



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

ΛΑΔΙΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ
ΑΕΜ: 448

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ: ΚΑΡΑΒΑΣΙΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Σέρρες, 2023

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

ΧΡΗΣΤΟΣ ΛΑΔΙΑΣ

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή) :

ΛΑΔΙΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ _____

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος) :

05 – 12 - 2023 _____

Περίληψη

Η παράλληλη στήριξη στο δημοτικό σχολείο είναι μια συλλογική προσέγγιση παροχής υπηρεσιών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Μια δημοφιλής εναλλακτική λύση στην ειδική εκπαίδευση έχει αναδειχθεί ως μέθοδος ένταξης μαθητών με αναπηρία στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης και διευκόλυνσης της συστημικής αλλαγής. Η παράλληλη στήριξη έχει εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει χρησιμοποιηθεί για την παροχή διδασκαλίας στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τους τομείς περιεχομένου σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Ένας από τους κύριους στόχους της παράλληλης στήριξης στα δημοτικά σχολεία είναι η βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων των μαθητών με αναπηρίες. Στην παράλληλη στήριξη στα δημοτικά σχολεία, τουλάχιστον δύο επαγγελματίες (συνήθως ένας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) μοιράζονται τη διδασκαλία μιας ομάδας μαθητών με διαφορετικές ανάγκες σε μια τάξη. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η παράλληλη στο δημοτικό σχολείο έχει περιγραφεί ως μια προσέγγιση που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: (α) τη διάσταση συνεργασίας δύο αδειοδοτημένων επαγγελματιών με διαφορετικές ειδικότητες, συνήθως ενός δασκάλου γενικής αγωγής και ενός δασκάλου ειδικής αγωγής, (β) τη διάσταση της από κοινού παράδοσης της διδασκαλίας, καθώς δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη της διδασκαλίας, (γ) τη διάσταση της διαφορετικότητας, καθώς οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες και (δ) η διάσταση ενός ενιαίου φυσικού χώρου, όπου οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες σε μια ενιαία κοινόχρηστη τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: παράλληλη στήριξη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ευθύνη πρωτοβάθμιας διδασκαλίας

The institution of parallel support in primary education

Abstract

Parallel support in primary school is a collaborative service delivery approach to meet the educational needs of students with special needs in inclusive classes. A popular alternative to special needs education has emerged as a method and systemic reform that facilitates the inclusion of students with disabilities in the general education environment. Concurrent support has been implemented at all levels of primary and secondary education and used to teach students with diverse learning needs in language, mathematics and content subjects. One of the main goals of parallel support in primary schools is to improve the academic and social outcomes of students with disabilities. In parallel support in primary schools, at least two professionals (usually a general education teacher and a special education teacher) share the teaching of a group of students with different needs in a classroom. In the existing literature, the parallel in the elementary school has been described as an approach that includes four dimensions: (a) the dimension of collaboration between two licensed professionals with different specialties, usually a general education teacher and a special education teacher, (b) the dimension of joint delivery of teaching, as two teachers share the responsibility of teaching, (c) the dimension of diversity, as students with disabilities are taught with their peers without disabilities, and (d) the dimension of a single physical space, where students with disabilities the disabled are taught with their non-disabled peers in a single shared classroom.

Keywords: parallel support, primary education, primary teaching responsibility

Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Κεφάλαιο 1. Ειδική αγωγή και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	6
1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών με ειδικές ανάγκες.....	6
1.2 Παρουσίαση-Ανάλυση της έννοιας της παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	17
1.3 Διδακτικές διαδικασίες προώθησης της ένταξης `των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία.....	24
Κεφάλαιο 2. Ειδική Αγωγή και ελληνική πραγματικότητα.....	27
2.1 Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική και εκπαίδευση.....	27
2.2 Τμήματα ένταξης.....	31
Κεφάλαιο 3. Ο Θεσμός της παράλληλης στήριξης.....	32
3.1 Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της.....	32
3.2 Οι παράγοντες επηρεασμού της παράλληλης στήριξης.....	36
3.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης.....	39
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία Έρευνας.....	44
4.1 Μεθοδολογία Έρευνας.....	44
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	45
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας.....	46
5.1 Αποτελέσματα έρευνας.....	46
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	84
6.1 Συμπεράσματα.....	84
6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	87
Βιβλιογραφία.....	89
Παράρτημα.....	95

Κεφάλαιο 1. Ειδική αγωγή και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών με ειδικές ανάγκες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Τα παιδιά αυτά αντιπροσωπεύουν μια ιδιαίτερη ομάδα με δυσκολίες σε διάφορους τομείς. Για παράδειγμα, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει προβλήματα στην ανάγνωση, ενώ ένα άλλο μπορεί να έχει δυσκολίες στη γραφή. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να είναι ήπιες, μέτριες ή σοβαρές. Οι μαθητές διαφέρουν επίσης, ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν αυτές τους τις αδυναμίες. Σύμφωνα με τον Bowe (2005), «μερικοί μαθαίνουν να προσαρμόζονται στην τάξη ένταξης τόσο καλά που «περνούν» ότι δεν έχουν αναπηρία, ενώ άλλοι παλεύουν σε όλη τους τη ζωή να κάνουν ακόμη και «απλά» πράγματα.

Παρά τις διαφορές αυτές, ο κοινός παρονομαστής των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι διαφαίνονται ήδη στην παιδική ηλικία και είναι πάντα μια δια βίου κατάσταση. Με την πάροδο των ετών, γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες έχουν βρει μια σειρά από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Μία από τις παλαιότερες σκιαγραφήσεις για το προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που αναπτύχθηκε από τον Clements (1966), περιλαμβάνει τα ακόλουθα δέκα χαρακτηριστικά που αναφέρονται συχνά:

- Υπερκινητικότητα
- Παρορμητικότητα
- Αντιληπτικοκινητικές βλάβες
- Διαταραχές μνήμης και σκέψης
- Συναισθηματική αστάθεια
- Ακαδημαϊκές δυσκολίες
- Προβλήματα συντονισμού
- Γλωσσικά ελλείμματα
- Διαταραχές προσοχής

- Διφορούμενα νευρολογικά σημεία

Σχεδόν 35 χρόνια αργότερα, ο Lerner (2003) εντόπισε εννέα κοινά μαθησιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες:

- Διαταραχές προσοχής
- Δυσκολίες στην ανάγνωση
- Κακές κινητικές ικανότητες
- Δυσκολίες γραπτού λόγου
- Προφορικές γλωσσικές δυσκολίες
- Ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ελλείμματα ψυχολογικής σταθερότητας
- Συμπεριφορικές διαταραχές
- Προβλήματα επεξεργασίας πληροφοριών

Βέβαια δεν θα παρουσιάζουν όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, ενώ αντίστροφα πολλοί μαθητές που επιδεικνύουν αυτές τις ίδιες συμπεριφορές είναι αρκετά επιτυχημένοι στην τάξη. Όπως παρατήρησε ο Smith (1979), η ένταση και η διάρκεια της συμπεριφοράς προκαλεί προβλήματα στο σχολείο και εκτός αυτού. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ακαδημαϊκής προσπάθειας. Στα δημοτικά σχολεία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αρχίζουν να παρουσιάζουν αποκλίσεις μεταξύ ικανοτήτων και επιδόσεων. Συχνά μπερδεμένοι για τον τρόπο διδασκαλίας που αρμόζει στην περίπτωση τους καθώς και το περιεχόμενο αυτής, αυτοί οι μαθητές φαίνεται να έχουν δυνάμεις παρόμοιες με τους συνομηλίκους τους σε διάφορους τομείς, αλλά ο ρυθμός μάθησής τους είναι απροσδόκητα πιο αργός.

Αυτά τα προβλήματα επιμένουν συνήθως από τις δημοτικές τάξεις μέχρι το τέλος της επίσημης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του πανεπιστημίου (για όσους επιλέξουν να προχωρήσουν πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση). Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται συνήθως σε τρεις τομείς: ανάγνωση, μαθηματικά και γραφή. Ορισμένα παιδιά έχουν προβλήματα μόνο σε έναν

από τους επιλεγμένους ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ άλλα έχουν δυσκολίες και στους τρεις τομείς.

Δυσκολίες στην ανάγνωση

Η ανάγνωση είναι ένα από τα πρωταρχικά μέσα ανταλλαγής πληροφοριών. Είναι επίσης το μέσο για την απόκτηση μεγάλου μέρους των πληροφοριών στο σχολείο. Ως εκ τούτου, η ανάγνωση είναι ο κλάδος που συνδέεται συχνότερα με την ακαδημαϊκή αποτυχία. Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί μια σειρά δεξιοτήτων. Ως αποτέλεσμα, είναι ζωτικής σημασίας να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που οδηγούν στην επιτυχή κατανόηση της ανάγνωσης. (Hutzler, 2005)

Οι δυσκολίες ανάγνωσης είναι πιο συχνές στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από οποιονδήποτε άλλο προβληματικό τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης. Είναι ο πιο κοινός τύπος ακαδημαϊκής δυσκολίας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Υπολογίζεται ότι το 90% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες ανάγνωσης-μια χαμηλότερη εκτίμηση είναι περίπου 60% (Hutzler, 2005). Σύμφωνα με τους Hallahan και Kauffman (2020), τα φωνολογικά προβλήματα επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση πολλών μαθητών (Hutzler,2005). Είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι αυτό βρίσκεται στη ρίζα της διαταραχής. Όσοι έχουν προβλήματα στο διαχωρισμό των λέξεων στους ήχους που τις αποτελούν, θα δυσκολευτούν να μάθουν να διαβάζουν. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι οι αναγνώστες της αγγλικής γλώσσας είναι πιθανότερο να έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης από ό,τι οι αναγνώστες άλλων γλωσσών. Ορισμένοι πιστεύουν ότι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι δυσκολίες ανάγνωσης είναι πιο συχνές στις αγγλόφωνες χώρες από ό,τι σε άλλες.

Επειδή η επάρκεια στην ανάγνωση και τη γραφή είναι τόσο σημαντική στον πολιτισμό μας, τα παιδιά που δεν διαβάζουν και γράφουν καλά βρίσκονται σε μεγάλο μειονέκτημα τόσο στο σχολείο όσο και στον εργασιακό χώρο. Τα ακόλουθα προβλήματα μπορεί να εμποδίσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν να διαβάζουν.

- Εσφαλμένη ακουστική αντίληψη χωρίς προβλήματα ακοής
- Αργή ακουστική ή οπτική επεξεργασία
- Αδυναμία διάκρισης ή διαχωρισμού των ήχων στις προφορικές λέξεις
- Έλλειψη γνώσης του σκοπού της ανάγνωσης
- Αποτυχία παρακολούθησης κρίσιμων πτυχών της λέξης, της πρότασης ή της παραγράφου
- Αποτυχία κατανόησης ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν μονάδες λόγου

Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα αποκαλύπτει πολλά σχετικά με την υποκείμενη φύση των δυσκολιών ανάγνωσης των παιδιών και τις διδακτικές στρατηγικές που είναι πιθανότερο να διορθώσουν τα προβλήματα ανάγνωσης. Συνοψίζοντας την έρευνα, οι Torgeson και Wagner (1998) αναφέρουν τα εξής:

(1) Τα σοβαρότερα προβλήματα ανάγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στο επίπεδο της επεξεργασίας λέξεων και όχι του κειμένου (δηλαδή, δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια και ευχέρεια μεμονωμένες λέξεις).

(2) Οι πιο συνηθισμένοι γνωστικοί περιορισμοί αυτών των παιδιών περιλαμβάνουν δυσλειτουργική επίγνωση της φωνολογικής δομής των προφορικών λέξεων. Είναι σαφές ότι τα προβλήματα με τη διαδικασία της ανάγνωσης είναι πολύ συνηθισμένα μεταξύ των μαθητών που αναγνωρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα προβλήματα με την κατανόηση της ανάγνωσης ποικίλλουν, όπως και πολλά στοιχεία της αναγνωστικής διαδικασίας (Hardman et al.) Τα προβλήματα αυτά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη φωναχτή ανάγνωση, την αναγνωστική κατανόηση, τις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και τις αναγνωστικές συνήθειες.

Δυσκολίες Προφορικής Ανάγνωσης

Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες με την ευχέρεια ανάγνωσης. Η ευχέρεια ανάγνωσης, που ορίζεται συχνότερα ως ο ρυθμός ακριβούς ανάγνωσης

(σωστές λέξεις ανά λεπτό), είναι κάτι περισσότερο από ένας δείκτης για τη διαπίστωση ύπαρξης κάποια μαθησιακής δυσκολίας για τα παιδιά, αντίθετα πρόκειται για ένας σημαντικός δείκτης της ικανότητας ανάγνωσης. Οι μαθητές με δυσκολίες στην ευχέρεια ανάγνωσης μπορεί να διαβάζουν δυνατά ή λέξη προς λέξη χωρίς τον κατάλληλο τονισμό ή ρυθμό και χωρίς να είναι σε θέση να συσχετίσουν τα μοτίβα του προφορικού λόγου με τον τυπωμένο λόγο. Οι μαθητές που δυσκολεύονται σε αυτόν τον τομέα συχνά φοβούνται να διαβάσουν στην τάξη.

Κοινά προβλήματα προφορικής ανάγνωσης που συναντώνται συχνά στους μαθητές των τμημάτων ένταξης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Παραλείψεις. Ο μαθητής παρακάμπτει μεμονωμένες λέξεις ή ομάδες λέξεων.
- Εισαγωγή. Ο μαθητής εισάγει μία ή περισσότερες λέξεις στην πρόταση που διαβάζεται προφορικά.
- Αντικατάσταση. Ο μαθητής αντικαθιστά μία ή περισσότερες λέξεις στο απόσπασμα με μία ή περισσότερες λέξεις με νόημα.
- Εσφαλμένη προφορά μιας λέξης. Η προφορά μιας λέξης από τον μαθητή έχει ελάχιστη ομοιότητα με τη σωστή προφορά.
- Δισταγμός. Ο μαθητής διστάζει για δύο ή περισσότερα δευτερόλεπτα πριν προφέρει μια λέξη.
- Αναστροφή. Ο μαθητής αλλάζει τη σειρά των λέξεων που εμφανίζονται σε μια πρόταση.
- Παράβλεψη σημείων στίξης. Ο μαθητής αποτυγχάνει να αποτυπώσει κατά την ανάγνωσή του τα σημεία στίξης. Για παράδειγμα, μπορεί να μην κάνει παύση για κόμμα, να σταματήσει για μια τελεία ή να αποτυπώνει φωνητικά μια φωνητική κλίση, ένα ερωτηματικό ή ένα θαυμαστικό.

Ελλείμματα Αναγνωστικής Κατανόησης

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά αυτά συχνά δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση κειμένων ή έχουν ανεπαρκείς δεξιότητες ανάλυσης λέξεων. Η αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα ενός μαθητή να κατανοεί αυτό που

διαβάζει. Μπορεί να υποτεθεί ότι ορισμένοι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση διαβάζουν ορισμένα κείμενα με μεγάλη ευχέρεια και είναι ικανοί αναγνώστες. Ωστόσο, όταν ερωτώνται σχετικά με αυτά που έχουν διαβάσει, κατανοούν ελάχιστα ή καθόλου τις λέξεις. Εκτός από την αποκωδικοποίηση, θα πρέπει πάντα να αξιολογείται και η ικανότητα κατανόησης αυτού που αποκωδικοποιείται.

Υπάρχουν έξι τύποι κατανόησης της ανάγνωσης (Murawski, 2005)

Κατανόηση κειμένου - Κατανόηση ανάγνωσης

Συμπερασματική κατανόηση. Οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν μια παράγραφο ή μια ιστορία και να ερμηνεύσουν αυτό που διαβάζουν.

Ακουστική κατανόηση. Οι μαθητές διαβάζουν μια παράγραφο ή μια αφήγηση από έναν ακροατή και τους υποβάλλονται ερωτήσεις με βάση τα όσα έχει διαβάσει ο ακροατής.

Κριτική κατανόηση. Οι μαθητές διαβάζουν μια παράγραφο ή αφήγηση και αναλύουν, αξιολογούν και κρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει.

Συναισθηματική κατανόηση. Οι μαθητές διαβάζουν μια παράγραφο ή μια ιστορία και ο εξεταστής αξιολογεί τη συναισθηματική εντύπωση του μαθητή για το κείμενο.

Κατανόηση λεξιλογίου. Ο μαθητής διαβάζει μια παράγραφο ή μια ιστορία και ο εξεταστής αξιολογεί το λεξιλόγιο του μαθητή.

Ακολουθούν ορισμένα κοινά προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

- Δυσκολίες στην ανάκληση βασικών γεγονότων (αδυνατεί να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με ένα απόσπασμα, όπως ποιο ήταν το όνομα του σκύλου στην ιστορία;)
- Δυσκολίες στην ανάκληση της σειράς (δεν μπορώ να πω τη σειρά της ιστορίας που διαβάστηκε)
- Δυσκολίες στην ανάκληση του κύριου θέματος (δεν μπορώ να θυμηθώ το κύριο θέμα της ιστορίας)

Προβλήματα με την αναγνώριση λέξεων

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά δυσκολίες με την αναγνώριση λέξεων, κάτι που σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή σε σχέση με το λεξιλόγιο.

Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (2001), οι μαθητές μαθαίνουν να προφέρουν σωστά τα γράμματα και τις λέξεις μέσα από διάφορες εμπειρίες. Όσο περισσότερο εκτίθενται οι μαθητές σε ορισμένες λέξεις και όσο πιο οικείες είναι αυτές οι λέξεις, τόσο πιο εύκολα τις αναγνωρίζουν και τις προφέρουν σωστά. Χρησιμοποιούμε διάφορες δεξιότητες για να αναγνωρίσουμε τις γραπτές λέξεις. Ακολουθούν μερικές από τις πιο σημαντικές δεξιότητες ανάλυσης λέξεων:

- Η ικανότητα συσχέτισης ήχων από διαφορετικά γράμματα και συνδυασμούς γραμμάτων (φωνητική ανάλυση)
- Άμεση αναγνώριση και απομνημόνευση λέξεων (ανάκληση λέξεων)
- Χρήση του πλαισίου για την κατανόηση μιας συγκεκριμένης λέξης (πλαισίωση).

Οι παραπάνω δεξιότητες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη, την επιλεκτική προσοχή, τη μνήμη και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Επομένως, η αναγνώριση λέξεων βασίζεται κυρίως σε γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες είναι οι πιο προβληματικές για τα άτομα με αναπηρίες- σύμφωνα με τον Gargiulo (2004), τα συνήθη λάθη αναγνώρισης λέξεων περιλαμβάνουν:

- Παράλειψη. Παράλειψη μιας λέξης (Ο Κώστας είδε [μια] γάτα.)
- Εισαγωγή. Προσθήκη μιας λέξης (Ο σκύλος έτρεξε [γρήγορα] πίσω από τη γάτα).
- Αντικαταστάσεις. Αντιστροφή γραμμάτων σε μια λέξη (“αν” αντί για “να”)
- Λανθασμένες εκφωνήσεις.
- Μεταθέσεις. Ανάγνωση λέξεων με λάθος σειρά.
- Άγνωστες λέξεις. Παύσεις για 5 δευτερόλεπτα σε λέξεις που δεν μπορούν να προφέρουν.
- Η ταχύτητα ανάγνωσης είναι αργή. Δεν είναι αρκετά γρήγορο για να αναγνωρίσει λέξεις (20-30 λέξεις ανά λεπτό).

Κακές διαγνωστικές συνήθειες

Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν συχνά κακές αναγνωστικές συνήθειες. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν αυτές τις συμπεριφορές όταν παρατηρούν τους μαθητές να διαβάζουν σε καθημερινή βάση - ο Gargiulo (2004) περιγράφει διάφορες συμπεριφορές που παρατηρούνται σε παιδιά που δεν έχουν καλές αναγνωστικές συνήθειες.

- Κινήσεις έντασης. Συνοφρυωμένος, αναστατωμένος, χρήση υψηλού τόνου φωνής
- Ανασφάλεια. Αρνείται να διαβάσει, κλαίει, προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή του δασκάλου
- Χάνει συχνά το σημείο ανάγνωσης στο οποίο βρίσκεται.
- Πλάγιες κινήσεις της κεφαλής.
- Κρατά το αναγνωστικό υλικό πολύ κοντά.

Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μία κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών. Είναι μια συγκεκριμένη διαταραχή που εντοπίζεται στη χρήση της γλώσσας και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μιας λέξης. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων είναι συχνά απροσδόκητες σε σχέση με την ηλικία του μαθητή, άλλες γνωστικές ικανότητες και ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ωστόσο, η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα μιας γενικής αναπτυξιακής ή αισθητηριακής διαταραχής. Η δυσλεξία εκδηλώνεται ως μια μεταβλητή/μεταβαλλόμενη δυσκολία σε διαφορετικές μορφές χρήσης γλώσσας, που συχνά περιλαμβάνει, εκτός από τα προβλήματα στην ανάγνωση, δυσκολία στην απόκτηση επάρκειας στη γραφή και την ορθογραφία. Με απλά λόγια, η δυσλεξία είναι ένα είδος διαταραχής της ανάγνωσης κατά την οποία το άτομο δεν μπορεί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις γραπτές λέξεις. Η δυσλεξία συνιστά μια σοβαρή επίπτωση στην ικανότητα ανάγνωσης και μπορεί να εμφανιστεί ανεξάρτητα από τη φυσιολογική ανάπτυξη της νοημοσύνης του μαθητή, τις ευκαιρίες που έχει για ανάγνωση και το ευεργετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι. Γενικά, θεωρείται ότι το πρόβλημα οφείλεται στην έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης, δηλαδή στην έλλειψη κατανόησης των κανόνων που διέπουν την αντιστοιχία μεταξύ συγκεκριμένων ήχων και συγκεκριμένων γραμμάτων που συνθέτουν μια λέξη (Gargiulo, 2004). Με άλλα λόγια, η αναγνώριση γραμμάτων-ήχου είναι μειωμένη.

Συνοψίζοντας, κατωτέρω παρατίθεται μια συμπεριληπτική λίστα με τα χαρακτηριστικά που μπορεί να εμφανίσει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Σημειωτέον ότι οι συνθήκες πρέπει να είναι επίμονες για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η εμφάνιση αυτών

των χαρακτηριστικών δεν δείχνει απαραίτητως ότι ένα άτομο έχει μαθησιακές δυσκολίες.

❖ Ικανότητες ανάγνωσης

Κακές δεξιότητες αποκωδικοποίησης

Κακή αναγνωστική ευχέρεια

Αργός ρυθμός ανάγνωσης

Έλλειψη αυτοελέγχου αναγνωστικών δεξιοτήτων

Κακή κατανόηση και/ή διατήρηση στη μνήμη

Δυσκολία στον εντοπισμό σημαντικών ιδεών στο κειμενικό πλαίσιο

Εξαιρετική δυσκολία στη δημιουργία ιδεών και εικόνων

Δυσκολία ενσωμάτωσης νέων ιδεών στην υπάρχουσα γνώση

Αδύναμες δεξιότητες λεξιλογίου

Εξαιρετική δυσκολία στην κατανόηση λέξεων ή γραμματικής

Δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων υψηλής συχνότητας

Η προφορική κατανόηση είναι αισθητά ισχυρότερη από την κατανόηση ανάγνωσης

Εξαιρετική δυσκολία εστίασης της προσοχής στα τυπωμένα σημεία στίξης

Δυσκολία στον έλεγχο των κινήσεων των ματιών σε όλη τη σελίδα

Μειωμένες ορθογραφικές δεξιότητες

Συχνά ορθογραφικά λάθη λέξεων υψηλής συχνότητας

Εξαιρετική δυσκολία με ομώνυμα ή/και κανονικά ορθογραφικά μοτίβα

Καμία κατανόηση της σχέσης της φωνητικής με τον γραπτό λόγο

Καμία κατανόηση των κοινών ορθογραφικών κανόνων

Ανεπαρκής κατανόηση της φωνητικής ακόμη και με οδηγίες

Δεξιότητες Γραπτής Έκφρασης

Κακή συγγραφική ευχέρεια

Αδυναμία σύνθεσης πλήρων, γραμματικών προτάσεων

Δυσκολία οργάνωσης γραπτών πληροφοριών

Κακή γραφή

Έλλειψη ευθυγράμμισης του γραπτού κειμένου

Αδυναμία λήψης σημειώσεων ή αντιγραφής πληροφοριών από ένα βιβλίο ή τον πίνακα
Εξαιρετικά αδύναμες δεξιότητες διόρθωσης
Ελλιπείς Προφορικές Γλωσσικές Δεξιότητες
Αδυναμία ακρόασης μικρών διαφορών μεταξύ ήχων, που δεν αποδίδονται σε απώλεια ακοής, ιδιαίτερα ήχους φωνηέντων
Δυσκολία στην προφορική αποτύπωση σκέψεων ή ιδεών
Δυσκολία στην προφορά λέξεων
Αδυναμία συνδυασμού ήχων για να σχηματίσουν λέξεις
Δυσκολία στην ακρόαση και την απόκριση σε μια σειρά από οδηγίες
Αποδιοργανωμένη ανάκληση γεγονότων ή λεπτομερειών
Μαθηματικές Δεξιότητες
Κακή μαθηματική ευχέρεια
Δυσκολία στην απομνημόνευση πινάκων πολλαπλασιασμού
Δυσκολία εντοπισμού πολλαπλών ή/και παραγόντων
Κακές βασικές δεξιότητες υπολογισμού
Κακή κατανόηση των μαθηματικών εννοιών
Δυσκολία διαλογής άσχετων πληροφοριών
Χαμηλότερη οπτική αντιληπτική και οπτικο-χωρική ικανότητα
Αδυναμία μεταφοράς βασικών μαθηματικών εννοιών για επίλυση προβλημάτων με απρόβλεπτες πληροφορίες
Αδυναμία χρήσης βασικών γεγονότων σε πιο σύνθετους υπολογισμούς
Εξαιρετικά αδύναμη ικανότητα αποθήκευσης και ανάκτησης πληροφοριών αποτελεσματικά
Εξαιρετικά μικρή ικανότητα διαχείρισης πληροφοριών για άμεση χρήση
Εξαιρετικά αδύναμη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες ή η διαδικασία είναι άγνωστες
Εξαιρετική δυσκολία αναγνώρισης, μετατροπής ή χρήσης συγκεκριμένων πληροφοριών για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων

1.2 Παρουσίαση-Ανάλυση της έννοιας της παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η συνεργασία είναι μια έννοια που χαρακτηρίζει από καιρό την ειδική αγωγή. Επί δεκαετίες, εργάζονται ως ομάδα για να προσδιορίσουν τις καταλληλότερες μεθόδους διδασκαλίας για τους μαθητές με αναπηρίες και έχουν αναπτύξει και ενισχύσει στενές σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς. Επαγγελματίες όπως λογοθεραπευτές, σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι, εργοθεραπευτές και φυσιοθεραπευτές έχουν επίσης συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την παροχή αποτελεσματικών υπηρεσιών. Ωστόσο, αυτές οι παραδοσιακές συνεργασίες περιορίζονταν ως επί το πλείστον στην ειδική εκπαίδευση και σε θεραπευτικά πλαίσια. Με τη σταδιακή αποδοχή των αρχών της συνδιδασκαλίας τη δεκαετία του 1980, η έννοια της συνδιδασκαλίας άρχισε να εδραιώνεται με τη συνειδητοποίηση ότι η ειδική εκπαίδευση και οι συναφείς υπηρεσίες θα μπορούσαν να παρέχονται σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας πέρα από τα παραδοσιακά επαγγελματικά όρια. Μέχρι την περασμένη δεκαετία, ωστόσο, η συνδιδασκαλία γενικά τίθεντο στο επίκεντρο κριτικής και έντονης αβεβαιότητας από την ανάγκη που δημιουργούνταν σχετικά με την ανεύρεση των καλύτερων τρόπων για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Δηλαδή, η εφαρμογή του μοντέλου στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό σε μια φιλοσοφική βάση που βασίζεται στη νομοθετική εντολή για την εκπαίδευση των μαθητών σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον.

Τώρα, το ενδιαφέρον για τη συνδιδασκαλία έχει ενταθεί σημαντικά. Ένας βασικός παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό το ενδιαφέρον είναι ο νόμος “No Child Left Behind” του 2001, συμπεριλαμβανομένης της απαίτησης όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, να έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, να διδάσκονται από καθηγητές υψηλής ειδίκευσης και να περιλαμβάνεται και η επίδοση των μαθητών ειδικής αγωγής στα πλαίσια της λογοδοσίας των επαγγελματιών της εκπαίδευσης για τα αποτελέσματα των επιτευγμάτων των παιδιών αυτών. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας είναι η επανέγκριση του νόμου του 2004 για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, ο οποίος δίνει εκ νέου έμφαση

στην εκπαίδευση των μαθητών στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Η συνεκπαίδευση φαίνεται να είναι ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από ειδικά σχεδιασμένες υπηρεσίες και άλλες υποστηρίξεις και ταυτόχρονα να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του νόμου.

Η αναπτυξιακή και εξελικτική ελκυστικότητα της συνεκπαίδευσης κρύβει τις δυσκολίες που συναντώνται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή της. Από μια σαφή εννοιολόγηση του τι είναι η συνδιδασκαλία, μέσω της ακόμη εκκλαπτόμενης ερευνητικής βάσης που καταδεικνύει τον αντίκτυπό της σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων των επαγγελματιών, οι προκλήσεις που εντοπίζονται στα προγράμματα συνδιδασκαλίας μέσω της αναγκαίας συνεργασίας στην τάξη, απεικονίζουν τις δυνατότητες και την πολυπλοκότητα της συνεργασίας καθώς η σύγχρονη ειδική εκπαίδευση εξελίσσεται για να ενσωματωθεί πιο σκόπιμα και αποτελεσματικά στη γενική εκπαίδευση.

Η συνδιδασκαλία μπορεί να οριστεί ως η συνεργασία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή άλλου ειδικού με σκοπό την παροχή συνδιδασκαλίας με ευέλικτο και σκόπιμο τρόπο σε μια ποικιλία μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες, σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών τους αναγκών. Σε αυτό το πλαίσιο, η συνδιδασκαλία αναφέρεται ως "επαγγελματικός γάμος" λόγω της σημασίας της οικοδόμησης ισχυρών προσωπικών συνεργασιών καθώς και ισχυρών και ισότιμων σχέσεων. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα που τοποθετούν δύο ή περισσότερους ενήλικες σε μια τάξη, όπως αυτά που συνδυάζουν δασκάλους με επαγγελματίες άλλων κλάδων, εθελοντές ή φοιτητές πρακτικής, γενικά δεν είναι κατάλληλα για συνδιδασκαλία.

Η συνδιδασκαλία, η οποία ορίζεται ως η συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών με διαφορετικές ειδικότητες, είναι μια λογική απάντηση στην αυξανόμενη δυσκολία ενός μόνο επαγγελματία να διατηρήσει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των διαφορετικών μαθητών στα δημόσια σχολεία και την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που παρουσιάζουν. μπορεί

να θεωρηθεί ως απάντηση στις δυσκολίες διατήρησης όλων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που παρουσιάζουν. Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ ταυτόχρονα επωφελούνται από τις εξειδικευμένες στρατηγικές διδασκαλίας που απαιτούνται για την ενίσχυση της μάθησής τους.

Το “Co-teaching” λοιπόν περιλαμβάνει τους επαγγελματίες που σχεδιάζουν και παρέχουν οδηγίες χρησιμοποιώντας έξι προσεγγίσεις (και τις παραλλαγές τους), με κριτήριο επιλογής τις ανάγκες των μαθητών και την εκπαιδευτική πρόθεση (Sharplin, 1964):

1. Ο ένας διδάσκει, ο άλλος παρατηρεί. Σε αυτό το μοντέλο, ένας εκπαιδευτικός διδάσκει μια μεγάλη ομάδα, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός συλλέγει ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά δεδομένα για έναν συγκεκριμένο μαθητή ή για ολόκληρη την ομάδα της τάξης.
2. Διδασκαλία σε σταθμούς: Η διδασκαλία χωρίζεται σε τρεις μη συνεχόμενες ενότητες και οι μαθητές, ομοίως χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, εναλλάσσονται από σταθμό σε σταθμό, με τον εκπαιδευτικό να παρέχει διδασκαλία σε δύο σταθμούς και τους μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα στον τρίτο σταθμό.
3. Παράλληλη διδασκαλία: Δύο εκπαιδευτικοί, ο καθένας με το μισό μέγεθος της ομάδας της τάξης, παρουσιάζουν την ίδια ύλη με στόχο την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών.
4. Εναλλακτική διδασκαλία: ο ένας εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την πλειοψηφία των μαθητών και ο άλλος εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για μικρότερες ομάδες για διόρθωση, ενίσχυση, αξιολόγηση, προεκπαίδευση και άλλους σκοπούς.
5. Ομαδοποίηση, στην οποία και οι δύο δάσκαλοι καθοδηγούν τη διδασκαλία μεγάλων ομάδων δίνοντας και οι δύο διαλέξεις, εκπροσωπώντας αντίθετες απόψεις σε μια συζήτηση, επεξηγώντας δύο τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος κ.ο.κ. και
6. Ένας διδάσκει και ο άλλος υποστηρίζει ατομικά. Στο μοντέλο αυτό ένας δάσκαλος οδηγεί τη διδασκαλία ενώ ο άλλος κυκλοφορεί μεταξύ των μαθητών προσφέροντας ατομική βοήθεια.



<https://gledswoodhills-p.schools.nsw.gov.au/our-vision-for-learning/co-teaching.html>

Μέσα σε αυτές τις έξι προσεγγίσεις, οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος σπουδών και τους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών με αναπηρίες, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι φυσικά μεταβλητός- κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μία από τις αρμοδιότητες που προτείνονται στις παραπάνω προσεγγίσεις και μοιράζεται τα διδακτικά καθήκοντα, όπως ο σχεδιασμός του μαθήματος, η παρουσίαση και η βαθμολόγηση, μέσω κατάλληλης συζήτησης. Στα δημοτικά σχολεία, η συνδιδασκαλία μπορεί να πραγματοποιείται για σχετικά σύντομες περιόδους (π.χ. 30 ή 45 λεπτά σε ένα μάθημα) ή καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Οι απαρχές αυτού που σήμερα αποκαλείται συνδιδασκαλία μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορες αλληλένδετες εξελίξεις από τα τέλη του 20ού αιώνα και μετά. Πρώτον, στη

δεκαετία του 1950, οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ και σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες αμφισβήτησαν τις παραδοσιακές σχολικές δομές και διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους. Μια απάντηση ήταν η ανάπτυξη εναλλακτικών μοντέλων, συμπεριλαμβανομένου του μοντέλου που είναι γνωστό ως ομαδική διδασκαλία. Είτε εφαρμοζόταν στο δημοτικό, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, η ομαδική διδασκαλία περιελάμβανε συνήθως βασική διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό που θεωρούνταν ο πιο έμπειρος από όλους τους εκπαιδευτικούς σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Έτσι, σε ένα τμήμα αγγλικών γυμνασίου, ο δάσκαλος που είχε επικεντρωθεί στη μελέτη Αμερικανών ποιητών των αρχών του 20ου αιώνα θα καθοδηγούσε αυτή τη μονάδα διδασκαλίας με μια ομάδα 100 ή περισσότερων μαθητών που προήλθε από μια εκ νέου ομαδοποίηση για το σκοπό αυτό.

Η λογική είχε τις ρίζες της στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Είναι πιο αποτελεσματικό να δίνεται ένα μάθημα από τέσσερα, και κάθε μάθημα δίνεται από τον εκπαιδευτικό που γνωρίζει καλύτερα το θέμα. Μετά από αυτά τα μαθήματα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες για συζήτηση, εργασία για το σπίτι και αξιολόγηση. Αυτές οι μικρότερες (επιμέρους) ομάδες είχαν ως επιβλέποντες εκπαιδευτικούς τα υπόλοιπα διαθέσιμα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Αυτή η έννοια της ομαδικής διδασκαλίας ήταν ένα μοντέλο που ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις διδακτικές ευθύνες, ακόμη και αν δεν ασχολούνταν ταυτόχρονα με τη διδασκαλία.

Μια παραλλαγή αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης εμφανίστηκε επίσης στα δημοτικά σχολεία, στα ανοικτά σχολεία όπου τέσσερις δάσκαλοι μοιράζονταν τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία 100 παιδιών σε έναν χώρο που μερικές φορές αποκαλείται "σπίτι". Με την πάροδο του χρόνου οι προσεγγίσεις αυτές άλλαξαν κάπως. Η ομαδική διδασκαλία τώρα συνήθως αναφέρεται σε δύο δασκάλους δημοτικού που μπορεί να μοιράζονται μια τάξη διπλού μεγέθους που χωρίζεται από έναν συρόμενο τοίχο, ο οποίος παραμερίζεται, επιτρέποντας στις τάξεις (γενικής και ειδικής) να συνεργαστούν.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, ηγετικές μορφές στον τομέα της συνεκπαίδευσης αμφισβητούσαν την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης συνάμα με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι αμφισβητούσαν τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στη λήψη κατάλληλης εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίοδο αμφισβήτησης, επανεκτίμησης και αναθεώρησης της νομοθεσίας που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι εκπαιδευτικοί διεύρυναν σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Μια φυσική επέκταση των υπηρεσιών συμβουλευτικής (δηλαδή ειδικών μαθημάτων μερικής απασχόλησης) που μερικές φορές προσφέρονταν ήταν η ανάγκη για τους γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς να συνεργαστούν πιο στενά για να διασφαλίσουν ότι η διδασκαλία ήταν κατάλληλη για όλες τις βαθμίδες και τις μαθησιακές απαιτήσεις. Αυτή η κοινή εργασία, βασισμένη στην έννοια της εκπαίδευσης των μαθητών σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, είχε ως αποτέλεσμα οι πρώτες πειραματικές προσπάθειες να επιτρέψουν τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής να περάσουν το κατώφλι της τάξης της γενικής εκπαίδευσης και να ξεκινήσουν να εργάζονται εκεί για να παρέχουν υπηρεσίες σε τάξεις πλέον ένταξης (Garvar & Papania, 1982).

Η σαφής αύξηση των προσδοκιών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με αναπηρίες έδωσε μια τελική και σημαντική ώθηση στη δημιουργία της συνδιδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της απαίτησης ότι θα πρέπει να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα στα κατάλληλα μαθήματα και να εκπαιδεύονται σε ένα γενικό πλαίσιο, εκτός εάν υπάρχουν πειστικά στοιχεία ότι μια διαφορετική προσέγγιση θα ήταν πιο κατάλληλη. Το νέο σύστημα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της συνδιδασκαλίας. Το αποτέλεσμα, όπως ήταν αναμενόμενο, ήταν μια ταχεία αύξηση του αριθμού των εκθέσεων σχετικά με τα προγράμματα συνδιδασκαλίας, ένας καταγισμός προσπαθειών σε επίπεδο πολιτείας και περιφέρειας για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συνδιδασκαλία και την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, καθώς και εκτεταμένη συζήτηση (στη βιβλιογραφία και σε συνέδρια) σχετικά με τις προκλήσεις της συνδιδασκαλίας. (Waldron et al. 2010).

1.3 Διδακτικές διαδικασίες προώθησης της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία

Η συνεκπαίδευση στην τάξη συνιστά έναν τομέα ιδιαίτερης προσοχής για κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τάξεις ένταξης πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους που ακολουθούν τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που μπορεί να καλύψει προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους, με γνώμονα της εκάστοτε διδακτικής διαδικασίας ότι οι ανάγκες όλων των μαθητών μπορούν να εκπληρωθούν όταν αυτά καταγράφονται και προσεγγίζονται ορθά και επιστημονικά. Η ιδιαιτερότητα των τάξεων ένταξης έγκειται στο ότι η τάξη χωρίς αποκλεισμούς είναι μια τάξη με ποικίλα χαρακτηριστικά, αδυναμίες και δυνατά σημεία των μαθητών που την απαρτίζουν και τα οποία είναι διαφορετικά, απαιτούν δε από τους δασκάλους να είναι σε θέση να ανταποκριθούν άμεσα σε όλα τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, απαιτείται μια αποτελεσματική στρατηγική μάθησης που μπορεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές εξίσου αποτελεσματικά εργαλεία μάθησης. Οι δε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές απαρτίζονται από μια σειρά προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, ειδικά σχεδιασμένων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. (Wallace et al. 2002)

Ο σχεδιασμός και η χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς είναι ουσιαστικής σημασίας γιατί καθορίζει την επιτυχία της μάθησης για όλους τους μαθητές. Οι διδακτικές στρατηγικές μπορούν να παρέχουν μια επισκόπηση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να δουν τα επιτεύγματα και τις ελλείψεις των δασκάλων στη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν τη μάθηση στην επόμενη μαθησιακή διαδικασία. Αλλά στην πραγματικότητα, ο σχεδιασμός και η χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών σε ενταξιακές τάξεις εξακολουθούν να μην εφαρμόζονται με ορθό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς. Ορισμένα από τα κύρια προβλήματα των δασκάλων στη συνεκπαίδευση επικεντρώνεται στον καταλογισμό των ευθυνών για τους μαθητές στις

τάξεις αυτές, αποκλειστικά και μόνο στους δασκάλους ειδικής αγωγής (ST), με αποτέλεσμα οι ενταξιακές τάξεις να διαμορφώνονται στην ουσία από δύο ομάδες μαθητών οι οποίες τυγχάνουν να βρίσκονται στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας και όχι από μία ενοποιημένη τάξη, όπου η διαφορετικές διαδικασίες μάθησης ενσωματώνονται ομαλά σε μια κοινή διδασκαλία για όλους. Αυτή η κατάσταση οφείλεται με βάση ερευνητικά πορίσματα στην έλλειψη κατανόησης των χαρακτηριστικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κυρίως από τους δασκάλους γενικής αγωγής. Ο αντίκτυπος αυτής της κατάστασης αναγκάζει τους τακτικούς εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν μόνο εκπαιδευτικές μεθόδους και εκπαιδευτικά μέσα που εστιάζουν στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σε βάρος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζουν την επιτυχία της συνδιδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συνδιδασκαλία βρέθηκαν να έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. Σε μια άλλη μελέτη (Acevedo & Nusbaum, 2020), διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις απέναντι στη συνδιδασκαλία μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το είδος των μαθητών που είναι "ενταγμένοι" στην τάξη. Ωστόσο αυτό δεν θα έπρεπε να συναντάται, καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αποτελούν σημαντικό μέρος της κοινωνίας και ως πολίτες έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να συμμετέχουν εξίσου στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, ομοίως όπως έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι ως πολίτες ικανοί και χρήσιμοι στις κοινότητές τους, σύμφωνα με τις ικανότητες που έχει ο καθένας. (Kochhar-Bryant et al. 2008).

Παρόλο που δεν υπάρχει νομικός ορισμός της συνεκπαίδευσης, ορισμένες μελέτες την έχουν περιγράψει ως «την ικανότητα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν πρόσβαση στις κύριες υπηρεσίες εκπαίδευσης και να ενσωματώνονται πλήρως στην τοπική κοινότητα» (Clegg, Murphy, Almack, & Harvey, 2017). Τα οφέλη από την ενσωμάτωση της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από διαφορετικές συνθήκες. Ο τρόπος κατάρτισης των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορεί να υιοθετούν οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί και το χρησιμοποιούμενο

πρόγραμμα σπουδών είναι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία αξιολογήσεων και ερευνών για να εξάγουν το ασφαλές και επιστημονικά τεκμηριωμένο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη είναι επωφελής για τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των αξιολογήσεων των μαθητικών επιδόσεων, της παρακολούθησης και της εργασίας και της απόδοσης των μαθητών. Η διαχείριση της τάξης συνιστά λοιπόν μια σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής μάθησης και οι ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της στις αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Αναφέρεται επίσης ότι η διαχείριση της τάξης έχει σχεδιαστεί για να επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν και να διατηρούν νέες δεξιότητες.

Στις ενταξιακές τάξεις, η πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία φοιτούν σε κανονική τάξη μαζί με μαθητές χωρίς αναπηρία. Ο λόγος για αυτό είναι ότι όταν οι μαθητές με αναπηρία παρακολουθούν τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, η ακαδημαϊκή τους επίδοση αυξάνεται, οι απουσίες μειώνονται και λαμβάνουν καλύτερη εκπαίδευση. Η συμπερίληψη στην τάξη κάνει περισσότερο από το να διασφαλίζει ότι τα παιδιά με αναπηρίες λαμβάνουν την ποιοτική εκπαίδευση που τους αξίζει. Πρόκειται για τη δημιουργία ενός καλύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Παρά την ευρεία αποδοχή της περιεκτικής ιδεολογίας, πολλές μελέτες έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτές πιστεύουν ότι δεν είναι καλά εξοπλισμένοι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών με αναπηρία. Οι Louden et al. (2005) διαπίστωσαν ότι μόνο οι μισοί από τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτές που ερωτήθηκαν ήταν ευχαριστημένοι με την προετοιμασία τους να διδάξουν παιδιά με αναπηρίες. Υπό το πρίσμα αυτών των ευρημάτων, ορισμένες χώρες προσπαθούν να βρουν τους καλύτερους τρόπους υποστήριξης των παιδιών με αναπηρίες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η ένταξη σε διαφορετικές κουλτούρες και χώρες και πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς.

Κεφάλαιο 2. Ειδική Αγωγή και ελληνική πραγματικότητα

2.1 Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική και εκπαίδευση

Κατά την τελευταία δεκαετία, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει φοιτήσει σε γενικά σχολεία (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 2007). Αυτό σχετίζεται με την υιοθέτηση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την εκπαίδευση με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 απασχολήθηκαν 5913 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την ειδική αγωγή (3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α, άρθρο 6), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να λαμβάνουν υπηρεσίες υποστήριξης από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθούν τάξεις γενικού σχολείου, ενώ παράλληλα εκπαιδεύονται ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της διάγνωσής τους. Αυτή η μέθοδος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε παιδιά με αναπηρία αποτελεί ένα είδος μοντέλου συνεκπαίδευσης, γνωστό στην Ελλάδα ως "παράλληλη στήριξη".

Η παράλληλη υποστήριξη (ΠΣ) περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν θεωρείται η καταλληλότερη τοποθέτηση για αυτά με βάση την αναφορά του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) (τα οποία μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Εάν δεν υπάρχει "ειδικό σχολείο", "ειδική τάξη" ή άλλο ειδικό σχολείο στην περιοχή όπου ζει η οικογένεια του μαθητή, ο μαθητής θα παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης (P.S.). Σε κάθε περίπτωση, για να μπορέσει ο μαθητής να συμμετάσχει στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, το αρμόδιο κέντρο πρέπει να παράσχει γραπτή ειδοποίηση έγκρισης, στην οποία θα προσδιορίζονται οι ώρες της παράλληλης στήριξης που θα λάβει ο μαθητής. Το αίτημα του γονέα για παράλληλη στήριξη, μαζί με τη σχετική έκθεση του κέντρου, υποβάλλεται στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ενημερώνει το Υπουργείο Παιδείας μέσω της ΓΓΔΕ (Ν. 3699 του 2008). Στην περίπτωση των μαθητών με αυτισμό, μπορεί να οριστεί ειδικός βοηθός στην τάξη μετά από αίτημα της οικογένειας και με την έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Απαιτήσεις πιστοποίησης για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης:

(α) Είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων στην ειδική αγωγή ή κάτοχοι πτυχίου ειδικού παιδαγωγού

(β) 4ετές πτυχίο ειδικής αγωγής

(γ) 400 ώρες εκπαίδευσης σε μονάδες ειδικής αγωγής.

(δ) Είναι καθηγητές γενικής αγωγής που έχουν 10μηνη εκπαίδευση σε δομές ειδικής αγωγής.

(ε) Όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν εξειδίκευση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αντίστοιχα, για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν εξειδίκευση στη γραφή Braille.

Στην Ελλάδα, στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης -όπως ορίζει ο νόμος 2018/2000- εμπλέκονται μόνο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ σε άλλες χώρες υπάρχουν και παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, τα προγράμματα παράλληλης στήριξης έχουν επεκταθεί στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σε άλλες χώρες μπορούν να συμμετέχουν και μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παράλληλη στήριξη, όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα, δεν εμπίπτει σε κανέναν από τους έξι τύπους συνδιδασκαλίας που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Συγγενεύει περισσότερο με τον τύπο συνδιδασκαλίας "ο ένας διδάσκει, ο άλλος βοηθά". Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ανέλαβε ηγετικό και καθοδηγητικό ρόλο στην τάξη και ήταν υπεύθυνος για τη διδασκαλία του περιεχομένου.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι ουσιαστικά ένας εκπαιδευτικός που παρέχει εκπαιδευτική υποστήριξη σε ένα, σπανιότερα σε δύο, παιδιά με αναπηρία και είναι πάντα παρών στη γενική τάξη.

Παράλληλη υποστήριξη λοιπόν λαμβάνει χώρα στην ουσία της όταν ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι υπεύθυνος για ένα ή δύο παιδιά με αναπηρία, χωρίς να υποστηρίζει τους άλλους μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι επίσης πιο σταθερός

και φαίνεται να επικεντρώνεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, στη μορφή "ένας εκπαιδευτικός-ένας βοηθός", ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής κινείται στην τάξη, βοηθώντας τους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα. Η κατανομή των ρόλων των εκπαιδευτικών στην παράλληλη στήριξη υποδεικνύει πολύπλοκες κοινωνικές και οργανωτικές σχέσεις που είναι σχετικά νέες για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Επομένως, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το ρόλο τους στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών που υποστηρίζουν. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται την παράλληλη διδασκαλία ως την παροχή βοήθειας και υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη ειδικής αγωγής. Ένας παρόμοιος ορισμός που δόθηκε από τους ερευνητές περιλαμβάνει την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε συνεργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις ενταξιακής εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ευρήματα (Kidas, 2017) δείχνουν ότι η παράλληλη στήριξη έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτήν. Συγκεκριμένα, η παράλληλη στήριξη βοηθά τα παιδιά με αναπηρία να αναπτύξουν τις γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και προσωπικές τους δεξιότητες. Ομοίως, ερευνητικά στοιχεία από διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι η συνδιδασκαλία συνδέεται με βελτιωμένη γνωστική επίδοση, ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες, πρόσθετα βοηθήματα στην τάξη και οφέλη στους ψυχολογικούς και συναισθηματικούς τομείς των παιδιών που υποστηρίζονται (π.χ. Austin, 2001).

Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, το επίπεδο συνεργασίας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς δεν είναι ικανοποιητικό. Ο συν-σχεδιασμός της διδασκαλίας επικεντρώθηκε σε ένα ή δύο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε μια μεγαλύτερη ομάδα μαθητών. Επιπλέον, η συνδιδασκαλία ήταν αυτοπεριοριστική μεταξύ των συνδιδασκόντων. Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ήταν κυρίως υπεύθυνος για τη διδασκαλία του περιεχομένου που βασιζόταν στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής υποστήριζε το παιδί με

αναπηρία. Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, όλα αυτά δεν συνάδουν με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία.

Οι συζητήσεις συχνά επικεντρώνονται στα ζητήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας και της συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα καθοδήγησης. Οι έρευνες τονίζουν ότι οι συνδιδάσκοντες θα πρέπει να έχουν έναν προσανατολισμό επίλυσης προβλημάτων που να επιδεικνύει αμοιβαίο σεβασμό, υποδειγματικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ανοιχτή ανταλλαγή πληροφοριών.

Η δημιουργία θετικού κλίματος, η διάθεση για εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ευνοούν ένα θετικό περιβάλλον συνεργασίας. Προβλήματα στη συνεργασία με τους συνδιδασκάλους μπορεί επίσης να προκύψουν από την επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου και το προσωπικό των συλλόγων τους. Για παράδειγμα, όταν η επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου εξαντλείται μόνο σε υπηρεσιακά θέματα ή όταν λόγω της παραδοσιακής οργάνωσης του σχολείου δεν υπάρχει κριτικός διάλογος, διάθεση συνεργασίας, ανταλλαγή παιδαγωγικών εμπειριών κ.λπ., τότε και οι συν-διδάσκαλοι μπορούν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας μεταξύ τους κατά την εφαρμογή του Π.Σ.

2.2 Τμήματα ένταξης

Στη συνδιδασκαλία, τουλάχιστον δύο επαγγελματίες, συνήθως ένας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, μοιράζονται τη διδασκαλία μιας ομάδας μαθητών με διαφορετικές ανάγκες σε μια τάξη. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η συνδιδασκαλία ορίζεται ως μια προσέγγιση που περιλαμβάνει τέσσερις πτυχές:

(α) συνεργασία μεταξύ δύο επαγγελματιών με διαφορετικές ειδικότητες, συνήθως ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής,

(β) τη διάσταση της συνδιδασκαλίας, όπου δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις διδακτικές ευθύνες- και

(γ) τη διάσταση της ποικιλομορφίας, κατά την οποία μαθητές με αναπηρία παρακολουθούν μαθήματα μαζί με μαθητές χωρίς αναπηρία- και

(δ) η διάσταση του ενιαίου φυσικού χώρου, κατά την οποία οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες. Ωστόσο, ο όρος "μοντέλο" μπορεί επίσης να γίνει αποδεκτός για να περιγράψει βασικές παραλλαγές της συνδιδασκαλίας, καθώς κορυφαίοι θεωρητικοί παρέχουν εικονικές αναπαραστάσεις αυτών των προσεγγίσεων (Dieker, 2001).

Στη βιβλιογραφία ορίζονται έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Πολλοί συγγραφείς έχουν δηλώσει ότι για να είναι αποτελεσματική η συνδιδασκαλία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που προτείνεται σε αυτά τα μοντέλα πρέπει να είναι ρευστός. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάζουν τους ρόλους και τις αρμοδιότητές τους ανάλογα με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας και το διδακτικό έργο. Η διάσταση της συνεργασίας ενός δασκάλου γενικής αγωγής και ενός δασκάλου ειδικής αγωγής, συμπεριλαμβανομένης της από κοινού παράδοσης της διδασκαλίας, φαίνεται να είναι ολοένα και πιο απαραίτητη για την επιτυχία των ακόλουθων μοντέλων: (α) εναλλακτική διδασκαλία, στην οποία ο δάσκαλος γενικής αγωγής ηγείται της μεγαλύτερης ομάδας, ενώ ο δάσκαλος ειδικής αγωγής παρέχει ξεχωριστή οδηγία σε μια μικρότερη ομάδα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. (β) παράλληλη διδασκαλία, στην οποία οι δάσκαλοι

μοιράζονται την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία, και κάθε δάσκαλος διδάσκει τη μισή τάξη. (γ) διδασκαλία σταθμού, στην οποία κάθε δάσκαλος αλληλεπιδρά με όλους τους μαθητές. και (δ) ομαδική διδασκαλία, στην οποία και οι δύο δάσκαλοι μοιράζονται την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία περιεχομένου. Συμμετέχουν επίσης εξίσου στη διδασκαλία στην τάξη, αναλαμβάνοντας εκ περιτροπής το ρόλο του κύριου εκπαιδευτή.

Ιδανικά, η συνδιδασκαλία θα πρέπει να είναι ισοδύναμη σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένου και της παράδοσης της διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα στο φυσικό περιβάλλον που παρατηρείται, ιδίως στις αίθουσες διδασκαλίας σε απομακρυσμένες περιοχές. Οι Scruggs et al. (2007), σε μια μετασύνθεση της ποιοτικής έρευνας, επισημαίνουν ότι «ο δάσκαλος ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε συχνά να παίζει δευτερεύοντα ρόλο» στις τάξεις που διδάσκονται από κοινού. Επιπλέον, η διάσταση της συνεργασίας ήταν λιγότερο απαιτητική στα μοντέλα α) ένα άτομο διδάσκει και ένα άτομο παρατηρεί και β) ένα άτομο διδάσκει και ένα άτομο βοηθά. Στο δεύτερο μοντέλο, ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον κεντρικό ρόλο της διδασκαλίας, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός μετακινείται στην τάξη βοηθώντας έναν προς έναν τους μαθητές. Αυτό το μοντέλο παρατηρήθηκε να είναι η πιο συνηθισμένη προσέγγιση της συνδιδασκαλίας.

Κεφάλαιο 3. Ο Θεσμός της παράλληλης στήριξης

3.1 Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της

Η ελληνική προσέγγιση της συνδιδασκαλίας, που ονομάζεται «παράλληλη υποστήριξη», τέθηκε σε εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία το σχολικό έτος 2003-2004, μετά τη ψήφιση του νόμου 2817 το 2000 για την ειδική αγωγή με τίτλο «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η φιλοσοφία πίσω από την εισαγωγή της παράλληλης στήριξης στην εκπαίδευση είναι η συμμετοχικότητα – συνεκπαίδευση - συμπερίληψη. Στο γράμμα και το πνεύμα του νόμου, η παράλληλη υποστήριξη θεωρήθηκε ως μοντέλο παροχής υπηρεσιών που προάγει την «ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα» (άρθρο 1, παρ. 6β) και την κοινωνική τους ένταξη στην

κοινότητα (άρθρο 1 , παρ. 6β, δ). Μετά το 2003-04, η συνδιδασκαλία - συνεκπαίδευση έγινε η μόνη πρακτική για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική εκπαίδευση. Ο ισχύων ελληνικός νόμος για την ειδική αγωγή (Ν. 3699 του 2008, άρθρο 6) αναγνωρίζει ρητά ότι η παράλληλη υποστήριξη συνιστά συνδιδασκαλία (συνεκπαίδευση) και επιλογή παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής μαζί με την παραδοσιακή ειδική αγωγή όπως αίθουσες πόρων, ειδικά σχολεία, και κατ' οίκον διδασκαλία. Αναφέρει επίσης ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθούν τη γενική τάξη και να λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, δηλαδή υπηρεσίες που σχετίζονται με το είδος και το βαθμό αναπηρίας (Darling-Hammond et al., 2020). Ειδικότερα, σύμφωνα με το Νόμο 3699 του 2008, ως παράλληλη στήριξη ορίζονται: α. οι μαθητές που μπορούν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης με την κατάλληλη ατομική στήριξη, β. οι μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης (αίθουσα πόρων ή ειδικό σχολείο) στην περιοχή ή την επαρχία, γ. οι μαθητές που χρειάζονται παράλληλη στήριξη με βάση τις διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Νόμος 3699 του 2008, άρθρο 6, σελ. 3503) (Fyssa & Vlachou, 2015).

Στην πράξη, η παράλληλη στήριξη έχει καλύψει αποκλειστικά τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και όχι τις ανάγκες των μαθητών με άλλες ειδικές ανάγκες (π.χ. Μαθητές Ελληνικής Γλώσσας. Έχει προβλεφθεί για αυτούς ένα άλλο κυβερνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ονομάζεται «τάξεις υποδοχής»). Η συμμετοχή - εγγραφή σε παράλληλη στήριξη προτείνεται από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) με τη μορφή γραπτής αίτησης και περιλαμβάνεται στο Ατομικό Εκπαιδευτικό Σχέδιο. Τα ΚΕΔΑΣΥ είναι κρατικοί φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και τους έχει ανατεθεί το καθήκον του εντοπισμού κυρίως των αναπηριών υψηλής συχνότητας και της σύνταξης Ατομικών Εκπαιδευτικών Σχεδίων, ενώ δεν αποτελούν υπηρεσίες βασισμένες στο σχολείο αλλά μάλλον στην κοινότητα (Αναστασίου & Πολυχρονοπούλου, 2009). Τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Σχέδια μπορούν να περιλαμβάνουν έναν προτεινόμενο αριθμό ωρών

εκπαιδευτικής υποστήριξης. Σύμφωνα με το Νόμο 3879 του 2010, οι απαιτήσεις πιστοποίησης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για παράλληλη υποστήριξη ήταν οι ίδιες με εκείνες για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε άλλες εγκαταστάσεις ειδικής αγωγής. Οι απαιτήσεις αυτές είναι: (α) πτυχίο τετραετούς φοίτησης στην ειδική αγωγή ή β) πτυχίο διετούς φοίτησης και διετές μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ή διετές μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (που συνήθως περιλαμβάνει 120 ώρες διδασκαλίας με διπλωματική εργασία) ή γ) πτυχίο τετραετούς φοίτησης στην εκπαίδευση και 400 ώρες εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Εν ολίγοις, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται με υποστήριξη έχουν τουλάχιστον δίπλωμα στην εκπαίδευση και πλήρη διδακτική επάρκεια, αλλά για πολλούς από αυτούς η κατάρτιση για ειδικές ανάγκες και η κατάρτιση για ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να είναι μικρότερη από 400 ώρες (Nteropoulou- Nterou & Slee, 2019).

Η παροχή παράλληλης στήριξης έχει οδηγήσει στην ανάγκη για περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που θα εργαστούν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμό. Ορισμένα πανεπιστήμια της χώρας έχουν αναπτύξει μεταπτυχιακά προγράμματα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευτικούς με προσόντα που διαθέτουν τουλάχιστον 400 ώρες επιμόρφωσης στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά συνέπεια, ένας σημαντικός αριθμός νεοεισερχόμενων ανέργων γενικών εκπαιδευτικών παρακολούθησε αυτά τα μαθήματα με στόχο να βρουν δουλειά ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Αυτοί οι δάσκαλοι θεωρούνται ανεπίσημα λιγότερο καταρτισμένοι από εκείνους με προπτυχιακούς τίτλους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή γενικούς εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακούς τίτλους στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mintz et al., 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας αναθέτει συνήθως καθήκοντα συνδιδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει 400 ώρες κατάρτισης σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επιπλέον, οι συνδιδάσκαλοι ειδικής αγωγής λαμβάνουν κάποια κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης, αλλά η κατάρτιση αυτή δεν είναι ειδική για τη συνεκπαίδευση. Πρέπει

να σημειωθεί ότι τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν απασχολούν σχολικούς ψυχολόγους ή άλλους ειδικούς. Παρά την επέλευση της οικονομικής κρίσης (από το 2008) και την εφαρμογή του προγράμματος οικονομικής προσαρμογής που είναι γνωστό ως «Μνημόνιο» (από τον Μάιο του 2010), δεν φαίνεται να επηρεάστηκε αρνητικά ο αριθμός των φοιτητών που εξυπηρετούνται σε παράλληλη υποστήριξη. Αντιθέτως, οι προσλήψεις παράλληλης στήριξης έχουν αυξηθεί σημαντικά. Η ισχύουσα ελληνική νομοθεσία (Ν. 3966 του 2011, άρθρο 56 για την παράλληλη πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής) ορίζει ρητά ότι, μετά τον Σεπτέμβριο του 2010, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εργάζονται παράλληλα με την υποστήριξη των προγραμμάτων ESPA που συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και η ελληνική κυβέρνηση. Καθώς το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη χρηματοδότηση της ΕΕ, η ελληνική κυβέρνηση αναζητά πόρους χρηματοδότησης για τα επόμενα χρόνια και προετοιμάζει νέα νομοθεσία για την ειδική αγωγή (Symeonidou, 2017).

3.2 Οι παράγοντες επηρεασμού της παράλληλης στήριξης

Γενικά, οι συμμετέχοντες σε προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι νεότεροι (κάτω των 30 ετών), νέοι εκπαιδευτικοί (περίπου δύο χρόνια προϋπηρεσίας), νέοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (περίπου ένα έτος προϋπηρεσίας), μη μόνιμοι (περίπου 90%) και μη επαρκώς εκπαιδευμένοι στη συνδιδασκαλία (περίπου 83%). Μια πρόσφατη έρευνα με 245 παράλληλης στήριξης και 155 γενικής εκπαίδευσης βρήκε μεγαλύτερη αναλογία ανισότητας 1:5,8 ετών διδακτικής εμπειρίας μεταξύ παράλληλης στήριξης και γενικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών. Η μέση διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σε άλλα πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία) δεν διαφέρει πολύ από εκείνη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας τείνει να γεμίζει τις θέσεις συνδιδασκαλίας με λιγότερο καταρτισμένο προσωπικό παράλληλης στήριξης. (Savage, 2020).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραδοσιακά υποεκπροσωπούνται, καθώς αντιμετωπίζονται μέσω άλλων επιλογών υπηρεσιών ειδικής αγωγής, όπως το Greek Resource Room, το οποίο είναι μια ήπια εκδοχή του αμερικανικού RR χωρίς εντατική εκπαίδευση. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών είναι πιο διαδομένο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο μέσος αριθμός μαθητών σε μια τυπική τάξη είναι 17. Επιπλέον, οι μαθητές με αναπηρία λαμβάνουν 21-24 ώρες εκπαίδευσης την εβδομάδα, σε σύγκριση με τον τυπικό χρόνο εκπαίδευσης των 25-35 ωρών την εβδομάδα. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του προγράμματος σπουδών είναι το μοντέλο ένα προς ένα, κατά κύριο λόγο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται επίσης για ένα μοντέλο στο οποίο ο εκπαιδευτικός που είναι συνήθως υπεύθυνος για τον μαθητή (όχι για την τάξη) κάθεται δίπλα στον μαθητή με αναπηρία (περίπου το 90%), ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διδάσκει σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον. Η έρευνα έδειξε ότι το ελληνικό μοντέλο δεν εντάσσεται σε κανένα από τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που περιγράφονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος σπουδών δεν αλλάζουν τους ρόλους και τις αρμοδιότητές τους ανάλογα με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, όπως προτείνουν ορισμένοι συγγραφείς. Το πρόγραμμα

σπουδών που εφαρμόζεται στη χώρα μας φαίνεται να είναι παρόμοιο με το μοντέλο "Ένας δάσκαλος, ένας βοηθός" που αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Castañeda & Williamson, 2021).

Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος της κανονικής τάξης αναλαμβάνει το διδακτικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής λειτουργεί ως βοηθός που διδάσκει ή υποστηρίζει έναν ή δύο μαθητές στην κανονική τάξη. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό διαφέρει από το μοντέλο OneTeach-OneAssist σε δύο σημεία. Πρώτον, σε αντίθεση με το μοντέλο OneTeach, OneAssist, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για έναν μαθητή με αναπηρία και όχι για μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς με μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Δεύτερον, σε σύγκριση με το μοντέλο OneTeach, OneAssist, όπου ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μετακινείται στην τάξη για να υποστηρίξει τους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη στήριξη, ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στο πρόγραμμα σπουδών είναι πιο σταθερός και αφορά έναν συγκεκριμένο μαθητή.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους δείχνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να αντιμετωπίσει και να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες περισσότερο από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. (Farias et al., 2018).

Ένα σημαντικό ερώτημα είναι πώς λειτουργεί το μοντέλο συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα και πώς διασφαλίζεται η ισότητα μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Ένα πρώτο βήμα μπορεί να είναι ο χαρακτηρισμός της παράλληλης στήριξης σε τάξη με βάση το πρόγραμμα σπουδών και όχι σε μαθητή με αναπηρία. Καθώς τα μοντέλα προγραμμάτων σπουδών συνεχίζουν να εξελίσσονται, υπό δημοσιονομικούς περιορισμούς, η συνεκπαίδευση θα μπορούσε να είναι το επόμενο βήμα στην πολιτική εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ωστόσο, δεν αρκεί να υπάρχουν μερικοί εκπαιδευτικοί που διδάσκουν με επιτυχία από κοινού, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κατάρτιση στη συνδιδασκαλία και τις κοινές προσεγγίσεις θα πρέπει να αντιμετωπίσει το ζήτημα της επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης στην παράλληλη υποστήριξη και να προωθήσει μια επαγγελματική ταυτότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που βασίζεται στην κατανόηση και τη δράση. Αυτά τα πράγματα, ωστόσο, είναι συνήθως

υπό αμφισβήτηση μεταξύ των νέων και των αρχάριων δασκάλων (Symeonidou et al., 2023).

Συνολικά, αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο δείχνει ότι η συνεργασία δύο ειδικών στην ίδια τάξη δεν οδηγεί αυτόματα σε σαφή, εστιασμένη και κατάλληλη διδασκαλία. (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

3.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης

Διεθνείς πολιτικές, όπως η Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ για τη βιώσιμη ανάπτυξη και η πρωτοβουλία της UNESCO "Εκπαίδευση για όλους", τονίζουν τη σημασία της παροχής ίσων μαθησιακών δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Παρά το γεγονός ότι πολλές χώρες έχουν τις καλύτερες (πολιτικές) προθέσεις, φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό σχολείων και πανεπιστημίων αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει σωστά τη δίκαιη πρόσβαση, ιδίως για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω έλλειψης πόρων. Τα κυριότερα εμπόδια στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία είναι η έλλειψη εκπαιδευτικού και εξειδικευμένου προσωπικού, ένα γενικό σχολικό πρόγραμμα που να είναι κατά κύριο λόγο επικεντρωμένο στη γνώση, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και σύγχρονου εξοπλισμού, σημαντικές δυσκολίες συντονισμού του σχολείου με άλλα σημαντικά δομές του Υπουργείου Παιδείας (Strogilos & Stefanidis, 2015).

Το Ίδρυμα Παράλληλης Στήριξης, τάξεις ένταξης και ειδικά σχολεία εξυπηρετούν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η απόφαση για φοίτηση σε μία από αυτές τις δομές βασίζεται σε διεπιστημονική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από το ΚΕΔΑΣΥ [Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης] που έχει σχεδιαστεί για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν συγκεκριμένες διαγνωστικές κατηγορίες μαθητών που μπορούν να φοιτήσουν σε Ίδρυμα Παράλληλης Υποστήριξης, ανάλογα με το βαθμό λειτουργικότητας της αναπηρίας τους. Αυτό αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ένταξη, διότι η φοίτηση σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με Ίδρυμα Παράλληλης Υποστήριξης είναι υπό όρους. Το γεγονός ότι η ένταξη εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών υπό ορισμένες προϋποθέσεις δημιουργεί ανισότητες και διαχωρισμούς μέσα στο σχολείο (Mertala et al., 2022).

Παρά τα αυξημένα ποσοστά μαθητών σε Ίδρυμα Παράλληλης Στήριξης, ειδικά σχολεία και τάξεις ένταξης τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι δεν υλοποιούνται οι απαραίτητες προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών και εξειδικευμένου προσωπικού, ιδιαίτερα στην Παράλληλη Υποστήριξη. Δυστυχώς, οι προσλήψεις σε σχολεία ειδικής αγωγής φαίνεται να είναι πέρα από το χρονοδιάγραμμα. Η καθυστερημένη πρόσληψη έχει αποδειχθεί ότι έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην απόδοση του δασκάλου όσο και στην απόδοση των μαθητών. Το πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Τα προγράμματα σπουδών για αυτές τις τάξεις παραμένουν τα ίδια, με αποτέλεσμα να μη γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών με βάση τα μοναδικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ο καθένας τους. Ως αποτέλεσμα, τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να σχεδιάζονται με πρωταρχικό κριτήριο τη μοναδική φύση κάθε παιδιού και όχι την ομοιογένεια της ηλικιακής ομάδας. Δεδομένου ότι η ανάπτυξη των παιδιών «είναι μια γραμμική, προβλέψιμη και προδιαγεγραμμένη διαδικασία, είναι σημαντικό όσοι είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών να κατανοήσουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένα σύστημα που παράγει προκαθορισμένες γνώσεις, ικανότητες και αξίες (Strogilos & Tragoulia, 2013).

Ειδικότερα, τα προγράμματα σπουδών πιστεύεται ότι πρέπει να απομακρυνθούν από την προώθηση της τυποποιημένης μάθησης και διδασκαλίας, η οποία οδηγεί σε επικέντρωση στη γνώση. Θα πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική έμφαση στον αλφαριθμητισμό, καθώς και στις εξετάσεις και τη βαθμολόγηση, γιατί δεν ωφελούν τους μαθητές. Αντίθετα, ελπίζουν να ενσταλάξουν την «πειθαρχία και τη διαφοροποίηση στους μαθητές βυθίζοντάς τους σε έναν κόσμο με επίκεντρο τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού, όπου οι ανθρώπινες ικανότητες μπορεί να είναι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχεδιασμένα για μετωπική διδασκαλία, καθιστώντας δύσκολο για άτομα με προβλήματα ακοής. /κωφός μαθητής να ακολουθεί τον δάσκαλο. Ακόμη και μαθητές με κινητικές δυσκολίες δυσκολεύονται να μπουν στην τάξη. Το γεγονός αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική εμπειρία, την κοινωνική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση ταυτότητας των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, τα περισσότερα σχολικά κτίρια γενικά και οι περισσότερες σχολικές τάξεις ειδικότερα κρίνονται ακατάλληλα στην Ελλάδα. Έρευνα που διεξήχθη σε 12 νομούς της Ελλάδας, για παράδειγμα, έδειξε ότι μόνο 98 από τις 510 τάξεις ένταξης ήταν κατάλληλες για διδασκαλία. Η Κασσανδρινού ανακάλυψε σοβαρά προβλήματα προσβασιμότητας για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μελέτη της, η οποία διεξήχθη το σχολικό έτος 2010-2011 σε 166 γενικά δημοτικά σχολεία με τάξη ένταξης στην Ανατολική και Δυτική Θεσσαλονίκη (2022).

Σημαντικές προκλήσεις εντοπίζονται και στον τρόπο διδασκαλίας στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Η ισχυρότερη μεταβλητή που επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης, ιδιαίτερα στη σχολική εκπαίδευση, είναι η ποιότητα της διδασκαλίας. Λόγω της έλλειψης γνώσης σχετικά με το ποιες διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις ωφελούν τους μαθητές, πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν το δάσκαλο. Ιδιαίτερα επικεντρωμένη προσέγγιση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να κάνει το μάθημα βαρετό και να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα είδος αποκλεισμού από τη μαθησιακή διαδικασία για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να το θέσω αλλιώς, η διδασκαλία με επίκεντρο τον δάσκαλο «λειτουργεί ως μια διαδικασία, κατά την οποία ο δάσκαλος καταθέτει πληροφορίες στα κεφάλια των μαθητών». (Ozturk-Akar, 2023).

Μεταξύ των πιο θεμελιωδών εμποδίων είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους μερικές φορές φαίνονται θετικές, άλλες αρνητικές και άλλες ουδέτερες. Πολλοί καθηγητές γενικής αγωγής ζητούν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διαχωριστούν από την τάξη γενικής αγωγής σε άλλη τάξη από δασκάλους ειδικής αγωγής επειδή, η «αρνητική» συμπεριφορά τους διαταράσσει το μάθημα. Ως αποτέλεσμα, τέτοιες σχολικές κουλτούρες ενθαρρύνουν τον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και διαμορφώνουν την ταυτότητα των μαθητών με αρνητική αναπηρία. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό και ενεργό ρόλο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Επομένως, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και συμπερίληψης. Ωστόσο, κανένα από τα διεθνή μοντέλα συνδιδασκαλίας που υπάρχουν στη βιβλιογραφία δεν χρησιμοποιείται στην Ελλάδα. Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής στο ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι πρωτίστως βοηθητικός/υποστηρικτικός, και όχι ίσος, ενώ το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα «διαιρεί τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο που απομονώνει και κατηγοριοποιεί τους μαθητές (Sancho-Gil et al., 2020).

Τέλος, το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φραγμούς στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης. Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να ευνοεί τον ρόλο του παθητικού παρά του ενεργού γονέα στις σχολικές δραστηριότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία άνιση σχέσης μεταξύ γονέων και δασκάλων, η οποία εκδηλώνεται ως ανταγωνισμός, υποτίμηση και υποβάθμιση των μεθόδων που εφαρμόζει ο δάσκαλος στην τάξη του και ενώ οι γονείς, ιδιαίτερα εκείνοι μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικής εκπαίδευσης ανάγκες, έχουν υψηλές απαιτήσεις/προσδοκίες από αυτές. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να έχουν αυξημένο άγχος και αισθήματα αναποτελεσματικότητας στην τάξη (Şen & Güler, 2022).

Συνοπτικά, τα εμπόδια στη συνεκπαίδευση ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις οργανωτικές δυσκολίες, οι οποίες ορίζονται ως οι διευθυντές σχολείων που αναγκάζονται να ακολουθήσουν τους νόμους που τους επιβάλλονται, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία απαιτείται για την ανάπτυξη καλύτερων μεθόδων και πρακτικών συνεκπαίδευσης, ενώ η τρίτη αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για όλους τους εμπλεκόμενους έχουν επισημανθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Πρώτον, όταν οι δάσκαλοι

λαμβάνουν συνεχή κατάρτιση σε θέματα αναπηρίας και την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη αυτών των παιδιών. Όταν οι δάσκαλοι λαμβάνουν σημαντική υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και έχουν καλή σχέση συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών, βιώνουν στην πραγματικότητα επαγγελματική ανάπτυξη, αυξημένη προσωπική ικανοποίηση και καλύτερη αντίληψη του εαυτού τους (Kristiansen & Stensrud, 2017).

Τα πλεονεκτήματα της ένταξης για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλά. Τους βοηθά συγκεκριμένα να αναπτύξουν τις γνωστικές, κοινωνικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι μαθητές που περνούσαν το 80% ή περισσότερο του χρόνου τους σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης ξεπέρασαν τους συνομηλίκους τους που περνούσαν περισσότερο χρόνο σε ξεχωριστές τάξεις ειδικής αγωγής. Τόσο στην ανάγνωση όσο και στην αξιολόγηση των μαθηματικών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, τα μακροπρόθεσμα οφέλη της ένταξης έχουν ως αποτέλεσμα υψηλότερες πιθανότητες συνέχισης σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή εύρεσης αμειβόμενης εργασίας σε σύγκριση με μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται σε σχολεία ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η ένταξη παρέχει σε αυτούς τους μαθητές την αίσθηση του «ανήκειν» και μειώνει σημαντικά την εξάρτησή τους από τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους. Τα οφέλη της ένταξης για μαθητές χωρίς αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εστιάζονται στην αυξημένη κατανόηση και αποδοχή αναπηρίες των συμμαθητών τους, καθώς και αυξημένο ενδιαφέρον και αλληλεγγύη προς αυτούς τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vlachou, 2006).

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα αποτελεί μία ποσοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται στο περιβάλλον της παράλληλης στήριξης των δημοτικών σχολείων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου της Google Forms (https://docs.google.com/forms/d/1T2GLJalZz7MvxV0eURTxl3b_elx8jwtpgpm0FoL-Ro/edit?pli=1), που διαμοιράστηκε με e-mail, αλλά και σε ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook. Η μέθοδος αυτή αξιοποιήθηκε μιας και εξασφαλίζει συγκριτικά πλεονεκτήματά, καθώς διασφαλίζει άμεση πρόσβαση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε χρόνο που τους εξυπηρετεί ακόμα καλύτερα. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του ερωτηματολογίου προσφέρει τη δυνατότητα σε μία συγκριτική ανάλυση των δεδομένων και ένα ικανοποιητικό δείγμα συμμετεχόντων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που ώθησαν στη διενέργεια της παρούσας έρευνας είναι τα κάτωθι:

1. Σε ποιο βαθμό η παράλληλη στήριξη προωθεί τις δεξιότητες των μαθητών;
2. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Σε ποιο βαθμό οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέτονται είναι συγκεκριμένοι και εφικτοί;
4. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζονται ισότιμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής από τους γονείς των παιδιών και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης;
5. Σε ποιο βαθμό η παράλληλη στήριξη ωφελεί τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και σε ποιο βαθμό ωφελούνται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την συνύπαρξη τους με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στον χώρο του γενικού σχολείου;

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Αποτελέσματα έρευνας

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η αποσαφήνιση των βασικότερων χαρακτηριστικών του πληθυσμού του δείγματος. Ακολουθούν οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και τα ραβδογράμματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα.

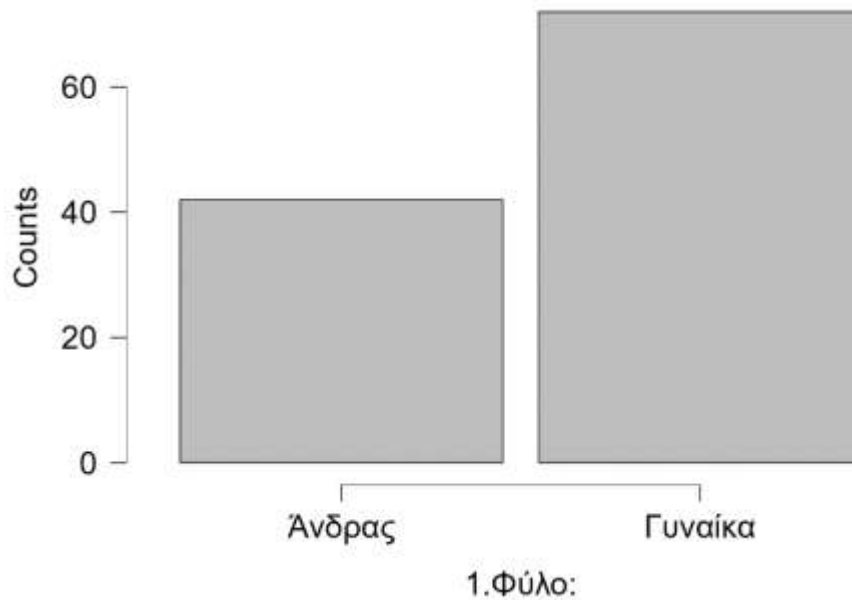
Φύλο: Όπως φαίνεται από την στατιστική ανάλυση και από τους πίνακες που ακολουθούν το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκει στις γυναίκες. Συγκεκριμένα, πήραν μέρος 72 γυναίκες, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 63,2% από το σύνολο των ερωτώμενων. Το αντίστοιχο ποσοστό των αντρών ήταν 36,8% δηλαδή 42 άντρες.

Πίνακας 1: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων του φύλου

Frequencies of 1.Φύλο:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Άνδρας	42	36.8 %	36.8 %
Γυναίκα	72	63.2 %	100.0 %

Σχήμα 1: Ραβδόγραμμα του φύλου των συμμετεχόντων



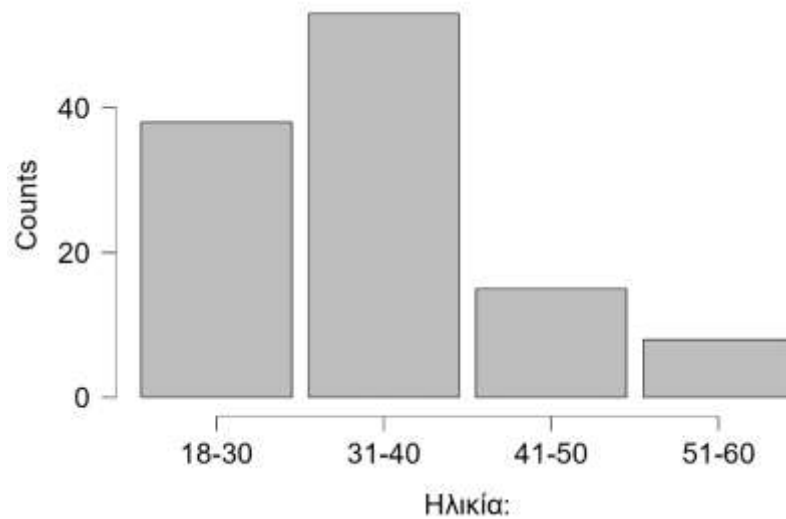
Ηλικία: Στην έρευνα συμμετείχαν άτομα όλων των ηλικιών η πλειοψηφία των οποίων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (ποσοστό 46,5%). Ακολουθεί η ομάδα 18-30 ετών (ποσοστό 31,6%) και έπονται οι ομάδες 41-50 ετών (ποσοστό 14%) και 51-60 ετών (ποσοστό 7,9%).

Πίνακας 2: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Frequencies of 2.Ηλικία:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
18-30	36	31.6 %	31.6 %
31-40	53	46.5 %	78.1 %
41-50	16	14.0 %	92.1 %
51-60	9	7.9 %	100.0 %

Σχήμα 2: Ραβδόγραμμα της ηλικίας των συμμετεχόντων



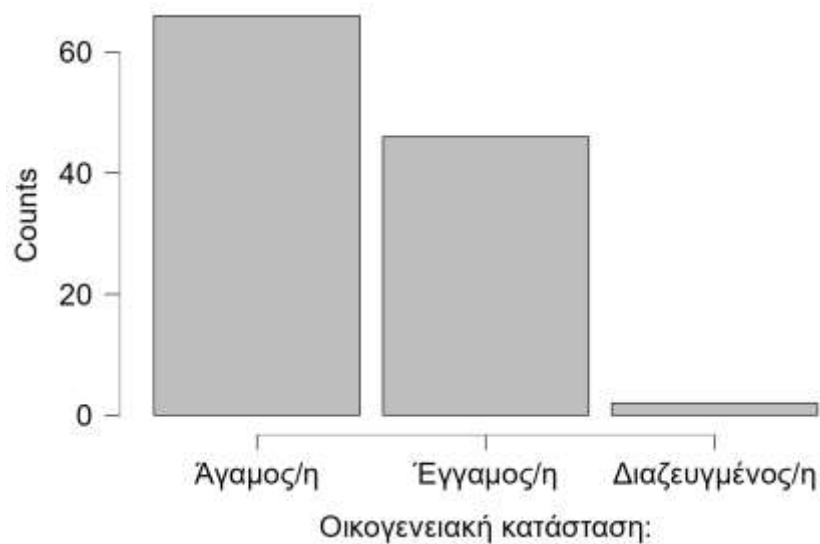
Οικογενειακή κατάσταση: Από την έρευνα προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων είναι άγαμοι. Συγκεκριμένα, οι άγαμοι είναι 66, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 57,9% από το σύνολο των συμμετεχόντων. Οι έγγαμοι είναι 46 με ποσοστό 40,4%, ενώ υπάρχουν και 2 διαζευγμένοι με ποσοστό 1,8%.

Πίνακας 3: Πίνακας κατανομής συχνότητας της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Frequencies of 3.Οικογενειακή κατάσταση:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Έγγαμος/η	46	40.4 %	40.4 %
Άγαμος/η	66	57.9 %	98.2 %
Διαζευγμένος/η	2	1.8 %	100.0 %

Σχήμα 3: Ραβδόγραμμα της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων



Αριθμός τέκνων: Από τους 114 ερωτώμενους η μεγάλη πλειοψηφία δεν έχει κανένα παιδί (77 άτομα με ποσοστό 67.5%). Σχεδόν ίδιο ποσοστό δήλωσε πως έχει 1 ή 2 παιδιά (18 και 17 άτομα αντίστοιχα με ποσοστό 15,8% και 14,9%), ενώ 3 παιδιά απάντησαν πως έχουν 2 άτομα δηλαδή 1,8%.

Πίνακας 4: Πίνακας κατανομής συχνότητων των αριθμών τέκνων των συμμετεχόντων στην έρευνα

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
4.Αριθμός τέκνων:	114	0	0.509	0.00	0.812	0	3

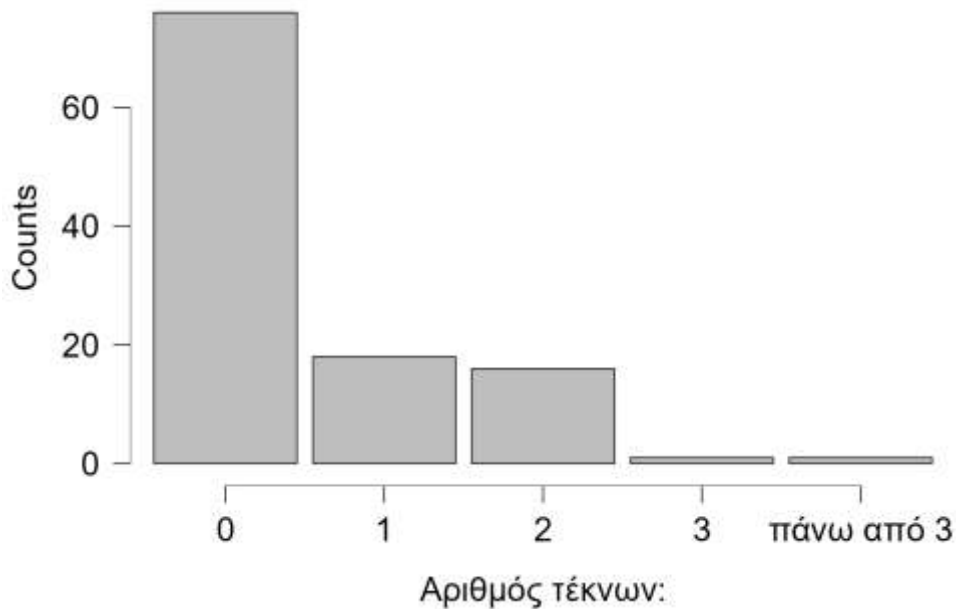
Frequencies of Αριθμός τέκνων:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	77	67.5 %	67.5 %

Frequencies of Αριθμός τέκνων:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	18	15.8 %	83.3 %
2	17	14.9 %	98.2 %
3	2	1.8 %	100.0 %

Σχήμα 4: Ραβδόγραμμα του αριθμού τέκνων των συμμετεχόντων



Άλλες σπουδές: Σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν 80 άτομα από το σύνολο των 114 ερωτηθέντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (67 άτομα με ποσοστό 83,8%) και ακολουθεί το δεύτερο πτυχίο (11 άτομα με ποσοστό 13,8%), ενώ 2 άτομα δήλωσαν πως έχουν διδακτορικό (ποσοστό 2,5%). Να σημειωθεί πως από την ερώτηση προκύπτει ότι 34 άτομα δεν έχουν ολοκληρώσει κάποιες άλλες σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου.

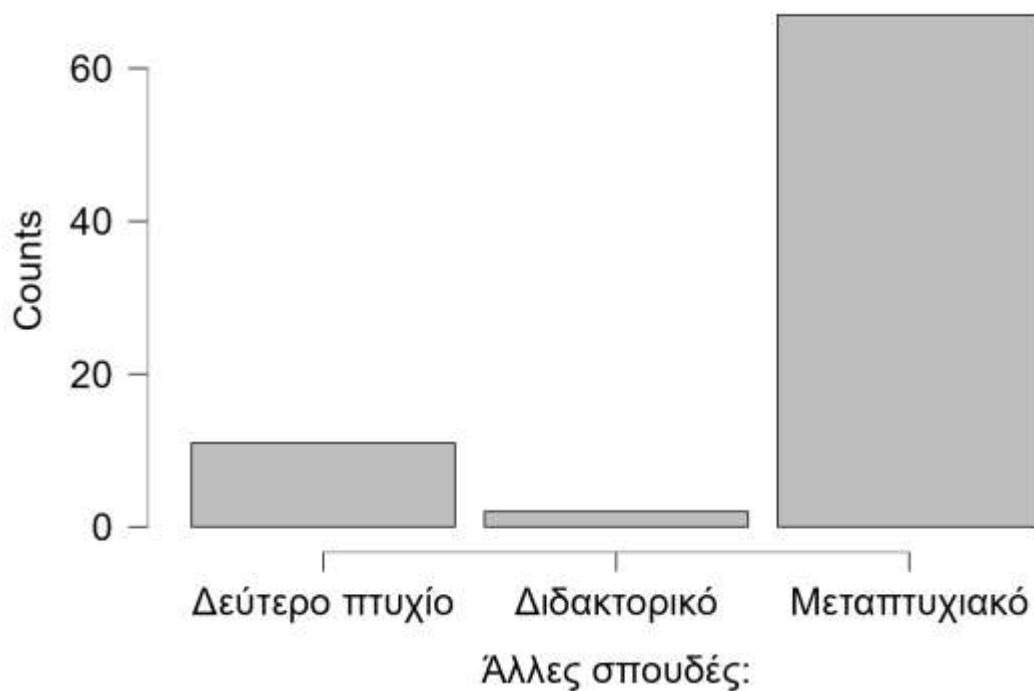
Πίνακας 5: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων άλλων σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
5.Άλλες σπουδές:	80	34	1.89	2.00	0.390	1	3

Frequencies of άλλες σπουδές:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Δεύτερο πτυχίο	11	13.8 %	13.8 %
Μεταπτυχιακός Τίτλος	67	83.8 %	97.5 %
Διδακτορικός Τίτλος	2	2.5 %	100.0 %

Σχήμα 5: Ραβδόγραμμα άλλων σπουδών των συμμετεχόντων



Σχέση εργασίας: Από την έρευνα προέκυψε πως υπάρχει σχεδόν ισορροπία ανάμεσα στους μόνιμους και στους αναπληρωτές καθώς 53 άτομα δήλωσαν μόνιμοι και 52 αναπληρωτές (46.5% και 45,6% αντίστοιχα), ενώ και 9 άτομα δήλωσαν πως εργάζονται ως ωρομίσθιοι (ποσοστό 7,9%).

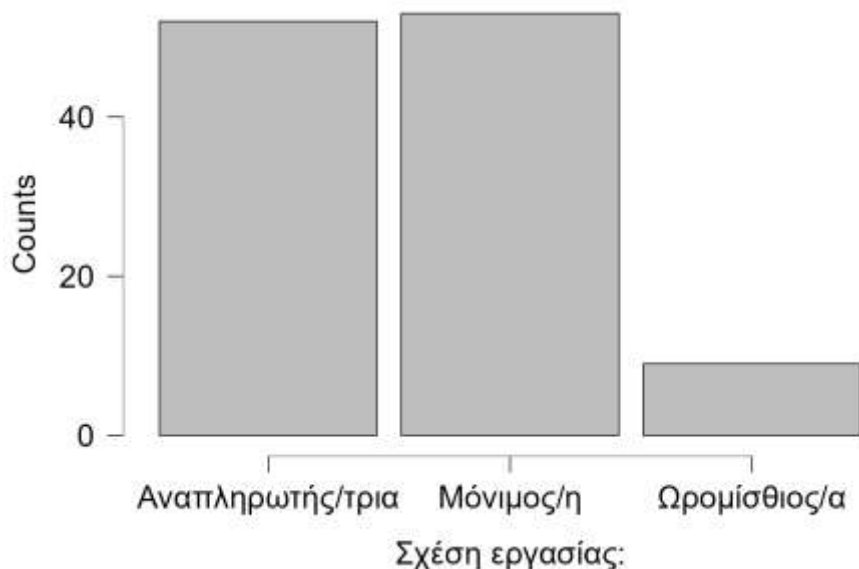
Πίνακας 6: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
6.Σχέση εργασίας:	114	0	1.61	2.00	0.631	1	3

Frequencies of Σχέση εργασίας:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Μόνιμος/η	53	46.5 %	46.5 %
Αναπληρωτής/τρια	52	45.6 %	92.1 %
Ωρομίσθιος/α	9	7.9 %	100.0 %

Σχήμα 6: Ραβδόγραμμα της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων



Χρόνια προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση: Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων απάντησε πως έχει λιγότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση (69 άτομα με ποσοστό 60,5%). Περίπου ίδιο ποσοστό δήλωσε πως έχει προϋπηρεσία 5-10 χρόνια και 11-15 χρόνια (18 και 17 αντίστοιχα με ποσοστά 15,8% και 14,9%). Περισσότερα από 20 χρόνια έχουν 7 άτομα με ποσοστό 6,1% και τέλος 16-20 χρόνια 3 άτομα με ποσοστό 2,6%.

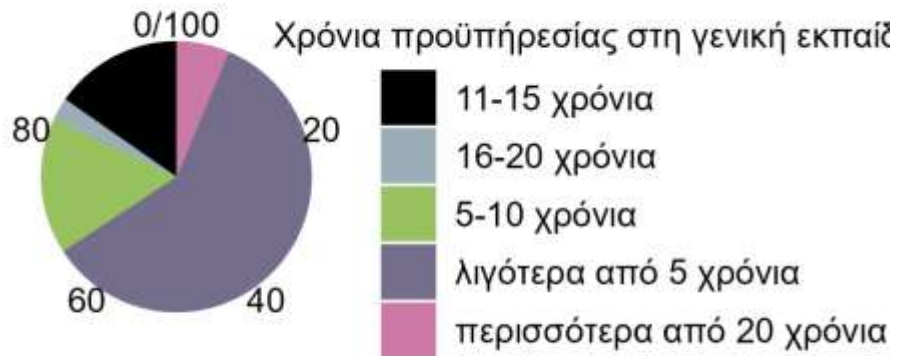
Πίνακας 7: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην έρευνα

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
7.Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση:	114	0	1.78	1.00	1.17	1	5

Frequencies of Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
<5 χρόνια	69	60.5 %	60.5 %
5-10 χρόνια	18	15.8 %	76.3 %
11-15 χρόνια	17	14.9 %	91.2 %
16-20 χρόνια	3	2.6 %	93.9 %
>20 χρόνια	7	6.1 %	100.0 %

Σχήμα 7: Γράφημα πίτας για τα χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση



Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση: Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους απάντησαν πως έχουν προϋπηρεσία λιγότερα από 2 χρόνια στην ειδική αγωγή (44 άτομα με ποσοστό 38,6%) ενώ 38 άτομα δήλωσαν πως έχουν προϋπηρεσία περισσότερα από 6 χρόνια (ποσοστό 33,3%). 2-3 χρόνια προϋπηρεσίας έχουν 22 άτομα και 4-5 χρόνια 10 άτομα με ποσοστά 19,3% και 8,8% αντίστοιχα.

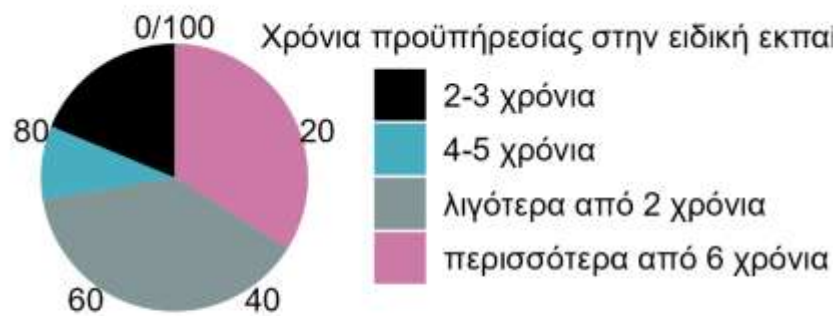
Πίνακας 8: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην έρευνα

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
8.Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση:	114	0	2.37	2.00	1.30	1	4

Frequencies of Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
<2 χρόνια	44	38.6 %	38.6 %
2-3 χρόνια	22	19.3 %	57.9 %
4-5 χρόνια	10	8.8 %	66.7 %
>=6 χρόνια	38	33.3 %	100.0 %

Σχήμα 8: Γράφημα πίτας για τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση των συμμετεχόντων



Σε αυτές τις δύο ερωτήσεις (9,10) ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν εάν έχουν ισότιμο ρόλο μέσα στην τάξη με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και εάν έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν ως προς την διδασκαλία του μαθήματος. Στην ερώτηση 9 η πλειοψηφία θεωρεί ότι έχει ισότιμο ρόλο μέσα στην τάξη καθώς 37 άτομα (32,5%) δήλωσαν αρκετά, 23 άτομα (20,2%) δήλωσαν πολύ και 10 άτομα (8,8%) δήλωσαν πάρα πολύ, ενώ λίγο ισότιμοι δήλωσαν 35 άτομα (30,7%) και καθόλου ισότιμοι 9 άτομα (7,9%). Στην ερώτηση 10 οι περισσότεροι απάντησαν πως μπορούν να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής ως προς την διδασκαλία του μαθήματος, καθώς αρκετά απάντησαν 45 άτομα (39,5%), πολύ 26 άτομα (22,8%) και πάρα πολύ 13 (11,4%), ενώ λίγο δήλωσαν πως μπορούν να συνεργαστούν 26 άτομα (22,8%) και καθόλου μόλις 4 άτομα (3,5%).

Πίνακας 9: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 9

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
9.Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης; (πχ έχετε τη δυνατότητα να θέσετε δραστηριότητες στους μαθητές όπως ο εκπ/κός της γενικής τάξης)	114	0	2.91	3.00	1.09	1	5

Frequencies of Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης; (πχ έχετε τη δυνατότητα να θέσετε δραστηριότητες στους μαθητές όπως ο εκπ/κός της γενικής τάξης)

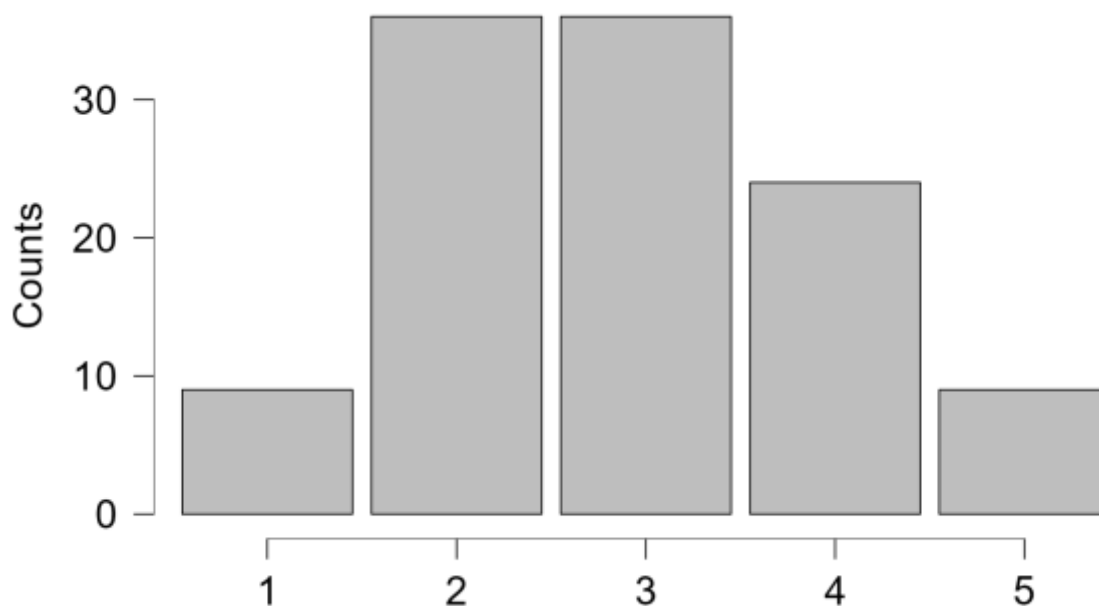
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
--------	--------	------------	--------------

Frequencies of Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης; (πχ έχετε τη δυνατότητα να θέσετε δραστηριότητες στους μαθητές όπως ο εκπ/κός της γενικής τάξης)

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Καθόλου	9	7.9 %	7.9 %
Λίγο	35	30.7 %	38.6 %
Αρκετά	37	32.5 %	71.1 %
Πολύ	23	20.2 %	91.2 %
Πάρα Πολύ	10	8.8 %	100.0 %

Σχήμα 9: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 9

Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης; (πχ έχετε τη δυνατότητα να θέσετε δραστηριότητες στους μαθητές όπως ο εκπ/κός της γενικής τάξης)



Πίνακας 10: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 10

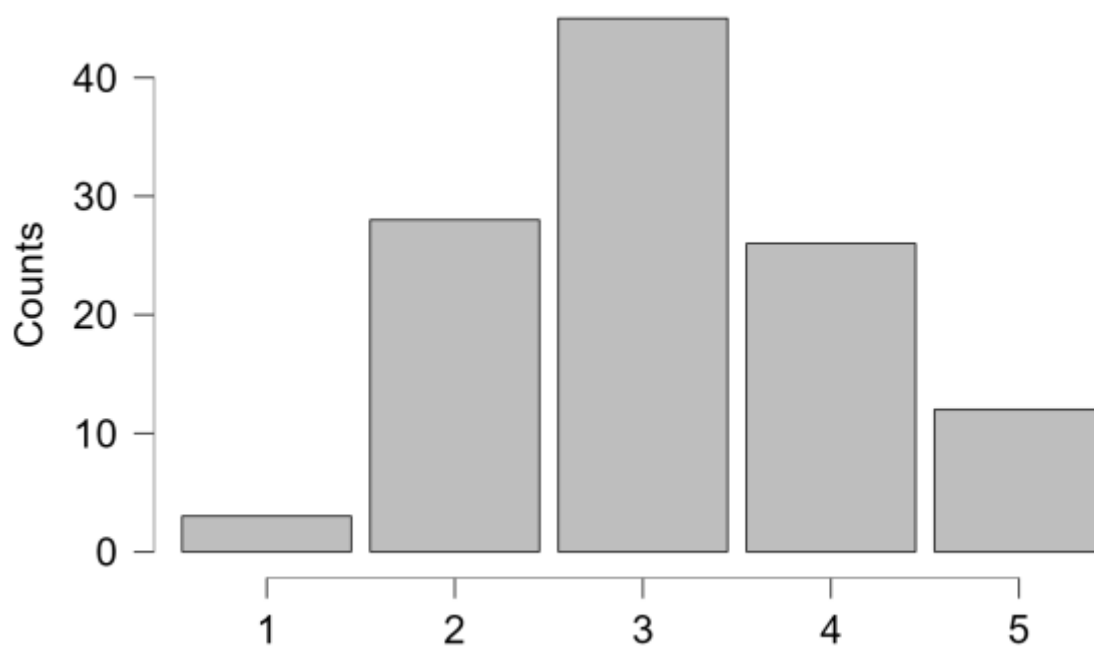
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
10.Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ως προς τη διαμόρφωση-διδασκαλία του μαθήματος;	114	0	3.16	3.00	1.02	1	5

Frequencies of Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ως προς τη διαμόρφωση-διδασκαλία του μαθήματος;

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Καθόλου	4	3.5 %	3.5 %
Λίγο	26	22.8 %	26.3 %
Αρκετά	45	39.5 %	65.8 %
Πολύ	26	22.8 %	88.6 %
Πάρα Πολύ	13	11.4 %	100.0 %

Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 10

Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ως προς τη διαμόρφωση-διδασκαλία του μαθήματος;



Στις ερωτήσεις 11,12 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να μας δηλώσουν εάν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που έχουν θέσει είναι συγκεκριμένοι και εφικτοί. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι οι στόχοι που έχουν θέσει είναι πολύ συγκεκριμένοι (67 άτομα με ποσοστό 58,2%), αρκετά συγκεκριμένοι (25 άτομα με ποσοστό 21,7%) και πάρα πολύ συγκεκριμένοι (18 άτομα με ποσοστό 15,8%). Λίγο συγκεκριμένοι δήλωσαν 4 άτομα (3,4%). Ανάλογα κυμαίνονται οι απαντήσεις και στην ερώτηση 12, εάν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι είναι εφικτοί, καθώς πολύ εφικτοί απάντησαν 62 άτομα (53,9%), αρκετά εφικτοί 33 άτομα (28,6%) και πάρα πολύ εφικτοί 15 άτομα (13%), ενώ λίγο εφικτοί απάντησαν 4 άτομα αντίστοιχα (3,4%).

Πίνακας 11: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 11

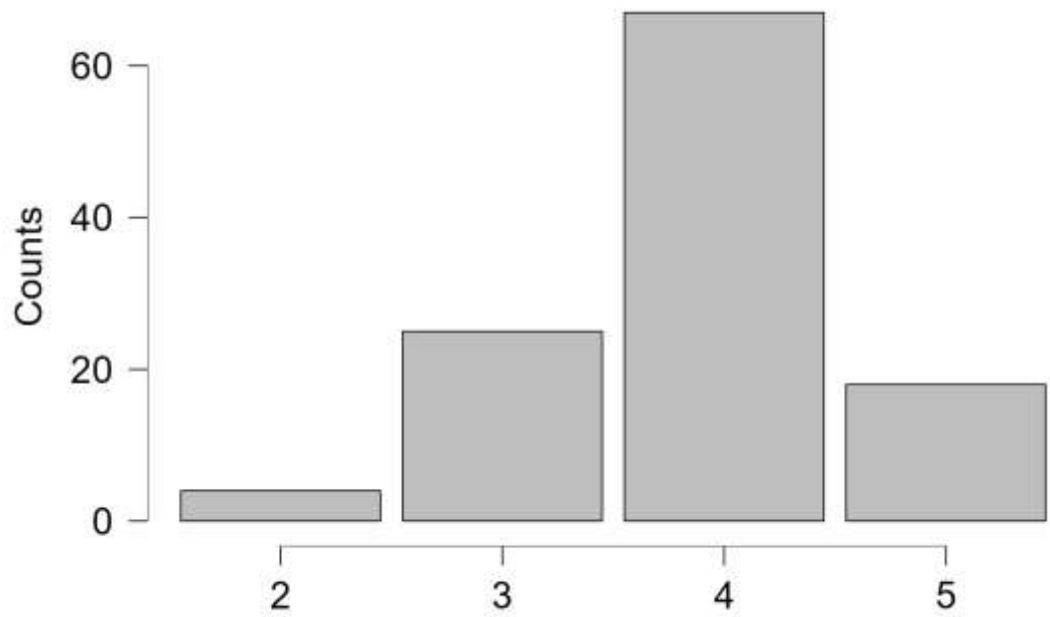
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι συγκεκριμένοι;	114	1	4.000	3.868	0.710	2.000	5.000

Frequencies for Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι συγκεκριμένοι;

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι συγκεκριμένοι;	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	4	3.478	3.509	3.509
3	25	21.739	21.930	25.439
4	67	58.261	58.772	84.211
5	18	15.652	15.789	100.000
Missing	1	0.870		
Total	115	100.000		

Σχήμα 11: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 11

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι συγκεκριμένοι;



Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι συγκεκριμένοι

Πίνακας 12: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 12

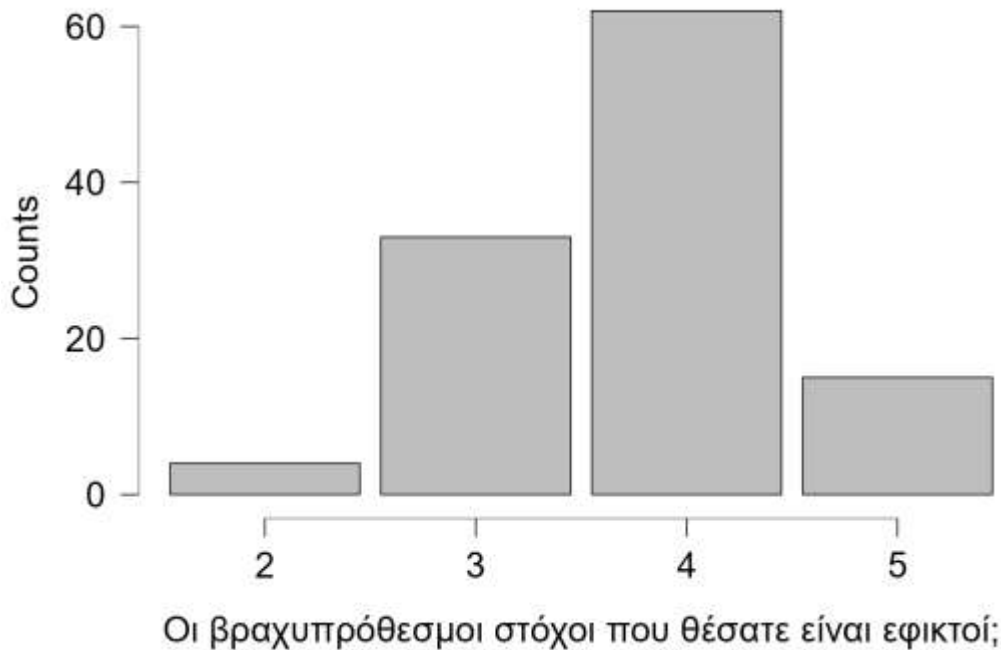
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι εφικτοί;	114	1	4.000	3.772	0.717	2.000	5.000

Frequencies for Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι εφικτοί;

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι εφικτοί;	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	4	3.478	3.509	3.509
3	33	28.696	28.947	32.456
4	62	53.913	54.386	86.842
5	15	13.043	13.158	100.000
Missing	1	0.870		
Total	115	100.000		

Σχήμα 12: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 12

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι εφικτοί;



Στην επόμενη ερώτηση (13) ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν εάν αντιμετωπίζονται ισότιμα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών. Εδώ οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες, όπως φαίνεται και από τον μέσο όρο και τη διάμεσο, που έχουν τιμή 3,04 και 3 αντίστοιχα. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι αντιμετωπίζονται αρκετά ισότιμα (45 άτομα με ποσοστό 39,5%), πολύ ισότιμα 28 άτομα (24,6%), ενώ λίγο ισότιμα απάντησαν 22 άτομα (19,3%). Τέλος, καθόλου ισότιμα απάντησαν 10 άτομα και πάρα πολύ ισότιμα 9 άτομα (8,8% και 7,9% αντίστοιχα).

Πίνακας 13: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 13

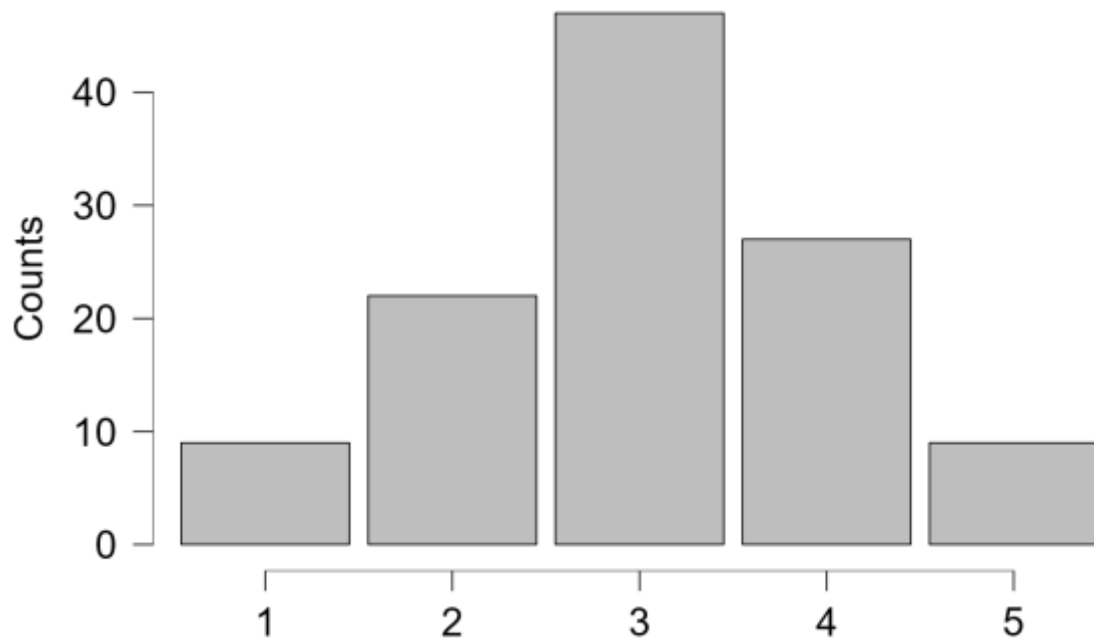
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
13.Θεωρείτε πως αντιμετωπίζετε ισότιμα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας με τους γονείς των παιδιών;	114	0	3.04	3.00	1.06	1	5

Frequencies of Θεωρείτε πως αντιμετωπίζετε ισότιμα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας με τους γονείς των παιδιών;

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Καθόλου	10	8.8 %	8.8 %
Λίγο	22	19.3 %	28.1 %
Αρκετά	45	39.5 %	67.5 %
Πολύ	28	24.6 %	92.1 %
Πάρα Πολύ	9	7.9 %	100.0 %

Σχήμα 13: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 13

**Θεωρείτε πως αντιμετωπίζετε ισότιμα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής,
κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας με τους γονείς των παιδιών;**



Οι επόμενες ερωτήσεις (14,15,16,17) αναφέρονται στην συνύπαρξη των μαθητών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης στον χώρο του σχολείου και πόσο επηρεάζει τους μαθητές η σύμπραξη δύο εκπαιδευτικών και η παροχή παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη. Στην ερώτηση 14 ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κρίνουν την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του γενικού σχολείου. Η μεγάλη πλειοψηφία απάντησε πως κρίνει πολύ και πάρα πολύ θετικά την ύπαρξη των μαθητών αυτών (45 και 32 άτομα αντίστοιχα με ποσοστό 39,5% και 28,1%), αρκετά θετικά επίσης 32 άτομα (28,1%), ενώ 3 άτομα απάντησαν λίγο θετικά (2,6%) και 2 άτομα καθόλου θετικά (1,8%). Στην ερώτηση 15 ζητήθηκε η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το πόσο θετικά ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την συνύπαρξη τους με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Και εδώ πολύ και πάρα πολύ απάντησαν πως ωφελούνται 57 και 28 άτομα αντίστοιχα (49,5% και 24,3%) και αρκετά 25 άτομα (21,7%). Μικρό ποσοστό (3,4%) απάντησε πως ωφελούνται λίγο (4 άτομα). Στην ερώτηση 16 ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν την επίδραση που έχει στα παιδιά η σύμπραξη δυο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Πάρα πολύ θετική και πολύ θετική επίδραση απάντησε η μεγάλη πλειοψηφία (47 και 42 άτομα αντίστοιχα με ποσοστό 41,2% και 36,8%), αρκετά θετική επίδραση απάντησαν 20 άτομα (17,5%), ενώ λίγη και καθόλου επίδραση απάντησαν 3 και 2 άτομα (2,6% και 1,8%). Στην ερώτηση 17, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο θετικά επηρεάζει τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη. Και σ' αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επηρεάζονται πολύ και πάρα πολύ θετικά (49 και 33 άτομα αντίστοιχα με ποσοστό 42,6% και 28,6%), αρκετά θετικά απάντησαν 24 άτομα (20,8%), ενώ λίγο θετικά απάντησαν 7 άτομα (6,08%).

Πίνακας 14: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 14

N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
---	---------	------	--------	----	---------	---------

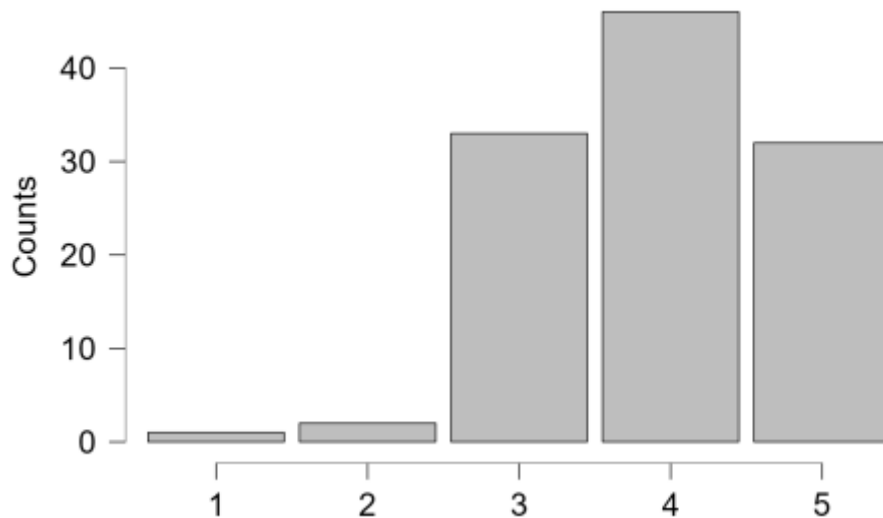
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
14.Πόσο θετικά κρίνετε την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του γενικού σχολείου;	114	0	3.89	4.00	0.906	1	5

Frequencies of Πόσο θετικά κρίνετε την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του γενικού σχολείου;

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Καθόλου	2	1.8 %	1.8 %
Λίγο	3	2.6 %	4.4 %
Αρκετά	32	28.1 %	32.5 %
Πολύ	45	39.5 %	71.9 %
Πάρα Πολύ	32	28.1 %	100.0 %

Σχήμα 14: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 14

Πόσο θετικά κρίνετε την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του γενικού σχολείου;



Πίνακας 15: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 15

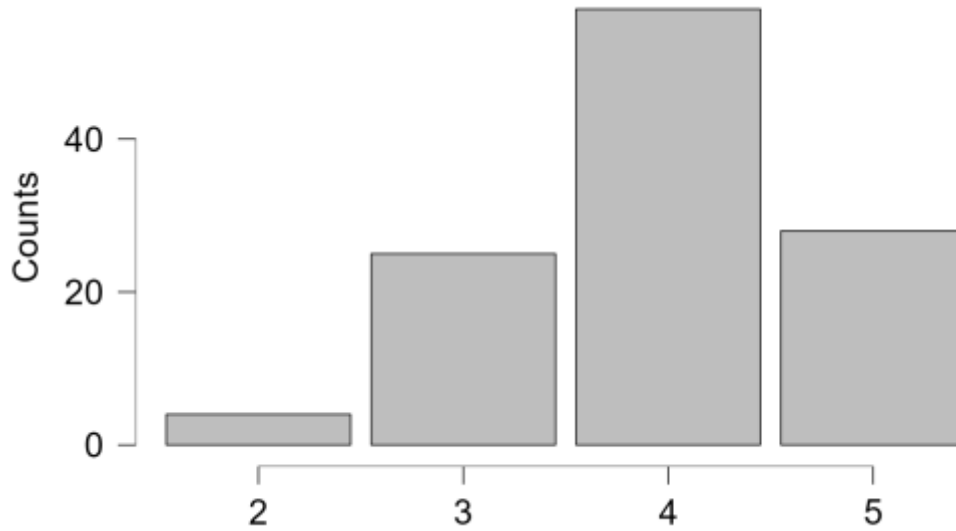
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνύπαρξη με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;	114	1	4.000	3.956	0.780	2.000	5.000

Frequencies for Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνύπαρξη με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνύπαρξη με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	4	3.478	3.509	3.509
3	25	21.739	21.930	25.439
4	57	49.565	50.000	75.439
5	28	24.348	24.561	100.000
Missing	1	0.870		
Total	115	100.000		

Σχήμα 15: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 15

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνύπαρξη με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;



Πίνακας 16: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 16

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
16.Πόσο θετικά θα χαρακτηρίζατε την επίδραση που ενέχει στα παιδιά η σύμπραξη εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη;	114	0	4.13	4.00	0.917	1	5

Frequencies of Πόσο θετικά θα χαρακτηρίζατε την επίδραση που ενέχει στα παιδιά η σύμπραξη εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη;

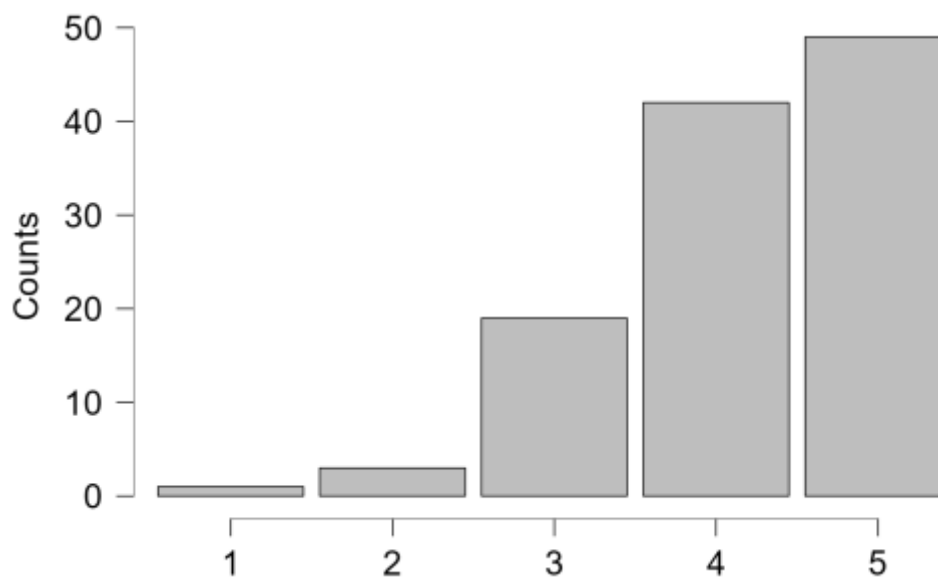
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
--------	--------	------------	--------------

Frequencies of Πόσο θετικά θα χαρακτηρίζατε την επίδραση που ενέχει στα παιδιά η σύμπραξη εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη;

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Καθόλου	2	1.8 %	1.8 %
Λίγο	3	2.6 %	4.4 %
Αρκετά	20	17.5 %	21.9 %
Πολύ	42	36.8 %	58.8 %
Πάρα Πολύ	47	41.2 %	100.0 %

Σχήμα 16: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 16

Πόσο θετικά θα χαρακτηρίζατε την επίδραση που ενέχει στα παιδιά η σύμπραξη εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη;



Πίνακας 17: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 17

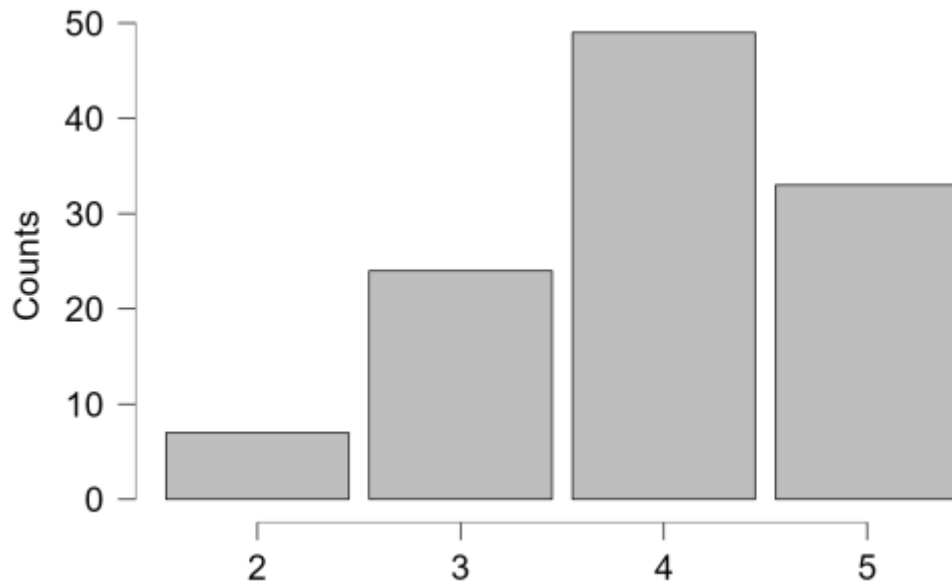
	Valid	Missing	Median	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Πόσο θετικά νομίζετε ότι επηρεάζει τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη;	113	2	4.000	3.956	0.870	2.000	5.000

Frequencies for Πόσο θετικά νομίζετε ότι επηρεάζει τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη;

Πόσο θετικά νομίζετε ότι επηρεάζει τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη;	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	7	6.087	6.195	6.195
3	24	20.870	21.239	27.434
4	49	42.609	43.363	70.796
5	33	28.696	29.204	100.000
Missing	2	1.739		
Total	115	100.000		

Σχήμα 17: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 17

Πόσο θετικά νομίζετε ότι επηρεάζει τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη;



Στην επόμενη ερώτηση (19) ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων στο περιβάλλον του σχολείου που έχουν στόχο την αναβάθμιση του τμήματος ένταξης, αρχικά στους επόμενους 3 μήνες (19 Α), στους επόμενους 6 μήνες (19 Β) και στους επόμενους 12 μήνες (19 Γ). Για τους επόμενους 3 μήνες οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αξιοποίηση δράσεων θα είναι ίδια με τώρα (79 άτομα με ποσοστό 69,3%), 25 άτομα (21,9%) θεωρούν ότι θα είναι καλύτερη από τώρα ενώ 10 άτομα (8,8%) πιστεύουν ότι θα είναι χειρότερη από τώρα. Όσον αφορά τους επόμενους 6 μήνες, 62 άτομα (54,4%) θεωρούν ότι η αξιοποίηση δράσεων θα είναι ίδια με τώρα, 39 άτομα (34,2%) θεωρούν ότι θα είναι καλύτερη σε σχέση με τώρα ενώ 13 άτομα (11,4%) πιστεύουν πως θα είναι χειρότερη σε σχέση με τώρα. Τέλος, στους επόμενους 12 μήνες, 54 άτομα (47,4%) θεωρούν ότι η αξιοποίηση δράσεων θα είναι ίδια με τώρα, αυξημένο ποσοστό (45 άτομα με ποσοστό 39,5%) σχετικά με τα προηγούμενα δεδομένα θεωρεί ότι η αξιοποίηση δράσεων θα είναι καλύτερη από τώρα ενώ 15 άτομα (13,2%) πιστεύουν πως θα είναι χειρότερη σε σχέση με τώρα.

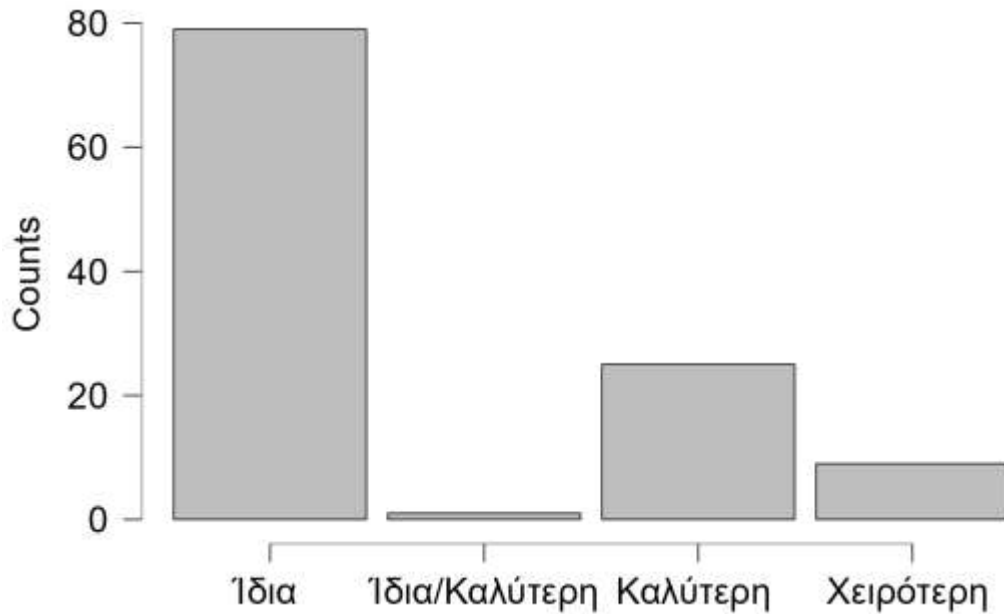
Πίνακας 18: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 19Α

Frequencies of 19A. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 3 μήνες]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Χειρότερη σε σχέση με τώρα	10	8.8 %	8.8 %
Ίδια με τώρα	79	69.3 %	78.1 %
Καλύτερη σε σχέση με τώρα	25	21.9 %	100.0 %

Σχήμα 18: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 19Α

Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 3 μήνες]



Πίνακας 19: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 19B

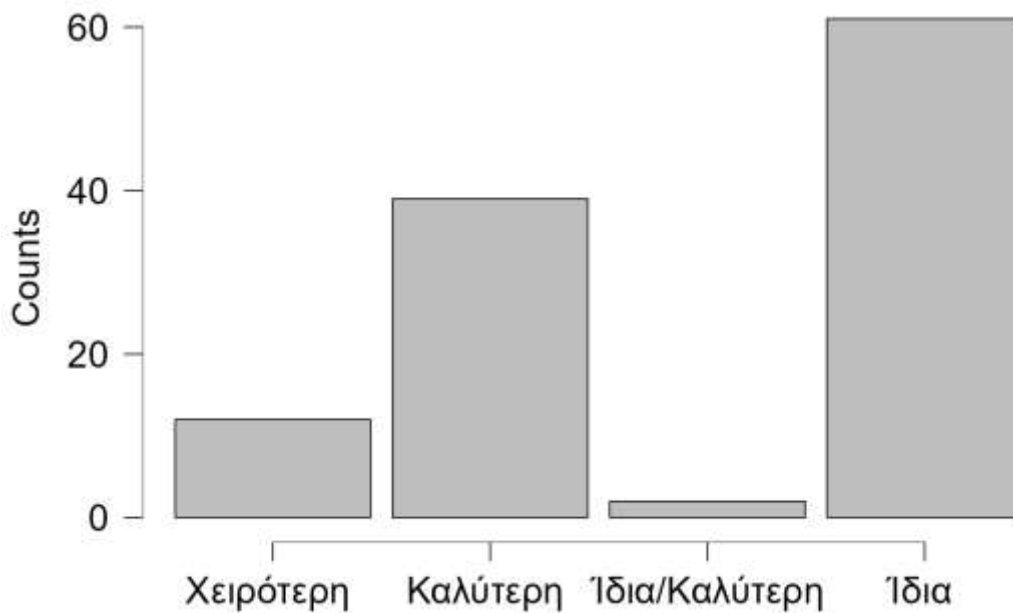
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
19B. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]	114	0	2.23	2.00	0.639	1	3

Frequencies of 19B. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Χειρότερη σε σχέση με τώρα	13	11.4 %	11.4 %
Ίδια με τώρα	62	54.4 %	65.8 %
Καλύτερη σε σχέση με τώρα	39	34.2 %	100.0 %

Σχήμα 19: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 19B

Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]



Πίνακας 20: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 19Γ

N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
---	---------	------	--------	----	---------	---------

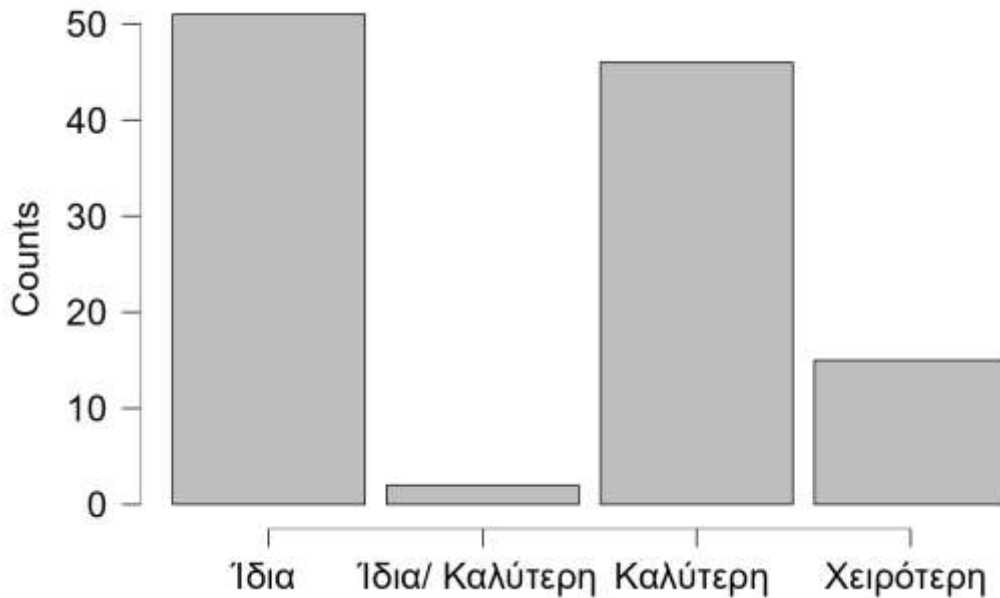
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
19Γ.Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 12 μήνες]	114	0	2.26	2.00	0.679	1	3

Frequencies of 19Γ.Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 12 μήνες]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Χειρότερη σε σχέση με τώρα	15	13.2 %	13.2 %
Ίδια με τώρα	54	47.4 %	60.5 %
Καλύτερη σε σχέση με τώρα	45	39.5 %	100.0 %

Σχήμα 20: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 19Γ

Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης; [Στους επόμενους 12 μήνες]



Στην ερώτηση 21 ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αξιολογήσουν τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων στο περιβάλλον του σχολείου που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης, αρχικά στους επόμενους 3 μήνες (21 Α), στους επόμενους 6 μήνες (21 Β) και στους επόμενους 12 μήνες (21 Γ). Στους επόμενους 3 μήνες η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πως η αξιοποίηση δράσεων για την αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης θα είναι ίδια με τώρα (85 άτομα με ποσοστό 74,6%), 24 άτομα (21,1%) θεωρούν ότι θα είναι καλύτερη σε σχέση με τώρα και 5 άτομα (4,4%) πιστεύουν πως θα είναι χειρότερη σε σχέση με τώρα. Όσον αφορά τους επόμενους 6 μήνες και πάλι οι περισσότεροι πιστεύουν πως η αξιοποίηση δράσεων θα είναι ίδια με τώρα (72 άτομα με ποσοστό 63,2%), 39 άτομα (34,2%) πιστεύουν πως θα είναι καλύτερη από τώρα ενώ 3 άτομα (2,6%) θεωρούν πως θα είναι χειρότερη σε σχέση με τώρα. Τέλος, στους επόμενους 12 μήνες και πάλι οι περισσότεροι θεωρούν ότι η αξιοποίηση δράσεων για την αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης θα είναι ίδια σε σχέση με τώρα (62 άτομα με ποσοστό 54,4%), παρατηρούμε όμως πως αυξάνεται το ποσοστό αυτών που πιστεύουν πως η αξιοποίηση δράσεων θα είναι καλύτερη σε σχέση με τώρα (49 άτομα με ποσοστό 43%). Ίδιο παραμένει το ποσοστό αυτών που θεωρούν πως θα είναι χειρότερη σε σχέση με τώρα (3 άτομα με ποσοστό 2,6%).

Πίνακας 21: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 21Α

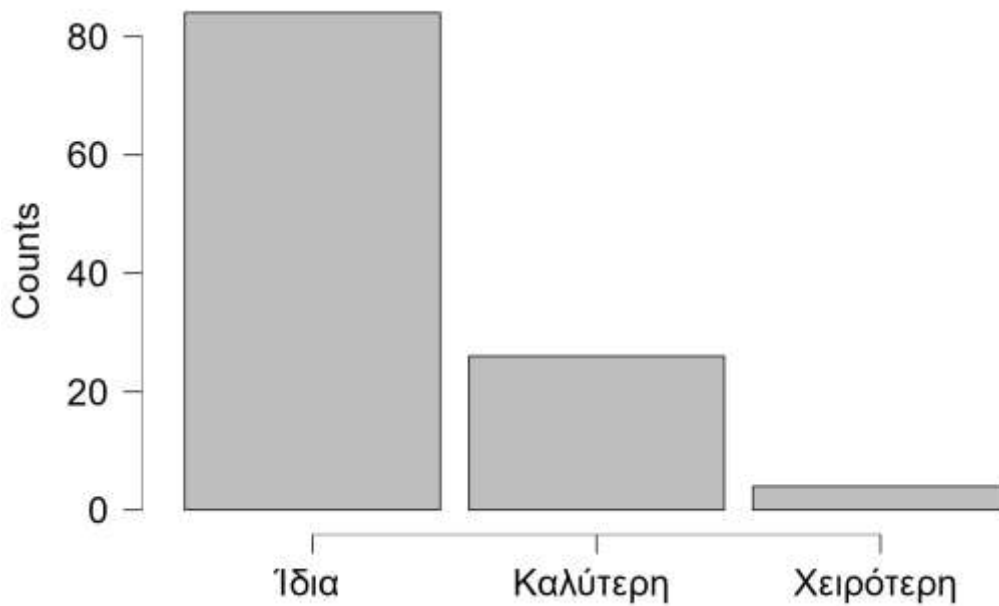
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
21A. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 3 μήνες]	114	0	2.17	2.00	0.478	1	3

Frequencies of 21A. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 3 μήνες]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Χειρότερη σε σχέση με τώρα	5	4.4 %	4.4 %
Ίδια με τώρα	85	74.6 %	78.9 %
Καλύτερη σε σχέση με τώρα	24	21.1 %	100.0 %

Σχήμα 21: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 21A

Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 3 μήνες]



Πίνακας 22: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 21B

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
21B. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]	114	0	2.32	2.00	0.521	1	3

Frequencies of 21B. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]

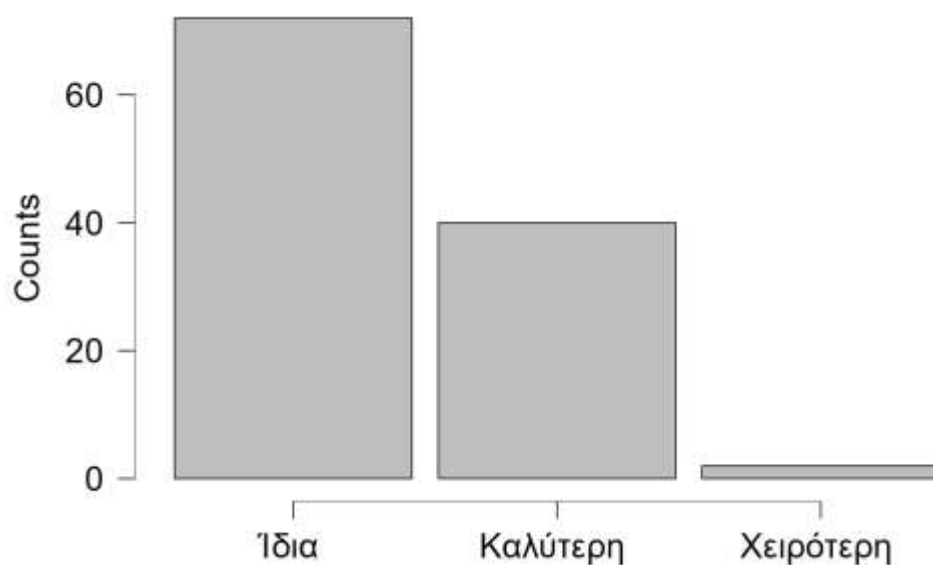
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Χειρότερη σε σχέση με τώρα	3	2.6 %	2.6 %

Frequencies of 21B. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Ίδια με τώρα	72	63.2 %	65.8 %
Καλύτερη σε σχέση με τώρα	39	34.2 %	100.0 %

Σχήμα 22: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 21B

Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 6 μήνες]



Πίνακας 23: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την ερώτηση 21Γ

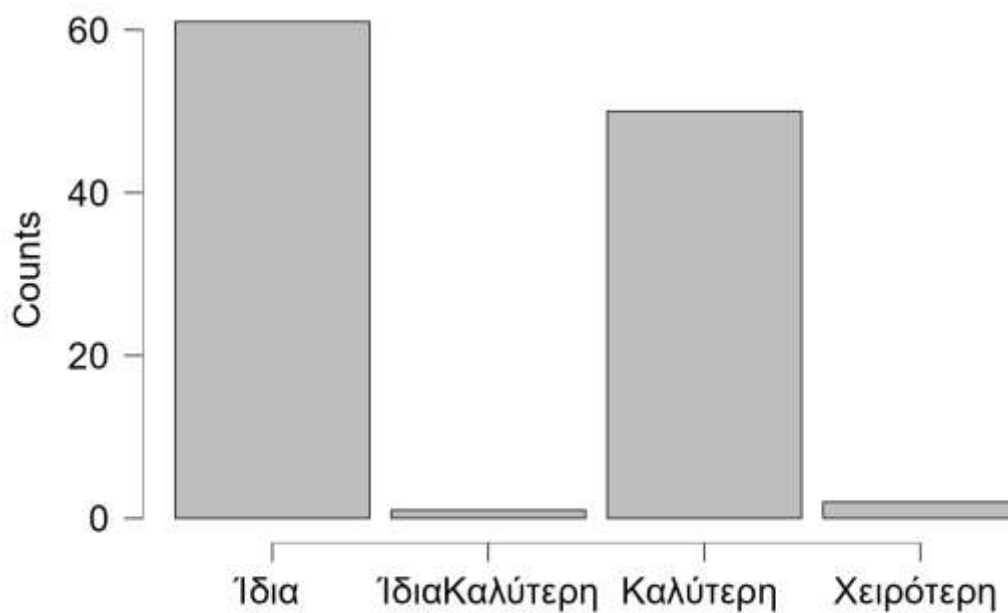
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
21Γ. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 12 μήνες]	114	0	2.40	2.00	0.544	1	3

Frequencies of 21Γ. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 12 μήνες]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Χειρότερη σε σχέση με τώρα	3	2.6 %	2.6 %
Ίδια με τώρα	62	54.4 %	57.0 %
Καλύτερη σε σχέση με τώρα	49	43.0 %	100.0 %

Σχήμα 23: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 21Γ

Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης; [Στους επόμενους 12 μήνες]



Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.828

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.

Η ανάλυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με σκοπό να διασφαλιστεί η συνέπεια του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση η σωστή διεξαγωγή της έρευνας. Η παρούσα ανάλυση των ερωτήσεων 14,15,16,17 του ερωτηματολογίου, που αναφέρονται στην συνύπαρξη μαθητών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, καθίσταται στατιστικά σημαντική καθώς ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι (0.828) και βρίσκεται εντός των ορίων >0.7 .

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

6.1 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να υποστηρίζουν τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες στις γενικές τάξεις, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν ότι η συμπερίληψη έχει πλεονεκτήματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη. Επίσης, οι συμμετέχοντες κρίνουν θετικά τη συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η σύμπραξη δύο εκπαιδευτικών μέσα στο περιβάλλον της γενικής τάξης έχει πολύ θετική επίδραση σε όλους τους μαθητές, ενώ επιπλέον θεωρούν ότι και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επηρεάζονται θετικά από την παροχή παράλληλης στήριξης μέσω ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, υπάρχει αρκετός δρόμος ώστε οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής τόσο μέσα στο πλαίσιο της τάξης όσο και στην επικοινωνία τους με τους γονείς. Σύμφωνα με την έρευνα, οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέτονται είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό συγκεκριμένοι και εφικτοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν τα ευρήματά μας ότι οι γυναίκες, σε αντίθεση με τους άνδρες υποστηρίζουν τη συμπερίληψη και είναι πιο δεκτικές απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, υπάρχουν και άλλες έρευνες που δεν ανέφεραν καμία επίδραση στο φύλο. Επιπλέον, όσον αφορά την ηλικία, οι νεότεροι δάσκαλοι τείνουν να υιοθετούν πιο ευνοϊκές απόψεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ορισμένες άλλες μελέτες δεν ανέφεραν σημαντική επίδραση της ηλικίας των δασκάλων στις συμπεριληπτικές στάσεις. Μια άλλη μεταβλητή που εξετάζεται σε σχέση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση ένταξης είναι αν έχουν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η μεταβλητή αυτή εξετάζει τον αντίκτυπο των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό και, συνεπώς, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευαίσθητοι σε αυτά τα θέματα. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι

εκπαιδευτικοί που έχουν έρθει σε επαφή με άτομα με αναπηρία, όπως φίλοι και συγγενείς, είναι πιο ανοιχτοί στην συμπερίληψη, ενώ άλλες μελέτες έχουν αναφέρει ότι η προηγούμενη επαφή με την αναπηρία δεν έχει καμία επίδραση. Τέλος, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η έλλειψη εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού, οι υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας και η έλλειψη χρηματοδότησης αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Gutierrez, 2023).

Παρά την ύπαρξη νομικών διατάξεων για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η κύρια πρακτική είναι η χωρική ενσωμάτωση, όπου οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες τοποθετούνται σε γενικές τάξεις και κάποιοι υποστηρίζονται εκτός τάξης σε τάξεις ένταξης. Επιπλέον, πολλές παρεμβάσεις των διαγνωστικών κέντρων επικεντρώνονται στις αναπηρίες των μαθητών και αποσκοπούν στη θεραπεία τους. Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση θα πρέπει να εξαρτάται πρωτίστως από την ικανότητα των σχολείων να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα. Τα πανεπιστήμια της Ελλάδας και το Υπουργείο Παιδείας είναι αναγκαίο να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες κατάρτισης στην ειδική αγωγή για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να εξειδικευτούν.

Μαθήματα και πρακτική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή θα πρέπει να προστεθούν στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης, ώστε οι μελλοντικοί δάσκαλοι να αισθάνονται πιο δυνατοί και θετικοί με τη συνεκπαίδευση. Πρέπει να γίνει προσαρμογή σχολικών εγχειριδίων για όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι προσβάσιμα από μαθητές με διάφορες αναπηρίες και ψηφιοποίηση εργαλείων ανίχνευσης και διάγνωσης. Συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, χρησιμοποιούνται για σκοπούς διδασκαλίας και κατάρτισης και βελτιώνουν την επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η σωστή και ιδεατή χρήση ηλεκτρονικών βιβλίων και ψηφιακών εφαρμογών μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία και τη μάθηση των ατόμων με αναπηρία, καθώς δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, συγκέντρωση, ενθουσιασμό και έχουν πολλά να προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Hastie et al., 2017).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί, εκτός από την κατάλληλη νομοθεσία, τη συμμετοχή διαφόρων παραγόντων στη λήψη αποφάσεων. Κατά συνέπεια, σε όλες τις σχολικές μονάδες πρέπει να προσληφθεί εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και να αυξηθεί η χρηματοδότηση για την εκπαίδευση. Παράλληλα, πρέπει να εξαλειφθούν τα στερεότυπα του παρελθόντος, ώστε να μειωθεί ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών με αναπηρία. (Cortés Díaz et al., 2021).

6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ανθρωπολογική έννοια της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή ο μετασχηματισμός των πολιτισμικών χαρακτηριστικών όπως αυτά υιοθετούνται, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την ερμηνεία των διαφορών μεταξύ προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό πλαίσιο και μια ιδανική μορφή παράλληλης υποστήριξης όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι ρυθμίσεις παράλληλης υποστήριξης μετασχηματίζονται στα ελληνικά σχολεία, καθώς υιοθετούνται και εφαρμόζονται στο νέο πλαίσιο μιας σχολικής κουλτούρας όπου οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι αυστηρά κατανεμημένοι και λιγότερο συνεργατικοί. Ως εκ τούτου, καταρρίπτουμε την υπόθεση της άγνοιας, δηλαδή, την αποτυχία ανάπτυξης ιδανικών προσεγγίσεων παράλληλης υποστήριξης επειδή δεν γνωρίζουμε ούτε ποια είναι τα καλά μοντέλα παράλληλης υποστήριξης ούτε πώς να τα δημιουργήσουμε. Τα μοντέλα παράλληλης υποστήριξης περιγράφονται και συζητούνται καλά στην ελληνική βιβλιογραφία και αποτελούν σημαντικό μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε πρόγραμμα σπουδών. Επίσης το γεγονός ότι η ανάθεση ενός ή δύο εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε έναν ή δύο μαθητές σε μια εποχή σοβαρών περικοπών στον προϋπολογισμό και περιορισμένων εκπαιδευτικών πόρων στην Ελλάδα είναι ένα πολύ δαπανηρό και αναποτελεσματικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών (Dimakos et al., 2016).

Το ελληνικό μοντέλο προγράμματος σπουδών είναι μια εξαιρετικά εύθραυστη μορφή πολιτισμικής οικειοποίησης που απαιτεί περαιτέρω προσαρμογή ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μας υπόθεσης, μπορεί να υποτεθεί ότι η παράλληλη στήριξη μπορεί να εξαπλωθεί σε όλες τις χώρες καθώς οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς γίνονται πιο διαδεδομένες, αλλά μπορεί να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα μοντέλα παράλληλης στήριξης καθώς εφαρμόζονται σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια. Είναι αβέβαιο κατά πόσον οι δεσμευτικές συστάσεις της βιβλιογραφίας μπορούν να μειώσουν αυτή την ποικιλομορφία μόνο σε επιθυμητά μοντέλα συνεργατικής καθοδήγησης. Το έργο χρησιμοποίησε δεδομένα ερευνών αλλά όχι δεδομένα παρατήρησης ή άμεσες επιδόσεις μαθητών.

Τα ερωτηματολόγια είναι εργαλεία συλλογής δεδομένων που αναφέρουν μόνοι τους, τα οποία ενδέχεται να εξαρτήσουν τα ευρήματα από τις ανακρίβειες των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ταυτόχρονη στήριξη και την εφαρμογή της μπορεί να διαφέρουν από την πραγματική συμπεριφορά που παρατηρείται και τον αντίκτυπό της στην κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Απαιτείται μελλοντική έρευνα για το κατά πόσο η παράλληλη στήριξη μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές υποθέσεις σχετικά με τον αλφαριθμητισμό, συμβάλλοντας στην ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, μια ακόμη έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί θα αφορούσε το επίπεδο παιδείας των μαθητών, δηλαδή ποιες είναι οι μαθησιακές δεξιότητες τους για τον αποτελεσματικό εντοπισμό, την αξιολόγηση και τη χρήση των πληροφοριών, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παράλληλης στήριξης. Θα μπορούσε επίσης να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμπράξεων και των διαρθρωτικών χαρακτηριστικών των μοντέλων στήριξης που αναπτύσσονται παράλληλα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η υπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και επιβεβαίωση από τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων χωρών (Fyssa et al., 2014).

Βιβλιογραφία

- Acevedo, Sara. (2020). Autism, Neurodiversity, and Inclusive Education. 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1260.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Bowe, B. (2005). Assessing problem-based learning: A case study of a physics problem-based learning course. In I. M. L. T. Barr
- Clegg, Jennifer & Murphy, Elizabeth & Almack, Katherine. (2017). Liberal Individualism and Deleuzean Relationality in Intellectual Disability. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*. 24. 10.1353/ppp.2017.0053.
- Clements, S. D. Task force one: Minimal brain dysfunction in children. National Institute of Neurological Diseases and Blindness, Monograph No. 3, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
- 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.
- Gargiulo, G. J. (2004). One With the Wind: A Comment on Strenger's (2004) "Of Potholes and Bends: A Meditation on Psychoanalysis and Motorcycle Riding". *Psychoanalytic Psychology*, 21(4), 652–654. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.21.4.652>
- Garvar, Adrienne & Papania, Anthony. (1982). Team-Teaching: It Works for the Student. *Academic Therapy*.
H. F. Olds (Eds.), *Team teaching* (pp. 1–23). New York: Harper & Row.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education* 20, no. 3: 309-27.
- Kidas, I. (2017). The role of co-teachers postgraduate dissertation, European University of Cyprus.

- Kochhar-Bryant, C. A. (2008). Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Lerner, J.W. (2003) Children With Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Houghton Mifflin, Allyn and Bacon, Boston
- Louden, William & Rohl, Mary & Barratt-Pugh, Caroline & Brown, Claire & Cairney, Trevor & Elderfield, Jess & House, Helen & Meiers, Marion & Rivalland, Judith & Rowe, Ken. (2005). In Teachers' Hands : Effective Literacy Teaching Practices in the Early Years of Schooling. Marion Meiers. 28.
- Murawski, W.W. (2005), Co-teaching in the inclusive classroom Working together to help all your students find success. Bellevue, WA: Bureau of Education and Research.
- Pullen, Paige & Hallahan, Daniel & Kauffman, James. (2020). Exceptional Learners. Oxford Review of Education. 10.1093/acrefore/9780190264093.013.926.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. (2001). Assessment (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company, 712 pp., \$78.76. *Diagnostique*, 25(3), 257–261.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Shaplin, J. T. (1964). Description and definition of team teaching. In J. T. Shaplin &
- Smith, S. M. (1979). Remembering in and out of context. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(5), 460–471. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.5.5.460>
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20,
- Wallace, T., Anderson, A. R., & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 349–381

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention, 37*(3), 190–207.
<https://doi.org/10.1177/1053815115606908>
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of Teachers in Co-taught Classes in a Secondary School. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 30*(1), 13–23.
<https://doi.org/10.1177/088840640703000102>
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Hornby, G., Lopes, J., Burke, M. D., Felder, M., Ahrbeck, B., & Wiley, A. (2022). Imagining and Reimagining the Future of Special and Inclusive Education. *Education Sciences, 12*(12).
<https://doi.org/10.3390/EDUCSCI12120903>
- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565>
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education, 91*. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103042>
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 891–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in GREECE. *Learning Disability Quarterly*,

- 32(2), 55–69. <https://doi.org/10.2307/27740357>
- Castañeda, L., & Williamson, B. (2021). Assembling New Toolboxes of Methods and Theories for Innovative Critical Research on Educational Technology. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.7821/NAER.2021.1.703>
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentals of universal design for learning from an international perspective. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 27, 269–284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021V27E0065>
- Crawford, A. R. (2022). Exploring a Diverse Learner's Equipartitioning Learning Trajectory. *Investigations in Mathematics Learning*, 14(4), 288–304. <https://doi.org/10.1080/19477503.2022.2139090>
- Dimakos, I. C., Tsaganelia, A., & Lavidas, K. (2016). Parental requests for evaluation and authorities' responses: issues of accord. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 565–575. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194572>
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269–291. <https://doi.org/10.1177/1356336X16687303>
- 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), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Gutierrez, S. B. (2023). 'Are they walking their talk?': alignment of teachers' professed beliefs and enacted practices for teaching through dialogic argumentation. *Journal of Biological Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00219266.2023.2200800>
- Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203888>
- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek

- mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565>
- Kristiansen, E., & Stensrud, T. (2017). Young female handball players and sport specialisation: How do they cope with the transition from primary school into a secondary sport school? *British Journal of Sports Medicine*, *51*(1), 58–63.
<https://doi.org/10.1136/BJSPORTS-2016-096435>
- Mertala, P., Moens, E., & Teräs, M. (2022). Highly cited educational technology journal articles: a descriptive and critical analysis. *Learning, Media and Technology*.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2141253>
- Ozturk-Akar, E. (2023). Preservice science teachers' conceptions of trees, forests and deforestation. *Journal of Biological Education*, 1–12.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2023.2200788>
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, *45*(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Savage, G. C. (2020). What is policy assemblage? *Territory, Politics, Governance*, *8*(3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/21622671.2018.1559760>
- Şen, C., & Güler, G. (2022). Emerging Proof Productions of Freshmen in Euclidean Geometry Proof Tasks between Conjecturing and Proving. *Investigations in Mathematics Learning*, *14*(4), 320–342.
<https://doi.org/10.1080/19477503.2022.2145100>
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 218–229.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>
- Symeonidou, S., Loizou, E., & Recchia, S. (2023). The inclusion of children with disabilities in early childhood education: interdisciplinary research and dialogue.

European Early Childhood Education Research Journal, 31(1), 1–7.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2158632>

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/13603110500221586>

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θέμα Ερευνητικής Εργασίας:

«Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 18-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61+

3. Οικογενειακή Κατάσταση

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διαζευγμένος/η

4. Αριθμός Τέκνων

- 1
- 2
- 3
- πάνω από 3

5. Άλλες σπουδές;

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Διδακτορικός Τίτλος

6. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

7. Χρόνια προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση

- <5 χρόνια

- 5-10 χρόνια
- 11-15 χρόνια
- 16-20 χρόνια
- >20 χρόνια

8. Χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση

- <2 χρόνια
- 2-3 χρόνια
- 4-5 χρόνια
- >=6 χρόνια

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
9. Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης; (πχ έχετε τη δυνατότητα να θέσετε δραστηριότητες στους μαθητές όπως ο εκπ/κός της γενικής τάξης)					
10. Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ως προς τη διαμόρφωση-διδασκαλία του μαθήματος;	_____	_____	_____	_____	_____
11. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε είναι Συγκεκριμένοι & Εφικτοί;					
12. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέσατε μπορούν να επιτευχθούν χρονικά;					
13. Θεωρείτε πως αντιμετωπίζετε ισότιμα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας με τους γονείς των παιδιών;					
14. Πόσο θετικά κρίνετε την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του γενικού σχολείου;					
15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνύπαρξη με μαθητές χωρίς δυσκολίες;					
16. Πόσο θετικά θα χαρακτηρίζατε την επίδραση που ενέχει στα παιδιά η σύμπραξη εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη;					
17. Πόσο νομίζετε ότι επηρεάζει τους μαθητές	_____	_____	_____	_____	_____

τυπικής ανάπτυξης η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη;					
---	--	--	--	--	--

18. Από 0 έως 5, πώς θα αξιολογούσατε τη στάση του διευθυντή στην αξιοποίηση και την προώθηση του τμήματος ένταξης στο σχολείο σας;

- 0 (Εξαιρετικά κακή)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Εξαιρετικά καλή)

19. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του τμήματος ένταξης;

**Χειρότερη
σε σχέση με τώρα**

Ίδια με τώρα

**Καλύτερη
σε σχέση με τώρα**

- Στους επόμενους 3 μήνες
- Στους επόμενους 6 μήνες
- Στους επόμενους 12 μήνες

20. Από 0 έως 5, πώς θα αξιολογούσατε τη στάση του διευθυντή στην αξιοποίηση και την προώθηση της παράλληλης στήριξης στο σχολείο σας;

- 0 (Εξαιρετικά κακή)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Εξαιρετικά καλή)

21. Πώς θα αξιολογούσατε τη μελλοντική αξιοποίηση δράσεων, στο περιβάλλον του σχολείου, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παράλληλης στήριξης;

**Χειρότερη
σε σχέση με τώρα**

Ίδια με τώρα

**Καλύτερη
σε σχέση με τώρα**

- Στους επόμενους 3 μήνες
- Στους επόμενους 6 μήνες
- Στους επόμενους 12 μήνες