

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών : *Επιστήμες της  
Αγωγής***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Παράλληλης  
Στήριξης για την Υλοποίηση Προγραμμάτων  
Συνεκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

**Δέσποινα Αλεξούδη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Αναστασία Αλευριάδου**

**Ιούνιος 2019**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της*  
*Αγωγής***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Παράλληλης  
Στήριξης για την Υλοποίηση Προγραμμάτων  
Συνεκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

**Δέσποινα Αλεξούδη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Αναστασία Αλευριάδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των  
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Στις *Επιστήμες της Αγωγής*  
από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης  
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Ιούνιος, 2019**



## Περίληψη

Η παράλληλη στήριξη ως μέσο συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων – αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στις δομές της παράλληλης στήριξης για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες ήταν 15 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν σκόπιμα με γνώμονα τα έτη εμπειρίας τους ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη των στόχων της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα δεδομένα που προέκυψαν καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν και έγινε ποιοτική ανάλυση τους σύμφωνα με την μέθοδο ανάλυσης δεδομένων των Miles και Huberman (1994). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη σπουδαιότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι πολυδιάστατος και αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Η διδακτική εμπειρία και οι επιμορφώσεις μπορούν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά εξίσου σημαντική κρίνεται και η ανάπτυξη συνεργασιών με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής καθώς και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Ωστόσο, οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την ανησυχία τους για το μέλλον της συνεκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας λειτουργικής συνεκπαίδευσης. Η απουσία οργανωμένων επιμορφώσεων, το ελλιπές νομοθετικό πλαίσιο αρμοδιοτήτων, η συνεχής αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού καθώς και κατά περιπτώσεις πτωχές διαπροσωπικές συνεργασίες είναι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους. Τέλος, τα ευρήματα συζητούνται και αναλύονται συγκριτικά με ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από προηγούμενες έρευνες σχετικές με την παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, ενώ παρουσιάζονται παιδαγωγικές προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το έργο τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Παράλληλη Στήριξη, Συνεκπαίδευση, Στάσεις, Αντιλήψεις, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευση

## **Abstract**

Parallel support as a means of co-education in Greece constitutes a relevantly newly-established model of special education services provided to students with special education needs, and/or disabilities. Aim of the present research was to explore the point of view – opinion of the Instructors/ Teachers who have worked within the framework of inclusive education (co-education) and have implemented co-education (special education) programs within the Primary Education Level. 15 Substitute Teachers of Primary Education Level participated in such research, who were chosen intentionally based on their experience as Teachers of Inclusive Education (Teaching children with disabilities in Inclusive Settings) in Co-education classes. The material used in order to achieve the goals of the research was the semi-structured (semi-directive) interview. The results of the data received were recorded, codified and they were analyzed qualitatively in accordance to the Data Method Analysis of Miles and Huberman (1994). The results of the research showed and proved the importance of the institution of co-teaching. Teachers consider that their role is a multidimensional one and concerns the full and comprehensive development of the children both in learning, as well as in socio-emotional level. Teaching experience and seminars could contribute to such direction, but it is also important to collaborate with the Teachers of General Education, as well as with the rest of the school's personnel. However, the participant teachers expressed their concern for the future of the co-teaching. The absence of organized seminars, lack of audio-visual material, as well as, not good interpersonal relations are some of the factors which make their work more complicated and difficult. Finally, the results of the research are being discussed with the parties concerned and are being analyzed in comparison with the data from previous research conducted relative to the parallel support – co-teaching, while, new pedagogic proposals are being presented which shall improve the Teachers' work.

**Key Words:** Parallel Support, Co- Teaching , Points of View, Opinions, Instructors/Teachers of Primary Education Level.

## Ευχαριστίες

Η συγγραφή και η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας ήταν σίγουρα κάτι πρωτόγνωρο για τις έως τώρα δικές μου εμπειρίες στον χώρο της εκπαίδευσης. Θα ήθελα λοιπόν αρχικά να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας κ. Αλευριάδου Αναστασία για την εμπιστοσύνη, την καθοδήγηση, τις γνώσεις και τη συνέπεια της απέναντί μου σε όλη τη διάρκεια της μεταξύ μας συνεργασίας. Η βοήθεια, η υποστήριξη και ενθάρρυνσή της όλο αυτό το διάστημα ήταν καθοριστικοί παράγοντες προς την επίτευξη των στόχων μου.

Ακολούθως θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τον χρόνο που μου παραχώρησε, καθώς και για την υποστήριξη της προκειμένου να ανταποκριθώ στις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να μοιραστούν μαζί μου τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τη διδακτική τους εμπειρία σε τάξεις συνεκπαίδευσης.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή..... σελ. 8

### Κεφάλαιο 1ο

1.1 Η Πορεία της Ειδικής Αγωγής Μέσα από τη Νομοθεσία .....σελ. 11

### Κεφάλαιο 2ο

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Ένταξης, Ενσωμάτωσης, Παράλληλης Στήριξης, Συνεκπαίδευσης .....σελ. 16

2.2 Ορισμοί και Στόχοι Της Συνεκπαίδευσης .....σελ. 19

2.3 Μοντέλα Συνεκπαίδευσης ..... σελ. 22

2.4 Συνδιδασκαλία και Μοντέλα συνδιδασκαλίας ..... σελ. 24

2.5 Η Εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης στο Πλαίσιο της Τάξης .....σελ. 25

2.6 Η Παράλληλη Στήριξη ως Μέσο Συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα .....σελ. 27

2.7 Η Παράλληλη Στήριξη ως Μέσο Συνεκπαίδευσης σε χώρες του εξωτερικού..... σελ. 32

2.8 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης .....σελ. 37

2.9 Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης στη Γενική Τάξη. ....σελ. 39

2.10 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Συνεκπαίδευση ..... σελ. 45

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Έρευνα

3.1 Σκοπός και Στόχοι ..... σελ. 49

3.2 Συμμετέχοντες .....σελ. 50

3.3 Εργαλείο της έρευνας .....σελ. 52

3.4 Μεθοδολογία της έρευνας ..... σελ. 56

3.5 Συλλογή Δεδομένων ..... σελ.57

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Ανάλυση Δεδομένων**

4.1 Αποτελέσματα της Ποιοτικής Ανάλυσης των Συνεντεύξεων των Εκπαιδευτικών ...	σελ. 60
4.1.1 Θεματικός Άξονας Α: Ρόλος και Αρμοδιότητες Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης	σελ. 61
4.1.2 Θεματικός Άξονας Β: Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και Συνεργασίες...	σελ. 67
4.1.3 Αξιολόγηση του Θεσμού της Παράλληλης Στήριξης	σελ. 75

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Συζήτηση**

5.1 Συζήτηση.....	σελ. 90
5.2 Προτάσεις Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης.....	σελ.105
4.3 Περιορισμοί της έρευνας .....	σελ. 108
Βιβλιογραφία .....	σελ. 110

## **Παράρτημα**

Παράρτημα I: Μοντέλα Συνδιδασκαλίας.....	σελ. 128
Παράρτημα II: Συνέντευξη .....	σελ. 129
Παράρτημα III: Απομαγνητοφώνηση Συνέντευξης Δ11 .....	σελ. 132
Παράρτημα IV: Δείγμα Κωδικοποίησης Δεδομένων που Προέκυψαν από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού με κωδικό Δ11.....	σελ. 142
Παράρτημα V: Συνολικός Πίνακας Κωδικοποίησης των Αποτελεσμάτων που Προέκυψαν από Όλες τις Συνεντεύξεις .....	σελ.143



## Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα ο 20<sup>ος</sup> αιώνας αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής, 2009). Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια άρχισαν να υλοποιούνται προγράμματα παράλληλης στήριξης τα οποία αποσκοπούν στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον ν.3699/2008, άρθρο 6, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια της γενικής τάξης περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως είναι π.χ. τα όρια των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, ο συντονισμός των ενεργειών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, τρόποι διαχείρισης των μαθησιακών αναγκών. Για τα θέματα αυτά δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα ελληνικό μοντέλο παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και να εισαχθεί ο θεσμός ομαλά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Κάτω από το πρίσμα πολλών αλλαγών που έγιναν στους χώρους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τόσο παγκοσμίως (διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 1994), όσο και στην Ελλάδα, η Βουλή των Ελλήνων ψήφισε το Νόμο 2817/2000. Με την ψήφιση αυτού του νόμου η πολιτεία επιχείρησε να εντάξει οργανικά την ειδική αγωγή στο συνολικό πλαίσιο την εκπαίδευσης που ισχύει για όλα τα παιδιά και να συνδέσει την ειδική αγωγή με την παραγωγική διαδικασία με στόχο να επιτευχθεί η κοινωνική επανένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Ο Νόμος 2817, προωθεί την αντίληψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων με δύο τρόπους: είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003α).

Σίγουρα, οι απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης είναι αρκετές και έχουν επισημανθεί έντονα και επανειλημμένα οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών ως προς τη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών στις παραδοσιακές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος. Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής τους επικεντρώνεται στην ανεπάρκεια του χρόνου

διδασκαλίας, στην πιθανή ακαταλληλότητα των προγραμμάτων, αλλά και στην πιθανή επιβάρυνση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν και την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Συνεπώς, ο μεγαλύτερος αριθμός των ελλείψεων των περισσότερων εκπαιδευτικών δεν αφορά τόσο τη θεματική της ειδικής Παιδαγωγικής όσο εκείνη της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή δε συνδέεται με την ετοιμότητά τους σε σχέση με τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά με την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους (Σούλης, 2002). Αυτό που χρειάζεται να γίνει κατανοητό είναι ότι όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και με τον ίδιο τρόπο και γι' αυτό χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση των στόχων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και διαφορετική υποστηρικτική δομή. Ακόμα, αναφέρουν ως εμπόδια για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτιριακές υποδομές των σχολείων και την έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων (Τάφα, 1998).

Συμπερασματικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης-συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός. Η επιτυχία ή η αποτυχία του προγράμματος εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον ίδιο. Για να επιτευχθεί η επιτυχία του προγράμματος χρειάζονται στόχοι και σχέδια, νέες μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που μέχρι σήμερα δεν συνέβαινε και πολύ. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε τομείς όπως η οργάνωση, η συμβουλευτική και η επικοινωνία, δεξιότητες που από μόνες τους προϋποθέτουν συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών (Saleh, 1998).

Στόχος λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της συνεκπαίδευσης μέσα από την διδακτική τους εμπειρία στα σχολεία της Ελλάδας. Αναλυτικότερα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην πορεία της ειδικής αγωγής μέσα από τη νομοθεσία, όπως αυτή διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε μέσα από το πέρασμα των χρόνων.

Ακολούθως το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη συνεκπαίδευση και αποτελείται από δέκα υποενότητες. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη υποενότητα γίνεται διασαφήνιση των όρων ενσωμάτωση, παράλληλη στήριξη και συνεκπαίδευση. Ακολούθως αναφέρονται οι ορισμοί και οι στόχοι της συνεκπαίδευσης μέσα από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, ενώ στη Τρίτη

περιγράφονται τα μοντέλα της συνεκπαίδευσης και πώς αυτά μπορούν να βρουν εφαρμογή στη σχολική τάξη. η διαδικασία της συνδιδασκαλίας και τα μοντέλα με τα οποία αυτή μπορεί να βρει εφαρμογή στο πλαίσιο της τάξης. Στην τέταρτη υποενότητα αναλύονται τα μοντέλα της συνδιδασκαλίας, ενώ η πέμπτη αναφέρεται στην εφαρμογή της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη. Η έκτη υποενότητα αναφέρεται στην εφαρμογή της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα και η έβδομη απευθύνεται στην παράλληλη στήριξη ως μέσο συνεκπαίδευσης σε διάφορες χώρες του εξωτερικού. Σε συνέχεια των προηγούμενων στην όγδοη υποενότητα περιγράφεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Στην ένατη υποενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, ενώ τέλος η δέκατη υποενότητα απευθύνεται στους παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης.

Το τρίτο μέρος της εργασίας αφορά την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται το δείγμα, το εργαλείο της έρευνας, η συλλογή των δεδομένων καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις του δείγματος με σκοπό στο πέμπτο κεφάλαιο να καταγραφούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και συζήτηση σε σχέση με αυτά που αναδύθηκαν βιβλιογραφικά από το πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας. Τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ παράλληλα γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> :

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### 1.1 : Η Πορεία της Ειδικής Αγωγής Μέσα Από τη Νομοθεσία

Με τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση (special education) αναφερόμαστε σε ένα σύνολο ειδικά διαμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που εξυπηρετούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών . Τα ειδικά αυτά προγράμματα αποσκοπούν στην κάλυψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε παιδιού και παρέχονται σε ειδικά διαμορφωμένους και εξοπλισμένους χώρους (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Παρατηρώντας κανείς την πορεία της ειδικής αγωγής στο πέρασμα των χρόνων μπορεί να διαπιστώσει ότι στην αρχή η φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες είχε φιλανθρωπικό χαρακτήρα και τα άτομα αυτά ήταν αντικείμενα λύπησης και οίκτου (Χαραλάμπους, 2004). Ακολούθησε το φιλανθρωπικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο όλα τα προβλήματα πήγαιναν από το ίδιο το άτομο. Ενώ, τέλος, εμφανίστηκε το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία τοποθετείται στο κοινωνικό περιβάλλον και όχι σε προβλήματα του που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο (Φτιάκα, 1997).

Ενδεικτικά τώρα, σε διεθνές επίπεδο το 1948 εμφανίζεται η οικουμενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ακολουθούν οι Οικουμενική Διακήρυξη για τα άτομα με ψυχική υστέρηση το 1971 καθώς και η δήλωση σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποκτούν δικαιώματα σε πολλούς τομείς. Έπειτα, το 1981 συναντάται η δήλωση Sundberg, η οποία σχετίζεται με δράσεις και στρατηγικές για την εκπαίδευση την πρόληψη κι την ένταξη. Το 1990, η παγκόσμια διακήρυξη για όλους φέρνει αλλαγές σε θέματα ανισότητας. Ακολουθούν το 1993, οι πρότυποι κανόνες για την εξισορρόπηση των ευκαιριών των ατόμων με αναπηρία, ενώ τέλος, το 2000, διαμορφώνεται το πλαίσιο δράσης του Ντακάρ (UNESCO, 2000).

Σταθμό στην πορεία της ειδικής αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο αποτέλεσε η διακήρυξη στη Σαλαμάνκα το 1994. Το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις και έχει ως στόχο να τα βοηθήσει να καταστούν ενεργά μέλη στην κοινωνική ζωή. Κατά συνέπεια βελτιώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό όλα τα παιδιά να εκπαιδεύονται

μέσα στη γενική τάξη. Ακόμη, υλοποιούνται προγράμματα για την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε μέλη που εφάρμοσαν «το σχολείο για όλους», οργανώνονται υπηρεσίες για τον σχεδιασμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η θέση των γονέων των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή και αναπηρίες έτσι ώστε να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Τέλος, προωθείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνει εφικτή η διασφάλιση ενός σχολείου για όλους (UNESCO, 1994).

Αδιαμφισβήτητα η ειδική αγωγή ταυτίστηκε με ένα κλίμα περιθωριοποίησης, απαισιοδοξίας και κοινωνικού αποκλεισμού τα οποία μετέπειτα γύρω στον 20<sup>ο</sup> αιώνα αντικαθίστανται από αγάπη, συνεχή προσπάθεια, αποδοχή και αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κυπριωτάκης, 2001). Πιο συγκεκριμένα τώρα στον Ελλαδικό χώρο το 1906 ιδρύεται «ο οίκος των τυφλών» με διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου. Αργότερα το 1946 λειτουργεί «ο φάρος τυφλών Καλλιθέας» και το 1948 η σχολή τυφλών βορείου Ελλάδος στη Θεσσαλονίκη. Το 1949 ιδρύεται στα Σεπόλια «η Αγροτική και Τεχνική Σχολή Τυφλών» και από το 1950 και μετά λειτουργούν το εξαθέσιο ειδικό σχολείο στο ΚΕΑΤ Καλλιθέας καθώς και το διθέσιο ειδικό νηπιαγωγείο. Ακόμη, το 1923 ιδρύθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά, ενώ το 1936 λειτούργησε ο «Οίκος κωφάλαλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου» Το 1937 ιδρύθηκε το «Εθνικό Ίδρυμα προστασίας κωφάλαλων ενώ από το 1956 και μετά δημιουργήθηκαν παρόμοιες εκπαιδευτικές μονάδες σε διάφορα μέρη της Ελλάδας (Κυπριωτάκης, 2002).

Σταθμό στη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής αποτέλεσε το «Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών» το οποίο ιδρύθηκε το 1937 από τη Ρόζα Ιμβριώτη και αφορούσε παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση. Ακόμη, το 1937 ιδρύθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο στην Αθήνα με την ψήφιση του Α.Ν.453, ενώ εκ παραλλήλου ιδρύεται στην Αθήνα «η Ελληνική εταιρία προστασίας και αποκατάστασης των ανάπηρων παιδιών, ΕΛΕΠΑΑΠ. Αργότερα, το 1953 ιδρύεται ο πρώτος «ιατροπαιδαγωγικός συμβουλευτικός σταθμός» καθώς και η «εταιρεία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού» Τέλος, το 1962 ιδρύεται στην Ελλάδα το πρώτο ειδικό σχολείο για ασκήσιμα παιδιά με νοητική υστέρηση, το «Στουπάθειο». Εν συνεχεία, το 1961 ιδρύονται διάφορα ιδρύματα προστασίας των ανάπηρων παιδιών όπως «η Θεοτόκος», «Το ψυχολογικό κέντρο Βορείου Ελλάδος» και το «Σικιαρίδιον» (Κρουσταλάκης, 1994).

Συστηματικά, η ειδική αγωγή αναπτύσσεται στον Ελλαδικό χώρο μετά την δεκαετία του '70, με τα διδασκαλεία τα πρώτα σχολεία ειδικής αγωγής και την εμφάνιση των συμβούλων ειδικής αγωγής. Έπειτα, ψηφίστηκαν αρκετοί νόμοι που προάγουν την ειδική αγωγή όπως ο 1143/81, ο οποίος καθιερώνει πλέον την ειδική αγωγή ως τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη νομοθεσία καθορίζεται παροχή ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο τους θεσμούς της ειδικής αγωγής. Ακόμη, μέσα από τη συγκεκριμένη νομοθεσία ορίζεται η υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία από την ηλικία των 6 έως 17 ετών. Συνεπώς, για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού προωθείται η διαδικασία σχετικής επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ παράλληλα εισάγονται τέσσερις επιθεωρητές στον τομέα της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι ο Νόμος 1143 ήταν ο πρώτος νόμος που απέβλεπε στη συστηματική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες, οι περισσότερες διατάξεις του δεν ανταποκρίνονται στον γενικότερο σκοπό του, δηλαδή την δημιουργία ενός σχολείου ως τόπο εκπαίδευσης για τα παιδιά που εμφανίζουν κάποιες δυσκολίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996).

Επιπλέον, μέσα από το Ν. 1566/1985, ενσωματώνεται η ειδική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, τα ειδικά σχολεία προβλέπονται από τον Ν. 1566/85, άρθρα 32-36 σύμφωνα με τον οποίο ορίζεται τόσο η αξιοποίηση των δυνατοτήτων, η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και η θετική ανταπόκριση της κοινωνίας και η προσαρμογή των ατόμων σε αυτή.

Πάρ' όλα αυτά, ο νόμος αυτός επικρίθηκε, διότι όριζε ως προαιρετική την φοίτηση των ατόμων στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Επίσης ως αρνητικός παρουσιάστηκε ο διαχωρισμός που προέβλεπε μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ενώ ταυτόχρονα δεν προέβλεπε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία (Σούλης, 2008).

Ακολούθως, το 2000, με τον Νόμο 2817 η πολιτεία θεσπίζει πλέον μέτρα με σκοπό την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα πλαίσια του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τώρα, οι ειδικές τάξεις ονομάζονται τμήματα ένταξης, χωρίς όμως να πραγματοποιηθεί κάποια ουσιαστική μεταβολή. Ο νόμος δηλαδή δεν προβλέπει την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες. Επιπλέον, ο προγραμματισμός της ένταξης δεν στοχεύει στην κοινωνική τους ένταξη και τη συνεργασία τους με την κοινότητα. Τέλος, μέσα από τον συγκεκριμένο νόμο δεν προτείνονται τρόποι διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών στο

έργο της ένταξης, ενώ δεν αναφέρεται καθόλου σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Σούλης, 2008).

Σταθμό στην πορεία της εξέλιξης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί ο Νόμος 3699/2008. Με την ψήφιση του νόμου ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πλέον, οριοθετείται η έννοια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και ενισχύεται ο δημόσιος και υποχρεωτικός χαρακτήρας της. Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η προώθηση της διασφάλισης ίσων ευκαιριών «για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και κοινωνική και επαγγελματική ένταξη» (Νόμος 3699, 2008).

Ακολούθως ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς του 3699/2008 είναι ότι προσπαθεί να εφαρμόσει έναν «σχεδιασμό για όλους», έτσι ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε πολλές από τις δομές της καθημερινής ζωής. Καθοριστική θεωρείται η δημιουργία τμημάτων πρώιμης παρέμβασης, ενώ σημαντική είναι η δυνατότητα που δίνεται στην ομοσπονδία ατόμων με αναπηρία να εκπροσωπηθούν στο Εθνικό συμβούλιο παιδείας. Με τη θέσπιση του παρόντος νόμου η διάγνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται μέσω των ΚΕΔΔΥ, ενώ στο εξής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ανήκουν όσα παιδιά χαρακτηρίζονται α) από σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής β) οι πολλαπλές αναπηρίες και γ) τα παιδιά που έχουν υψηλές ικανότητες και ταλέντα. Επιπρόσθετα, ενεργός είναι πλέον ο ρόλος του γονέα-κηδεμόνα στη διαμόρφωση του προγράμματος εκπαίδευσης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ τέλος, η νομοθεσία του 2008 έρχεται να προσθέσει διατάξεις σε θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών παιδιών (Νόμος 3699, 2008).

Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τα παραπάνω, ο νόμος του 2008 καθιερώνει τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενιαία τάξη, την παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όταν κρίνεται απαραίτητο, καθώς και τη φοίτηση στα τμήματα ένταξης που θα λειτουργούν μέσα στα ενιαία σχολεία. Τέλος, όταν κάποια είδους φοίτηση από τις παραπάνω καθίσταται δύσκολη, ο 3699/2008 προτείνει τη διδασκαλία σε ειδικά διαμορφωμένες ΣΜΕΑΕ ή ακόμη και στο σπίτι σε εξαιρετικές περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η πρόσβαση σε κάποια από τις προαναφερθείσες δομές (Κυπριωτάκης, 2000). Συνεπώς, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή καθώς και στην επαγγελματική δραστηριότητα σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους. Στόχος των παραπάνω είναι η πρόσβαση των μαθητών με

αναπηρία, των εκπαιδευτικών καθώς και των γονέων σε όλες τις κοινωνικές δομές και υπηρεσίες (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Ωστόσο, η πορεία της ειδικής αγωγής φαίνεται να διακόπηκε με την ψήφιση του 3699/2008 ο οποίος γύρισε την ειδική αγωγή πολλά χρόνια πίσω. Τα ειδικά αναλυτικά προγράμματα δεν έφτασαν ποτέ στα σχολεία, ενώ ο όποιος προγραμματισμός για δημιουργία κέντρων ανεξάρτητης διαβίωσης, έγκαιρης παρέμβασης και πραγματικής συνεκπαίδευσης δεν υλοποιήθηκε, ενώ τα ευρωπαϊκά κονδύλια διατέθηκαν και διατίθενται και σήμερα για σεμινάρια και έργα που δεν έχουν βιωσιμότητα και καμία προοπτική ανάπτυξης της εκπαίδευσης των παιδιών. Η απουσία σχεδιασμού μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών στο σχολείο, καθώς και οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες εξαιτίας της μειωμένης επιμόρφωσης συνέβαλαν σημαντικά στην αδυναμία εφαρμογής της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000 · Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Συμπερασματικά, η ειδική αγωγή στη χώρα μας καθώς και το όραμα για ενιαία εκπαίδευση παραμένουν μετέωρα, ενώ ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα παρέχει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες μια αμφιβόλου ποιότητας εκπαίδευση με αδυναμία πρόσβασης σε πολλές από τις δομές της (Λαμπροπούλου, 2014).



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> :

### Συνεκπαίδευση

#### 2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Ένταξης, Ενσωμάτωσης, Παράλληλης Στήριξης, Συνεκπαίδευσης

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει μια σειρά από έννοιες οι οποίες καλούνται να περιγράψουν τη διαδικασία με την οποία μπορούν να εκπαιδευτούν τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ορισμένοι από αυτούς σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία είναι η «Παιδαγωγική της Ένταξης», η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή αλλιώς «ενιαία εκπαίδευση» καθώς και η «συνεκπαίδευση» ή «συμμετοχική εκπαίδευση».

Ο Σούλης (2002) ορίζει την Παιδαγωγική της Ένταξης ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Συνακόλουθα, η Ζώνιου-Σιδέρη (2000), αναφέρεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική γλώσσα ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος, λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση». Η ενσωμάτωση (mainstreaming) αν και θεωρείται κοινή και ενιαία φιλοσοφική θεώρηση η οποία μπορεί να εκφραστεί σε πολιτικό, κοινωνικό, και εκπαιδευτικό πεδίο, αναφέρεται διεθνώς με διαφορετικούς όρους, προκαλώντας σύγχυση όσον αφορά στην ορολογία. Έτσι, διεθνώς, χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι, για παράδειγμα στις Η.Π.Α. αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται ως ενσωμάτωση (mainstreaming), στη Μεγάλη Βρετανία ως ένταξη (integration), ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται και οι δυο όροι. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι δεν είναι η ορολογία που επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά η υιοθετούμενη φιλοσοφία και οι πρακτικές που επιλέγονται και εκφράζονται στις επιμέρους καταστάσεις.

Ο Χαρούπιας (2003), αναφέρει αναλυτικά του όρους «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση» και «ένταξη», διαχωρίζοντάς τους διεξοδικά. Έτσι, ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης το σύστημα της εκπαίδευσης δε διαφοροποιείται σημαντικά, αντιθέτως, παραμένει όπως είναι, ενώ προβλέπεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών και τεχνικών διευθετήσεων στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που να τους επιτρέπουν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και παράλληλα να εξασφαλίζουν εγγυήσεις της ακώλυτης φοίτησης των άλλων μαθητών. Οι παροχές αυτές γίνονται μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα συνεργασίας, το οποίο υποστηρίζεται από την έλλειψη ανταγωνισμού, την αναγνώριση της προσωπικής ιδιαιτερότητας, την επένδυση στις δυνατότητες των προσώπων και την ελάττωση ή εξουδετέρωση των αδυναμιών τους. Ωστόσο, παρά την εμφανή βελτίωση των υπηρεσιών που συνεπάγεται η υλοποίηση μιας πολιτικής ενσωμάτωσης προκρίνεται από τις αναπηρικές οργανώσεις ως όρος διαχωριστικός κυρίως, επειδή παραπέμπει σε σχέσεις υποταγής σε κάποια υπέρτερη ομάδα και σε επιλογές που δηλώνουν άρνηση της ιδιαιτερότητας.

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών. Συχνά πρόκειται για επιλεκτική τοποθέτηση, όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις. Στις προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης ανήκει η ελάχιστη, αν υπάρχει και αυτή, υποστήριξη του παιδιού με μειονεξίες. Εκφρασμένη αιτιολογία της υιοθέτησης της ίσης υποστήριξης θεωρείται η αποδοχή της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών ως βασικής κατευθυντήριας αρχής. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της προσέγγισης αυτής, ακόμα και οι θετικές διακρίσεις δημιουργούν διαχωρισμούς και πληγώνουν τα πρόσωπα προς τα οποία απευθύνονται. Η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από καλές προθέσεις, οι οποίες, ωστόσο, δεν είναι δυνατό να ευοδωθούν με δεδομένες τις ουσιαστικές ατομικές διαφορές που η φύση μας έχει επιφυλάξει και το γενικότερο ανταγωνιστικό κλίμα που η Πολιτεία έχει επιλέξει και εφαρμόζει μετά την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Χαρουπιάς, 2003).

Ως «ένταξη», θεωρείται η τοποθέτηση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, με σκοπό την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής τους, χωρίς, ωστόσο, να υπάρξει ανάλογη μέριμνα διαθεσιμότητας των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών, οι οποίες θα ήταν δυνατό να εγγραφούν κάτι παρόμοιο. Η ένταξη διαφέρει από τη συνεκπαίδευση στο ότι η πρώτη υποδηλώνει μία φυσική

παρουσία, μία εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, χωρίς διαφοροποιήσεις. Η ένταξη δεν οδηγεί αναγκαστικά στη συνεκπαίδευση, η οποία, ωστόσο, προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης. Ενέργεια ένταξης μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί η αποδοχή της «τοποθέτησης» των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην πλειοψηφία (ή και σε όλα) τα ελληνικά σχολεία της δημοσίας (και σε ορισμένες περιπτώσεις και της ιδιωτικής) εκπαίδευσης.. Όπως προκύπτει από την ξενόγλωσση, κυρίως, βιβλιογραφία, υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από τον όρο «συνεκπαίδευση». Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν διαφορετικά τον όρο «full inclusion» (πλήρη συνεκπαίδευση) από τον όρο «inclusion» (συνεκπαίδευση). Αποδίδουν, δηλαδή, στον όρο «inclusion» την έννοια της ένταξης ή της ενσωμάτωσης. Οι αντιπαραθέσεις γίνονται ακόμη πιο έντονες όταν εμπλέκονται γονείς, εκπαιδευτικοί και φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και η κάθε ομάδα νοηματοδοτεί τη συνεκπαίδευση με βάση τη δική της οπτική γωνία (Rogers, 1993). Είναι, όμως, ευρέως αποδεκτό ότι ο όρος «συνεκπαίδευση» διαφοροποιείται από τον όρο «ένταξη» στο ότι η ενταξιακή διαδικασία οδηγεί τον μαθητή να προσαρμοστεί στο σχολείο, ενώ στη συνεκπαίδευση, η κουλτούρα και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου διαθέτει την ευελιξία να συμπεριλαμβάνει παιδιά ανεξάρτητα από τη φύση ή την έκταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Mackey & McQueen, 1998).

Στην παρούσα εργασία λοιπόν, η πρακτική της παράλληλης διδασκαλία μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες ορίζεται ως συνεκπαίδευση, καθώς αφορά στις προσπάθειες εκείνες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003). Αυτό συνεπάγεται ότι είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, να συμμετέχει ισότιμα σε όλες τις εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το σχολείο, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, όμως, οφείλει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού (Farrell, 2004). Άλλωστε, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008), ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης ταυτίζεται με αυτόν της συνεκπαίδευσης καθώς και οι δύο αποσκοπούν στην αυτονόμηση του μαθητή στη σχολική τάξη, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του.

## 2.2 Ορισμοί και Στόχοι Της Συνεκπαίδευσης

Ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται σε μια σχετικά καινούρια μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, η συνεκπαίδευση αποτελεί μια μορφή συνδιδασκαλίας κατά την οποία, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης ( Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook, 2012). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει δηλαδή μαθητές από ένα πιο ευρύ φάσμα διαφορετικών πλαισίων και ικανοτήτων μάθησης σε γενικά σχολεία, τα οποία προσαρμόζονται και αλλάζουν τον τρόπο που εργάζονται προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Loreman, 1999).

Συχνά παρατηρείται στις βιβλιογραφικές αναφορές ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης ταυτίζεται με αυτή της συμπερίληψης, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια αντιμετώπισης των εμποδίων, που αποτρέπουν την συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην εκπαίδευση (Booth & Ainscow ,1998). Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η σωματική ή διανοητική αναπηρία. Όμως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει και την *ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών και πολιτικών*, ώστε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να μπορούν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών και στην ισότιμη αντιμετώπισή τους (Westwood, 2003). Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία και όχι για έναν τελικό στόχο, που πρέπει να επιτευχθεί μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Ainscow, 1999). Πρόκειται για μια ολόκληρη εκπαιδευτική φιλοσοφία που καλεί τα σχολεία να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές.

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης διαμορφώθηκε κυρίως μέσα από διεθνείς συζητήσεις σχετικές με την ικανότητα του γενικού σχολείου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών (Sebba & Ainscow, 1996). Πιο συγκεκριμένα η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απέκτησε σημαντική αναγνώριση όταν ο ΟΗΕ προώθησε την ιδέα της «Εκπαίδευσης για Όλους σε ένα συνέδριο στην Ταϊλάνδη το 1990 (David & Kuyini, 2012). Ενώ λίγα χρόνια αργότερα το παγκόσμιο Συνέδριο στην ειδική αγωγή που έγινε στη Σαλαμάνκα ενέκρινε την ιδέα της Συνεκπαίδευσης μέσα από τη διαμόρφωση ενός σχολείου που θα συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά (Ainscow, 2004).

Σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η βελτίωση των όρων ζωής ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συνεκπαίδευση προβλέπεται η αύξηση των εκπαιδευτικών επιλογών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, η παροχή κινήτρων συμμετοχής καθώς και η βελτίωση της επίδοσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Mastopieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2006).

Η συνεκπαίδευση προϋποθέτει ελπίδα, αποφασιστικότητα, ευελιξία, δημιουργικότητα. Ένα σχολείο συνεκπαίδευσης έρχεται σε αντίθεση με την αφομοίωση, όπου οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, την ταυτότητα, το φύλο ή την αναπηρία τους, πρέπει να ταιριάζουν σε ένα άκαμπτο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεκπαίδευση μετακινεί τα εμπόδια της συμμετοχής και της μάθησης, που μπορεί να βρίσκονται σε όλες τις όψεις του σχολείου (Ramsey, 2004).

Σύμφωνα με όσα υποστήριζε ο Bailey (1998), η συνεκπαίδευση αφορά τη φοίτηση σε ένα γενικό σχολείο με άλλους μαθητές. Σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες παρακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα, με ολοκληρωτική συμμετοχή όλων και με τρόπο που δεν τους κάνει να αισθάνονται ότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές. Ο Dyson (2000), επίσης, υποστηρίζει ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι μια μονολιθική αντίληψη, υπάρχουν πολλαπλές εκδοχές της. Παράλληλα, η συνεκπαίδευση έχει ως αναπόσπαστο κομμάτι τη δικαιοσύνη, την ισότητα καθώς και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Barton, 2004). Η κατάργηση των διακρίσεων και η αποδοχή απ' όλους ότι κάθε παιδί είναι κατάλληλο για εκπαίδευση και ότι τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι κατώτερα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις ώστε να έχουν όλα τα παιδιά την ποιοτική εκπαίδευση που τους ανήκει (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Αδιαμφισβήτητα, είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος του σχολείου που φοιτά, να συμμετέχει στις εμπειρίες του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού ( Farrell, 2004). Πλέον, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πρόβλημα για το σχολείο αλλά αφορμή για περαιτέρω βελτίωση της σχολικής κοινότητας. Κατά συνέπεια αυξάνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών μέσα από την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και το αμοιβαίο ενδιαφέρον (Allan, 1999 · Armstrong, 2003).

Είναι γεγονός ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την φιλοσοφία της κοινωνικής δικαιοσύνης, που υποστηρίζει την ίση πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (Loreman et al., 2007).

Ωστόσο, αν και η έννοια της συμπερίληψης – συνεκπαίδευσης κυριαρχεί στον κόσμο της εκπαίδευσης, υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις που αφορούν την πρακτική εφαρμογή της (Glazzard, 2011). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η «συμπερίληψη σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους» (Odom, 2000). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Allen και Schwartz (2001), η συνεκπαίδευση ταυτίζεται με την έννοια του «ανοίγειν» σε μια ομάδα, μια κοινότητα, ένα σχολείο της γειτονιάς ή μια ομάδα φίλων. Ο Nutbrown και Clough (2006), αποκρίθηκαν ότι η συνεκπαίδευση είναι «η διαδρομή προς τη μέγιστη συμμετοχή και τον ελάχιστο αποκλεισμό από τα περιβάλλοντα πρώιμης ηλικίας, από τα σχολεία και από την κοινωνία». Σύμφωνα με την οπτική των Lunt και Norwich (1999), η συμπερίληψη αποτελεί έναν σύνθετο όρο η πολυπλοκότητα του οποίου προκύπτει από αντιφάσεις στις εκπαιδευτικές αξίες καθώς και από διάφορους περιορισμούς στη σύνθεση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τέλος, ο Moberg, (2003), θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση στηρίζεται σε ένα σύνολο πολλαπλών αξιών, οι οποίες δεν είναι συμβατές.

Με λίγα λόγια αν και έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της συνεκπαίδευσης πολλοί ειδικοί συγκλίνουν στον στόχο της συνεκπαίδευσης όπως αυτός διατυπώθηκε από το Συμβούλιο για τα Ιδιαίτερα Παιδιά του τμήματος Παιδικής Ηλικίας (1993). Σύμφωνα με αυτόν κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να δραστηριοποιείται ενεργά σε φυσικά περιβάλλοντα, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ικανότητές του.

Συμπερασματικά, η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί μια μεταρρύθμιση της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά θέτει υπό διαπραγμάτευση την οργάνωση των σχολείων σε εθνικό επίπεδο, ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και ως προς τους τρόπους διδασκαλίας, παιδαγωγικής προσέγγισης και αξιολόγησης (Slee, 2004). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004), χρειάζεται μετασχηματισμός και αναδιάρθρωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάπτυξη ενός ενοποιημένου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο να περιέχει εκπαιδευτικά οφέλη σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συνεκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολείων, αλλά και με τις κουλτούρες και τις πολιτικές των εκπαιδευτικών θεσμών σε όλα τα επίπεδα του συστήματος.

### 2.3 Μοντέλα Συνεκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε η συνεκπαίδευση εμφανίστηκε στο προσκήνιο ως η πιο δίκαιη προσέγγιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Farell, 2000). Ένα σχολείο που υιοθετεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει ταυτόχρονα να αποδεχτεί και να αναγνωρίσει τα δικαιώματα όλων των παιδιών, να συμβάλει στην ομαλή ανάπτυξη τους, στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών και να τα προετοιμάσει να αναλάβουν αργότερα δράση ως ενήλικες στην κοινωνία (Centre for Educational Research and Innovation, 1999).

Ωστόσο η πρακτική της συνεκπαίδευσης δεν εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία με μια συγκεκριμένη μορφή και δομή. Αντίθετα κάθε σχολείο ανάλογα με τις υποστηρικτικές δομές, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τον διευθυντή αλλά και τις περιπτώσεις των παιδιών που διέθετε εφαρμόζε με διαφορετικό τρόπο την πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Norwich (2000), τέσσερα είναι τα βασικά μοντέλα της συνεκπαίδευσης τα οποία μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι είναι και τα επικρατέστερα.

Πρώτο απ' όλα το μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις ( Full non-exclusionary inclusion). Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τοποθετούνται στις γενικές τάξεις των σχολείων της περιοχής τους. Έτσι, καλλιεργείται η αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών, χωρίς να απομονώνονται τα παιδιά με ιδιαίτερες δυνατότητες και ικανότητες. Σε αυτό το μοντέλο δεν παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες έξω από το πλαίσιο της τάξης καθώς θεωρείται ότι η τάξη είναι το πλέον κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον τόσο για την απόκτηση γνώσεων όσο και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών .Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια νομοθετική ρύθμιση που να κατοχυρώνει τα δικαιώματα αυτών των παιδιών έτσι ώστε η εμπλοκή τους στη γενική τάξη να είναι ακόμη πιο επιτυχημένη (Norwich, 2000).

Ακολουθεί το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη. Το δεύτερο μοντέλο σε αντίθεση με το πρώτο προβάλλει ως απαραίτητη την παροχή πρόσθετης βοήθειας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ειδικευμένο προσωπικό ή σε τάξεις υποστήριξης (recourse rooms), όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Επιπρόσθετα, εδώ έχουμε ειδικά διαμορφωμένη νομοθεσία καθώς και προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών. Συμπερασματικά, στο δεύτερο μοντέλο η ειδική αγωγή ταυτίζεται με τη γενική εκπαίδευση. Δε λειτουργούν πλέον ειδικά

σχολεία και ειδικές τάξεις αλλά μόνο γενικές τάξεις και τάξεις υποστήριξης. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κανονικά στις γενικές τάξεις αλλά παράλληλα δέχονται βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, τον διευθυντή, το σύλλογο γονέων, την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλους συλλόγους αναπήρων (Norwich, 2000).

Το τρίτο μοντέλο επικεντρώθηκε στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών και ονομάστηκε Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών. Πιο αναλυτικά αυτή η μορφή της συμπερίληψης αποδέχεται τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις σε περιορισμένο βαθμό. Επιτρέπει δηλαδή τη φοίτηση αυτών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικές σχολικές μονάδες μόνο όταν η ενσωμάτωσή τους στη γενική τάξη κρίνεται ως επιζήμια για τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό προσωπικό μετά από συστηματική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αποφανθεί για το χρονικό διάστημα που οι μαθητές αυτοί θα παρακολουθήσουν μαθήματα σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις (Norwich, 2000).

Τέλος το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης εντάσσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία και επισημαίνεται η σπουδαιότητά τους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το τέταρτο μοντέλο οι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες δεν προβάλλουν την διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν σε αυτά αλλά τα βοηθούν να ενταχθούν σε οικεία περιβάλλοντα, καθώς στις σχολικές μονάδες αυτές έρχονται σε επαφή με παιδιά που παρουσιάζουν παρόμοιες ιδιαιτερότητες. Συμπερασματικά, σύμφωνα με το περιοριστικό μοντέλο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται σε ακαδημαϊκό επίπεδο από τις ειδικές μονάδες υποστήριξης, ενώ το γενικό σχολείο συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους. Αξίζει λοιπόν να σημειωθεί ότι το τέταρτο μοντέλο συνεκπαίδευσης αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές να ανάγκες να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο ενώ παράλληλα η παροχή ειδικής βοήθειας μπορεί να συναποφασιστεί από τους γονείς των παιδιών και το αρμόδιο εκπαιδευτικό προσωπικό (Norwich, 2000).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Norwich (2000) και τα τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά τα οποία αντιστοίχως μπορεί να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στη σχολική ζωή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα στο πρώτο μοντέλο δεν είναι εύκολη η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που θα ανταποκρίνονται και θα καλύπτουν επαρκώς τις



ανάγκες που δημιουργούν οι ποικιλόμορφες τάξεις, ενώ παράλληλα αποτρέπεται η συμμετοχή των γονέων στην επιλογή της μεθόδου με την οποία θα εκπαιδευτούν τα παιδιά τους. Το τέταρτο μοντέλο με τη σειρά του φαίνεται να περιορίζει αρκετά τις ευκαιρίες ενσωμάτωσης και κοινωνικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο ενώ το δεύτερο και το τρίτο εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και δεν συνυπολογίζεται η γνώμη των γονέων. Πέρα από τα παραπάνω όμως ο Norwich υποστηρίζει ότι η για να μπορέσει ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης να είναι επιτυχημένο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών, να αναπροσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα, να κατοχυρωθούν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με τη βοήθεια της νομοθεσίας και κλείνοντας επισημαίνει την αναγκαιότητα της εμπλοκής των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων (Norwich, 2000).

## **2.4 Συνδιδασκαλία και Μοντέλα συνδιδασκαλίας**

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα στη γενική τάξη. Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μέσω της συνεργατικής διδασκαλίας. Ο όρος συνεργατική διδασκαλία εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλία το 1960 και αποσκοπούσε στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες διαφορετικών μαθητών (Σούλης, 2008). Συνεπώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία προωθείται η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών έτσι ώστε να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Borens & Hourcade, 1995).

Στην εφαρμογή προγραμμάτων συνδιδασκαλίας απαιτείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και ο από κοινού σχεδιασμός της μεθόδου με την οποία θα δράσουν έτσι ώστε να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η συνδιδασκαλία σύμφωνα με τους Cook και Friend (1995), μπορεί να εφαρμοστεί με έξι διαφορετικούς τρόπους και εξαρτάται από τις ανάγκες και τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν κάθε φορά (Σούλης, 2008).

Πρώτη μέθοδος συνδιδασκαλίας αποτελεί αυτή κατά την οποία ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί. Μέσα από την παρατήρηση ελέγχονται οι αντιδράσεις, οι συζητήσεις, οι εργασίες

με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολη η αναπροσαρμογή των στόχων όταν κρίνεται απαραίτητο. Συνεπώς μέσω της αξιολόγησης σχεδιάζεται η διδασκαλία έτσι ώστε να ανταποκρίνεται και να ευνοεί της ανάγκες των μαθητών. Ακολούθως ένας άλλος τύπος συνδιδασκαλίας είναι αυτός όπου ένας διδάσκει και ένας βοηθάει. Σε αυτή την περίπτωση ένας εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα, ενώ ο δεύτερος περιφέρεται στην τάξη και βοηθάει όποιον μαθητή έχει ανάγκη.

Τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός που βοηθάει είναι αυτός της ειδικής αγωγής. Ένας άλλος τύπος συνδιδασκαλίας είναι αυτός που γίνεται σε φάσεις (Station Teaching). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της τάξης χωρίζουν τους μαθητές σε τρεις ομάδες οι οποίες θα περάσουν από τρεις διαφορετικές φάσεις. Κατά την πρώτη φάση διδάσκει ο ένας εκπαιδευτικός σε κάθε ομάδα ξεχωριστά. Στη δεύτερη φάση διδάσκει ο άλλος εκπαιδευτικός στην κάθε ομάδα ξεχωριστά, ενώ την Τρίτη φάση τα μέλη της κάθε ομάδας πραγματοποιούν ομαδικές ή ατομικές εργασίες. Ο τέταρτος τύπος συνδιδασκαλίας είναι η εναλλακτική διδασκαλία. Στην εναλλακτική διδασκαλία η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα διδάσκεται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στην άλλη πραγματοποιείται διαφοροποιημένη διδασκαλία ειδικά διαμορφωμένη για να καλύψει τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Ακολουθεί η παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί της τάξης διδάσκουν παράλληλα το ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε ομάδες που έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών τους. Τέλος, στην ομαδική διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές της τάξης. Το μάθημα έχει μορφή συζήτησης ενώ οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013).

Η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω τύπων συνδιδασκαλίας σίγουρα παρουσιάζει πολλά θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι έτσι ώστε να επιλέξουν την καταλληλότερη ως προς τους στόχους και τις ανάγκες που θα πρέπει να καλύψουν και να εξυπηρετήσουν κάθε φορά (Dieker & Little, 2015),(βλπ. Παράρτημα Ι).

## **2.5 Η Εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης- Συνεκπαίδευσης στο Πλαίσιο της Τάξης**

Η παράλληλη στήριξη στην εκπαίδευση αποτελεί μία μορφή συνδιδασκαλίας όπου οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία ενός θέματος ή μαθήματος σε δύο διαφορετικές ομάδες. Η γενική τάξη χωρίζεται σε δύο μέρη, όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο στον ίδιο χρόνο, ο καθένας στο μέρος που έχει επιλέξει (Friend

&Bursuck, 2002). Αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με ένα μικρό μέρος μαθητών και να προσφέρουν σε εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες εξατομικευμένη και στοχευμένη διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Sileo & vanGarderen, 2010). Ο στόχος της παράλληλης στήριξης είναι οι μαθητές να αυτονομηθούν σταδιακά σαν παρουσίες στη γενική τάξη, ούτως ώστε να μην είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής να βρίσκεται στην τάξη συνεχώς (Παπαναστασίου, 2008). Η παράλληλη στήριξη ως μορφή συνδιδασκαλίας παρέχεται ως μία ενίσχυση στην ένταξη των μαθητών, ενώ δε σχετίζεται με τη φύλαξη, την εξυπηρέτηση ή την παροχή βοήθειας στην καθημερινή διαβίωσή τους.

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης παρέχεται στους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μόνο στην περίπτωση κατά την οποία μπορούν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα της γενικής τάξης. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να συνδράμει στη διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών στη γενική τάξη με ένα μεθοδικό αλλά και οργανωμένο τρόπο. Για να επιτύχει τους σκοπούς της η παράλληλη στήριξη, πρέπει να υπάρχει η ταυτόχρονη αποτελεσματική συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Sileo & van Garderen, 2010). Εξαιτίας του γεγονότος ότι η συνεργασία του ανθρωπίνου δυναμικού μίας σχολικής κοινότητας, θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να προσπαθούν, ώστε να προάγεται η συνεργασία μεταξύ τους και οι στόχοι της διδασκαλίας να συναντούν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τόσο το διδακτικό έργο, όσο και η δύναμη των εκπαιδευτικών πρέπει να επιμερίζεται και να υπάρχει μία ισότιμη σχέση μεταξύ τους, χωρίς να σημαίνει ότι ο ένας εκπαιδευτικός θα επισκέπτεται απλά την αίθουσα του άλλου (Παπαναστασίου, 2008).

Συνεπώς, για την επιτυχή ολοκλήρωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργούν τις ικανότητες της συνεργασίας τους και να αποφεύγουν την εκδήλωση συγκρούσεων. Πρέπει να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος, ώστε να προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες της γενικής τάξης, ενώ όταν οι ρόλοι εναλλάσσονται πρέπει να υπάρχει συνεννόηση και συγκατάθεση των δύο μερών που συμμετέχουν. Ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην παράλληλη στήριξη πρέπει να είναι η προώθηση της αυτονομίας των μαθητών, να διδαχθούν δηλαδή έτσι ώστε να λειτουργούν με ανεξάρτητο τρόπο τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν στην παράλληλη στήριξη δεν πρέπει να

αισθάνονται εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (Friend & Bursuck, 2002).

Εκ παραλλήλου, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, όταν βρίσκεται στη γενική τάξη, δεν πρέπει να απασχολείται αποκλειστικά με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι σκόπιμο, εκτός από την υποστήριξη που οφείλει να παρέχει προς τους μαθητές με δυσκολίες να βοηθά και τους υπόλοιπους μαθητές με τυπική ανάπτυξη οι οποίοι μπορεί να έχουν κάποια ανάγκη. Βρισκόμενος σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, μπορούν να εναλλάσσουν τους ρόλους τους και ταυτόχρονα να βοηθά ο ένας τον άλλον κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Είναι πολύ σημαντικό να αφομοιωθεί στη γενική τάξη, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και να μην είναι εύκολο να διακριθεί ποιος είναι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και ποιος εκείνος της παράλληλης στήριξης (Παπαναστασίου, 2008).

## **2.6 Η Παράλληλη Στήριξη ως Μέσο Συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Η παράλληλη στήριξη εμφανίστηκε στους κόλπους της ειδικής αγωγής σαν μία μορφή εκπαίδευσης η οποία παρέχεται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες έτσι ώστε να τους παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση και να μην αποκλείονται από το πλαίσιο της γενικής τάξης. Συνεπώς με αυτόν τον τρόπο τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες μπορούν να έχουν ενεργό συμμετοχή στην καθημερινότητα του σχολείου, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και διεκδικούν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας νοητικών, αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς

υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Ακολούθως ,το άρθρο 6 αναφέρεται στη φοίτηση των μαθητών αυτών στην Παράλληλη Στήριξη και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής , όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση».

Το 2018 τη θέση των ΚΕΔΔΥ αναλαμβάνουν πλέον τα ΚΕΣΥ, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης τα οποία λειτουργούν στις έδρες των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και αποτελούν οργανικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Ο ρόλος των Κ.Ε.Σ.Υ., σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του ν. 4547/2018 είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Όπου στις διατάξεις της παρούσας απόφασης γίνεται αναφορά σε σχολικές μονάδες, νοούνται και τα Ε.Κ. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα Κ.Ε.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου. Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις των Κ.Ε.Σ.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αποσκοπούν στην πολυδιάστατη

υποστήριξη του έργου των σχολικών μονάδων και του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της περιοχής ευθύνης τους. Οι αρμοδιότητες και οι βασικοί άξονες λειτουργίας των Κ.Ε.Σ.Υ. ορίζονται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του ν. 4547/2018 και αφορούν τη διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, τις στοχευόμενες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις και δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού. Επιπλέον, τα Κ.Ε.Σ.Υ αναλαμβάνουν την υποστήριξη του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, την ενημέρωση και επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου απέναντι σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω να και έγιναν συστηματικές προσπάθειες για την ανάδειξη και την εξέλιξη της ειδικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2011), το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν προάγει την κοινωνική μάθηση, που αποτελεί άμεση ανάγκη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, και τα σχολικά τμήματα ένταξης περιορίζονται στο μαθησιακό κομμάτι. Παράλληλα, στα ειδικά σχολεία απομονώνεται η διαφορετικότητα των παιδιών, ενώ στην τάξη των γενικών σχολείων η διαφορετικότητα δείχνει να διαταράσσει τη συνήθη ισορροπία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαίδευση να προχωρά με «ατομικές» προσεγγίσεις, προσανατολιζόμενη στην «ανεπάρκεια» των μαθητών (Gregory, 2005). Κοινώς, ο προσανατολισμός είναι σ' αυτά που δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής και όχι σε αυτά που αδυνατεί να του παρέχει η κοινωνία, έτσι ώστε ο ίδιος να ορίζεται ως ενεργό μέλος

Παρομοίως στο άρθρο 7 του ίδιου νόμου αναγράφεται ότι «...η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων». Συμπερασματικά, αν και ο νόμος 3699/2008 προσέθεσε στη φρασεολογία του τον όρο συνεκπαίδευση ως Παράλληλη Στήριξη παρουσιάζει σημαντικά κενά ως προς τον θεσμό της συνδιδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπληρωματικά, η παρεχόμενη από το Υπουργείο Παιδείας Ειδική Αγωγή είναι ελλιπής, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά και στην ουσία δεν αποτελεί κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Συνήθως οι διάφορες ρυθμίσεις, διακηρύξεις, νομοθετικές διατάξεις ή ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων που γίνονται από το

Υπουργείο Παιδείας, αφορούν το γενικό πληθυσμό των παιδιών, χωρίς να υπολογίζονται σε αυτόν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον, παρά τις προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν μέσα από τη νομοθεσία για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης, απογοητευτικές για την πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι οι μεγάλες καθυστερήσεις που πραγματοποιούνται και οφείλονται στο ιστορικό της ξεχωριστής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντί να προωθήσει την εκπαίδευση για όλους δημιούργησε προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ειδικών – φροντιστηριακών τάξεων. Οποιαδήποτε προσπάθεια για συνεκπαίδευση έφερνε απογοητευτικά αποτελέσματα, αφού η στήριξη αυτών των προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας ήταν ελλιπής και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι στην υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μεγάλα, ενώ τα αποτελέσματα από αυτά τα πρωτοποριακά προγράμματα δεν έγιναν ευρέως γνωστά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, ακόμη και στη λειτουργία των ειδικών τάξεων υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές και παροχές. Αυτές οι ελλείψεις οδηγούν πολλούς μαθητές, ακόμα και χωρίς σοβαρές ειδικές ανάγκες, στα ειδικά σχολεία τα οποία όμως αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα (Παντελιάδου, 1995).

Ο Συνήγορος του Πολίτη, αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραμένουν σε κατάσταση αναμονής και εκκρεμότητας, που μπορεί να παραταθεί και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το γεγονός, όμως αυτό, τους στερεί τη δυνατότητα ουσιαστικής ένταξης (δεδομένου ότι, εξ ορισμού, πρόκειται για μαθητές για τους οποίους η παράλληλη στήριξη έχει κριθεί ως αναγκαία προϋπόθεση για τη σχολική τους φοίτηση), χωρίς παράλληλα να αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις. Ακόμη και όταν η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, συχνά παρατηρούνται προβλήματα που υπονομεύουν τον σκοπό του θεσμού.. Με βάση τα παραπάνω, ο Συνήγορος του Πολίτη, προβαίνει στις εξής διαπιστώσεις, αναφέροντας ότι «...στις περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση ή με τρόπο ανεπαρκή, τα συνακόλουθα προβλήματα μπορεί να οδηγήσουν σε ουσιαστική καταστρατήγηση του σκοπού της. Ειδικότερα, η καθυστέρηση ή η ελλιπής εφαρμογή του μέτρου μπορεί να καταστήσουν δυσχερή ή ακόμη και αδύνατη την παραμονή στο γενικό σχολείο των ενδιαφερόμενων μαθητών, λόγω των προβλημάτων προσαρμογής και του αρνητικού κλίματος που έχει ήδη δημιουργηθεί, το οποίο δύσκολα αναστρέφεται ακόμη και αν το μέτρο υλοποιηθεί στη συνέχεια». Οι δυσλειτουργίες διαπιστώνονται και στη διάταξη

του άρθρου 7 παρ.4 γ' του Ν. 3699/08, εισάγει το μέτρο της παράλληλης στήριξης μαθητών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού από πρόσωπο επιλογής της οικογένειας που υλοποιείται «κατόπιν σύμφωνης γνώμης του & Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου & Διδασκόντων». Η διάταξη αυτή, μπορεί να αποτελεί μια επιθυμητή (από την οικογένεια) λύση λόγω της ανάγκης διασφάλισης συνέχειας ή υποστήριξης μαθητή από συγκεκριμένο πρόσωπο που γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του, ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πλειονότητα των αιτημάτων παράλληλης στήριξης δεν υλοποιείται από το ΥΠΕΠΘ, διαφαίνεται ο κίνδυνος μετάθεσης της ευθύνης της πολιτείας στις οικογένειες, όταν αυτές πιέζονται ή εξαναγκάζονται έμμεσα να διασφαλίσουν συνοδό για ένα μαθητή ο οποίος δεν μπορεί να «σταθεί» στη σχολική τάξη χωρίς ατομική υποστήριξη. Στις περιπτώσεις αυτές, εισάγεται επίσης μια επιπλέον διάκριση εις βάρος μαθητών των οποίων οι οικογένειες δεν μπορούν να επωμισθούν το οικονομικό κόστος.

Κατά συνέπεια, ο Συνήγορος του Πολίτη, προτείνει την εύρεση αποτελεσματικών λύσεων έτσι ώστε να μπορέσει να επιφέρει θετικά αποτελέσματα η πρακτική της συνεκπαίδευσης, αναφέροντας ότι «...λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις γενικότερες ανάγκες υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το Υπουργείο να μεριμνήσει ώστε η παράλληλη στήριξη - πέραν της παροχής της καθαυτής και του σαφούς διαχωρισμού της από την φοίτηση σε τμήμα ένταξης - να διασφαλίζεται από την αρχή του σχολικού έτους και, όπου αυτό είναι εφικτό, να επιδιώκεται η συνέχισή της το επόμενο έτος από τον ίδιο εκπαιδευτικό, ώστε να αποφεύγεται η εναλλαγή προσώπων με όλα τα συνακόλουθα προβλήματα προσαρμογής των ενδιαφερόμενων μαθητών. Επίσης, όσον αφορά μαθητές με ειδικές κατηγορίες προβλημάτων (π.χ προβλήματα όρασης, ακοής κλπ.), είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την εξειδίκευση που απαιτείται ώστε να μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τον συγκεκριμένο μαθητή. Αναφορικά με τη συχνά παρατεταμένη καθυστέρηση στην εξέταση και υλοποίηση των αιτημάτων παροχής παράλληλης στήριξης, επισημαίνει την υποχρέωση του ΥΠΕΠΘ για διεκπεραίωσή τους ή για έγγραφη αιτιολογημένη ενημέρωση των ενδιαφερόμενων σε περίπτωση απόρριψης ή καθυστέρησης υλοποίησής τους

Εκ Παραλλήλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συστηματική χρήση του όρου Παράλληλη Στήριξη δημιούργησε ποικίλα προβλήματα στους εκπαιδευτικούς. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι υπηρεσίες συνεκπαίδευσης είναι υπηρεσίες περιορισμένης ή αναπόδεικτης αποτελεσματικότητας και περιορίζονται σε μη συστηματικές παρεμβάσεις υποστήριξης της κοινωνικής συνύπαρξης των μαθητών με αναπηρία στο συνηθισμένο



σχολείο. Θεωρητικά, η συνεκπαίδευση αποτελεί την υπέρτατη προσπάθεια μιας πολιτείας να διαμορφώσει υπεύθυνη αντισταθμιστική πολιτική έναντι της αναπηρίας και της εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας, γεγονός που στην Ελλάδα, δε συμβαίνει (Χαρουπιάς, 2003).

Είναι γεγονός ότι αν και οι νομοθετικές πράξεις στην Ελλάδα περί της ειδικής αγωγής προσπάθησαν να την εκσυγχρονίσουν και να διαμορφώσουν μια ενιαία εκπαίδευση για όλα τα παιδιά απομακρύνοντας την από το ιατρικό μοντέλο και ενισχύοντας τους φορείς της εκπαίδευσης (ΚΔΑΥ, ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥ) αυτό στην πραγματικότητα δε γίνεται εφικτό. Εν τούτοις, «η μετάθεση των αρμοδιοτήτων διάγνωσης από τους φορείς υγείας σε εκπαιδευτικούς φορείς δεν προβάλλει ως πράξη αποϊατρικοποίησης - χειραφέτησης της ειδικής αγωγής, αλλά ως πράξη θεραπευτικής αντιμετώπισης της γενικής εκπαίδευσης. Στην τελευταία τριακονταετία η ειδική αγωγή δεν αποκόπτεται από την ιατρική αυθεντία, αλλά αντίθετα ενισχύει την ιεραρχική τους σχέση» (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012)

Συνεπώς, η Ελλάδα μοιάζει να είναι αρκετά χρόνια πίσω αναφορικά με τις δομές της Παράλληλης Στήριξης – Συνεκπαίδευσης . Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι συνθήκες που επικρατούν στα ειδικά σχολεία μοιάζουν αρκετά με αυτές του ιδρύματος, ενώ παράλληλα παρά τις προβλέψεις της νομοθεσίας περί ισότητας και ενσωμάτωσης το ιατρικό μοντέλο παραμένει σε πολλές από τις δομές της εκπαίδευσης. η αδυναμία εφαρμογής της συνεκπαίδευσης ίσως να οφείλεται στην ουσιαστική απουσία ενός σχεδιασμού κοινωνικής πολιτικής, ο οποίος θα οδηγούσε στην αποτελεσματική ένταξη, συμπερίληψη, ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο ενιαίο σχολείο. (Κοκκινάκη, 2014).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τα παραπάνω, η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία μπορεί να γίνει πράξη εφόσον αυτή συνοδευτεί από ανθρώπους που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν. Η ένταξη λοιπόν των παιδιών είναι εφικτή, εφόσον η νομοθεσία το προϋποθέτει, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη. «Το σχολείο έτσι θα γίνει περισσότερο ίσο προς μια ομάδα παιδιών που ξεκινούν από άνιση αφετηρία, διορθώνοντας μια κοινωνική αδικία» (Κοκκινάκη, 2014).

## **2.7 Η Παράλληλη Στήριξη ως Μέσο Συνεκπαίδευσης σε χώρες του εξωτερικού**

Αδιαμφισβήτητα, η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο βασικά ζητήματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Ιδιαίτερα σε εκείνες τις χώρες, όπου έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ σύστημα Ειδικής Αγωγής για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καταβάλλονται έντονες προσπάθειες και πραγματοποιείται ένας συνεχής

εκπαιδευτικός προγραμματισμός αλλά και πειραματισμός για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης (Evans 1995·Μπάρδης 1997). Έτσι, σε αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη, παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βάζει τέλος στον αποκλεισμό και την απομόνωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Αναγνωστοπούλου 1991· Cerná 1995).

Αναλυτικότερα, σε χώρες όπως η Ιταλία και η Δανία, η πρακτική της συνεκπαίδευσης έχει πλέον θεσπιστεί και κατοχυρωθεί νομικά. Την ίδια στιγμή σε άλλες χώρες γίνονται πειραματικές προσπάθειες και εφαρμόζονται πιλοτικά προγράμματα συνεκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιολογηθεί η συνεκπαίδευση μέσα από τα αποτελέσματά της. Στην Αυστρία και η Γερμανία, έχει αναγνωριστεί η ανάγκη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο και να συνυπάρχουν, να συνεκπαιδεύονται μαζί με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης 1997). Παρατηρείται λοιπόν σε αρκετές χώρες της Ευρώπης η τάση για προσφυγή σε νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ωστόσο, σε πολλές χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης παρουσιάστηκαν προβλήματα αναφορικά με την εδραίωση της συνεκπαίδευσης εξαιτίας των στάσεων της κοινωνίας απέναντι σε ορισμένες ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ενώ η έλλειψη οικονομικών πόρων δημιούργησε ποικίλα προβλήματα που εμπόδισαν την παροχή των απαραίτητων υπηρεσιών (Ainscow & Haile –Giorgis ,1999). Στη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου και τη Γερμανία, η εκπαίδευση είναι διαχωρισμένη. Στα άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται διαφορετικές δομές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Δανία, η Ιταλία και η Σουηδία, χαρακτηρίζονται από εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Hegarty 1994). Ιδιαίτερα στη Δανία εφαρμόζεται η πολιτική του ενός σχολείου για όλους. Στη Νορβηγία ακολουθείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης ήδη από το 1991, ενώ στην Ισπανία υπάρχει ένα καλά οργανωμένο δίκτυο συνεκπαίδευσης, το οποίο παρέχει βοήθεια και στήριξη σε όλα τα σχολεία. Στην Ιταλία, επίσης, έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο πληροφόρησης στο οποίο κάθε σχολείο έχει πρόσβαση και μπορεί αυτόνομα να διαχειριστεί τις πληροφορίες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Ενώ, παράλληλα στην Αγγλία δίνεται έμφαση στην ανεύρεση μεθόδων που θα καταστήσουν τη συνεκπαίδευση πιο αποτελεσματική και ποιοτική (Johnstone & Warwick 1999).

Στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση έχουν γίνει αρκετές ρυθμίσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάποιες χώρες μάλιστα το σύστημα της Ειδικής Αγωγής

λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τα γενικά σχολεία και σε πολλές χώρες οι πιέσεις από τους συλλόγους γονέων έχουν επηρεάσει τις νομοθετικές ρυθμίσεις (Watkins 2000).

Ανάλογα με την πολιτική συνεκπαίδευσης που ακολουθούν, οι χώρες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000· Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003 ). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν εκπαιδευτική πολιτική και πρακτικές εφαρμογές που στοχεύουν στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στη γενική εκπαίδευση . Οι χώρες αυτές υιοθετούν την προσέγγιση μονής διαδρομής. Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ευρύ φάσμα υπηρεσιών με επίκεντρο το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, την Ελλάδα, την Ιταλία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία, την Ισλανδία, τη Νορβηγία και την Κύπρο.

Στη δεύτερη κατηγορία χωρών υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα . Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η πλειονότητα των μαθητών που είναι επίσης εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η λειτουργία των δύο αυτών συστημάτων διέπεται από διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις. Στην Ελβετία και το Βέλγιο η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά καλά ανεπτυγμένη και εφαρμόζεται συνήθως χωριστά, σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από ένα ανάλογο οργανωμένο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000· Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003 ).

Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία χαρακτηρίζονται από μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων όσον αφορά την ένταξη . Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Οι υπηρεσίες αυτές κυμαίνονται από την παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε διάφορων τύπων ειδικές τάξεις (πλήρους ή μερικής φοίτησης) έως διάφορες μορφές ενδοσχολικής συνεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων ανταλλαγών (όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη γενική εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία οργανώνουν ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάιν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000·Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)

Οι χώρες με σύστημα διπλής διαδρομής, τείνουν να υιοθετήσουν προσέγγιση πολλαπλών διαδρομών (για παράδειγμα, η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες ενώ ανήκαν στο σύστημα διπλής διαδρομής μετακινούνται στο σύστημα πολλαπλών διαδρομών). Σε αυτές τις χώρες παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός δομών μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Οι χώρες που ανήκουν στις κατηγορίες μονής διαδρομής και πολλαπλών προσεγγίσεων οδηγούνται στην μετατροπή ενός αριθμού ειδικών σχολείων σε πολυδύναμα κέντρα (κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών - resource centres). (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000· Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003).

Συμπερασματικά, εκείνο που αποτελεί κοινή διαπίστωση είναι ότι σε όλες τις χώρες το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει βασικό ρόλο στη συνεκπαίδευση. Επίσης, όλες «οι χώρες προσπαθούν να μετακινηθούν από το ψυχιατρικό παράδειγμα σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλοεπίδρασης παράδειγμα. Εντούτοις, προς το παρόν αυτό κυρίως γίνεται σε επίπεδο αλλαγής εννοιών και απόψεων. Η εφαρμογή αυτών των νέων απόψεων στην πρακτική της Ειδικής Αγωγής χρειάζεται ακόμα να αναπτυχθεί» (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003). Οι χώρες διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους όσον αφορά το στάδιο ανάπτυξης πολιτικών συνεκπαίδευσης που εφαρμόζουν. Η Σουηδία, η Δανία, η Ιταλία και η Νορβηγία είναι χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει πολιτικές συνεκπαίδευσης και έχουν θεσμοθετήσει νομοθετικές ρυθμίσεις εδώ και αρκετά χρόνια. Στις υπόλοιπες χώρες έχουν γίνει κάποιες νομοθετικές αλλαγές που αφορούν κυρίως: -το δικαίωμα επιλογής των γονέων ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί τους (Αυστρία, Κάτω Χώρες, Ηνωμένο Βασίλειο, Λιθουανία).-ρυθμίσεις σε ζητήματα χρηματοδότησης (Κάτω Χώρες και Ελβετία) -νομοθεσία σχετικά με την ειδική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κάτω Χώρες, Αυστρία, Ισπανία) (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003, Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2005).

Διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στις διάφορες χώρες και ως προς τον ορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών κατηγοριών (για παράδειγμα στη Δανία ορίζονται μόνο δύο τύποι εκπαιδευτικών αναγκών ενώ στην Πολωνία ταξινομούν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε περισσότερες από 10 κατηγορίες), γεγονός που επηρεάζει τις διοικητικές, χρηματοδοτικές και νομοθετικές διαδικασίες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003). Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος που αναλαμβάνει στη συνεκπαίδευση διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Σε κάποιες χώρες η υποστήριξη παρέχεται από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος ανήκει στο προσωπικό του σχολείου, ενώ σε άλλες η υποστήριξη παρέχεται από έναν ειδικό επαγγελματία εξωτερικό του σχολείου (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής 2003) Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία της ένταξης - ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες έχει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα, αφορά όλα τα επίπεδα και τους τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κλπ.), καθώς και διαφορετικές εξελικτικές φάσεις (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή κλπ.). Η έκβασή της είναι απόρροια μίας πληθώρας μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, υποδομές, προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες κλπ.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, φιλοσοφία σχολείου, διεύθυνση, δάσκαλος τάξης, γονείς άλλων παιδιών κλπ.) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση (Zipper & Simeonsson 2004). Αυτό όμως που υποστηρίζεται από πολλούς, πλέον, ερευνητές είναι ότι πέρα από τις γενικότερες πολιτικές, η δογματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων που δεν ταιριάζουν σε επιμέρους περιοχές και χώρες, η αδυναμία να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, συγκεκριμένων ομάδων παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αδυναμία να αντιμετωπίζονται και να επιλύονται οι κρίσεις και οι συγκρούσεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας της ένταξης και η έλλειψη κατάλληλων 22 σχεδιασμών οδηγούν συχνά σε γενικές ή επιμέρους αποτυχίες (Κουρκούτας 2003).

Ωστόσο, πολλοί συγγραφείς ισχυρίζονται ότι η ένταξη ξεκινά από παρά πολύ νωρίς και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης αποτελούν μέρος του συνόλου των μαθητών από την αρχή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους ζωής, γεγονός που σε ένα μεγάλο βαθμό φαίνεται να συμβάλει τουλάχιστον στην κοινωνική αποδοχή αυτών των παιδιών (Αντωνιάδη, 2009).

Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τα παραπάνω η συνεκπαίδευση είχε κάνει την εμφάνισή της από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στον ευρωπαϊκό χώρο η παροχή εκπαίδευσης σε ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης ήταν πιο διαδεδομένη. Ενδεχομένως τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών δεν ήταν σε θέση να ξεφύγουν από το δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης, γεγονός που ίσως να οφείλεται στο ότι δε διέθεταν ακόμη οικονομικούς πόρους, κατάλληλα διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η προοπτική της συνεκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο αποτέλεσε αντικείμενο πολλών μελετών , με αποτέλεσμα σήμερα να θεωρείται ότι η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες αποτελεί την πιο ευέλικτη, δίκαιη και αξιοπρεπή παροχή εκπαίδευσης. Άλλωστε σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά την κάλυψη των βιολογικών αναγκών, τη φύλαξη και τη φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση τους στα πλαίσια του

γενικού σχολείου μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Τσαγιαννίδου, 2015).

## **2.8 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης.**

Ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μέσα στη γενική τάξη. Μέσα από την εικόνα του εκπαιδευτικού αναπαρίσταται η εικόνα ολόκληρου του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός ως εκφραστής του σχολείου καλείται να διαμορφώσει τους ανερχόμενους πολίτες της κοινωνίας μας. Στόχος του είναι όχι μόνο η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών του αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους που θα οδηγήσει στην ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη ( Σούλης, 2008).

Ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, να φέρεται με σεβασμό απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και να υπολογίζει στο διδακτικό του έργο τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, διασφαλίζοντας το δικαίωμα του για ποιοτική εκπαίδευση. Την κουλτούρα αυτή κρίνεται αναγκαίο να αποκτήσουν και οι μαθητές της τάξης οι οποίοι θα πρέπει να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα ως μέρος μιας ποικιλόμορφης τάξης στην οποία φοιτούν και μαθαίνουν (Willis,2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι υπεύθυνος σε μεγάλο βαθμό για την επίτευξη της καθώς και για την αλλαγή στάσεων απέναντι σε αυτήν . Η παρουσία λοιπόν παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού του έργου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάζει εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας και να ακολουθεί ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας που να καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις ειδικές συναισθηματικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών του. Φυσικά για την εκπόνηση των παραπάνω απαιτείται ορθή και αποτελεσματική συνεργασία, με κοινούς στόχους, τόσο με τους γονείς όσο και με το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (δάσκαλος ειδικής αγωγής) (Σούλης, 2008).

Σημαντική θεωρείται η ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Watkins, 2004 · Saleh, 1997). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αναδιαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή (Barton, 2004). Καλούνται λοιπόν να

αυτοσχεδιάζουν κατά την εκπαιδευτική δράση, να πειραματιστούν, να πάρουν πρωτοβουλίες (Ainscow, 1997) και να εμβαθύνουν σε μεθόδους που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Willis, 2009).

Την ίδια στιγμή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και ισότιμος με αυτό του δασκάλου της τάξης. Για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα οι δύο εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς των μαθητών (Saleh, 1997). Είναι γεγονός ότι όταν πρωτοεμφανίστηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α λανθασμένα θεώρησαν ότι το κύριο βάρος για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης την φέρουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει αν και ο θεσμός της συνεκπαίδευσης προτάθηκε αρχικά από ειδικούς παιδαγωγούς (Γκουντούλα, 2017).

Στην παράλληλη στήριξη, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αναλαμβάνει τη διαφοροποίηση καθώς και την αναπροσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος έτσι ώστε να εξασφαλίσει την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαυροπαλιάς, 2013). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναλαμβάνουν την ευθύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για όλο το χρονικό διάστημα λειτουργίας του σχολείου και για όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Άλλωστε όπως τονίζει και ο Σούλης (2008), η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η από κοινού συνεισφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο μιας σχέσης σεβασμού και ισοτιμίας συνιστούν τη βάση για τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας συνεκπαίδευσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της τάξης θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλα μέσα αξιολόγησης των μαθητών έτσι ώστε να προσδιορίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή με σκοπό την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Hammond & Ingals, 2003)

Συμπερασματικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών έτσι ώστε να δημιουργήσουν κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να βελτιώσουν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Friend, 2008). Η διαπροσωπική επικοινωνία, η φυσική διάταξη του χώρου, η εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν, η οργάνωση, ο τρόπος διδασκαλίας που επιλέγουν, η

διαχείριση της τάξης καθώς και η τακτική αξιολόγηση της διαδικασίας είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον ρόλο που θα παίξουν η εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να επιφέρουν θετική έκβαση στα προγράμματα συνεκπαίδευσης (Γκουντούλα, 2017).

## **2.9 Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης στη Γενική Τάξη.**

Η έννοια της στάσης απευθύνεται σε εκείνη την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου που τον προδιαθέτει για τις πράξεις του. Πρόκειται δηλαδή για μια ομάδα εννοιολογικών κατασκευών που καθορίζει, ονομάζει και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ψυχικές καταστάσεις του ατόμου και πως αυτές το οδηγούν σε συγκεκριμένες ενέργειες (Richardson, 1996). Το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων. Άτομο, κοινωνία, συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται (Νασιάκου, Χατζή, & Φατούρου- Χαρίτου, 1999). Εκ παραλλήλου το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει κάποιος, το οικογενειακό περιβάλλον καθώς και το σχολείο φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων που θα υιοθετήσει ένα παιδί σαν ενήλικας (Πάντζαρη – Παπανδρέου, 1977). Η στάση είναι μια περίπλοκη έννοια η οποία αντικατοπτρίζει τη θέση που έχει κάποιος ως προς ένα θέμα και σε μεγάλο βαθμό δεν μπορεί να καθοριστεί καθώς επηρεάζεται και εξαρτάται από γνωστικά και συναισθηματικά κριτήρια (Cameron, 2017). Ωστόσο οι Ανταμιδής & Norwich (2002), υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Miesera & Gebhardt (2018), σύμφωνα με τους οποίους οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την προσαρμογή του κάθε μαθητή στη γενική τάξη ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητά του.

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της αντίληψης αναφέρεται στη διαδικασία κατάκτησης, ερμηνείας, επιλογής και οργάνωσης των πληροφοριών που λαμβάνουμε καθημερινά μέσα από τις αισθήσεις μας (Γεωργιάς, 1995). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Bruner οι αντιλήψεις του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα ποικίλων αιτιολογικών παραγόντων. Το άτομο λοιπόν, φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τη σειρά με την οποία προσλαμβάνει κανείς διάφορες πληροφορίες, ωστόσο, εξαιρούνται οι καταστάσεις εκείνες κατά τις οποίες οι μεταγενέστερες πληροφορίες που λαμβάνει είναι πιο σημαντικές και καθοριστικές (Jones & Goethals, 1972). Τέλος, αρκετά σημαντική θεωρείται ως προς τη διαμόρφωση των αντιλήψεων η αξιολόγηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν ένα ζήτημα, πρόσωπο κλπ. (Κοκκινάκη, 2005).



Όπως φαίνεται από τα παραπάνω οι στάσεις και οι αντιλήψεις είναι έννοιες συναφείς που όμως στην πραγματικότητα έχουν διαφορετικό περιεχόμενο . Πιο συγκεκριμένα οι αντιλήψεις αποτελούν κομμάτι των στάσεων αλλά σχετίζονται περισσότερο με το γνωστικό κομμάτι (Γεωργιάς, 2005). Συνεπώς, σε μια κοινωνία που η συνεκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ισοτιμία μεταξύ των μελών της ρόλος του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δεξιότητες και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, έτσι ώστε να προάγει την ανάπτυξη τους: μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική (Παπαϊωάννου, 1984). Η διερεύνηση λοιπόν των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούμε να εξετάσουμε το επίπεδο της ευθύνης που αισθάνονται απέναντι στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τη διάθεσή τους να εφαρμόσουν τις νομοθετικές ρυθμίσεις που σχετίζονται με την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών μέσα στη γενική τάξη (Σούλης, 2008). Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή, την προώθηση και την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ( Avramidis & Kalyva, 2007).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση αποτελούν ένα αρκετά συχνό ερευνητικό αντικείμενο σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες με αποτέλεσμα στη διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία να έχουν καταγραφεί αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών που μελετούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην νέα πρακτική της συνεκπαίδευσης.

Πολλές από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν ανέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα της Alanhabi, (2009) σε 935 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν αρκετά θετικοί ως προς την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης καθώς και την υποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Θετική στάση παρατηρήθηκε και στην έρευνα της Μπάτσιου (2008), ανάμεσα σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς, ενώ σημαντική διαπιστώθηκε ότι είναι η διδακτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση ως προς τη στάση που θα διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί.

Θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση παρουσίασε μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα των Αλευριάδου και Σολομωνίδου (2016), στην οποία συμμετείχαν 119 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί στις δομές της παράλληλης στήριξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα το

δείγμα φαίνεται να είναι θετικά διακεείμενο απέναντι στη συνεκπαίδευση χωρίς όμως να υποστηρίζει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη. Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα των Avramidis και Kaliva (2007). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλαδή, παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, ενώ και πάλι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία, καθώς και η επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο και να είναι αυτή που σε μεγάλο βαθμό επηρέασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα εκφράστηκαν και πάλι αρκετές επιφυλάξεις ως προς την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθώς και στις δυσκολίες εφαρμογής της στη σχολική πραγματικότητα.

Παρομοίως, σε συνάφεια με την προηγούμενη έρευνα, θετική στάση κράτησαν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Zoniou – Sideri & Vlachou (2017), στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν τη συνεκπαίδευση καθώς ένιωθαν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν θετικά στις ανάγκες μιας ποικιλόμορφης τάξης συνεκπαίδευσης.

Σημαντική είναι και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τους Subban και Umesh (2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά την προοπτική της συνεκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, αισθάνονται σιγουριά για τον εαυτό τους και έτοιμοι να διεκπεραιώσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης εξαιτίας της ύπαρξης κατάλληλης εκπαιδευτικής κατάρτισης. Ακολούθως, μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν αναδείχθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, επωφελούνται από την εκπαίδευση στην κανονική τάξη και δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες για όλους (Stone, 2015). Ενώ σύμφωνα με τον Bergen (2014), η εφαρμογή προγραμμάτων συνδιδασκαλίας κατά τη συνεκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα για συχνή ανατροφοδότηση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Woodcock (2013), σε έρευνα που πραγματοποίησε στη Νότια Νέα Ουαλία ανάμεσα σε 652 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θετική στάση παρουσίασε και η πλειοψηφία του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα των Odongo & Davidson (2016) στην Κένυα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες. Ωστόσο, εκφράστηκαν

αρκετές ανησυχίες ως προς την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, εξαιτίας της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους να την υποστηρίξει. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν στην έρευνα τους και οι Buford & Casey (2012) στην Αμερική. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη με σημαντική προϋπόθεση όμως την ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και μια ομάδα ερευνητών η οποία υποστηρίζει την αξία της συνεκπαίδευσης με την προϋπόθεση ότι θα υπάρξει κατάλληλη σχεδίαση των αναλυτικών προγραμμάτων, κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών καθώς και επαρκείς οικονομικοί πόροι (Forlin, 2004). Ειδικότερα, ο Theoharis (2007), υποστηρίζει ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την ισότιμη αλληλεπίδραση των παιδιών. Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι Junoven και Bear (1992), σύμφωνα με τους οποίους στις τάξεις συνεκπαίδευσης οι μαθητές αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και μοιράζονται μαθησιακές εμπειρίες. Παρομοίως, οι Keefe και Moore (2004), υπερτονίζουν τη σπουδαιότητα της συνεκπαίδευσης καθώς μέσω αυτής αποφεύγεται το ενδεχόμενο στιγματισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, και σε συνάφεια με τα προηγούμενα οι θεωρούν ότι από τη συνεκπαίδευση οι μαθητές χωρίς αναπηρία μαθαίνουν να σέβονται το δικαίωμα του ατόμου στη διαφορά ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα για το χτίσιμο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και απομακρύνεται ο κίνδυνος κατηγοριοποίησης (Karagiannis & Stainback, 1996).

Συνοψίζοντας, οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης επισημαίνουν τα θετικά της συνεκπαίδευσης βασιζόμενοι στο ότι η τελευταία μπορεί να προσφέρει πρόσβαση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης και να συμβάλλει σημαντικά τόσο στην εκπαίδευσή τους όσο και στην κοινωνικοποίηση τους με άλλους συνομήλικους (Mastopieri & Struggs, 2001). Συνεπώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μελετητές κατέληξαν στο ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τον στιγματισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, διαμορφώνει σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να αποσκοπούν στην υποστήριξη αυτών των μαθητών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερες γνώσεις, ασκούνται στην έρευνα και στην αναζήτηση τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας έτσι ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας ποικιλόμορφης τάξης. Τέλος, η παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές ως προς την αποδοχή του διαφορετικού, την ενσυναίσθηση και την καλλιέργεια αξιών ( Huefner, 1998).

Ωστόσο, αν και οι παραπάνω έρευνες οδήγησαν σε θετικά για τη συνεκπαίδευση αποτελέσματα, ένα άλλο εξίσου σημαντικό κομμάτι της έρευνας μοιάζει να εναντιώνεται απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης. Μια τέτοια έρευνα αποτελεί εκείνη της Kalyva, (2007), ανάμεσα σε 72 Σέρβους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρουσίασαν αρνητική στάση απέναντι στις πρακτικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Αρνητική στάση ως προς την πρακτική της συνεκπαίδευσης παρατηρείται και στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2004), σε καθηγητές φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο το 41% τάσσεται υπέρ της συνεκπαίδευσης, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων υποστήριξε της αδυναμία αυτής της πρακτικής λόγω της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων.

Η απροθυμία και ανασφάλεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε ένα ποικιλόμορφο ως προς τις ανάγκες του ακροατήριου ήταν αυτή που διαμόρφωσε αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Rakar & Kaczmarek (2010), στην Τουρκία ανάμεσα σε 194 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Wilson (1999). Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά του δεν είναι πάντα εφικτή η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στη γενική τάξη καθώς δεν έχουν όλοι τον ίδιο ρυθμό μάθησης. Αναγκαία λοιπόν κατά τον Wilson κρίνεται η δημιουργία κοινωνιών μάθησης οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Αρνητικά συμπεράσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaoyras (2004), που πραγματοποιήθηκε σε 193 εκπαιδευτικούς στην Αθήνα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έδειξαν αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση καθώς θεωρούσαν ελλιπή την κατάρτισή τους για να την υποστηρίξουν μέσα στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω η συνεκπαίδευση δεν αντιμετώπισε την αμέριστη συμπαράσταση και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν καθώς ένα μεγάλος αριθμός ερευνητών θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να εμποδίσει τα παιδιά και τους γονείς να επιλέξουν τον τύπο του σχολείου στο οποίο θα φοιτήσουν. Ακόμη, θεωρούν ότι η παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών. Επίσης, οι έρευνες καταδεικνύουν την μειωμένη προθυμία κάποιων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να την υποστηρίξουν, ενώ οι οικονομικοί πόροι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασίζεται ακόμη στο δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ σύμφωνα με τα τελευταία συμπεράσματα αρκετοί μαθητές με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο όταν φοιτούν και παρακολουθούν τις δομές του ειδικού σχολείου (Centre for Educational Research and Innovation, 1999 · Farrell, 2000 · Smith et al., 1998).

Βέβαια, υπάρχει μια ομάδα ερευνητών που υποστηρίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με κάποιους όμως περιορισμούς. Θεωρούν δηλαδή αδύνατη της πραγματοποίηση της πλήρους συνεκπαίδευσης και την τοποθέτηση δηλαδή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη χωρίς καμία υποστήριξη. Αντίθετα, ενστερνίζονται την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη έχοντας υποστήριξη από τις ειδικές δομές όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο καθώς και όταν υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες ( Centre for Educational Research and Innovation, 1999).

Ειδικότερα οι Vaughn και Schumm (1995), κατέδειξαν ότι η επιτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τον βαθμό προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, την εξασφάλιση επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, το δικαίωμα επιλογής των εκπαιδευτικών για να αναλάβουν τάξη συνεκπαίδευσης. Ακόμη, σημαντικές παράμετροι είναι η στάση του σχολείου, η διάθεση των εκπαιδευτικών για εναλλακτική διδασκαλία καθώς και για συνεχή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παροχών έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών. Τέλος, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα η ανάπτυξη πολιτικών καθοδήγησης σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές καθώς και η εξασφάλιση οικονομικών πόρων για τη σωστή εφαρμογή της πρακτικής είναι παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν στην αποτελεσματική και επιτυχημένη εφαρμογή της.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω έρευνες καθώς και τα στοιχεία που αναδύονται από τη βιβλιογραφία αποδεικνύουν την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων για τη συνεκπαίδευση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης, ενώ κάποιοι άλλοι θέτουν σημαντικά ζητήματα τα οποία εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Norwich (1994), οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν ζωτική σημασία για τη διασφάλιση της επιτυχίας των συμπεριληπτικών πρακτικών (Γκουντούλα, 2017).

## **2.10 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Συνεκπαίδευση**

Το αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για να διερευνηθούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση αποδεικνύουν την ύπαρξη αντιφατικών απόψεων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της. Η ύπαρξη αυτών των διαφορετικών αντιλήψεων οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική της συνεκπαίδευσης.

Αρχικά σημαντικό φαίνεται να θεωρείται το γνωστικό υπόβαθρο που έχουν οι εκπαιδευτικοί για κάθε μειονεξία των παιδιών με ειδικές ανάγκες δημιουργεί και τις ανάλογες προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά αυτά. Η έλλειψη γνώσεων οδηγεί στη διαμόρφωση λανθασμένων αντιλήψεων και κατά συνέπεια σε λανθασμένους χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Peck, Carlson & Helmstetter 1992). Επίσης, οι δάσκαλοι γενικής αλλά και ειδικής αγωγής συχνά αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς τις γνώσεις που έχουν στο να συνεκπαιδεύσουν μαθητές με σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στη γενική τάξη, ενώ η απουσία απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων δημιουργεί ανασφάλειες στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση και την αντιμετώπιση μιας ποικιλόμορφης τάξης συνεκπαίδευσης. (McLeskey & Waldron 2002).

Οι Giangreco και Craved-Cheng (1998) σε μια έρευνα τους που έγινε σε δασκάλους ειδικής αλλά και γενικής αγωγής διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής παρουσίασαν δυσκολίες ως προς το να διδάξουν με επιτυχία μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι ερευνητές διεξήγαγαν αυτήν την έρευνα παίρνοντας αφορμή από υπάρχουσες έρευνες, στις οποίες είχε διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι δήλωναν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συχνά περνούσαν το χρόνο τους στην ειδική τάξη όπου οι προσδοκίες ήταν πολύ χαμηλές, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους ήταν πολύ μικρή, δεν υπήρχαν αρκετές διδακτικές δραστηριότητες και μερικές φορές το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθούσαν ήταν υπό αμφισβήτηση. Αυτό υποδήλωνε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής είχαν σχηματίσει αρνητική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία που υιοθετείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ή και αναπηρίες κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία χαρακτηρίζει συχνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο δάσκαλος, δηλαδή, δημιουργεί διαφορετικές προσδοκίες για τη

συμπεριφορά και απόδοση των μαθητών του στη τάξη. Με βάση αυτές τις προσδοκίες, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του απέναντι στον κάθε μαθητή. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συμπεριφορά και η απόδοση των μαθητών, η αυτοπεποίθηση, η αυτοαντίληψη και οι φιλοδοξίες τους ανάλογα με τις προϋπάρχουσες προσδοκίες (Georgίου 2008).

Σε μια έρευνα σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε, ότι οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής που συνεργάζονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα για πιο αποτελεσματική διδασκαλία, αποδίδουν περισσότερα μαθησιακά οφέλη στους μαθητές τους και νιώθουν περισσότερη προσωπική ικανοποίηση (Salend & Duhaney 1999). Επιπρόσθετα, η μορφή της αναπηρίας αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Σε σχετική έρευνα του Forlin (1995) διαπιστώθηκε ότι 95% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσε ότι τα παιδιά με ήπια σωματική αναπηρία μπορούν να συνεκπαιδευτούν με μερική συνεκπαίδευση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ενώ, μόνο 6% πίστευε στην πλήρη συνεκπαίδευση των παιδιών με σοβαρές σωματικές αναπηρίες. Σε μια άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι δάσκαλοι ειδικής αγωγής θεωρούσαν ότι κάποια ακαδημαϊκά-γνωστικά ελλείμματα των 37 μαθητών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν έξω από την γενική εκπαίδευση με εξατομικευμένη διδασκαλία (Kochhar et al. 2000).

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που τίθενται υπέρ της συνεκπαίδευσης παραδέχονται ότι ίσως θα έπρεπε οι τυφλοί και οι κωφοί μαθητές οι οποίοι χρειάζονται μια πιο εξειδικευμένη μορφή διδασκαλίας (πράγμα που προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις των δασκάλων, αλλά και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή), να διδάσκονται ξεχωριστά από τους συμμαθητές τους σε ειδική τάξη στο συνηθισμένο σχολείο. Επίσης, επισημαίνουν ότι και για τους μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί την πλέον κατάλληλη μορφή διδασκαλίας (Wang et al. 1994). Η συνεκπαίδευση δημιουργεί φόρτο εργασίας στους δασκάλους γενικής αλλά και ειδικής αγωγής. Αυτό είναι δυνατόν να τους δημιουργήσει αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με την εφαρμογή της. Παράλληλα, είναι δυνατόν να έχει αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Heflin & Bullock 1999). Επιπλέον, στους δασκάλους ειδικής αγωγής υπάρχει η αίσθηση ότι απειλείται το επάγγελμά τους αφού θεωρούν ο ρόλος τους θα είναι βοηθητικός και ο δάσκαλος γενικής αγωγής θα έχει τον 'πρώτο λόγο' (Evans & Lunt 2002· Fisher et al. 2003).

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαφαίνεται να παίζει και η ηλικία στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της συνεκπαίδευσης. Σε έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010) διαπιστώθηκε ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στα ίδια συμπεράσματα για το ρόλο της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατέληξε και η έρευνα των Galaterou & Antoniou (2017). Παράλληλα με την ηλικία, το φύλο του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι δασκάλες έχουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα από τους άνδρες συναδέλφους τους, ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Avramidis & Norwick 2002· Fakolade et al., 2009 · Mamah, Deku, Darling & Avoke, 2011· Tsakiridou & Polyzopoulou 2014)

Σημαντική θεωρείται για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και η διδακτική εμπειρία μέσα από τα έτη της προϋπηρεσίας τους (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας Idol (2006), οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί στη γενική αγωγή περισσότερα χρόνια παρουσίαζαν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση συγκριτικά με αυτούς που είχαν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), σύμφωνα με την οποία υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και στη στάση που θα διαμορφωθεί από ένα εκπαιδευτικό για τη συνεκπαίδευση. Τέλος, η εμπειρία αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τη συνεκπαίδευση. Οι δάσκαλοι που έχουν περισσότερη εμπειρία στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν θετικότερη στάση ως προς την συνεκπαίδευση, από αυτούς που έχουν λιγότερη εμπειρία (Avramidis & Norwick, 2002).

Αδιαμφισβήτητα η διαδικασία δημιουργίας του Σχολείου για όλους φαίνεται να έχει πλεονεκτήματα και οφέλη για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές, καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να σέβονται τους άλλους και να νιώθουν άνετα ως προς τη διαχείριση των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των συνανθρώπων τους. Πέρα όμως από τις θετικές συμπεριφορές, τα παιδιά, μέσω της συνύπαρξης, αποκτούν μια σειρά ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Karagiannis et al., 1996). Τα οφέλη όμως της συνεκπαίδευσης αφορούν και την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί ωθούνται στη διαδικασία εξέλιξης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και στην αναδόμηση της επαγγελματικής τους ιδιότητας. Το αρχικό όφελος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την



ευκαιρία να σχεδιάσουν και να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι απλά να εφαρμόσουν τις οδηγίες των προϊστάμενων αρχών. Έτσι, μέσω της διαδικασίας αυτής αναπτύσσεται στο σχολείο το κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται και ενημερώνονται για τα τρέχοντα ζητήματα της παιδαγωγικής, δίνονται ικανοί να απαντήσουν οργανωμένα και δυναμικά στις απαιτήσεις του Σχολείου για όλους και όλες και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της καθημερινότητας στο σχολείο (Karagiannis et al., 1996). Το πιο σημαντικό όφελος της συνεκπαίδευσης αφορά την κοινωνική αξία της ισότητας. Πρέπει να γίνει πλέον ξεκάθαρο ότι η απομόνωση δεν μπορεί να σημαίνει ισότιμη εκπαίδευση. Η χρήση ετικετών είναι διάκριση εις βάρος κάποιων παιδιών που στιγματίζονται ως παιδιά ειδικής κατηγορίας και πρέπει να κερδίσουν το δικαίωμα για συμμετοχή στο γενικό σχολείο. Όταν, τα σχολεία συμπεριλάβουν στη λειτουργία τους όλα τα παιδιά, τότε η ισότητα προβάλλεται και προωθείται ως κοινωνική αξία (Karagiannis, et al., 1996).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> :

### Έρευνα

#### 3.1 Σκοπός και Στόχοι

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής, καθώς η αρνητική αντιμετώπιση και οι προκαταλήψεις που είχε η κοινωνία απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν να εξαλείφονται. Καθοριστικής σημασίας ρόλο έπαιξε η αλλαγή της νοθεσίας, όπως και η δημιουργία διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στήριξης για τα άτομα αυτά. Κύριος στόχος, πλέον, γίνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση μέσα σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, που θα κατανοεί τις όποιες ιδιαιτερότητες τους αλλά και τις ατομικές τους ανάγκες για μάθηση. Έτσι γίνεται αναφορά για πρώτη φορά στους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και ειδικά τα τελευταία χρόνια στους όρους «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Μιχαηλίδης, 2009)

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια άρχισαν να υλοποιούνται προγράμματα παράλληλης στήριξης τα οποία αποσκοπούν στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008, άρθρο 6, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μμαθητή.

Η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια της γενικής τάξης περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως είναι π.χ. τα όρια των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, ο συντονισμός των ενεργειών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, τρόποι διαχείρισης των μαθησιακών αναγκών. Για τα θέματα αυτά δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα ελληνικό μοντέλο παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και να εισαχθεί ο θεσμός ομαλά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Στόχος λοιπόν της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων – αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στην ειδική αγωγή αναφορικά με την πρακτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στη γενική τάξη μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία στα ελληνικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα γίνεται

προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την παράλληλη στήριξη και την πρακτική εφαρμογή της μέσα στη γενική τάξη καθώς και τις σχέσεις αλλά και τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στην προσπάθεια εφαρμογής του προγράμματος παράλληλης στήριξης. Επιπλέον επιδιώκεται η συλλογή δεδομένων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, τα προβλήματα που αναδύονται από την εφαρμογή της στο πλαίσιο της γενικής τάξης, ενώ παράλληλα θα γίνουν προτάσεις οι οποίες θα βελτιώσουν τόσο τον ρόλο όσο και το έργο των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης προκειμένου να βελτιωθεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ως προς την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητά του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

- ❖ Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης ως μοντέλου συνεκπαίδευσης;
- ❖ Ποια εμπόδια προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να ξεπεραστούν;
- ❖ Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τους ρόλους, καθώς και με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση όσων συμμετέχουν στα προγράμματα παράλληλης στήριξης;
- ❖ Τι πιστεύουν ότι θα πρέπει να αλλάξει έτσι ώστε να υπάρξει αποτελεσματική συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο;

### **3.2 Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν 15 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν εργαστεί τουλάχιστον δύο χρόνια ως παράλληλη στήριξη στα ελληνικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανήκουν όλοι στις ηλικιακές ομάδες των 25- 30 και 30-35 και εργάζονται στα σχολεία ως αναπληρωτές γεγονός που δεν τους εξασφαλίζει σταθερότητα στο εργασιακό περιβάλλον. Τα περισσότερα μέλη του δείγματος αποτελούν εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από το παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, συνεπώς είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής. Η επιλογή του δείγματος για την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας δεν πραγματοποιήθηκε τυχαία, δεν έγινε

δηλαδή τυχαία δειγματοληψία αλλά στοχευμένη, με βάση τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην παράλληλη στήριξη καθώς και με το καθεστώς πρόσληψης στα σχολεία. Στόχος της συγκεκριμένης δειγματοληψίας είναι το δείγμα να έχει αρκετή εμπειρία στις δομές της συνεκπαίδευσης έτσι ώστε να συλλεχθούν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα και δε θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοπιστία της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι οχτώ εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος από δική τους επιλογή, ενώ δύο έχουν παρακολουθήσει κάποιο ετήσιο σεμινάριο σχετικό με την ειδική αγωγή, τα οποία όμως δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για την πρόσληψή τους στις δομές της παράλληλης στήριξης. Τέλος σημαντικό θεωρείται ότι μόνο τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει οργανωμένα, προγραμματισμένα σεμινάρια από αρμόδιους κρατικούς φορείς πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Ο Πίνακας 1 αποτελεί παρουσιάζει τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.

*Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος.*

Συμμετέχοντες	
Φύλο	2 άντρες, 13 γυναίκες
Ηλικίες	25-35
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο	3 – 10
Έτη υπηρεσίας στην παράλληλη στήριξη	3-6
Καθεστώς πρόσληψης στο σχολείο	Όλοι Αναπληρωτές
Βασικός τίτλος σπουδών	Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, 14
Απόφοιτος παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής	1
Έχουν εργαστεί ως δάσκαλοι γενικής αγωγής	13
Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος	8
Έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με την ειδική αγωγή	2
Έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα	3
Καμιά γνώση-επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή	2
Εργάστηκαν για πρώτη φορά στην παράλληλη στήριξη χωρίς προϋπάρχουσα	10

γνώση ειδικής αγωγής.( Την πρώτη χρονιά που εργάστηκαν ως δάσκαλοι παράλληλης στήριξης δεν είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής)	
--	--

### 3.3 Εργαλείο της έρευνας

Σύμφωνα με τον Mishler (1996), η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Αποτελεί βασικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, το οποίο δίνει στον ερευνητή πολλές δυνατότητες διερεύνησης των θεμάτων που τον απασχολούν. Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φθάσει σε σημεία, στα οποία άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, και αποτελεί εκείνο το εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000· Ιωσηφίδης, 2003· Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι Kahn και Cannell (1996), όπως αναφέρουν, ορίζουν τη συνέντευξη ως ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκινά με έναν συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Η δεξιοτεχνία, η εμπειρία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματά της συνέντευξης. Ο ερευνητής έχοντας το συγκεκριμένο εργαλείο στη διάθεσή του, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ως προς τον χρόνο, την πρόσβαση στους συμμετέχοντες και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να επιδείξει, έχει τη δυνατότητα να αντλήσει σε βάθος πληροφορίες, να «διαβάσει» πολλές φορές το συμμετέχοντα και να κάνει αρκετές διερευνητικές ερωτήσεις, όπου θεωρεί ότι είναι αναγκαίο.

Τέλος, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η συνέντευξη ως εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές και αντιλήψεις των ερωτώμενων μέσα από τα δικά τους μάτια και για το λόγο αυτό προϋποθέτει την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (Ζαϊμάκης, 2002). Όπως κάθε ερευνητικό εργαλείο, έτσι και η συνέντευξη έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα πλεονεκτήματα είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ότι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων (Cohen και Manion, 1994). Ακόμη, όταν η έρευνα έχει έναν ποιοτικό προσανατολισμό, ο ερευνητής επιδιώκει μέσα από ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα

συνέντευξης να καταφέρει να δώσει ο ερωτώμενος τις δικές του ερμηνείες και περιγραφές, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες (Κυριαζή, 1999), γεγονός που καθιστά τον συμμετέχοντα περισσότερο ελεύθερο να εκφράσει ότι επιθυμεί χωρίς να του επιβάλλει η έρευνα συγκεκριμένες έννοιες ή κατηγορίες. Ακόμη, η συνέντευξη αποτελεί μία μέθοδο ή τεχνική για την εδραίωση ή την ανακάλυψη ότι υπάρχουν προοπτικές ή απόψεις για τα γεγονότα που διαδραματίζονται και διαφέρουν από εκείνες του ερευνητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Από τα τρία είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν (δομημένη, ημι-δομημένη, μη-δομημένη), στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003). Ο Smith (1990) υποστήριξε ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως για να αποκτηθεί μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα θέμα, γιατί όπως προαναφέρθηκε, επιτρέπει στον ερευνητή περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση, ενώ το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η ποιοτική ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση. Η συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο έχει ως στόχο ο ερευνητής να κατανοήσει την προοπτική και στάση του ερωτώμενου για το προς διερεύνηση θέμα και να ακούσει τις εμπειρίες του μέσα από τα δικά του λόγια. Συνεπώς, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί τον τύπο της συνέντευξης που βρίσκεται ανάμεσα στην απόλυτη ελευθερία της συνέντευξης εις βάθος και της δομημένης συνέντευξης, ανάμεσα δηλαδή στην ύπαρξη ενός γενικού

σχεδίου με «χαλαρές ερωτήσεις» και σε έναν τύπο συνέντευξης στον οποίο τα πάντα είναι αυστηρά καθορισμένα, με ακριβή εκτέλεση του σχεδίου της συνέντευξης σειράς των ερωτήσεων ή ακόμη και του τόνου της φωνής του συνεντευκτή. Στην ημιδομημένη συνέντευξη η δόμηση αναφέρεται σε αυτό που αποκαλούμε «σχέδιο της συνέντευξης» και η διαδικασία της δόμησης μοιάζει συχνά με αυτή του ερωτηματολογίου (Verma & Mallick, 2004, Openheim, 2005). Το ερωτηματολόγιο (πρωτόκολλο) που χρησιμοποιείται στη συνέντευξη αυτής της μορφής παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, το σκοπό και τη μορφή που τη χαρακτηρίζει. Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, θεωρήθηκε κατάλληλη, διότι είναι αυτή που μπορεί να ανιχνεύσει και να έτσι να συλλέξουμε μέσω αυτής με επιτυχία στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, χωρίς παράλληλα να αποκλείει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2001).

Κατά συνέπεια, το είδος της ποιοτικής συνέντευξης στην παρούσα έρευνα στοχεύει στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής και συνολικής εικόνας των απόψεων των συμμετεχόντων για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Μέσα από τις συνεντεύξεις δίνεται η δυνατότητα να εξακριβωθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης – παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς αυτές επιτρέπουν τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος και βοηθούν στη συλλογή πλούσιου υλικού ποιοτικών δεδομένων ( βλπ. Παράρτημα II). Οι συνεντεύξεις των γονέων δομήθηκαν γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

#### **Προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών**

Τα ερωτήματα αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τον τίτλο σπουδών, τα έτη υπηρεσία, τα έτη εργασίας στην Παράλληλη Στήριξη, την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος, την παρακολούθηση σεμιναρίων που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, καθώς και τις επιμορφώσεις που παρέχει το ελληνικό κράτος σε εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν καθήκοντα συνεκπαίδευσης.

#### **A. Ρόλος και Αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού**

Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:

1. Θα μπορούσατε να μου πείτε λίγα λόγια για τον τρόπο λειτουργίας της παράλληλης

στήριξης μέσα στη γενική τάξη, έτσι όπως εσείς τη βιώνετε μέσα από τις εμπειρίες σας;

2. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης; Ποιες είναι οι βασικές αρμοδιότητές σας;
3. Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξετε στην παράλληλη στήριξη; Πώς αισθανόσασταν αρχικά και πώς μετά από κάποια χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης;

### **B. Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και Συνεργασίες**

Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:

1. Πώς ήταν και σε ποιο επίπεδο αναπτύχθηκε η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής των τάξεων που έχετε εργαστεί ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης;
2. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε πιθανά προβλήματα που αναδύθηκαν στην ανάπτυξη της μεταξύ σας συνεργασίας;
3. Πώς πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι μαθητές την παρουσία σας μέσα στην τάξη;
4. Τι είδους σχέσεις είχατε με τους διευθυντές αλλά και με το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων που εργαστήκατε; Ήταν υποστηρικτικοί ως προς το έργο σας;

### **Γ: Αξιολόγηση του Θεσμού της Παράλληλης Στήριξης**

Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:

1. Πώς προσδιορίζετε την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης στήριξης;
2. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποια από τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στη γενική τάξη;
3. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης;
4. Θα θέλατε να μου πείτε κάποια στοιχεία τα οποία πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν το έργο σας αλλά και τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης; Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να αλλάξει τα επόμενα χρόνια έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για σχολεία συνεκπαίδευσης;



### 3.4 Μεθοδολογία της Έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μία ενέργεια κατά την οποία καλείται ο ερευνητής να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000). Η επιλογή και υλοποίηση των μεθόδων αυτών, που θα ακολουθήσει ο εκάστοτε ερευνητής, αποτελούν σημαντική και δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία ο ίδιος θα πρέπει να μελετήσει σε βάθος, ώστε να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα. Ο ερευνητής εφαρμόζοντας τη μέθοδο αυτή, εμβυθίζεται, ποιοτικά, στον κοινωνικό χώρο που μελετάει και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων (Κυριαζή, 1999). Αυτή η διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος, αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδη, 2003). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια αποφυγής α priori κρίσεων από τους ερευνητές, γεγονός που δίνει μία άλλη διάσταση και ενδιαφέρον στην έρευνα. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα που αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών, που έχουν εργαστεί στην παράλληλη στήριξη, απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων, με τη χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών θεωρήθηκε η καταλληλότερη, από τη στιγμή που η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ερωτήματα που απασχολούν και τη συγκεκριμένη έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003).

Συνεπώς, με την ποιοτική έρευνα μπορούν να συγκεντρωθούν λεπτομερή στοιχεία για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, συνεπώς, διευκολύνεται η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών. Από τη στιγμή που η έρευνα κινείται γύρω από τις στάσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα ζητήματα, η ποιοτική μελέτη και η επιλογή της κατά μέτωπο συνέντευξης θεωρούνται τα καταλληλότερα μέσα για τη διεξαγωγή της. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα, αποτελούν ένα από τα μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Η ποιοτική προσέγγιση, σύμφωνα με τον Bell (2001), παρέχει τη δυνατότητα αναζήτησης σε βάθος των προσωπικών σκέψεων των συμμετεχόντων, κάτι που δεν μπορεί να συλλάβει η ποσοτική ανάλυση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πλέον διαδεδομένες, καθώς προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε έρευνες που ο βασικός στόχος του ερευνητή είναι η σε βάθος κατανόηση της οπτικής του

συμμετέχοντα για οποιοδήποτε θέμα, η ποιοτική έρευνα, όχι απαραίτητα με την πλήρη απουσία ποσοτικών δεδομένων, αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για την επίτευξή του.

Ακολουθώντας την ημιδομημένη συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής των στοιχείων στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονταν σε συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα και μπορούσαν να αναπτύξουν τις προσωπικές τους απόψεις. Ένα από τα πλεονεκτήματα επίσης αυτής της ερευνητικής τακτικής, είναι ότι οδηγεί σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα καθώς ο ερωτώμενος δημιουργεί μια προσωπική επαφή με τον εξεταστή και δίνει πιο ειλικρινείς απαντήσεις, ενώ αποκαλύπτει στοιχεία που με άλλον τρόπο θα ήταν δύσκολο να αποκαλύψει (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Επιπλέον ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να διευκρινίσει τις ερωτήσεις που τίθενται καθώς και να ζητήσει εξηγήσεις από τους ερωτηθέντες όταν οι απαντήσεις τους δεν είναι κατανοητές (Κυριαζή, 1998). Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30 λεπτά. Στόχος ήταν να κινηθούν σε ένα πιο ελεύθερο και μη αυστηρά δομημένο πλαίσιο, χωρίς όμως να γίνονται κατευθυντήριες παρεμβάσεις επηρεασμού των απαντήσεων των ερωτώμενων, αλλά να εκμαιεύονται οι προσωπικές τους απόψεις. Η συνέντευξη περιείχε 11 ανοιχτές ερωτήσεις, όπου οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ορίσουν ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς τις κύριες μεταβλητές της έρευνας που σχετίζονται με την παράλληλη στήριξη, συνεκπαίδευση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής καθώς και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της διαζώσης συνάντησης με τον εκάστοτε συμμετέχοντα και πριν την έναρξη της συνέντευξης έγινε μια χαλαρή συζήτηση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, η οποία συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία της συνέντευξης (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Marsall & Rossman, 1995).

Συμπερασματικά, για όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν η ποιοτική μέθοδος με βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη, θεωρήθηκε η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας που αποσκοπεί στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων μιας συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών για τη πρακτική της συνεκπαίδευσης

### **3.5 Συλλογή Δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο, Μάρτιο του 2019. Η δειγματοληψία βασίστηκε στη συγκατάθεση των ερωτώμενων να δώσουν συνέντευξη, η οποία θα μαγνητοφωνηθεί, με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που

διαπραγματεύονταν η έρευνα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δέχθηκαν με χαρά να συμμετάσχουν στην έρευνα, θεωρώντας τη κυρίως ως μια ευκαιρία για να συζητήσουν τα θέματα τα οποία πραγματεύεται και να εκφράσουν τις απόψεις τους γι' αυτά. Άλλωστε, η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες είναι ένα θέμα που κατά την τελευταία δεκαετία απασχολεί έντονα όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς έγινε μέσω διαφόρων κοινωνικών επαφών όπως κοινών γνωστών ή μέσω προσωπικών γνωριμιών με εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί στις δομές της συνεκπαίδευσης. Η πρώτη επαφή μαζί τους περιλάμβανε μια πλήρη περιγραφή της έρευνας που διεξάγεται, των στόχων που επιδιώκει να πετύχει και την διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους σε αυτή. Τα μέλη του δείγματος ενημερώθηκαν εξ αρχής για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης καθώς και τήρηση του απορρήτου.. Κατόπιν, και εφόσον οι εκπαιδευτικοί δέχονταν να συμμετάσχουν, διεξαγόταν η συνέντευξη ή οριζόταν η ώρα, ο χώρος και η ημερομηνία διεξαγωγής της, σύμφωνα πάντα με το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Όλοι οι τους εκπαιδευτικούς επέλεξαν ως χώρο συνέντευξης το σχολείο τους. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν απογευματινές ώρες, ενώ κάποιες από αυτές έγιναν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου καθώς δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος κατά τις απογευματινές ώρες. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με το πρόγραμμα Audacity, καθώς και με δημοσιογραφική συσκευή μαγνητοφώνησης.

Σε όλους τους ερωτώμενους δίνονταν η απαιτούμενη άνεση χρόνου να απαντήσουν. Ενισχύονταν να μιλήσουν αυθόρμητα, ανοιχτά και να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα λεγόμενα τους και βοηθώντας τους να εκφραστούν σε περίπτωση δυσκολίας. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με στόχο τη διερεύνηση της ποσότητας και ποιότητας των απαντήσεων και τις τυχόν ελλείψεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τους στόχους. Εξετάστηκαν οι απαντήσεις, ο βαθμός στον οποίο απαντούσαν στα ερωτήματα που μας ενδιέφεραν και εντοπίστηκαν δυσκολίες και ασάφειες στην έκφραση. Μετά από μικρές διαφοροποιήσεις οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν και με τους υπόλοιπους ερωτώμενους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, μαγνητοφωνήθηκαν και παρατίθεται δείγμα τους στο παράρτημα III της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, αφού προηγήθηκε πιστή απομαγνητοφώνησή τους.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>:

### Ανάλυση Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί ως παράλληλη στήριξη αποτέλεσαν πηγή πληροφόρησης για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων τους αναφορικά με την πρακτική της συνεκπαίδευσης. Η επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία: Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης και να προσανατολιστούμε στις επιμέρους θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες.

Με βάση τη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διεξάγεται σε τρία επίπεδα:

#### Αναγωγή δεδομένων

Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε δύο επιμέρους επίπεδα. Στο πρώτο, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα» (Brown 2001). Έτσι το κείμενο διασπάται σε μικρότερα κομμάτια με σκοπό να μπορεί να επεξεργαστεί ευκολότερα από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999). Οι κωδικοί αυτοί φέρουν ένα «λειτουργικό ορισμό» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, και κάποια κεφαλαία αρχικά γράμματα που σχετίζονται με τους υπόλοιπους κωδικούς και το συνολικό κείμενο.

Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής πραγματοποιείται η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και του σκοπού της έρευνας. Γίνεται επανέλεγχος των κωδικών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινές κατηγορίες που περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά (Παπαδοπούλου, 1999).

Τέλος δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας από την ανάλυση δεδομένων των γονέων που περιέχει τους κωδικούς με τους εννοιολογικούς ορισμούς τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους θεματικούς άξονες.

## **Έκθεση δεδομένων**

Η «συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση των δεδομένων, αλλά και στην ανάλυση και τη σύνθεση των πληροφοριών και στην εξαγωγή -συμπερασμάτων. Έπειτα από την αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες και κωδικούς, δημιουργούνται οι φόρμες έκθεσης δεδομένων που περιλαμβάνουν πίνακες που αναφέρονται σε κάθε εκπαιδευτικό του δείγματος ξεχωριστά.

### **4.1 Αποτελέσματα της Ποιοτικής Ανάλυσης των Συνεντεύξεων των Εκπαιδευτικών**

Τα δεδομένα από τις προφορικές εξωτερικεύσεις και τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αρχικά αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Huberman), 1994). Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι «κωδικοί» οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς. Κατόπιν οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερους θεματικούς άξονες. Από την ποιοτική αυτή ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων προέκυψαν κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και εντάχθηκαν σε θεματικούς άξονες ως εξής:

- ❖ Τρόπος λειτουργίας της παράλληλης στήριξης
- ❖ Ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.
- ❖ Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη.
- ❖ Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.
- ❖ Προβλήματα στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.
- ❖ Προβλήματα στη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.
- ❖ Αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.
- ❖ Πλεονεκτήματα συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.
- ❖ Προβλήματα στην υλοποίησης της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης.
- ❖ Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

#### **4.1.1 Θεματικός Άξονας Α: Ρόλος και Αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.**

Ο 1<sup>ος</sup> θεματικός άξονας διερευνά τις απόψεις καθώς και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στις δομές της παράλληλης στήριξης αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού, καθώς και για τον ρόλο του και τις αρμοδιότητες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Παράλληλα εξετάζεται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως

προς τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα καθήκοντα που τους επιβάλλονται από την συμπεριληπτική πρακτική της παράλληλης στήριξης.

. Στον Πίνακα 3 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

*Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Α..*

<b>Θεματικός Άξονας Α: Ρόλος και Αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.</b>	
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικού/Εννοιολογικοί Ορισμοί</b>
<b>Τρόπος λειτουργίας της παράλληλης στήριξης.</b>	<p><b>ΚΠΑΔΑΤΑ-</b> καθοδήγηση του μαθητή παράλληλα με τον δάσκαλο της τάξης</p> <p><b>ΕΞΑΔΙΔΑ-</b> Εξατομικευμένη διδασκαλία όταν κρίνεται απαραίτητο</p> <p><b>ΟΕΚΒΟΜ-</b> ο δάσκαλος ειδικής αγωγής επεμβαίνει μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο</p> <p><b>ΥΠΟΣΤΟΔΙΑ-</b> υποστήριξη στο διάλειμμα</p>
<b>Ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.</b>	<p><b>ΜΑΘΗΑΝΑ-</b> μαθησιακή ανάπτυξη μαθητή</p> <p><b>ΚΟΙΝΔΕΜ-</b> ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή- κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη</p> <p><b>ΑΝΕΞΜΑΘ-</b> Σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες</p>
<b>Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη.</b>	<p><b>ΔΥΛΟΕΣΣΕ-</b> δυσκολία λόγω έλλειψης σεμιναρίων-επιμορφώσεων</p> <p><b>ΕΜΠΕΙΒΟ-</b> η εμπειρία συμβάλλει σημαντικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα καθήκοντά τους στην παράλληλη στήριξη</p> <p><b>ΔΛΠΟΠΠΕ:</b> η ετοιμότητα εξαρτάται από τις περιπτώσεις των παιδιών</p> <p><b>ΔΕΕΠΠΕΤ:</b> δεν μπορείς ποτέ να είσαι έτοιμος</p>

	<b>ΣΗΜΥΔΑ:</b> σημαντική η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς
--	---

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους κωδικούς του άξονα Α έχουν ως εξής:

### **Τρόπος λειτουργίας της παράλληλης στήριξης.**

Για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (100%, n=15), η παράλληλη στήριξη ως θεσμός αποτελεί ένα τρόπο καθοδήγησης του μαθητή στη γενική τάξη έτσι ώστε να μπορεί να ακολουθήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το πρόγραμμα της τάξης. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κάθεται δίπλα στον μαθητή που υποστηρίζει και σύμφωνα σε όσα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πρέπει: *«να είμαι υπεύθυνη δηλαδή μόνο για αυτό το παιδί σε συνεργασία με το δάσκαλο φυσικά ακολουθούσε τα μαθήματα που έκαναν και τα υπόλοιπα παιδιά και εγώ σε οτιδήποτε ανάγκη είχε»*. Η παράλληλη στήριξη αντιμετωπίζει τον μαθητή ολιστικά έτσι: *«ώστε να μπορέσει σε ένα ποσοστό να ανεξαρτητοποιηθεί και να μπορέσει μόνος του να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του γενικού σχολείου»*, *«να τον βοηθήσω στα μαθήματα του να τον βοηθήσω να προσαρμοστεί στην τάξη»*, *«ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής κάθεται μαζί με το παιδί (...) να μπορεί να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης»*, *«να το καθοδηγεί και να τον βοηθάει (...) να συμμετέχει (...) στη μαθησιακή διαδικασία»*, *«Οπότε ήμουν ουσιαστικά ένας άνθρωπος που μετέφραζε κάποια πράγματα που έλεγε ο δάσκαλος της τάξης(...)»*, *«Η παράλληλη στήριξη συνήθως κάθεται δίπλα στον μαθητή που έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία προσπαθεί να τον βοηθήσει την ώρα του μαθήματος»*, *«καθόμασταν μαζί και τον βοηθούσα να συμμετέχει (...) να συμμετέχει στο μάθημα»*, *«εξειδικευμένη βοήθεια που παρέχεται στο μαθητή κάθε φορά ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει»*, *«ο δάσκαλος της παράλληλης να είναι δίπλα στο παιδί, προσπαθεί να το βοηθήσει γνωστικά να φτάσει μέχρι εκεί που μπορεί, όσο γίνεται να ακολουθεί την τάξη»*.

Ωστόσο το 33,3%, (n=5), υποστήριξε ότι η παράλληλη στήριξη δε δύναται να λειτουργήσει πάντα με αυτόν τον τρόπο, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που δεν είναι εύκολο να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά το πλαίσιο της τάξης. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εξατομίκευση, έτσι ώστε να είναι λειτουργικοί και να μπορέσουν να ανταποκριθούν με θετικό τρόπο στους στόχους που τέθηκαν για αυτούς. Χαρακτηριστικά

αναφέρθηκε ότι: «Αν υπήρχε μία κρίση στη μέση (...) την έπαιρνα πηγαίναμε σε άλλη τάξη και της έκανα εξατομικευμένη», «λειτουργούσαμε και εκτός τάξης, τα έπαιρνα και εκτός τάξης», «μία χρονιά όμως επειδή το παιδάκι που είχα είχε αρκετά προβλήματα πολλές φορές και κρίσεις οπότε αναγκαζόμαστε να βγαίνουμε μαζί έξω από την τάξη και ήμασταν οι δυο μας και δεν ακολουθούσαμε το πρόγραμμα της τάξης πάντα», «εφαρμόζουμε ένα πρόγραμμα ας το πούμε διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, (...)», «αν το παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα τότε δημιουργεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και βοηθάει το παιδί με βάση αυτό, με βάση δηλαδή τις ανάγκες του παιδιού», «φυσικά κάναμε και δικά μας πράγματα (...)».

Σε συνέχεια των προηγούμενων, το 26,6% (n=4) των ερωτηθέντων, θεωρεί ότι η παράλληλη στήριξη κάθεται δίπλα στον μαθητή που χρήζει υποστήριξης αλλά παρεμβαίνει μόνο όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δεν έχει καμιά άλλη αρμοδιότητα μέσα στην τάξη ως προς την διεξαγωγή, την οργάνωση και την προετοιμασία του μαθήματος. Η παράλληλη στήριξη για αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών βοηθά, ενισχύει, επεμβαίνει μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο: «ήμουν πιο πολύ υποστηρικτική σε κάποιον μαθητή που έχει κάποια ιδιαίτερη ανάγκη χωρίς να λαμβάνει κάποιον άλλο ρόλο μες στην τάξη(...)», «σε περιπτώσεις που βλέπω ότι το παιδί δυσκολεύεται κάπου μόνο εκείνη τη στιγμή παρεμβαίνω(...)». «Εγώ έχω ρόλο βοηθού που σημαίνει ότι υπάρχει η εκπαιδευτικός και εγώ όπου θεωρήσω ότι το παιδί δυσκολεύεται σε κάτι μόνο τότε παρεμβαίνω», «δεν αναλαμβάνω πρωτοβουλίες μαζί με τους άλλους εκπαιδευτικούς πιο πολύ μήπως όσες φορές έχω εργαστεί παράλληλα είναι σαν ένας υποστηρικτικός ρόλος σε ένα συγκεκριμένο μαθητή».

Τέλος το 13,3%, (n=2) του δείγματος υποστήριξε παράλληλη στήριξη δεν αφορά μόνο την ενίσχυση του μαθητή στη σχολική αίθουσα. Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνος για την ολόπλευρη ανάπτυξη και στήριξη του μαθητή μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα καθώς και στη διάρκεια όλου του σχολικού ωραρίου. Οι δύο εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά ανέφεραν: «να ενισχύσω το μαθητή εντός και εκτός τάξης», «Χρειάζεται επίσης τα διαλείμματα να προσέχει αυτό το παιδί γιατί πολλές φορές έχει και κοινωνικές δυσκολίες και μπορεί να έχει κινητικές δυσκολίες».



## **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης χαρακτηρίστηκε ως «σημαντικός», «ευαίσθητος», «δύσκολος» και «πολυδιάστατος». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός για το 66,6%, (n=10) του δείγματος και αφορά τη μαθησιακή ανάπτυξη και ενίσχυση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: *«Εγώ νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης πρέπει πρώτα να κάνει, να περάσει μία περίοδο, σύντομη αν γίνεται αναγνωριστική, να καταλάβει δηλαδή ποιες είναι οι ανάγκες και οι δυσκολίες του παιδιού και ποιες είναι οι δυνατότητές του. Ύστερα από αυτό να οργανώσει ένα πλάνο πως αυτές τις ανάγκες μπορεί κατά κάποιο τρόπο να τις... να τον βοηθήσει τέλος πάντων να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο που αντιμετωπίζει»*, *«ο ρόλος μου φυσικά ήταν να τη βοηθάω, να της εξηγώ, να παρέχω εξειδικευμένες οδηγίες για να ακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη»*, *«να ακολουθήσει όσο περισσότερο μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να καλύψει τις ανάγκες, τις μαθησιακές και που έχει το παιδί»*, *«στα μαθήματα να παρακολουθεί όσο το δυνατόν τον εκπαιδευτικό»*.: *«να μπορέσει να παρακολουθήσει το μάθημα (...)»*, *«να βοηθήσω μαθησιακά το παιδί»*, *«το στηρίζεις μαθησιακά»*, *«η μαθησιακή υποστήριξη μέσω ενός εξατομικευμένου προγράμματος για τον εκάστοτε μαθητή»*, *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταρτίσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης(...)»*.

Ωστόσο, παράλληλα με την ανάπτυξη σε του μαθησιακού υπόβαθρου των μαθητών το 40% των εκπαιδευτικών (n=6) φαίνεται ότι υποστηρίζουν εξίσου και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη μαθητών, καθώς και την προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: *«η ενίσχυση και η ανάπτυξη κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή»*, *«(...) το κοινωνικό κομμάτι όταν υπήρχε ανάγκη»*, *να προσπαθήσω να το φέρω σε επαφή με άλλα παιδιά ή να κοινωνικοποιηθεί έστω και μαζί μου»*, *«(...) αλλά και κοινωνικά να έχει παρέες δηλαδή και στα διαλείμματα αλλά και μέσα στην τάξη»*, *«η κοινωνικοποίηση του παιδιού στα πλαίσια του σχολείου»*, *«το στηρίζεις και ψυχοκοινωνικά»*.

Παράλληλα με τα παραπάνω, δύο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (20%, n=2), αν και θεωρούν τον ρόλο τους υποστηρικτικό και καθοδηγητικό παράλληλα πιστεύουν ότι ο μαθητής θα πρέπει να ανεξαρτητοποιείται και να μην υποστηρίζεται συνεχώς στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: *«δίπλα στο μαθητή όλη την ώρα όχι όμως, δηλαδή για παράδειγμα στα διαλείμματα θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει και μία*

*ανεξαρτησία να αφήνεται και λίγο μαθητής να δρα μόνος του», «στα διαλείμματα θα πρέπει να είναι μόνος του για να ανεξαρτητοποιηθεί», «όσο γίνεται σιγά σιγά να μπορεί χωρίς εμένα»*

Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω ο ρόλος των εκπαιδευτικών αφορά την ολιστική προσέγγιση του μαθητή και την ανάπτυξη πολλών πτυχών της προσωπικότητάς τους αλλά και της μαθησιακής τους δεινότητας. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ενισχύουν τους μαθητές τους μαθησιακά, κοινωνικά και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.

### **Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη**

Σύμφωνα με όσα προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων το 93%, (n=14), των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν εργαστεί στην παράλληλη στήριξη όντας απόφοιτοι του παιδαγωγικού γενικής αγωγής και μόνο ένας είναι ειδικός παιδαγωγός. Επιπλέον σημαντικό θεωρείται ότι οι δέκα εκπαιδευτικοί (66,6%, n=10) υποστήριξαν για πρώτη φορά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες χωρίς καμία γνώση σχετική με την ειδική αγωγή.

Αναλυτικότερα, στην ερώτηση αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη, το 53,3% του δείγματος (n=8), ισχυρίστηκε ότι το μεταπτυχιακό και οι επιμορφώσεις είναι μεν βοηθητικές αλλά αυτό που συντελεί πραγματικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία. Η διδακτική εμπειρία και η επαφή με διάφορες περιπτώσεις παιδιών λειτουργεί ενθαρρυντικά στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της συνεκπαίδευσης: *«και λόγω εμπειρίας με τα χρόνια άρχισα( ...) αισθανόμουν όλο και πιο καλά», «χρειάζονται , χρειάζεται πολύ διάβασμα πολλές γνώσεις αλλά και εμπειρία», «Αυτή τη στιγμή δεν αισθάνομαι απόλυτα έτοιμος σίγουρα αλλά έχω και μία εμπειρία η οποία εντάζει με βοηθάει», «Μόνο η εμπειρία μπορεί να σε βοηθήσει, αυτά που διαβάζουμε στο ίντερνετ δεν βοηθάνε ιδιαίτερα ή αυτά που μαθαίνουμε στο Μεταπτυχιακό και στην επιμόρφωση», «η εμπειρία όμως με βοήθησε σε συνδυασμό πάντα με αυτά που μαθαίνεις, αλλά μεμονωμένα αυτά που μαθαίνεις δεν βοηθάνε.», «(...) με τα χρόνια έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση», «(...) η εμπειρία δηλαδή σε διδάσκει πολύ περισσότερα πράγματα από ένα μεταπτυχιακό σεμινάριο γιατί βλέπεις πραγματικά στην πράξη τι συμβαίνει ή όλες οι θεωρίες αν ευσταθούν (...). «Η εμπειρία είναι το νούμερο ένα θα έλεγα. Αισθάνομαι πολύ περισσότερο έτοιμη από την αρχή», «όταν μπεις στην διαδικασία να αντιμετωπίσεις πράγματα στην πράξη, αυτό ολοκληρώνει πολύ περισσότερο τον ρόλο του εκπαιδευτικού».*

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η απουσία σεμιναρίων σε συνδυασμό με την πολύπλευρη διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που δυσχεραίνει πολλές φορές το εκπαιδευτικό έργο για το 40% του δείγματος (n=6) και τους δημιουργεί συναισθήματα φόβου και έντονου άγχους για το άγνωστο που ακολουθεί: *«Αρχικά επειδή δεν είχα καμία σχέση με την ειδική αγωγή, δεν είχα καμία εκπαίδευση ήμουν πάρα πολύ φοβισμένη», «Αρχικά οι μόνες γνώσεις ήταν θεωρητικές, υπήρχε ένα άγχος για το άγνωστο που ακολουθούσε», «Αρχικά δεν αισθανόμουν καθόλου έτοιμη γιατί δεν είχα καμία γνώση πάνω στο αντικείμενο», «Η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύτηκα διότι είναι ένας πολύπλευρος ρόλος(...)», «όπως προείπα δεν έχω κάνει κανένα σεμινάριο εξειδικευμένο πάνω στην ειδική αγωγή μου ήταν πολύ δύσκολο πολύ δύσκολος αυτός ο ρόλος», «Την πρώτη μου χρονιά επειδή δεν είχα ακόμη και το Μεταπτυχιακό μου στην ειδική αγωγή δυσκολεύτηκα αρκετά μου ήταν κάτι ξένο δεν ήταν τόσο γνώριμο (...)».*

Ακολούθως, το 33,3% δείγματος, (n=5), προσθέτει επίσης ότι η ετοιμότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες της συνεκπαίδευσης – παράλληλης στήριξης είναι συνισταμένη των περιπτώσεων των παιδιών που καλούνται να υποστηρίξουν: *«κάθε παιδί είναι ένα μία διαφορετική περίπτωση Και αποτελεί πρόκληση θεωρώ για τον κάθε εκπαιδευτικό», «την πρώτη χρονιά αισθανόμουν αρκετά έτοιμος γιατί το παιδάκι δεν είχε ιδιαίτερες διαταραχές», «γιατί θεωρώ ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική», «(...)και επίσης παίζει ρόλο και πάλι περίπτωση του παιδιού», «όταν κατάλαβα τις ανάγκες του μαθητή μου μετά ένιωσα πάρα πολύ ένιωσα σωστά προετοιμασμένος για να χειριστώ καταστάσεις μέσα στην τάξη αλλά και εκτός γιατί η παράλληλη στήριξη έχει να κάνει και με καταστάσεις εκτός τάξης, κοινωνικές περιπτώσεις, κοινωνικές περιστάσεις μάλλον και διάφορα, διάφορες άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις», «Όταν όμως έχεις να κάνεις με αυτισμό, όταν έχεις να κάνεις με επιθετική συμπεριφορά, νομίζω ότι και ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εμπειρία νομίζω πάλι και ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εμπειρία θα δυσκολευτεί», «(...) έχει να κάνει και με την περίπτωση του παιδιού (...) ποιες είναι οι ανάγκες και οι δυσκολίες του παιδιού και ποιες είναι οι δυνατότητές του», «ανάλογα βέβαια και με την ιδιαιτερότητα του μαθητή», «Όταν όμως έχεις να κάνεις με αυτισμό, όταν έχεις να κάνεις με επιθετική συμπεριφορά, νομίζω ότι και ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εμπειρία νομίζω πάλι και ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εμπειρία θα δυσκολευτεί».*

Ακολούθως, μία από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος,(6,6% , n=1), υποστηρίζει ότι η ποικιλομορφία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες είναι τόσο μεγάλη που καθιστά αδύνατη, σχεδόν πάντα την ετοιμότητά της ως προς την ανάληψη

καθηκόντων παράλληλης στήριξης: «(...) εντελώς έτοιμη όμως νομίζω δεν θα είσαι ποτέ γιατί το φάσμα των μαθητών, των προβλημάτων, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που είναι οι μαθητές που έχουν οι μαθητές που είναι να αναλάβεις είναι πολύ μεγάλο και κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Οπότε εντελώς έτοιμη νομίζω δεν θα είμαι ποτέ».

Τέλος, μία από τις συνεντευξιαζόμενες, (6,6%, n=1), θεωρεί ότι η επαφή και η επικοινωνία και η επαφή με τους συναδέλφους ήταν καθοριστική σημασίας. Η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, προβληματισμών φαίνεται δρα ευεργετικά στην ετοιμότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού: «έχει βοηθήσει αρκετά είναι οι συζητήσεις με άλλους συναδέλφους παράλληλης στήριξης, που λέει ο ένας ιδέες στον άλλο, συμβουλές και ανταλλάσσουμε υλικό. Αυτό μπορώ να πω ότι με έχει βοηθήσει αρκετά να αισθάνομαι όσο γίνεται πιο σίγουρη κάθε φορά».

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τα παραπάνω η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις επιμορφώσεις, τα μεταπτυχιακά και τα σεμινάρια αλλά πιο σημαντική αναδύεται η συμβολή της διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης καθώς το εύρος των περιπτώσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες είναι αρκετά ευρύ και το θεωρητικό πλαίσιο από μόνο του δεν μπορεί να τις καλύψει.

#### **4.1.2: Θεματικός Άξονας Β: Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και Συνεργασίες**

Ο 2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας εξετάζει την ανάπτυξη συνεργασιών στο πλαίσιο εφαρμογής της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Στον Πίνακα 4 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Στον Πίνακα 4 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

*Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Β..*

<b>Θεματικός Άξονας Β: Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και Συνεργασίες.</b>	
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικού/Εννοιολογικοί Ορισμοί</b>
<b>Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.</b>	<b>ΠΟΚΑΣΥΝ</b> - πολύ καλή συνεργασία <b>ΚΑΘΟΚΑΛ</b> –κακή συνεργασία

<b>Πιθανά προβλήματα στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.</b>	<b>ΣΥΝΕΧΙΠΡΟ-</b> συνεργασία χωρίς προβλήματα <b>ΣΥΝΜΕΠΡΟ-</b> συνεργασία με προβλήματα
<b>Σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων</b>	<b>ΜΕΜΟΠΑΣΤ-</b> μαθητές εξοικειωμένοι με την παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη <b>ΣΤΕΜΑΜΠ-</b> σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης <b>ΣΡΑΓΑΠΣ-</b> σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής για την αποδοχή του δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη <b>ΑΠΕΚΠΜΠ-</b> αποδοχή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με παράλληλη δημιουργία προβλημάτων στους μαθητές
<b>Προβλήματα στη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου</b>	<b>ΠΚΣΥΜΕ-</b> πολύ καλή συνεργασία με εκπαιδευτικούς και διευθυντές <b>ΚΑΣΥΜΕΔ-</b> κακή συνεργασία με διευθυντές

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους κωδικούς του άξονα Β έχουν ως εξής:

### **Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών του δείγματος, (86,6%, n=13), αποφάνθηκε ότι ανέπτυξε πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στις τάξεις στις οποίες υποστήριζαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι: *«Με τον εκπαιδευτικό της τάξης της γενικής αγωγής (...),συνεργαστήκαμε άψογα δηλαδή υπήρχε στήριξη και κατανόηση και καθοδήγηση», «Η συνεργασία είναι Πάντοτε δεν μπορώ να πω (...) πολύ καλοί οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης πάντοτε είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν», «άριστη», «Η συνεργασία μου ως επί το πλείστον ήτανε πάρα πολύ καλή, γιατί οι συνάδελφοί της γενικής αγωγής συνήθως ξέρουν(...)*. Σε συνάφεια με τα προηγούμενα: *«Συγκεκριμένα εγώ θεωρώ ότι έχω σταθεί αρκετά τυχερή, οπότε και τις τέσσερις χρονιές είχα άψογη συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης», «ναι φυσικά ήταν πολύ συνεργάσιμοι, βοήθησαν από τη στιγμή που μου έδωσαν και ελευθερία να κάνω κάποια πράγματα όπως πίστευα εγώ μέσα από το θεωρητικό επίπεδο που είχα διδαχθεί για την ειδική αγωγή», «Η συνεργασία μου μαζί τους είναι πάρα πολύ καλή μπορώ να πω δεν υπήρξε*

*κάποιο θέμα ή κάποιο πρόβλημα, συνεργαζόμαστε και με τον εκπαιδευτικό της τάξης (...)), «δεν υπήρξε πρόβλημα κανένα με πάρα πολλή κατανόηση(...)», «μέχρι στιγμής ήταν πολύ καλή δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πολύτιμη τη βοήθειά μου», «Γενικότερα όμως δεν είχα και τις επόμενες χρονιές δεν είχα κανένα πρόβλημα με τους εκπαιδευτικούς, με το να μοιράζομαι και εγώ τις ιδέες τους να με βοηθάνε και αυτοί», «Γενικά η συνεργασία ήταν καλή, ενημερώθηκα για τα παιδιά από τους δασκάλους και συζητούσαμε μαζί (...)Οπότε γενικά συνεργαζόμασταν», «(...)είχα πολύ καλή συνεργασία μαζί τους με το δάσκαλο της τάξης», «(...)παρόλα αυτά ήμουν ευχαριστημένη».*

Αρνητική εμπειρία αναφορικά με τη συνεργασία τους με τον δάσκαλο γενικής αγωγής εξέφρασαν δύο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (13,3%, n=2), σύμφωνα με τους οποίους: *«βέβαια υπήρξε και η μία φορά στην οποία δεν υπήρξε σχεδόν καμία συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης».*, *«Μόνο του μία χρονιά μπόρεσα να συνεργαστώ καλά. Τις άλλες δύο σαν να μην υπάρχουν, ίσα-ίσα που πήγαινα για να μην ήμουν μες στην τάξη και ένιωθα ότι απλά κρατάω το παιδί σε ησυχία».*

Συνεπώς σε γενικές γραμμές και εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις, οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ήταν αρκετά καλές εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις που όπως αναφέρεται και πιο κάτω, που ο δάσκαλος γενικής αγωγής έβλεπε με επιφυλακτικότητα την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό: *«θέλει καλή διάθεση και από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης και από τους άλλους (...). Γιατί στην αρχή κάθε χρόνο ένιωθα ότι αισθανόταν πίεση ότι κάποιος μπήκε, ότι κάποιος μπήκε στην τάξη ο οποίος μπορεί κάτι άλλο να βλέπει κάτι να μην κάνω σωστά και να μου την πει. Οπότε νομίζω επειδή προσπαθούσα να τους δείξω ότι δεν είμαι εκεί ότι είμαι εκεί για να τους κρίνω».*

### **Προβλήματα που προέκυψαν στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής**

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης η συνεργασία με τον δάσκαλο γενικής αγωγής είναι καταλυτικής σημασίας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, αν και γενικότερα οι συνεργασίες από μεγάλο μέρος του δείγματος (86,6%, n=13), χαρακτηρίστηκαν ως πολύ καλές, δεν έλειψαν τα προβλήματα που παρεμπόδισαν ως ένα σημείο το ρόλο αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης.

Αναλυτικότερα, 6 εκπαιδευτικοί, (40%, n=6) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της τάξης υποτιμούσαν τον ρόλο τους και τη θέση τους μέσα στην τάξη και αυτό αποτέλεσε την αιτία όλων των προβλημάτων που αναδύθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, αποκρίθηκαν ότι: *«Δεν καταλάβαιναν ακριβώς τον ρόλο μου, νόμιζαν ότι πήγαινα εκεί για να βγάλω το παιδί από την τάξη στην ουσία, να μην είναι πρόβλημα για την τάξη, ότι αυτή είναι η δουλειά μου εκεί. Δεν καταλάβαιναν ότι είμαι η δεύτερη δασκάλα της τάξης», «Ο δάσκαλος πίστευε ότι η τάξη είναι δική του, ότι εγώ εκεί μέσα είμαι διακοσμητική, ότι δεν ήθελε να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες σε σχέση με τον μαθητή τον οποίο υποστήριζα και γενικά ήταν πάρα πολύ (...) Προσπαθούσε δηλαδή να χαλάσει τη σχέση μου με το παιδί», «Δηλαδή κάνε τη δουλειά σου θα κάνω και εγώ τη δική μου μόνο αυτό το κομμάτι χωρίς όμως να μου αρνηθούν κάτι αν εγώ ας πούμε ζητήσω ή δεν υπάρχει κάποια συνεργασία μόνο λίγο αυτό το κομμάτι ότι φεύγει από πάνω του ένα βάρος. Ευτυχώς που ήρθες να τον αναλάβεις», «έπρεπε μόνο να κάθομαι πίσω σε μία γωνία με το μαθητή και να τον βοηθάω ήταν κάτι που εμένα δεν με έβρισκε σύμφωνη και δεν εξυπηρετούσε τα όσα ήθελα να κάνω εγώ με τον μαθητή. Οπότε η συνεργασία μας ήταν τυπική και όχι ουσιαστική για το μαθητή την πρώτη χρονιά.», «Δεν καταλάβαιναν ακριβώς τον ρόλο μου, νόμιζαν ότι πήγαινα εκεί για να βγάλω το παιδί από την τάξη στην ουσία, να μην είναι πρόβλημα για την τάξη, ότι αυτή είναι η δουλειά μου εκεί».*

Σε., συνέχεια των παραπάνω, το 33,3%, (n=5), απάντησε ότι δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα ως προς τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής καθώς σύμφωνα με όσα ανέφεραν: *«Ήταν διακριτοί οι ρόλοι. Δεν παρενέβαινε ο ένας τη δουλειά του άλλου οπότε δεν υπήρχαν προβλήματα στην εργαζόμενα με περίμενε πολλές φορές περίμενε εμένα και το παιδί ώστε να ολοκληρώσουμε κάποια άσκηση», «Γενικά δεν είχα προβλήματα τα τρία χρόνια που είχα παράλληλη στήριξη με τους δασκάλους ήτανε όλοι αρκετά συνεργάσιμοι δεν μου παρουσιάστηκε κάτι», «όσο Απίστευτο κι αν φαίνεται δεν είχαμε ποτέ κανένα πρόβλημα», «Είχαμε άριστη συνεργασία, ο καθένας με τον ρόλο του καθώς επρόκειτο για μια ιδιάζουσα περίπτωση που ήθελε ειδικούς χειρισμούς», «δεν είχα καν τις επόμενες χρονιές δεν είχα κανένα πρόβλημα ,τους εκπαιδευτικούς, με το να μοιράζομαι και εγώ τις ιδέες τους να με βοηθάνε και αυτοί».*

Το 26,6 %, (n=4) των ερωτηθέντων εστίασαν παράλληλα σε προβλήματα που προέκυψαν κάποιες χρονιές αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες: καθώς η ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασία για τον σχεδιασμό του μαθήματος ήταν περιορισμένη: *«Δάσκαλος που έχει την τάξη είναι κατά κάποιο τρόπο το αφεντικό. Δηλαδή έχει στο μυαλό του πως ακριβώς θέλει να κάνει το μάθημα*

του και ουσιαστικά η παράλληλη στήριξη συνήθως προσαρμόζεται σε αυτό», «κάποιες διαφωνίες σε παιδαγωγικά ζητήματα σίγουρα υπάρχουν κανένας δάσκαλος δεν είναι ίδιος με τον άλλον θα μπορούσα να πω για παράδειγμα στη βαθμολογία, στη βαθμολόγηση γραπτών», «Πρώτα πρώτα υπήρξαν πολλές φορές που χρειάστηκε να εξηγήσω εγώ η ίδια πως πρέπει να αντιμετωπίσουμε τον συγκεκριμένο μαθητή, καθώς υπήρχαν περιπτώσεις που θιγόταν ο ίδιος ο μαθητής μπροστά σε όλη την τάξη. Δεν είχε τη σωστή ευαισθητοποίηση και τη σωστή ενημέρωση για το πώς μπορούμε να διαχειριστούμε το συγκεκριμένο μαθητή». «Τα προβλήματα είναι σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός να έχει τύχει να μην ασχολείται καθόλου με το παιδί από τη στιγμή που υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα (...)».

Καλή συνεργασία με κάποιους όμως σημαντικούς περιορισμούς και επιφυλάξεις διαφαίνεται ότι είχαν τρεις από τους δεκαπέντε ερωτηθέντες (20%, n=3) με κάποιους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που συνεργάστηκαν, καθώς απάντησαν ότι δεν είχαν πρόβλημα με τους συναδέλφους τους, απλά μερικές φορές παρεμποδιζόταν η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και η οργάνωση του μαθήματος η οποία θα μπορούσε ήταν πιο αποτελεσματική. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Στη μεταξύ μας συνεργασία πρόβλημα δεν υπήρξε. Καθόλου, με κανέναν από τους δασκάλους. Ίσως το μόνο ότι τα παιδιά αυτά παρεμπόδιζαν ίσως τη διδασκαλία», «Ιδιαίτερα έτσι προβλήματα δεν μπορώ να πω ότι υπήρξαν απλά ίσως κάποιες φορές θα μπορούσαμε να είχαμε ρυθμίσει καλύτερα, να είχαμε οργανώσει ίσως καλύτερα όσα δίδασκα στο παιδί σε συνεργασία πάντα και με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης, να υπήρχε ίσως μια πιο σωστή, ας πούμε, μια ομοφωνία ως προς το τι θα δίδασκα (...) ήταν όλα καλά σε γενικές γραμμές».

Χαρακτηριστικό είναι το πρόβλημα με το οποίο ήρθε αντιμέτωπος ένας από τους ερωτηθέντες (6,6%, n=1) στη συνεργασία του με έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι προέκυψαν σημαντικές διαφωνίες ως προς την αναγκαιότητα της παράλληλης στήριξης σε συγκεκριμένους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα διατυπώθηκε ότι: «διαφωνίες σε σχέση με το αν κάποιοι μαθητές όντως χρειάζονται τη βοήθεια αυτή και την παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Εκεί όμως επιλύονται με τη βοήθεια όλου του συλλόγου διδασκόντων με τη βοήθεια του διευθυντή».

Συνεπώς, αν και η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην πορεία μιας επιτυχημένης συνεκπαίδευσης, τα προβλήματα που προέκυψαν σε κάποιες περιπτώσεις εμπόδισαν την ομαλή λειτουργία της στο πλαίσιο της γενικής τάξης και εμπόδισαν τον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με όσα



αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αν και οι συνεργασίες αναπτύχθηκαν με ομαλό τρόπο σίγουρα σε κάθε περίπτωση υπήρξαν προβλήματα τα οποία ανέστειλαν ως ένα βαθμό την αρμονική εφαρμογή των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης.

### **Σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές**

Οι σχέσεις και η συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν τόσο το έργο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, όσο και το ίδιο το παιδί που δέχεται υποστήριξη. Συνεπώς, η αποδοχή της εκπαιδευτικού, η αποδοχή του ίδιου μαθητή μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή έκβαση της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το 46,6%, (n=7), των συνεντευξιαζόμενων, ανέφερε ότι στις τάξεις που έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, η εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα της παράλληλης στήριξης για πολλά σχολικά έτη, συνέβαλε σημαντικά στην αποδοχή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από τους μαθητές της τάξης: *«Στις άλλες φορές στις οποίες το παιδί είχε ξανά παράλληλη στήριξη με αποδοχή κατευθείαν και δεν υπήρχαν προβλήματα με εμένα μέσα στην τάξη», «Στη μία περίπτωση το παιδί είχε για πολλά χρόνια παράλληλη στήριξη, οπότε στην έκτη δημοτικού που εγώ την ανέλαβα όλα τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με αυτό το σύστημα συνάντησης», «Οι υπόλοιποι μαθητές, επειδή όλες τις χρονιές δεν ήταν η πρώτη χρονιά που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τα παράλληλη, ήταν θεωρώ ότι με αντιλαμβάνονταν σαν μια εικόνα που είχαν συνηθίσει», «Πάντα υπήρχαν και τις προηγούμενες χρονιές παράλληλες το συγκεκριμένο παιδί οπότε ήταν αρκετά οικείο στους συμμαθητές οπότε δε χρειάστηκε ποτέ να εξηγήσω ιδιαίτερα και τον ρόλο μου, ήταν κάτι δεδομένο η παρουσία μου μέσα στην τάξη». «Δεν έχω καταλάβει μέχρι στιγμής κάποιο παράπονο, ίσως τα παιδάκια που είχα μέχρι στιγμής είχαν και τις προηγούμενες χρονιές παράλληλη, οπότε τα παιδιά είχαν συνηθίσει στην παρουσία ενός άλλου δασκάλου κοντά σε αυτόν τον μαθητή, οπότε δεν μπορώ να πω ότι είχαν κάποια περίεργη αντίδραση». «Όπως είπα και πριν ήταν πολύ σημαντικό για μένα σε αυτή την περίπτωση που τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με έναν δεύτερο δάσκαλο μέσα στην τάξη από την πρώτη δημοτικού», «υπήρχαν και τις προηγούμενες χρονιές παράλληλες το συγκεκριμένο παιδί οπότε ήταν αρκετά οικείο στους συμμαθητές».*

Την επιφυλακτικότητα των μαθητών ως προς την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη εξέφρασαν 6 από τους ερωτηθέντες (40%, n=6). Πιο συγκεκριμένα για τους

παραπάνω εκπαιδευτικούς σε κάποιες τάξει συνεκπαίδευσης, οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων πέρασαν αρχικά από ένα δοκιμαστικό στάδιο. Έπειτα οι μαθητές συνήθιζαν την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού και η συνεργασία κυλούσε ομαλά: *«Στην αρχή είναι λίγο περίεργο για τους μαθητές επιλύεται διότι τα παιδιά προσαρμόζονται εύκολα σε συνθήκες»* και ότι *«Στην αρχή λίγο περίεργα ειδικά την χρονιά που το παιδί είχε πρώτη χρονιά παράλληλη στήριξη, ήταν κάτι διαφορετικό να υπάρχει ένας δεύτερος ενήλικος μέσα στην τάξη και να κάνει αυτό που κάνει, «Στην αρχή είναι πολύ περίεργο σε σχέση με όλα τα παιδιά τι γίνεται; Ποια είναι αυτή η δασκάλα; Στη συνέχεια το συνηθίζουν και είναι και πολύ ευχάριστα μαζί σου τα παιδιά δηλαδή συνεργάζονται και μαζί σου»*. *«Αυτό που εγώ πρότεινα κάθε φορά είναι τα παιδιά να κάθονται λίγο σε ομαδούλες και εγώ να μην είχα τον νου μου στο παιδί που παρακολουθούσα αλλά ταυτόχρονα βοηθούσα και τους άλλους. Πάντα οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια, εγώ προσπαθούσα να θολώσω λίγο τα νερά(...)*», *«Στην αρχή εκπλήσσονται, γιατί δεν καταλαβαίνουν ακριβώς γιατί υπάρχει και δεύτερο άτομο στην τάξη, ωστόσο κάθε φορά εξηγούμε ότι είναι μία δασκάλα η οποία βοηθάει στο μάθημα, βοηθάει τους μαθητές όπως και ο δάσκαλός τους»*.

Η στάση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής αναδείχθηκε από 2 εκπαιδευτικούς (13,2%, n=2), ως σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη θετικών ή αρνητικών συνεργασιών με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων που έχουν εργαστεί ως δάσκαλοι παράλληλης στήριξης: *«πάλι παίζει ρόλο και ο δάσκαλος»*, *«Θεωρώ ότι και ο δάσκαλος όταν έχει μέσα στην τάξη του κάποια παιδιά με ιδιαιτερότητες και γνωρίζει ότι θα υπάρχει κι άλλος δάσκαλος μέσα στην τάξη έχει ενημερώσει τα παιδιά εξαρχής»*, *«Από την αρχή βασικά τους είπαμε ότι θα υπάρχει στην τάξη ακόμα μία δασκάλα αλλά δεν διαχωρίσαμε τη θέση μου ως ότι είμαι αποκλειστικά για αυτό το παιδί»*.

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί (13,3%, n=2), μέσα από την εμπειρία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης παρατήρησαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, αναπτύσσουν καλές συνεργασίες, δυστυχώς όμως πολλές φορές ορισμένοι μαθητές φέρνουν σε δύσκολη θέση το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι: *«προφανώς και καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι είσαι εκεί κυρίως για ένα Παιδί, λέγανε ας πούμε «α να είναι η δασκάλα του Παναγιώτη» αυτό όμως φέρνει σε δύσκολη θέση τα παιδιά τα οποία έχουν την παράλληλη στήριξη γιατί στην ομάδα των συνομηλίκων τους νιώθουν λίγο ότι κάποιο πρόβλημα έχω και γι αυτό είναι εδώ η κυρία»* και ότι *«Συνήθως οι κουβέντες των μαθητών είναι ότι η κυρία αυτή είναι η κυρία του συγκεκριμένου μαθητή και ο μαθητής στεναχωριέται»*.

Συμπερασματικά, οι μαθητές είναι ικανοί να διαχειριστούν την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, ειδικά σε περιπτώσεις που αυτή υπάρχει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος θα πρέπει να ενημερώνει εξ αρχής τους μαθητές όσο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να αποτελούν ισότιμα μέλη της τάξης έτσι ώστε οι μαθητές να θεωρούν ότι φοιτούν σε μία τάξη με δύο εκπαιδευτικούς.

### **Προβλήματα στη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.**

Αδιαμφισβήτητη η ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου αποτελεί μια σημαντική παράμετρο η οποία μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ομαλή έκβαση της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, (80%, n=12), ισχυρίστηκε ότι οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν στα σχολεία που έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ήταν σε γενικές γραμμές αρκετά υποστηρικτικές. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι: *«ήταν κοντά μου και υποστηρικτικοί και σε ότι χρειαστώ να με βοηθήσουν, ή στο να μου παρέχουν πληροφορίες και βοήθεια ή διευκρινήσεις», «Υποστηρικτικοί ήταν πάντοτε», «ήταν πολύ καλοί στα πλαίσια που μπορούσαν και οι ίδιοι και οι διευθυντές δεν είχα ποτέ κανένα παράπονο», «πάντα είχα πολύ καλή σχέση πολύ υποστηρικτικοί ότι χρειάζεται και για το παιδί και οι δάσκαλοι που είχε πριν το παιδί ήταν πολύ καλοί και βοηθητικοί», «δεν είχα πρόβλημα με τους διευθυντές και τα τρία χρόνια πάρα πολύ καλοί». Επίσης, αναφέρθηκε ότι: «Ναι κάποιοι διευθυντές σίγουρα ήταν πολύ υποστηρικτικοί απέναντι μου και το υπόλοιπο προσωπικό» και ότι *«πολύ καλές σχέσεις και με τους υπόλοιπους συναδέλφους», «Ειδικά οι πιο μεγάλοι που δεν είχαν τόση εμπειρία σε τέτοια θέματα με ρωτούσαν ίσως κάποιες φορές πώς αντιμετωπίζουμε κάποια περιστατικά μέσα στην τάξη τους, που δεν είχαν όμως άλλο δάσκαλο, γενικά ζητούσαν τη γνώμη και με αντιμετώπιζαν ως ισότιμο μέλος», «πολλές φορές είχαμε συζητήσεις που έδειχναν ότι ήθελαν να μάθουν πράγματα γιατί δεν τα γνωρίζουν», «ήταν άριστες οι σχέσεις, τους ρωτούσα ότι δεν ήξερα σχετικά με τα καθήκοντα της παράλληλης στήριξης ειδικά την πρώτη χρονιά επειδή δεν ήξερα», «Ναι, οι διευθυντές ήταν πολύ προσεκτικοί από την αρχή ήταν πρόθυμοι να μου εξηγήσουν τα καθήκοντά μου ειδικά για κάποιον που δεν έχει εμπειρία που δουλεύει πρώτη χρονιά, όπως ήμουνα εγώ δούλεψα για πρώτη φορά στην παράλληλη στήριξη», «Ήταν πολύ υποστηρικτικοί και πολύ βοηθητικοί.**

(...)), «Οι διευθυντές πάντοτε ήταν πρόθυμοι να συζητήσουν, να με ενημερώσουν στην αρχή της χρονιάς για την περίπτωση του παιδιού να μου δώσουν τα απαραίτητα έγγραφα το φάκελό».

Σε αντίθεση με τα παραπάνω τη δυσαρέσκεια τους αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασιών, σε ορμισμένες περιπτώσεις, εξέφρασε το 26,6%, (n=4), των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι διευθυντές κυρίως κρατούσαν μια αδιάφορη στάση απέναντι σε αυτούς και τα παιδιά που υποστήριζαν: (...)δεν ασχολιόντουσαν ιδιαίτερος ούτε εμένα ούτε με το παιδί της παράλληλης στήριξης». Παράλληλα με την αδιάφορη στάση επισημάνθηκε και η εκμετάλλευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από κάποιους διευθυντές οι οποίοι σύμφωνα με την εκπαιδευτικό: « με έβλεπε λιγάκι ως το παιδί για όλες τις δουλειές ότι λείπει ο δάσκαλος ας πούμε της έκθεση μιας άλλης τάξης πήγαινε να αναπληρώσει εσύ ή εγώ έχω μάθημα σε εκείνη την τάξη» παράλληλα μια ακόμη εκπαιδευτικός ανέφερε: «έβλεπα ότι δεν αναγνώριζαν το ρόλο μου δεν αναγνωρίζουν ότι είμαι μία ακόμη δασκάλα οι περισσότεροι νόμιζαν ότι με το βοηθητικό προσωπικό», «είχα φτάσει στη διευθύντρια της είχα περιγράψει τα περιστατικά που είχαν συμβεί και όταν ζήτησα τη βοήθειά της το μόνο που μου είπε είναι ότι είναι μεγάλος άνθρωπος και δεν μπορούμε να τους αλλάξουμε τα μυαλά και σε παρακαλώ κάνε εσύ υπομονή να τελειώσει η χρονιά».

Εν κατακλείδι, αν και η ανάπτυξη ομαλής συνεργασίας στα σχολεία μπορεί να ευεργετήσει την ίδια τη συνεκπαίδευση, οι εμπειρίες κάποιων εκπαιδευτικών, αν και σε γενικές γραμμές ήταν αρκετά καλές και υποστηρικτικές, κάποιες φορές στιγματίστηκαν από την έλλειψη γνώσης, την αδιαφορία και την εκμετάλλευση του ρόλου τους μέσα στο γενικό σχολείο

#### **4.1.3: Θεματικός Άξονας Γ: Αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.**

Ο 3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας περιλαμβάνει την αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη. Γίνεται αναφορά στην αποτελεσματικότητά του, τα προβλήματα, ενώ παράλληλα γίνονται προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν και να εξελίξουν μελλοντικά τη συνεκπαίδευση.

Στον Πίνακα 5 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Γ.

<b>Θεματικός Άξονας : Αξιολόγηση του θεσμού της Παράλληλης στήριξης</b>	
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικού/Εννοιολογικοί Ορισμοί</b>
<b>Αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b>	<b>ΑΠΜΠΕΒΕ</b> -αποτελεσματικός με προϋποθέσεις <b>ΑΠΘΠΑΣΤ</b> - αποτελεσματικός θεσμός <b>ΜΗΑΠΘΕΣ</b> - αναποτελεσματικός ο θεσμός στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα της συνεργασίας
<b>Πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες</b>	<b>ΒΣΧΕΠΜΑ</b> - Βελτίωση σχολικής επίδοσης του μαθητή <b>ΑΑΥΤΜΑΘ</b> -Αύξηση αυτοεκτίμησης μαθητή <b>ΜΕΙΣΥΝΜ</b> –Μειονεκτήματα συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες <b>ΒΕΚΟΙΣΧ</b> – Βελτίωση κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικοποίηση του μαθητή <b>ΜΕΙΡΑΚΛ</b> - μείωση ρατσιστικών αντιλήψεων και αποδοχή του διαφορετικού <b>ΩΡΥΠΜΑ</b> - Ωρίμανση υπόλοιπων μαθητών <b>ΑΙΜΑΚΑΣ</b> - Αίσθηση ισοτιμίας μαθητή και ανάπτυξη συνεργασίας από τους υπόλοιπους μαθητές
<b>Προβλήματα στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης.</b>	<b>ΠΕΠΑΚΕΓ</b> - προσωπικό επίπεδο, προσωπική αναζήτηση και έλλειψη γνώσεων <b>ΕΛΣΥΝΕΚ</b> - Έλλειψη συνεργασίας <b>ΕΝΠΡΑΝΑ</b> -Εντοπισμός πραγματικών αναγκών και προσαρμογή σ' αυτές <b>ΔΥΕΚΠΑΡ</b> - Δύο εκπαιδευτικοί παράλληλα <b>ΑΠΟΛΤΑΞ</b> - Αποσυντονισμός υπόλοιπης τάξης

<p><b>Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b></p>	<p><b>ΕΠΕΚΠΣ-</b> επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την παράλληλη στήριξη</p> <p><b>ΕΠΟΤΕΚ-</b> επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΑΝΣΥΝΟ:</b> ανάπτυξη συνεργασιών</p> <p><b>ΥΠΥΛΥΠ-</b> ύπαρξη χρήσιμης υλικοτεχνικής υποδομής</p> <p><b>ΣΤΤΕΚΠΣ-</b> σταθερότητα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p> <p><b>ΣΑΦΟΡΑΡ-</b> σαφώς ορισμένες αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΙΣΑΝΤΟΕ-</b> ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΕΝΟΛΓΔΙΑ-</b> ενημέρωση γονέων και παιδιών για τη διαφορετικότητα και τη συνεκπαίδευση</p>
--	--

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους κωδικούς του άξονα Γ έχουν ως εξής:

#### **Αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης**

Ποικιλομορφία παρουσίασαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Σύμφωνα με όσα προέκυψαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος 53,3%, (n=8), διατήρησε θετική στάση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης με κάποιες όμως σημαντικές προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίχτηκε ότι υπάρχουν ακόμα αρκετά περιθώρια βελτίωσής του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης έτσι ώστε να είναι ουσιαστικός και αποτελεσματικός: *«Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι είναι ένας αποτελεσματικός θεσμός που είναι πολύ σημαντικό που μπήκε στην εκπαίδευση(...), Οπότε θεωρώ ότι είναι πολύ αποτελεσματικός θεσμός. Ωστόσο έχει και αρκετά θέματα, έχει ακόμα περιθώρια βελτίωσης», «Σαν θεσμός είναι πολύ καλός αρκεί να υπάρχει μια οργάνωση. (...) Αλλά σε γενικές γραμμές σαν θεσμός θεωρώ ότι βοηθάει πάρα πολύ ότι ειδικά για τις περιπτώσεις παιδιών βοηθάει πάρα πολύ βοηθάει πολύ και την ομαλή λειτουργία της τάξης».* Παρατηρείται λοιπόν ότι εκπαιδευτικοί αν και θεωρούν αρκετά χρήσιμο και σημαντικό το θεσμό της παράλληλης στήριξης, αναμένουν και επιθυμούν την βελτίωσή του

σε πολλά επίπεδα, καθώς ο τρόπος εφαρμογής του δεν καλύπτει πλήρως τις ανάγκες των μαθητών. Στις συνεργασίες που θα αναπτυχθούν κατά την πρακτική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης απέδωσαν 4 από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: *«θεωρώ ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης σίγουρα έχει θετικά αποτελέσματα και σίγουρα έχει νόημα, φυσικά και έχει νόημα αρκεί να είναι σε σωστό πλαίσιο και να υπάρχουνε ομαλές σχέσεις, δηλαδή ομαλές σχέσεις νομίζω ότι δημιουργούν τις καλύτερες συνθήκες για να λειτουργήσει σωστά και όταν λέω σχέσεις εννοώ σχέσεις που θα αναπτύξουν ο δάσκαλος της γενικής με τον δάσκαλό της παράλληλης ώστε να υπάρχει συνεργασία και όχι σύγκρουση για να έχουν κοινή γραμμή και βοήθεια προς το παιδί»*. Εκ παραλλήλου: *«Στις δύο περιπτώσεις παιδιών που έχω δουλέψει εγώ ήτανε θεωρώ ότι λειτούργησε πολύ σωστά η παράλληλη στήριξη βοήθησε τόσο τον μαθητή όσο φυσικά και το δάσκαλο της τάξης(...) ένας παράγοντας παραδείγματος χάρι που θα δείξει αν θα είναι αποτελεσματική η παράλληλη στήριξη είναι και η συνεργασία με την οικογένεια, πέρα από συνεργασία και με το δάσκαλο της τάξης ή με το γενικότερο με τους συναδέλφους», «Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό, ίσως είναι το πιο σημαντικό, για να πετύχεις πράγματα στην παράλληλη στήριξη να έχεις και μία σωστή συνεργασία με την οικογένεια φυσικά και με τους υπόλοιπους(...)»*. Σημαντικός διαφαίνεται να είναι για τους παραπάνω εκπαιδευτικούς και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης: *«Όταν έχεις ,αν έχεις όρεξη να βοηθήσεις το παιδί μπορείς να έχεις πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Δυστυχώς όμως έτσι όπως την αντιμετωπίζουν και οι άλλοι δάσκαλοι ακόμη όμως και οι δάσκαλοι που είναι παράλληλη στήριξη και δεν έχουν γνώσεις ειδικής αγωγής γιατί μπορείς να προσληφθείς και χωρίς γνώσεις μπορεί να μην έχει κανένα αποτέλεσμα»*. Τέλος, εντοπίστηκε η άποψη ενός εκπαιδευτικού ο οποίος υποστήριξε ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και την περίπτωση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: *«θεωρώ ότι είναι αποτελεσματικός όχι σε όλες τις περιπτώσεις και όχι για όλα τα παιδιά (...) Εξαρτάται λοιπόν και από τις περιπτώσεις των παιδιών και από την περίπτωση του εκπαιδευτικού που θα αναλάβει το συγκεκριμένο έργο»*.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω 4 εκπαιδευτικοί (26,6%, n=4), διαφαίνεται ότι αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα και τη λειτουργικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης έτσι όπως εφαρμόζεται στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Ναι, πιστεύω ότι είναι θετικός ο θεσμός της παράλληλης στήριξης , διότι ο μαθητής λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο της ομάδας- τάξης και εξάλλου αυτός είναι και ο σκοπός της ειδικής αγωγής, δηλαδή να επανεντάξει να συμπεριλάβει στο που λέμε η συμπερίληψη,*

δηλαδή να συμπεριλάβει τους μαθητές αυτούς στη γενικότερη ομάδα. Σκοπός μας είναι το παιδί να μην φεύγει από το πλαίσιο της τάξης αλλά να λειτουργεί μέσα σε αυτό». Σε συνάφεια με τον προηγούμενη άποψη ένας ακόμη εκπαιδευτικός θεωρεί: « ότι η παράλληλη στήριξη είναι απαραίτητη. Πλέον οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι χιλιάδες, οι απαιτήσεις έχουν γίνει πολλές οπότε η στήριξη είναι απαραίτητη γι αυτούς», καθώς και ότι «έχει θετικά αποτελέσματα ,οι γονείς είναι πιο σίγουροι για το παιδί τους που είναι στο σχολείο και υπάρχει ένας άνθρωπος που θα τον βοηθήσει(...), οπότε έχουμε έναν άνθρωπο ο οποίος μπορεί να τα καταλάβει και να είναι σε εισαγωγικά ο μεταφραστής τους για τον υπόλοιπο κόσμο του σχολείου». Την ίδια θετική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης προτάσσει και ο επόμενος εκπαιδευτικός ο οποίος είπε: «θεωρώ ότι η παράλληλη στήριξη βοηθάει πάρα πολύ ένα παιδί γιατί υπάρχει ένας δάσκαλος ο οποίος είναι δίπλα του συνέχεια οπότε μπορεί να το βοηθήσει και να το οργανώσει προκειμένου το παιδί να μπορεί να παρακολουθήσει ευκολότερα το μάθημα αλλά και να κοινωνικοποιηθεί στο διάλειμμα», «Θεωρώ ότι έχει αποτέλεσμα μεγάλο(...)».

Την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει την αποτελεσματική συνεκπαίδευση εξέφρασε το 20% του δείγματος, (n=3). Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: «θεωρώ ότι όντως πρέπει να υπάρχει και άλλος εκπαιδευτικός στην τάξη αλλά όχι με αυτό τον τρόπο (...), « Το σύστημά μας δε βοηθάει πολύ(...)». Σε συνάφεια με τα προηγούμενα από άλλη εκπαιδευτικό υποστηρίχθηκε ότι: «Δε θεωρώ πως είναι πάντα αποτελεσματικός στη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα. Βασικό είναι ότι πολλές φορές οι δάσκαλοι της παράλληλης στήριξης μοιράζονται σε δύο ή και τρία παιδιά. Επομένως πώς μπορεί να είναι αποτελεσματικό αυτό; Όταν κάθε παιδί δικαιούται μια φορά την εβδομάδα παράλληλη στήριξη;».

Συνεπώς για το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι αποτελεσματικός αρκεί να πληρούνται κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του και αυτές αφορούν τις συνεργασίες, τους μαθητές καθώς και τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εκπληρώσουν τους σκοπούς και τους στόχους της παράλληλης στήριξης.

### **Πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.**

Θετική στάση φαίνεται ότι κράτησαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ή και αναπηρίες



μέσα από την ανάδειξη μιας πληθώρας πλεονεκτημάτων τα οποία απευθύνονται τόσο στον ίδιο τον μαθητή που δέχεται υποστήριξη, όσο και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης

Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων,(93,3, n=14) υποστήριξε τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες καθώς τονίστηκε ότι βελτιώνεται η σχολική επίδοση του μαθητή, προάγεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και της ισοτιμίας, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται κοινωνικά προάγοντας τις κοινωνικές του δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: «(...)ακολουθούμε το πρόγραμμα της τάξης χωρίς να μένουν πίσω. Μπορεί να αυτό εδώ το πράγμα, να μαθαίνουν ότι και τα άλλα τα παιδιά χωρίς να έχουν έλλειψη γνώσης (...), «(...)ιδίως στις ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες βοηθούνται πάρα πολύ, διότι συμμετέχουν σε κάτι που τα βελτιώνει και είναι πρόκληση για αυτά και για τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και για τις μαθησιακές. «Συμμετέχουν γράφουν διαβάζουν μαζί με την υπόλοιπη ομάδα κάνουν ίδιες ασκήσεις συνήθως στο πλαίσιο που μπορούνε εκείνα. Βοηθούνται αρκετά». Ένας άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι: (...) με τη στήριξη ενός εκπαιδευτικού δίπλα είναι αρκετά σημαντικό να τον συντονίσει, να τον βοηθήσει, να του λύσει απορίες που ένας δάσκαλος που έχει ένα σωρό μαθητές δεν μπορεί να είναι από πάνω από το κεφάλι του». «Στο μαθησιακό κομμάτι επίσης σίγουρα δρα αποτελεσματικά και σίγουρα θετικά και ενθαρρυντικά γιατί το παιδί μέσα στην τάξη έχει περισσότερες προσλαμβάνουσες (...), « η υποστήριξη της ομάδας η οποία δρα ενθαρρυντικά, υπάρχει αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα και αυτό έχει ως επακόλουθο την αύξηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της έτσι της ασφάλειας που νιώθει, το αίσθημα της ασφάλειας που του παρέχει η ομάδα της τάξης...

Σε συνάφεια, δύο από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι προωθείται η αίσθηση ισοτιμίας από μέρους του μαθητή με ειδικές ανάγκες και η ανάπτυξη συνεργασίας από τους υπόλοιπους μαθητές. Αναφέρθηκε λοιπόν ότι: « Μετά το ίδιο το παιδί δεν αισθάνεται διαφορετικό γιατί είναι μέσα σε μία τάξη». «Νιώθουν ισότιμα δεν χρειάζεται να φεύγουν από την τάξη (...).ότι μπορώ να κάνει φίλους να έχει φίλους και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ότι μπορεί να συνεισφέρει, να παίζει, να είναι μέσα στην τάξη». Ακόμη, οι 6 από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι υπάρχει βελτίωση κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων του μαθητή που δέχονται υποστήριξη καθώς: «Και κοινωνικά πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος στο διάλειμμα σε καλές συμπεριφορές στο να μιλήσει στους μαθητές του, να οργανώσει παιχνίδια και σιγά-σιγά να αποστασιοποιείται». Ταυτόχρονα: «(...)μπορεί να πάρει πολλά πράγματα από τους συμμαθητές του γιατί υπάρχουν πάρα πολλά ερεθίσματα και στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα η διαδικασία μόνο να εμπλακούν στο παιχνίδι ή σε μία ομαδική

δραστηριότητα η οποία γίνεται στην τάξη μπορεί να προσφέρει πολλά στο παιδί». «συνυπάρχει με τα άλλα παιδιά, παραδειγματίζεται, τον βοηθάνε οι υπόλοιποι, μιμείται καλές συμπεριφορές και Κοινωνικοποίηση πρώτα από όλα το βοηθά να αποκτήσει φίλιες να επικοινωνήσει...«Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι το παιδί έρχεται σε επαφή με συνομηλίκους του... Κοινωνικοποίηση είναι τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης,(...) που δεν φαίνεται ξεκάθαρα είναι η αποδοχή των υπολοίπων σε τέτοια, η αποδοχή τέτοιων περιπτώσεων», «όλα τα πλεονεκτήματα είναι η κοινωνικοποίηση και το γεγονός ότι δεν στιγματίζεται το παιδί Δηλαδή δεν νιώθει ότι νιώθω ότι μπορεί να είναι μέσα στο γενικό σχολείο (...)να κάνουν να αναπτύξει έτσι τη φιλία με συμμαθητές του», την ίδια στιγμή ένας ακόμη εκπαιδευτικός παραθέτει ότι: «Κυρίως είναι οι ευκαιρίες που μπορούν να έχουν στο γενικό σχολείο ώστε να κοινωνικοποιηθούν. Να κάνουν παρέες, να γνωρίσουν άτομα, τα οποία σε ειδικό σχολείο με βαριά περιστατικά ίσως να μη τους δινόταν αυτή η ευκαιρία(...).

Παράλληλα με την παραπάνω αντίληψη, το 46,6 (n=7) ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης βρίσκουν αντίκρισμα και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Σύμφωνα με όσα ανέφεραν οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, προετοιμάζονται για την ένταξη τους σε μια κοινωνία διαφορετικότητας, μειώνονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις, ενώ παράλληλα ωριμάζουν μέσα από τη συνύπαρξη και σύμπραξη τους με τους μαθητές αυτούς. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: «δεν κερδίζει μόνο το παιδί που χρειάζεται παράλληλη στήριξη κερδίζουν εξίσου και τα υπόλοιπα μαθαίνουν να σέβονται ο ένας τον άλλον να θέλουν να κερδίζουν ο ένας από τις ικανότητες του άλλου σίγουρα και το παιδί με την παράλληλη στήριξη έχει να δώσει στα άλλα παιδιά όπως και τα υπόλοιπα στο παιδί με την παράλληλη στήριξη», « (...)να ενσωματωθούν αργότερα όλοι μαζί, είμαστε όλοι ίσοι ούτως ή άλλως και είναι μέρος της καθημερινότητάς μας οι άνθρωποι με αναπηρίες με ειδικές ανάγκες» «Θεωρώ πως πλεονεκτήματα υπάρχουν όχι μόνο για τον ίδιο το μαθητή αλλά και για το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης(...) ευαισθητοποιούνται από αυτή τη μικρή ηλικία για το ότι τον κόσμο που ζούμε υπάρχουν άνθρωποι με ιδιαίτερες ικανότητες(...), «Δηλαδή όταν τα παιδιά νιώθουν άνετα με συνομηλίκους τους που έχουν αναπηρίες ή που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, τους αποδέχονται, γνωρίζουν τις ανάγκες τους, αυτό θα οδηγήσει και σε μία κοινωνία όπου καθένας αποδέχεται τον άλλον καταλαβαίνει τις ιδιαιτερότητες του άλλου και σκέφτεται τι ανάγκες έχει ο άλλος» Τώρα στους άλλους μαθητές τους βοηθά (...) να μειωθεί μάλλον αρκετά ο ρατσισμός απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες». «Τα παιδιά τα υπόλοιπα της γενικής μαθαίνουν να συνεργάζονται με ένα παιδί διαφορετικό από αυτούς αλλά και να αποδέχονται ένα τέτοιο παιδί(...). Τέλος η ωρίμανση των

μαθητών επισημάνθηκε από έναν από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τον οποίο: *«Ναι, εγώ αυτό που έβλεπα ήταν ότι και σε περιπτώσεις που παιδιά είχαν και οι εκρήξεις και ήταν ακραίες συμπεριφορές Τους έβλεπα το ποσό αυτό έχει ωριμάσει τους συμμαθητές του μία επιφανειακή προσέγγιση ήταν ότι αυτό τους κούραζε όντως και τους κούραζε Δηλαδή όταν θα έχεις ένα παιδί που πολύ συχνά κάνει εκρήξεις οι οποίες δεν εξηγούνται πολύ με λογικά κριτήρια υπάρχει και μία στην ομάδα μία εξάντληση από αυτό το πράγμα».*

Τέλος με επιφύλαξη εξέφρασε την αρνητική του στάση αναφορικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες ένας συνεντευξιαζόμενος ο οποίος υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν θετικά αποτελέσματα ούτε για τον ίδιο τον μαθητή αλλά και ούτε και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης αν και αυτό σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή που δέχεται παράλληλη στήριξη. Σύμφωνα με όσα ανέφερε: *«(...)εξαρτάται από την περίπτωση (...) δεν είναι όλες ίδιες».*

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα παραπάνω, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο διαφαίνεται ότι σε πολλά σημεία είναι ευεργετικός και επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στον ίδιο τον μαθητή όσο και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Σίγουρα όμως η συνεκπαίδευση για ένα μέλος του δείγματος δεν είναι πανάκεια.

### **Προβλήματα στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης.**

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών η πρακτική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα που εμποδίζουν την αρμονική εφαρμογή της μέσα στην τάξη. Τα προβλήματα αφορούν τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο, τις συνεργασίες, την εύρεση των πραγματικών αναγκών του μαθητή που υποστηρίζεται, την παράλληλη παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη, καθώς και τον αποσυντονισμό της τάξης.

Αναλυτικότερα, 7 εκπαιδευτικοί (46,6%, n=7), υποστήριξαν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα σε προσωπικό επίπεδο, καθώς δεν τους παρέχονταν οι κατάλληλες γνώσεις και έπρεπε να στραφούν σε προσωπική αναζήτηση τρόπων και μεθόδων έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Σύμφωνα με όσα ανέφεραν: *«Προβλήματα αντιμετώπισα σε πολύ προσωπικό επίπεδο, επειδή ακριβώς υπήρχε*

απουσία σεμιναρίων, ένιωθα δηλαδή ότι δεν έχω(...)», «όλα έπρεπε να τα βρω ψάχνοντας μόνη μου δηλαδή μελετώντας μόνη μου ακριβώς τι σημαίνει ο αυτισμός πως πρέπει ....». Παράλληλα: «Το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν νομίζω ότι δεν ήξερα στα τεχνικά θέματα τι πρέπει να κάνω και σε ποια περίπτωση και ότι δεν είχα κάποια εξειδίκευση πάνω στην ειδική αγωγή, οπότε διαβάζοντας το φάκελο του μαθητή θα είναι καθαρά προσωπική υπόθεση το ποσό θα ψάξω εγώ ο ίδιος για το πώς τι πρέπει να κάνω σε κάθε περίπτωση(...)», « Ακόμα και τα ΠΕΚ ήταν χρήσιμα, ήταν πάρα πολύ χρήσιμα, αλλά ήτανε 30 ώρες όλο όλο, θα προτιμούσα μία μεγαλύτερη τη μόρφωση ώστε να μπορώ να το αντιμετωπίσω(...)», «Η έλλειψη γνώσεων (...)». «Δεν ήξερα καθόλου τι να κάνω ούτε πού να απευθυνθώ. Οι σύμβουλοι της ειδικής αγωγής δε με βοήθησαν (...), διάβασα εγώ είμαι μόνη μου στο ίντερνετ». Συνεπώς, η έλλειψη σεμιναρίων και επιμορφώσεων διαφαίνεται ότι περιορίζει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών καθώς όπως αναφέρθηκε: «(...) εγώ τελείωσα ένα σεμινάριο δεν μπορώ να πω ότι είχα την κατάλληλη εκπαίδευση».

Ακολούθως η παράλληλη παρουσία δύο εκπαιδευτικών σε μία σχολική αίθουσα ήταν κάτι που δυσκόλεψε έντονα το έργο 6 εκπαιδευτικών, (40%, n=6), καθώς όπως ανέφεραν: «είναι δύσκολο το κομμάτι του ότι υπάρχουν δύο δάσκαλοι που μιλάνε δηλαδή, ενώ μιλάει ο δάσκαλος της γενικής αγωγής πρέπει ταυτόχρονα πιο ψιθυριστά να μιλάει και ο δάσκαλος της παράλληλης, ,ενώ κάθεται στο θρανίο και ενώ έχει δίπλα του και τα παιδάκια τα υπόλοιπα,(...)», «(...) ότι μέσα στη βαβούρα στη φασαρία των υπόλοιπων παιδιών, στην ομιλία του δασκάλου ο οποίος και αυτός κάνει τη δουλειά του, πρέπει εσύ να μιλάς ψιθυριστά και να προσπαθείς να μεταφέρεις κάποιες γνώσεις είναι λίγο δύσκολο και για τη δική μου ας πούμε δουλειά αλλά και ένας δάσκαλος στο να μουρμουρίζει κάποιος από κάτω και να μιλάει είναι λίγο ενοχλητικό νομίζω ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα της παράλληλης». «Σημαντικότερα προβλήματα ήταν πρακτικής φύσεως Δηλαδή σε περιπτώσεις που ο δάσκαλος παρέδιδε μάθημα και εγώ θα έπρεπε να εξηγήσω με το κατάλληλο λεξιλόγιο ή με τα κατάλληλα παραδείγματα στο μαθητή μου. Θα έπρεπε να μιλάω μέσα στην τάξη μαζί με το δάσκαλο. Αυτό είναι ένα πρόβλημα πρακτικής φύσεως», «(...) εκείνη την ώρα κάνει μάθημα δεν μπορεί πάντα να κάνει αυτά που θέλει με τον μαθητή που κυρίως παρακολουθεί οπότε σαν να μειώνεις τις δυνατότητές σου και τη δημιουργικότητά σου». Στην ίδια άποψη εμμένει και ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος υποστήριξε ότι: «(...)να μη χρειάζεται συνεχώς χαμηλότερα να μιλάμε για να μη διακόπτεται η ροή της τάξης,(...)», «(...) κάποιες φορές αποσυντονίζαμε τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή η ομιλία γιατί πρέπει και ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης να μιλήσει στο

παιδάκι να του εξηγεί έστω και ψιθυριστά ακόμη και αν αυτό δηλαδή ήταν έτσι Κάπως ενοχλητικό και για τα παιδιά έχω βάλει και για το δάσκαλο τον πρώτο καιρό τουλάχιστον (...)

Την ίδια στιγμή, το 26,6%, (n=4) ήρθε αντιμέτωπο με προβλήματα ανάπτυξης συνεργασιών με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, καθώς και με τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και εμποδίζουν σε ένα βαθμό την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν: *«Νομίζω ότι το σημαντικότερο πρόβλημα ειδικότερα την πρώτη χρονιά ήταν να πείσω τον δάσκαλο της τάξης, καθώς ήταν λίγο πιο παραδοσιακός, ότι ο ρόλος μου στην τάξη μπορεί να γίνει πιο ενεργητικός και ότι ο μαθητής που υποστήριζα μπορεί να συμμετέχει πιο ενεργητικά στην τάξη γιατί μας αντιμετώπιζε λίγο ο δάσκαλος σαν το ότι εμείς είμαστε δεν μας ενσωμάτωνε στην υπόλοιπη τάξη, αλλά είμαστε μία δυάδα που μπορεί να κάνει και μόνη της μάθημα και ας μην κάνουμε ότι κάνουν οι υπόλοιποι»*. Ταυτόχρονα υποστηρίχθηκε ότι: *«Ξεκάθαρα η έλλειψη συνεργασίας με τον δάσκαλο της τάξης. Αυτό θεωρώ ότι είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα γιατί δεν μπορεί να υπάρξει κάποια εξέλιξη και κάποια βοήθεια στο παιδί αν δεν υπάρξει συνεργασία μεταξύ και των δασκάλων αλλά και με τον γονιό»*. Στη συνέχεια αναφέρθηκε ότι: *«Μια δυσκολία ήταν η αδυναμία συνεργασίας με την εκπαιδευτικό που έχουμε προαναφέρει και κάποιες περιπτώσεις (...). «(...) Όπως επίσης μετά η επόμενη παράμετρος είναι και ο γονέας. Συνεργάσιμοι γονείς και μη συνεργάσιμοι γονείς , αποδεκτικοί γονείς και μη αποδεκτικοί γονείς. Έχω ακούσει πολλές περιπτώσεις όπου οι γονείς δεν αποδέχονται ότι το παιδί τους έχει τη συγκεκριμένη δυσκολία, το συγκεκριμένο πρόβλημα μέσα σε εισαγωγικά. Επομένως οι γονείς οι οποίοι δε συνεργάζονται με την παράλληλη στήριξη και στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στο έργο του ιδιωτικού τομέα*

Σε συνέχεια των προηγούμενων, 2 από τους 15 εκπαιδευτικούς του δείγματος, (13,3 ,n=2) ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα που αφορούσαν τον εντοπισμό των πραγματικών αναγκών των μαθητών έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε αυτές. Ένας συνεντευξιζόμενος αναφέρει: *«Το κυριότερο είναι ο εντοπισμός των αναγκών , των πραγματικών αναγκών του κάθε μαθητή και η σύνταξη του προγράμματος βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών αυτών»*. Ανάλογη στάση διατηρεί και ένας ακόμη εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον οποίο: *«Αν θέτεις κάθε φορά μικρούς στόχους που μπορούν να υλοποιηθούν και κάθε φορά να τους τροποποιήσεις μέχρι να φτάσεις στον στόχο που θέλεις. Κάτι το οποίο όντως δημιουργούσε πρόβλημα είναι αυτό το ότι έπρεπε να μπορεί να έχετε έναν στόχο με έναν τρόπο να μην μπορούσα να τον να τον κατακτήσει το παιδί έπρεπε οπωσδήποτε να μειώσω τον στόχο και*

*δεύτερον ότι έπρεπε να αλλάξω και τον τρόπο διδασκαλίας. Άλλαξα συνεχώς τρόπους διδασκαλίας ανάλογα με το τι χρειαζόταν το παιδί».*

Σύμφωνα με όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με αρκετά προβλήματα τα οποία φαίνεται ότι δυσχεραίνουν το έργο και την αποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, τέθηκαν σημαντικά ζητήματα τα οποία αφορούν την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθώς σύμφωνα με αρκετά μεγάλο μέρος του δείγματος, (40%), η παράλληλη παρουσία και διδασκαλία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη καθιστά δύσκολή τη διεξαγωγή του μαθήματος και πολλές φορές αποσυντονίζει το σύνολο της τάξης.

### **Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.**

Από τις συνεντεύξεις που έγιναν διαπιστώθηκε ότι αν και η παράλληλη στήριξη αν και έχει αρκετά πλεονεκτήματα, ωστόσο έχει ακόμη πολλά περιθώρια βελτίωσης έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική και τελέσφορος και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Αναλυτικότερα, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται για το 53,3% του δείγματος, (n=8), η ανάγκη για γενικότερη επιμόρφωση όλων όσων σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση. Η πρόταση αυτή αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αλλά και τους διευθυντές των σχολείων που καλούνται να υποστηρίξουν τάξεις συνεκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: «(...) ο δάσκαλος της ειδικής ξέρει τι πρέπει να κάνει με το παιδί αλλά ο δάσκαλος της γενικής και δεν ξέρει τι να κάνει με το παιδί συνήθως αλλά και δεν ξέρει πώς να συνεργαστεί πάντα με έναν ακόμη δάσκαλο μέσα στην τάξη», «Το σχολείο πρέπει να γνωρίζει ποιος είναι ακριβώς ο ρόλος της παράλληλης στήριξης», «Θεωρώ ότι το σύνολο των εκπαιδευτικού κόσμου από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης μέχρι τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, τους διευθυντές θα πρέπει να ενημερωθούν κατάλληλα και να καταρτιστούν στο τι σημαίνει ειδική αγωγή, στο τι σημαίνει ότι παιδιά με δυσκολίες έρχονται μέσα στη γενική τάξη και βέβαια όχι μόνο με τη σημασία της ειδικής αγωγής αλλά με το ότι καλούνται οι ίδιοι να κάνουν». Άλλωστε όπως αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη η βασικότερη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία και έκβαση της συνεκπαίδευσης είναι: «(...) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, όλων των ηλικιών, καλό θα ήταν να οργανωθούν κάποιες επιμορφώσεις για όλους για να μπορούν να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κάποιες καταστάσεις γιατί σίγουρα και για έναν εκπαιδευτικό να έχει μια παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη του σίγουρα είναι αγχωτικό κάτι που πρέπει να μάθει να το διαχειρίζεται», εκ παραλλήλου «(...)το πιο σημαντικό από όλα είναι

ο ίδιος ο δάσκαλος ,(...)». Επίσης αναγκαίο κρίνεται: « να μάθουν το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο υπάγεται η παράλληλη στήριξη, να επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής(...), ακόμη: «(...) όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να έχουνε ένα θεωρητικό επίπεδο στην ειδική αγωγή, σε κάθε τάξη βλέπουμε ότι υπάρχουν περιπτώσεις που ούτε λίγο, ούτε πολύ βρίσκονται στα όρια της ειδικής αγωγής... Ωστόσο αυτό για να γίνει εφικτό θα πρέπει να γίνει ολόπλευρη αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: «άμα θέλουμε να μιλήσουμε για συνεκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να έχει περισσότερες γνώσεις πάνω στα θέματα αυτά, (...) πρέπει να αλλάξει το πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημίων, γιατί Επομένως πρέπει να ενταθούν μαθήματα στα πανεπιστήμια και μετά όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τον ενεργεία μέσα στην τάξη θεωρώ ότι πρέπει να επιμορφώνεται».

Σε συνέχεια των προηγούμενων, το 46,6% (n=7) των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να είναι πλήρως καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι, αναφορικά με τις δομές, τον τρόπο λειτουργίας και της ιδιαιτερότητες της συνεκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να προηγείται της πρόσληψης τους στην παράλληλη στήριξη, έτσι ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς το έργο τους: «θα πρέπει να επιμορφωθούν οι δάσκαλοι και οι νεότεροι όλα τα άτομα δηλαδή που καλούνται να δουλέψουν ως παράλληλη στήριξη γιατί και εγώ από δική μου επιλογή έχω κάνει το μεταπτυχιακό», «ο δάσκαλος της παράλληλης να έχει επιμορφωθεί και να έχει κάποιες γνώσεις πριν αναλάβεις τα καθήκοντα ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης», «Σωστή μόρφωση και στους δασκάλους ειδικής αγωγής». «(...)και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», «(...)αλλά η επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν εξειδίκευση ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα, από πριν όμως, όχι μετά», «Θα πρέπει να γνωρίζουμε όλοι πως μπορούμε να βοηθήσουμε ,πριν ξεκινήσουμε να βοηθάμε (...)», οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής(...),

Παράλληλα με όσα προαναφέρθηκαν, το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών (46,6 ,n=7) τόνισε τη σπουδαιότητα της ύπαρξης κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού το οποίο θα ενισχύσει και θα βελτιώσει το έργο των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι: «θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οπτικοακουστικό υλικό και τεχνολογικά μέσα. Είναι πράγματα που θα μπορούσε να βοηθήσουν ειδικά τέτοια παιδιά να αναπτυχθούν», «Να υπάρξει το κατάλληλο υλικό στα σχολεία ώστε να μπορεί ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη να υποστηρίζει όλον όλες τις ανάγκες όλων των μαθητών και ένα μαθητή που μπορεί να μην με βλέπει, ένα μάτι που μπορεί να μην ακούει ένα

μαθητή που χρειάζεται περισσότερο εικόνα υπολογιστή για να καταλάβει». Ακόμη: «θα πρέπει να υπάρχουν κατάλληλες υποδομές, για μαθησιακές δυσκολίες θα έπρεπε να έχουνε τα αντίστοιχα βοηθήματα οπτικά όλα αυτά(...), «φυσικά υπάρχει και ο κατάλληλος εξοπλισμός σε κάποιες περιπτώσεις δηλαδή είτε στο τμήμα είτε μέσα στην τάξη, έναν υπολογιστή, έναν προτζέκτορα». Τέλος και σε συνάφεια με τα προηγούμενα: «(...) θα βελτίωνε πολύ τη συνεκπαίδευση και θα τη βοηθούσε το υλικό, το παιδαγωγικό υλικό που πρέπει να υπάρχει μέσα στις τάξεις σε κάθε τάξη το οποίο μπορεί να είναι έτοιμο υλικό Μοντεσσόρι ,μπορεί να είναι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, μπορεί να είναι μία μικρή και γωνίες σε κάθε τάξη, γωνίες ας πούμε τη σταθμοί δραστηριοτήτων, αυτό σίγουρα θα βοηθούσε την παράλληλη στήριξη», «(...)να είναι εξοπλισμένα τα σχολεία με υλικό χρήσιμο για τους μαθητές(...)», «ο εξοπλισμός επίσης είναι σημαντικός(...)».

Τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα προέβαλε ως σημαντική παράμετρο της επιτυχημένης συνεκπαίδευσης – παράλληλης στήριξης το 40% των ερωτηθέντων, (n=6). Πιο συγκεκριμένα προτάθηκε η σταθερότητα του εκπαιδευτικού σε ένα σχολικό πλαίσιο, με την έναρξη του σχολικού έτους και όχι στη διάρκεια αυτού, έτσι ώστε να γίνεται πιο αποτελεσματική και σωστή παρέμβαση στους μαθητές, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίζουν μια πιο σωστά δομημένη και σταθερή παροχή βοήθειας. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι: «Θα έπρεπε η παράλληλη στήριξη να υπάρχει σε παιδιά όπως είπα και πριν από την πρώτη δημοτικού από την πρώτη μέρα της σχολικής χρονιάς αυτά είναι κάποια πράγματα τελείως πρακτικά που όμως έχουν τη σημασία τους», «να έχουν οι μαθητές εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης στην ώρα τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς και όχι στη μέση( ...)», «για αυτό και επιμένω στην παράλληλη στήριξη από την πρώτη μέρα από την πρώτη τάξη του Δημοτικού», «Σίγουρα Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης θα πρέπει να είναι μόνιμα σε ένα σχολείο ή τουλάχιστον ακολουθούν ένα παιδί(...)», «Παίζει μεγάλο ρόλο ειδικά σε παιδιά τα οποία θέλουν μία ρουτίνα κάποια που ανήκουν στο φάσμα ας πούμε αυτή ζουμερό και θέλουνε μία ρουτίνα δεν μπορούν να αλλάζουν εκπαιδευτικούς τρεις την ώρα, κάνει κακό στα ίδια», «Η παράλληλη στήριξη να είναι πλήρους ωραρίου για κάθε παιδί και από την πρώτη δημοτικού».

Εξίσου σημαντική κρίνεται για το 20% του δείγματος, (n:3), η ανάπτυξη συνεργασιών έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και σκοποί της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: «Θα πρέπει να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των δύο δασκάλων της τάξης(...)», «(...)πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς του παιδιού,



*συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης (...)*» «*Σαν εκπαιδευτικό θα με βοηθούσαν (...)* η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής».

Επίσης, δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, (13,3%, n=2), ανέδειξαν τη σπουδαιότητα των σαφώς ορισμένων αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, μέλος του δείγματος αναφέρει ότι: «*(...) το σαφώς ορισμένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και των εκπαιδευτικών. Να ξέρει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ποιες ακριβώς είναι οι αρμοδιότητες και τα διαλείμματα όλα να μην υπάρχει δηλαδή σημεία που δεν είναι σαφή ,γιατί τότε υπήρχαν πάρα πολλά ασαφή σημεία όπως το διάλειμμα η τουαλέτα αρκετά πράγματα να είναι δηλαδή σαφώς ορισμένα*». Την παραπάνω θέση επιβεβαιώνει και ένας ακόμη εκπαιδευτικός ο οποίος αναφέρει ότι «*Θεωρώ ότι όταν ξεκινά η σχολική χρονιά πρέπει ο διευθυντής ή κάποιος άλλος ένας εκπαιδευτικός που παίρνει την πρωτοβουλία να ενημερώνει όλους τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις αρμοδιότητες και των ειδικών εκπαιδευτικών. Το πώς λειτουργεί η συνεκπαίδευση, διότι το μεγαλύτερο πρόβλημα για μένα είναι η άγνοια που έχει πολύς κόσμος για το πώς πρέπει να δουλεύει στην εκπαίδευση και εκεί πέρα να μεγάλα εμπόδια μέχρι υπάρχουν και συγκρούσεις(...)*

Με διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισε το μέλλον της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης ένας εκπαιδευτικός, (6,6%, n=1), ο οποίος εστίασε στην ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς πολλές φορές η διαφορετική και άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής φαίνεται ότι δυσχεραίνει το έργο και τη λειτουργικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με όσα ανέφερε θα πρέπει: «*Πρώτα απ όλα η αντίληψη κάποιων εκπαιδευτικών ως προς τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης ώστε θα πρέπει όλοι να αντιμετωπιζόμαστε ως ισότιμοι και ισάξιοι όλοι ως δάσκαλοι ανεξαρτήτως αν κάποιος είναι γενικής τάξης ή αν είναι παράλληλη στήριξη σε τμήμα ένταξης*».

Ακόμη η σωστή ενημέρωση όλων των γονέων καθώς και των παιδιών για τη διαφορετικότητα φαίνεται ότι αποτελεί προσδοκία μέλους του δείγματος (6,6%, n=1), για την θετική πορεία και έκβαση της παράλληλης στήριξης στο μέλλον. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι θα πρέπει να γίνει: «*σωστή ενημέρωση πλευρά των εκπαιδευτικών τους γονείς των άλλων παιδιών, που δεν έχουν κάποιο πρόβλημα και προς τους άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και κυρίως προς τα ίδια τα παιδιά ότι υπάρχει το διαφορετικό, ότι υπάρχουν κάποιοι συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν κάποιες μεγαλύτερες δυσκολίες από εκείνους και ότι θα πρέπει να το σεβαστούν*».

Τέλος ένα από τα μέλη του δείγματος (6,6%, n=1) συμπεριέλαβε στις προτάσεις του για το μέλλον της συνεκπαίδευσης την ανάγκη για προστασία και στήριξη των εκπαιδευτικών από τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους αρμόδιους φορείς όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι: *«(...) να υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και από τη διεύθυνση. Δηλαδή σε περιπτώσεις που βλέπει αναπληρωτές να μην μπορούν και λέω αναπληρωτές γιατί συνήθως αυτοί που κάνουν παραλήφθηκε λίγο πιο νέα παιδιά να νιώθουν αδύναμοι και να μην μπορούν να δράσουν σωστά, γιατί κάποιος παλιότερος έχει θέσει βέτο σε κάποια πράγματα παράλογα θεωρώ ότι η διεύθυνση θα πρέπει να τους προστατεύει αυτό και να τους βοηθάει.»*

Ολοκληρώνοντας, αν και η συνεκπαίδευση όπως προαναφέρθηκε επιφυλάσσει πολλά θετικά ως τρόπος ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στο γενικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος έχει ακόμη πολλά κενά να καλύψει έτσι ώστε να καταστήσει το γενικό σχολείο σε ένα σχολείο αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά. Η επιμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη χρήσιμου εποπτικού εξοπλισμού, η σταθερότητα των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, η ανάπτυξη ομαλών συνεργασιών, η σαφώς ορισμένη ανάδειξη των αρμοδιοτήτων, η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών καθώς και η υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, είναι παράγοντες που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θα συμβάλλουν στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης – παράλληλης στήριξης.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> :**

### **Συζήτηση**

#### **5.1: Συζήτηση των Αποτελεσμάτων**

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στην παράλληλη στήριξη για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης καθώς και οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της επιτυχημένης εφαρμογής της. Τέλος επιχειρήθηκε μια αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έγιναν προτάσεις οι οποίες θα βελτιώσουν τη λειτουργικότητα τους θεσμού της παράλληλης στήριξης και θα επιφέρουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα στις δομές συνεκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, με βάση τα παραπάνω αναπτύχθηκαν οι τρεις παρακάτω θεματικοί άξονες για την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων της έρευνας:

#### **Ρόλος και αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χαρακτήρισαν τον ρόλο τους στη δομή της παράλληλης στήριξης ως βοηθητικό και καθοδηγητικό στους μαθητές που χρήζουν υποστήριξης. Οι ειδικοί παιδαγωγοί συνήθως κάθονται δίπλα στον μαθητή και είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή του ανάπτυξη παράλληλα με τον δάσκαλο γενικής αγωγής και την υπόλοιπη τάξη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν συνάφεια με τα ερευνητικά δεδομένα των De La Paz & Macarthur (2003), σύμφωνα με τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης φαίνεται τελικά να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών από ότι στην ανάπτυξη ή βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, άλλωστε, η βοήθεια που δέχονται από τον ειδικό παιδαγωγό είναι καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση στον μαθησιακό τομέα (Drietz, 2003· Norris, 1997).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η έρευνα του Barton (2004), κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να αναδιαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Εκ παραλλήλου, στις έρευνες των Ainscow (1997) και Willis (2009), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αυτοσχεδιάσουν κατά την εκπαιδευτική δράση, να πειραματιστούν, να πάρουν πρωτοβουλίες και να εμβαθύνουν σε μεθόδους που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας αναφορικά με την αναγκαιότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κι αναπηρίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά η παρεχόμενη στήριξη σε μικρές ομάδες δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση και δε συγκλίνουν με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις έρευνες των Baker, Wang & Walberg (1994) και Carrington & Elkins (2002), στις οποίες φαίνεται ότι ο διαχωρισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες από τη γενική τάξη τους απομονώνει και τους στιγματίζει στερώντας τους τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στις αρμοδιότητές τους εντάσσουν και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή καθώς και για τη γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Το εύρημα αυτό σχετίζεται με έναν από τους στόχους της συνδιδασκαλίας που αφορά την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνύπαρξης μαθητών με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Mastopieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2005). Παράλληλα με τα παραπάνω, δεδομένα διεθνών ερευνών σχετίζουν την παράλληλη στήριξη με αυξημένες γνωστικές επιδόσεις, με βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, με πρόσθετη βοήθεια στην τάξη καθώς και με οφέλη στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα του παιδιού που υποστηρίζεται (Austin, 2001· Pugach & Wesson, 1995· Walther-Thomas, 1997).

Στατικός χαρακτηρίστηκε από ορισμένους ειδικούς παιδαγωγούς ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Συνεπώς ο ειδικός παιδαγωγός δεν έχει αρμοδιότητες στην τάξη, παραμένει διπλά στον μαθητή και παρεμβαίνει μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο. Η παραπάνω θέση έρχεται σε αντίθεση με τον ίδιο τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ο οποίος θα πρέπει να αναλαμβάνει τη διαφοροποίηση καθώς και την αναπροσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος έτσι ώστε να εξασφαλίσει την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαυροπαλιάς,

2013). Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι ισότιμος συνεργάτης με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής και όχι απλά ο βοηθός του. Από κοινού οι δύο εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και συμμετέχουν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των στόχων, που έχουν τεθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004)

Η σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του μαθητή αποτελεί επιπλέον μία από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σύμφωνα με όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Ως εκ τούτου, η παράλληλη στήριξη παρέχεται ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της παιδαγωγικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας και δεν έχει σε καμία περίπτωση χαρακτήρα φύλαξης του παιδιού ή εξυπηρέτησης στην καθημερινή διαβίωση. Παράλληλη στήριξη δέχεται κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφ' όσον μπορεί ν' ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα του μαθητή να παραμείνει στην τάξη και στο σχολείο χωρίς υποστήριξη για διάστημα ίσο με το μισό του πρωινού ωραρίου (Παπαναστασίου, 2008). Αν και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η παρουσία του βοηθού δασκάλου σε εξατομικευμένη υποστήριξη είναι σημαντική, εν τούτοις έχει διαπιστωθεί ότι η υπέρμετρη στήριξη μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες όπως ο στιγματισμός (Giangreco, 2010).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι προβληματίζονται αρκετά ως προς την ετοιμότητα τους να υποστηρίξουν τον ρόλο τους και να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη. Ο κυριότερος λόγος που οδήγησε στην παραπάνω αντίληψη είναι η έλλειψη σεμιναρίων και οργανωμένων επιμορφώσεων αναφορικά με την παράλληλη στήριξη και τις δομές της συνεκπαίδευση. Άλλωστε οι 14 από τους 15 εκπαιδευτικούς είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής και όταν ανέλαβαν το έργο του παιδαγωγού παράλληλης στήριξης δεν είχαν λάβει εκ των προτέρων κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση. Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά ειδικής αγωγής πραγματοποιήθηκαν τις περισσότερες φορές με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και δεν αποτέλεσαν προϋπόθεση για την πρόσληψή τους στις δομές της συνεκπαίδευσης. Σε πολλές έρευνες η ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τη στάση των ερωτηθέντων για τη συνεκπαίδευση. Τα παρόντα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με όσα προέκυψαν σε έναν μεγάλο αριθμό ερευνών (Avramidis et Al., 2000 · Avramidis & Kolyva, 2007 · Facolade et al., 2009 · Cargan & Schidt, 2011 · Buford & Casey, 2012· Woodcock, 2013 · Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Varcoe & Boyle, 2014· Cameron, 2017· Miesera & Gebhardt, 2018). Στις παραπάνω

έρευνες η κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κίνητρο για να εμπιστευτούν τις δυνατότητές τους, να πάρουν πρωτοβουλίες και να συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης.

Σημαντική αναδείχτηκε η συμβολή της διδακτικής εμπειρίας από μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων ως προς την ετοιμότητα τους να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Batsiou et al. (2008), που κατέδειξε τη διδακτική προϋπηρεσία ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα μάλιστα με τα αποτελέσματα της Idol (2006), οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία είναι περισσότερο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση. Αντίστοιχα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), καθώς τα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζονται ως ανάλογα της εμπιστοσύνης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στις διδακτικές τους ικανότητες.

Παράλληλα, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι επηρεάζεται και από τις περιπτώσεις των μαθητών που καλούνται να υποστηρίξουν. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα των Rakap & Kaczmarek (2009), οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσλειτουργίες φάνηκε να προβληματίζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την εμφάνιση μη συμβατών συμπεριφορών καθώς και για τον τρόπο διαχείρισής τους (Avramidis et al., 2000). Τα ίδια ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα των Avramidis & Kolyva, (2007). Οι μαθητές με σωματικές βλάβες αντιμετωπίζονται θετικότερα από τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές (Cargan & Schidt, 2011· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Παντελιάδου & Νικολαραϊζή (2001), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά ανέτοιμοι και σε πολλές περιπτώσεις αναρμόδιοι να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες και τα προβλήματα που εκδηλώνουν (Sinderal, 1995). Ωστόσο το παραπάνω εύρημα δεν έρχεται σε συμφωνία με όσα προέκυψαν στην έρευνα του Hoofman (2014), όπου το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή δεν επηρέασε σημαντικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ένα ακόμη προβληματισμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σχετιζόταν με την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της

συνεκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Zoniou – Sideri & Vlachou (2017), καθώς εξέφρασαν ότι ένιωθαν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν θετικά στις ανάγκες μιας ποικιλόμορφης τάξης συνεκπαίδευσης. Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τους Subban και Umesh (2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά την προοπτική της συνεκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, αισθάνονται σιγουριά για τον εαυτό τους και έτοιμοι να διεκπεραιώσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης εξαιτίας της ύπαρξης κατάλληλης εκπαιδευτικής κατάρτισης.

### **Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και συνεργασίες**

Σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτύχθηκαν οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών σύμφωνα με εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναλάμβανε τον μαθητή που υποστήριζε, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός της τάξης ήταν υπεύθυνος για τους υπόλοιπους μαθητές και όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ο ένας δεν ενοχλούσε τον άλλο. Ο παραπάνω τρόπος ανάπτυξης της συνεργασίας ταυτίζεται με όσα προέκυψαν και από την έρευνα των Rice & Zigmond (2000) και Buckley, (2004). Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών γενικής αγωγής θεωρούν ότι υπεύθυνοι για τη συμπερίληψη και συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και άλλοι ειδικοί, όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί. Λίγοι είναι εκείνοι που θεωρούν οι είναι συνυπεύθυνοι. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες επομένως αποτελούν αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών στις τυπικές τάξεις. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής σχεδιάζουν το μάθημα και ασχολούνται με το σύνολο των μαθητών της τάξης, καθώς έχουν την γνώση του περιεχομένου του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου, ενώ οι εκπαιδευτικοί Ειδικής ασχολούνται μόνο με τον μαθητή με ε.ε.α. (Dettmer et al, 2005).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που ενθαρρύνει τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και υποστηρίζει την επιτυχία τους (Friend & Pope, 2005). Συνεπώς, στις παραπάνω περιπτώσεις διαφαίνεται ότι ακυρώνεται η ίδια η προοπτική της συνεκπαίδευσης καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τρεις πρακτικές αναφέρονται ως απαραίτητες για την επιτυχημένη συνδιδασκαλία: η συνεργασία των εκπαιδευτικών της συνεκπαίδευσης, ο κοινός σχεδιασμός της διδασκαλίας και η αξιολόγηση της κοινής τους

προσπάθειας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που εφαρμόζουν το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης (Murawski & Lochner, 2011).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι οι συνεργασίες τους δεν αναπτύχθηκαν όλες τις χρονιές σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι οι συνδιδάσκαλοι γενικής αγωγής συχνά υποτιμούσαν ή δεν αναγνώριζαν τον ρόλο τους μέσα στην τάξη, ενώ υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αμφισβητούσαν ακόμη και την αναγκαιότητα της παράλληλης στήριξης σε συγκεκριμένους μαθητές. Σε συνάφεια με τα προηγούμενα ο Scruggs και οι συνεργάτες του (2007) σημειώνουν ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής μπαίνει στη Γενική τάξη με τον ρόλο του υποστηρικτή (Mastropieri et al, 2005). Ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής μοιάζει με επισκέπτη στην γενική τάξη (Keefe & Moore, 2004) και αναλαμβάνει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό γενικής να εργαστεί ανεμπόδιστα (Mastropieri et al, 2005). Συμπληρωματικά και σε συνάφεια με τα παραπάνω. Ο ίδιος προβληματισμός ως προς την ανάπτυξη των συνεργασιών εκφράστηκε και στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), όπου διαπιστώθηκε ότι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής Εκπαίδευσης, που εργάζονται μαζί στα πλαίσια εφαρμογής του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης, δεν μοιράζονται εξίσου τους ρόλους και τις ευθύνες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής θεωρείται συμπληρωματικός σε εκείνον του εκπαιδευτικού γενικής. Ο εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης υποστηρίζει και διδάσκει μόνο τον μαθητή ή τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την κύρια ευθύνη για την οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας για την υπόλοιπη τάξη.

Καλή συνεργασία αναπτύχθηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα με τους διευθυντές αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Αυτό βέβαια δε συνέβη σε όλα τα έτη της εμπειρίας τους ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης καθώς υπήρξαν διευθυντές που ήταν αρκετά αδιάφοροι ή εκμεταλλεύονταν την παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο αναθέτοντας τους και άλλες αρμοδιότητες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται με κοινοτικά κονδύλια («Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Αξονας Προτεραιότητας 1,2 &3» - ΕΣΠΑ) και με βάση τα διδακτικά τους καθήκοντα σχετίζονται αποκλειστικά και μόνο στην υλοποίηση του προγράμματος παράλληλης στήριξης.



Με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων συνεκπαίδευσης η συνεργασία αναπτύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό και δεν προέκυψε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα καθώς οι περισσότεροι από αυτούς ήταν ήδη εξοικειωμένοι ή σταδιακά εξοικειώνονταν με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη ειδικά σε περιπτώσεις όπου αυτό γινόταν από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι δάσκαλοι του δείγματος προσπαθούσαν να αποκτήσουν καλές σχέσεις με όλους τους μαθητές της τάξης και όταν αυτό ήταν εφικτό βοηθούσαν, στήριζαν και καθοδηγούσαν και άλλους μαθητές προκειμένου να αποφευχθεί η ετικετοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά καθώς οι αποτελεσματικοί συνδιδάσκαλοι θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης βοηθά και άλλους μαθητές της τάξης, που χρειάζονται (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Με τη διαφοροποίηση των παιδιών και την εκχώρηση μιας μερίδας τους στον έναν ή στον άλλο δάσκαλο μπαίνουν ετικέτες πάνω στα παιδιά (Murawski & Dieker, 2004).

Παρόλα αυτά αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου οι μαθητές παρά τις συνεργατικές σχέσεις που ανέπτυσαν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αρκετές φορές, στιγμάτιζαν και έφερναν σε δύσκολη θέση τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες σχολιάζοντας τους λόγους για τους οποίους η τάξη τους είχε δύο εκπαιδευτικούς. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες μπορεί κάποιες φορές να στιγματιστούν στα πλαίσια της φοίτησής τους στη γενικής τάξης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Keefe & Moore (2004), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες έχουν λιγότερες πιθανότητες να στιγματιστούν στη γενική τάξη εξαιτίας της αναπηρίας τους, σε σχέση με το αν φοιτούσαν σε αυτοτελείς μονάδες της ειδικής αγωγής.

### **Αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης**

Την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ενώ ορισμένοι από αυτούς όρισαν την αποτελεσματικότητα σε συνάρτηση με κάποιες βασικές προϋποθέσεις όπως η ανάπτυξη συνεργασιών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία καθώς και τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που καλούνται να υποστηρίξουν. Η ίδια θετική στάση παρατηρήθηκε και στην έρευνα της Μπάτσιου (2008), ανάμεσα σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς, ενώ σημαντική διαπιστώθηκε ότι είναι η διδακτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση ως προς τη

στάση που θα διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα των Αλευριάδου και Σολομωνίδου (2016), στην οποία συμμετείχαν 119 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα φαίνεται να είναι θετικά διακείμενο απέναντι στη συνεκπαίδευση χωρίς όμως να υποστηρίζει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη. Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα των Αβραμίδης και Καλυβά (2007).

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, ενώ και πάλι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία, καθώς και η επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο και να είναι αυτή που σε μεγάλο βαθμό επηρέασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Woodcock (2013), σε έρευνα που πραγματοποίησε στη Νότια Νέα Ουαλία ανάμεσα σε 652 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με όρους εκφράστηκε η αποτελεσματικότητα των πρακτικών συνεκπαίδευσης και από μια ομάδα ερευνητών η οποία υποστήριξε την αξία της συνεκπαίδευσης με την προϋπόθεση ότι θα υπάρξει κατάλληλη σχεδίαση των αναλυτικών προγραμμάτων, κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών καθώς και επαρκείς οικονομικοί πόροι (Forlin, 2004).

Με το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που χρήζουν παράλληλης στήριξης συσχετίζεται η αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης και στις παρακάτω έρευνες. Η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και η νοητική αναπηρία θεωρούνται ως οι δυσκολότερες περιπτώσεις συνεκπαίδευσης (Campbell et al, 2003). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποδέχονται πιο εύκολα έναν μαθητή με σωματική αναπηρία παρά νοητική (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Επίσης, θεωρούν ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, οι οποίοι δεν μπορούν να εκπαιδευτούν μέσα στο γενικό σχολείο, αφού αυτό, ως εκπαιδευτικός οργανισμός θέτει κάποια όρια ικανοτήτων για τους μαθητές (Thomas & Loxley, 2007). Συμπερασματικά, σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη οι «δύσκολοι» μαθητές, όσον αφορά τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους, απειλούν τη συνεκπαίδευση (Frisk, 2004)

Την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει την ουσιαστική συνεκπαίδευση εξέφρασαν κάποιοι εκπαιδευτικοί. Στα ίδια συμπεράσματα

κατέληξε και η πλειοψηφία του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα των Odongo & Davidson (2016) στην Κένυα στην οποία εκφράστηκαν αρκετές ανησυχίες ως προς την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, εξαιτίας της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους να την υποστηρίξει.

Συνακόλουθα, μια σειρά από προβλήματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι εμπόδισαν ως ένα βαθμό την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Πρώτα απ' όλα η έλλειψη γνώσεων και η ανάγκη για προσωπική αναζήτηση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών τους ήταν μια από τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα πολλές φορές να παρουσιάζουν αδυναμία ως προς τον εντοπισμό των πραγματικών αναγκών των μαθητών που καλούνταν να υποστηρίξουν. Παρόμοια στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να ξεκινά με την πρόσληψή τους και να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παράλληλης στήριξης. Την ίδια άποψη ενστερνίζονται και άλλοι ερευνητές τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να υλοποιήσουν την παράλληλη στήριξη θα πρέπει να συμμετέχουν σε συλλογικές συναντήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν παράλληλη στήριξη έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων, δεξιοτήτων που θα συνδράμουν στη βελτίωση των πρακτικών της συνεκπαίδευσης (Wolfe, Boone, Filbert & Atanasoff, 2000).

Παράλληλα η έλλειψη συνεργασίας κάποιες φορές δυσχεράνει την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Σε πολλές διεθνείς έρευνες έχει αναδειχθεί η σπουδαιότητα της ανάπτυξης σωστών συνεργασιών στην προώθηση της επιτυχίας της συνδιδασκαλίας (Honigsfeld & Dove, 2008· Keefe & Moore, 2004· Weichel, 2001). Συνεπώς καθώς ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες τείνει να αυξάνεται στις Γενικές τάξεις (Winn & Blanton, 2005), η ανάγκη των γενικών παιδαγωγών να συνεργαστούν με τους ειδικούς παιδαγωγούς και να δημιουργήσουν μια κοινή οπτική και μια ικανότητα να διδάσκουν όλους τους μαθητές, γίνεται επιτακτική. Η συνεργασία τους αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της διδασκαλίας με την χρήση ποικίλων τεχνικών και νέων πρακτικών, βελτίωση στις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες και επαγγελματική αναβάθμιση του ρόλου τους (Scruggs et al, 2007).

Ένα ακόμη πρόβλημα με το οποίο ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν η ίδια η παράλληλη στήριξη, έτσι όπως εφαρμόζεται στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι μικρές αίθουσες σε συνδυασμό με την παράλληλη διδασκαλία δύο εκπαιδευτικών λειτούργησε ως τροχοπέδη στην εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Πολλές φορές όπως περιέγραψαν οι δάσκαλοι αναγκάζονταν να μιλούν χαμηλόφωνα και να εξηγούν πράγματα, ενώ παράλληλα ο δάσκαλος της γενικής τάξης προσπαθούσε να επιτελέσει το έργο του και να διδάξει πράγματα στους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να περιορίσουν τη δημιουργικότητά τους και αρκετές φορές να μη κάνουν πράγματα με τους μαθητές τους προκειμένου να μην ενοχλούν τον δάσκαλο γενικής αγωγής και να μην αποσυντονίζουν την υπόλοιπη ομάδα των μαθητών. Η έλλειψη ικανού χώρου διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν άνετα οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και όλοι οι μαθητές της τάξης λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο των εκπαιδευτικών. Ακόμα επηρεάζονται αρνητικά και τα παιδιά, αφού δημιουργείται εύκολα θόρυβος και ευνοείται η διάσπαση προσοχής ( Βλ. παρόμοια και Μαυροπαλιάς, 2013). Σε συνάφεια με τα προηγούμενα οι Keefe και Moore (2004) αναφέρουν ότι οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τους εμποδίζουν να κάνουν τις απαραίτητες χωροταξικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη συνδιδασκαλία.

Εντύπωση προκαλεί, πάντως, το γεγονός ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί εκθείασαν μια σειρά από προβλήματα που εμποδίζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης, την ίδια στιγμή αναφέρθηκαν σε σημαντικά πλεονεκτήματα που επιφέρει ο θεσμός αυτός στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Αρκετοί μελετητές (Banerji, 1995· Zigmond et al., 1996· Gale, 2001· Vaughn et al., 2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συνεκπαίδευση αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν στην βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων, εύρημα το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα του Μαυροπαλιά, (2013). Παράλληλα με τη γνωστική επίδοση οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης. Παρόμοια στις έρευνες των Murawski και Hughes αναφέρθηκε ότι τα παιδιά με αναπηρία που φοιτούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά και στην αυτοεκτίμηση. Ωστόσο το παραπάνω εύρημα δεν επιβεβαιώθηκε από τις έρευνες των Leonardi (1993) και των Renick και Harter καθώς φάνηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Παράλληλα, στα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης κατέταξαν οι εκπαιδευτικοί τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και την κοινωνικοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι από τα ευρήματα των ερευνών προκύπτουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Σε μέρος των ερευνών διαπιστώνεται ότι οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό χαμηλή αυτοπεποίθηση, μεγάλα επίπεδα άγχους και είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Dyson, 1996). Παράλληλα, άλλα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες συχνά δεν αποδέχονται τα παιδιά που υποστηρίζονται στη γενική τάξη τα αγνοούν και δεν τα επιλέγουν για φίλους τους (Pavri & Luftig, 2000). Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα σε ορισμένες έρευνες υποστηρίζεται ότι είναι εφικτό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες να γίνονται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτοί με την προϋπόθεση όμως ότι θα τοποθετηθούν σε μια γενική τάξη, η οποία όμως μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς να τα απομονώνει (Vaughn, Elbaum, Schumm & Hughes, 1998).

Θετικά αποτελέσματα έχει και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης η εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σύμφωνα με όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές με τη φοίτηση τους σε ποικιλόμορφες τάξεις προετοιμάζονται για την πραγματική ζωή και την κοινωνία των ενηλίκων. Συνεπώς κατανοούν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων γύρω τους, γίνονται πιο υπεύθυνα και ώριμα άτομα. Μαθαίνουν να σέβονται άτομα με ιδιαιτερότητες, μειώνονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις και γίνονται καλύτεροι άνθρωποι σε μια κοινωνία της διαφορετικότητας. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Karaggiannis, Stainback & Stainback, (1996), σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσω της φοίτησης τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης μπορούν να αναπτύξουν αισθήματα κοινωνικής ευαισθησίας, ενώ παράλληλα προωθείται η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, βελτιώνεται η κοινωνική τους συμπεριφορά σε θέματα αποδοχής, υποστήριξης και σεβασμού των άλλων και γενικά αναπτύσσεται και προωθείται το δημοκρατικό τους συναίσθημα.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων υποστηρίζει την παράλληλη στήριξη ως μέσο συνεκπαίδευσης μέσα από τα πλεονεκτήματά της, εκφράστηκε και η άποψη ότι τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης δεν είναι πάντοτε εμφανή και εξαρτώνται από την περίπτωση του κάθε παιδιού. Το εύρημα αυτό συνδέεται με όσα προέκυψαν από την έρευνα των Wilson και Michael, (2006) η οποία κατέδειξε ότι

πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης καθώς δεν έχουν όλοι τον ίδιο ρυθμό μάθησης.

Στην παρούσα μελέτη έγινε μια προσπάθεια αξιολόγησης του θεσμού της παράλληλης στήριξης μέσω της διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί στις δομές της συνεκπαίδευσης. Η παράλληλη στήριξη έτσι όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι δεν αντιστοιχεί ακριβώς με κανέναν από τους τύπους συνδιδασκαλίας όπως καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Μαυροπαλιάς 2013). Ωστόσο παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις και τα προβλήματα που υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τα πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή της στα πλαίσια του γενικού σχολείου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε χρήζει βελτιώσεων έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των θετικών αποτελεσμάτων στα παιδιά.

Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δε μοιράστηκαν τους ρόλους και τις αρμοδιότητες με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού περιοριζόταν στην υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, σκοπός τους ήταν να αναπτυχθεί ο μαθητής σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, αλλά και μαθησιακά έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα της τάξης και να το ακολουθήσει. Συνακόλουθα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υποτιμούσαν τον ρόλο και το έργο των ειδικών παιδαγωγών και δεν τους θεωρούσαν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πολλές φορές δεν αισθάνονται άνετα, να μοιραστούν τον έλεγχο της τάξης τους με άλλο εκπαιδευτικό (Forest & Pearpoint, 2004). Η ίδια άποψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής επικράτησε και όταν πρωτοεμφανίστηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980, όταν περισσότεροι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α θεώρησαν ότι το κύριο βάρος για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης την φέρουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης δεν είναι στατικός (Rice & Zigmond, 2000· Buckley, 2004· Zigmond & Matta, 2004· Παπαναστασίου 2016). Από κοινού οι δύο εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και συμμετέχουν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

και της επίτευξης των στόχων, που έχουν τεθεί (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Λόγω της ελλιπούς πληροφόρησης και γνώσης αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, οι δάσκαλοι και των δύο ειδικοτήτων, εμπλέκονται συνήθως σε ένα ρόλο ανταγωνιστικό για την κατάληψη της θέσης ισχύος. Ο Duke (2004) παρατηρεί ότι όσο σημαντική είναι η προετοιμασία των δασκάλων Ειδικής Αγωγής, να εργαστούν σε τάξεις συνδιδασκαλίας, τόσο σημαντική είναι και η προετοιμασία των δασκάλων Γενικής.

Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τις συνεργασίες στο πλαίσιο του σχολείου ως ικανοποιητικές αυτή ήταν μια επιφανειακή κρίση των εκπαιδευτικών και ο συνοδευόταν από μια βαθιά και ουσιαστική ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν αναφέρθηκε σε ουσιαστική συνεργασία με τον δάσκαλο γενικής αγωγής μέσα από: συν-σχεδιασμό, συν-διδασκαλία, συν-αξιολόγηση και από κοινού διαχείριση της τάξης που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Μαυροπαλιάς, 2013). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, μάλιστα φαίνεται ότι συμφωνούν με τη διαπίστωση των Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου (2004), ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο συνεργατικό σχεδιασμό, στη συνδιδασκαλία και στη συναξιολόγηση. Όπως σημειώνουν, μάλιστα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, η συνεργασία των παραπάνω έγκειται στην καλή διάθεση και προθυμία των δύο πλευρών, άποψη που έρχεται σε αντιστοιχία με τον ισχυρισμό των Forlin, Keen & Barrett (2008), σύμφωνα με τους οποίους, η αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας δεν στηρίζεται στη νομοθεσία αλλά στην προθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Παράλληλα, σε καμία των περιπτώσεων δεν αναφέρθηκαν οργανωμένοι σύλλογοι διδασκόντων και ενημερώσεις εκ μέρους των διευθύνσεων των σχολείων που να αφορούν τη βελτίωση και οργάνωση της παράλληλης στήριξης για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Μαυροπαλιάς, 2013).

Μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε η απουσία σεμιναρίων και οργανωμένων επιμορφώσεων από τους κρατικούς εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, η οποία φαίνεται ότι επηρέασε σημαντικά την ετοιμότητα τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συνεκπαίδευσης σε συνδυασμό με το εύρος των περιπτώσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν στην έρευνα τους και οι Buford & Casey (2012) στην Αμερική. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη με σημαντική

προϋπόθεση όμως την ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα μάλιστα με τον Mostert (1998), τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία πρέπει να συμπεριλαμβάνουν θέματα που σχετίζονται με το είδος της διάγνωσης των παιδιών που θα διδάξουν οι εκπαιδευτικοί στη γενική τάξη. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι 14 από τους 15 εκπαιδευτικούς κάλυψαν θέσεις παράλληλης στήριξης, όντας απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων γενικής αγωγής. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι επιμορφώσεις και τα μεταπτυχιακά προγράμματα που παρακολούθησαν πολλές φορές δεν προϋπήρχαν, έγιναν από καθαρά προσωπική επιλογή και δεν αποτέλεσαν προϋπόθεση για την πρόσληψή τους στις δομές της συνεκπαίδευσης. Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω στην έρευνα των Mastopierri και Scruggs (2001), προέκυψε ότι μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για να υλοποιήσει τη συνδιδασκαλία. Η έλλειψη γνώσεων πολλές φορές οδηγεί στη διαμόρφωση λανθασμένων αντιλήψεων και κατά συνέπεια σε λανθασμένους χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992).

Παράλληλα, αν και οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στη σπουδαιότητα της διδακτικής εμπειρίας ως προς την ετοιμότητα τους να εργαστούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάλυπταν μόνιμες θέσεις ειδικών παιδαγωγών και πολλές φορές η πρόσληψη τους ήταν καθυστερημένη ή εναλλάσσονταν ανάμεσα στη γενική και την ειδική αγωγή. Τέτοιου είδους στρεβλώσεις μπορούν να αποφευχθούν μόνο όταν υπάρχουν μόνιμες θέσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την παράλληλη στήριξη, οι οποίες θα στελεχώνονται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς που έχουν βασική ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην ειδική αγωγή (Μαυροπαλιάς, 2013). Τη σπουδαιότητα της διδακτικής εμπειρίας για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν μέσα από την έρευνα τους και οι Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou (2008). Σύμφωνα, επίσης, με τα ευρήματα της έρευνας της Idol (2006), οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί στη γενική αγωγή περισσότερα χρόνια παρουσίαζαν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση συγκριτικά με αυτούς που είχαν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Τέλος, οι δάσκαλοι που έχουν περισσότερη εμπειρία στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν θετικότερη στάση ως προς την συνεκπαίδευση, από αυτούς που έχουν λιγότερη εμπειρία (Avramidis & Norwick, 2002).

Ωστόσο, μια σειρά από προβλήματα, με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (έλλειψη γνώσεων, δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, φτωχές συνεργασίες, έλλειψη υποστήριξης), σε συνδυασμό με την αδυναμία του ελληνικού



εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τη συνεκπαίδευση, δε φαίνεται ότι επηρέασε τη στάση τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο. Αυτό ίσως να οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας του δείγματος (25-35 ετών), καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι σημαντικό ρόλο διαφαίνεται να παίζει η ηλικία στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της συνεκπαίδευσης. Σε έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010) διαπιστώθηκε ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στα ίδια συμπεράσματα για το ρόλο της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατέληξε και η έρευνα των Galaterou & Antoniou (2017).

Ακόμη σύμφωνα με όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η απουσία του κρατικού φορέα στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών να διδάξουν στην παράλληλη στήριξη, οδήγησε αρκετούς από αυτούς στην υλοποίηση σεμιναρίων, επιμορφώσεων, μεταπτυχιακών για την ειδική αγωγή, έτσι ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της συνεκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό πιθανότατα ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με σπουδές σχετικές με τη συνεκπαίδευση, ανέπτυξαν θετική άποψη και στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (Avramidi και Barden , 2010 · Avramidis & Kalyva, 2007).

Παράλληλα με την ηλικία, προς τη θετική στάση για τη συνεκπαίδευσης ίσως συνέβαλε το φύλο των εκπαιδευτικών (13 γυναίκες, 2 άνδρες). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το φύλο του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι δασκάλες έχουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα από τους άνδρες συναδέλφους τους, ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Avramidis & Norwick 2002· Fakolade et al., 2009 · Mamah, Deku, Darling & Avoke, 2011· Tsakiridou & Polyzopoulou 2014).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο προβάλλοντας μια σειρά από πλεονεκτήματα που έχουν αντίκτυπο τόσο στον μαθητή που υποστηρίζεται, όσο και στους υπόλοιπους μαθητές. και εξέφρασαν την επιθυμία τους για τη συνέχιση του θεσμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με θετική συμπεριφορά απέναντι στη συμπερίληψη παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στην τάξη, βιώνουν τη επιτυχία αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και τους αποδέχονται πιο εύκολα

(Minke et al, 1996). Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές προσδοκίες των δασκάλων και στην επιτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Henning & Mitchell, 2002). Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, αδιαμφισβήτητα στην Ελλάδα η πρακτική της συνεκπαίδευσης αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα (Angramidis & Kalyva, 2007) και οι εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα πηγαίνουν με πολύ αργούς ρυθμούς. Ωστόσο σύμφωνα, με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και τις προτάσεις που παρέθεσαν, ο σωστός σχεδιασμός και η σταδιακή οργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στις δομές της συνεκπαίδευσης. Κοινός γνώμονας όλων των ενεργειών θα πρέπει να είναι η παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις. Άλλωστε αυτό είναι και το πραγματικό νόημα της συνεκπαίδευσης.

## **5.2 Προτάσεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης**

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Ο κύριος λόγος αυτού του ερευνητικού ενδιαφέροντος θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή, την προώθηση και την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Angramidis & Kalyva, 2007). Άλλωστε, μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να εξεταστεί το επίπεδο της ευθύνης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τη διάθεσή τους να εφαρμόσουν τις νομοθετικές ρυθμίσεις που σχετίζονται με την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών μέσα στη γενική τάξη (Σούλης, 2008).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων. Συνεπώς, είναι σημαντικό να διερευνηθεί τι επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η απαραίτητη υποστήριξη που χρειάζονται για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Berry et al., 2011).

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όσο και αυτών της ειδικής, θα μπορέσει να βελτιώσει τον ρόλο τους αλλά και το έργο τους έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με την εισαγωγή περισσότερων μαθημάτων ειδικής αγωγής στα

προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων καθώς όπως διαπιστώθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν εργαστεί στις δομές της συνεκπαίδευσης είναι απόφοιτοι των παιδαγωγικών πανεπιστημίων γενικής αγωγής. Άλλωστε σύμφωνα με τον Loreman (2002), τα περισσότερα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οφείλουν να παράγουν αποφοίτους που θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται ότι επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και η διευθέτησή του θα βελτιώσει την δυνατότητα τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συνεκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη συνεργασιών με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αλλά και με όσους εμπλέκονται και επηρεάζουν την έκβαση της συνεκπαίδευσης. Συνεπώς, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών στη γενική τάξη χρειάζεται να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής Αγωγής (McDuffie et al, 2009). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που ενθαρρύνει τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, και υποστηρίζει την επιτυχία τους (Friend & Pope, 2005). Η πρωταρχική σημασία των παραπάνω έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, ο προγραμματισμός διεπιστημονικής συνεργασίας, η συχνή επικοινωνία με αρμόδιους φορείς και η επιμόρφωση του προσωπικού συμβάλλουν στη γενικότερη βελτίωση του σχολείου και την αποτελεσματική υποστήριξη όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α; Lipsky & Gartner, 2000; Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004; Ρήγα, 1997; Tilstone, 2004; Waldron, 2000).

Παράλληλα με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παραθέτουν την αναγκαιότητα ύπαρξης υλικοτεχνικού εξοπλισμού που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θα διευκολύνει την συμπερίληψη τους στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής για μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία τονίζεται και στη μελέτη του Boscardin (2005), καθώς και στην έρευνα του Dieker (2001), στην οποία η ύπαρξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και υλικών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική συνεκπαίδευση.

Με γνώμονα πάντα το καλό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες οι δάσκαλοι του δείγματος θέτουν το ζήτημα των έγκαιρων προσλήψεων των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης έτσι ώστε να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος που θα βλάψει την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Παράλληλα τονίστηκε το γεγονός της επιδιωκόμενης σταθερότητας των εκπαιδευτικών σε ίδια σχολικά περιβάλλοντα για

τουλάχιστον δύο σχολικά έτη κυρίως με σκοπό να μπορέσουν να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών με δυσκολίες, τα οποία έχουν ανάγκη από ένα σταθερό περιβάλλον εφοδιασμένο με τα κατάλληλα μέσα. Στα ίδια συμπεράσματα για την αναγκαιότητα της σταθερότητας των εκπαιδευτικών κατέληξε και η Κεραμάρη (2017).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει ο αρμόδιος κρατικός μηχανισμός της εκπαίδευσης να ορίσει επακριβώς τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα προτάθηκε οι διευθυντές των σχολείων συνεκπαίδευσης να αναλαμβάνουν την ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και την παράλληλη στήριξη έτσι ώστε να γίνεται σαφές το καθηκοντολόγιο και ο τρόπος εφαρμογής του στη σχολική πραγματικότητα. Σε αντίστοιχες προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης κατέληξαν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013). Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει οι σύλλογοι διδασκόντων να εντάσσουν στις συνεδριάσεις τους θέματα που σχετίζονται με την παράλληλη στήριξη, τη συνεκπαίδευση καθώς και την αποτελεσματικότερη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Μάλιστα στην ίδια έρευνα αναφέρθηκε ότι οι συζητήσεις στους συλλόγους διδασκόντων δε θα πρέπει να εξαντλούνται σε πρακτικά θέματα αλλά απαραίτητο κρίνεται να εστιάζονται σε οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα που αφορούν την παράλληλη στήριξη.

Ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών ζητούν επίσης οι ειδικοί παιδαγωγοί έτσι ώστε να μην παρεμποδίζεται η δημιουργικότητά τους και το έργο τους. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, να υποστηρίζονται από τους αρμόδιους φορείς, τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και από τους διευθυντές των σχολείων στα οποία καλούνται να υποστηρίξουν μαθητές και να μη θεωρούνται το «βοηθητικό προσωπικό» του σχολείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και ισότιμος με αυτόν του δασκάλου της τάξης. Για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και την πραγμάτωση της ουσιαστικής συνεκπαίδευσης οι δύο εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς των μαθητών (Saleh, 1997).

Τέλος, η ενημέρωση των γονέων αλλά και των παιδιών για τη διαφορετικότητα και τη συνεκπαίδευση σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα δράσει υποστηρικτικά στην ομαλή έκβαση των στόχων και των σκοπών της συνεκπαίδευσης. Συνακόλουθα ο Sileo

(2011), τονίζει ότι το σχολείο θα πρέπει να επικοινωνήσει και να ενημερώσει τον σύλλογο γονέων για το επικείμενο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης που θα πραγματοποιείται στο σχολείο. Η σωστή ενημέρωση και επιμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των γονέων και των παιδιών θα συμβάλει σημαντικά στην αποφυγή εντάσεων, περιθωριοποιήσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και θα συνδράμει στην ομαλή ένταξή τους στο γενικό σχολείο (Συριοπούλου, 2003).

### 5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί ως παράλληλη στήριξη για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο ο μικρός αριθμός του δείγματος που συγκεντρώθηκε (N=15) μειώνει σημαντικά την αντιπροσωπευτικότητά του και κατά συνέπεια τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον ένα ακόμη περιοριστικό στοιχείο αποτελούν οι περιορισμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων λόγω της σχετικά μικρής προϋπηρεσίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Παράλληλα, αναφορικά με το εργαλείο της έρευνας, αν και η ημιδομημένη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα σε πολλές περιπτώσεις η αμεσότητα που δημιουργείται μπορεί να οδηγήσει σε επαναλήψεις, ασάφειες ή αποσιώπηση σημαντικών στοιχείων που θα βοηθούσαν την έρευνα, ενώ είναι πιθανόν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να μην εκφράζουν τις πραγματικές τους πεποιθήσεις ή εμπειρίες αλλά να επιχειρείται μια απόπειρα «ωραιοποίησης» ή εξιδανίκευσης μιας κατάστασης. Τέλος, η δυσκολία της τυποποίησης των ερωτήσεων και των αντίστοιχων απαντήσεων και της μεταξύ τους σύγκρισης έχουν ως επακόλουθο την επίπονη προσπάθεια ανάλυσης των δεδομένων της ημι-δομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Συμπερασματικά, η επανάληψη της παρούσας έρευνας στο μέλλον με το συνδυασμό μιας ημιδομημένης συνέντευξης και ενός ερωτηματολογίου που θα απευθυνόταν σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία πιθανόν να οδηγήσει σε πιο ακριβή και αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα. Επιπλέον, μελλοντικά οι ερευνητές μπορούν να επεκτείνουν τη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογώντας ίσως τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Σημαντική επίσης κρίνεται η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, των παιδιών αλλά και των γονέων αναφορικά με την

πρακτική της συνεκπαίδευσης. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση της κατάρτισης των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων ως προς την ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση καθώς όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών που καλούνται να υποστηρίξουν τις δομές της συνεκπαίδευσης είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού γενικής αγωγής.

## Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*, Αθήνα : Παπαζήση.
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2016). «Η Διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία» στα *Πρακτικά του Συνέδριου Πολιτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Από την Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης»*. Δεκέμβριος 2014, Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αλευριάδου, Α. & Σολομωνίδου, Σ. (2016). «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση» στο *Πρακτικά Συνεδρίου 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής*. Ιωάννινα : εκδ. Πεδίο.
- Αναγνωστοπούλου, Ε. (1991). «Το σχολείο στο νοσοκομείο: Ένας τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού προβλήματος των άρρωστων παιδιών» στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 57, σ. 42 – 49.
- Αντωνιάδου, Β. (2009). *Η διοίκηση των μονάδων προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγείων) από την οπτική γωνία των προϊστάμενων τους του νομού Λάρισας*. Αθήνα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο : Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Πρόγραμμα Σπουδών: Σπουδές Στην Εκπαίδευση.
- Ainscow, M. (1997). «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης» στο Τάφα, Ε. (επιμ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 25 – 54.
- Ainscow, M. (1997). «Towards Inclusive Schooling» στο *British Journal of Special Education*, v.24, is.1. p. 3 – 6.
- Ainscow, M. (1997). «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης» στο Τάφα, Ε. (επιμ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σ. 25 – 54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. & Haile – Giorgis, M. (1999). «Educational arrangements for Children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe» στο *European Journal of Special Needs Education*. v.14 n. 2. p. 103 – 121.

- Ainscow, M. (2004). «Special needs through school improvement: School improvement through special needs» στο Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: Routledge Falmer. v. II. p. 265 – 279.
- Ainscow, M. (Eds) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, London: Routledge.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion Pupils with Special Needs in mainstream schools*. London: Falmer Press.
- Armstrong, D. (2003). *Experience of special education: re-evaluating policy and practice through life*. London: Routledge.
- Austin, V. L. (2001). «Teachers' beliefs about co-teaching» στο *Remedial and Special Education*, v. 22. P. 245 – 255.
- Avramidis, E. & Bayliss, P. & Burden, R. (2000) «A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority» στο *Educational Psychology*, v. 20, n. 2. p. 193 – 213.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). «The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion» στο *European Journal of Special Needs Education*, v. 22 n.4. p. 367 – 389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). «Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature» στο *European Journal of Special Needs Education*, v. 17 n.2. p. 129 – 147.
- Bailey, J. (1998). «Australia: inclusion through categorization» στο Booth, T. & Baker, E. T. & Wang, M. C. & Wahlberg, H. J. (1994). «The effect of inclusion on learning» στο *Educational Leadership*, v. 52, n. 4. p. 33 – 35.
- Banerji, M. & Dailey R. A. (1995). «A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities» στο *Journal of Learning Disabilities* v. 28, n.8. p.511 – 522.
- Barton, L. (2004). «Η πολιτική της ένταξης (inclusion)» στο Ζώνιου – Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.. σ. 55 – 68.*
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). «Attitudes and intention



- of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with Special Education needs in mainstream schools» στο *International Journal of Inclusive Education*, v. 12. N.2. p. 201 – 219.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, (μετάφραση: Αναστασία Βαλεντίνη Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Bergren, B.A. (1997). Teacher Attitudes toward included special education students and co-teaching.
- Burke, W., Marx, E. G., & Berry, E. J. (2011). «Maintaining, reframing, and disrupting traditional expectations and outcomes for professional development with criticalfriends group» στο *Teacher Educator*, v. 46. p. 32 – 52.
- Βλάχου, Α. & Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). «Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών» στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.. σ. 65 – 106.
- Βοσνιάδου, Σ. & Νασιάκου Μ. & Χατζή Α. & Φατούρου – Χαρίτου Μ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Τόμος Β', Αθήνα : εκδ. GUTENBERG.
- Boscardin, C. K., Aguirre-Muñoz, Z., Stoker, G., Kim, J., Kim, M., & Lee, J. (2005). «Relationship between opportunity to learn and student performance on English and algebra assessments» στο *Educational Assessment*, v.10, n.4. p. 307 – 332.
- Bowens, J. & Hourcade. J.J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the school house for alla childrens*. Austin, Texas: Pro – Ed.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buforf, S. & Casey, L. (2012). «Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs» στο *Delta Jojrnal of Education* v. 2 n.2. p. 17 – 30.
- Buckley, C. Y. (2004). *Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies 95 inclusive classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Campbell, J.& Gilmore, L. & Cuskelly M. (2003). «Changing student teachers’

- attitudes towards disability and inclusion» στο *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 28, is.4. p. 369 – 379.
- Cameron, D. (2017). «Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices» στο *International Journal of Inclusive education*, v. 2, n.10. p. 1028 – 1044.
- Cargan, B. & Schmidt, M. (2011). «Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs, in primary school» στο *Educational Studies*, v. 37, n. 2. p. 171 – 195.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2002). «Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture» στο *Journal International Journal of Inclusive Education*, v. 6, is. 1. p. 1 – 16.
- Centre for Educational Research and Innovation (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Organization for Economic Co- operation and Development (OECD).
- Cerna, M. (1995). «Current Special Education Issues in the Czech Republic» στο Wulf, C.(ed). *Education in Europe: An intercultural Task*. Munster: Waxmann. p. 393 – 395.
- Chumm, J. and Vaughn, S. (1995) «Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: lessons learned» στο *Remedial and Special Education*, v. 16, n. 6. p. 344 – 353.
- Closs, A & Norris, C. (1997). *Outlook Uncertain : Enabling the Education of Children with Chronic and Deteriorating Conditions (Research Reports)*. Edinburgh : Morray House Institute of Education.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκουντούλα, Ν. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008) *The Methodology of Educational Research*. Metaichmio, Athens.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education (5th Edition)*. London: Routledge Falmer.

- Cook, L. & Friend, M. (1995). «Co- teaching: Guidelines for creating effective practices» στο. *Focus on Exceptional Children*, v. 28 n. 3. p. 1 – 16.
- David, R. & Bawa- Kuini, A. (2012). «Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms» στο Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, v.27, n.2, p. 157 – 168.
- De La Paz, S. & MacArthur, Ch. (2003). «Knowing the How and Why of History: Expectations for Secondary Students with and without Learning Disabilities» στο *Learning Disability Quarterly*, vol. 26, 2. p. 142 – 154.
- Dettmers, C., Teske, U., Hamzei, F., Uswatte, G., Taub, E., & Weiller, C. (2005). «Distributed form of constraint-induced movement therapy improves functional outcome and quality of life after stroke» στο *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, v. 86. p. 204 – 209.
- Dieker, L. & Little, M. (2005). «Secondary Reading: Not just for reading teacher anymore» στο *Intervention in School and Clinic*, v. 40, n. 5. p. 276 – 283.
- Drietz, A. G. (2003). *How students on individual education plans perceive team teaching*. USA : Southwest State University.
- Duke K. & York – Barr, J. «What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship» στο *Review of Educational Research*, v. 74, n. 3. p. 255 – 316.
- Dyson L. L. (1996). «The Experiences of Families of Children with Learning Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Sibling Self-Concept» στο *Journal of Learning Disabilities*, v. 29, is. 3. p. 280 – 286.
- Dyson, A. (2000). «Questioning, understanding and supporting the inclusive school» στο Daniels H. (Eds), *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* London: Falmer Press. p. 85 – 100.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). «Inclusive education: are there limits?» στο *European Journal of Special Needs Education*, v.17, n.1. p. 1 – 14.
- Evans, P. (1995). «L' Integration solaire de eleves ayant des besoins educatifs speciaux dans les pays de l' OCDE» στο *Perspectives*, v. 94, n. 2. p. 219 – 238.
- Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή (2003). Διαθέσιμο στο: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή

- Ένωση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). *Αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο <http://www.eurydice.org>.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2005). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Συνοπτική Αναφορά)*. Διαθέσιμο στο: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Fakolade, O. A. & Adeniyi, S. O. (2009). «Attitude of Teachers Toward the Inclusion of Children with Special Needs in the General Education Classroom: The Case of Teachers in Selected Schools in Nigeria» στο *The Journal of the International Association of Special Education*, v.10, n.1. p. 60 – 64.
- Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. (1994). «Building connections» στο Thousand, J. & Villa, R. & Nevin, A. (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and Teachers*. Baltimore: Brookes. p. 347 – 368.
- Farrell, P. (2000). «The impact of research on developments in inclusive education» στο *International Journal of Inclusive Education*, v. 42. p. 153 – 162.
- Farrell, P. (2004). «School Psychologists: Making Inclusion a Reality for all» στο *School Psychology International*, v.25. p. 5 – 19.
- Fennic, E. (2001). «Coteaching: An curriculum for transition Exceptional Children» στο *The council for Exceptional children*, v. 33, is.6. p. 60-66
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). «What do special educators need to know and to do for inclusive schooling to work?» στο *Teacher Education and Special Education*. v.26, n. 1. p. 42 – 50.
- Forlin, C. (1995). «Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia, British» στο *Journal of Special Needs Education*, v. 22. p. 179 – 185.
- Forlin, C. (2004). «Promoting inclusivity in Western Australian schools» στο *International Journal of Inclusive Education*, v. 8, n.2. p. 185 – 202.
- Forlin, C. & Keen, M. & Barrett, E. (2008). «The Concerns of Mainstream Teachers:

- Coping with inclusivity in an Australian context» στο *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 55, n. 3. p. 251 – 264.
- Friend, M. & Bursuck, W. (1999). *Including students with special needs: A practical guide for classrooms teachers*. Boston: Ally & Bacon, Inc.
- Friend, M. & Bursuck, W. D., 2002. *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions Collaboration skills for school professionals* (4<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Longman.
- Friend, M. & Pope, K. L. (2005). «Creating schools in which all students can succeed» στο *Kappa Delta Pi Record*, v41, n.2. p. 56 – 61.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2002). «Σημειώσεις του Μαθήματος: Εκτίμηση Αναγκών και Μέθοδοι Ποιοτικής Έρευνας», Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, 2002, Εαρινό Εξάμηνο.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 125 – 134.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές» στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (εισαγ. επιμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις*, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). «Teachers Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters» στο *International journal of special education*, v. 32, n. 4.
- Gale, T. (2001). «Under What Conditions? Including students with learning disabilities within Australian classrooms» στο *Journal of Moral Education*, v. 30 is. 3 p. 261 – 272.
- Giangreco, M. F., & Craved – Cheng, L. (1998). «Instructional strategies» στο Giangreco, M. F. (Ed), *Quick Guides to inclusion 2: Ideas for educating students with disabilities* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. p. 29 – 55.
- Giangreco, M.F. (2010). «One – to – one paraprofessionals for students with

- disabilities in inclusive classrooms : Is conventional wisdom wrong?» στο *Intellectual and developmental disabilities*. vol.48, n1. p. 1 – 13.
- Glazzard, J. (2011). «Perceptions of barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. Support for Learning» στο *British Journal of Learning Support*, v. 26 n.2. p. 56 – 63.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2<sup>nd</sup> edition). London: Edward Arnold
- Hammond H. & Ingalls L., (2003). «Teaches Attitudes toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers» στο Three Southwestern Rural School Districts. *Rural special education Quarterly*, v. 22, n. 2. p. 24 – 30.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). «Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education» στο *Preventing School Failure*, v.43, n.3. p. 103 – 111.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. In Goode, D.(Ed.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Henning, M. B. & Mitchell, L. C. (2002). «Preparing for Inclusion» στο *Child Study Journal*, v.32, n.1. p.19 – 29.
- Honigsfeld, A. & Dove, M. (2008). «Co – teaching in the ESL classroom» στο *Delta Kappa Gamma Bulletin*, v. 74, is.2. p. 8 – 14. Διαθέσιμο στο :  
<http://www.deltakappagamma.net/displaycommon.cfm?an51&>
- Hoofman, J. 2018. *Effects of Alternative Seating on Children with Disabilities*. Master Paper. USA : University of South Florida.
- Huefner, D. S. (1998). «The individuals with disabilities. Individual Act Amendments of 1997» στο *Education Law Reporter*, v. 122. P. 1103 – 1122.
- Jones, E. E., & Goethals, G. R. (1987). *Order effects in impression formation: Attribution context and the nature of the entity*. In *Preparation of this paper grew out of a workshop on attribution theory held at University of California, Los Angeles, Aug 1969.*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Johnstone. D. & Warwick, C. (1999). «Community solutions to inclusion: Some observation on practice in Europe and the United Kingdom» στο *Support for learning*, v.14, n. 1. p. 8 – 12.
- Junoven J. & Bear G. (1992). «Social adjustment of children with and without

- learning disabilities in integrated classrooms» στο *Journal of Educational Psychology*, v. 84. p. 322 – 330.
- Idol, L. (2006). «Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools» στο *Remedial and Special Education*, v. 27, n.2. p. 77 – 94.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.
- Kalyva, E. & Georgiadi, M. & Tsakiris, V. (2007). «Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion» στο *European Journal of Special Education*, v22, n.3, p. 295 - 305.
- Karagiannis. A. & Stainback, S. & Stainback, W. (1996). «Historical overview of inclusion» στο Stainback S.& Stainback, W. (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes. p. 17 – 28.
- Karagiannis, A. & Stainback, W. & Stainback, S. (1996). «Rationale for inclusive school» στο Stainback, S. and Stainback, W. (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* Baltimore: P.H. Brookes. p. 3 – 15.
- Keefe, E. B. & Moore, V. (2004). «The Challenge of Co – Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us» στο *American Secondary Education*, v.32 n.3 Sum 2004. USA : Ashland University Weltmer Center. p. 77 – 88.
- Κεραμάρη, Ε. (2017). *Κριτική θεώρηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του ελληνικού Γενικού Σχολείου: η οπτική των δασκάλων Γενικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Kochhar, C. A., West, L. L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice – Hall.
- Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α., 2014. *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μία συγκριτική προσέγγιση*, Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς* . Εκδόσεις Τυποθήτω.
- Κουρκουτάς, Η. (2003). «Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και

- προοπτικές» στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 65. σ. 26 – 33.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). «SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers 'stance» στο *European Journal of Special Needs Education*, v. 23, n. 4. p. 413 – 421.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες* (5η έκδοση). Αθήνα : εκδ. Αθηνά.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2002). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: χθες, σήμερα και αύριο. Στο Χατζηδήμου, Δ. Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη Μ. (Επιμ. έκδ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50χρόνια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. σ. 279 – 295.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leonardi, A. (1993). «Comparability of self – concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties» στο *Educational Studies*, v. 19 is. 3 p. 357 – 371.
- Lopes, P. N. & Brackett, M. A., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). «Emotional intelligence and social interaction» στο *Personality and Social Psychology Bulletin*, v.30. p. 1018 - 1034.
- Loreman, T. (2002). Teacher Education and Inclusion. Paper presented at the 13th World Congress of Inclusion International, Melbourne, Australia.
- Mackey, S. & McQueen, J. (1998). «Exploring the association between integrated therapy and inclusive education» στο *British Journal of Special Education*. v. 25, n. 1. p. 22 – 27.
- McDuffie, K. A. & Mastropieri, M. & Scruggs, T. E. (2009). « Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions» στο *Exceptional children*, v.75, n.4. p. 493 – 510.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.).



- Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262>.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2000). *Inclusive education in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002a). «School change and inclusive schools: Lessons learned from practice» στο *Phi Delta Kappan*, v.84, n.1. p. 65 – 73.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002b). «Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations» στο *Teacher Education and Special Education*. v.25, n. 1. p. 41 – 54.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009). «Differential Effects of Peer Tutoring in Co-taught and Non-Co-taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions» στο *Exceptional Children*, v.75, n.4. p. 493 – 510.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). «Promoting inclusion in secondary classrooms» στο *Learning Disability Quarterly*, v. 24, n.4. p. 265 – 274.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). «Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges» στο *Intervention in School and Clinic*, v. 40, p. 260 – 270.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miesera, S & Gebhardt, M. (2018). «Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education» στο *European Journal of Special Needs Education*.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). «Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform» στο *The Journal of Special Education*, v.30. n.2. p. 152 – 186.
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Moberg, S. (2003). «Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia» στο *Education*

- and Training in Developmental Disabilities*, v. 38, n. 4. p. 417 – 428.
- Mostert, M.P. (1998). *Interprofessional Collaboration in Schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Μπάρδης, Π.(1997). «Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και Φιλοσοφία της ενσωμάτωσης» στο Μ. Καΐλα, Ν.Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες, Β' τόμος*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα. σ. 740 – 751.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. (2004). «Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level» στο *Teaching Exceptional Children*, v. 36 is. 5. p. 52 – 58.
- Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2010). «Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For» στο *Intervention in School and Clinic* v. 46, is. 3. P. 174 – 183.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ 167/Τ.Α'/30-11-1985
- Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ 78/Τ.Α'/14-03-2000
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α'/02-10-2008.
- Norwich, B. (2000). «Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice» στο Daniels, H. (ed.). *Special education re – formed. Beyond rhetoric?* London: Routledge Falmer Press. p. 5 – 30.
- Norwich, B. (1994) «Differentiation: from the perspective of resolving tensions between basic social values and assumptions about individual differences» στο *Curriculum Studies*, v. 2, n.3. p. 289 – 308.
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). «Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. & Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. Αναπηρία ΚΑΙ εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα : Πεδίο.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2006). *Inclusion in the early years*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Odongo, G. & Davidson, R. (2016). «Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study» στο *International*

- Journal of special education*. v.31, n.2.
- Orpenheim, A. (2005) Questionnaire design and attitude measurement. Continuum, London.
- Παντελιάδου, Σ., 1995. «Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σ. 82 – 83 ; 90 – 96.
- Παντελιάδου Σ., & Νικολαράτζη, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Καρυωτάκης (επιμ.) «Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής», Ρέθυμνο : Πανεπιστήμιο Κρήτης. σ.185 – 205.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ., 2013. *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). «Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities» στο *International Journal of Special Education*, v. 19 n. (2). p. 104 – 111.
- Παπαναστασίου, Φ. 2016. *Η σημασία της παράλληλης στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διαθέσιμο στο: <https://eidikospaidagogos.gr/simasia-parallili-stiriksi-amea/>.
- Pavri, S. & Luftig, R. L. (2000). «The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?» στο *Preventing School Failure*, v.45, is.1. p. 8 – 14.
- Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). «Parent and teacher perception of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs» στο *Journal of Early Intervention*, v.16. p. 53 – 63.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Άτραπος.
- Pugach, M. C. and Wesson, C. L. (1995). «Teachers' and Students' Views of Team Teaching of General Education and Learning-Disabled Students in Two Fifth-Grade Classes» στο *The Elementary School Journal*, v. 95, n. 3. p. 279 – 295.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2009). «Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey» στο *European Journal of Special Needs Education*, v.25 n.1. p. 59 – 75.

- Ramsey, G. P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education of Young Children, Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Rice, D. & Zigmond, N. (2000). «Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms» στο *Learning Disabilities Research and Practice*, v. 15, n. 4. p. 190 – 197.
- Richardson, V. (1996). «The role of attitudes and beliefs in learning to teach» στο J. Sricula (Ed), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. p. 102 – 119.
- Saleh, L., (1997a). «Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση» στο Τάφα, Ε. (Επιμ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 55 – 70.
- Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. (2004). «The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators» στο Mitchell, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in educational needs and inclusive education: Major themes in education*, vol. 4. London: Routledge Falmer, p. 488 – 513.
- Salend S. J. & Duhaney – Garrick L. M. (1999). «The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators» στο *Remedial and Special Education*, v. 20, n. 2. p. 114 – 126.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. (2007). «Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research» στο *Exceptional Children*, v.73, is. 4. P. 392 – 416.
- Sebba, J. & M. Ainscow (1996). «International developments in inclusive setting: mapping the issues» στο *Cambridge Journal of Education*, v. 26, n.1. p. 1 – 9.
- Sileo, J. M. & van Garderen, D., 2010. «Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices» στο *Teaching Exceptional Children*, v.42, n.3. p. 14 – 21.
- Sinderal, P. T. (1995). «Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education» στο *Journal of Special Education*, v. 29. p. 234 – 244.
- Slee, R. (2004). «Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή» στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α & Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, J. K. (1990). *The nature of social and educational inquiry: Epiricism versus*

- interpretation*. Norwood, N J: Ablex.
- Smith, T., Polloway, E., Patton J. & C. Dowdy (1998). *Teaching students with Special Needs in Inclusive Settings* . Boston: Allyn and Bacon.
- Stone - MacDonald A. (2015). Identification and Labels for Young Tanzanian Children: An Examination of Labels for Children with Intellectual Disabilities. DADD Online Journal. Διαθέσιμο στο : [http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism\\_Disabilities/Research/Publications/dec2\\_2015%20DOJ\\_2.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/dec2_2015%20DOJ_2.pdf).
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). «Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria. Australia» στο *International Journal of Special Education*, v. 21, n.1. p. 42 – 52.
- Σούλης, Σ. (1997). «Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση» στο *Νέα Παιδεία*, τεύχος 83, σ. 152 – 162.
- Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ., (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Συνήγορος του πολίτη. (2009). «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», Ιούνιος 2009.
- Thomas, G & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. 2<sup>nd</sup> ed. England : Open University Press : McGraw – Hill Education.
- Tilstone, Chr. & Layton, L. (2004). *Child Development and Teaching Pupils with Special Educational Needs*. London and New York : Routledge Falmer.
- Τσαγιαννίδου, Π. (2015). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας για την ένταξη. Διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές Ένταξης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou K. (2014). «Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs» στο *American Journal of Educational Research*, v.2, n. 4. p 208 – 218.
- Tsiouli, K. & Soulis, S. G. (2015). «Students' Concepts about Their Classmates with Disabilities, In Co-Taught Classes: A Research Based On Greek Primary Schools» στο *Journal of Education & Social Policy* v. 2, No. 4. p. 110 – 119.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

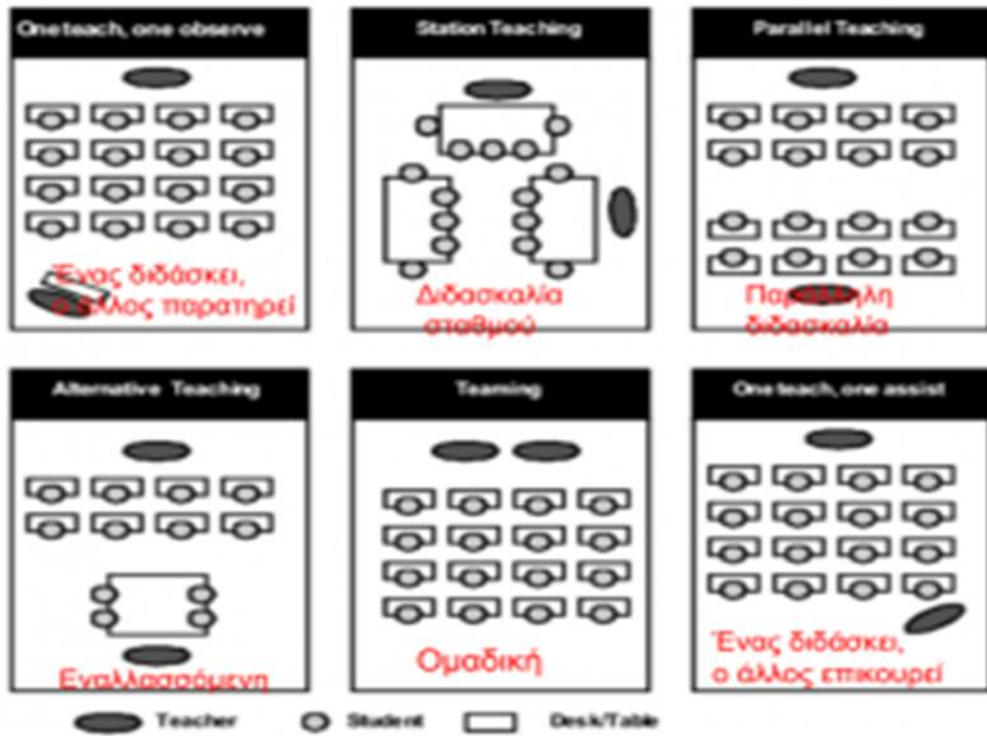
- UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective commitment*. Paris: Unesco.
- Varcoe, L. & Boyle, Chr. (2014). «Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education» στο *Educational Psychology*, v. 34, is. 3. p. 323 – 337.
- Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1995). «Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities» στο *Journal of Learning Disabilities*, v. 28, n. 5. p. 264-70; 290.
- Vaughn, S. & Klingner, J. K. & Huges M. T. & Schumm, J. S. & Elbaum, B. (1998). «Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms» στο *Learning Disabilities Research and Practise*, v. 13, is. 3. p. 153 – 161.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές. Α. Παπασταμάτης (επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wang, M.C. & Oates, J. & Weishew, N. (1995). «Effective school responses to student diversity in inner-city schools: A coordinated approach» στο *Education and Urban Society*, v. 27, n.4. p. 484 – 503.
- Walther – Thomas, C. S. (1997). «Co – Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time» στο *Journal of Learning Disabilities* v. 30 is. 4. p. 395 – 407.
- Watkins, A. (2000). «Inclusion: ανταλλαγή πληροφορήσης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες» στο Ζώνιου – Σιδέρη Α (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 107 – 137.
- Watkins, A., (2004). «Ένταξιακή εκπαίδευση: πληροφορίες σχετικές με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες της Ευρώπης» στο Ζώνιου –Σιδέρη Α. (επιμ). *Σύγχρονες ένταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 105 – 135.
- Weichel, W. A. (2001). *An analysis of student outcomes in cotaught settings in comparison to other special education service delivery options for students with learning disabilities*. Thesis. USA : Riverside : University of California.
- Wellington, J., (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Wilson, J. (1999). «Some conceptual difficulties about “ inclusion”» στο *Support of Learning*, v. 14, n.3. p. 110 – 112.

- Wolfe, P. S. & Boone, R. S. & Filbert, M. & Atanasoff, L. M. (2000). «Training Pre – service Teachers for Inclusion and Transition: How Well Are We Doing?» στο *Journal for Vocational Special Needs Education*, v.22 n.2 p. 20 – 30.
- Woodcock, S. (2013). «Trainee teachers’ attitudes towards students with specific learning disabilities» στο *Australian Journal of Teacher Education*, v. 38, n.8. p. 16 – 29.
- Φτιάκα Ε.(1997). «Ενιαίο σχολείο: Ο ρόλος του πανεπιστημίου Κύπρου». Παρουσίαση στην *Ημερίδα του Κυπριακού ομίλου της ειδικής εκπαίδευσης. Διεπιστημονική στήριξη και πανεπιστήμιο Κύπρου*. Αίθουσα τελετών του πανεπιστημίου Κύπρου. Μάιος, Λευκωσία, 1997.
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Διαθέσιμο στο : [http://epeaek.ncsr.gr/library\\_attach](http://epeaek.ncsr.gr/library_attach)
- Zigmond, N. (2003). «Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?» στο *The Journal of Special Education*, v. 37, n. 3. p. 193 – 199.
- Zigmond, N., & Matta, D. (2004). Value added of the special education teacher on secondary school co taught classes. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities. Research in secondary schools: 55-76*. Oxford, UK: Elsevier.
- Zoniou – Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). «Greek teachers’ belief system disability and inclusive education» στο *International Journal of inclusive education*, v.10 n.4 – 5. p. 379 – 394.

## **Παράρτημα**



Παράρτημα Ι  
Μοντέλα Συνδιδασκαλίας



## Παράρτημα II

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ονομάζομαι Αλεξούδη Δέσποινα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Επιστήμες της Αγωγής του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Κύπρου. Θα ήθελα λοιπόν μέσα από την παρούσα συνέντευξη να λάβετε μέρος στην έρευνα που θα πραγματοποιήσουμε για την επίτευξη των στόχων της διπλωματικής εργασίας που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της συνεκπαίδευσης.

Αρχικά θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη διάθεσή σας να λάβετε μέρος στην έρευνα.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Φύλο:

Ηλικιακή ομάδα: 25 - 30  30-35  Άνω των 35

Τίτλος Σπουδών:

Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;

Με τι καθεστώς πρόσληψης εργάζεστε στο δημόσιο σχολείο; Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;

Πόσα χρόνια διδάσκετε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;

Εργαστήκατε στο παρελθόν ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής;

Έχετε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό /διδακτορικό στην ειδική αγωγή;

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο ετήσιο σεμινάριο για την ειδική αγωγή;

Τα τελευταία χρόνια είναι διαθέσιμες από πανεπιστήμια του εσωτερικού και του εξωτερικού διάφορες επιμορφώσεις σχετικές με την ειδική αγωγή. Εσείς έχετε παρακολουθήσει κάποια από αυτές; Αν ναι, θα μπορούσατε να μου πείτε ποια ήταν αυτή;

Πριν αναλάβετε τα καθήκοντά σας ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είχατε επιμορφωθεί σχετικά με το καθεστώς της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα (από αρμόδιο φορέα, σχολικό σύμβουλο κλπ);

### **A. Ρόλος και Αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού**

1. Θα μπορούσατε να μου πείτε λίγα λόγια για τον τρόπο λειτουργίας της παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική τάξη, έτσι όπως εσείς τη βιώνετε μέσα από τις εμπειρίες σας;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης; Ποιες είναι οι βασικές αρμοδιότητές σας;
3. Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξετε στην παράλληλη στήριξη; Πώς αισθανόσασταν αρχικά και πώς μετά από κάποια χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης;

### **B. Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και Συνεργασίες**

4. Πώς ήταν και σε ποιο επίπεδο αναπτύχθηκε η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής των τάξεων που έχετε εργαστεί ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης;
5. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε πιθανά προβλήματα που αναδύθηκαν στην ανάπτυξη της μεταξύ σας συνεργασίας;
6. Πώς πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι μαθητές την παρουσία σας μέσα στην τάξη;
7. Τι είδους σχέσεις είχατε με τους διευθυντές αλλά και με το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων που εργαστήκατε; Ήταν υποστηρικτικοί ως προς το έργο σας;

### **Γ. Αξιολόγηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης**

8. Πώς προσδιορίζετε την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης στήριξης;
9. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποια από τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στη γενική τάξη;
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης;
11. Θα θέλατε να μου πείτε κάποια στοιχεία τα οποία πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν το έργο σας αλλά και τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό παράλληλης

στήριξης; Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να αλλάξει τα επόμενα χρόνια έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για σχολεία συνεκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ Πολύ για τον Χρόνο σας.

## Παράρτημα III

### ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ Δ11

#### Δ11: Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

E: Ονομάζομαι Αλεξούδη Δέσποινα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Επιστήμες της Αγωγής του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Κύπρου. Θα ήθελα λοιπόν μέσα από την παρούσα συνέντευξη να λάβετε μέρος στην έρευνα που θα πραγματοποιήσουμε για την επίτευξη των στόχων της διπλωματικής εργασίας που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της συνεκπαίδευσης.

E: Αρχικά θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

E: Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη διάθεσή σας να λάβετε μέρος στην έρευνα και όποτε είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Δ11: Ωραία, είμαι έτοιμη.

E: Αρχικά θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες για εσάς.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

E:Φύλο:

Δ11: Γυναίκα

E: Ηλικιακή ομάδα: 25 - 30  30-35  Άνω των 35

Δ11: 25-30

E:Τίτλος Σπουδών:

Δ11: Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, δασκάλα δηλαδή.

E: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;

Δ11: 5

E:Με τι καθεστώς πρόσληψης εργάζεστε στο δημόσιο σχολείο; Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια;

Δ11: Είμαι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός.

E: Πόσα χρόνια διδάσκετε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;

**Δ11:** 3 χρόνια

**E:** Εργαστήκατε στο παρελθόν ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής;

**Δ11:** Βεβαίως

**E:** Έχετε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό /διδακτορικό στην ειδική αγωγή;

**Δ11:** Τελειώνω τώρα το μεταπτυχιακό μου.

**E:** Έχετε παρακολουθήσει κάποιο ετήσιο σεμινάριο για την ειδική αγωγή;

**Δ11:** Όχι

**E:** Τα τελευταία χρόνια είναι διαθέσιμες από πανεπιστήμια του εσωτερικού και του εξωτερικού διάφορες επιμορφώσεις σχετικές με την ειδική αγωγή. Εσείς έχετε παρακολουθήσει κάποια από αυτές; Αν ναι, θα μπορούσατε να μου πείτε ποια ήταν αυτή;

**Δ11:** Όχι, απλά της χρονιές που ήμουν παράλληλη στήριξη, οι σύμβουλοι ειδικής αγωγής κάνανε κάποιες διήμερες επιμορφώσεις.

**E:** Πριν αναλάβετε τα καθήκοντά σας ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είχατε επιμορφωθεί σχετικά με το καθεστώς της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα (από αρμόδιο φορέα, σχολικό σύμβουλο κλπ);

**Δ11:** Αφού ξεκίνησα την παράλληλη στήριξη δυστυχώς, γιατί άπαξ και σε πάρουν σαν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μετά σε επιμορφώνουν (γέλια). Αλλά εντάξει τα λίγα πράγματα που ήξερα από τη σχολή, από το πτυχίο γενικής αγωγής. Πέρυσι όμως που ήμουν παράλληλη στήριξη ήταν η πρώτη χρονιά στο μεταπτυχιακό μου.

### **A. Ρόλος και Αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού**

**E:** Θα μπορούσατε να μου πείτε λίγα λόγια για τον τρόπο λειτουργίας της παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική τάξη, έτσι όπως εσείς τη βιώνετε μέσα από τις εμπειρίες σας;

**Δ11:** Είναι διαφορετικό το πώς λειτουργεί και το πως ίσως θα έπρεπε να λειτουργεί. Αυτό που νομίζεις ότι συμβαίνει συνήθως στα ελληνικά δεδομένα είναι ότι θεωρείται ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνη καθαρά για το παιδί για το οποίο την έχουμε προσλάβει και δεν έχει πολύ μεγάλη ελευθερία παρέμβασης γενικότερα στο διδακτικό

έργο σε όλη την τάξη και παρόλα αυτά το νομικό πλαίσιο λέει ότι πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής και του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Βέβαια αυτό εξαρτάται και από το πόσο καλά μπορεί να το χειριστεί και ο ένας εκπαιδευτικός και ο άλλος, δηλαδή αν τα καταφέρεις μπορείς να έχεις πιο ενεργό ρόλο. Η παράλληλη στήριξη συνήθως κάθεται δίπλα στον μαθητή που έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία προσπαθεί να τον βοηθήσει την ώρα του μαθήματος να συμμετάσχει γιατί συνήθως οι δυσκολίες που έχει δεν τον βοηθούν να τα καταφέρνει το ίδιο καλά ίσως με άλλους συμμαθητές του οπότε χρειάζεται μία παραπάνω υποστήριξη. Επειδή εκπαιδευτικός της τάξης έχει να ασχοληθεί με 20 παιδιά ας πούμε ότι υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που είναι κατά κύριο λόγο δίπλα του τον βοηθάει να είναι πιο συγκεντρωμένος, του δίνει απαραίτητα υλικά που ίσως τον βοηθούν αυτό που διδάσκεται με έναν άλλο τρόπο να τον προσλάβει αυτός με διαφορετικά υλικά. Χρειάζεται επίσης τα διαλείμματα να προσέχει αυτό το παιδί γιατί πολλές φορές έχει και κοινωνικές δυσκολίες και μπορεί να έχει κινητικές δυσκολίες. Η παράλληλη στήριξη, τέλος πάντων, πρέπει να ναι αρκετά κοντά σε αυτό το παιδί για να τον βοηθήσει σε όλο το φάσμα της ανάδειξης του δηλαδή και στο γνωστικό και στο κοινωνικό και στο συναισθηματικό.

**E:** Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης; Ποιες είναι οι βασικές αρμοδιότητές σας;

**Δ11:** Εγώ νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης πρέπει πρώτα να κάνει, να περάσει μία περίοδο, σύντομη αν γίνεται αναγνωριστική, να καταλάβει δηλαδή ποιες είναι οι ανάγκες και οι δυσκολίες του παιδιού και ποιες είναι οι δυνατότητές του. Ύστερα από αυτό να οργανώσει ένα πλάνο πως αυτές τις ανάγκες μπορεί κατά κάποιο τρόπο να τις... να τον βοηθήσει τέλος πάντων να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο που αντιμετωπίζει. Αυτό θα πρέπει να γίνεται και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης..

**E:** Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξετε στην παράλληλη στήριξη; Πώς αισθανόσασταν αρχικά και πώς μετά από κάποια χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης;

**Δ11:** Εγώ νομίζω ότι, προφανώς η εμπειρία βοηθάει αλλά έχει να κάνει και με την περίπτωση του παιδιού. Δηλαδή μπορώ να πω ότι η πρώτη χρονιά που ήμουν παράλληλη στήριξη που ούτε είχα το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο, ούτε την ίδια εμπειρία ήταν πιο εύκολη από την τρίτη χρονιά γιατί έχει να κάνει και με τα περιστατικά που έχεις. Κάποιες φορές η παράλληλη στήριξη αφορά παιδιά που.. απλώς έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, ή ας πούμε εμένα

το πρώτο παιδάκι μου είχε κώφωση αλλά η συμπεριφορά του ήταν..., μπορούσα να τη χειριστώ λίγο καλύτερα. Όταν όμως έχεις να κάνεις με αυτισμό, όταν έχεις να κάνεις με επιθετική συμπεριφορά, νομίζω ότι και ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εμπειρία νομίζω πάλι και ένας άνθρωπος με μεγαλύτερη εμπειρία θα δυσκολευτεί.

## **B. Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και Συνεργασίες**

**E:** Πώς ήταν και σε ποιο επίπεδο αναπτύχθηκε η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής των τάξεων που έχετε εργαστεί ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης;

**Δ11:** Ωραία, εγώ γενικώς κάθε άνθρωπος, προφανώς κάθε χρόνο ήμουν και με άλλον συνάδελφο και ήταν αρκετά διαφορετικός. Συνήθως όσο πιο νέος, αλλά δεν είναι κανόνας αυτό, συνήθως όσο πιο νέος συνάδελφος τόσο πιο εύκολα είναι ανοιχτός σε πιο καινοτόμα πράγματα. Αλλά επειδή τη δεύτερη χρονιά ήμουν με ένα συνάδελφο που έκανε ένα πάρα πολύ παραδοσιακό μάθημα που δεν ήθελα και να του το χαλάσω πάρα πολύ γιατί φαινόταν περίεργο γιατί ήμουν και πολύ νεότερή του. Παρόλα αυτά ήμουν ευχαριστημένη γιατί σιγά-σιγά χτίστηκε, αρκετά γρήγορα χτίστηκε μία σχέση αλληλοσεβασμού και συνεννόησης. Αλλά αυτό θέλει καλή διάθεση και από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης και από τους άλλους δηλαδή εγώ αυτό προσπαθούσα κάθε χρονιά επειδή στην αρχή ένιωθα ότι αυτοί οι άνθρωποι που δέχονται ένα καινούργιο εκπαιδευτικό στην τάξη νιώθουν λίγο ότι κρίνονται, ότι απειλούνται, προσπαθούσα να είμαι όσο πιο ευγενική και διακριτική είμαι για να χαλαρώσουν. Γιατί στην αρχή κάθε χρόνο ένιωθα ότι αισθανόταν πίεση ότι κάποιος μπήκε, ότι κάποιος μπήκε στην τάξη ο οποίος μπορεί κάτι άλλο να βλέπει κάτι να μην κάνω σωστά και να μου την πει. Οπότε νομίζω επειδή προσπαθούσα να τους δείξω ότι δεν είμαι εκεί ότι είμαι εκεί για να τους βοηθήσω για να γίνει πιο εύκολα για να λειτουργήσει πιο εύκολα η διαδικασία εφόσον έχουν και παιδιά με δυσκολίες αυτό σιγά-σιγά το επέβαλαν οπότε μετά γινόταν καλό το κλίμα.

**E:** Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε πιθανά προβλήματα που αναδύθηκαν στην ανάπτυξη της μεταξύ σας συνεργασίας;

**Δ11:** Να σκεφτώ, νομίζω το βασικότερο πρόβλημα είναι ότι θέλουν δε θέλουν να το παραδεχτούν και ίσως και εγώ η ίδια αν είμαι δασκάλα γενικής τάξης να το κάνω αυτό ο Δάσκαλος που έχει την τάξη είναι κατά κάποιο τρόπο το αφεντικό. Δηλαδή έχει στο μυαλό του πως ακριβώς θέλει να κάνει το μάθημα του και ουσιαστικά η παράλληλη στήριξη



συνήθως προσαρμόζεται σε αυτό. Δεν είχα κάποιο πρόβλημα έντονο Απλά υπήρχαν φορές που μέσα μου ήξερα ότι το μάθημα μπορεί να γίνει και αλλιώς και να ωφεληθούν όχι μόνο μαθητής που παρακολουθούσα και όλοι οι μαθητές Απλώς επειδή δε θες να χαλάσεις το κλίμα γιατί ξέρεις ότι άμα δημιουργηθούν εντάσεις ή μία ανταγωνιστική διάθεση τότε θα χειροτερέψει το πράγμα δεν θα γίνει καλύτερο αυτό συνήθως, δεν πολύ λίγες φορές θα έλεγα θες να το κάνουμε και έτσι γιατί έβλεπα ότι κάθε άνθρωπος κάπως θα έχει στο μυαλό του, αυτό.

**E:** Πώς πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι μαθητές την παρουσία σας μέσα στην τάξη;

**Δ11:** Λοιπόν ,καλή ερώτηση. Αυτό είναι κάτι που είναι λίγο παγίδα στην αρχή. Δηλαδή προφανώς και καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι είσαι εκεί κυρίως για ένα Παιδί, λέγανε ας πούμε «α να είναι η δασκάλα του Παναγιώτη» αυτό όμως φέρνει σε δύσκολη θέση τα παιδιά τα οποία έχουν την παράλληλη στήριξη γιατί στην ομάδα των συνομηθών τους νιώθουν λίγο ότι κάποιο πρόβλημα έχω και γι αυτό είναι εδώ η κυρία. Αυτό λοιπόν είναι καλό να το χειριζόμαστε από την αρχή και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και ο εκπαιδευτικός γενική. Αυτό που εγώ πρότεινα κάθε φορά είναι τα παιδιά να κάθονται λίγο σε ομαδούλες και εγώ να μεν είχα τον νου μου στο παιδί που παρακολουθούσα αλλά ταυτόχρονα βοηθούσα και τους άλλους. Πάντα οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια, εγώ προσπαθούσα να θολώσω λίγο τα νερά. Τα παιδιά χαζό δεν είναι πάλι θα καταλάβαιναν αλλά αν δουλέψεις έτσι αρχίζουν όλα να αποδέχονται στα δασκάλα τους και επίσης είναι πολύ σημαντικό κάποιες φορές να αλλάζουν οι ρόλοι. Πάλι αυτό βέβαια έχει να κάνει με το πόσο συνεργάσιμος εκπαιδευτικούς έχεις όταν κάποιες φορές που έκανα εγώ μάθημα Εντάξει έβλεπα ότι αυτό ήταν πολύ βοηθητικό και για το παιδί που παρακολουθούσα γιατί έβλεπε σε εμένα την κανονική δασκάλα

**E:** Τι είδους σχέσεις είχατε με τους διευθυντές αλλά και με το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων που εργαστήκατε; Ήταν υποστηρικτικοί ως προς το έργο σας;

**Δ11:** Ναι δεν είχα πρόβλημα με τους διευθυντές και τα τρία χρόνια πάρα πολύ καλοί.

**E:** Το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου;

**Δ11:** Όλοι μία χαρά ήταν.

### **Γ. Αξιολόγηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης**

**E:** Πώς προσδιορίζετε την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης στήριξης;

**Δ11:** Ωραία , θεωρώ ότι όντως πρέπει να υπάρχει και άλλος εκπαιδευτικός στην τάξη αλλά όχι με αυτό τον τρόπο. Δηλαδή, θεωρώ ότι καλό θα ήτανε να έλεγε ας πούμε το κράτος « αυτό το τμήμα τι περιπτώσεις παιδιών έχει»; «Έχει αυτά και αυτά και αυτά,» μέσα σε αυτές τις περιπτώσεις βλέπουμε ότι οι δυο-τρεις χρήζουν μεγαλύτερης παρακολούθησης και υποστήριξης». Τέλεια. Οπότε αυτό το τμήμα χρειάζεται δύο εκπαιδευτικούς, καταλάβετε τι λέω, χωρίς να είναι ένας εκπαιδευτικός η νταντά ενός παιδιού γιατί με αυτό τον τρόπο κάνεις κακό και στο παιδί και στο έργο του εκπαιδευτικού, ενώ δηλαδή νομίζω εγώ στη Σουηδία κάθε πέντε παιδιά αντιστοιχεί ένας εκπαιδευτικός. Προφανώς δεν μπορούμε στην Ελλάδα είναι να το κάνουμε αυτό αλλά θα μπορούσαμε κάθε 20 παιδιά όταν μέσα στο τμήμα έχει κάποιες σημαντικές αναπηρίες, να λέει ότι εκεί το Υπουργείο θα στείλει 2 εκπαιδευτικούς να μην υπάρχουν ταυτότητες και μπορούν μεταξύ τους εκπαιδευτικοί να λένε ότι αυτή τη βδομάδα εσύ θα κάνεις το μάθημα σε αυτά τα μαθήματα εγώ τα κάνω στα αλλά. Να χωρίζουμε την τάξη μας σε ομάδες που βλέπουμε ότι δουλεύουν ότι έτσι ούτε τα παιδιά θα στιγματίζονταν και πραγματικά θα μπορούσε το κάθε παιδί να χαίρει της προσοχής που του χρειάζεται.

**E:** Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποια από τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στη γενική τάξη;

**Δ11:** Ναι, εγώ αυτό που έβλεπα ήταν ότι και σε περιπτώσεις που παιδιά είχαν και οι εκρήξεις και ήταν ακραίες συμπεριφορές Τους έβλεπα το ποσό αυτό έχει ωριμάσει τους συμμαθητές του μία επιφανειακή προσέγγιση ήταν ότι αυτό τους κούραζε όντως και τους κούραζε Δηλαδή όταν θα έχεις ένα παιδί που πολύ συχνά κάνει εκρήξεις οι οποίες δεν εξηγούνται πολύ με λογικά κριτήρια υπάρχει και μία στην ομάδα μία εξάντληση από αυτό το πράγμα Ταυτόχρονα όμως είχαν αυτά τα παιδιά μία πολύ ώριμη επειδή ήταν με αυτό το παιδάκι από τα νήπια και ώριμη αντιμετώπιση είναι πως όταν ο συμμαθητής τους που έχει αυτισμό στην προκειμένη περίπτωση έχει αυτές τις εκρήξεις πώς να τον ηρεμούν, πώς να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς. Ήταν φοβερό, το πώς να μην τον κοροϊδεύουν Νομίζω πως τους ωριμάζει πάρα πολύ και επειδή στην κοινωνία δεν είναι κανένας μας ίδιος με τον άλλον αυτό θα το κουβαλάνε και σε όλη τους τη ζωή, εύχομαι δηλαδή, γιατί όταν τους ανθρώπους αυτούς τους κρύβουμε και τους περιθωριοποιούμε ουσιαστικά δημιουργούμε μία πλαστική εικόνα της κοινωνίας μας. Ενώ όταν βλέπουμε από μικρή ηλικία όλες τις δυσκολίες που υπάρχουν

γινόμαστε και εμείς καλύτεροι ξέρουμε πώς να το χειριστούμε δεν σοκαριζόμαστε, αλλά είμαστε και αποτελεσματικοί. Αυτό

**E:** Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης;

**Δ11:** Θεωρώ ότι κάποιες φορές τα παιδιά χρειάζεται να τα δουλέψεις λιγάκι εξατομικευμένα η παράλληλη στήριξη δυστυχώς επειδή είναι μονίμως μέσα στην τάξη και προκειμένου να μην ενοχλεί τον εκπαιδευτικό που εκείνη την ώρα κάνει μάθημα δεν μπορεί πάντα να κάνει αυτά που θέλει με τον μαθητή που κυρίως παρακολουθεί οπότε σαν να μειώνεις τις δυνατότές σου και τη δημιουργικότητά σου. Όταν ήμουν παράλληλη στήριξη αυτό ένιωθα λίγο. Δηλαδή νομίζω ότι ενώ ξέρω ότι πια προωθείται η συνεκπαίδευση νομίζω ότι το τμήμα ένταξης κάποιες φορές είναι πιο αποτελεσματικό. Το ότι παίρνουμε τα παιδιά σε έναν ξεχωριστό χώρο και τους δίνουμε τα υλικά που χρειάζονται, ή μπορεί να επιμείνουμε σε μία ενότητα περισσότερο, δηλαδή δεν πάνε όλα παιδιά με τον ίδιο ρυθμό. Το ότι εγώ πρέπει να ακολουθώ την τάξη που εκείνη τη στιγμή έχει φτάσει στα κλάσματα και το δικό μου το παιδί δεν έχει πάει στην πρόσθεση και αν εκείνη την ώρα προσπαθώ εγώ να κάνω πρόσθεση και να εξηγήσω καταλαβαίνω ότι ενοχλώ τον εκπαιδευτικό ή τους άλλους μαθητές όλο αυτό είναι δεσμευτικό και τελικά κάνεις πάρα πολύ πίσω στη δουλειά που θες να κάνεις με τον μαθητή σου. Αυτό με δυσκόλευε κάθε χρόνο και ναι μεν προσπαθείς να βρεις λύσεις αλλά τελικά είσαι σε μία πολύ μικρή αίθουσα με πολύ κόσμο Ναι είναι δεσμευτικό πολύ θεωρώ ότι ναι μεν καλή η συνεκπαίδευση και η εξατομίκευση που λένε, αλλά στην τάξη δεν λειτουργεί τόσο εύκολα. Αυτά

**E:** Θα θέλατε να μου πείτε κάποια στοιχεία τα οποία πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν το έργο σας αλλά και τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης; Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να αλλάξει τα επόμενα χρόνια έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για σχολεία συνεκπαίδευσης;

**Δ11:** Θεωρώ ότι όταν ξεκινά η σχολική χρονιά πρέπει ο διευθυντής ή κάποιος άλλος ένας εκπαιδευτικός που παίρνει την πρωτοβουλία να ενημερώνει όλους τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις αρμοδιότητες και των ειδικών εκπαιδευτικών. Το πώς λειτουργεί η συνεκπαίδευση, διότι το μεγαλύτερο πρόβλημα για μένα είναι η άγνοια που έχει πολύς κόσμος για το πώς

πρέπει να δουλεύει στην εκπαίδευση και εκεί πέρα να μεγάλα εμπόδια μέχρι υπάρχουν και συγκρούσεις. Άρα θεωρώ ότι χρειάζεται μία ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί που πάνω για παράλληλη στήριξη με μία χαρά είναι ενήμεροι, δεν είναι το θέμα σε αυτούς δηλαδή και σύμβουλος ειδικής αγωγής κάνει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, μα εμείς ξέρουμε συνήθως πως πρέπει να λειτουργήσει. Το θέμα είναι και το είχα πει σε μια επιμόρφωση ότι πρέπει να ενημερώνετε όλους τους εκπαιδευτικούς για να λειτουργεί ομαλά. Το ένα είναι αυτό. Το άλλο είναι ότι θεωρώ το σχολείο πρέπει να έχει ένα υλικό, να υπάρχει υλικό στο σχολείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός παράλληλης και ο κάθε εκπαιδευτικός διότι ακριβώς έτσι όπως είμαστε αναπληρωτές δεν μπορούμε να κουβαλάμε πάρα πολλά πράγματα. Νομίζω ότι το σχολείο πρέπει να έχει κάποια υλικά που βοηθούν αυτά τα παιδιά και όλα τα παιδιά. Τι άλλο .... Και να υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και από τη διεύθυνση. Δηλαδή σε περιπτώσεις που βλέπει αναπληρωτές να μην μπορούν και λέω αναπληρωτές γιατί συνήθως αυτοί που κάνουν παραλήφθηκε λίγο πιο νέα παιδιά να νιώθουν αδύναμοι και να μην μπορούν να δράσουν σωστά, γιατί κάποιος παλιότερος έχει θέσει βέτο σε κάποια πράγματα παράλογα θεωρώ ότι η διεύθυνση θα πρέπει να τους προστατεύει αυτό και να τους βοηθάει. Αυτά.

**E:** Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο το οποίο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει την έρευνα;

**Δ11:** Νομίζω ότι τα έχω πει όλα.

**E:** Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και τη διάθεσή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα, καλή συνέχεια στο έργο σας.

**Δ11:** Ευχαριστώ πολύ, καλή συνέχεια και σε εσάς, καλά αποτελέσματα.

**E:** Ευχαριστώ Πολύ.

## Παράρτημα IV

Δείγμα κωδικοποίησης δεδομένων που προέκυψαν από συνέντευξη του εκπαιδευτικού με κωδικό Δ11

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Δ11	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<b>ΠΡΟΦΙΛ:</b>	<p><b>Φύλο:</b> Γυναίκα  <b>Ηλικία:</b> 25-30  <b>Τίτλος -Σπουδών:</b> Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης  <b>Προϋπηρεσία:</b>  <b>Καθεστώς πρόσληψης:</b> Αναπληρώτρια  <b>Έτη υπηρεσίας στην παράλληλη στήριξη:</b>4  <b>Εργασία στη γενική αγωγή:</b>1  <b>Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό:</b>                      Μεταπτυχιακό  <b>Ετήσιο Σεμινάριο:</b> Όχι  <b>Επιμόρφωση από Πανεπιστήμιο:</b> Όχι  <b>Επιμόρφωση από σύμβουλο ή αρμόδιο φορέα:</b>                      Δίμηνη επιμόρφωση αφού ανέλαβε τα καθήκοντα της παράλληλης στήριξης</p>
<b>Α. Ρόλος και αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού.</b>	
<b>Τρόπος λειτουργίας της παράλληλης στήριξης.</b>	<p><b>ΚΠΑΔΑΤΑ-</b> καθοδήγηση του μαθητή παράλληλα με τον δάσκαλο της τάξης  <b>ΥΠΟΣΤΟΛΙΑ-</b> υποστήριξη στο διάλειμμα  <b>ΑΝΑΟΦΑΣ:</b> να αναπτύξει ολόπλευρα τον μαθητή</p>
<b>Ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.</b>	<p><b>ΔΑΜΑΑΠΕ:</b> Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περάσει μια αναγνωριστική περίοδο με τον μαθητή.  <b>ΜΑΘΗΑΝΑ-</b> μαθησιακή ανάπτυξη μαθητή  <b>ΚΟΙΝΔΕΜ-</b> ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή  <b>ΣΕΚΤΑΥΛ-</b> συνεργασία με τον</p>

	εκπαιδευτικό της τάξης για ενίσχυση του μαθητή με διαφοροποιημένο υλικό.
<b>Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη.</b>	<p><b>ΔΥΛΟΕΕΜ-</b> δυσκολία λόγω έλλειψης εμπειρίας</p> <p><b>ΕΜΠΕΙΒΟ-</b> η εμπειρία συμβάλλει σημαντικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα καθήκοντά τους στην παράλληλη στήριξη</p> <p><b>ΔΛΠΟΠΠΕ:</b> δυσκολία λόγω της ποικιλομορφίας των περιπτώσεων</p> <p><b>ΕΜΔΒΣΔΠ:</b> η εμπειρία δεν βοηθάει σε δύσκολες περιπτώσεις</p>
<b>Β. Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και συνεργασίες.</b>	
<b>Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής</b>	<p><b>ΠΟΚΑΣΥΝ-</b> πολύ καλή συνεργασία</p> <p><b>ΚΑΣΥΝΜΠ-</b> καλή συνεργασία με αμοιβαίες υποχωρήσεις</p> <p><b>ΗΛΠΣΡΠΣ-</b> η ηλικία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική στην ανάπτυξη συνεργασιών</p>
<b>Προβλήματα στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.</b>	<p><b>ΔΑΤΑΑΦΕ-</b> ο δάσκαλος της τάξης είναι το "αφεντικό"</p> <p><b>ΣΥΝΕΧΠΡ-</b> συνεργασία χωρίς προβλήματα</p>
<b>Σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων</b>	<p><b>ΑΠΕΚΔΗΠ-</b> αποδοχή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με προβλήματα</p> <p><b>ΣΡΑΓΑΠΣ-</b> σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής για την αποδοχή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p> <p><b>ΣΠΕΝΡΠΣ-</b> σπουδαιότητα της εναλλαγής ρόλων με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής</p> <p><b>ΔΗΜΟΓΑΠ-</b> δημιουργία ομάδων εργασίας για αποδοχή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p>

<p><b>Προβλήματα στη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου</b></p>	<p><b>ΠΚΣΥΝΜΕ</b>- πολύ καλή συνεργασία με εκπαιδευτικούς</p> <p><b>ΠΚΣΥΝΜΕ</b> – πολύ καλή συνεργασία με διευθυντές</p>
<p><b>Γ. Αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b></p>	
<p><b>Αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b></p>	<p><b>ΜΑΑΠΘΕΣ</b>- αναποτελεσματικός έτσι όπως εφαρμόζεται στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα</p>
<p><b>Πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.</b></p>	<p><b>ΜΕΙΡΑΚΔ</b>- μείωση ρατσιστικών αντιλήψεων και αποδοχή του διαφορετικού</p> <p><b>ΩΡΥΠΜΑ</b> - ωρίμανση υπόλοιπων μαθητών</p> <p><b>ΔΗΚΑΚΟΙ</b>- προετοιμασία για ένταξη στην κοινωνία της διαφορετικότητας</p>
<p><b>Προβλήματα στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>ΔΥΕΚΠΑΡ</b>- δύο εκπαιδευτικοί παράλληλα στην τάξη</p> <p><b>ΑΠΟΛΤΑΞ</b>- αποσυντονισμός υπόλοιπης τάξης</p> <p><b>ΑΠΗΕΞΠΡ</b>- απαραίτητη η εξατομίκευση στο τμήμα ένταξης</p>
<p><b>Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b></p>	<p><b>ΕΝΑΜΕΝΧ</b>- ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο της παράλληλης στήριξης με την έναρξη της χρονιάς</p> <p><b>ΕΠΕΚΓΑΓ</b>- επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής αγωγής</p> <p><b>ΥΠΥΛΥΠ</b>- ύπαρξη απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής</p> <p><b>ΥΠΑΠΤΗΔ</b>- υποστήριξη από τη διεύθυνση όταν κρίνεται απαραίτητο</p>

## Παράρτημα V

Συνολικός πίνακας κωδικοποίησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από όλες τις  
συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

15 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<b>A. Ρόλος και αρμοδιότητες εκπαιδευτικού</b>	
Τρόπος λειτουργίας της παράλληλης στήριξης	<b>ΚΠΑΛΑΤΑ-</b> καθοδήγηση του μαθητή παράλληλα με τον δάσκαλο της τάξης <b>ΕΞΑΔΙΔΑ-</b> εξατομικευμένη διδασκαλία όταν κρίνεται απαραίτητο <b>ΟΕΚΒΟΜ-</b> ο δάσκαλος ειδικής αγωγής επεμβαίνει μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο <b>ΥΠΟΣΤΟΔΙΑ-</b> Υποστήριξη στο διάλειμμα
Ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	<b>ΜΑΘΗΑΝΑ-</b> μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή <b>ΚΟΙΝΔΕΜ-</b> ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή-κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη <b>ΣΕΚΤΑΥΛ-</b> σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες
Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη	<b>ΔΥΛΟΕΣΣΕ-</b> δυσκολία λόγω έλλειψης σεμιναρίων- επιμορφώσεων <b>ΕΜΠΕΙΒΟ-</b> η εμπειρία συμβάλλει σημαντικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα καθήκοντά τους στην παράλληλη στήριξη <b>ΔΛΠΟΠΕ-</b> η ετοιμότητα εξαρτάται από τις περιπτώσεις των παιδιών <b>ΔΕΕΠΙΕΤ-</b> δεν μπορείς ποτέ να είσαι έτοιμος
<b>B. Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και συνεργασίες</b>	
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής	<b>ΠΟΚΑΣΥΝ</b> - πολύ καλή συνεργασία <b>ΚΑΘΟΚΑΛ</b> –κακή συνεργασία
Πιθανά προβλήματα στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής	<b>ΣΥΝΕΧΠΡΟ-</b> συνεργασία χωρίς προβλήματα <b>ΣΥΝΜΕΠΡΟ-</b> συνεργασία με προβλήματα
Σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων.	<b>ΜΕΜΟΠΑΣΤ-</b> μαθητές εξοικειωμένοι με



	<p>παράλληλη στήριξη</p> <p><b>ΣΤΕΜΑΜΠ</b>- σταδιακή εξοικείωση με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης</p> <p><b>ΑΠΕΚΔΗΠ</b>-Αποδοχή εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με δημιουργία προβλημάτων</p> <p><b>ΣΡΑΓΑΠΣ</b>- σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής για την αποδοχή του δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη</p>
<p><b>Προβλήματα με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου</b></p>	<p><b>ΠΚΣΥΜΕ</b>- πολύ καλή συνεργασία με εκπαιδευτικούς και διευθυντές</p> <p><b>ΚΑΣΥΜΕΔ</b>- κακή συνεργασία με διευθυντές</p>
<p><b>Γ. Αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης</b></p>	
<p><b>Αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b></p>	<p><b>ΑΠΜΠΕΒΕ</b>- αποτελεσματικός με προϋποθέσεις</p> <p><b>ΑΠΘΠΑΣΤ</b>- αποτελεσματικός θεσμός</p> <p><b>ΜΗΑΠΘΕΣ</b>- αναποτελεσματικός θεσμός στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα</p>
<p><b>Πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες</b></p>	<p><b>ΒΣΧΕΠΜΑ</b> - Βελτίωση σχολικής επίδοσης του μαθητή και των κοινωνικών του σχέσεων</p> <p><b>ΑΑΥΤΜΑΘ</b> -Αύξηση αυτοεκτίμησης μαθητή και βελτίωση σχολικής επίδοσης</p> <p><b>ΜΕΙΣΥΝΜ</b> –Μειονεκτήματα συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες</p> <p><b>ΒΕΚΟΙΣΧ</b> – Βελτίωση κοινωνικών σχέσεων</p> <p><b>ΜΕΙΡΑΚΔ</b>- μείωση ρατσιστικών αντιλήψεων και αποδοχή του διαφορετικού</p> <p><b>ΩΡΥΠΜΑ</b> - Ωρίμανση υπόλοιπων μαθητών</p> <p><b>ΑΙΜΑΚΑΣ</b>- Αίσθηση ισοτιμίας μαθητή και ανάπτυξη συνεργασίας από τους υπόλοιπους μαθητές)</p> <p><b>ΚΟΙΝΜΑΘ</b>- Κοινωνικοποίηση των</p>

	μαθητών
<b>Προβλήματα στην υλοποίηση της παράλληλης στήριξης ως μέσο συνεκπαίδευσης</b>	<p><b>ΠΕΠΑΚΕΓ-</b> προσωπικό επίπεδο, προσωπική αναζήτηση και έλλειψη γνώσεων</p> <p><b>ΕΛΣΥΝΕ-</b> έλλειψη συνεργασίας</p> <p><b>ΕΝΠΡΑΝΑ-</b> εντοπισμός πραγματικών αναγκών και προσαρμογή σε αυτές</p> <p><b>ΔΥΕΚΠΑΡ-</b> δύο εκπαιδευτικοί παράλληλα</p> <p><b>ΑΠΟΛΤΑΞ-</b> αποσυντονισμός υπόλοιπης τάξης</p>
<b>Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.</b>	<p><b>ΕΠΕΚΠΣ-</b> επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την παράλληλη στήριξη</p> <p><b>ΕΠΟΤΕΚ-</b> επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΑΝΣΥΝΟ-</b> ανάπτυξη συνεργασιών</p> <p><b>ΥΠΥΛΥΠ-</b> ύπαρξη χρήσιμης υλικοτεχνικής υποδομής</p> <p><b>ΣΤΤΕΚΠΣ-</b> σταθερότητα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p> <p><b>ΣΑΦΟΡΑΡ-</b> σαφώς ορισμένες αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΙΣΑΝΤΟΕ-</b> ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΕΝΟΛΓΔΙΑ-</b> ενημέρωση γονέων και παιδιών για τη διαφορετικότητα και τη συνεκπαίδευση</p>