του μοντέλου της παράλληλης στήριξης.....	σ.99
Βιβλιογραφία.....	σ.102
Παράρτημα.....	σ.110

Περίληψη

Η συνδιδασκαλία (co-teaching) με τη μορφή της παράλληλης στήριξης (parallel support) στην Ελλάδα αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της πτυχιακής μου εργασίας, είναι να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.) στη χώρα μας και η αποτελεσματικότητά του, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών της Παράλληλης Στήριξης. Επίσης, εξετάστηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την οργάνωση της Π.Σ., τον τρόπο εφαρμογής, και τους ρόλους των συνδιδασκάλων και την αποτελεσματικότητά της. Ακολουθήθηκε μια ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί -από διάφορους νομούς της Ελλάδας- της Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο. Τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν ότι ο τρόπος που εφαρμόζεται η Π.Σ. στην Ελλάδα δεν αντιστοιχεί ακριβώς με κανέναν από τους τύπους της συνδιδασκαλίας που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με αναπηρία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης ενισχύουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες, αλλά και βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις του. Σε αντίθεση, οι ρόλοι των συνδιδασκάλων δεν είναι οριοθετημένοι με σαφήνεια και αναδείχθηκαν ελάχιστα ζητήματα που αφορούσαν στη μεταξύ τους συνεργασία. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά οργανωτικά προβλήματα και ελλείψεις σε αναγκαίες υποδομές, μέσα και υλικά. Τέλος, στη συζήτηση που γίνεται περιλαμβάνονται προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης και την περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: *συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη, συνδιδάσκαλοι, συνεργασία, ένταξη*

Abstract

In Greece, co-teaching, in the form of parallel support, is a relatively new special education service delivery model for students with disabilities. The purpose of my dissertation is to study the way in which the Parallel Support program (CP) is implemented in our country and its effectiveness, according to the views of the kindergarten of the Parallel Support. Also, examined the teachers' perception of the organization of the PS, the way of implementation, and the roles of the co-teachers and her effectiveness. It followed a quantitative study that involving 50 teachers - from various prefectures of Greece - of Parallel Primary Support, who completed a questionnaire. The quantitative data indicated that the way in which the PS is applied. In Greece does not correspond exactly to any of the types of co-teaching that have been recorded in the international literature. The teachers consider that students with disabilities participating in the parallel support program strengthen their socio-emotional and cognitive skills but also improve their academic performance. In contrast, the roles of co-teaching is not clearly demarcated and few issues emerged regarding to their cooperation. In addition, the teachers reported significant organizational problems and shortages in the necessary infrastructure, media and materials. Finally, issues of Parallel Support effectiveness are discussed, and suggestions for further research are made.

Keywords: *co-teaching, parallel support, co-teachers, collaboration, inclusion*

Εισαγωγή

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης καθιερώθηκε τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και μέσω αυτού επιχειρείται η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στο γενικό σχολείο. Με το Νόμο 3699/2008 ως παράλληλη στήριξη ορίστηκε ο υποτύπος εφαρμογής της συνδιδασκαλίας, στην Ελλάδα (Μαυροπαλιάς, 2013).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, η παράλληλη στήριξη είναι ένα εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό πρόγραμμα για παιδιά σχολικής ηλικίας. Η Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) αφορά τη στήριξη και την ενίσχυση του θεσμού της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής και από κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό, το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα της Π.Σ. εφαρμόζεται με δύο εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη, με τη διαφορά ότι ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής αφιερώνει το μεγαλύτερο χρόνο της εργασίας του με το μαθητή που έχει αναπηρία ή ειδικές ανάγκες. Με το μαθητή δηλαδή που υποστηρίζει (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι μαθητές αυτοί, αντιμετωπίζουν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους άλλους. Η φοίτηση των μαθητών που χρειάζονται στήριξη και βάσει των αρχών της συμπερίληψης, θεωρείται η καταλληλότερη δομή εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και υιοθετούν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Είναι, γενικά, αποδεκτή η άποψη πως η ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων συνομηλίκων μπορεί να προσφέρει πιο κατάλληλα ηλικιακά, επαρκή και θετικά πρότυπα στο μαθητή με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, σε σχέση με το σύνολο των συνομηλίκων που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Guralnick, 2001).

Επιπρόσθετα, η τάση που επικρατεί, διεθνώς, για φοίτηση των μαθητών στο γενικό σχολείο, πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες για καθημερινή επαφή με τους συνομηλίκους (Μανροπούλου & Σιδερίδης, 2014). Για όλα τα παιδιά με αναπηρίες, που φοιτούν στο γενικό σχολείο, η διαμόρφωση πρώιμων διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση (Fyssa & Vlachou, 2013). Επομένως,

είναι απαραίτητη η υποστήριξη αυτών των μαθητών μέσω του σχεδιασμού αποτελεσματικών σχολικών παρεμβάσεων, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους και την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής τους στη γενική τάξη (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015).

Αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο, που αφορά μια σύντομη ιστορική αναδρομή της ειδικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης από το 1970 έως σήμερα. Στη συνέχεια, παρατίθεται η νομοθεσία της ένταξης και της παράλληλης στήριξης. Γίνεται αναφορά της ένταξης και της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα, καθώς και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης-συνεκπαίδευσης. Έπειτα, αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης, όπως είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ο ρόλος των συνομηλίκων στην παράλληλη στήριξη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναγράφονται ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες της, το εργαλείο της έρευνας που είναι το ερωτηματολόγιο και η διαδικασία συλλογής αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη, καθώς και των αποτελεσμάτων της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, διατυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής και την αποτελεσματικότητά της. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος, ώστε να εξεταστούν οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που εφαρμόζεται το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης και πόσο αποτελεσματικό είναι αυτό και να διερευνηθεί εις βάθος το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, δίνεται η βιβλιογραφία και παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή της ειδικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης από το 1970 έως σήμερα

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, άρχισαν οι πρώτες δράσεις για την κοινή φοίτηση παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» (social exclusion) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 στη Γαλλία από τον τότε Υφυπουργό Κοινωνικών Δράσεων Rene Lenoir. Ο Rene ανησυχούσε ότι η κοινωνική συνοχή θα απειλούταν, αν δε βελτιωνόταν η θέση και η οικονομική κατάσταση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην κοινωνία. Οι απόψεις του Lenoir σχετίζονταν και με πιέσεις για μεταρρυθμίσεις στα συστήματα εκπαίδευσης που αφορούσαν τον τρόπο και τις μεθόδους φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Evans, 2000 στο Savolainen, Kokkala, & Alasuutari, 2000, σελ. 40).

Επίσης, το 1975 ψηφίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ο νόμος «The individuals with Disabilities Education Act - IDEA» και έτσι, αυξάνεται η τάση για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Τριλιανός, 1992).

Στη Μεγάλη Βρετανία, το 1978 δημοσιεύεται, μετά από τέσσερα χρόνια εργασιών, η αναφορά της επιτροπής που είχε συστήσει το Υπουργείο Παιδείας για θέματα ειδικής εκπαίδευσης (Warnock Report).

Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (1993), η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η πιο καθοριστική για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον η τάση ενός σχολείου για όλους. Η εκπαιδευτική πολιτική του Ηνωμένου Βασιλείου και των ΗΠΑ σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επηρέασε την πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών σε πολλές χώρες προς την ίδια κατεύθυνση (Hornby, 1999) και το 1983 ψηφίζεται νέος εκπαιδευτικός νόμος. Έναν χρόνο αργότερα (1984), ανακοινώνεται απόφαση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά τη σχολική ενσωμάτωση.

Σταθμό για τη συνεκπαίδευση αποτέλεσαν τα συμπεράσματα από το Παγκόσμιο Συνέδριο που έγινε υπό την αιγίδα της Unesco στη Σαλαμάνγκα της Ισπανίας (1994). Μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία ανεξαρτήτως από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες όπου θα εκπαιδεύονται σύμφωνα με τις ανάγκες τους (UNESCO, 1994).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις προτάσεις, όπως προέκυψαν από το παγκόσμιο φόρουμ για την εκπαίδευση που έγινε στο Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), θα πρέπει η «εκπαίδευση» για όλους να αναπτύσσεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να επεκτείνεται και σε προγράμματα δεξιοτήτων ζωής (life skills programmes). Οι τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προτείνονται να χρησιμοποιούνται και να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και οι ανάγκες των φτωχών και μειονεκτούντων παιδιών, όπως των παιδιών που ζουν και εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές, που πλήττονται από συγκρούσεις, από πείνα, από ασθένειες (HIV/AIDS κ.ά.) (UNESCO, 2000).

Στο άρθρο 24 της διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση (2006), τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την ανάγκη εξασφάλισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς. Η πλήρης ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών με αναπηρίες συνάδει με τον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας. Στα άτομα με αναπηρία είναι απαραίτητο να δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν τις σωματικές και ψυχικές δυνατότητες, τα ταλέντα τους και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Για την άσκηση αυτών των δικαιωμάτων τους, τα συμβαλλόμενα κράτη θα πρέπει να εξασφαλίζουν, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και ότι θα έχουν δωρεάν πρόσβαση, και σε ισότιμη βάση με τους «τυπικούς συνομήλικούς τους» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή τους θα χρησιμοποιούνται εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης που θα έχουν ως στόχο τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους ανάπτυξης (United Nations, 2006).

Στην Ελλάδα το 1975, η Αναθεωρητική βουλή στο άρθρο 21 κατοχυρώνει και συνταγματικά την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1981 εκδόθηκε ο νόμος 1143 για την Ειδική Αγωγή, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού». Στον ίδιο νόμο και με Προεδρικά Διατάγματα, προβλέπεται και η λειτουργία «Ειδικών Τάξεων» στα γενικά σχολεία, των οποίων η λειτουργία ξεκίνησε το 1983-1984 (ΝΟΜΟΣ 1143/1981).

Στον νόμο 1566/1985, η Ειδική Αγωγή εντάσσεται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το «αποκλίνον άτομα» ονομάζεται πλέον «άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Έργο και ευθύνη της πολιτείας είναι η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και θεσπίζονται υποστηρικτικές υπηρεσίες, οι οποίες στελεχώνονται από ειδικό προσωπικό (λογο-εργο-φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές κ.ά.) (ΝΟΜΟΣ 1566/1986).

Τέλος, με τους δύο πρόσφατους νόμους για την ειδική αγωγή (ΝΟΜΟΣ 2817/2000 & ΝΟΜΟΣ 3699/2008), δόθηκε η δυνατότητα να αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, με τη θέσπιση ενός μοντέλου της συνδιδασκαλίας (co-teaching), που στην Ελλάδα ονομάστηκε «Παράλληλη Στήριξη» (parallel support) και αποτελεί το θέμα μελέτης της παρούσας εργασίας.

1.2. Η νομοθεσία της ένταξης και της παράλληλης στήριξης

Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ (Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό).

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη–συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

α) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Για την ίδρυση ΤΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα ΤΕ συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά ΤΕ.

β) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών. Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μειώνεται αναλογικά ο αριθμός των μαθητών και οι παραπάνω μαθητές να κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης.

Η Π.Σ. παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την

παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ, το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση.

Σε αυτό το σημείο ίσως είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και μέσω της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης διαβιβάζονται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και προγραμματισμό εκτέλεσης. Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων παράλληλης στήριξης ορίζεται από την ημερομηνία εγγραφής στο σχολείο μέχρι την 20ή Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους.

Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι λεπτομέρειες οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των ΣΜΕΑΕ ρυθμίζονται από κοινές υπουργικές αποφάσεις των καθ' ύλην αρμόδιων Υπουργών. Φορείς, Ν.Π.Ι.Δ., πιστοποιημένοι από το Ε.ΚΕ. ΠΙΣ., μπορούν να παρέχουν ισότιμα με τις ΣΜΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Συμβουλευτικές Υποστηρικτικές

Υπηρεσίες σε άτομα άνω των δεκαπέντε (15) ετών με βαριά νοητική υστέρηση και σύνοδες αναπηρίες.

γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκριση της διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν αιτιολογημένης πρόσφατης ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι. Η γνωμάτευση αυτή παρέχεται από δημόσια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή δημόσια υγειονομική επιτροπή.

Για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ΕΠΕ (Ειδικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης) σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΔΔΥ, συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ και τον σύμβουλο ΕΕΠ. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ, μετά από πρόσκληση του οικείου ΚΕΔΔΥ. (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

1.3. Ένταξη & Παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η πρώτη απόπειρα θεσμοθέτησης της ένταξης και εισαγωγής της από κοινής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) και τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, έγινε με τον Νόμο 2817/14.3.2000 (Σούλης, 2008). Ο Νόμος 2817/2000 όριζε ότι η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να γίνει «Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής» (ΝΟΜΟΣ 2817/2000).

Πολλοί παράγοντες, οι οποίοι καθόριζαν την έκβαση της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν είχαν ενεργοποιηθεί μέχρι την ψήφιση του μέχρι και σήμερα ισχύοντα Νόμου 3699/02.10.2008, όπου γίνεται μία πιο ξεκάθαρη προσέγγιση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Ειδικότερα, στο Άρθρο 1 του Νόμου 3699/2008 αναφέρεται πως η πολιτεία «Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη».

Επίσης, ο ίδιος Νόμος αναφέρεται ρητά στα προγράμματα συνεκπαίδευσης που θα πρέπει να υλοποιούνται και δίνει το δικαίωμα φοίτησης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Συγκεκριμένα, στο Άρθρο 6 αναφέρεται πως, «Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών» (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

Όπως βλέπουμε, δίνεται η επιλογή της φοίτησης στο γενικό σχολείο, αλλά δεν προτάσσεται η ανάγκη για ένταξη όλων των μαθητών σε ένα κοινό πλαίσιο, καθώς υπάρχουν προϋποθέσεις στη λειτουργία της παράλληλης στήριξης, όπως είναι το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και η μη ύπαρξη άλλου πλαισίου ΕΑΕ στην περιοχή που ζουν οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπληρωματικά, οι επικριτές αυτού του νόμου αναφέρουν πως πουθενά δεν αναφέρει ότι η φοίτηση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να προτιμάται σε σχέση με τις υπόλοιπες δομές της Ειδικής Αγωγής (Δημόπουλος στο Παπανής & Γαβρίμης, 2011).

Ακόμη, στον απόηχο των αντιδράσεων για τον εν λόγω νόμο προστέθηκε και το πόρισμα του Συνήγορου του Πολίτη (2009) με θέμα: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο πόρισμα διαπιστώνονται «πάγια και σοβαρά προβλήματα» κατά την εφαρμογή

του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα και επισημαίνονται οι αντιδράσεις των γονέων ως προς την κωλυσιεργία του τότε ΥΠΕΠΘ (νυν ΥΠΠΕΘ) για την εξασφάλιση της παροχής εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και την ανεπάρκεια της εφαρμογής του μέτρου.

Συγκεκριμένα, στο πόρισμα αναγράφεται πως «Η αντικατάσταση του Νόμου 2817/2000 από τον Νόμο 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, που ετέθη σε ισχύ από τον Οκτώβριο του 2008, δεν έχει επιφέρει ουσιώδη διαφορά ως προς το υπό εξέταση ζήτημα...» και πως «Ο Συνήγορος του Πολίτη διαπιστώνει συστηματικές παραβιάσεις της νομοθεσίας εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ, όσον αφορά την εφαρμογή του μέτρου της παράλληλης στήριξης, με συνέπεια την παραβίαση του δικαιώματος ένταξης και φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία». Τα βασικότερα προβλήματα στην εφαρμογή του θεσμού είναι πως η παράλληλη στήριξη:

1. Παρέχεται μερικώς, δηλαδή κάποιες μέρες την εβδομάδα ή κάποιες ώρες την ημέρα.
2. Υλοποιείται στα μέσα της σχολικής χρονιάς και όχι εξ αρχής.
3. Υποκαθίσταται από την τοποθέτηση των μαθητών σε τμήματα ένταξης.
4. Υλοποιείται από εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς εξειδίκευση (ν.3094/03 "Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις", Άρ. 4 § 6, 2009).

Η ενίσχυση και εδραίωση του μέτρου της παροχής παράλληλης στήριξης σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε μία χρονιά αργότερα από το προαναφερθέν πόρισμα, με την εξασφάλιση των πόρων μέσω του προγράμματος «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ» ΣΤΟΥΣ ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 1, 2 & 3 ΤΟΥ Ε.Π. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ», που χρηματοδοτείται από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ, 2007-2013) και ξεκίνησε στις 10.08.2010 (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, <http://eye.minedu.gov.gr/>).

Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν, για να εξυπηρετηθεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, και με αυτό το γεγονός πέτυχε η διάδοση του θεσμού και η συμπερίληψη πολλών μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν θα είχαν την ευκαιρία να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να γίνουν πολλές προσπάθειες ακόμα από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ώστε η παράλληλη στήριξη να εδραιωθεί στα ελληνικά σχολεία και να αναγνωριστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα, ως ο πλέον κατάλληλος θεσμός για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, προσπάθεια θα πρέπει να γίνει και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που πολλές φορές δείχνουν καχυποψία και αρνητική διάθεση σε ενδεχόμενη ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη που διδάσκουν (Πασχαλίδου, 2016).

1.4. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – Συνεκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Διαλεκτάκη (2010), η συνεκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και των μαθητών με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), στα πλαίσια του γενικού σχολείου, θεωρείται τα τελευταία χρόνια ως «η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης».

Η προσπάθεια ένταξης όλων των μαθητών σε ένα σχολικό πλαίσιο έγινε ευρέως αποδεκτή στη διεθνή κοινότητα μετά τη Διακήρυξη της UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας της Ισπανίας, με θέμα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Στη συνάντηση συμμετείχαν περισσότερα από 300 μέλη 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανώσεων, με στόχο την προαγωγή και την διερεύνηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994). Ειδικότερα, στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα αναφέρεται η συνεκπαίδευση ως «πιο κοινά αποδεκτός τρόπος καταπολέμησης διαχωριστικών στάσεων, δημιουργίας φιλόξενων κοινοτήτων και μιας πιο περιεκτικής κοινωνίας, αλλά και τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης της πλειοψηφίας των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη στο Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου & Στρογγυλός, 2010:211).

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι πολλά χρόνια πριν από την προαναφερθείσα Διακήρυξη γίνονταν προσπάθειες για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Η άποψη ότι σε μια δημοκρατική χώρα θα πρέπει τα άτομα με ειδικές

ανάγκες να έχουν ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία, έστρεψε τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανεύρεση νέων εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο την «κοινή αγωγή αναπήρων και μη μαθητών» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012:31-49). Όπως επισημαίνει ο Σούλης (2008:46), «στη δεκαετία του 1970, έκανε την εμφάνισή του ένα ισχυρό ρεύμα κατά της φοίτησης των μαθητών με αναπηρία αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία». Έτσι, πολλές χώρες προσπάθησαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη όλων των μαθητών σε ένα σχολείο που θα προάγονται οι ικανότητες και θα καλύπτονται οι ανάγκες του κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, η ένταξη είναι η μέθοδος μέσω της οποίας επιχειρείται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή (Σούλης, 2002).

Τα προηγούμενα χρόνια θεωρήθηκε η σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ε.ε.α. ως σκοπός και όχι ως μέσο ισότιμης αντιμετώπισης και προαγωγής της εκπαίδευσης τους, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η ένταξη θεωρήθηκε σαν μία διαδικασία ενσωμάτωσης, κατά την οποία δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο πως ο μαθητής με αναπηρία θα «αλλάξει», παρά στο πως το σχολείο θα προβεί στις απαιτούμενες αλλαγές για να τον εντάξει.

Σε έρευνά τους οι Bunch και Valeo (2004), αναφέρουν πως το μοντέλο της ειδικής παιδαγωγικής προάγει την ενσωμάτωση μόνο μερικών μαθητών με αναπηρίες μέσα στις γενικές τάξεις, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο διαχωρισμού τους, αν η πρόοδος τους δεν είναι επαρκής. Αυτό το μοντέλο έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της συνεκπαίδευσης ή αλλιώς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως πρόσφατα ονομάζεται. (Πασχαλίδου, 2016).

Συγκεκριμένα, οι Zoniou – Sideri και Vlachou (2006) ορίζουν τη συνεκπαίδευση μέσα από τα αιτήματα της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής και της απομάκρυνσης από κάθε θεωρία και πρακτική αποκλεισμού. Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και υποστηρίζει την αρχή ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών που “διαφέρουν”, θεωρούνται πολύτιμα και άξια σεβασμού μέλη της σχολικής κοινότητας (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).

Όπως επισημαίνουν σε έρευνά τους οι Sharma, Forlin και Loreman (2008), οι νομοθετικές ρυθμίσεις που εισήχθησαν σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς και η Αυστραλία, με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης, 18 επηρέασαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πολλών άλλων χωρών. Οι ρυθμίσεις αυτές συνέβαλλαν στο γεγονός να γίνει προσπάθεια ανάπτυξης διαδικασιών από τη χώρα μας, με στόχο την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Πασχαλίδου, 2016).

1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης

1.5.1. Ο εκπαιδευτικός της τάξης στην παράλληλη στήριξη

Οι απόψεις, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες μας διαμορφώνουν τη στάση μας για όποια κατάσταση αντιμετωπίζουμε στη ζωή μας. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εργαστεί ποτέ με παιδιά με ε.ε.α. εκφράζουν, αρχικά, φόβο και αμφιβολίες για την επιτυχή ένταξη αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο και δισταγμό για την εμπλοκή τους σε διαδικασίες συνεκπαίδευσης.

Σε έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), βρέθηκε πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής είχαν διαμορφώσει μία λανθασμένη άποψη για τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και πίστευαν ότι η προσπάθεια για συνεκπαίδευση όλων των μαθητών κατευθύνεται από ευρωπαϊκές επιρροές. Συγκεκριμένα, από τους 641 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (γ.α.), που συμμετείχαν στην έρευνα, το 41.5% υποστήριξε πως τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ε.ε.α. θα πρέπει να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και όχι στο γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούσαν πως οι μαθητές με ε.ε.α. δεν ωφελούνται με την ένταξή τους στις «κανονικές» τάξεις σε κανέναν από τους παρακάτω τομείς: γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό. Ωστόσο, η πλειοψηφία των δασκάλων γενικής αγωγής υποστήριξε πως τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Στη συνέχεια, σε έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007), με 155 συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν Έλληνες δάσκαλοι γενικής αγωγής, φάνηκε πως το κύριο εμπόδιο για να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση ήταν, ότι δε διέθεταν την κατάλληλη εμπειρία. Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα, πρότειναν για τη βελτίωση πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την άμεση διδακτική εμπειρία με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Kalyva, 2007). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ακόμα και με τη μορφή της παράλληλης στήριξης, όπως εφαρμόζεται τα

τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, απαιτεί την εξασφάλιση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Δυστυχώς, όπως έχει φανεί και σε σχετικές έρευνες, στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συνεργαστούν για την εξασφάλιση της ουσιαστικής συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Fyssa, Vlachou και Avramidis (2014) ένας σημαντικός αριθμός των νηπιαγωγών γενικής αγωγής, που συμμετείχαν, δήλωσαν πως την ευθύνη για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στη γενική τάξη την έχει ο/η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής (ε.α.). Στην ίδια έρευνα, φάνηκε πως η συνεργασία νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν ελάχιστη.

1.5.2. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός και απαιτητικός. Όταν εμφανίστηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως τομέας της έρευνας και της εκπαιδευτικής πράξης, στη δεκαετία του 1980, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. υπέθεσαν πως είναι το θεωρητικό και πρακτικό απότοκο της ειδικής εκπαίδευσης. Έτσι, λανθασμένα, θεωρήθηκε πως το κύριο βάρος για την σχεδίαση και την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης το έχουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί ε.α.. Πράγματι, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης προτάθηκε, αρχικά, από ειδικούς παιδαγωγούς που ενδιαφέρθηκαν να μειώσουν την ύπαρξη διαχωριστικών σχολικών μονάδων και να σταματήσουν την απομόνωση των μαθητών με αναπηρίες, που φοιτούσαν σε αυτές (Dunforth & Naraiian, 2015). Όπως έχει φανεί σε πολλές έρευνες, στα πλαίσια της υλοποίησης προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και, στην περίπτωση της Ελλάδας, της εφαρμογής της παράλληλης στήριξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής πρέπει να είναι υποστηρικτικός και ισότιμος με τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης (Cawley, Hayden, Cade & Baker -Kroczyński, 2002. Mastropieri & Scruggs, 2001).

Στην παράλληλη στήριξη, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προβαίνει σε προσαρμογές του σχολικού περιβάλλοντος και παρέχει άμεση διδασκαλία στους μαθητές με αναπηρίες ή και ε.ε.α. με στόχο την εξασφάλιση της κατάκτησης

γνώσεων και δεξιοτήτων, από τους μαθητές που στηρίζει κάθε φορά (Μαυροπαλιάς, 2013).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, είναι διορισμένοι και επιφορτισμένοι να δουλέψουν με έναν μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α. και να είναι υπεύθυνοι γι' αυτόν για όλο το χρονικό διάστημα λειτουργίας του σχολείου και για όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα (Stefanidis & Strogilos, 2015). Όπως επισημαίνει ο Σούλης (2008), «η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η συνεισφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο μιας σχέσης σεβασμού και ισοτιμίας, συνιστούν τη βάση της δημιουργίας μιας σχολικής κοινότητας συνεκπαίδευσης».

Στην Ελλάδα, όμως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εισήχθη χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία. Γι' αυτόν τον λόγο, ακόμα και σήμερα οι δάσκαλοι που εργάζονται στη γενική και ειδική αγωγή διαφωνούν ως προς την ερμηνεία και το περιεχόμενό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα της Boutskou (2007), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν και εργάζονταν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Ειδικά σχολεία) έδειχναν μειωμένο ενδιαφέρον για το πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη διάθεσή τους να επιμορφωθούν περαιτέρω σε αυτό. Δεδομένου πως στην Ελλάδα η δομή (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) που θα εργαστεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να εναλλάσσεται, κατανοούμε πως ένα μεγάλο μέρος αυτών των εκπαιδευτικών βρέθηκε ανέτοιμο να υπερασπιστεί τη λειτουργία και τα οφέλη που επιφέρει στους μαθητές με ε.ε.α. η παράλληλη στήριξη (Πασχαλίδου, 2016).

1.5.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σε πολλές διεθνείς έρευνες, καταγράφεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000. Killoran, Woronko & Zaretsky, 2014). Ταυτόχρονα, προκύπτει και το ίδιο εύρημα σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014. Avramidis & Kalyva, 2007. Mavropoulou & Sideridis, 2014. Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015. Αγαλιώτης,

2002. Μαυροπαλιάς, 2013). Για παράδειγμα, στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013) έγινε φανερό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής, θεωρούν ότι δεν είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της παράλληλης στήριξης και ζητούν διαρκή και στοχευμένη επιμόρφωση, με στόχο την καλύτερη δυνατή συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. στις γενικές τάξεις.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα, προσφέρουν γενικές γνώσεις και πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, θέματα συνδιδασκαλίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συζητούνται στα πλαίσια των ολιγόωρων επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΕΣΠΑ, τα οποία παρέχονται μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς, 2013). Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, στην Ελλάδα, η επιμόρφωση σε θέματα συνδιδασκαλίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν έχει υλοποιηθεί ποτέ. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθήσουν με δική τους πρωτοβουλία και αναλαμβάνοντας το οικονομικό κόστος προγράμματα ετήσιας επιμόρφωσης 400 ωρών, με θέμα την Ειδική Αγωγή, ή και κάποιο σχετικό Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού. Ακόμα, όμως, και σε αυτά τα προγράμματα είναι αμφίβολο αν παρέχεται η κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα συνδιδασκαλίας, προώθησης της συνεργασίας γενικών και ειδικών παιδαγωγών ή ακόμα και της διεπιστημονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και θεραπευτών. Γι' αυτό θα πρέπει το αρμόδιο Υπουργείο να θεσπίσει επίσημα και δωρεάν επιμορφωτικά προγράμματα, σε θέματα συνδιδασκαλίας και πρακτικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Wolfe, Boone, Filbert & Atanasoff, 2000) και (Πασχαλίδου, 2016).

1.5.4. Ο ρόλος των συνομηλίκων στην παράλληλη στήριξη

Πρωταρχικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην επιτυχή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παίζουν οι συμμαθητές τους. Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι (τ.α.) μαθητές της γενικής τάξης, συχνά, εκπλήσσονται με τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους που αντιμετωπίζουν ε.ε.α. ή/και αναπηρία και δεν ξέρουν πώς θα πρέπει να αντιδράσουν. Η ανάγκη για κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των τυπικά

αναπτυσσόμενων συνομηλίκων διαφαίνεται σε αρκετές έρευνες, στις οποίες υποστηρίζεται πως όταν οι συνομήλικοι ενημερώθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με ε.ε.α. έδειξαν μία πιο θετική στάση προς τους τελευταίους (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001. Mavropoulou & Sideridis, 2014).

Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες φάνηκαν αντικρουόμενα αποτελέσματα, για το αν τελικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στο γενικό σχολείο, καταφέρνουν να δημιουργήσουν φιλίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, οι Bunch και Valeo (2004), διεξήγαγαν μία έρευνα για να ερευνήσουν κατά πόσο οι μαθητές με ε.ε.α. που συνεκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία καταφέρνουν να κοινωνικοποιηθούν αποκτώντας φίλους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 31 τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία λειτουργούσαν διαχωριστικές δομές ειδικής αγωγής και 21 τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία εφαρμοζόταν το μοντέλο της συνεκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως μόνο οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία, στα οποία εφαρμοζόταν η συνεκπαίδευση είχαν φίλους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στον αντίποδα, η έρευνα των Koster, Pijl, Nakken και Houten (2010), έδειξε πως οι μαθητές με ε.ε.α. που φοιτούν στο γενικό σχολείο έχουν ελάχιστες πιθανότητες να δημιουργήσουν φιλίες με τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, στην εν λόγω έρευνα φάνηκε ότι στο κομμάτι των αλληλεπιδράσεων και επαφών οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξαρτήτως της φύσης των δυσκολιών τους, φαίνονται να έχουν λιγότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και να προτιμούν την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Σκοπός και στόχος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η συλλογή δεδομένων και συγκεκριμένα απόψεων εκπαιδευτικών που φοιτούν σε Γενικό Σχολείο και υποστηρίζουν μαθητές μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Στόχος η προσπάθεια συλλογής 50 ερωτηματολογίων από διαφορετικούς νομούς της χώρας

που θα δώσουν αποτελέσματα, τα οποία θα συμβάλλουν στην πληροφόρηση για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εφαρμόζουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης και πόσο αποτελεσματικό είναι το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Τα δεδομένα, καθώς και τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να συγκριθούν μετέπειτα με απόψεις σε έρευνες που θα συμμετείχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Σκοπός ωστόσο της παρούσα έρευνας είναι να παρουσιάσει τις απόψεις των νηπιαγωγών της παράλληλης στήριξης για τον τρόπο που εφαρμόζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας και πόσο αποτελεσματικό είναι αυτό.

Αναλυτικότερα μέσα από την έρευνα θα δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Έχετε επιμορφωθεί για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης; Ναι ή Όχι;-
Αν «Ναι» παρακαλώ σημειώστε: Σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές, σε επιμόρφωση 400 ωρών, σε σεμινάρια: άνω των 60 ωρών, κάτω των 60 ωρών, άλλο.
2. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα:
(Σημειώστε δίπλα από κάθε κατηγορία): (Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. διαταραχές αυτιστικού φάσματος), Νοητική υστέρηση (π.χ. καθυστέρηση), Σοβαρά προβλήματα όρασης (π.χ. Braille), Κώφωση-βαρηκοΐα, Κινητικές αναπηρίες, Χρόνιες παθήσεις, Προβλήματα συμπεριφοράς - ΔΕΠ/Υ, Παραβατική συμπεριφορά, Μαθησιακές δυσκολίες).
3. Σύνολο χρόνων της εκπαιδευτικής υπηρεσίας σας; Χρόνια υπηρεσία στην Ειδική Αγωγή;
4. Ο αριθμός των μαθητών που υποστηρίζετε είναι;
5. Ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες αφορούν οι διαγνώσεις των μαθητών σας;
(Σημειώστε δίπλα από κάθε κατηγορία): (Σοβαρά προβλήματα όρασης, Προβλήματα ακοής, Κινητικές Αναπηρίες, Νοητική υστέρηση, Σοβαρά προβλήματα υγείας (χρόνιες παθήσεις), Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς), Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς), Πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. τυφλο-κώφωση), ΔΕΠ-Υ, Άλλο).
6. Εφαρμόζετε γραπτό εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε μαθητή; ΝΑΙ ή ΟΧΙ;

7. Καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή σε ειδικό έντυπο, έτσι ώστε να διευκολύνεται η αξιολόγηση της πορείας του; (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
8. Πόσο συχνά καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή; (Καθημερινά, Εβδομαδιαίως, Κάθε δεκαπενθήμερο, Κάθε μήνα, Άλλο (προσδιορίστε)).
9. Πόσο συχνά αναθεωρείτε το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης του μαθητή σας; (Εβδομαδιαίως, Κάθε δεκαπενθήμερο, Κάθε μήνα, Άλλο (προσδιορίστε)).
10. Ποιοι συμμετέχουν στην αναθεώρηση του παραπάνω προγράμματος;
11. Χρησιμοποιείτε υποστηρικτική τεχνολογία (συσκευές και λογισμικά) για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή σας; (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
12. Γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές στο σχολικό περιβάλλον για το μαθητή σας; (π.χ. αντιολισθητικό δάπεδο, ελεγχόμενος φωτισμός, σήμανση σε μπράιγ, εργονομικές προσαρμογές, κλπ). (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
13. Επιτρέπει (διευκολύνει) το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετείτε να δημιουργούνται ευκαιρίες μάθησης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές σας με αναπηρία; (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
14. Καλλιεργείται κλίμα αποδοχής των μαθητών σας με αναπηρία από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε; (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
15. Με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης χρησιμοποιείτε κοινά κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή σας; (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
16. Ενημερώνετε (τον διευθυντή ή άλλους) το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου για το πρόγραμμα υποστήριξης που εφαρμόζετε στο μαθητή σας; (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
17. Είναι θετική η στάση των μαθητών της τάξης απέναντι στο μαθητή με αναπηρία και ειδικές ανάγκες; (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
18. Ανταποκρίθηκε ο μαθητής στο αναλυτικό πρόγραμμα; (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

19. Έγιναν διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα; ΝΑΙ ή ΟΧΙ; Αν ΝΑΙ , σε ποιους τομείς;
20. Ήταν ικανοποιητική η πρόοδος του μαθητή στο γνωστικό τομέα; (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
21. Ήταν ικανοποιητική η πρόοδος του μαθητή στον κοινωνικό τομέα; (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
22. Με βάση την πρόοδο του μαθητή από τη χρονιά που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη μέχρι σήμερα, κρίνετε ότι πρέπει να συνεχιστεί η υποστήριξη του μαθητή ; (με τις ίδιες ώρες, με περισσότερες ώρες, με λιγότερες ώρες).
23. Πραγματοποιείτε προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς του μαθητή σας; (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα).
24. Οι σχέσεις σας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης διέπονται από: (Συνεργασία, Δοτικότητα, Ανταγωνισμό, Τυπική επαγγελματική σχέση, Άλλο/ Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
25. Οι σχέσεις σας με τους γονείς του μαθητή σας διέπονται από: (Κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία, Συμμετοχή τους στην εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης του μαθητή, Ουδέτερη στάση, Αδιαφορία, Έλλειψη συνεργασίας, Άλλο/ Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
26. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται(ή έχει προγραμματιστεί) απολογισμός του έργου σας; ΝΑΙ ή ΟΧΙ;
27. Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντήσατε τη φετινή σχολική χρονιά κατά τη διάρκεια της εργασίας σας ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης; (Ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, Έλλειψη συνεργασίας με το μαθητή, Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, Έλλειψη συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, Ελλιπή υποστήριξη και καθοδήγηση από τη συντονιστική ομάδα/ Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
28. Για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης απαιτείτε κατά τη γνώμη σας: (Συμβουλευτική στήριξη από το ΚΕΔΔΥ προς τους μαθητές, Συμβουλευτική στήριξη από το ΚΕΔΔΥ προς τους εκπαιδευτικούς, Καλύτερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, Καλύτερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, Συχνότερη επικοινωνία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας/ Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

29. Θεωρείτε ότι πέτυχε το πρόγραμμα; (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).
30. Αν είχατε τη δυνατότητα την επόμενη χρονιά να επιλέξετε μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, θα επιλέγατε την παράλληλη στήριξη; ΝΑΙ ή ΟΧΙ;
31. Κρίνοντας από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης βοηθάει τα παιδιά που στηρίζετε, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων: (Αναγνωστικές δεξιότητες, Ορθογραφική δεξιότητα, Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, Μαθηματικές δεξιότητες, Λεκτική επικοινωνία, Κοινωνική συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους, Συνεργασία με τους συνομηλίκους, Φιλίες με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

2.2.Συμμετέχουσες της έρευνας

Στην έρευνα, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση να έχουν εργαστεί στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε από την συμμετοχή στην δειγματοληψία 50 εκπαιδευτικών. Δεν υπήρχε γεωγραφικός περιορισμός στην επιλογή του δείγματος και γι' αυτό επιχειρήθηκε οι συμμετέχουσες να αντιπροσωπεύουν τις περισσότερες περιφέρειες της χώρας.

Από τους 50 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, το 100% (N=50) ήταν γυναίκες. Εξετάζοντας την ηλικία το δείγμα κατανέμεται σε 88% (N=44) από 25 έως 35 ετών, 6% (N=3) από 36 έως 45 ετών και 4% (N= 3) από 46 έως 51 ετών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ
25	4	25	8,00%
26	2	26	4,00%
27	5	27	10,00%
28	7	28	14,00%
29	4	29	8,00%
30	6	30	12,00%
31	6	31	12,00%
32	3	32	6,00%
33	3	33	6,00%
34	2	34	4,00%
35	2	35	4,00%
36	1	36	2,00%
42	1	42	2,00%
45	1	45	2,00%
47	2	47	4,00%
51	1	51	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι Αναπληρωτής μέσω Ε.Σ.Π.Α. το 62% (N=31), Αναπληρωτής εκπαιδευτικός το 32% (N=16), Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου το 4% (N=2), Μόνιμος εκπαιδευτικός είναι το 2% (N=1) του δείγματος, και Ωρομίσθιος δε δήλωσε καμία από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
1	1	1	2,00%
2	16	2	32,00%
3	2	3	4,00%
4	31	4	62,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Επίσης, όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, η βαθμίδα εκπαίδευσης του δείγματός της έρευνας ήταν αποκλειστικά και μόνο το Νηπιαγωγείο και το ποσοστό αντιστοιχεί στο 100% (N=50) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	50	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	100,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών κατέχουν το Μεταπτυχιακό δίπλωμα και αυτό αντιστοιχεί στο 74% (N=37) και το λιγότερο δείγμα που διαθέτει μόνο το Πτυχίο αντιστοιχεί στο 26% (N=13) , το οποίο δεν προχώρησε σε μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή Διδακτορικό (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Ετικέτες γραμμής	Καταμέτρηση από ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	Ετικέτες γραμμής	Καταμέτρηση από ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
1	13	1	26,00%
2	37	2	74,00%
Γενικό Άθροισμα	50	Γενικό Άθροισμα	100,00%

2.3. Το εργαλείο συλλογής – Διερεύνηση ερωτηματολογίου

Ως καταλληλότερο εργαλείο συλλογής των δεδομένων, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου. Επιπλέον, η χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείο έρευνας ευρέως φάσματος εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς αυτή στοχεύει σε ένα μεγάλο δείγμα της συγκεκριμένης ειδικότητας (νηπιαγωγών) Ειδικής Αγωγής

που διδάσκουν σε παιδιά στα πλαίσια του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Η γεωγραφική κατανομή του δείγματος επέβαλε τη χρήση ενός οικονομικού και άμεσου εργαλείου έρευνας, όπως είναι το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, για τη διευκόλυνση των ατόμων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές, η μορφή του ερωτηματολογίου μπορεί να μετατραπεί από έντυπη σε ηλεκτρονική και να συμβάλλει στη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή δείγματος στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών που καταδεικνύουν τις σκέψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων για συγκεκριμένα θέματα (Johnson & Christensen, 2004). Γι' αυτόν τον λόγο, το ερωτηματολόγιο εξυπηρετεί απόλυτα τον κύριο σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των πιθανών απαντήσεων δόθηκε μέσα από κλίμακες ιεράρχησης που εξυπηρετούν τη διαφοροποίηση των απαντήσεων και αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ακολουθεί μία ενδελεχής παρουσίαση του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν και περιλήφθηκαν στις ακόλουθες ενότητες:

- Εισαγωγική ενότητα
- Ενότητα 1^η
- Ενότητα 2^η
- Ενότητα 3^η
- Ενότητα 4^η
- Ενότητα 5^η
- Ενότητα 6^η
- Ενότητα 7^η
- Ενότητα 8^η

Αναλυτικότερα, στην εισαγωγική ενότητα, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία, τα οποία διαρθρώθηκαν ως εξής:

- Φύλο
- Ηλικία
- Σχέση εργασίας
- Βαθμίδα εκπαίδευσης
- Τίτλος σπουδών

Στην πρώτη ενότητα, περιλαμβάνονται 2 ερωτήσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, καθώς

αναφέρονται και κάποια σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα που πιθανώς έχουν παρακολουθήσει. Σε αυτές οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης καλούνται να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει. Στη δεύτερη ενότητα, εμπεριέχονται 3 ερωτήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική υπηρεσία και το σύνολο των χρόνων στην Ειδική Αγωγή, καθώς και τις διαγνώσεις των μαθητών που υποστηρίζουν. Σε αυτές καλούνται να σημειώσουν με αριθμητικό σύμβολο την απάντηση τους και να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει. Στην τρίτη ενότητα, εμπεριέχονται 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με το εξατομικευμένο πρόγραμμα του μαθητή και με την πρόοδο του. Στις εν λόγω ερωτήσεις, καλούνται να συμπληρώσουν τις προτεινόμενες απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει, καθώς και στην πέμπτη ερώτηση καλούνται να αναγράψουν τα άτομα που συμμετέχουν στην αναθεώρηση του εξατομικευμένου προγράμματος. Στην τέταρτη ενότητα, εμπεριέχονται 2 ερωτήσεις σχετικές με την υποστηρικτική τεχνολογία (συσκευές και λογισμικά) και τις απαραίτητες προσαρμογές που γίνονται στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. αντιολισθητικό δάπεδο, ελεγχόμενος φωτισμός, σήμανση σε μπράιγ, εργονομικές προσαρμογές, κλπ). Σε αυτές καλούνται να επιλέξουν από τις εν λόγω απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει. Στην πέμπτη ενότητα, εμπεριέχονται 5 ερωτήσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα και τις ευκαιρίες μάθησης, το κλίμα αποδοχής, τα κοινά κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, καθώς και το πρόγραμμα υποστήριξης και τη θετική στάση των μαθητών ως προς το συγκεκριμένο παιδί που υποστηρίζεται. Στις εν λόγω ερωτήσεις καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει. Στην έκτη ενότητα, εμπεριέχονται 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με την απόκριση του μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα, για τις διαφοροποιήσεις που έγιναν σε αυτό ή όχι και σε ποιους τομείς, για την πρόοδο του μαθητή στον γνωστικό και στον κοινωνικό τομέα, καθώς και για τις ώρες που πρέπει να συνεχιστεί η υποστήριξη του. Σε αυτές καλούνται να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει. Στην έβδομη ενότητα,

εμπεριέχονται 4 ερωτήσεις που αφορούν τις προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς του μαθητή, τις σχέσεις της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τις σχέσεις της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με τους γονείς του μαθητή και τον απολογισμό στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν από τις εν λόγω απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει, καθώς και με κλειστού τύπου απαντήσεις με 5 βαθμια κλίμακα τύπου Likert όπου είχε τις εξής επιλογές: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ καταγράφοντας με αυτό τον τρόπο τον βαθμό με τον οποίο συμφωνούν σε μια σειρά απόψεων. Στην όγδοη ενότητα, εμπεριέχονται 5 ερωτήσεις σχετικές με τα εμπόδια που προέκυψαν στη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, με την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης, με την επιτυχία του προγράμματος, με την επιλογή για την επόμενη σχολική χρονιά ανάμεσα σε γενική ή ειδική εκπαίδευση, με τις δεξιότητες που βοηθάει το συγκεκριμένο πρόγραμμα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σε αυτές καλούνται να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις με κάποιο σύμβολο ή με ένα γράμμα ή με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν την απάντηση που τις αντιπροσωπεύει, καθώς και με κλειστού τύπου απαντήσεις με 5 βαθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου είχε τις εξής επιλογές: (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ ή Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πάντα), καταγράφοντας με αυτό τον τρόπο τον βαθμό, με τον οποίο συμφωνούν σε μια σειρά απόψεων.

2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο είχε μορφή Word (Παράρτημα) και η συμπλήρωσή του μπορούσε να γίνει άμεσα με ένα σύμβολο, με ένα γράμμα ή με όποιον τρόπο επιθυμούν στην πιθανή απάντηση. Δόθηκε, με την προαναφερόμενη μορφή σε 50 άτομα, τα οποία κλήθηκαν να το συμπληρώσουν και να το επιστρέψουν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Η όλη διαδικασία συλλογής ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2016 και ολοκληρώθηκε στα τέλη του Μαΐου 2017.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το δείγμα της έρευνας είναι ότι οι περισσότερες από τις εκπαιδευτικούς έχουν επιμορφωθεί για το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.) και αυτό πιστοποιείται με το ποσοστό 88% (N=44). Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελούν ένα αρκετά μικρό ποσοστό σε σχέση με το δείγμα, δηλαδή αποτελούν μόνο το 12% (N=6) του συνολικού δείγματος (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6
0	6	0	12,00%
1	44	1	88,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Όσες εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, επέλεξαν ότι επιμορφώθηκαν σε μεταπτυχιακές σπουδές το 31,82 % (N=14), σε επιμόρφωση 400 ωρών το 18,18% (N=8), σε προπτυχιακές σπουδές το 15,91% (N=7), σε επιμορφώσεις του ΚΕΔΔΥ το 6,82% (N=3), σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμόρφωση 400 ωρών το 6,82% (N=3), σε σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας το 4,55% (N=2), σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών το 2,27 (N=1), σε προπτυχιακές και σε μεταπτυχιακές σπουδές το 2,27% (N=1), σε προπτυχιακές, σε μεταπτυχιακές σπουδές, σε επιμόρφωση 400 ωρών και σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών το 2,27% (N=1), σε μεταπτυχιακές και σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών το 2,27% (N=1), σε επιμόρφωση 400 ωρών και σε σεμινάρια κάτω των 60 ωρών το 2,27% (N=1), σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών και σε επιμόρφωση 600 ωρών το 2,27% (N=1) και τέλος, σε επιμόρφωση 600 ωρών το 2,27% (N=1) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6_NAI	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6_NAI
1	7	1	15,91%
2	14	2	31,82%
3	8	3	18,18%
4	1	4	2,27%
1 2	1	1 2	2,27%
1 2 3 4	1	1 2 3 4	2,27%
2 3	3	2 3	6,82%
2 4	1	2 4	2,27%
3 5	1	3 5	2,27%
4 και σε επιμόρφωση 600 ωρών	1	4 και σε επιμόρφωση 600 ωρών	2,27%
Σε επιμορφώσεις του ΚΕΔΔΥ	3	Σε επιμορφώσεις του ΚΕΔΔΥ	6,82%
Σε επιμόρφωση 600 ωρών	1	Σε επιμόρφωση 600 ωρών	2,27%
Σε σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας	2	Σε σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας	4,55%
Γενικό άθροισμα	44	Γενικό άθροισμα	100,00%

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα που σχετίζονται με τις Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. διαταραχές αυτιστικού φάσματος) και αυτήν την επιλογή τη δήλωσαν τα 35 άτομα του δείγματος από τα 50 (Πίνακας 7). Κάποιες άλλες δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή άλλα προγράμματα που σχετίζονται με τη Νοητική υστέρηση (π.χ. καθυστέρηση). Αυτό το δεδομένο το δήλωσαν οι 29 εκπαιδευτικοί από τις 50 (Πίνακας 8). Άλλες πάλι επέλεξαν τα Σοβαρά προβλήματα όρασης (π.χ. Braille) και αυτήν τη επιλογή την έκαναν οι 30 εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης από τις 50 (Πίνακας 9). Την Κώφωση-βαρηκοία τη δήλωσαν οι 18 από τις 50 νηπιαγωγούς της παράλληλης στήριξης (Πίνακας 10). Τις Κινητικές αναπηρίες τις επέλεξαν 18 εκπαιδευτικοί από τις 50 (Πίνακας 11). Τις Χρόνιες παθήσεις τα 6 άτομα από τα 50 (Πίνακας 12). Τα Προβλήματα συμπεριφοράς - ΔΕΠ/Υ τα 37 άτομα από τα 50 του δείγματος (Πίνακας 13). Την Παραβατική συμπεριφορά τα 16 άτομα του δείγματος από τα 50 (Πίνακας 14) και τις Μαθησιακές δυσκολίες τις επέλεξαν οι 32 εκπαιδευτικοί από τις 50 (Πίνακας 15).

Πίνακας 7

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_1
1	35	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	35	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 8

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_2
1	29	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	29	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 9

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_3
1	30	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	30	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 10

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_4
1	18	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	18	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 11

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_5
1	18	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	18	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 12

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_6
1	6	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	6	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 13

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_7	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_7
1	37	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	37	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 14

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_8	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_8
1	16	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	16	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 15

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_9	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_9
1	32	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	32	Γενικό άθροισμα	100,00%

Επίσης, όσον αφορά το σύνολο των χρόνων της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας, το 24% (N=12) δήλωσε ότι συμμετέχει 2 χρόνια σε αυτήν, το 16% (N=8) δήλωσε ότι συμμετέχει 6 χρόνια στην εκπαίδευση, το 10% (N=5) δήλωσε ότι συμμετέχει 5 χρόνια, το 10% (N=5) δήλωσε ότι συμμετέχει 3 χρόνια, το 10% (N=5) δήλωσε ότι συμμετέχει 1 χρόνο, το 8% (N=4) δήλωσε ότι συμμετέχει 4 χρόνια, το 6% (N=3) δήλωσε ότι συμμετέχει 7 χρόνια στην εκπαιδευτική υπηρεσία, το 4% (N=2) δήλωσε ότι συμμετέχει 8 χρόνια, το 4% (N=2) δήλωσε ότι συμμετέχει 1,5 χρόνο, το 2% (N=1) δήλωσε ότι συμμετέχει 16 χρόνια, το 2% (N=1) δήλωσε ότι συμμετέχει 14 χρόνια,

δήλωσε ότι συμμετέχει 10 χρόνια, το 2% (N=1) δήλωσε ότι συμμετέχει 9 χρόνια στην εκπαιδευτική υπηρεσία (Πίνακας 16).

Πίνακας 16

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε8_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε8_1
1	5	1	10,00%
1,5	2	1,5	4,00%
2	12	2	24,00%
3	5	3	10,00%
4	4	4	8,00%
5	5	5	10,00%
6	8	6	16,00%
7	3	7	6,00%
8	2	8	4,00%
9	1	9	2,00%
10	1	10	2,00%
14	1	14	2,00%
16	1	16	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Όσον αφορά τη χρόνια υπηρεσία στην ειδική αγωγή, το 28,57% (N=14) δήλωσε ότι συμμετέχει 2 χρόνια σε αυτήν, το 16,33% (N=8) δήλωσε ότι συμμετέχει 3 χρόνια, το 14,29% (N=7) δήλωσε ότι συμμετέχει 6 χρόνια, το 12,24% (N=6) δήλωσε ότι συμμετέχει 5 χρόνια, το 12,24% (N=6) δήλωσε ότι συμμετέχει 1 χρόνο, το 10,20% (N=5) δήλωσε ότι συμμετέχει 4 χρόνια, το 2,04% (N=1) δήλωσε ότι συμμετέχει 8 χρόνια στην ειδική αγωγή, το 2,04% (N=1) δήλωσε ότι συμμετέχει 7 χρόνια, το 2,04% (N=1) δήλωσε ότι συμμετέχει 1,5 χρόνο, και το 2,04% (N=1) δε δήλωσε κάποια απάντηση (Πίνακας 17).

Πίνακας 17

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E8_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E8_2
1	6	1	12,24%
1,5	1	1,5	2,04%
2	14	2	28,57%
3	8	3	16,33%
4	5	4	10,20%
5	6	5	12,24%
6	7	6	14,29%
7	1	7	2,04%
8	1	8	2,04%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Ο αριθμός των μαθητών που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι υποστηρίζουν είναι το 85,71% (N=42) ότι στηρίζουν μόνο ένα παιδί με ειδικές δεξιότητες, το 14,29% (N=7) ότι στηρίζουν 2 παιδιά και μόνο μία εκπαιδευτικός δε έδωσε κάποια απάντηση (Πίνακας 18).

Πίνακας 18

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E9	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E9
1	42	1	85,71%
2	7	2	14,29%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσαν ότι οι διαγνώσεις των μαθητών που στηρίζουν σχετίζονται με τα Σοβαρά προβλήματα όρασης και αυτήν την επιλογή τη δήλωσαν τα 4 άτομα του δείγματος από τα 50 (Πίνακας 19). Κάποιες άλλες δήλωσαν ότι οι διαγνώσεις των μαθητών που στηρίζουν σχετίζονται με τα Προβλήματα ακοής. Αυτό το δεδομένο το δήλωσαν οι 9 εκπαιδευτικοί από τις 50 (Πίνακας 20). Άλλες πάλι επέλεξαν τις Κινητικές Αναπηρίες και αυτήν τη επιλογή την έκαναν οι 10 εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης από τις 50 (Πίνακας 21). Την Νοητική υστέρηση τη δήλωσαν από τις 50 νηπιαγωγούς της παράλληλης στήριξης οι 10 (Πίνακας 22), τα Σοβαρά προβλήματα υγείας (χρόνιες παθήσεις) 4 εκπαιδευτικοί από τις 50 (Πίνακας 23), τις Διάχυτες

αναπτυξιακές διαταραχές τα 32 άτομα από τα 50 (Πίνακας 24), τις Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς) τα 13 άτομα από τα 50 του δείγματος (Πίνακας 25), τις Πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. τυφλο-κώφωση) το 1 άτομο του δείγματος από τα 50 (Πίνακας 26), το ΔΕΠ-Υ τις Μαθησιακές δυσκολίες τις επέλεξαν οι 14 εκπαιδευτικοί από τις 50 (Πίνακας 27). Επίσης, στην επιλογή Άλλο, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι οι διαγνώσεις των μαθητών τους είναι η Βαρηκοΐα και αυτό το επέλεξε το 1 άτομο από τα 50, τη Δυσφασία τη σημείωσε το 1 άτομο από τα 50 και τις Σοβαρές δυσκολίες λόγου-Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα 1 εκπαιδευτικός από τις 50 (Πίνακας 28).

Πίνακας 19

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_1
1	4	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	4	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 20

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_2
1	9	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	9	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 21

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_3
1	10	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	10	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 22

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_4
1	10	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	10	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 23

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_5
1	4	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	4	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 24

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_6
1	32	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	32	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 25

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_7	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_7
1	13	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	13	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 26

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_8	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_8
1	1	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	1	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 27

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_9	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_9
1	14	1	100,00%
Γενικό άθροισμα	14	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 28

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_10
Βαρηκοΐα	1
Δυσφασία	1
Σοβαρές δυσκολίες λόγου- Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα	1
Γενικό άθροισμα	3

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_10
Βαρηκοΐα	33,33%
Δυσφασία	33,33%
Σοβαρές δυσκολίες λόγου- Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα	33,33%
Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν εφαρμόζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε μαθητή, το 94% (N=47) του δείγματος απάντησε «Ναι» και το 6% (N=3) απάντησε «Όχι» (Πίνακας 29).

Πίνακας 29

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E11	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E11
0	3	0	6,00%
1	47	1	94,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή σε ειδικό έντυπο, έτσι ώστε να διευκολύνεται η αξιολόγηση της πορείας του, το 40% (N=20) απάντησε ότι η πρόοδος του μαθητή καταγράφεται «Συχνά» σε ειδικό έντυπο, το 38% (N=19) απάντησε ότι καταγράφεται «Πάντα», το 16% (N=8) απάντησε ότι καταγράφεται «Μερικές φορές», το 4% (N=2) απάντησε ότι καταγράφεται «Σπάνια» και το 2% (N=1) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 30).

Πίνακας 30

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E12	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E12
0	1	0	2,00%
1	2	1	4,00%
2	8	2	16,00%
3	20	3	40,00%
4	19	4	38,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, πόσο συχνά καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή, το 38% (N=19) απάντησε ότι καταγράφεται «Καθημερινά», το 30% (N=15) απάντησε ότι καταγράφεται «Εβδομαδιαίως», το 18% (N=9) απάντησε «Κάθε μήνα», το 12% (N=6) απάντησε «Κάθε δεκαπενθήμερο» και το 2% (N=1) σημείωσε την επιλογή «Άλλο» και έγραψε την απάντηση «Κάθε τρίμηνο» (Πίνακας 31).

Πίνακας 31

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E13	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E13
1	9	1	18,00%
2	6	2	12,00%
3	15	3	30,00%
4	19	4	38,00%
Κάθε τρίμηνο	1	Κάθε τρίμηνο	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, πόσο συχνά αναθεωρείται το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης του μαθητή, το 34,69 (N=17) απάντησε ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα αναθεωρείται «Κάθε τρίμηνο», το 26,53% (N=13) απάντησε «Κάθε μήνα», το 20,41% (N=10) απάντησε «Κάθε δεκαπενθήμερο», το 14,29 (N=7) απάντησε «Κάθε εβδομάδα», την επιλογή «Άλλο» την επέλεξε το 2,04% (N=1) και έδωσε την απάντηση ότι το πρόγραμμα αναθεωρείται «Κάθε 1-2 μήνες» και το 2,04% (N=1) απάντησε «Όταν θεωρηθεί απαραίτητο» (Πίνακας 32).

Πίνακας 32

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E14	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E14
1	17	1	34,69%
2	13	2	26,53%
3	10	3	20,41%
4	7	4	14,29%
1-2 μήνες Όταν θεωρηθεί απαραίτητο	1	1-2 μήνες Όταν θεωρηθεί απαραίτητο	2,04%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, ποιοι συμμετέχουν στην αναθεώρηση του παραπάνω προγράμματος, το 42% (N=21) δήλωσε ότι συμμετέχει η νηπιαγωγός της τάξης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, το 28% (N=14) ότι συμμετέχει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, το 16% (N=8) ότι συμμετέχει η νηπιαγωγός της τάξης, το 4% (N=2) ότι συμμετέχει η νηπιαγωγός της τάξης και η σύμβουλος, το 4% (N=2) ότι συμμετέχει η νηπιαγωγός της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και το ΚΕΔΔΥ, το 2% (N=1) ότι συμμετέχει η διευθύντρια του σχολείου και η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, το 2% (N=1) ότι συμμετέχει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, η λογοθεραπεύτρια και ο/η ψυχολόγος, το 2% (N=1) ότι συμμετέχει η νηπιαγωγός της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και η λογοθεραπεύτρια (Πίνακας 33).

Πίνακας 33

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E15
Η διευθύντρια του σχολείου και η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης	1
Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης	14
Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, η λογοθεραπεύτρια και ο/η ψυχολόγος	1
Η νηπιαγωγός της τάξης	8
Η νηπιαγωγός της τάξης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης	21
Η νηπιαγωγός της τάξης και η σύμβουλος	2
Η νηπιαγωγός της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και το ΚΕΔΔΥ	2
Η νηπιαγωγός της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και η λογοθεραπεύτρια	1
Γενικό άθροισμα	50

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε15
Η διευθύντρια του σχολείου και η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης	2,00%
Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης	28,00%
Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, η λογοθεραπεύτρια και ο/η ψυχολόγος	2,00%
Η νηπιαγωγός της τάξης	16,00%
Η νηπιαγωγός της τάξης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης	42,00%
Η νηπιαγωγός της τάξης και η σύμβουλος	4,00%
Η νηπιαγωγός της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και το ΚΕΔΔΥ	4,00%
Η νηπιαγωγός της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και η λογοθεραπεύτρια	2,00%
Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν χρησιμοποιείτε υποστηρικτική τεχνολογία (συσκευές και λογισμικά) για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή, το 42% (N=21) απάντησε ότι χρησιμοποιείται «Μερικές φορές», το 28% (N=14) απάντησε «Σπάνια», το 26% (N=13) απάντησε «Συχνά», το 2% (N=1) απάντησε «Πάντα» και το 2% (N=1) απάντησε «Ποτέ» (Πίνακας 34).

Πίνακας 34

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε16	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε16
0	1	0	2,00%
1	14	1	28,00%
2	21	2	42,00%
3	13	3	26,00%
4	1	4	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές στο σχολικό περιβάλλον για το μαθητή σας; (π.χ. αντιολισθητικό δάπεδο, ελεγχόμενος φωτισμός, σήμανση σε μπράιγ, εργονομικές προσαρμογές, κλπ), το 34% (N=17) απάντησε «Μερικές φορές», το 24% (N=12) απάντησε «Ποτέ», το 18% (N=9) απάντησε «Συχνά», το 16% (N=8) απάντησε «Σπάνια» και το 8% (N=4) απάντησε «Πάντα» (Πίνακας 35).

Πίνακας 35

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E17	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E17
0	12	0	24,00%
1	8	1	16,00%
2	17	2	34,00%
3	9	3	18,00%
4	4	4	8,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν επιτρέπει (διευκολύνει) το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετείτε, να δημιουργούνται ευκαιρίες μάθησης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές σας με αναπηρία, το 42% (N=21) απάντησε «Συχνά», το 34% (N=17) απάντησε «Μερικές φορές», το 22% (N=11) απάντησε «Πάντα», το 2% (N=1) απάντησε «Σπάνια» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Ποτέ».(Πίνακας 36).

Πίνακας 36

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E18	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E18
1	1	1	2,00%
2	17	2	34,00%
3	21	3	42,00%
4	11	4	22,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν καλλιεργείται το κλίμα αποδοχής των μαθητών με αναπηρία από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, το 50% (N=25) απάντησε «Πάντα», το 34% (N=17) απάντησε «Συχνά», το 14% (N=7) απάντησε «Μερικές φορές», το 2% (N=1) απάντησε «Σπάνια» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Ποτέ» (Πίνακας 37).

Πίνακας 37

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E19	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E19
1	1	1	2,00%
2	7	2	14,00%
3	17	3	34,00%
4	25	4	50,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης χρησιμοποιείτε κοινά κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, το 38% (N=19) απάντησε «Αρκετά», το 34% (N=17) απάντησε «Πολύ», το 14% (N=7) απάντησε «Πάρα πολύ», το 8% (N=4) απάντησε «Λίγο» και το 6% (N=3) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 38).

Πίνακας 38

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E20	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E20
0	3	0	6,00%
1	4	1	8,00%
2	19	2	38,00%
3	17	3	34,00%
4	7	4	14,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, ενημερώνεται (από το διευθυντή ή άλλους) το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου για το πρόγραμμα υποστήριξης που εφαρμόζετε στο μαθητή, το 30% (N=15) απάντησε «Πάντα», το 30% (N=15) απάντησε «Συχνά», το 28% (N=14) απάντησε «Μερικές φορές», το 8% (N=4) απάντησε «Ποτέ» και το 4% (N=2) απάντησε «Σπάνια» (Πίνακας 39).

Πίνακας 39

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E21	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E21
0	4	0	8,00%
1	2	1	4,00%
2	14	2	28,00%
3	15	3	30,00%
4	15	4	30,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, είναι θετική η στάση των μαθητών της τάξης απέναντι στον μαθητή με αναπηρία και ειδικές ανάγκες, το 36% (N=18) απάντησε «Πολύ», το 36% (N=18) απάντησε «Αρκετά», το 26% (N=13) απάντησε «Πάρα πολύ», το 2% (N=1) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 40).

Πίνακας 40

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E22	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E22
1	1	1	2,00%
2	18	2	36,00%
3	18	3	36,00%
4	13	4	26,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, ανταποκρίθηκε ο μαθητής στο αναλυτικό πρόγραμμα, το 60% (N=30) απάντησε «Αρκετά», το 24% (N=12) απάντησε «Πολύ», το 8% (N=4) απάντησε «Πάρα πολύ», το 8% (N=4) απάντησε «Λίγο» και καμία απάντηση δε σημειώθηκε για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 41).

Πίνακας 41

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E23	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E23
1	4	1	8,00%
2	30	2	60,00%
3	12	3	24,00%
4	4	4	8,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, έγιναν διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, το 54% (N=27) απάντησε «Ναι» και το 46% (N=23) απάντησε «Όχι» (Πίνακας 42). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Ναι» σημείωσαν και τους τομείς που έγιναν διαφοροποιήσεις.

Αναλυτικότερα, το 13,64% (N=3) απάντησε ότι έγιναν διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας και το οπτικό υλικό, το 13,64% (N=3) έδωσε την απάντηση σε όλους τους τομείς, το 13,64% (N=3) απάντησε στη γλώσσα και στα μαθηματικά, το 13,64% (N=3) εισήγαγε την απάντηση στον γνωστικό και στον κοινωνικό τομέα, το 9,09% (N=2) απάντησε στον γνωστικό τομέα, το 4,55% (N=1) απάντησε σε δραστηριότητες που δεν μπορεί να ανταποκριθεί, το 4,55% (N=1) απάντησε στη γλώσσα, το 4,55% (N=1) απάντησε στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στις κοινωνικές δεξιότητες, το 4,55% (N=1) απάντησε στη γλωσσική επίγνωση, το 4,55% (N=1) απάντησε στον γνωστικό και στον κοινωνικοσυναισθηματικό, το 4,55% (N=1) απάντησε στον γνωστικό και στον συναισθηματικό, το 4,55% (N=1) απάντησε στον κοινωνικό και το 4,55% (N=1) απάντησε στο οπτικό υλικό (Πίνακας 43).

Πίνακας 42

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E24	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E24
0	23	0	46,00%
1	27	1	54,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 43

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E_24 ΝΑΙ
Ο τρόπος διδασκαλίας και το οπτικό υλικό	3
Σε δραστηριότητες που δεν μπορεί να ανταποκριθεί	1
Σε όλους	3
Στη γλώσσα	1
Στη γλώσσα και στα μαθηματικά	3
Στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στις κοινωνικές δεξιότητες	1
Στη γλωσσική επίγνωση	1
Στον γνωστικό	2
Στον γνωστικό και στον κοινωνικό	3
Στον γνωστικό και στον κοινωνικοσυναισθηματικό	1
Στον γνωστικό και στον συναισθηματικό	1
Στον κοινωνικό	1
Το οπτικό υλικό	1
Γενικό άθροισμα	22

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε_24 ΝΑΙ
Ο τρόπος διδασκαλίας και το οπτικό υλικό	13,64%
Σε δραστηριότητες που δεν μπορεί να ανταποκριθεί	4,55%
Σε όλους	13,64%
Στη γλώσσα	4,55%
Στη γλώσσα και στα μαθηματικά	13,64%
Στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στις κοινωνικές δεξιότητες	4,55%
Στη γλωσσική επίγνωση	4,55%
Στον γνωστικό	9,09%
Στον γνωστικό και στον κοινωνικό	13,64%
Στον γνωστικό και στον κοινωνικοσυναισθηματικό	4,55%
Στον γνωστικό και στον συναισθηματικό	4,55%
Στον κοινωνικό	4,55%
Το οπτικό υλικό	4,55%
Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, ήταν ικανοποιητική η πρόοδος του μαθητή στο γνωστικό τομέα, το 50% (N=25) απάντησε «Αρκετά», το 34% (N=17) απάντησε «Πολύ», το 10% (N=5) απάντησε «Λίγο», το 6% (N=3) απάντησε «Πάρα πολύ» και καμία απάντηση δε σημειώθηκε για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 44).

Πίνακας 44

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε25	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε25
1	5	1	10,00%
2	25	2	50,00%
3	17	3	34,00%
4	3	4	6,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, ήταν ικανοποιητική η πρόοδος του μαθητή στον κοινωνικό τομέα, το 40% (N=20) απάντησε «Πολύ», το 32% (N=16) απάντησε «Αρκετά», το 14% (N=7) απάντησε «Πάρα πολύ», το 14% (N=7) απάντησε «Λίγο» και καμία απάντηση δε σημειώθηκε για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 45).

Πίνακας 45

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E26	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E26
1	7	1	14,00%
2	16	2	32,00%
3	20	3	40,00%
4	7	4	14,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, με βάση την πρόοδο του μαθητή σας από τη χρονιά που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη μέχρι σήμερα, πώς κρίνετε ότι πρέπει να συνεχιστεί η υποστήριξη του μαθητή, το 74% (N=37) απάντησε «με τις ίδιες ώρες», το 24% (N=12) απάντησε «με περισσότερες ώρες», το 2% (N=1) απάντησε «με λιγότερες ώρες» (Πίνακας 46).

Πίνακας 46

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E27	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E27
1	37	1	74,00%
2	12	2	24,00%
3	1	3	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, πραγματοποιείτε προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς του μαθητή σας, το 48% (N=24) απάντησε «Συχνά», το 20% (N=10) απάντησε «Μερικές φορές», το 16% (N=8) απάντησε «Πάντα», το 16% (N=8) απάντησε «Σπάνια» και δε σημειώθηκε κάποια απάντηση για την επιλογή «Ποτέ» (Πίνακας 47).

Πίνακας 47

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E28	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E28
1	8	1	16,00%
2	10	2	20,00%
3	24	3	48,00%
4	8	4	16,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, οι σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης διέπονται από Συνεργασία. Το 50% (N=25) απάντησε «Πάρα πολύ», το 26% (N=13) απάντησε «Πολύ», το 20% (N=10) απάντησε «Αρκετά», το 4% (N=2) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε κάποια απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 48). Επίσης, οι σχέσεις διέπονται από Δοτικότητα. Το 42% (N=21) απάντησε «Πάρα πολύ», το 26% (N=13) απάντησε «Πολύ», το 22% (N=11) απάντησε «Αρκετά», το 8% (N=4) απάντησε «Λίγο» και το 2% (N=1) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 49). Ακόμη, οι σχέσεις διέπονται από Ανταγωνισμό. Το 90% (N=45) απάντησε «Καθόλου», το 6% (N=3) απάντησε «Λίγο», το 2% (N=1) απάντησε «Αρκετά», το 2% (N=1) απάντησε «Πάρα πολύ» και δε σημειώθηκε κάποια απάντηση για την επιλογή «Πολύ» (Πίνακας 50). Οι σχέσεις διέπονται από Τυπική επαγγελματική σχέση. Το 54% (N=27) απάντησε «Καθόλου», το 20% (N=10) απάντησε «Λίγο», το 14% (N=7) απάντησε «Αρκετά», το 8% (N=4) απάντησε «Πολύ» και το 4% (N=2) απάντησε «Πάρα πολύ» (Πίνακας 51). Οι σχέσεις διέπονται από καλή επικοινωνία. Αυτήν την απάντηση την εισήγαγε 1 εκπαιδευτικός από τις 50 του δείγματος, δηλαδή το 100% (N=1) (Πίνακας 52).

Πίνακας 48

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_1
1	2	1	4,00%
2	10	2	20,00%
3	13	3	26,00%
4	25	4	50,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 49

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_2
0	1	0	2,00%
1	4	1	8,00%
2	11	2	22,00%
3	13	3	26,00%
4	21	4	42,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 50

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_3
0	45	0	90,00%
1	3	1	6,00%
2	1	2	2,00%
4	1	4	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 51

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_4
0	27	0	54,00%
1	10	1	20,00%
2	7	2	14,00%
3	4	3	8,00%
4	2	4	4,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 52

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E29_5
Καλή επικοινωνία	1	Καλή επικοινωνία	100,00%
Γενικό άθροισμα	1	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, οι σχέσεις με τους γονείς του μαθητή διέπονται από Κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία. Το 36,73% (N=18) απάντησε «Πάρα πολύ», το 36,73% (N=18) απάντησε «Πολύ», το 22,45% (N=11) απάντησε «Αρκετά», το 4,08% (N=2) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε κάποια απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 53). Ακόμη, οι σχέσεις διέπονται από Συμμετοχή τους στην εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης του μαθητή. Το 32% (N=16) απάντησε «Αρκετά», το 30% (N=15) απάντησε «Πολύ», το 20% (N=10) απάντησε «Λίγο», το 12% (N=6) απάντησε «Πάρα πολύ» και το 6% (N=3) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 54). Επιπλέον, οι σχέσεις διέπονται από Ουδέτερη στάση. Το 67,35% (N=33) απάντησε «Καθόλου», το 20,41% (N=10) απάντησε «Λίγο», το 6,12% (N=3) απάντησε «Αρκετά», το 4,08% (N=2) απάντησε «Πάρα πολύ» και το 2,04 (N=1) απάντησε «Πολύ» (Πίνακας 55). Οι σχέσεις διέπονται από Αδιαφορία. Το 87,76% (N=43) απάντησε «Καθόλου», το 6,12% (N=3) απάντησε «Αρκετά», το 6,12% (N=3) απάντησε «Λίγο». Δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (Πίνακας 56). Οι σχέσεις διέπονται από Έλλειψη συνεργασίας. Το 79,59% (N=39) απάντησε «Καθόλου», το 12,24% (N=6) απάντησε «Λίγο», το 6,12% (N=3) απάντησε «Αρκετά», το 2,04% (N=1) απάντησε «Πολύ» και δε σημειώθηκε κάποια απάντηση για την επιλογή «Πάρα πολύ» (Πίνακας 57). Τέλος, για την επιλογή Άλλο δε σημειώθηκε κάποια απάντηση.

Πίνακας 53

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_1
1	2	1	4,08%
2	11	2	22,45%
3	18	3	36,73%
4	18	4	36,73%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 54

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_2
0	3	0	6,00%
1	10	1	20,00%
2	16	2	32,00%
3	15	3	30,00%
4	6	4	12,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 55

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_3
0	33	0	67,35%
1	10	1	20,41%
2	3	2	6,12%
3	1	3	2,04%
4	2	4	4,08%
(κενό)		(κενό)	0,00%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 56

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_4
0	43	0	87,76%
1	3	1	6,12%
2	3	2	6,12%
(κενό)		(κενό)	0,00%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 57

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E30_5
0	39	0	79,59%
1	6	1	12,24%
2	3	2	6,12%
3	1	3	2,04%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται (ή έχει προγραμματιστεί) απολογισμός του έργου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 96% (N=48) απάντησε «Ναι» και το 4% (N=2) απάντησε «Όχι» (Πίνακας 58).

Πίνακας 58

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E31	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E31
0	2	0	4,00%
1	48	1	96,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, ποιά είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντήσατε τη φετινή σχολική χρονιά κατά τη διάρκεια της εργασίας ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Στην Ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, το 42% (N=21) απάντησε «Πολύ», το 34% (N=17) απάντησε «Αρκετά», το 10% (N=5) απάντησε «Καθόλου», το 8% (N=4) απάντησε «Πάρα πολύ» και το 6% (N=3) απάντησε «Λίγο» (Πίνακας 59). Στην Έλλειψη συνεργασίας με το μαθητή. Το 36% (N=18) απάντησε «Λίγο», το 34% (N=17) απάντησε «Αρκετά», το 24% (N=12) απάντησε «Καθόλου», το 4% (N=2) απάντησε «Πολύ» και το 2% (N=1) απάντησε «Πάρα πολύ» (Πίνακας 60). Στην Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, το 58% (N=29) απάντησε «Καθόλου», το 34% (N=17) απάντησε «Λίγο», το 6% (N=3) απάντησε «Αρκετά», το 2% (N=1) απάντησε «Πολύ» και δε σημειώθηκε καμιά απάντηση για την επιλογή «Πάρα πολύ» (Πίνακας 61). Στην Έλλειψη συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, το 60% (N=30)

απάντησε «Καθόλου», το 24% (N=12) απάντησε «Λίγο», το 10% (N=5) απάντησε «Αρκετά», το 6% (N=3) απάντησε «Πολύ» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Πάρα πολύ» (Πίνακας 62). Στην Ελλιπή υποστήριξη και καθοδήγηση από τη συντονιστική ομάδα, το 48% (N=24) απάντησε «Καθόλου», το 18% (N=9) απάντησε «Λίγο», το 16% (N=8) απάντησε «Πάρα πολύ», το 10% (N=5) απάντησε «Πολύ» και 8% (N=4) απάντησε «Αρκετά» (Πίνακας 63).

Πίνακας 59

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_1
0	5	0	10,00%
1	3	1	6,00%
2	17	2	34,00%
3	21	3	42,00%
4	4	4	8,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 60

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_2
0	12	0	24,00%
1	18	1	36,00%
2	17	2	34,00%
3	2	3	4,00%
4	1	4	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 61

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_3
0	29	0	58,00%
1	17	1	34,00%
2	3	2	6,00%
3	1	3	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 62

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_4
0	30	0	60,00%
1	12	1	24,00%
2	5	2	10,00%
3	3	3	6,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 63

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E32_5
0	24	0	48,00%
1	9	1	18,00%
2	4	2	8,00%
3	5	3	10,00%
4	8	4	16,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης απαιτείται κατά τη γνώμη σας. Στη Συμβουλευτική στήριξη από το ΚΕΔΔΥ προς τους μαθητές, το 36% (N=18) απάντησε «Πολύ», το 30%

(N=15) απάντησε «Πάρα πολύ», το 22% (N=11) απάντησε «Αρκετά», το 10% (N=5) απάντησε «Λίγο» και το 2% (N=1) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 64). Στη Συμβουλευτική στήριξη από το ΚΕΔΔΥ προς τους εκπαιδευτικούς, το 52% (N=26) απάντησε «Πάρα πολύ», το 36% (N=18) απάντησε «Πολύ», το 12% (N=6) απάντησε «Αρκετά» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Λίγο» και «Καθόλου» (Πίνακας 65). Στην Καλύτερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, το 42% (N=21) απάντησε «Πάρα πολύ», το 28% (N=14) απάντησε «Αρκετά», το 24% (N=12) απάντησε «Πολύ», το 4% (N=2) απάντησε «Καθόλου» και το 2% (N=1) απάντησε «Λίγο» (Πίνακας 66). Στην Καλύτερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, το 60% (N=30) απάντησε «Πάρα πολύ», το 28% (N=14) απάντησε «Πολύ», το 12% (N=6) απάντησε «Αρκετά» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Λίγο» και «Καθόλου» (Πίνακας 67). Στη Συχνότερη επικοινωνία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, το 38% (N=19) απάντησε «Πολύ», το 28% (N=14) απάντησε «Πάρα πολύ», το 24% (N=12) απάντησε «Αρκετά», το 8% (N=4) απάντησε «Λίγο» και το 2% (N=1) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 68).

Πίνακας 64

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_1
0	1	0	2,00%
1	5	1	10,00%
2	11	2	22,00%
3	18	3	36,00%
4	15	4	30,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 65

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_2
2	6	2	12,00%
3	18	3	36,00%
4	26	4	52,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 66

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_3
0	2	0	4,00%
1	1	1	2,00%
2	14	2	28,00%
3	12	3	24,00%
4	21	4	42,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 67

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_4
2	6	2	12,00%
3	14	3	28,00%
4	30	4	60,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 68

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E33_5
0	1	0	2,00%
1	4	1	8,00%
2	12	2	24,00%
3	19	3	38,00%
4	14	4	28,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, θεωρείτε ότι πέτυχε το πρόγραμμα, το 48% (N=24) απάντησε «Αρκετά», το 26% (N=13) απάντησε «Πολύ», το 24% (N=12) απάντησε «Πάρα πολύ», το 2% (N=1) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε κάποια απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 69).

Πίνακας 69

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E34	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E34
1	1	1	2,00%
2	24	2	48,00%
3	13	3	26,00%
4	12	4	24,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, αν είχατε τη δυνατότητα την επόμενη χρονιά να επιλέξετε μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, θα επιλέγατε την παράλληλη στήριξη, το 82% (N=41) απάντησε «Ναι» και το 18% (N=9) απάντησε «Όχι» (Πίνακας 70).

Πίνακας 70

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E35	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E35
0	9	0	18,00%
1	41	1	82,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Στην ερώτηση, κρίνοντας από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης βοηθάει τα παιδιά που στηρίζετε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στις αναγνωστικές δεξιότητες, το 40% (N=20) απάντησε «Πολύ», το 38% (N=19) απάντησε «Αρκετά», το 12% (N=6) απάντησε «Πάρα πολύ», το 10% (N=5) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 71). Στην ορθογραφική δεξιότητα, το 34% (N=17) απάντησε «Αρκετά», το 26% (N=13) απάντησε «Πολύ», το 24% (N=12) απάντησε «Λίγο» και το 10% (N=5) απάντησε «Πάρα πολύ» και το 6% (N=3) απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 72). Στις Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, το 38% (N=19) απάντησε «Πολύ», το 36% (N=18) απάντησε «Αρκετά», το 14% (N=7) απάντησε «Πάρα πολύ», το 12% (N=6) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 73). Στις Μαθηματικές δεξιότητες, το 36% (N=18) απάντησε «Πολύ», το 26% (N=13) απάντησε «Πάρα πολύ», το 24% (N=12) απάντησε «Αρκετά», το 14% (N=7) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 74). Στη Λεκτική επικοινωνία, το 44% (N=22) απάντησε «Πάρα πολύ», το 32% (N=16) απάντησε «Πολύ», το 24% (N=12) απάντησε «Αρκετά» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Λίγο» και «Καθόλου» (Πίνακας 75). Στην Κοινωνική συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους, το 54% (N=27) απάντησε «Πάρα πολύ», το 28% (N=14) απάντησε «Πολύ», το 16% (N=8) απάντησε «Αρκετά», το 2% (N=1) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 76). Στη Συνεργασία με τους συνομηλίκους, το 54% (N=27) απάντησε «Πάρα πολύ», το 32% (N=16) απάντησε «Πολύ», το 8% (N=4) απάντησε «Αρκετά», το 6% (N=3) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου»

(Πίνακας 77). Τέλος, στις Φιλίες με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 58% (N=29) απάντησε «Πάρα πολύ», το 30% (N=15) απάντησε «Πολύ», το 8% (N=4) απάντησε «Αρκετά», το 4% (N=2) απάντησε «Λίγο» και δε σημειώθηκε καμία απάντηση για την επιλογή «Καθόλου» (Πίνακας 78).

Πίνακας 71

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_1
1	5	1	10,00%
2	19	2	38,00%
3	20	3	40,00%
4	6	4	12,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 72

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_2
0	3	0	6,00%
1	12	1	24,00%
2	17	2	34,00%
3	13	3	26,00%
4	5	4	10,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 73

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_3
1	6	1	12,00%
2	18	2	36,00%
3	19	3	38,00%
4	7	4	14,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 74

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_4
1	7	1	14,00%
2	12	2	24,00%
3	18	3	36,00%
4	13	4	26,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 75

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_5
2	12	2	24,00%
3	16	3	32,00%
4	22	4	44,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 76

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_6
1	1	1	2,00%
2	8	2	16,00%
3	14	3	28,00%
4	27	4	54,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 77

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_7	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_7
1	3	1	6,00%
2	4	2	8,00%
3	16	3	32,00%
4	27	4	54,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 78

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_8	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E36_8
1	2	1	4,00%
2	4	2	8,00%
3	15	3	30,00%
4	29	4	58,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

3.1 Σύγκριση αποτελεσμάτων του δείγματος

Από τους 50 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, το 100% (N=50) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά, την ηλικία του δείγματος και τη σχέση εργασίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι 25 (N=4), 27 (N=5), 28 (N=7), 29 (N=4), 30 (N=6), 31 (N=6), 32 (N=3) ετών δήλωσαν ότι είναι Αναπληρώτριες καθηγήτριες και Αναπληρώτριες μέσω του προγράμματος Ε.Σ.Π.Α. και αυτό αναλογεί αντίστοιχα στο 32% (N=16) και στο 34% (N=17). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι 26 (N=2), 33 (N=3), 34 (N=2), 36 (N=1), 45 (N=1) και 51 ετών (N=1) δήλωσαν ότι είναι Αναπληρώτριες μέσω του προγράμματος Ε.Σ.Π.Α. και αυτό αναλογεί στο 20% (N=10). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που είναι 35 (N=2) και 47 (N=2) ετών δήλωσαν ότι είναι Αναπληρώτριες μειωμένου ωραρίου και Αναπληρώτριες μέσω του προγράμματος Ε.Σ.Π.Α. και αυτό αναλογεί αντίστοιχα στο 4% (N=2) και στο 4% (N=2). Μόνο το 2% (N=1) δήλωσε ότι είναι μόνιμη εκπαιδευτικός (Πίνακας 79).

Πίνακας 79

Ετικέτες γραμμής	Τιμές Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ	Πλήθος από ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
25	4	4
2	2	2
4	2	2
26	2	2
4	2	2
27	5	5
2	4	4
4	1	1
28	7	7
2	1	1
4	6	6
29	4	4
2	2	2
4	2	2
30	6	6
2	4	4
4	2	2
31	6	6
2	2	2
4	4	4
32	3	3
2	1	1
4	2	2
33	3	3
4	3	3
34	2	2
4	2	2
35	2	2
3	1	1
4	1	1
36	1	1
4	1	1
42	1	1
1	1	1
45	1	1
4	1	1
47	2	2
3	1	1
4	1	1

51	1	1
4	1	1
Γενικό άθροισμα	50	50

Ετικέτες γραμμής	Τιμές Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ	Πλήθος από ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
25	8,00%	8,00%
2	4,00%	4,00%
4	4,00%	4,00%
26	4,00%	4,00%
4	4,00%	4,00%
27	10,00%	10,00%
2	8,00%	8,00%
4	2,00%	2,00%
28	14,00%	14,00%
2	2,00%	2,00%
4	12,00%	12,00%
29	8,00%	8,00%
2	4,00%	4,00%
4	4,00%	4,00%
30	12,00%	12,00%
2	8,00%	8,00%
4	4,00%	4,00%
31	12,00%	12,00%
2	4,00%	4,00%
4	8,00%	8,00%
32	6,00%	6,00%
2	2,00%	2,00%
4	4,00%	4,00%
33	6,00%	6,00%
4	6,00%	6,00%
34	4,00%	4,00%
4	4,00%	4,00%
35	4,00%	4,00%
3	2,00%	2,00%
4	2,00%	2,00%
36	2,00%	2,00%
4	2,00%	2,00%
42	2,00%	2,00%
1	2,00%	2,00%
45	2,00%	2,00%
4	2,00%	2,00%
47	4,00%	4,00%
3	2,00%	2,00%
4	2,00%	2,00%

51	2,00%	2,00%
4	2,00%	2,00%
Γενικό άθροισμα	100,00%	100,00%

Το συμπέρασμα που διεξάγεται είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν διοριστεί κυρίως μέσω του προγράμματος Ε.Σ.Π.Α.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά, την ηλικία του δείγματος και τον τίτλο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι 25 (N=4), 28 (N=7), 29 (N=4), 30 (N=6), 31 (N=6), 33 (N=3), 34 (N=2) και 35 (N=2) ετών δήλωσαν ότι έχουν Πτυχίο και Μεταπτυχιακό. Αυτό αναλογεί αντίστοιχα στο 18% (N=9) και στο 50% (N=25). Οι εκπαιδευτικοί που είναι 36 (N=1), 47 (N=2) και 51 (N=1) ετών δήλωσαν ότι έχουν μόνο το Πτυχίο και αυτό αναλογεί στο 8% (N= 4). Οι εκπαιδευτικοί που είναι 26 (N=2), 27 (N=5), 32 (N=3), 42 (N=1) και 45 (N=1) ετών δήλωσαν ότι έχουν Μεταπτυχιακό και αυτό αναλογεί αντίστοιχα στο 24% (N=12) (Πίνακας 80).

Πίνακας 80

Ετικέτες γραμμής	Τιμές	
	Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ	Πλήθος από ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
25	4	4
1	1	1
2	3	3
26	2	2
2	2	2
27	5	5
2	5	5
28	7	7
1	2	2
2	5	5
29	4	4
1	1	1
2	3	3
30	6	6
1	1	1
2	5	5
31	6	6
1	1	1

2	5	5
32	3	3
2	3	3
33	3	3
1	1	1
2	2	2
34	2	2
1	1	1
2	1	1
35	2	2
1	1	1
2	1	1
36	1	1
1	1	1
42	1	1
2	1	1
45	1	1
2	1	1
47	2	2
1	2	2
51	1	1
1	1	1
Γενικό άθροισμα	50	50

Ετικέτες γραμμής	Τιμές	
	Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ	Πλήθος από ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
25	8,00%	8,00%
1	2,00%	2,00%
2	6,00%	6,00%
26	4,00%	4,00%
2	4,00%	4,00%
27	10,00%	10,00%
2	10,00%	10,00%
28	14,00%	14,00%
1	4,00%	4,00%
2	10,00%	10,00%
29	8,00%	8,00%
1	2,00%	2,00%
2	6,00%	6,00%
30	12,00%	12,00%
1	2,00%	2,00%
2	10,00%	10,00%
31	12,00%	12,00%
1	2,00%	2,00%
2	10,00%	10,00%
32	6,00%	6,00%

2	6,00%	6,00%
33	6,00%	6,00%
1	2,00%	2,00%
2	4,00%	4,00%
34	4,00%	4,00%
1	2,00%	2,00%
2	2,00%	2,00%
35	4,00%	4,00%
1	2,00%	2,00%
2	2,00%	2,00%
36	2,00%	2,00%
1	2,00%	2,00%
42	2,00%	2,00%
2	2,00%	2,00%
45	2,00%	2,00%
2	2,00%	2,00%
47	4,00%	4,00%
1	4,00%	4,00%
51	2,00%	2,00%
1	2,00%	2,00%
Γενικό άθροισμα	100,00%	100,00%

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι πιο μικρές σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν το Πτυχίο και το Μεταπτυχιακό, ενώ οι πιο μεγάλες έχουν μόνο το Πτυχίο. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι εκείνη τη χρονική περίοδο δε χρειαζόταν σε τόσο μεγάλο βαθμό το μεταπτυχιακό διότι διορίζονταν οι εκπαιδευτικοί άμεσα. Σε αντίθεση, με τα τωρινά χρόνια που είναι απαραίτητο εφόδιο το μεταπτυχιακό δίπλωμα επειδή χωρίς αυτό υπάρχουν ελάχιστες πιθανότητες να διοριστεί κάποιος. Έτσι, κάποιος για να εξασφαλίσει την εύρεση εργασίας προχωράει και σε άλλου επιπέδου σπουδές, δηλαδή τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Επίσης, όσον αφορά την ηλικία και τα σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα με Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. διαταραχές αυτιστικού φάσματος). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν αυτήν την επιλογή είναι οι 50 από τις 50. Αυτές που δήλωσαν αυτήν την επιλογή από 25-29 ετών και αυτό αντιστοιχεί στο 44% (N=22). Ακόμη, από 30-35 ετών και αυτό αντιστοιχεί στο 44% (N=22) και από 36-51 ετών και αυτό αντιστοιχεί στο 12% (N=6) (Πίνακας 81). Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν την Νοητική υστέρηση (π.χ. καθυστέρηση) είναι 29 εκπαιδευτικοί από τις 50.

Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών την επέλεξε το 51,72% (N=15), από 30-35 ετών την επέλεξε το 34,49% (N=10) και από 36-51 ετών το 13,80% (N=4) (Πίνακας 82). Τα Σοβαρά προβλήματα όρασης (π.χ. Braille) δήλωσαν οι 30 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών τα επέλεξαν το 46,67% (N=14), από 30-35 ετών τα επέλεξε το 40,01% (N=12) και από 36-51 ετών το 13,33% (N=4) (Πίνακας 83). Την Κώφωση-βαρηκοία τη δήλωσαν οι 18 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών τις επέλεξε το 44,45% (N=8), από 30-35 ετών τις επέλεξε το 44,45% (N=8) και από 36-51 ετών το 11,12% (N=2) (Πίνακας 84). Τις Κινητικές αναπηρίες δήλωσαν οι 18 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών τις επέλεξαν το 50,01% (N=9), από 30-35 ετών τις επέλεξε το 38,90% (N=7) και από 36-51 ετών το 11,12% (N=2) (Πίνακας 85). Τις Χρόνιες παθήσεις δήλωσαν οι 6 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών δεν τις επέλεξε καμία από τις εκπαιδευτικούς, από 30-35 ετών τις επέλεξε το 83,34% (N=5) και από 36-51 ετών το 16,67% (N=1) (Πίνακας 86). Τα Προβλήματα συμπεριφοράς - ΔΕΠ/Υ δήλωσαν οι 37 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών τα επέλεξε το 45,96% (N=17), από 30-35 ετών τα επέλεξε το 40,55% (N=15) και από 36-51 ετών το 13,51% (N=5) (Πίνακας 87). Την Παραβατική συμπεριφορά δήλωσαν οι 16 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών την επέλεξε το 56,25% (N=9), από 30-35 ετών την επέλεξε το 31,25% (N=5) και από 36-51 ετών το 12,50% (N=2) (Πίνακας 88). Τις Μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν οι 32 εκπαιδευτικοί από τις 50. Αναλυτικότερα, από 25-29 ετών επέλεξε το 53,13% (N=17), από 30-35 ετών τις επέλεξε το 34,39% (N=11) και από 36-51 ετών το 12,52% (N=4) (Πίνακας 89).

Πίνακας 81

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από ΗΛΙΚΙΑ
25	4	25	8,00%
26	2	26	4,00%
27	5	27	10,00%
28	7	28	14,00%
29	4	29	8,00%
30	6	30	12,00%
31	6	31	12,00%
32	3	32	6,00%
33	3	33	6,00%
34	2	34	4,00%
35	2	35	4,00%
36	1	36	2,00%
42	1	42	2,00%
45	1	45	2,00%
47	2	47	4,00%
51	1	51	2,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 82

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε7_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε7_2
25	3,45%	25	1
26	3,45%	26	1
27	10,34%	27	3
28	24,14%	28	7
29	10,34%	29	3
30	6,90%	30	2
31	13,79%	31	4
32	6,90%	32	2
33	3,45%	33	1
34	0,00%	34	
35	3,45%	35	1
36	3,45%	36	1
42	0,00%	42	
45	3,45%	45	1
47	3,45%	47	1
51	3,45%	51	1
Γενικό άθροισμα	100,00%	Γενικό άθροισμα	29

Πίνακας 83

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_3
25	4	25	13,33%
26	2	26	6,67%
27	3	27	10,00%
28	3	28	10,00%
29	2	29	6,67%
30	2	30	6,67%
31	5	31	16,67%
32	2	32	6,67%
33	1	33	3,33%
34		34	0,00%
35	2	35	6,67%
36	1	36	3,33%
42		42	0,00%
45	1	45	3,33%
47	2	47	6,67%
51		51	0,00%
Γενικό άθροισμα	30	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 84

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_4
25	1	25	5,56%
26	2	26	11,11%
27	4	27	22,22%
28	1	28	5,56%
29		29	0,00%
30	1	30	5,56%
31	2	31	11,11%
32	2	32	11,11%
33	2	33	11,11%
34		34	0,00%
35	1	35	5,56%
36	1	36	5,56%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47	1	47	5,56%
51		51	0,00%
Γενικό άθροισμα	18	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 85

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_5
25	1	25	5,56%
26	1	26	5,56%
27	2	27	11,11%
28	2	28	11,11%
29	3	29	16,67%
30	1	30	5,56%
31	2	31	11,11%
32	2	32	11,11%
33	1	33	5,56%
34		34	0,00%
35	1	35	5,56%
36		36	0,00%
42		42	0,00%
45	1	45	5,56%
47		47	0,00%
51	1	51	5,56%
Γενικό άθροισμα	18	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 86

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_6
25		25	0,00%
26		26	0,00%
27		27	0,00%
28		28	0,00%
29		29	0,00%
30	1	30	16,67%
31		31	0,00%
32	2	32	33,33%
33	1	33	16,67%
34		34	0,00%
35	1	35	16,67%
36		36	0,00%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51	1	51	16,67%
Γενικό άθροισμα	6	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 87

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_7	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_7
25	2	25	5,41%
26	2	26	5,41%
27	3	27	8,11%
28	6	28	16,22%
29	4	29	10,81%
30	4	30	10,81%
31	6	31	16,22%
32	2	32	5,41%
33	2	33	5,41%
34		34	0,00%
35	1	35	2,70%
36	1	36	2,70%
42		42	0,00%
45	1	45	2,70%
47	2	47	5,41%
51	1	51	2,70%
Γενικό άθροισμα	37	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 88

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_8	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_8
25		25	0,00%
26	1	26	6,25%
27	2	27	12,50%
28	4	28	25,00%
29	2	29	12,50%
30		30	0,00%
31		31	0,00%
32	2	32	12,50%
33	2	33	12,50%
34		34	0,00%
35	1	35	6,25%
36	1	36	6,25%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51	1	51	6,25%
Γενικό άθροισμα	16	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 89

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_9	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E7_9
25	2	25	6,25%
26	1	26	3,13%
27	4	27	12,50%
28	6	28	18,75%
29	4	29	12,50%
30	3	30	9,38%
31	3	31	9,38%
32	2	32	6,25%
33	2	33	6,25%
34		34	0,00%
35	1	35	3,13%
36	1	36	3,13%
42		42	0,00%
45	1	45	3,13%
47	1	47	3,13%
51	1	51	3,13%
Γενικό άθροισμα	32	Γενικό άθροισμα	100,00%

Το συμπέρασμα που διεξάγεται είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ηλικίας 25-35 ετών. Ελάχιστες είναι οι εκπαιδευτικοί από ηλικία 36-51 ετών που έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους προγράμματα. Τα δημοφιλέστερα προγράμματα, σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά σειρά είναι οι Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. διαταραχές αυτιστικού φάσματος), τα Προβλήματα συμπεριφοράς - ΔΕΠ/Υ, οι Μαθησιακές δυσκολίες, τα Σοβαρά προβλήματα όρασης (π.χ. Braille) και η Νοητική υστέρηση (π.χ. καθυστέρηση).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το τίτλο σπουδών και την επιμόρφωση για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν το Πτυχίο, δηλαδή το 24% (N=12) δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης και μόνο το 2% (N=1) απάντησε ότι δεν επιμορφωθεί. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι διαθέτουν το Μεταπτυχιακό, δηλαδή το 64% (N=32) απάντησε ότι έχει επιμορφωθεί για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, ενώ το 10% (N=5) δήλωσε ότι δεν έχει επιμορφωθεί (Πίνακας 90).

Πίνακας 90

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6
1	13	1	26,00%
0	1	0	2,00%
1	12	1	24,00%
2	37	2	74,00%
0	5	0	10,00%
1	32	1	64,00%
Γενικό άθροισμα	50	Γενικό άθροισμα	100,00%

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί είναι 44 στις 50. Από αυτές που διαθέτουν Πτυχίο, το 15,91% (N=7) έχουν επιμορφωθεί σε επιμόρφωση 400 ωρών, το 4,55% (N=2) σε πτυχιακές σπουδές, το 2,27% (N=1) σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών και σε επιμόρφωση 600 ωρών και το 2,27% (N=1) σε επιμόρφωση 600 ωρών. Από αυτές που διαθέτουν Μεταπτυχιακό, το 34,09% (N=15) έχουν επιμορφωθεί σε μεταπτυχιακές σπουδές, το 11,36% (N=5), το 6,82% (N=3) έχουν επιμορφωθεί σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμόρφωση 400 ωρών, το 6,82% (N=3) σε επιμορφώσεις του ΚΕΔΔΥ, το 4,55% (N=2) σε σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας, το 2,27% (N=1) σε επιμόρφωση 400 ωρών, το 2,27% (N=1) σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών, το 2,27% (N=1) σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές, σε επιμόρφωση 400 ωρών και σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών, το 2,27% (N=1) σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών, το 2,27% (N=1) σε επιμόρφωση 400 ωρών και σε σεμινάρια κάτω των 60 ωρών (Πίνακας 91).

Πίνακας 91

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6_ΝΑΙ
1	11
1	2
3	7

4 και σε επιμόρφωση 600 ωρών	1
Σε επιμόρφωση 600 ωρών	1
2	33
2	15
1	5
3	1
4	1
1 2 3 4	1
2 3	3
2 4	1
3 5	1
Σε επιμορφώσεις του ΚΕΔΔΥ	3
Σε σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας	2
Γενικό άθροισμα	44

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε6_ΝΑΙ
1	25,00%
1	4,55%
3	15,91%
4 και σε επιμόρφωση 600 ωρών	2,27%
Σε επιμόρφωση 600 ωρών	2,27%
2	75,00%
2	34,09%
1	11,36%
3	2,27%
4	2,27%
1 2 3 4	2,27%
2 3	6,82%
2 4	2,27%
3 5	2,27%
Σε επιμορφώσεις του ΚΕΔΔΥ	6,82%
Σε σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας	4,55%
Γενικό άθροισμα	100,00%

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν το Μεταπτυχιακό δίπλωμα έχουν επιμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό για την παράλληλη στήριξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο το Πτυχίο έχουν επιμορφωθεί ελάχιστα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το σύνολο το χρόνων της υπηρεσίας και τη χρόνια υπηρεσία στην ειδική αγωγή, το 24,49% (N=12) απάντησε ότι είναι 2 χρόνια το σύνολο των χρόνων της εκπαιδευτικής υπηρεσίας του, αλλά και η χρόνια υπηρεσία του. Το 12,24% (N=6) απάντησε ότι είναι 6 και το σύνολο των χρόνων του, αλλά και

η χρόνια υπηρεσία του. Το 10,20% (N=5) απάντησε ότι είναι 1 χρόνο και το σύνολο των χρόνων του, αλλά και η χρόνια υπηρεσία του. Το 10,20% (N=5) απάντησε ότι 3 χρόνια είναι το σύνολο των χρόνων του, αλλά και υπηρεσία του στην ειδική αγωγή. Το 6,12% (N=3) απάντησε ότι είναι 5 χρόνια και το σύνολο των χρόνων του, αλλά και η χρόνια υπηρεσία του. Το 4,08% (N=2) απάντησε ότι είναι 4 χρόνια το σύνολο των χρόνων του, το ίδιο και η χρόνια υπηρεσία του. Το 4,08% (N=2) είναι 7 χρόνια και η χρόνια υπηρεσία του είναι 3 χρόνια. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 1,5 χρόνο το σύνολο των χρόνων του και η χρόνια υπηρεσία του. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 4 χρόνια είναι το σύνολο των χρόνων και 3 χρόνια στη χρόνια υπηρεσία. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι είναι 4 χρόνια το σύνολο των χρόνων του και 2 χρόνια στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 5 χρόνια είναι το σύνολο των χρόνων του και 4 χρόνια στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 5 χρόνια είναι το σύνολο του χρόνων του και 2 χρόνια στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 6 είναι το σύνολο των χρόνων του και 5 χρόνια έχει στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι είναι 6 χρόνια το σύνολο των χρόνων του και 4 χρόνια είναι στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 7 είναι το σύνολο των χρόνων και 5 στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 8 είναι το σύνολο των χρόνων και 6 στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι 8 είναι το σύνολο των χρόνων και 5 στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι είναι 9 το σύνολο των χρόνων και 4 στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι είναι 10 το σύνολο των χρόνων και 2 στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι είναι 14 το σύνολο των χρόνων και 7 στην ειδική αγωγή. Το 2,04% (N=1) απάντησε ότι είναι 16 χρόνια το σύνολο των χρόνων και 8 χρόνια στην ειδική αγωγή (Πίνακας 92).

Πίνακας 92

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε8_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε8_2
1	5	1	10,20%
	5	1	10,20%
1,5	1	1,5	2,04%
1,5	1	1,5	2,04%
2	12	2	24,49%
2	12	2	24,49%
3	5	3	10,20%
3	5	3	10,20%
4	4	4	8,16%
2	1	2	2,04%
3	1	3	2,04%
4	2	4	4,08%
5	5	5	10,20%
2	1	2	2,04%
4	1	4	2,04%
5	3	5	6,12%
6	8	6	16,33%
4	1	4	2,04%
5	1	5	2,04%
6	6	6	12,24%
7	3	7	6,12%
3	2	3	4,08%
5	1	5	2,04%
8	2	8	4,08%
5	1	5	2,04%
6	1	6	2,04%
9	1	9	2,04%
4	1	4	2,04%
10	1	10	2,04%
2	1	2	2,04%
14	1	14	2,04%
7	1	7	2,04%
16	1	16	2,04%
8	1	8	2,04%
Γενικό άθροισμα	49	Γενικό άθροισμα	100,00%

Η πλειοψηφία του δείγματος και συγκεκριμένα οι 34 από τις 50 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν τα ίδια χρόνια στην εκπαιδευτική υπηρεσία και στην χρόνια υπηρεσία της ειδικής αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι κατευθείαν διορίστηκαν ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και όχι ως νηπιαγωγοί γενικής αγωγής. Σε αυτό το

σημείο γίνεται εμφανές η κινητικότητα του κλάδου της Ειδικής Αγωγής και η στασιμότητα του κλάδου των Νηπιαγωγών αντίστοιχα.

Τέλος, όσον αφορά την ηλικία και τις διαγνώσεις των μαθητών τους, οι 4 από τις 50 εκπαιδευτικούς που είναι 25 ετών, δηλαδή το 25% (N=1). Το 25% (N=1) που είναι 30, το 25% (N=1) που είναι 32 και το 25% (N=1) που είναι 33 ετών δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με σοβαρά προβλήματα όρασης (Πίνακας 93). Οι 9 από τις 50 εκπαιδευτικούς επέλεξαν ότι έχουν μαθητές με προβλήματα ακοής. Το 11,11% (N=1) που είναι 25 ετών, το 22,22% (N=2) είναι 30, το 22,22% (N=2) είναι 32, το 11,11% (N=1) είναι 35, το 11,11% (N=1) είναι 36, το 11,11% (N=1) είναι 47 και το 11,11% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 94). Οι 10 από τις 50 δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Το 10% (N=1) είναι 25, το 10% (N=1) είναι 26, το 10% (N=1) είναι 28, το 20% (N=2) είναι 29, το 10% (N=1) είναι, το 10% (N=1) είναι 32, το 10% (N=1) είναι 36, το 10% (N=1) είναι 45 και το 10% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 95). Οι 10 από τις 50 δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με νοητική υστέρηση (καθυστέρηση) που το 10% (N=1) είναι 26, το 10% (N=1) είναι 27, το 20% (N=2) είναι 28, το 10% (N=1) είναι 29, το 10% (N=1) είναι 30, το 10% (N=1) είναι 32, το 10% (N=1) είναι 36, το 10% (N=1) 45 και το 10% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 96). Οι 4 από τις 50 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με σοβαρά προβλήματα υγείας (χρόνιες παθήσεις) που το 50% (N=2) είναι 32, το 25% (N=1) είναι 36 και το 25% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 97). Οι 32 από τις 50 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που το 6,25% (N=2) είναι 25 ετών, το 3,13% (N=1) είναι 26, το 12,50% (N=4) είναι 27, το 18,75% (N=6) είναι 28, το 6,25% (N=2) είναι 29, το 15,63% (N=5) είναι 31, το 6,25% (N=2) είναι 32, το 3,13% (N=1) είναι 33, το 6,25% (N=2) είναι 34, το 3,13% (N=1) είναι 35, το 3,13% (N=1) είναι 36, το 3,13% (N=1) είναι 42, το 3,13% (N=1) είναι 47 και το 3,13% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 98). Οι 13 από τις 50 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς). Το 7,69% (N=1) είναι 25, το 7,69% (N=1) είναι 27, το 23,08% (N=3) είναι 28, το 7,69% (N=1) είναι 29, το 15,38% (N=2) είναι 30, το 7,69% (N=1) είναι 31, το 7,69% (N=1) είναι 32, το 7,69% (N=1) είναι 35, το 7,69% (N=1) είναι 36 και το 7,69% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 99). Η 1 από τις 50 δήλωσε ότι έχει μαθητή με Πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. τυφλο-κώφωση) και αυτό αντιστοιχεί στο 100% (N=1) (Πίνακας 100). Οι 14 από τις 50 δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Το 7,14% (N=1) είναι 26, το 14,29%

(N=2) είναι 27, το 28,57% (N=4) είναι 28, το 7,14% (N=1) είναι 29, το 7,14% (N=1) είναι 30, το 14,29% (N=2) είναι 31, το 7,14% (N=1) είναι 32, το 7,14% (N=1) είναι 36 και το 7,14% (N=1) είναι 51 ετών (Πίνακας 101). Τέλος, οι 3 από τις 50 δήλωσαν την επιλογή Άλλο. Οι 1/3 από τις 50 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με Σοβαρές δυσκολίες λόγου- Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα και αυτό αντιστοιχεί στο 33,33% (N=1). Οι 2/3 από τις 50 δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με Δυσφασία και αυτό αντιστοιχεί στο 33,33% (N=1) και οι 3/3 από τις 50 δήλωσαν ότι έχουν μαθητή με Βαρηκοΐα και αυτό αντιστοιχεί στο 33,33% (N=1) (Πίνακας 102).

Πίνακας 93

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_1	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_1
25	1	25	25,00%
1	1	1	25,00%
26		26	0,00%
27		27	0,00%
28		28	0,00%
29		29	0,00%
30	1	30	25,00%
1	1	1	25,00%
31		31	0,00%
32	1	32	25,00%
1	1	1	25,00%
33	1	33	25,00%
1	1	1	25,00%
34		34	0,00%
35		35	0,00%
36		36	0,00%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51		51	0,00%
Γενικό άθροισμα	4	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 94

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_2	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_2
25	1	25	11,11%
1	1	1	11,11%
26		26	0,00%
27		27	0,00%
28		28	0,00%
29		29	0,00%
30	2	30	22,22%
1	2	1	22,22%
31		31	0,00%
32	2	32	22,22%
1	2	1	22,22%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35	1	35	11,11%
1	1	1	11,11%
36	1	36	11,11%
1	1	1	11,11%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47	1	47	11,11%
1	1	1	11,11%
51	1	51	11,11%
1	1	1	11,11%
Γενικό άθροισμα	9	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 95

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_3	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_3
25	1	25	10,00%
1	1	1	10,00%
26	1	26	10,00%
1	1	1	10,00%
27		27	0,00%
28	1	28	10,00%
1	1	1	10,00%
29	2	29	20,00%
1	2	1	20,00%
30		30	0,00%
31	1	31	10,00%
1	1	1	10,00%
32	1	32	10,00%
1	1	1	10,00%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35		35	0,00%
36	1	36	10,00%
1	1	1	10,00%
42		42	0,00%
45	1	45	10,00%
1	1	1	10,00%
47		47	0,00%
51	1	51	10,00%
1	1	1	10,00%
Γενικό άθροισμα	10	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 96

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_4	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_4
25		25	0,00%
26	1	26	10,00%
1	1	1	10,00%
27	1	27	10,00%
1	1	1	10,00%
28	2	28	20,00%
1	2	1	20,00%
29	1	29	10,00%
1	1	1	10,00%
30	1	30	10,00%
1	1	1	10,00%
31		31	0,00%
32	1	32	10,00%
1	1	1	10,00%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35		35	0,00%
36	1	36	10,00%
1	1	1	10,00%
42		42	0,00%
45	1	45	10,00%
1	1	1	10,00%
47		47	0,00%
51	1	51	10,00%
1	1	1	10,00%
Γενικό άθροισμα	10	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 97

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_5	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_5
25		25	0,00%
26		26	0,00%
27		27	0,00%
28		28	0,00%
29		29	0,00%
30		30	0,00%
31		31	0,00%
32	2	32	50,00%
1	2	1	50,00%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35		35	0,00%
36	1	36	25,00%
1	1	1	25,00%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51	1	51	25,00%
1	1	1	25,00%
Γενικό άθροισμα	4	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 98

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_6	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_6
25	2	25	6,25%
1	2	1	6,25%
26	1	26	3,13%
1	1	1	3,13%
27	4	27	12,50%
1	4	1	12,50%
28	6	28	18,75%
1	6	1	18,75%
29	2	29	6,25%
1	2	1	6,25%
30	2	30	6,25%
1	2	1	6,25%
31	5	31	15,63%
1	5	1	15,63%
32	2	32	6,25%
1	2	1	6,25%
33	1	33	3,13%
1	1	1	3,13%
34	2	34	6,25%
1	2	1	6,25%
35	1	35	3,13%
1	1	1	3,13%
36	1	36	3,13%
1	1	1	3,13%
42	1	42	3,13%
1	1	1	3,13%
45		45	0,00%
47	1	47	3,13%
1	1	1	3,13%
51	1	51	3,13%
1	1	1	3,13%
Γενικό άθροισμα	32	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 99

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_7	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_7
25	1	25	7,69%
1	1	1	7,69%
26		26	0,00%
27	1	27	7,69%
1	1	1	7,69%
28	3	28	23,08%
1	3	1	23,08%
29	1	29	7,69%
1	1	1	7,69%
30	2	30	15,38%
1	2	1	15,38%
31	1	31	7,69%
1	1	1	7,69%
32	1	32	7,69%
1	1	1	7,69%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35	1	35	7,69%
1	1	1	7,69%
36	1	36	7,69%
1	1	1	7,69%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51	1	51	7,69%
1	1	1	7,69%
Γενικό άθροισμα	13	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 100

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε10_8	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από Ε10_8
25		25	0,00%
26		26	0,00%
27		27	0,00%
28		28	0,00%
29		29	0,00%
30		30	0,00%
31		31	0,00%
32		32	0,00%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35		35	0,00%
36	1	36	100,00%
1	1	1	100,00%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51		51	0,00%
Γενικό άθροισμα	1	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 101

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_9	Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_9
25		25	0,00%
26	1	26	7,14%
1	1	1	7,14%
27	2	27	14,29%
1	2	1	14,29%
28	4	28	28,57%
1	4	1	28,57%
29	1	29	7,14%
1	1	1	7,14%
30	1	30	7,14%
1	1	1	7,14%
31	2	31	14,29%
1	2	1	14,29%
32	1	32	7,14%
1	1	1	7,14%
33		33	0,00%
34		34	0,00%
35		35	0,00%
36	1	36	7,14%
1	1	1	7,14%
42		42	0,00%
45		45	0,00%
47		47	0,00%
51	1	51	7,14%
1	1	1	7,14%
Γενικό άθροισμα	14	Γενικό άθροισμα	100,00%

Πίνακας 102

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_10
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	1
Σοβαρές δυσκολίες λόγου- Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα	1
34	
35	
36	
42	
45	
47	1
Δυσφασία	1
51	1
Βαρηκοΐα	1
Γενικό άθροισμα	3

Ετικέτες γραμμής	Πλήθος από E10_10
25	0,00%
26	0,00%
27	0,00%
28	0,00%
29	0,00%
30	0,00%
31	0,00%
32	0,00%

33		33,33%
	Σοβαρές δυσκολίες λόγου- Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα	33,33%
34		0,00%
35		0,00%
36		0,00%
42		0,00%
45		0,00%
47		33,33%
	Δυσφασία	33,33%
51		33,33%
	Βαρηκοΐα	33,33%
Γενικό άθροισμα		100,00%

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, με Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς), με Κινητικές Αναπηρίες, με Νοητική υστέρηση, με Προβλήματα ακοής, με Σοβαρά προβλήματα όρασης, με Σοβαρά προβλήματα υγείας (χρόνιες παθήσεις). Επίσης, ακολουθούν οι μαθητές που έχουν Σοβαρές δυσκολίες λόγου-Γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα, Δυσφασία και Βαρηκοΐα, καθώς και με Πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. τυφλο-κώφωση).

3.2.Δυσκολίες της έρευνας

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισα είναι ότι για να λάβω ολόκληρο το δείγμα έπρεπε να πάρω πρώτα την άδεια από την Πρωτοβάθμια κάθε νομού και κατόπιν αφού την έπαιρνα μου ανέφεραν τα νηπιαγωγεία, τα οποία δέχονταν παράλληλη στήριξη. Για την ακρίβεια μία ήταν η περίπτωση που με δυσκολία πήρα την άδεια. Στη συνέχεια, αναζήτησα τα σταθερά τηλέφωνα των νηπιαγωγείων και καλούσα σε αυτά. Μιλούσα πρώτα με τη διευθύντρια του νηπιαγωγείου και μετά επικοινωνούσα με τις συγκεκριμένες νηπιαγωγούς του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Όλη αυτή η διαδικασία απαιτούσε χρόνο, πολύ υπομονή και καλή επικοινωνία. Αλλά αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν η προθυμία όλων των νηπιαγωγών και ότι

δέχτηκαν με μεγάλη ευκολία να με βοηθήσουν στην έρευνα μου, δίνοντας μου κιόλας σημαντικές συμβουλές.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων και συγκεκριμένα των απόψεων των εκπαιδευτικών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και υποστηρίζουν μαθητές μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Κυρίως επικεντρώνεται στον τρόπο εφαρμογής και την αποτελεσματικότητά της. Όσον αφορά την ερευνητική προσέγγιση, αυτή περιλάμβανε ποσοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις 50 εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης σε ερωτηματολόγιο.

Η έρευνα εστιάστηκε σε τρεις παράγοντες: α) Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. β) Η εφαρμογή του μοντέλου της παράλληλης στήριξης, έτσι όπως υλοποιείται στα ελληνικά νηπιαγωγεία. γ) Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στα νηπιαγωγεία. Με την ίδια σειρά θα αναλυθούν και τα συμπεράσματα.

Ο πρώτος παράγοντας αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Τα ευρήματα του πρώτου παράγοντα αφορούσαν τη σχέση με τους συνδιδασκάλους τους και τους γονείς των παιδιών που υποστηρίζουν, τη βοήθεια που προσέφερε στους μαθητές το πρόγραμμα αυτό και τα εμπόδια που υπήρξαν.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επέλεξαν ότι η σχέση με τους εκπαιδευτικούς της τάξης διέπονται σε μεγάλο βαθμό από συνεργασία και δοτικότητα, καθώς και σε ελάχιστες περιπτώσεις από ανταγωνισμό και τυπικές επαγγελματικές σχέσεις. Στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία, οι Minke et al. (1996), (σε McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001, σελ.6) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από παρόμοιες φιλοσοφίες διδασκαλίας, είναι κρίσιμο να έχουν «μια κοινή ηθική της εργασίας». Αναφέρουν ότι πρέπει να γίνονται ρυθμίσεις για «πραγματικές εταιρικές σχέσεις» που σημαίνει την εμπιστοσύνη, τη στήριξη, τον σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ τους.

Η σχέση με τους γονείς υποστήριξαν ότι στηρίζεται κυρίως στην κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς και στη συμμετοχή αυτών στην εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, επισημαίνει ότι βασικό αίτημα της ειδικής αγωγής σήμερα είναι η ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Όταν αναφερόμαστε σε «σχέση συνεργασίας», εννοούμε το μοίρασμα και την ισοδυναμία εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε γονείς, ειδικούς και δασκάλους. Τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους συνεργατικής σχέσης εμπερικλείουν: την ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή από όλα τα μέλη, την ισοδυναμία και την ισότητα ρόλων, την αποδοχή και τη συνεισφορά σε όλες τις υπηρεσίες, το μοίρασμα των ευθυνών, των αρμοδιοτήτων και των δικαιωμάτων. Μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί με ειδικές ανάγκες: τη μεγαλύτερη συνέπεια και τη σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, στους οποίους ζει και αναπτύσσεται: σχολείο - σπίτι, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων, τις αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι, πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι: η μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων, η συλλογή των πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, η πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών, που παρέχονται από τους γονείς, αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004). Επίσης, τα οφέλη που αποκομίζει η οικογένεια είναι: η ενημέρωση και η πληροφόρηση για την πορεία του παιδιού με ειδικές ανάγκες, η συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, η πρακτική βοήθεια που θα βοηθήσει ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί με ειδικές ανάγκες. Η δημιουργία και η διατήρηση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής σχέσης, μολονότι μπορεί να συναντήσει εμπόδια στην πορεία υλοποίησής της, φέρει και προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλα τα μέρη της συνεργασίας: οικογένεια, παιδί με ειδικές ανάγκες και σχολείο (Τσιμπιδάκη Α., 2007).

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η βοήθεια που προσέφερε στους μαθητές το πρόγραμμα αυτό είναι ότι διευκολύνει τα παιδιά κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά που στηρίζουν είχαν σημαντικά ικανοποιητική πρόοδο σε αυτούς τους τομείς. Σύμφωνα με την έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων κατακτάται σε μεγάλο βαθμό στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο γυμνάσιο συνήθως κατακτούνται οι γνωστικές δεξιότητες επειδή σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα άλλων διεθνών ερευνών, όπου και εκεί αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. που είναι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι περισσότερο επικεντρωμένοι στον γνωστικό τομέα (Mastropieri & Scruggs, 2001). Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), όσον αφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, σε αυτό το εύρημα συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό οι νηπιαγωγοί. Αυτό το εύρημα σχετίζεται με έναν από τους στόχους της συνδιδασκαλίας που είναι η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία που επιτυγχάνεται μέσω της συνύπαρξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με συνομήλικούς τους χωρίς αναπηρίες (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & McDaffie, 2005).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι τα εμπόδια που υπήρξαν για την υλοποίηση του προγράμματος ήταν κυρίως σε ελλείψεις ως προς τα μέσα-υλικά και τις υποδομές. Αυτές οι ελλείψεις επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει η παράλληλη στήριξη. Παρόμοια και τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαυροπαλιά (2013) και του Boscardin (2005), όπου και εκεί αναφέρεται ότι η ύπαρξη των απαιτούμενων πόρων και των κατάλληλων μέσων διδασκαλίας, είναι πρωταρχικής σημασίας για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας. Επιπρόσθετα, σε άλλες διεθνείς έρευνες καταγράφεται ότι ένα από τα συστατικά που συντελούν στην αποτελεσματική συνδιδασκαλία είναι και η υποστήριξη των συνδιδασκάλων με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά (Bixler, 1998· Dieker, 2001). Στην Ελλάδα, οι κτηριακές υποδομές των γενικών σχολείων παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις. Αυτές οι ελλείψεις αφορούν το μέγεθος του χώρου διδασκαλίας, την προσβασιμότητα στους χώρους του σχολείου, τη διαμόρφωση των τουαλετών ώστε να εξυπηρετούνται παιδιά με αναπηρίες κ.ά. Από στοιχεία του κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας (ΚΕΕ) (2005) διαπιστώνεται ότι μόνο ένα στα επτά σχολεία στην Ελλάδα πληρούν τις προδιαγραφές, ώστε να έχουν

ικανοποιητική πρόσβαση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, τα κατάλληλα υλικά και μέσα είναι απαραίτητα για τη βελτίωση των συνθηκών φοίτησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.

Ο δεύτερος παράγοντας αφορούσε την εφαρμογή του μοντέλου της παράλληλης στήριξης, όπως ακριβώς εφαρμόζεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Ένα από τα βασικά εργαλεία στην εκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν υποστηρικτική τεχνολογία (συσκευές και λογισμικά). Ο Dybwad (1980) αναφέρει σχετικά ότι για την αποτελεσματική φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στο ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον, μία από τις βασικές προϋποθέσεις είναι να τους παρέχονται συμπληρωματικά μέσα, υλικά και υπηρεσίες ώστε να μπορούν να πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Αλλά και στους δύο πρόσφατους νόμους στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008 & Ν. 2817/2000) τονίζεται ότι για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, πρέπει να χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα μέσα και υπηρεσίες. Σύμφωνα με τον Φύτρο (2006), η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθάει στην ανάδειξη των θετικών σημείων τους. Τα παιδιά μπορούν να πλησιάσουν με καλύτερες προϋποθέσεις τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους, να μειωθούν οι δυσκολίες που σχετίζονται με την αναπηρία τους και να πετύχουν καλύτερα τους ενταξιακούς στόχους. Επιπρόσθετα, η χρήση του υπολογιστή και γενικότερα των νέων τεχνολογιών, διαφοροποιεί τον παραδοσιακό ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και το σχολικό κλίμα.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι ο τρόπος που εφαρμόζουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή που υποστηρίζουν. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2011), η φοίτηση των μαθητών που συμμετέχουν σε προγράμματα συνδιδασκαλίας σχετίζεται με το είδος, τον τρόπο, τον χρόνο της ειδικής εκπαίδευσης που πρέπει να τους παρασχεθεί. Η υποστήριξη που θα λάβει το παιδί σχετίζεται άμεσα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του. Επίσης, οι Stainback, Stainback και Wehman (1997), τονίζουν ότι μία από τις παραμέτρους για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας

αποτελεί η ισορροπία που θα πρέπει να κρατήσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ της υλοποίησης των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σύμφωνα πάντα με τις ατομικές αξιολογήσεις των παιδιών που στηρίζουν με ειδικές επαγγελματικές ανάγκες και των συνθηκών μάθησης που θα πρέπει να διαμορφώσουν για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ-Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2000), το ΕΕΠ θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος για την ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Ο τρίτος παράγοντας αφορούσε *την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της παράλληλης στήριξης*. Από την παρούσα έρευνα, αναλυτικότερα η Π.Σ. βοηθάει στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών και ατομικών δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία. Σε συμφωνία με την παρούσα έρευνα έρχεται η έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), καθώς και άλλες διεθνείς έρευνες, οι οποίες συμπέραναν ότι η συνδιδασκαλία σχετίζεται με αυξημένες γνωστικές επιδόσεις, με βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, με πρόσθετη βοήθεια στην τάξη και με οφέλη στο ψυχοσυναισθηματικό τομέα του παιδιού που υποστηρίζει (π.χ. Austin, 2001· Pugach & Wesson, 1995· Walther-Thomas, 1997).

Σε ότι αφορά τις γνωστικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαπίστωσαν ότι τα παιδιά βελτιώνονται στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στα μαθηματικά. Σε μελέτη των Kibby, Marks, Morgan και Long (2004) αναφέρεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη χρήση στρατηγικών και τείνουν να έχουν χειρότερη αυτορρύθμιση σε επίπεδο σχεδιασμού, παρακολούθησης και επανάληψης κατά τη διάρκεια της μάθησης ή της επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, πολλά από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να οργανώσουν στη σκέψη τους, να εξάγουν συμπεράσματα και αντιμετωπίζουν ελλείψεις αποτελεσματικών στρατηγικών για την επεξεργασία και την επίλυση προβλημάτων (Mastropieri & Scruggs, 2007· Meltzer, 1991). Η βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των παιδιών μπορεί να σχετίζεται με την ταυτόχρονη παρουσία των δύο εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, στην ίδια τάξη. Σε χώρους όπου εφαρμόζεται το μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι μαθητές έχουν την προσοχή και των δύο εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό ωφελεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διότι έχουν τη δυνατότητα ξεχωριστής βοήθειας και στήριξης. Η παρουσία και των δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη σημαίνει ότι μειώνεται ο αριθμός των παιδιών ανά

εκπαιδευτικό και αυτό είναι σημαντικό, αν υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών σε μια τάξη. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία για καλύτερη υποστήριξη, καθώς υπάρχει και η δυνατότητα να γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις στην τάξη και στη διδασκόμενη ύλη, ώστε να βοηθούνται οι μαθητές στην κατανόηση της νέας γνώσης.

Σε ότι αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας ανέφερε ότι τα παιδιά μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης βοηθήθηκαν σε σημαντικό βαθμό στη λεκτική επικοινωνία, στην κοινωνική συνδιαλλαγή και στη συνεργασία με τους συνομήλικούς τους, καθώς και στις φιλίες με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε συμφωνία έρχεται η παρούσα έρευνα με την έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), καθώς και ο ίδιος κατέληξε στα παραπάνω αποτελέσματα. Σε παρόμοια μελέτη των Junoven και Bear (1992) τονίζεται ότι σε συνθήκες συνδιδασκαλίας επιτρέπεται στους μαθητές να αλληλεπιδρούν, να μοιράζονται και να συνεργάζονται κατά τη διάρκεια των μαθησιακών τους εμπειριών. Ακόμη, τους προσφέρονται ποικίλες ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη μέσα από δραστηριότητες και εκδηλώσεις, καθώς διερευνάται και η περιορισμένη εμπειρία του παιδιού για τον κόσμο. Επίσης, οι Mastropieri και Scruggs (2001) αναφέρουν ότι τα παιδιά διδάσκονται σημαντικές δεξιότητες και έννοιες για τη δράση τους ως μελλοντικοί ενήλικες και αναπτύσσονται δεξιότητες για την επίλυση διάφορων προβλημάτων.

4.1. Περιορισμοί της έρευνας

Ο βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων, δηλαδή 50 νηπιαγωγοί. Επιπλέον, ο αριθμός ανδρών συμμετεχόντων ήταν μηδαμινός και γι' αυτό δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα που να συσχετίζουν θετική ή αρνητική στάση ανάλογα με το φύλο. Ακόμη, για τη διευκόλυνση της συμμετοχής το ερωτηματολόγιο της έρευνας στάλθηκε και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά, τις περισσότερες φορές. Ενδέχεται, λοιπόν, οι συμμετέχοντες να χρειάστηκαν διευκρινίσεις για συγκεκριμένες ερωτήσεις και να μη κατέστη δυνατή η χορήγηση βοήθειας. Επίσης, η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από άτομα που βρίσκονται σε διάφορα μέρη της χώρας, δεν παρείχε στην ερευνήτρια την ευκαιρία να αξιολογήσει την εγκυρότητα των απαντήσεων. Ακόμη, ένας περιοριστικός παράγοντας είναι ότι η ειδικότητα και

διαφόρων σχολών κατάρτισης των συμμετεχόντων, δεν έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογηθεί, κατάλληλα, το επίπεδο γνώσεών τους. Είναι χαρακτηριστικό πως το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων αφορούσε νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Τέλος, δεδομένου του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος

4.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Για να διαπιστωθεί αν, όντως, τα παιδιά κατορθώνουν να εντάσσονται επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο, και ειδικότερα στο περιβάλλον του σχολείου, προτείνεται η διεξαγωγή μίας διαχρονικής έρευνας. Επιπλέον, θα μπορούσε να διεξαχθεί μελλοντική έρευνα με τον ίδιο στόχο, αλλά με συμμετέχοντες τους γονείς των παιδιών ή τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι έχουν συμπεριλάβει στην τάξη τους ένα ή περισσότερα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Μία ενδεχόμενη διασταύρωση των αποτελεσμάτων με αυτά της παρούσας έρευνας θα ήταν ενδιαφέρουσα. Σημαντική θα ήταν και η διερεύνηση της άποψης των ίδιων των ατόμων που χρειάζονται στήριξη, τα οποία θα μπορούσαν, αφού έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, να κρίνουν την αποτελεσματικότητα αυτού του μέτρου ως προς την ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Η πιθανή έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί, αφού παρέλθουν μερικά χρόνια εφαρμογής της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα. Επίσης, θα μπορούσε να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, για να διευκρινιστούν τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας προτείνεται η συνέχισή της με χρήση ποιοτικής μεθόδου. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η ίδια έρευνα να γίνει με ημι-δομημένες συνεντεύξεις κατόπιν των απαραίτητων τροποποιήσεων. Καθώς η παράλληλη στήριξη παρέχεται στη χώρα μας από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν καταρτιστεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής με ποικίλα προγράμματα σπουδών, θα ήταν δόκιμη η διεξαγωγή μίας συγκριτικής μελέτης για τις γνώσεις που παρέχονται σε αυτά τα προγράμματα πάνω σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης και εφαρμογής του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Σε αυτή την περίπτωση, για να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα, συμμετέχοντες στην ενδεχόμενη έρευνα μπορούν να είναι φοιτητές προπτυχιακών, μεταπτυχιακών προγραμμάτων, αλλά και σεμιναρίων Ειδικής

Αγωγής. Μια τέτοια έρευνα μπορεί να γίνει η αφετηρία σχεδιασμού και υλοποίησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με εξειδίκευση σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άλλων επί μέρους πρακτικών θεμάτων Ειδικής Παιδαγωγικής. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας, αλλά και των μελλοντικών ερευνών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών.

4.3 Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές του μοντέλου της παράλληλης στήριξης

Η παράλληλη στήριξη αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ως ένας βιώσιμος τύπος συνδιδασκαλίας για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στο ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δεξιότητες έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν σε γενικές τάξεις και αυτά τα προγράμματα συνδιδασκαλίας υλοποιούνται σε πολλά σχολεία. Με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια κατανόησης του τρόπου εφαρμογής του προγράμματος της Π.Σ., καθώς και η αποτελεσματικότητά του. Στη βάση της συζήτησης που ακολούθησε και για την ενίσχυση του προγράμματος της Π.Σ. προτείνονται τα εξής:

Επέκταση και διερεύνηση της Π.Σ.

Το πρόγραμμα της Π.Σ. υλοποιείται σε ένα μικρό αριθμό σχολείων που είναι μικρός σε σχέση με το συνολικό αριθμό των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα (Μαυροπαλιάς, 2013). Σε κάθε σχολείο σχεδόν υπάρχει μαθητής που χρήζει από χρειάζεται υποστήριξη μέσω του προγράμματος αυτού και κρίνεται απαραίτητη η επέκταση του προγράμματος. Η Π.Σ. δε θα πρέπει να σταματάει στο γυμνάσιο, αλλά να συνεχίζεται και στο λύκειο. Επίσης, στην παράλληλη στήριξη θα μπορούσαν να συμμετέχουν και τα παιδιά που κινδυνεύουν από σχολική αποτυχία, όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες.

Προσωπικό

Για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος της Π.Σ., κύρια προϋπόθεση είναι η διασφάλιση της ισοτιμίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής. Για

να υλοποιηθεί αυτό θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής να διοριστεί όχι σε μεμονωμένους μαθητές, αλλά σε μια ολόκληρη τάξη.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Π.Σ. προσλαμβάνονται μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ. Αυτό που είναι απαραίτητο να αναφερθεί είναι ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και ακόμα και μέχρι τον μήνα Μάρτιο. Αφενός και δε γνωρίζουν, αν την επόμενη χρονιά θα συνεχίσουν το έργο τους με το ίδιο παιδί που στηρίζουν και αφετέρου αν θα επαναπροσληθούν. Επίσης, σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013), αναφέρονται από συλλόγους εκπαιδευτικών και καταγγελίες για περιπτώσεις όπου προσλαμβάνονται αντί των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που περιμένουν να εργαστούν στο πρόγραμμα και κατά παρέκκλιση της νομοθεσίας, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (π.χ. Σύλλογος Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής-ΣΑΤΕΑ, 2011). Τέτοιου είδους στρεβλώσεις μπορούν να αποφευχθούν μόνο όταν υπάρχουν μόνιμες θέσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και Π.Σ. τουλάχιστον στις μεγάλες σχολικές μονάδες, οι οποίες θα στελεχώνονται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς που έχουν βασική ή μεταπτυχιακή πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Σχολική κουλτούρα

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, όπως και στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013) προέκυψε ότι η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία σχετίζεται με το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Οι σύλλογοι διδασκόντων θα πρέπει να εντάσσουν θεσμοθετημένα στη θεματολογία των συνεδριάσεών τους ζητήματα που αφορούν την αναπηρία, την ένταξη και την αποτελεσματικότερη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο τους. Τα συμπεράσματα από αυτές τις εργασίες που κοινοποιούνται κρίνεται σημαντικό να συζητούνται με τους γονείς των παιδιών που συμμετέχουν στην Π.Σ., αλλά και με άλλους γονείς για τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και κατανόησης.

Συνεργασία συνδιδασκάλων

Για την επιτυχία του μοντέλου συνδιδασκαλίας η σχέση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι άριστη. Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013), μια ισχυρή σχέση μεταξύ τους που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στον αλληλοσεβασμό, είναι απαραίτητη για την αρμονική και την εποικοδομητική συνεργασία.

Υποδομές και μέσα

Η βελτίωση των υποδομών, των υλικών-μέσων και των πόρων θεωρείται απαραίτητη για την ενίσχυση των σχολείων που υλοποιείται το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Τέλος, η ενίσχυση των υλικών και των μέσων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ακριβή διάγνωση για τον κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αβραμίδης, Η., & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Ν., Πολεμικός, Μ., Καΐλα, Ε., Θεοδωροπούλου, & Β., Στρογγυλός, (επιμ.) *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μία πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-70.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημόπουλος, Α. (2011). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής και η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία: Νέες προκλήσεις. Στο Ευ., Παπανής & Π., Γαβρίμης, (επιμ.) *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. (σελ. 661667). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2005). *Αποτίμηση εκπαιδευτικού συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. (Επιστημονική επιμέλεια: Κουλαϊδης, Β. Συγγραφή: Κότσιρα, Α. Στατιστική επεξεργασία: Λιμακοπούλου, Α., Παρουσίαση σχολικών μονάδων: Κοκοπούλου, Γ. - Κούπα Α. – Πετρίδης, Τ.). Αθήνα.

Μαυροπαλιάς, Τ.Α. (2013). *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

ΝΟΜΟΣ 1143/1981. *Ειδική Αγωγή, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού*.

ΝΟΜΟΣ 1566/1986. *Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης και άλλες διατάξεις*.

ΝΟΜΟΣ 2817/2000. *Ειδική Αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

ΝΟΜΟΣ 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Πασχαλίδου, Δ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην κοινωνικοποίηση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση.* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Τμήματος Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). *Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους, Εκπαίδευση και Επιστήμη.* Ημερομηνία ανάκτησης 10 Οκτωβρίου 2006, από <http://www.cc.uoa.gr/ptde/journal/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους».* Τόμος Α'. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης.* Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Σύλλογος Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής- ΣΑΤΕΑ, (2011). *Η Αποδόμηση της Παράλληλης Στήριξης – Υπέθυνος Έργου: Υπουργείο Παιδείας.* Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο τον Νοέμβριο του 2001: www.satea.gr.

Συνήγορος του Πολίτη, (2009). *Πόρισμα: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».* Ανάκτηση τον Οκτώβριο 2015 από την ιστοσελίδα: http://www.synigoros.gr/pdf_01/8207_2_poriparsti.pdf

Τριλιανός, Θ. Α. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας.* Αθήνα: Τολίδη.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.

ΥΠΕΠΘ, (2004). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Χαρτογράφηση *Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Ε.Π. «*Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*».

Υπουργείο Παιδείας ΗΠΑ- Τμήμα Ειδικής Αγωγής, (2000).

Φύτρος, Κ. (2006). *Η πληροφορική στην ειδική αγωγή*, ανακτήθηκε τον Απρίλιο 2013 από το δικτυακό τόπο: http://www.gymit.gr/CD_ROM_Ekpaideftikou/files/amea.pdf

Ξενόγλωσση

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), σ.191-211.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), σ.367–389.

Bixler, L. L. (1998). Perceptions of co-teachers: An exploration of characteristics and components needed for co-teaching . *Dissertation Abstracts International*, 59(03), 780A. (UMI No. 9826285).

Boscardin, M. L. (2005). The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices. *American Secondary Education*, 33(3), σελ.21-32.

Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), σ.289–302.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), σ.61-76.

Cawley, J. F., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), σ.423-435.

Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of effective middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23.

Dunforth, S., & Naraian, S. (2015). This New Field of Inclusive Education: Beginning a Dialogue on Conceptual Foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), σ.70-85.

Dybwad, G. (1980). Avoiding the misconceptions of mainstreaming the least restrictive environment and normalization. *Exceptional Children* 47, 85-90.

Evans, P. (2000). Including students with disabilities in mainstream schools στο H. Savolainen, H. Kokkala and H. Alasuutari (eds), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland.

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2013). Social Interactions between Children with And Without Disabilities in Preschool Mainstream Classrooms: Regular And Special Education Teachers' Input. Conference:ECER 2013, *Creativity and Innovation in Educational Research*. Proposal part of a Master or Ph. D. thesis, University of Thessaly, Department of Special Education.

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classroom. *Journal of Early Intervention*, 37(3), σ.190–207.

Fyssa, A., & Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), σ.223–237.

Guralnick, M. (2001). A Framework for change in early childhood inclusion. Στο M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion. Focus on change* (σ.3-35). Baltimore: Brookes.

Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4),σ.152-157.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Junoven, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322-330

Kibby, M.Y., Marks, W., Morgan, S., και Long, C.J. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: A working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 349-363.

- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 18*(4), σ.427–442.
- Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H., & Houten, E.V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), σ.59-75.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly, 24*(4), σ.265-274.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2007). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction (3ed ed.). *Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.*
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDaffie, K., (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic, 40*, σελ.260-270.
- Mavropoulou, S., & Sideridis, G.D. (2014). Knowledge of Autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(8), σ.1867–1885.
- McCormick, L., Noonan, M., Ogata, V., & Heck, R. (2001). Co-Teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36* (2), σελ. 119-132.
- Meltzer, L. (1991). Problem-solving strategies and academic performance in learning disabled students: Do subtypes exist? Στο L. V. Feagans, E. J. Short, & L.T. Meltzer (Eds), *Subtypes of learning disabilities: Theoretical perspectives and research* (pp. 163-188). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Ochs, E., Kremer- Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota K.G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with Autism. *Social Development, 10*(3), σ.399-419.
- Pugach, M. C. & Wesson, C. (1995). Teachers' and students' views of team teaching of general education and learning-disabled students in two fifth-grade classes. *The Elementary School Journal, 95*, 279-295.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), σ.773–785.

Stainback, W. C., Stainback, S., και Wehman, P. (1997). Toward full inclusion into general education. Στο Wehman (ed.) *Exceptional individuals in school, community, and work* (pp. 531-557). Austin, TX: Pro-Ed.

Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and Special Education Teachers' Responsibilities in Inclusive Co-taught Classrooms. *Educational Studies*, 41(4), σ.393-413.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), σ.208-218.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action*, Paris: UNESCO. Ανάκτηση τον Αύγουστο 2015 από την ιστοσελίδα: <http://www.unesco.org/education/pdf/>.

UNESCO (2000). *The Dakar framework for action*. Dakar, Senegal. Paris: UN

United Nations (2006). *Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion on the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its eighth session*. Convention A/61/611.

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), σ.551-564.

Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2015). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), σ.79-97.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teacher and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.

Wolfe, P. S., Boone, R. S., Filbert, M., & Atanasoff, L. M. (2000). Training preservice teachers for inclusion and transition: How well are we doing? *Journal for Vocational Special Needs Education*, 22(2), σ.20-30.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), σ.379–394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης)

Εισαγωγική ενότητα

1. Φύλλο: Άντρας Γυναίκα 2. Ηλικία: _____
3. Σχέση εργασίας: Μόνιμος εκπαιδευτικός Αναπληρωτής εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου Αναπληρωτής μέσω Ε.Σ.Π.Α.
Ωρομίσθιος
4. Βαθμίδα εκπαίδευσης: Νηπιαγωγείο
5. Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών σας: Πτυχίο Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό

Ενότητα 1^η

6. Έχετε επιμορφωθεί για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης; Ναι Όχι

-Αν «Ναι» παρακαλώ σημειώστε:

- Σε πτυχιακές σπουδές Σε μεταπτυχιακές σπουδές Σε επιμόρφωση 400 ωρών
Σε σεμινάρια: Άνω των 60 ωρών Κάτω των 60 ωρών
Άλλο _____

7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα:
(Σημειώστε δίπλα από κάθε κατηγορία)

Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. διαταραχές αυτιστικού φάσματος)	
Νοητική υστέρηση (π.χ. καθυστέρηση)	
Σοβαρά προβλήματα όρασης (π.χ. Braille)	
Κώφωση-βαρηκοΐα	
Κινητικές αναπηρίες	
Χρόνιες παθήσεις	
Προβλήματα συμπεριφοράς - ΔΕΠ/Υ	
Παραβατική συμπεριφορά	
Μαθησιακές δυσκολίες	

Ενότητα 2^η

8. Σύνολο χρόνων της εκπαιδευτικής υπηρεσίας σας: _____ Χρόνια υπηρεσία στην Ειδική Αγωγή: _____

9. Ο αριθμός των μαθητών που υποστηρίζετε είναι: _____

10. Ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες αφορούν οι διαγνώσεις των μαθητών σας;

(Σημειώστε δίπλα από κάθε κατηγορία)

Σοβαρά προβλήματα όρασης	
Προβλήματα ακοής	
Κινητικές Αναπηρίες	
Νοητική υστέρηση	
Σοβαρά προβλήματα υγείας (χρόνιες παθήσεις)	
Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	
Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς)	
Πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. τυφλο-κώφωση)	
ΔΕΠ-Υ	
Άλλο	

Ενότητα 3^η

11. Εφαρμόζετε γραπτό εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε μαθητή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

12. Καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή σε ειδικό έντυπο έτσι ώστε να διευκολύνεται η αξιολόγηση της πορείας του;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

13. Πόσο συχνά καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή;

- Καθημερινά.
- Εβδομαδιαίως.
- Κάθε δεκαπενθήμερο
- Κάθε μήνα

Άλλο (προσδιορίστε)

14. Πόσο συχνά αναθεωρείται το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης του μαθητή σας;

- Κάθε εβδομάδα
- Κάθε δεκαπενθήμερο
- Κάθε μήνα
- Κάθε τρίμηνο
- Άλλο (προσδιορίστε)

15. Ποιοι συμμετέχουν στην αναθεώρηση του παραπάνω προγράμματος;

Ενότητα 4^η

16. Χρησιμοποιείτε υποστηρικτική τεχνολογία (συσκευές και λογισμικά) για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή σας;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

17. Γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές στο σχολικό περιβάλλον για το μαθητή σας; (π.χ. αντιολισθητικό δάπεδο, ελεγχόμενος φωτισμός, σήμανση σε μπράιγ, εργονομικές προσαρμογές, κλπ)

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

Ενότητα 5^η

18. Επιτρέπει (διευκολύνει) το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε να δημιουργούνται ευκαιρίες μάθησης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές σας με αναπηρία;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

19. Καλλιεργείται κλίμα αποδοχής των μαθητών σας με αναπηρία από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

20. Με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης χρησιμοποιείτε κοινά κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

21. Ενημερώνεται (από το διευθυντή ή άλλους) το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου για το πρόγραμμα υποστήριξης που εφαρμόζετε στο μαθητή σας;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

22. Είναι θετική η στάση των μαθητών της τάξης απέναντι στο μαθητή με αναπηρία και ειδικές ανάγκες;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Ενότητα 6η

23. Ανταποκρίθηκε ο μαθητής στο αναλυτικό πρόγραμμα ;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

24. Έγιναν διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι , σε ποιους τομείς ;

25. Ήταν ικανοποιητική η πρόοδος του μαθητή στο γνωστικό τομέα ;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

26. Ήταν ικανοποιητική η πρόοδος του μαθητή στον κοινωνικό τομέα ;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

27. Με βάση την πρόοδο του μαθητή από τη χρονιά που ξεκίνησε η παράλληλη στήριξη μέχρι σήμερα, κρίνετε ότι πρέπει να συνεχιστεί η υποστήριξη του μαθητή ;

με τις ίδιες ώρες

με περισσότερες ώρες

με λιγότερες ώρες

Ενότητα 7^η

28. Πραγματοποιείτε προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς του μαθητή σας;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

29. Οι σχέσεις σας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης διέπεται από:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συνεργασία					
Δοτικότητα					
Ανταγωνισμό					
Τυπική επαγγελματική σχέση					
Άλλο					

30. Οι σχέσεις σας με τους γονείς του μαθητή σας διέπονται από:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία					
Συμμετοχή τους στην εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης του μαθητή.					
Ουδέτερη στάση					
Αδιαφορία					
Έλλειψη συνεργασίας					
Άλλο					

31. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται(ή έχει προγραμματιστεί)

Εμπόδια	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή					
Έλλειψη συνεργασίας με το μαθητή					
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς					
Έλλειψη συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης					
Ελλιπή υποστήριξη και καθοδήγηση από τη συντονιστική ομάδα					

απολογισμός του έργου σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Ενότητα 8η

32. Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντήσατε τη φετινή σχολική χρονιά κατά τη διάρκεια της εργασίας σας ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;

33. Για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης απαιτείται κατά τη γνώμη σας:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμβουλευτική στήριξη από το ΚΕΛΔΥ προς τους μαθητές					
Συμβουλευτική στήριξη από το ΚΕΛΔΥ προς τους εκπαιδευτικούς					
Καλύτερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης					
Καλύτερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης.					
Συχνότερη επικοινωνία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας					

34. Θεωρείτε ότι πέτυχε το πρόγραμμα ;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

35. Αν είχατε τη δυνατότητα την επόμενη χρονιά να επιλέξετε μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, θα επιλέγατε την παράλληλη στήριξη ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

36. Κρίνοντας από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης βοηθάει τα παιδιά που στήριζετε, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων:

Δεξιότητα/Δεξιότητες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αναγνωστικές δεξιότητες					
Ορθογραφική δεξιότητα					
Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου					
Μαθηματικές δεξιότητες					
Λεκτική επικοινωνία					
Κοινωνική συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους					
Συνεργασία με τους συνομηλίκους					
Φιλίες με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					

Ευχαριστώ πολύ

για την ανταπόκρισή σας.