



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

*«Διερεύνηση των απόψεων των Φιλολόγων για το θεσμό της Παράλληλης
Στήριξης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο»*

1^η Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Νικολάου Όλγα

2^η Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ανδρέου Ελένη

Πάτρα, Ιούνιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/ δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσης τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διαδικτυακούς και ερευνητικούς σκοπούς άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση «μεταφόρτωση» (downloading) «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη εγγραφή συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού, η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων .

Περίληψη

Ένας νεοσύστατος θεσμός στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η συμπερίληψη. Τα παιδιά με αναπηρίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες επιτρέπεται να συμμετέχουν στα προγράμματα της γενικής τάξης με τη βοήθεια εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν τα απαραίτητα προσόντα, για την ειδική αγωγή και εκπαίδευσή τους.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε γενική τάξη, όσον αφορά στην οφέλη και τα εμπόδια που επιφέρει η παρουσία της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη, τόσο στα παιδιά που τη λαμβάνουν, όσο και στα παιδιά που δε χρήζουν παράλληλης στήριξης αλλά και όσον αφορά στα οφέλη και εμπόδια που δύναται να προκαλέσει ο θεσμός στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ερευνηθήκαν επίσης οι αλλαγές που προτείνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί να ενσωματωθούν στη λειτουργία του θεσμού και μελετήθηκαν οι διαφορές των απόψεων τους συνολικά λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα ότι οι Φιλολόγοι εντοπίζουν ως οφέλη την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. Επίσης, οι μαθητές με ΕΕΑ ωφελούνται στην αναγνωστική ικανότητα και τη λεκτική επικοινωνία. Όσον αφορά τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ επωφελούνται μαθαίνοντας για το σεβασμό και την ενσυναίσθηση.

Αντίθετα, ο στιγματισμός και η απόρριψη είναι τα εμπόδια που επισημαίνονται για τους μαθητές με ΕΕΑ. Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως η απόρριψη των συμμαθητών με ΕΕΑ και η διατάραξη των σχέσεων. Τέλος, η μη αποδοχή από τη σχολική κοινότητα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών

παρεμποδίζουν την ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο και ως λύση προτείνεται η συχνή συνεργασία των ειδικοτήτων και επικοινωνία με τους γονείς.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπερίληψη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Ένταξη, Ενσωμάτωση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενική τάξη

Abstract

A newly established institution in the education system is inclusion. Children with disabilities and other educational needs are allowed to participate in general classroom programs with the assistance of teachers who have the necessary qualifications to provide special education and training.

The research aims to study the opinions of secondary school teachers who serve in a general classroom, regarding the benefits and barriers that the presence of parallel support in the general classroom brings about, both to the children who receive it and to the children who do not need parallel support, and regarding the benefits and barriers that the institution may cause to the teachers themselves. The changes proposed by the interviewed teachers to be intergraded into the operation of the institution were also studied the differences of their opinions as a whole according to their demographic characteristics.

The results show that secondary school teachers identify as benefits the better conduct of the course and the cooperation of the students with each other. Also, students with special needs benefit in reading ability and verbal communication. As for students without special needs they benefit by learning about respect and empathy.

In contrast, the barriers for students with special needs highlighted are stigma and rejection. Students without special needs find it difficult to reject peers with special needs and disrupt relationships. Finally, the inclusion of students in the general school is hindered due to the non-acceptance by the school community and

the Analytical Curriculum, while the frequent cooperation of the specialties and communication with the parents is proposed as a solution.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, Inclusion, Inclusion, Integration, Secondary education, General class

*Ο άνθρωπος για να λέγεται αληθινός άνθρωπος, πρέπει να μπορεί
να 'ρθει και στη θέση του άλλου.*

Μάρκος Βαμβακάρης

Ευχαριστίες

Η διπλωματική εργασία με τίτλο: *«Διερεύνηση των απόψεων των Φιλολόγων του νομού Κορινθίας για το θεσμό της ΠΣ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο»* εκπονήθηκε με σκοπό την ολοκλήρωση και την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στο επάγγελμα το οποίο ασκώ τα τελευταία χρόνια ως Παράλληλη Στήριξη, αρχικά ιδιωτικά και έπειτα δημόσια, στα γυμνάσια και τα λύκεια κυρίως του νομού Κορινθίας. Η συναναστροφή και η συνεργασία μου αλλά και συζητήσεις με συναδέλφους της γενικής και της ειδική αγωγής δημιούργησαν ερωτήματα και απορίες σχετικές με το θεσμό της ΠΣ για τις οποίες ήθελα να αναζητήσω απαντήσεις.

Η ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών και η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλονται στη συμβολή ορισμένων ατόμων. Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Νικολάου Όλγα. Είναι Πτυχιούχος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Οι γνώσεις της στη θεματολογία της εργασίας, το συνεχές ενδιαφέρον και η άμεση απόκριση σε οποιαδήποτε απορία μου, αποτέλεσαν σημαντική αρωγή για την ολοκλήρωση της.

Εν συνεχεία, η οικογένεια μου και κυρίως οι γονείς μου μού συμπαραστάθηκαν και με ενθάρρυναν να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες οι οποίες

εμφανίστηκαν στη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Οι επαγγελματικές μου υποχρεώσεις πολλές φορές μου δημιουργούσαν τη σκέψη να εγκαταλείψω την προσπάθεια αυτή, όμως η οικογένεια μου με την κατάλληλη υποστήριξη με βοήθησε να την ολοκληρώσω.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των οποίων πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Χωρίς αυτούς η εργασία μου δε θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	5
Ευχαριστίες	8
Εισαγωγή	14
Κεφάλαιο 1	16
1.1 Ένταξη και ενσωμάτωση – Διασαφήνιση εννοιών.....	16
1.2 Η συνδιδασκαλία: Ορισμός και μοντέλα συνδιδασκαλίας.....	19
1.3 Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	22
Κεφάλαιο 2	25
2.1 Η πορεία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα	25
2.2 Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής	27
2.3 Έγκριση και ανανέωση της Παράλληλης Στήριξης.....	30
2.4 Δικαιολογητικά και διαδικασία	31
2.5 Προϋποθέσεις έγκρισης Παράλληλη στήριξης.....	32
2.6 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης –Προσόντα και καθήκοντα	33
2.7 Προβλήματα στην εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης	36
Κεφάλαιο 3	38
3.1Βιβλιογραφική ανασκόπηση- Η Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα.....	38

3.2 Η εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης στην Ευρώπη.....	39
3.3 Πλεονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης.....	41
3.4 Μειονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης	44
Κεφάλαιο 4.....	49
Ερευνητικό Μέρος.....	49
4.1 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα έρευνας.....	49
4.2 Ο σκοπός της έρευνας.....	49
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	50
4.4 Μεθοδολογία έρευνας.....	54
4.4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	54
4.4.2 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	55
4.3.3 Συμμετέχοντες	60
4.5 Ανάλυση δεδομένων	61
4.6 Δεοντολογία της έρευνας	62
Κεφάλαιο 5	63
Αποτελέσματα Στατιστικών Αναλύσεων Δεδομένων Έρευνας	63
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	63
5.2 Περιγραφική Στατιστική	65
5.3 Επαγωγική Στατιστική	74
Κεφάλαιο 6	86
6.1 Συζήτηση ευρημάτων	86
6.2 Συμπεράσματα.....	89

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	91
Βιβλιογραφία - Ελληνόγλωσση.....	93
Ξενόγλωσση.....	101
Παράρτημα Α.....	108
Παράρτημα Β.....	109

Πίνακας Συντομογραφιών

Ε.Α	Ειδική Αγωγή
Ε.Ε.Α	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
Κ.Δ.Α.Υ	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
Κ.Ε.Σ.Υ	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Π.Σ	Παράλληλη Στήριξη

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, αλλά χαρακτηρίζονται από ετερογένεια σε σχέση με παράγοντες, όπως κοινωνικοί και οικονομικοί (Barton 2000, 2003· Vlachou 1997). Ειδικότερα, οι μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία ή ακόμα και αναπηρία εντάσσονται στο γενικό σχολείο (Sinderal, 1995· Walthre-Thomas et al, 2000). Η επικρατούσα ιδέα η οποία προωθείται είναι το συμπεριληπτικό σχολείο το οποίο ανταποκρίνεται και ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών ανεξαιρέτως σε βαθμό και αποδοχή (Armstrong, 2004).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί η λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης η οποία προσβύει τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Αυτό συνεπάγεται την εξασφάλιση ισότιμης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΕΑ, ώστε να καλύψουν τις μορφωτικές τους ανάγκες.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι όροι «ένταξη» «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη», καθώς πολλές φορές αυτοί συγχέονται μεταξύ τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται η εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, η νομοθεσία για την ειδική αγωγή και της παράλληλης στήριξης όπως αυτές εφαρμόζονται στις μέρες μας. Τέλος, αναφέρονται τα εμπόδια και οι δυσκολίες αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού της ΠΣ.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θεσμό της παράλληλης στήριξης τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και για το τι ισχύει σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Επιπλέον, γίνεται σχετική αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του θεσμού της ΠΣ από την εφαρμογή του στη γενική τάξη για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Στο κεφάλαιο τέταρτο γίνεται αναφορά σε ζητήματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έθεσε η ερευνήτρια, η μεθοδολογία της έρευνας, η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου και των συμμετεχόντων της έρευνας. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στη δεοντολογία που ακολουθήθηκε για την έρευνα και στη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώθηκαν και τα οποία συγκρίνονται με παρόμοιες έρευνες. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και ενδεικτικές προτάσεις για τη διεξαγωγή έρευνας στο μέλλον.

Κεφάλαιο 1

1.1 Ένταξη και ενσωμάτωση – Διασαφήνιση εννοιών

Με την πάροδο των χρόνων εντοπίζεται σε ξένη αλλά και σε ελληνική βιβλιογραφία η χρήση ποικίλων όρων οι οποίοι περιγράφουν την κοινή εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ιδρύματα γενικής εκπαίδευσης, με σημαντικότερους την «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συμπερίληψη». Παρόλο που οι τρεις όροι παρουσιάζουν ομοιότητες, δεν είναι συνώνυμοι. Ο καθένας τους εστιάζει στη διαφορετική φιλοσοφία σχετικά με τον ρόλο του που επιτελεί το σχολείο, τη σχέση του με τους μαθητές αλλά και τη σχέση μεταξύ των μαθητών.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι ακόμα ένα πολύπλοκο ζήτημα μέχρι και σήμερα (Barton, 2000, 2003· Dyson, 1999). Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως αφετηρία της τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η οποία υπεγράφη από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς τον Ιούνιο του 1994. Πιο συγκεκριμένα, στη συνδιάσκεψη της UNESCO τονίζεται μέσω της Διακήρυξης ότι όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα για κοινή εκπαίδευση ανεξάρτητα από φύλο, γλώσσα ή αναπηρία (The Salamanca statement, 1994). Θεωρείται ως η πρώτη φορά που η διεθνής κοινότητα αναγνώρισε αυτή τη νέα πολιτική και το νέο όρο της ένταξης με επίσημο τρόπο και προασπίστηκε τα δικαιώματα των αναπήρων (Visle, 2003).

Αν και υποστηρίζεται ότι η ενταξιακή πρακτική των σχολείων βελτιώνει το εκπαιδευτικό σύστημα και ότι είναι αποτελεσματική προς τους μαθητές, ωστόσο αμφισβητούνται οι πρακτικές και κατά πόσο αυτές είναι ενταξιακές, καθώς αυτές ενδέχεται να οδηγούν στον αποκλεισμό (Barton & Armstrong, 2007· Sebba &

Ainscow, 1996· Corbett, 1999, 2001). Κατά συνέπεια, προκύπτει η ανάγκη για επανεξέταση και αναθεώρηση των αρχών και των πρακτικών της ένταξης για την καλύτερη προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ζώνιου -Σιδέρη, 2008).

Η πορεία η οποία ακολούθησε η ενταξιακή πολιτική στην Ελλάδα περιλαμβάνει τρεις φάσεις: α) περίοδο της κρυφής ή αόρατης ένταξης (1906-1984), β) ανάπτυξη των ειδικών τάξεων (1984-1989) και γ) επίδραση από την Ευρώπη (1989-2000) (Μαυροπούλου, 2007). Στις μέρες μας αυτό που ισχύει και είναι θεσμοθετημένο, είναι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο χωρίς ωστόσο να τροποποιείται η εκπαιδευτική πράξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2004γ, 2008, 2011).

Άξιο αναφοράς είναι ότι η ένταξη και η ενσωμάτωση αποτελούν έννοιες διαφορετικές και πρακτικές που είναι εμπόδιο για το άτομο και την ένταξη του στο γενικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2011; Corbett, 1999 & 2001· Slee, 2001, 2004). Εμβαθύνοντας στους ορισμούς, ενσωμάτωση σημαίνει την τοποθέτηση του μαθητή/τριας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της σε μια ομάδα με σκοπό την εξομοίωση των χαρακτηριστικών του με εκείνο της ομάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2001; Jahnukainen, 2015). Αντίθετα, ένταξη σημαίνει ότι ο άνθρωπος αποτελεί ολοκληρωμένο άτομο το οποίο συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Συνεπώς, με την ένταξη επιτυγχάνεται η δημιουργία μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας η οποία σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, επιδεικνύει αλληλεγγύη και λειτουργεί χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς (Barton, 2000· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η ενσωμάτωση έχει ως στόχο την εξομοίωση των χαρακτηριστικών του μαθητή/τριας σε αντιδιαστολή με την έννοια της ένταξης η

οποία έχει ως στόχο την ομαδοποίηση του μαθητή/τριας (Armstrong, 2004· Slee 2004). Κατ' επέκταση η ενταξιακή εκπαίδευση υποστηρίζει την αλληλοαποδοχή του ατόμου από το σύνολο ή μιας ομάδας ατόμων (Mercer 1996· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Βασικές προϋποθέσεις της ενταξιακής πολιτικής είναι ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα και οι ευκαιρίες για την ανάπτυξη του ατόμου στο σύνολο (Armstrong, 2004). Ο Barton (2000) υποστηρίζει ότι η ένταξη στο σχολείο απαιτεί αλλαγές αξιών και ταυτόχρονα την προώθηση της ισότητας, της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το πλαίσιο της ένταξης επιτρέπει τη διαφορετικότητα του μαθητή και αποτρέπονται προσπάθειες για την ομαδοποίηση του (Armstrong, 1999, 2004· Barnes & Mercer, 2003). Ως εκ τούτου, ένα σχολικό περιβάλλον υπέρ της ένταξης δεν εστιάζει στην παθολογία, τη διαφορετικότητα ή την κουλτούρα του μαθητή αλλά βασίζεται στις αξίες της ισότητας, τους σεβασμούς και της συμμετοχής (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Στην εποχή μας το θέμα της διαφορετικότητας είναι αισθητό, καθώς ο διαχωρισμός των μαθητών και η υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών βασίζονται στις στερεότυπες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και στον ανταγωνισμό (Barton, 2000). Γι' αυτό το λόγο, το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον ανταγωνισμό την κατηγοριοποίηση και τον αποκλεισμό (Σούλης, 2002; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Daniels & Garner, 2000,). Τα παραπάνω στοιχεία είναι απόρροια από την ελλιπή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση η οποία καλλιεργεί το αίσθημα ανασφάλειας των εκπαιδευτικών προς το άγνωστο (Σούλης, 2002).

Για την εφαρμογή πρακτικών ένταξης βασικά στοιχεία αποτελούν η συνεργασία και η αλληλεγγύη δίνοντας έμφαση στις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου και όχι στην προβολή ατομικών αξιών (Corbett, 1999, 2001). Είναι πράγματι σημαντικό να συμβούν αλλαγές όχι μόνο στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και στις δομές (Allan, 1999). Η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και της περιθωριοποίησης των μαθητών με ριζικές ανάγκες είναι μια από τις βασικές πρακτικές ενός σχολείου το οποίο θέλει να θεωρείται ενταξιακό (Armstrong & Barton, 2007).

1.2 Η συνδιδασκαλία: Ορισμός και μοντέλα συνδιδασκαλίας

Συνδιδασκαλία ορίζεται η ουσιαστική διδασκαλία που παρέχεται από δυο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς σε μια ομάδα μαθητών με διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους, στην ίδια σχολική αίθουσα (Cook & Friend, 1995). Συγκριμένα, η συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία αφορά τη διδασκαλία δυο ή περισσότερων εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέχουν διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις, όμως από κοινού οργανώνονται και συνεργάζονται για να διδάξουν σε μια ετερογενή τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Η συνδιδασκαλία υλοποιείται όταν συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής ή με κάποιο άτομο ειδικό για την τάξη της γενικής εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ και παρακολουθούν το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η συνδιδασκαλία καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και σε αυτή ανήκει και ο θεσμός της ΠΣ (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013; Friend et al., 2010).

Τα μοντέλα συνδιδασκαλίας είναι έξι όπως ορίζονται από τους Friend et al. (2012):

1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί: Σύμφωνα με το μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει τους μαθητές της τάξης στο σύνολο τους και ο άλλος εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει πληροφορίες κοινωνικού, ακαδημαϊκού και συμπεριφορικού περιεχομένου για όλους τους μαθητές/τριες ή για τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ. Οι Cook και Friend (1995) προτείνουν την εναλλαγή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές/τριες να θεωρήσουν τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ως βοηθούς.
2. Διδασκαλία σε σταθμούς: Η διδασκαλία χωρίζεται σε δυο μέρη και οι μαθητές/τριες σε δυο ομάδες-σταθμούς. Ειδικότερα, ο ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη για τη μια ομάδα και ο άλλος εκπαιδευτικός για την άλλη. Ο ένας δηλαδή διδάσκει τη μισή ύλη στην μια ομάδα και στη συνέχεια αλλάζει ομάδα και αναλαμβάνει την ομάδα του άλλου εκπαιδευτικού. Αυτό συνεπάγεται ότι η ύλη είναι μοιρασμένη σε δυο τμήματα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών πιο διακριτοί.
3. Παράλληλη διδασκαλία: Οι μαθητές/τριες σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας χωρίζονται σε δυο ομάδες τις οποίες αναλαμβάνουν ξεχωριστά οι δυο εκπαιδευτικοί. Οι δυο ομάδες διδάσκονται το ίδιο υλικό αλλά εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία με πρακτικές δραστηριότητες και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
4. Εναλλακτική διδασκαλία: ο ένας εκπαιδευτικός συνεργάζεται με μια μικρή ομάδα μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός με τους περισσότερους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει τη μικρή ομάδα έχει ως στόχο να την προετοιμάσει κατάλληλα, καθώς σε αυτή βρίσκονται και μαθητές με ΕΕΑ και επωφελούνται. Συνεπώς, με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος οι

μαθητές με ΕΕΑ να στιγματιστούν, αν οι ομάδες δε διαφοροποιηθούν και περιοδικά να οι μαθητές να περιληφθούν και στις ομάδες.

5. Ομαδική διδασκαλία: Οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές της τάξης και αναδεικνύουν τις διαφορετικές πρακτικές, απόψεις και τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. Είναι σημαντικό οι δυο εκπαιδευτικοί να διαθέτουν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, για να λειτουργήσει η ομαδική διδασκαλία. Οι προσεγγίσεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, το διαθέσιμο χρόνο και χώρο αλλά και τη διδακτέα ύλη.
6. Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει: Σε αυτό το μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος περιφέρεται στη σχολική αίθουσα με σκοπό να προσφέρει ατομική βοήθεια σε όποιον μαθητή τη χρειάζεται. Σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαροι και απευθύνεται σε τάξεις με διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, ένα πιθανό εμπόδιο που μπορεί να προκύψει είναι ο εκπαιδευτικός που βοηθάει να θεωρηθεί βοηθός και είναι σημαντικό οι δυο εκπαιδευτικοί να εναλλάσσουν ρόλους.

Τα έξι μοντέλα συνδιδασκαλία φαίνεται να εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δεν είναι συγκεκριμένοι, αλλά αλλάζουν ανάλογα με το μοντέλο που εφαρμόζεται και καθορίζεται από τη μεταξύ τους συνεννόηση για το σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας και άλλων αρμοδιοτήτων (Friend et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν διαφορετικούς ρόλους, αυτοί παραμένουν ισότιμοι και κινητοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν εμπειρία είναι σε θέση να εφαρμόσουν το κατάλληλο μοντέλο

συνδιδασκαλίας με βάση τους στόχους που έχουν θέσει, τις ανάγκες των μαθητών και το μάθημα το οποίο διδάσκουν (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Μια παρατήρηση που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι δεν υπάρχει πάντα σαφήνεια μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών ΕΑΕ και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αυτό που παρατηρείται είναι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ να αναλαμβάνουν να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών με ΕΕΑ για τους οποίους είναι υπεύθυνοι (Keefe & Moore, 2004). Ο εκπαιδευτικός ΕΑ έχει περιορισμένο ρόλο στην τάξη και όταν ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κυριαρχεί στη σχολική αίθουσα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ γίνεται βοηθητικός. Αυτό μπορεί να αποτραπεί με την εναλλαγή των ρόλων ώστε οι μαθητές να μη θεωρούν τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ ως βοηθό των μαθητών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Τροχοπέδη για το ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός της ΕΕΑ αποτελεί η ελλιπής γνώση του προγράμματος σπουδών (Keefe & Moore, 2004). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ να αποκτήσουν γνώσεις για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να εκπαιδευτούν σε θέματα ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013).

1.3 Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση για την συμπερίληψη είναι μια νέα μορφή εκπαίδευσης η οποία αφορά τα άτομα με ΕΕΑ. Ειδικότερα, αυτή πρεσβεύει ότι μαθητές με ΕΕΑ αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να φοιτούν σε κοινό σχολείο και σε κοινή σχολική τάξη με τους υπόλοιπους συνομήλικους τους και να συμμετέχουν στη διδακτική πράξη όπως ορίζουν οι ικανότητες τους (Σαλβαράς, 2013; Στασινός, 2013). Η παραπάνω εκπαιδευτική πρακτική υποστηρίζει όλους τους μαθητές χωρίς να θέτει

περιορισμούς λόγω γνωστικών, πολιτισμικών και άλλων ιδιοσυγκρασιών οι οποίες περιθωριοποιούν τα άτομα (Αγγελίδης, 2012).

Αρχικά, η πλήρης συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο πραγματοποιείται με το θεσμό της παράλληλης στήριξης ή και με τη συνύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη, ενώ η μερική συμπερίληψη εφαρμόζεται με την παρουσία του μαθητή και στη γενική τάξη και σε τμήμα ένταξης είτε εντός του σχολείου είτε με την ενισχυτική διδασκαλία (Αγγελίδης, 2011). Στόχος αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς ο κάθε μαθητής δικαιωματικά μπορεί να έχει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, να συμμετέχει στη σχολική ζωή και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών (Ηλιοπούλου, 2018; Πεπόνη, 2017).

Η διαφορετικότητα είναι στοιχείο της καθημερινότητας του σχολικού περιβάλλοντος και είναι εκείνος ο παράγοντας ο οποίος αναδεικνύει την ανάγκη για βελτιώσεις στη λειτουργία του σχολείου και τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση περιορίζονται και εξαλείφονται ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η παραπάνω μορφή εκπαίδευσης προάγει σημαντικές μεταβολές όχι μόνο στην οργάνωση και τη δομή αλλά ενισχύει την εξυπηρέτηση των απαιτήσεων των μαθητών προωθώντας την εξατομικευμένη διδασκαλία στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας και όχι μόνο σε όσους έχουν ΕΕΑ (Νάνου & συν., 2013).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι εξειδικευμένα προγράμματα για μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ ενισχύουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, τη συνεργασία, την αλληλοαποδοχή και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Παυλίδου, 2019). Έτσι,

ο μαθητής λαμβάνει ενεργό ρόλο στη σχολική τάξη, καθώς έχει λάβει προηγουμένως την κατάλληλη αξιολόγηση με την αρωγή της οποίας η σχολική του καθημερινότητα θα βελτιωθεί (Γεωργογιάννης, 2015). Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να είναι συχνή και αυτή την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός της τάξης (Westwood, 2011). Για να εφαρμοστούν τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να υπάρχει ενεργός ρόλος όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τακτική αξιολόγηση είναι εφικτή η υλοποίηση και η επίτευξη των στόχων που τίθενται. Τέλος, η αρμονική συνεργασία, το κλίμα ομαδικότητας και η συνεισφορά όλων μπορούν να διασφαλίσουν την επιτυχία του προγράμματος (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017).

Τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας όλα αυτά τα χρόνια έχουν γίνει μεγάλα βήματα για την κατανόηση της σημασίας του θεσμού της συμπερίληψης και έχουν αναπτυχθεί προγράμματα βασισμένα νόμους και αποφάσεις που κατά καιρούς τροποποιούνται για την επίτευξη της καλύτερης στρατηγικής του προγράμματος ένταξης.

Κεφάλαιο 2

2.1 Η πορεία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση καθυστέρησε στην Ελλάδα σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα παρατηρούνται οι πρώτες προσπάθειες για παροχή εκπαίδευσης και βοήθειας σε ανάπηρους μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 2012). Το 1906 καταγράφεται η πρώτη επίσημη προσπάθεια για εκπαίδευση ανάπηρων στην Καλλιθέα της Αθήνας, καθώς ιδρύεται η φιλανθρωπική εταιρεία «Οίκος Τυφλών». Κύριος στόχος ήταν να προστατεύσει, να περιθάλψει και να εκπαιδεύσει τυφλούς από 7 ως 18 χρονών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Το 1950 ο Οίκος Τυφλών αναλαμβάνει και την επαγγελματική εκπαίδευση των τυφλών μαθητών.

Το 1907 ιδρύεται ο «Οίκος Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου», το πρώτο σχολείο που εκπαιδεύει ορφανά κωφάλαλα παιδιά (Ζώνιου - Σιδέρη, 1996). Το 1923 λειτουργεί στην Αθήνα το «Εθνικό Σχολείο Τυφλών» και το 1937 ψηφίζεται ειδικός νόμος που αφορά στην ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά, συναισθηματικά διαταραγμένα και για παιδιά με πολιτισμική αποστέρηση. Με βάση το νόμο 453 ιδρύεται το ίδιο έτος στην Αθήνα το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδιών» για μαθητές με πνευματικές ανωμαλίες ή ψυχικές αστάθειες. Διευθύντρια του σχολείου διετέλεσε η Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία αντέδρασε στο όνομα του σχολείου και στη συνέχεια αυτό μετονομάστηκε σε «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Την ίδια περίοδο εμφανίζονται τα ειδικά σχολεία και ιδρύματα στην Αθήνα, όπως η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Ανάπηρων Παιδιών» (ΕΛ.Ε.Π.Α.ΑΠ) η οποία ανέλαβε την ιατρική, εκπαιδευτική και κοινωνική φροντίδα των ανάπηρων παιδιών με σωματικές βλάβες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τη δεκαετία του 1940 και συγκεκριμένα το 1945 τίθεται σε λειτουργία ένα ίδρυμα για την αποκατάσταση ανάπηρων εφήβων με σωματικές βλάβες από αμερικανικούς συλλόγους. Το 1946 ιδρύεται ο «Φάρος της Ελλάδος» ένα φιλανθρωπικό σωματείο το οποίο δείχνει ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των τυφλών και να αλλάξει τη στάση της κοινωνίας απέναντι τους. Αποδεχτά γίνονταν άτομα ηλικίας 18-35 χρόνων και παρεχόταν επαγγελματική καθοδήγηση με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Σούλης, 2002). Το 1948 ιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη η «Σχολή Τυφλών» και αργότερα μετονομάστηκε σε «Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Βορείου Ελλάδος» και υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα, το 1952 η ΕΛ.Ε.Π.Α.ΑΠ ίδρυσε ειδικό Νηπιαγωγείο για τα παιδιά με σωματικές βλάβες από εγκεφαλική παράλυση (Σούλης, 2002).

Από τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο και ως το 1950 η ιδιωτική πρωτοβουλία ανέλαβε την αγωγή των ανάπηρων παιδιών με μορφή ιδρυματική. Μετά τον πόλεμο η ΕΑ εμφανίζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολείων, καθώς το ιατρικό μοντέλο πρέσβευε ότι καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση για τα ανάπηρα άτομα παρέχουν τα ειδικά σχολεία. Το 1953 τίθενται σε λειτουργία ο «Ιατροπαιδαγωγικός Συμβουλευτικός Σταθμός» και η «Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού». Σκοπός της «Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού» ήταν να προστατεύσει και να ενισχύσει την ψυχική υγεία των παιδιών, να θεραπεύσει, να εκπαιδεύσει και να αποκαταστήσει τα παιδιά με ψυχική νόσο (Σούλης, 2002).

Τη δεκαετία του '60 και του '70 η εκπαίδευση εστίαζε στο να παρέχει ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη στα ανάπηρα άτομα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Το

1960 ιδρύεται ο πρώτος σύλλογος γονέων για παιδιά με νοητική υστέρηση, «Ένωσις Γονέων και Κηδεμόνων Απροσάρμοστων Παιδιών» και ένα χρόνο αργότερα λειτούργησαν το «Νευροψυχιατρικό Νοσοκομείο Παιδιών Νταού Πεντέλης» και το «Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων». Το 1962 ιδρύεται το «Στουπάθειον» για να αναλάβει την εκπαίδευση παιδιών με νοητική στέρηση και την καλλιέργεια επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούλης, 2002). Τη δεκαετία του '70 παρατηρείται έντονη ιδιωτική πρωτοβουλία με την δημιουργία ιδρυμάτων. Το 1972 ιδρύονται ειδικά δημοτικά σχολεία που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το 1975 η Βουλή των Ελλήνων κατοχυρώνει το συνταγματικό δικαίωμα εκπαίδευσης του «προβληματικού ατόμου» (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών εστίαζε κυρίως στα άτομα με αισθητηριακές ή σωματικές δυσλειτουργίες παραμερίζοντας τα άτομα με νοητική στέρηση ή ψυχικές διαταραχές. Αυτό συνέβαινε διότι οι αισθητηριακές βλάβες ήταν εύκολα φανερές και προκαλούσαν το φιλανθρωπικό αίσθημα των ανθρώπων, καθώς τα ανάπηρα άτομα χαρακτηρίζοντας ως κατώτερα και αξιοθρήνητα ώστε να δέχονται τη φιλανθρωπία και την καλοσύνη (Σούλης, 2013). Επιπλέον, αρκετές ευρωπαϊκές χώρες και οι ΗΠΑ δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση ατόμων με αισθητηριακές βλάβες επηρέασαν την Ελλάδα ώστε να εφαρμόσει παρόμοια εκπαιδευτική πολιτική (Σούλης, 2013).

2.2 Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής

Η εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα εφαρμοστεί από μια χώρα αποτελεί μια σειρά από επιλογές και ενέργεια από το κράτος, ώστε να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη μετάδοση

γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη γνώση με την κουλτούρα και τις αξίες, στους εκπαιδευτικούς, στον τρόπο και τα μέσα για τη διδασκαλία (Παπαδάκης, 2003). Η κοινωνική, πολιτισμική και θρησκευτική κατάσταση μιας χώρας επιδρούν στους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Fulcher, 1989).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα προωθούνται ενταξιακές πρακτικές από τα εκπαιδευτικά συστήματα με τη μορφή της παράλληλης στήριξης. Το πρότυπο που ακολουθείται είναι η προαγωγή ενός μοντέλου κοινωνικής πρόνοιας και ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, αντιμετώπισης των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2004β).

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα εφαρμόζεται αποτελεσματικά με την ομόφωνη ψήφιση του νόμου από τη Βουλή των Ελλήνων το 1981. Αποτελεί τον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο για την ειδική αγωγή, καθώς η πολιτεία αναλαμβάνει να μεριμνήσει για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες. Επιπροσθέτως, το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τη συστηματική εκπαίδευση αλλά και επαγγελματική και κοινωνική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Ωστόσο, ο νόμος και ακολούθως το προεδρικό Διάταγμα 603/8 προκάλεσαν έντονες κριτικές, διότι προβάλλει έντονα την ιδιωτική πρωτοβουλία στην Ειδική Αγωγή και τη διαχωρίζει από τη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2004β; Στασινός, 2013).

Το 1984 παρουσιάζεται το σχέδιο αναφορικά με τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 1985 ψηφίζεται νόμος οποίος αποτέλεσε καινοτομία της εποχής, γιατί προσπαθεί να ενσωματώσει την Ειδική Αγωγή στο γενικό σχολείο. Ακολουθούν νόμοι για την ενισχυτική διδασκαλία και το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

(Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η Ειδική Αγωγή αποκτά νέες βάσεις τονίζοντας την έννοια της ένταξης και τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους τους μαθητές με εξαίρεση τις βαριές περιπτώσεις. Ειδικότερα, εστιάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών και όχι στις αιτίες της αναπηρίας τους. Τα Τμήματα Ένταξης αντικαθιστούν τις ειδικές τάξεις και προστίθεται η Παράλληλη Στήριξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Ακόμα καινοτόμες αλλαγές αποτελούν η κατ' οίκον διδασκαλία για τους μαθητές που αδυνατούν να φοιτούν στο σχολείο αλλά και νέες ειδικότητες οι οποίες προσλαμβάνονται στην ειδική αγωγή. Επίσης, ιδρύεται Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα και δημιουργούνται Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β, 2004γ, 2011).

Ο Νόμος 3699/2008 ψηφίστηκε το 2008 και όριζε την αλλαγή του όρου από «Ειδική Αγωγή» σε «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Πλέον γίνεται αναφορά με αναπηρία και η εκπαίδευση τους ορίζεται υποχρεωτική. Τέλος, τα Κ.Δ.Α.Υ μετονομάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης) και γίνεται διαχωρισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού σύμφωνα με τις αναπηρίες και προβλέπονται προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Το 2018 από ΚΕ.Δ.Δ.Υ μετονομάστηκε σε Κ.Ε.Σ.Υ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Ο πιο πρόσφατος νόμος 4823/2021 ορίζει ότι τα Κ.Ε.Σ.Υ μετονομάζονται σε ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης).

2.3 Έγκριση και ανανέωση της Παράλληλης Στήριξης

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ εισηγούνται για την έγκριση της παράλληλης στήριξης και αναλαμβάνουν τη διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των ανάπηρων παιδιών. Ταυτόχρονα, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα η κοινωνία λαμβάνουν πληροφορίες, υποστήριξη αλλά και ευαισθητοποιούνται σε ζητήματα σχετικά με τους μαθητές με αναπηρία από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ μετά τη διάγνωση και αξιολόγηση αναλαμβάνει να ορίσει τις ώρες παράλληλης στήριξης για τους μαθητές. Έπειτα, οι διευθυντές των σχολείων και οι αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποστέλλουν τα αιτήματα στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για να εγκριθούν.

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, αφού εξετάσουν το ατομικό και ομαδικό επίπεδο των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, τις δυσκολίες που έχουν και τα εκπαιδευτικά, συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα εισηγούνται για παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ αξιολογούν τις εκπαιδευτικές αλλά και άλλες δυσκολίες τις οποίες εμφανίζουν οι μαθητές και ορίζουν το σχολικό πλαίσιο αλλά και μεθόδους για την υποστήριξή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Εκτός των άλλων παρέχουν υποστήριξη και συμβουλές στους εκπαιδευτικούς για τη μεταξύ τους συνεργασία και τις πρακτικές και τρόπους προώθησης της ένταξης. Τέλος, υποστηρίζει και καθοδήγηση στους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών με αναπηρία όσον αφορά την οργάνωση του διαβάσματος και συνεργασίας τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Οι γονείς ή οι κηδεμόνες των ανάπηρων παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποβάλλουν αίτηση για παροχή παράλληλης στήριξης –συνεκπαίδευσης, αφού πρώτα τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ έχουν εκδώσει

γνωμάτευση για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης ΔΕ.Δ.Α (Εγκύκλιος 2019).

Αίτηση για ανανέωση της ΠΣ πραγματοποιείται σε μαθητές οι οποίοι έχουν εγκριθεί από τα προηγούμενα έτη και όχι για μαθητές που αλλάζουν βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός της ΠΣ ή ο εκπαιδευτικός της τάξης συντάσσει παιδαγωγική έκθεση με βάση την οποία γίνεται η ανανέωση. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ οφείλουν να ορίσουν το χρόνο επαναξιολόγησης του μαθητή. Ο χρόνος για την επαναξιολόγηση εξαρτάται από τις δυσκολίες τις οποίες εμφανίζει ο μαθητής και πρέπει να αναγράφεται στη γνωμάτευση του αλλιώς η γνωμάτευση έχει μόνιμη ισχύ.

2.4 Δικαιολογητικά και διαδικασία

Όπως ορίζει η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας με αριθμό Πρωτοκόλλου 68856/Δ3 τα απαραίτητα δικαιολογητικά για την έγκριση της παράλληλης στήριξης είναι: α) Αίτηση γονέα προς τη σχολική μονάδα μετά την εγγραφή του μαθητή, β) Γνωμάτευση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ η οποία να είναι σε ισχύ για το σχολικό έτος. γ) Βεβαίωση φοίτησης για την τάξη που θα φοιτήσει ο μαθητής, δ) Παιδαγωγική έκθεση του μαθητή, ε) Ανανέωση της ισχύουσας γνωμάτευση για την εισήγηση ή παράταση της ΠΣ από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ ή την ΔΕ.Δ.Α. Τα έγγραφα διαβιβάζονται στις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στα οικεία ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης από τον διευθυντή σε περίπτωση έκδοσης της γνωμάτευσης. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης Διευθύνσεων διαβιβάζουν τα έγγραφα στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και οι προϊστάμενοι οφείλουν να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά για την έγκριση νέας ΠΣ και για την ανανέωση της παράλληλης στήριξης, έχοντας εξετάσει την παιδαγωγική έκθεση και συμπληρώνοντας τον αριθμό πρωτοκόλλου της σχετικής εισήγησης. Το άρθρο 9 και η παράγραφος 2 αναδεικνύει ότι ο Διευθυντής της

σχολικής μονάδας στην οποία υπάγεται ο μαθητής έχει την ευθύνη για να θέσει σε εφαρμογή την παράλληλη στήριξη, ενώ ο σχολικός σύμβουλος ΕΑΕ αναλαμβάνει την εποπτεία του προγράμματος.

2.5 Προϋποθέσεις έγκρισης Παράλληλη στήριξης

Η Εγκύκλιος 2019 ορίζει τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες για να εγκριθεί η παράλληλη στήριξη –Συνεκπαίδευση, στήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό, τη στήριξη από σχολικό νοσηλευτή μαθητών για το σχολικό έτος 2019-2020.

Συνεκπαίδευση δέχονται μαθητές που αιτούνται έγκριση παράλληλης στήριξης –Συνεκπαίδευσης αφού το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ ή ΔΕ.Δ.Α εκδίδουν γνωμάτευση για μαθητές. Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ υποβάλλουν αίτηση με σκοπό να αξιολογηθεί και να διαγνωστεί η εκάστοτε περίπτωση. Με τον νόμο 3699/2008 ορίζονται οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια τα οποία πρέπει να πληροί ένας μαθητής, ώστε να λάβει παράλληλη στήριξη και προστίθεται επιπλέον άρθρο για μαθητή με αυτισμό. Οι μαθητές κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την αναπηρία τους αλλά οι εμπλεκόμενοι με την παράλληλη στήριξη, δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς δεν συμμετέχουν στις αποφάσεις που ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού. Οι γονείς έχουν μόνο το δικαίωμα να ζητήσουν διακοπή της παράλληλης στήριξης ή παροχή ιδιωτικού συνοδού ή εκπαιδευτικού για διαρκή υποστήριξη του μαθητή ως απόρροια της κρατικής αδυναμίας να διαθέσει εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης.

Ειδικότερα η παράλληλη στήριξη εγκρίνεται για μαθητές: α) που συμμετέχουν σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας εξατομικευμένη υποστήριξη, β) που χρειάζονται παράλληλη στήριξη σύμφωνα με τις ΕΕΑ και γ) που αντιμετωπίζουν

σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες και η περιοχή δε διαθέτει δομές όπως ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου 2016).

2.6 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης –Προσόντα και καθήκοντα

Η παράλληλη στήριξη πρωτοεμφανίζεται στην Ελλάδα το 2003-2004 με τίτλο «Εκπαίδευση ατόμων με ΕΕΑ. Με τον νόμο 2817/2000 εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, ώστε να εκπληρωθεί ο σκοπός που τέθηκε για όλους τους μαθητές της γενικής τάξης (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου 2013).

Σημαντική επισήμανση είναι ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών διαχωρίζονται χωρίς όμως να γίνεται αναφορά σε σχέση συνεργασίας και κοινής προσπάθειας για την ένταξη του μαθητή στο γενικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αντίθετα, η παράλληλη Στήριξη αναλαμβάνει την ευθύνη για τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος και πραγματοποιεί την υλοποίηση του εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών καθώς και τα προσόντα τα οποία κρίνονται απαραίτητα για να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης αναφέρονται ως εξής:

1. Οι Νηπιαγωγοί κλάδου ΠΕ 61 να είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος στην ΕΑΕ ή Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ΕΑΕ ή στη σχολική ψυχολογία ή να κατέχουν Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης ή Πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων ή Πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με αντικείμενο την ειδική

προσχολική αγωγή ή παιδαγωγικά τμήματα ειδικής αγωγής με κατεύθυνση Νηπιαγωγών.

2. Οι Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ του κλάδου ΠΕ71 να είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος στην ΕΑΕ ή Μεταπτυχιακού τίτλο σπουδών στην ΕΑΕ ή στη σχολική ψυχολογία ή να κατέχουν Πτυχίο διετούς μετεκπαιδευσεως στην ΕΑΕ των Διδασκαλείων ή Πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ή Τμημάτων Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση ατόμων με αναπηρία ή Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση Δασκάλων. Επίσης, δεκτοί γίνονται και όσοι κατέχουν Πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ή Τμημάτων Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση Δασκάλων.

Επιπρόσθετα, ως ΕΠΣ δύναται να εργαστούν: καθηγητές φυσικής αγωγής με ειδικότητα στην ΕΑΕ με προσόντα αλλά και καθηγητές Δευτεροβάθμιας των κλάδων ΠΕ όλων των ειδικοτήτων. Ο ειδικός βοηθός μπορεί να εργαστεί ως ΠΣ των αυτιστικών μαθητών για τους οποίους εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια των μαθητών έχοντας τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης πρέπει να ενεργούν βάσει των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων που ορίζονται ως εξής:

1. Λαμβάνουν ενημέρωση από το διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τις ειδικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας, για τον οποίο έχει σταλεί η παράλληλη

στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΕΔΑΣΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

2. Προβαίνουν σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του/της μαθητή/τριας και αναλαμβάνουν τη σύνταξη εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) ακολουθώντας τους βασικούς άξονες και τις υποδείξεις του ΚΕΔΑΣΥ.
3. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός και εκτός της σχολικής τάξης καθώς είναι υπεύθυνοι συνολικά για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διάλειμμα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο/η μαθητής/τρια.
4. Συνεργάζονται με τα αρμόδια ΚΕΔΑΣΥ σε περίπτωση που οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα προσαρμογής.
5. Συντάσσουν, με τη βοήθεια του υπεύθυνου/ης εκπαιδευτικού του τμήματος, καθώς και του/της εκπαιδευτικού που διδάσκει στο τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/τριας και στη συνέχεια αυτό υποβάλλεται στον Διευθυντή του σχολείου και φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας.
6. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές/τριες συστεγάζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζεται παράλληλη στήριξη ύστερα από απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης (Υ.Α. 48275/Δ3/2019/ΦΕΚ1088/τΒ΄/02.04.2019).

2.7 Προβλήματα στην εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης δεν είναι πάντα εύκολη και προκύπτουν κάποιες δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού (Γελαστοπούλου, 2019). Ο Συνήγορος του Πολίτη (2017) τονίζει την ανισορροπία που υπάρχει ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών για την έγκριση παράλληλης στήριξης και του αριθμού των προσλήψεων εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Αυτό καταλήγει κάποιοι μαθητές να μην λαμβάνουν παράλληλη στήριξη, παρόλο που έχουν έγκριση, ενώ άλλοι να έχουν παράλληλη στήριξη σε λιγότερες ώρες από αυτές που τους αναλογούν (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Ένα άλλο εμπόδιο που παρατηρείται είναι ότι κάθε χρόνο οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης αφορά αναπληρωτές γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς ο μαθητής με ΕΕΑ δε θα έχει τον ίδιο εκπαιδευτικό την επόμενη χρονιά. Επίσης, αξίζει να γίνει αναφορά και στη χρονοβόρα διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης καταλήγοντας σε μη έγκυρη τοποθέτηση τους στα σχολεία (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλενης, 2020). Αυτό έχει ως συνέπεια οι μαθητές να βρίσκονται σε αναμονή για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα και λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους (Γελαστοπούλου & Κουτσοκλένης, 2020).

Ταυτόχρονα, η λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης φαίνεται να δυσλειτουργεί όταν δεν υπάρχει ξεκάθαρος και σαφής ρόλος των δυο εκπαιδευτικών της τάξης. Αυτό που παρατηρείται είναι η κυριαρχία του εκπαιδευτικού της τάξης έναντι του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, ο οποίος λαμβάνει ρόλο βοηθητικό (Γελαστοπούλου, 2019). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης

πολλές φορές θεωρούν ότι έχουν το ρόλο της φύλαξης των μαθητών με ΕΕΑ και δίνουν έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητές τους, ενώ περιορίζουν τις γνωστικές δεξιότητες στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά (Γελαστοπούλου, 2019).

Τέλος, ο θεσμός παράλληλης στήριξης δυσλειτουργεί εξαιτίας της ελλιπής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα καθυστερούν να ανακοινωθούν έγκαιρα στους εκπαιδευτικούς και ως συνέπεια να μη λαμβάνουν συμμετοχή. Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ παρεμποδίζεται από θέματα διοικητικά και οργανωτικά (Γελαστοπούλου, 2019; Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Κεφάλαιο 3

3.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση- Η Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εφαρμόστηκε στην Ελλάδα το 2000 με τον νόμο 2817/2000 για να υλοποιηθεί η ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο, τα καθήκοντα των ειδικών παιδαγωγών δεν προσδιορίζονταν στον σχετικό νόμο αλλά αυτό άλλαξε το 2007 με την υπουργική απόφαση 27922/Γ6.

Η υποστήριξη των μαθητών με το θεσμό της παράλληλης στήριξης αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο εφαρμόζεται όχι μόνο στο διεθνή χώρο αλλά και στην Ελλάδα. Μια έρευνα που αφορά στον τρόπο της εφαρμογής της ΠΣ είναι του Μαυροπαλιά (2013) η οποία εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, την οργάνωση του θεσμού και τους ρόλους των δύο εκπαιδευτικών. Η έρευνα αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και αναδεικνύουν ότι η ΠΣ στην Ελλάδα δεν αντιπροσωπεύει τα είδη της συνδιδασκαλίας που συναντώνται στη βιβλιογραφία διεθνώς. Η έρευνα επίσης ανέδειξε ότι την άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές με αναπηρία που λαμβάνουν ΠΣ ενδυναμώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες τους και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους. Προβληματισμός παρουσιάζεται στους ρόλους των εκπαιδευτικών καθώς δεν διασαφηνίζονται και προέκυψαν προβλήματα συνεργασίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ένιωθαν απροετοίμαστοι για την εφαρμογή του θεσμού και ανέφεραν προβλήματα οργάνωσης, ελλείψεις σε υποδομές και υλικά.

Στη συνέχεια, η έρευνα της Tzivinikou (2015) αναδεικνύει τη σημαντικότητα της συνεργασίας των δυο εκπαιδευτικών της γενική και της ειδική αγωγής, καθώς οι συνεργατικές σχέσεις βελτιώνουν τη διδασκαλία των μαθητών. Ειδικότερα, η έρευνα υλοποιήθηκε σε δυο φάσεις με την πρώτη φάση να υπάρχει μικρή συνεργασία μεταξύ

των δυο εκπαιδευτικών, ενώ στη δεύτερη φάση υπήρξε ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και ζητήθηκε από τα δεκαπέντε ζευγάρια να παρουσιάσουν τους τρόπους συνεργασίας του. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών βελτιώθηκε χάρη στην επιμόρφωση, διότι αυτή τους βοήθησε να υιοθετήσουν αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας.

3.2 Η εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης στην Ευρώπη

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999, 2000) και τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003) η πολιτική συνεκπαίδευσης η οποία εφαρμόζεται στις χώρες της Ευρώπης τις κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες : α) περιλαμβάνονται χώρες οι οποίες αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές ένταξης όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο και ονομάζεται κατηγορία μιας διαδρομής. Ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών υποστηρίζει το σχολείο και εμφανίζεται σε χώρες όπως η Ισπανία, Ιταλία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ιρλανδία, Ελλάδα και Κύπρο.

β) στη δεύτερη ομάδα κατηγοριοποίησης εμφανίζονται δυο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως διπλής διαδρομής. Οι μαθητές με ΕΕΑ σπουδάζουν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Οι μαθητές οι οποίοι καταγράφονται ως άτομα με ΕΕΑ δεν ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου και τα δυο συστήματα έχουν διαφορετική νομοθεσία. Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Βέλγιο όπως και στην Ελβετία έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τη συνεκπαίδευση, διότι υπάρχει ένα σύστημα ειδικών σχολείων το οποίο υποστηρίζουν ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

γ) στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα σχολεία τα οποία εφαρμόζουν πολλαπλότητα προσεγγίσεων, κατηγορία πολλαπλών διαδρομών. Υπάρχει ποικιλία προσεγγίσεων

μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, υπάρχουν πολλαπλές ειδικές τάξεις πλήρους ή μερικής φοίτησης και επίσης εφαρμόζονται διαφορετικές μορφές σχολικής συνεργασίας.

Το 1974 στην Ολλανδία γίνεται συστηματική οργάνωση της Ειδικής Αγωγής με το νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας το οποίο ορίζει ως κυρίαρχη πρακτική κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και τις αρχές του '90 να είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Wah, 2010). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας επηρεάστηκε από δυο θεσμούς:

α) το «Πάλι Μαζί Στο Σχολείο» που λειτούργησε από το 1990 με στόχο τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με ήπια νοητική στέρηση στα γενικά σχολεία. Τα σχολεία ενισχύθηκαν και ενθαρρύνθηκαν να δεχτούν και να κρατήσουν μαθητές με ελαφριές δυσλειτουργίες στο γενικό σχολείο. Για τους υπόλοιπους τύπους ειδικών αναγκών προβλήθηκαν τέσσερις τύποι εξειδικευμένων ειδικών σχολείων: α) για μαθητές με προβλήματα όρασης, β) για μαθητές με προβλήματα ακοής και επικοινωνίας, γ) για μαθητές με σωματική και νοητική ανικανότητα και δ) για μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Wah, 2010).

β) ο δεύτερος θεσμός λειτούργησε το 1996 με την ονομασία back-pack και στόχο να χρηματοδοτήσει τις ειδικές υπηρεσίες ανεξάρτητα από το είδος της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατέθεταν την οικονομική ενίσχυση που δικαιούνταν στο σχολείο της επιλογής τους. Αν ο μαθητής εντάσσεται σε συμπεριληπτικό σχολείο, τότε η οικονομική ενίσχυση τον ακολουθεί και η οικονομική ενίσχυση εξαρτάται από τις ανάγκες του μαθητή και διατίθεται σε υπηρεσίες τις οποίες παρέχει ο περιπατητικός εξειδικευμένος παιδαγωγός. Ο θεσμός αυτός λειτουργεί προς αποφυγή

του αποκλεισμού των μαθητών με ΕΕΑ και ως εξειδικευμένος εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής τους υποστηρίζει στο γενικό σχολείο (Wah, 2010).

Το 2007 εφαρμόζεται μια νέα εκπαιδευτική πολιτική με την ονομασία «Κατάλληλη εκπαίδευση» και ορίζει την προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ στις ανάγκες τους (State-Secretary of Education, 2007). Ειδικότερα, αναφέρεται σε όλες τις κρατικές μορφές εκπαίδευσης που προσφέρονται και χρηματοδοτούνται με σκοπό να αναδειχθεί η καταλληλότερη για τους μαθητές με ΕΕΑ. Η ολλανδική κυβέρνηση εξέφρασε την άποψη ότι ο διαχωρισμός γενικής και ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αποφεύγεται και πρέπει να βρεθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες αξιοποιώντας τους οικονομικούς πόρους του κράτους (Muskens & Peters, 2009).

3.3 Πλεονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης

Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί έρευνες οι οποίες εστιάζουν στον αν η συνεκπαίδευση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης είναι αποτελεσματική ή όχι. Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα τα οποία αναδείχθηκαν μέσα από μελέτες αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας (McDuffie et al., 2007· Taylor & Harrington, 2003). Τα οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού εκτός από επαγγελματικά είναι ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά συνολικά για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές (Strogilos et al., 2015). Όταν μαθητές με ΕΕΑ φοιτούν μαζί με τους συμμαθητές τους στη γενική τάξη, αυτοί ωφελούνται γνωστικά και κοινωνικά (Anderson et al., 2007).

Η Αρβανιτίδου (2018) μέσα από την έρευνα που διεξήγαγε ανέδειξε οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των δέκα ετών, ανέφεραν ότι οι μαθητές που

στηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης παρουσίασαν βελτίωση στον κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι υποχώρησαν φαινόμενα όπως ο ρατσισμός, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση που προέκυπταν κάθε φορά που ο μαθητής απομακρυνόταν από την τάξη (Αρβανιτίδου, 2018).

Σε έρευνα των Κουτρουμπά, Βαμβακάρη και Θεοδωρόπουλο (2008) έγινε φανερό από τους συμμετέχοντες ότι οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν καλύτερη κοινωνική ένταξη και υποχώρησαν οι προκαταλήψεις. Ταυτόχρονα, θετική απόκριση είχαν οι μαθητές και στο γνωστικό τομέα, αφού παρουσίασαν πρόοδο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αλλά και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση τους μέσα από τη συναναστροφή τους και τη σύναψη φιλίας με τους συμμαθητές τους (Walther-Thomas, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι μαθητές με ΕΕΑ ωφελήθηκαν, διότι οι συμμαθητές τους κυρίως τυπικής ανάπτυξης αποτέλεσαν κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, λειτουργικότητας, μεθόδου εργασίας και γνώσεων (Παναγιώτου κ συν., 2009). Επιπλέον, πλεονεκτήματα εντοπίστηκαν και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς τους δημιουργήθηκε το αίσθημα ότι είναι μέρος του συνόλου (Shaffner & Buswel, 2004). Η έρευνα της Αρνίδου (2007) επιβεβαιώνει τα οφέλη στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα με τους συμμετέχοντες της να αναφέρουν τη φανερή πρόοδο των μαθητών, αφού αυτοί συμμετέχουν ενεργά, επικοινωνούν και παίζουν με τους υπόλοιπους μαθητές.

Όχι μόνο οι μαθητές με ΕΕΑ ωφελούνται από την ΠΣ αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Τσιούλη, 2015). Οι μαθητές πρωτίστως αντιλαμβάνονται πως οι συμμαθητές τους με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες και κινητοποιούνται με

αποτελεσμα να τους προσεγγίζουν με ενδιαφέρον, κοινωνική ευαισθησία, αλληλεγγύη, να παρέχουν υποστήριξη και βοήθεια, να βελτιώνουν τις επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και να ωφελούνται στον κοινωνικό τομέα (Anderson et al., 2007).

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι μαθητές τυπικής ανάπτυξης κατανοούν καλύτερα και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, σέβονται, διαθέτουν ισχυρή αυτοεκτίμηση και αποκτούν πιο εύκολα φίλους όταν αυτού οι μαθητές φοιτούν με μαθητές με ΕΕΑ (McCarty, 2006). Η έρευνα της Αρνίδου (2007) ενισχύει αυτή την άποψη, καθώς τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ δείχνουν αποδοχή στη διαφορετικότητα, απορρίπτουν τα στερεότυπα και μπορούν να λειτουργήσουν αργότερα δημοκρατικά και ισότιμα ανάλογα με τις ανάγκες των ατόμων έχοντας ενσυναίσθηση. Συνεπώς, η συμπεριφορά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης μπορεί να έχει θετική προς τη συμμετοχή των συμμαθητών τους με ΕΕΑ στη γενική τάξη (Παναγιώτου κ συν., 2009).

Εκτός από την προώθηση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καλλιεργείται η δημοκρατία, ο σεβασμός και η αποδοχή (Σούλης, 2008). Ακόμα παρατηρείται ότι βελτιώνονται οι μαθησιακές τους επιδόσεις, αφού νέες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται μέσα στην τάξη (Sileo & Van, 2010). Ως εκ τούτου, μαθητές με χαμηλές επιδόσεις μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους επωφελούμενοι από εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και από την παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ο οποίος συμβάλλει στη συνοχή της τάξης (Anderson et al., 2007· Friend & Cook, 2013). Κατά αυτόν τον τρόπο οι συνθήκες για μάθηση είναι πιο ευνοϊκές για τους μαθητές και η εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική (Μαυροπαλιάς, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης ωφελούνται από τη συνεργασία με τον συνάδελφο εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, διότι μπορούν να ανταλλάξουν γνώσεις και απόψεις σχετικά με την ειδική αγωγή, με στρατηγικές διδασκαλίας, τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης και διαχείρισης συμπεριφοράς (McDuffe et al., 2007).

Συνεπώς, επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας το οποίο ανταποκρίνεται και καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Τα πλεονεκτήματα είναι επίσης φανερά και σε επίπεδο ανθρωπιστικό, καθώς εξαφανίζονται οι διακρίσεις, καλλιεργείται η αλληλεγγύη, προσφέρονται ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση και άρση του αποκλεισμού (Σούλης, 2002).

3.4 Μειονεκτήματα της Παράλληλης Στήριξης

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες οι οποίες αμφισβητούν τη συμπερίληψη, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να ανταποκριθεί κατάλληλα προς τους μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Έρευνα που διεξήχθη από τους Bateman και Bateman (2002) ανέφερε πως η φοίτηση αυτών των μαθητών στις τάξεις του γενικού σχολείου δεν ήταν κατάλληλη, αφού απουσίαζε η εξατομικευμένη διδασκαλία, η υποστήριξη από λογοθεραπευτή και λογοθεραπευτή (McCarty, 2006).

Έρευνα των Anderson et al. (2007) στην Αυστραλία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν μειονεκτήματα όπως ο απαιτούμενος χρόνος για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τον ψυχολόγο για τους μαθητές με ΕΕΑ, ο απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας τους μαθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη που δυσκόλευαν τη διεξαγωγή του μαθήματος για τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, το ζήτημα του χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος για

την παράλληλη στήριξη για τους μαθητές με ΕΕΑ πραγματοποιήθηκαν και οι έρευνες των Σούλη (2008) και Δαβλάντη (2019). Επίσης, η έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) κατέγραψε τις αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης από τη εφαρμογή της πρακτικής της συνεκπαίδευσης.

Η ελλιπής υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση του σχολείου είναι ακόμα ένα εμπόδιο της εφαρμογής του θεσμού. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστο χρόνο να ασχοληθούν με κάθε μαθητή ξεχωριστά καθώς χρειάζεται να διεκπεραιώνουν και άλλα καθήκοντα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν (Valeo, 2008). Παρόμοια εμπόδια αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, διότι η πρόσληψη τους καθυστερεί και χρόνος βοήθειας προς τους μαθητές με ΕΕΑ είναι περιορισμένος (Μαυροπαλιάς, 2013). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης για να λειτουργήσει ομαλά προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής. Αυτό όμως συνήθως δεν ισχύει και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει τέτοια κατάρτιση (Παντελιάδου-Πατσιοδήμου, 2000; Παντελιάδου, 2004). Συνεπώς, η επιμόρφωση αποτελεί εμπόδιο προς τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής να επιδιώκουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επιδιώξουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη τους (Avramidis & Kalyva, 2007).

Επιπλέον φραγμούς για την παράλληλη στήριξη αποτελεί και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η απουσία ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος για τους μαθητές με ΕΕΑ, η απουσία χρόνου για τη συνεργασία όλων των μαθητών μέσα στην τάξη και το μέγεθος της αίθουσας. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη το κράτος να προσφέρει οικονομικούς πόρους και να επιλύσει τα προβλήματα των σχολικών μονάδων (Παγωτού, 2008).

Μια άλλη προβληματική του ζητήματος είναι οι σοβαρές διαταραχές τις οποίες μπορεί να εμφανίζουν κάποιοι μαθητές, οι οποίες θεωρούνται ακατάλληλες και παρεμποδίζουν το μάθημα στην τάξη, στιγματίζουν τους μαθητές και τους περιθωριοποιούν. Με αυτό τον τρόπο διαταράσσεται η υπόλοιπη τάξη και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν μπορούν να επωφεληθούν από το μάθημα εξαιτίας των μαθητών με ΕΕΑ.

Η έρευνα της Τσιώμη (2014) τονίζει ότι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αρνητική τους στάση στη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, καθώς εμποδίζουν την διδακτική πράξη και τους υπόλοιπους μαθητές να παρακολουθήσουν το μάθημα. Η συνεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο για μαθητές με μέτρια νοητική στέρηση, μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία αλλά δεν είναι κατάλληλη για μαθητές με προβλήματα λόγου, βαρύ αυτισμό και αισθητηριακά προβλήματα (Καζαντζίδου, 2010; Koutrouba et al., 2008).

Η συνύπαρξη μαθητών τυπικής ανάπτυξης και με ΕΕΑ στην γενική τάξη, μπορεί να επιδράσει στην κοινωνικότητα με τις δυσκολίες που προκύπτουν όπως απουσία φίλων, μη αποδοχή από τους συμμαθητές του (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010). Έρευνες οι οποίες ασχολήθηκαν με τον κοινωνικό τομέα και τις ουσιαστικές σχέσεις των μαθητών δείχνουν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επιδεικνύουν θετική στάση προς τους συμμαθητές τους με ΕΕΑ, αλλά δεν έχουν ουσιαστική επαφή μαζί τους στο σχολικό χώρο (Λουάρη 2016; Πατσίδου, 2010).

Όπως αναφέρει ο Cole (2004) η συνεκπαίδευση μπορεί να έχει επιτυχία για μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν τη λιγότερη δυνατή υποστήριξη μέσα στην τάξη και προτιμότερο είναι να φοιτούν μαζί μαθητές με σωματικές αναπηρίες και όχι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφορικά και συναισθηματικά. Η

Κεραμάρη (2017) επιβεβαιώνει την άποψη αυτή με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να εκφράζουν προβληματισμούς για την παρουσία μαθητών με ΠΣ οι οποίοι αποτελούν δύσκολο περιστατικό και καταλληλότερη επιλογή θα ήταν το ειδικό σχολείο.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η συνεκπαίδευση με τη μορφή της ΠΣ έχει καταλήξει να αποτελεί μια απλή συνύπαρξη του μαθητή με τις ΕΕΑ μέσα στην τάξη χωρίς να πραγματοποιούνται περεταίρω παρεμβάσεις. Ουσιαστικά ο μαθητής δεν αποκτά κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις με τους συμμαθητές του. Ακόμα και με το θεσμό της ΠΣ δεν πραγματώνεται το δικαίωμα των μαθητών στις ίσες ευκαιρίες για μάθηση και επικρατούν ο διαχωρισμός και ο αποκλεισμός (Kavale & Mostert, 2004).

Τέλος, αξίζει να συζητηθούν τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ ολοκληρώνοντας τη φοίτηση τους στο σχολείο, διότι αρκετές φορές οι φιλίες τις οποίες έχουν συνάψει οι μαθητές παύουν να ισχύουν. Συνεπώς, η συνεκπαίδευση έτσι όπως εφαρμόζεται στο σημερινό σχολείο θα πρέπει να εστιάζει στις ενίσχυση των σχέσεων και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και να εφαρμοστούν πρακτικές προς μια ολοκληρωτική κοινωνικοποίηση (Brown & Sheare, 2004).

Γενικότερα όμως, οι μελέτες, αν και λίγες, τονίζουν και αναδεικνύουν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες υποστηρίζοντας ότι η παράλληλη στήριξη, είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική και έχει σημαντικά οφέλη για την αυτοεκτίμηση των μαθητών αλλά και την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης από τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς ανάγκη ΠΣ. Επιπλέον έρευνες βοηθούν στο να ανακαλύπτονται προβλήματα

στο θεσμό και να εντοπίζονται αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιούνται για τη βελτίωσή του.

Κεφάλαιο 4

Ερευνητικό Μέρος

4.1 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα έρευνας

Οι προηγούμενες μελέτες (Μαυροπαλιά & Αναστασίου, 2016), διερεύνησαν το ρόλο της κοινής συνεργασίας των διδασκόντων ως παράγοντα επιτυχίας για την υλοποίηση παράλληλης υποστήριξης, που οδηγεί σε ένα κενό βιβλιογραφίας σε αυτόν τον τομέα σχετικά με τις σχέσεις που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών παράλληλης υποστήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ως προς το κομμάτι αξιολόγησης διδασκαλίας μαθητών με αναπηρίες.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί εάν και πώς διαμορφώνονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων γενικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών ΠΣ εντός της γενικής τάξης και συγκεκριμένα ως προς το μέρος της εκπαίδευσης εφόσον στην αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν κανονικά στο σχολείο, παρατηρείται σημαντική απόκλιση στην ελληνική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, η παρατηρούμενη απόκλιση σχετίζεται τόσο με τον τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών όσο και με τη διαδικασία ανάπτυξης ενός σχεδίου. Επισημαίνεται η έλλειψη προσβασιμότητας στο κτίριο, καθώς και η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ΠΣ για την αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Μια αλήθεια που υποστηρίζει την έννοια της αναγκαιότητας την προετοιμασία αυτής της έρευνας.

4.2 Ο σκοπός της έρευνας

Ο τρόπος λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης στα γενικά γυμνάσια και λύκεια του νομού Κορινθίας αποτέλεσε τον βασικό στόχο της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε προβληματισμούς που αφορούν από τον ενταξιακό χαρακτήρα του συγκεκριμένου θεσμού. Ζητούμενο είναι να ελεγχθεί αν αποτελεί όντως μια ειδική εκπαιδευτική τακτική που στόχο έχει την αρμονική ενσωμάτωση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο ή αποτελεί άλλη μια διαδικασία στιγματισμού, διαφοροποίησης και εν τέλει αποκλεισμού.

Συγκεκριμένα επιχειρείται η ανάδειξη των αντιλήψεων των καθηγητών αναφορικά με την ωφέλεια που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΕΑ καθώς και οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίς ΕΕΑ, από την παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ στην τάξη, όσο και για την ωφέλεια που αποκομίζουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι καθηγητές από την παρουσία εκπαιδευτικού ΠΣ μέσα στην τάξη. Ακόμα, επιδιώκεται να εντοπιστούν δυσκολίες- εμπόδια τα οποία προκύπτουν από την παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ή χωρίς ΕΕΑ. Τέλος, παρουσιάζονται οι αλλαγές που προτείνουν οι Φιλολόγοι για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού της ΠΣ αλλά και αναδεικνύεται η άποψή τους για τη φοίτηση των μαθητών ΕΕΑ σε τάξεις των γενικών σχολείων.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο οι Φιλολόγοι συμφωνούν με το θεσμό της ΠΣ και ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι από την παρουσία των εκπαιδευτικών ΠΣ μέσα στην τάξη; Υπάρχει διαφορά στις απόψεις τους που να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και την ειδίκευση-επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή;

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται κατά πόσο οι Φιλολόγοι συμφωνούν με τον θεσμό της ΠΣ και η συμφωνία τους εξάγεται με τις προτάσεις 7 ως 14 του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν αν συμφωνούν επιλέγοντας από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ». Η συμφωνία τους αναδεικνύεται από: την προθυμία συνεργασίας, την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ, την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος, την ανταλλαγή γνώσεων σε θέματα ειδικής αγωγής, την επαρκή επικοινωνία, την επάρκεια ικανοτήτων για την διεκπεραίωση των καθηκόντων, την προθυμία λήψης αποφάσεων και τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη.

2. Κατά πόσο εκτιμούν οι Φιλολόγοι ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ωφελούνται από την παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ στην τάξη;

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν την ωφέλεια από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη η οποία προκύπτει για τους μαθητές με ΕΕΑ. Οι ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να δηλώσουν συμφωνία από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ» αντιστοιχούν στους αριθμούς 14 ως 21 στο ερωτηματολόγιο. Η ωφέλεια για τους μαθητές με ΕΕΑ ορίζεται με την βελτίωση σε: αναγνωστική δεξιότητα, ορθογραφημένη γραφή, δεξιότητες παραγωγής λόγου, λεκτική επικοινωνία, συνεργασία με τους συμμαθητές και δημιουργία φιλικών σχέσεων.

3. Κατά πόσο πιστεύουν οι Φιλολόγοι ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ ωφελούνται από την παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ στην τάξη; Υπάρχει διαφορά στις απόψεις τους που να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και την ειδίκευση-επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου 22 ως 29 για τα οφέλη της παρουσίας της ΠΣ μέσα στην τάξη για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Οι Φιλολόγοι επιλέγουν να δηλώσουν από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ» για το αν συμφωνούν με τα οφέλη που αφορούν: την κατανόηση της έννοιας αναπηρία, την κατανόηση του ρόλου της ΠΣ, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, την αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ, τη συνεργασία με τους μαθητές με ΕΕΑ, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, το αίσθημα ισότιμης μεταχείρισης και την καλλιέργεια σεβασμού.

4. Σε τι βαθμό πιστεύουν οι Φιλολόγοι ότι οι μαθητές με ΕΕΑ δυσκολεύονται από την παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ στην τάξη; Υπάρχει διαφορά στις απόψεις τους που να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και την ειδίκευση-επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή;

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες αναφέρουν τα εμπόδια από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη τα οποία προκύπτουν για τους μαθητές με ΕΕΑ. Οι ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να δηλώσουν συμφωνία από «ελάχιστα» ως «πάρα πολύ» αντιστοιχούν στους αριθμούς 30 ως 36 στο ερωτηματολόγιο. Τα εμπόδια για τους μαθητές με ΕΕΑ διερευνώνται από δηλώσεις όπως: το αίσθημα απόρριψης, το αίσθημα μη αποδοχής, ο στιγματισμός, η διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές, η αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων, η μείωση της αυτοπεποίθησης και το αίσθημα άνισης μεταχείρισης.

5. Σε τι βαθμό πιστεύουν οι Φιλολόγοι ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ δυσκολεύονται από την παρουσία του εκπαιδευτικού της ΠΣ στην τάξη; Υπάρχει διαφορά στις απόψεις τους που να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα,

τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και την ειδίκευση-επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή;

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται κατά πόσο οι Φιλολόγοι εντοπίζουν εμπόδια από την παρουσία της ΠΣ για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο αφορούν τους αριθμούς 37 ως 43. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τη συμφωνία τους από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ» η οποία αναδεικνύεται μέσα από δηλώσεις όπως: η απόρριψη των μαθητών με ΕΕΑ, η μη αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ, η διατάραξη του θετικού κλίματος στην τάξη, η διατάραξη των σχέσεων με τους συμμαθητές, η αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων, η μείωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με ΕΕΑ και το αίσθημα άνισης μεταχείρισης.

6. Κατά πόσο οι Φιλολόγων συμφωνούν με τη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο; Υπάρχει διαφορά στις απόψεις τους που να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και την ειδίκευση-επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή;

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται τα εμπόδια που προκύπτουν από τη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Οι ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να δηλώσουν συμφωνία από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ» αντιστοιχούν στους αριθμούς 44 ως 52 στο ερωτηματολόγιο. Τα εμπόδια της φοίτησης στο γενικό σχολείο αφορούν: την επαρκή υποδομή των τάξεων, το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό, την κατάρτιση εκπαιδευτικών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, την ομαδοσυνεργατική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών, την αποδοχή των μαθητών με

ΕΕΑ από τη σχολική κοινότητα, την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με ΕΕΑ, την εφαρμογή Συμπερίληψης και τη φύση των ΕΕΑ.

7. Κατά πόσο οι Φιλολόγοι συμφωνούν σε αλλαγές στη λειτουργία του θεσμού της ΠΣ; Υπάρχει διαφορά στις απόψεις τους που να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και την ειδίκευση-επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή;

Στο έβδομο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν συμφωνία από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ» για αλλαγές στο θεσμό της ΠΣ. Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο αφορούν τους αριθμούς 53 ως 61. Οι αλλαγές ορίζονται μέσω: της αποτελεσματικής ενημέρωσης και επικοινωνίας με τους γονείς, της ελευθερίας στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, της δυνατότητας αναπλήρωσης του καθηγητή που απουσιάζει, των αλλαγών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, της ευελιξίας στην επιτήρηση των μαθητών στο διάλειμμα, της ευελιξίας στο εξατομικευμένο πρόγραμμα, της αναγκαιότητας τροποποίησης της ύλης και των εξεταστικών δοκιμίων, της συχνότερης επικοινωνίας και συνεργασίας με τις υπόλοιπες ειδικότητες και της φύσης των ΕΕΑ.

4.4 Μεθοδολογία έρευνας

4.4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος προσέγγισης η οποία αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική (Bryman, 2017). Ειδικότερα, η ποσοτική μέθοδος προάγει την παραγωγική προσέγγιση για τον έλεγχο της θεωρίας και αξιοποιεί το μοντέλο των θετικών επιστημών. Ταυτόχρονα, η μέθοδος αυτή έχει προσανατολισμό αντικειμενικό.

Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι ο ερευνητής στην ποσοτική έρευνα παραμένει σε απόσταση και δεν επηρεάζεται από τη συλλογή των δεδομένων. Ειδικότερα, επιδιώκεται να ανακαλύψει τι συμβαίνει στον κόσμο χωρίς να επηρεάζεται από τις προσωπικές του αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Συμπερασματικά, η ποσοτική μέθοδος είναι κατάλληλη, διότι μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και γίνεται γενίκευση στο γενικότερο πληθυσμό.

4.4.2 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων και η διανομή και η συμπλήρωση του από τους συμμετέχοντες της έρευνας, πραγματοποιείται με ή χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Wilson & McLean, 1994· Bryman, 2017).

Το ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες και ανταποκρινόταν στους σκοπούς της έρευνας, συντάχθηκε σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο του Μαυροπαλιά (2013) από την έρευνα με τίτλο «*Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών*». Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Φιλολόγους καθηγητές γενικής αγωγής, οι οποίοι υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Κορινθίας και διερευνά τις απόψεις τους για το θεσμό της ΠΣ.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν οι ερωτήσεις 1 ως 6 που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου του Μαυροπαλιά (2013)

όπως: φύλο, ιδιότητα (φιλόλογος σε γυμνάσια ή φιλόλογος σε λύκειο), τίτλος σπουδών, σχετική επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, έτη προϋπηρεσίας και ηλικιακή ομάδα. Παραλείπονται οι ερωτήσεις 8-13.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις 7 ως 14 διερευνούν τα οφέλη από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη για τον εκπαιδευτικό οι οποίες αντλήθηκαν από τα στοιχεία της ερώτησης 15 του ερωτηματολογίου του Μαυροπαλιά (2013). Στις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες απαντούν στο κατά πόσο συμφωνούν με βάση τη πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από το «Λίγο (1 βαθμός) έως το «Πάρα πολύ» (5 βαθμοί). Οι ερωτήσεις αφορούν: την προθυμία συνεργασίας, την ικανοποίηση από τη συνεργασία, την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος, την ανταλλαγή γνώσεων σε θέματα ειδικής αγωγής, την επαρκή επικοινωνία, την επάρκεια ικανοτήτων για την διεκπεραίωση των καθηκόντων, την προθυμία λήψης αποφάσεων και τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου η ερώτηση 14 από τον Μαυροπαλιά (2013) προσαρμόστηκε, ώστε να διερευνηθούν τα οφέλη από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη για τους μαθητές με ΕΕΑ. Αυτές αφορούσαν δηλώσεις από 15 ως 21 όπως: την αναγνωστική δεξιότητα, την ορθογραφημένη γραφή, τις δεξιότητες παραγωγής λόγου, τη λεκτική επικοινωνία, τη συνεργασία με τους συμμαθητές και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων σε απαντήσεις στην πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι δηλώσεις από την ερώτηση 14 που παραλήφθηκαν ή τροποποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο του Μαυροπαλιά (2013) ήταν: α) η ερώτηση 3 για τις μαθηματικές δεξιότητες, β) οι ερωτήσεις 7 και 8 ενοποιήθηκαν σε ερώτηση σχετική με τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, γ) η ερώτηση 9 που αφορά την αυτοεξυπηρέτηση,

παραλήφθηκε, όπως και δ) οι ερωτήσεις 10 για την αυτονομία και ε) 11 για τις συναισθηματικές δεξιότητες.

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται αναφορά στα οφέλη της ΠΣ για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Οι ερωτήσεις από 22 ως 29 είναι βαθμονομημένες σύμφωνα με την κλίμακα Likert και σχετίζονται με: την κατανόηση της έννοιας αναπηρία, την κατανόηση του ρόλου της ΠΣ, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, την αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ, την συνεργασία με τους μαθητές με ΕΕΑ, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, το αίσθημα ισότητας μεταχείρισης και την καλλιέργεια σεβασμού.

Στο πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται τα εμπόδια από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη για τους μαθητές με ΕΕΑ. Οι ερωτήσεις 30 ως 36 αξιοποιούν την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και αναφέρονται: στο αίσθημα απόρριψης, στο αίσθημα μη αποδοχής, στον στιγματισμός, στη διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές, στην αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων, στη μείωση της αυτοπεποίθησης και στο αίσθημα άνισης μεταχείρισης.

Στο έκτο μέρος διερευνώνται τα εμπόδια από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Οι ερωτήσεις 37 ως 43 είναι δομημένες με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και σχετίζονται με: την απόρριψη των μαθητών με ΕΕΑ, τη μη αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ, τη διατάραξη του θετικού κλίματος στην τάξη, τη διατάραξη των σχέσεων με τους συμμαθητές, την αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων, τη μείωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με ΕΕΑ και το αίσθημα άνισης μεταχείρισης.

Στο έβδομο μέρος οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν τα εμπόδια από τη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Κάποια στοιχεία την ερώτησης 15 του ερωτηματολογίου του Μαυροπαλιά (2013) αξιοποιούνται για το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Οι ερωτήσεις 44 ως 52 είναι βαθμονομημένες με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και σχετίζονται με: την επαρκή υποδομή των τάξεων, το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό, την κατάρτιση εκπαιδευτικών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, την ομαδοσυνεργατική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών, την αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τη σχολική κοινότητα, την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με ΕΕΑ, την εφαρμογή Συμπερίληψης και τη φύση των ΕΕΑ.

Στο όγδοο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αξιοποιούνται πάλι στοιχεία από την ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου του Μαυροπαλιά (2013). Οι ερωτήσεις 44 ως 52 είναι βαθμονομημένες με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και σχετίζονται με: την αποτελεσματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς, την ελευθερία στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, τη δυνατότητα αναπλήρωσης του καθηγητή που απουσιάζει, τις αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, την ευελιξία στην επιτήρηση των μαθητών στο διάλειμμα, την ευελιξία στο εξατομικευμένο πρόγραμμα, την αναγκαιότητα τροποποίησης της ύλης και των εξεταστικών δοκιμίων, τη συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες και τη φύση των ΕΕΑ.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και αποτελείται από εξήντα μια (61) ερωτήσεις κλειστού τύπου. δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, η κατοχή πτυχίου ειδίκευσης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή και ανέβηκαν στην πλατφόρμα του Google Forms και μέσω του κατάλληλου

συνδέσμου που διαμοιράστηκε για να εισέρχονται στην πλατφόρμα και να απαντούν.

Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο από συνοδευτικό κείμενο το οποίο υπήρχε στο ερωτηματολόγιο για την εθελοντική τους συμμετοχή και οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν μπορούν να αποχωρήσουν από την πλατφόρμα.

Επιπλέον, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες της έρευνας διασφαλίστηκε η εχεμύθεια και η απόλυτη μυστικότητα ως προς τα προσωπικά δεδομένα και οι απαντήσεις που δόθηκαν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν τα ηλεκτρονικά στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, σε περίπτωση που προέκυπταν τυχόν απορίες ή προβλήματα κατά τη συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Ο παράγοντας «Οφέλη από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη για τον εκπαιδευτικό της τάξης» είχε αξιοπιστία $\alpha=,822$, ο παράγοντας «Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» είχε αξιοπιστία $\alpha=,920$, ο παράγοντας «Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» είχε $\alpha=,937$, ο παράγοντας «Εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» είχε $\alpha=,919$, ο παράγοντας «Εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» είχε $\alpha=,926$, ο παράγοντας «Εμπόδια για τη φοίτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο» είχε $\alpha=,918$ και ο παράγοντας «Αλλαγές της

λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης» είχε $\alpha = ,878$, συνεπώς υπήρξε πολύ ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2:

Reliability Statistics

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha	N of Items
Οφέλη από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη για τον εκπαιδευτικό της τάξης	,822	8
Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	,920	7
Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	,937	8
Εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	,919	7
Εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	,926	7
Εμπόδια για τη φοίτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο	,918	9
Αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης	,878	9

4.3.3 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί φιλόλογοι γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ή είχαν τα προηγούμενα έτη στην τάξη την οποία διδάσκουν εκπαιδευτικό της ΠΣ.

Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε αρχικά στο να πληρούν το κριτήριο της ειδικότητας, δηλαδή ΠΕ02 Φιλόλογος και να έχουν συνεργαστεί το τρέχον σχολικό έτος ή προηγούμενα έτη με Φιλόλογο ΠΣ. Όσον αφορά τη μέθοδο δειγματοληψίας αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία κριτηρίου, καθώς η ίδια η ερευνήτρια

επέλεξε να ορίσει ένα συγκεκριμένο κριτήριο που εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας (Ισαρης & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των Φιλολόγων στις τάξεις των οποίων υπάρχει μαθητής που υποστηρίζεται από το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα αποτελείται από 130 Φιλολόγους που εργάζονται στα σχολεία του Νομού Κορινθίας. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι γυναίκες, υπηρετούν σε Λύκειο και ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 ως 40 ετών. Παράλληλα, τα έτη προϋπηρεσίας τους είναι από 6 ως 11, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή.

4.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS v.25. Ειδικότερα, στο περιγραφικό μέρος της έρευνας και στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων, υπολογίστηκαν τα ποσοστά και οι συχνότητες για την παρουσίαση όλων των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με σκοπό την αποτύπωση του προφίλ του δείγματος που μελετήθηκε.

Όσον αφορά στην επαγωγική ανάλυση έγινε χρήση του συντελεστή Spearman για να εξεταστεί η υπόθεση της έρευνας σχετικά με την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στις απόψεις των συμμετεχόντων για τα οφέλη που προκύπτουν από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη, τα εμπόδια και τις αλλαγές στη λειτουργία του θεσμού. Όσον αφορά στη σύγκριση των στάσεων στους παράγοντες ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα των δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών που αποτελούν μέρος του δημογραφικού προφίλ των ερωτηθέντων, όπως είναι το φύλο

και η ιδιότητα, έγινε χρήση Ελέγχου Ανεξάρτητων Δειγμάτων (T-test)

(Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014· Bryman, 2017).

Τέλος, η σχέση κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δυο τιμές μελετήθηκε με τη χρήση Ανάλυσης Διακύμανσης (Ανοva) με σκοπό να διερευνηθεί εάν τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού προφίλ, όπως η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, η ειδίκευση- επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ. Ο δείκτης σημαντικότητας για την εξέταση των ελέγχων τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014 · Bryman, 2017).

4.6 Δεοντολογία της έρευνας

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια εστίασε σε θέματα που αφορούσαν τη δεοντολογία. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας είναι αποτέλεσμα εθελοντικής συμμετοχής των Φιλολόγων οι οποίοι εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία του Νομού Κορινθίας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και συνεπώς διασφαλίστηκαν όλα τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων με σκοπό να λάβουν πρόθυμα μέρος στην έρευνα χωρίς να φοβούνται ότι κάποιο προσωπικό τους δεδομένο θα γίνει γνωστό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να απαντήσουν χωρίς περιορισμό. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια μερίμνησε να είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιλύσει τυχόν απορίες ή προβλήματα κατά τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στο Google form.

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα Στατιστικών Αναλύσεων Δεδομένων Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων. Στην αρχή μελετήσαμε τους παράγοντες ως προς την κανονικότητα των δεδομένων τους και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση της κανονικής κατανομής, επομένως για την ανάλυση των δεδομένων προτιμήθηκε η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων. Εν συνεχεία, γίνεται η περιγραφή των κατανομών συχνοτήτων των μεταβλητών που απαρτίζουν το δημογραφικό προφίλ των φιλόλογων, στη συνέχεια παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις θεμελιώδεις απόψεις των εκπαιδευτικών όπου παρατίθενται τα περιγραφικά μέτρα και ακολουθούν οι κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι t-stat.

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Όσον αφορά στο φύλο, το 78,5% (N=102) είναι γυναίκες, ενώ το 21,5% (N=28) είναι άνδρες και όσον αφορά στην ηλικία το 11,5% (N=15) ανήκουν στο ηλικιακό γκρουπ 22-30 ετών, το 37,7% (N=49) ανήκουν στο ηλικιακό γκρουπ 31-40 ετών, το 28,5% (N=37) ανήκουν στο ηλικιακό γκρουπ 41-50 ετών και το 22,3% (N=29) ανήκουν στο ηλικιακό γκρουπ 51 και άνω. Σχετικά με το αν διδάσκουν σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο, το 44,6% (N=58) δήλωσε ότι είναι φιλόλογος σε Γυμνάσιο, το 55,4 (N=72) δήλωσε ότι είναι φιλόλογος σε Λύκειο. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας το 28,5% (N=37) έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας, το 31,5% (N=41) έχουν 6-11 έτη, το 9,2% (N=12) έχουν 12-15 έτη, το 10,0% (N=13) έχουν 16-20 έτη και το 20,8% (N=27) έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας. Στη συνέχεια το 30,0% (N=39) έχουν ως ανώτερο τίτλο

σπουδών πτυχίο από ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (4 χρόνια), το 60,8% (N=79) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 3,8% (N=5) είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου σπουδών και το 5,4% (N=7) έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία. Τέλος, σχετικά με το έχουν λάβει ειδίκευση ή έχουν επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, το 31,5% (N=41) έχουν ολοκληρώσει σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, το 22,3% (N=29) έχουν ολοκληρώσει σεμινάριο και μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, το 15,4% (N=20) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή και το 30,8% (N=40) δεν έχουν λάβει ειδίκευση ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 1:

Δημογραφικά Ποιοτικά Στοιχεία

		Count	Column N %
1. Φύλο	Ανδρας	28	21,5%
	Γυναίκα	102	78,5%
2. Ιδιότητα	Φιλολόγος σε Γυμνάσιο	58	44,6%
	Φιλολόγος σε Λύκειο	72	55,4%
3. Ηλικιακή ομάδα	22-30	15	11,5%
	31-40	49	37,7%
	41-50	37	28,5%
	51 και άνω	29	22,3%
4. Έτη προϋπηρεσίας	1-5	37	28,5%
	6-11	41	31,5%
	12-15	12	9,2%
	16-20	13	10,0%
	πάνω από 20	27	20,8%
5. Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	39	30,0%
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	79	60,8%
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	5	3,8%
	Παιδαγωγική Ακαδημία	7	5,4%
6. Ειδίκευση - επιμόρφωση στην ειδική Αγωγή	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	41	31,5%
	Σεμινάριο και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	29	22,3%
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	20	15,4%
	Τίποτα από τα παραπάνω	40	30,8%

5.2 Περιγραφική Στατιστική

5.2.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη για τον εκπαιδευτικό της τάξης

Η παρούσα ενότητα, περιλαμβάνει την περιγραφή των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη από την παρουσία της ΠΣ μέσα στην τάξη, για τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω της πενταβάθμιας κλίμακας (1=Συμφωνώ Ελάχιστα, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4=Πολύ, 5= Συμφωνώ Πάρα Πολύ).

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι συμφώνησαν πολύ έως πάρα πολύ με το ότι η παρουσία ΠΣ στην τάξη έχει ως όφελος την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος ($M.O.= 4,11 \pm,828$), καθώς και την ικανοποίηση από τη συνεργασία ($M.O.= 4,05 \pm,796$).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «μέτρια συμφωνώ» και του «συμφωνώ πολύ», σχετικά με το όφελος της προθυμίας συνεργασίας ($M.O.= 3,85 \pm,965$), την ανταλλαγή γνώσεων σε θέματα ειδικής αγωγής ($M.O.= 3,83 \pm,749$), την επάρκεια ικανοτήτων για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων ($M.O.= 3,82 \pm,772$), τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη ($M.O.= 3,78 \pm,807$) και σχετικά με το όφελος από επαρκής επικοινωνία ($M.O.= 3,77 \pm,793$). Τέλος συμφωνούν μέτρια για το όφελος από την προθυμία λήψης κοινών αποφάσεων ($M.O.= 3,55 \pm,738$).

Πίνακας 3:

Οφέλη από την Παρουσία της Παράλληλης Στήριξης Μέσα στην Τάξη για τον Εκπαιδευτικό της Τάξης

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος	130	3	5	4,11	,828
Ικανοποίηση από τη συνεργασία	130	3	5	4,05	,796
Προθυμία συνεργασίας	130	1	5	3,85	,965
Ανταλλαγή γνώσεων σε θέματα ειδικής αγωγής	130	3	5	3,83	,749
Επάρκεια ικανοτήτων για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων	130	2	5	3,82	,772
Συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη	130	2	5	3,78	,807
Επαρκής επικοινωνία	130	2	5	3,77	,793
Προθυμία λήψης κοινών αποφάσεων	130	2	5	3,55	,738

5.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η παρούσα ενότητα, περιλαμβάνει την περιγραφή των απαντήσεων στις ερωτήσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη από την παρουσία της ΠΣ μέσα στην τάξη, για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι συμφώνησαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» με το ότι η παρουσία ΠΣ στην τάξη έχει κυρίαρχο όφελος στη λεκτική επικοινωνία για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (M.O.= 3,97±,931), στην αναγνωστική

δεξιότητά τους (M.O.= 3,88±,841) και στις δεξιότητες παραγωγής λόγου (M.O.= 3,83±,966).

Ακολούθως συμφωνούν από «μέτρια» έως «πάρα πολύ» και με φθίνοντα βαθμό συμφωνίας, ως προς τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ορθογραφημένη γραφή (M.O.= 3,76±1,010), στις κοινωνικές δεξιότητες (M.O.= 3,69±1,003).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν μεταξύ του «λίγο συμφωνώ» και του «μέτρια συμφωνώ», σχετικά με το όφελος στη συνεργασία με τους μαθητές (M.O.= 3,60±,953) και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων (M.O.= 3,50±,990).

Πίνακας 4.

Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης για τους Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Λεκτική επικοινωνία	130	2	5	3,97	,931
Αναγνωστική δεξιότητα	130	1	5	3,88	,841
Δεξιότητες παραγωγής λόγου	130	1	5	3,83	,966
Ορθογραφημένη γραφή	130	1	5	3,76	1,010
Κοινωνικές δεξιότητες	130	1	5	3,69	1,003
Συνεργασία με τους συμμαθητές	130	1	5	3,60	,953
Δημιουργία φιλικών σχέσεων	130	1	5	3,50	,990

5.2.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι συμφώνησαν με υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα ότι η παρουσία ΠΣ στην τάξη καλλιεργεί το σεβασμό σε μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (M.O.= 3,78±,853), καθώς και την ενσυναίσθηση

(M.O.= 3,73±,987). Ακολούθως συμφωνούν ότι η αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (M.O.= 3,63±,864), είναι όφελος που αποκομίζουν οι μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες καθώς επίσης και η δημιουργία φιλικών σχέσεων (M.O.= 3,59±,832) και εν συνεχεία η ενίσχυση της συνεργασία με συμμαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (M.O.= 3,52±,856).

Ακολούθως, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «λίγο συμφωνώ» και του «μέτρια συμφωνώ», σχετικά με το όφελος στην κατανόηση της έννοιας αναπηρίας, (M.O.= 3,51±,966) της ισότιμης μεταχείρισης (M.O.= 3,48±,974) και του ρόλου της Παράλληλης Στήριξης (M.O.= 3,4±1,065).

Πίνακας 5.

Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σε Μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Καλλιέργεια σεβασμού	130	1	5	3,78	,853
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	130	1	5	3,73	,987
Αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	130	1	5	3,63	,864
Δημιουργία φιλικών σχέσεων	130	1	5	3,59	,832
Συνεργασία με συμμαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	130	1	5	3,52	,856
Κατανόηση της έννοιας αναπηρία	130	2	5	3,51	,966
Αίσθημα ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών	130	1	5	3,48	,974
Κατανόηση του ρόλου της Παράλληλης Στήριξης	130	1	5	3,46	1,065

5.2.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «λίγο» έως «μέτρια» με την άποψη ότι η παρουσία της ΠΣ προκαλεί αίσθημα απόρριψης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (M.O.= 2,62±,838) και στιγματισμό (M.O.= 2,59±1,009). Οι φιλόλογοι συμφωνούν «λίγο» ότι προκαλείται αίσθημα άνισης μεταχείρισης στους μαθητές που λαμβάνουν ΠΣ μέσα στην τάξη (M.O.= 2,47±1,065), καθώς και μείωση της αυτοπεποίθησης (M.O.= 2,32±1,021). Τέλος συμφωνούν ακόμα λιγότερο με την άποψη ότι η παρουσία ΠΣ αποτελεί εμπόδιο για δημιουργία φιλικών σχέσεων (M.O.= 2,29±1,067) και προκαλεί διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές (M.O.= 2,19±,949).

Πίνακας 6.

Εμπόδια από την Παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αίσθημα απόρριψης	130	1	5	2,62	,838
Στιγματισμός]	130	1	5	2,59	1,009
Αίσθημα μη αποδοχής	130	1	5	2,48	,908
Αίσθημα άνισης μεταχείρισης	130	1	5	2,47	1,065
Μείωση της αυτοπεποίθησης	130	1	5	2,32	1,021
Αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων	130	1	5	2,29	1,067
Διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές	130	1	5	2,19	,949

5.2.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια από την παρουσία της

Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «λίγο» με την άποψη ότι η παρουσία της ΠΣ οδηγεί σε απόρριψη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μ.Ο.= $2,38 \pm 0,926$), με μικρότερο μέσο όσο στη διατάραξη σχέσεων (Μ.Ο.= $2,38 \pm 1,044$), αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων (Μ.Ο.= $2,34 \pm 0,831$) και μη αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μ.Ο.= $2,32 \pm 1,201$).

Οι φιλόλογοι δε συμφωνούν αρκετά ότι προκαλείται αίσθημα άνισης μεταχείρισης στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.= $2,30 \pm 1,024$), καθώς και μείωση της αυτοπεποίθησης (Μ.Ο.= $2,28 \pm 1,066$) και ότι υπάρχει διατάραξη θετικού κλίματος της τάξης (Μ.Ο.= $2,21 \pm 0,946$).

Πίνακας 7.

Εμπόδια από την Παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους Μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Απόρριψη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	130	1	5	2,38	,926
Διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	130	1	5	2,38	1,044
Αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων	130	1	4	2,34	,831
Μη αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	130	1	5	2,32	1,201
Αίσθημα άνισης μεταχείρισης	130	1	4	2,30	1,024
Μείωση της αυτοπεποίθησης	130	1	5	2,28	1,066
Διατάραξη θετικού κλίματος της τάξης	130	1	4	2,21	,946

5.2.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια για τη φοίτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο

Όσον αφορά στις από απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια για τη φοίτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο από την παρουσία ΠΣ στην τάξη, παρατηρούμε (πίνακας 8) ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «μέτρια» με την άποψη ότι η παρουσία της ΠΣ οδηγεί σε μη αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από τη σχολική κοινότητα (M.O.= 3,05±,963), ή ότι προκαλεί διατάραξη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (M.O.= 3,00±1,064) και εμπόδιο στην κατάρτιση εκπαιδευτικών (M.O.= 2,90±,995).

Οι φιλόλογοι «συμφωνούν λίγο» έως «μέτρια» ότι επηρεάζει αρνητικά την ομαδοσυνεργατική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών (M.O.= 2,85±1,128), ότι είναι

εμπόδιο στο έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό (Μ.Ο.= $2,85 \pm 0,960$), στη φύση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Μ.Ο.= $2,82 \pm 0,140$) και στην εφαρμογή της Συμπερίληψης (Μ.Ο.= $2,74 \pm 0,097$) και συμφωνούν ακόμα λιγότερο με το ότι αποτελεί εμπόδιο στην επαρκή υποδομή των τάξεων (Μ.Ο.= $2,67 \pm 0,123$) και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Μ.Ο.= $2,58 \pm 0,055$).

Πίνακας 8.

Εμπόδια για την Φοίτηση των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από τη σχολική κοινότητα	130	1	5	3,05	,963
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	130	1	5	3,00	1,064
Κατάρτιση εκπαιδευτικών	130	1	5	2,90	,995
Ομαδοσυνεργατική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών	130	1	5	2,85	1,128
Έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό	130	1	5	2,85	,960
Φύση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	130	1	5	2,82	1,140
Εφαρμογή της Συμπερίληψης	130	1	5	2,74	1,097
Επαρκής υποδομή των τάξεων	130	1	5	2,67	1,123
Ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	130	1	5	2,58	1,055

5.2.7 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά ως προς τις αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Στον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «μέτρια» έως «πολύ» ότι η αλλαγή που χρειάζεται να επιτευχθεί για την καλύτερη εφαρμογή της ΠΣ έχει να κάνει με τη συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες ($M.O.= 3,59\pm,978$) και την αποτελεσματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς ($M.O.= 3,52\pm,958$),

Οι φιλόλογοι συμφωνούν σε «μέτριο» βαθμό να αλλάξει φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ($M.O.= 3,45\pm1,086$), η ελευθερία στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας ($M.O.= 3,45\pm,890$), η ευελιξία στην επιτήρηση των μαθητών στο διάλειμμα ($M.O.= 3,31\pm1,033$), η δυνατότητα τροποποίησης της ύλης και των εξεταστικών δοκιμών ($M.O.= 3,23\pm1,075$) και ακόμα λιγότερο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ($M.O.= 3,15\pm1,000$) και συμφωνούν «λίγο» έως «μέτρια» στην αλλαγή της δυνατότητας αναπλήρωσης του καθηγητή που απουσιάζει ($M.O.= 2,95\pm1,081$).

Πίνακας 9.

Αλλαγές της Λειτουργίας του Θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες	130	1	5	3,59	,978
Αποτελεσματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς	130	1	5	3,52	,958
Φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	130	1	5	3,45	1,086
Ελευθερία στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας	130	1	5	3,45	,890
Ευελιξία στην επιτήρηση των μαθητών στο διάλειμμα	130	1	5	3,33	,935
Ευελιξία στο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας	130	1	5	3,31	1,033
Δυνατότητα τροποποίησης της ύλης και των εξεταστικών δοκιμίων	130	1	5	3,23	1,075
Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	130	1	5	3,15	1,000
Δυνατότητα αναπλήρωσης του καθηγητή που απουσιάζει	130	1	5	2,95	1,081

5.3 Επαγωγική Στατιστική

5.3.1 Συνολική εικόνα παραγόντων

Στη φάση αυτή της ανάλυσης παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων. Ο 1^{ος} παράγοντας αφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων συνολικά για τα οφέλη από την παρουσία ΠΣ στην τάξη (στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές με

ή χωρίς ανάγκη για ΠΣ), ο 2^{ος} αφορά συνολικά στα εμπόδια (για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, για τους μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, για τη φοίτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο) και ο 3^{ος} αφορά στις αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ. Από τα αποτελέσματα (πίνακας 10α) προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «μέτρια» έως «πολύ» με τάση προς το «πολύ» για τα οφέλη που προκύπτουν από την παρουσία ΠΣ στην τάξη (M.O.=3,73±0,531), συμφωνούν «λίγο» έως «μέτρια» για τα εμπόδια που προκύπτουν από την παρουσία ΠΣ στην τάξη (M.O.=2,55±0,635) και συμφωνούν «μέτρια» για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις σχολικές πρακτικές με την παρουσία ΠΣ (M.O.=3,33±0,715).

Πίνακας 10α.

Περιγραφικά Μέτρα Παραγόντων

Descriptive Statistics		
	Mean	Std. Deviation
οφέλη	3,7264	,53099
αλλαγές	3,3316	,71528
εμπόδια	2,5492	,63544

Ο πίνακας 10β αποδεικνύει κάτω από τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, για sig< ,05 ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση της κανονικής κατανομής των παραγόντων.

Πίνακας 10β.

Έλεγχος Κανονικότητας Παραγόντων

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
οφέλη	,105	130	,001	,954	130	,000
εμπόδια	,147	130	,000	,920	130	,000
αλλαγές	,116	130	,000	,951	130	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων και προκύπτει η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του παράγοντα «οφέλη της ΠΣ» με τον παράγοντα «Αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης» ($\rho=0,363$, $p<0,01$). Ο δείκτης Spearman χρησιμοποιήθηκε ως μη παραμετρικός έλεγχος λόγω μη κανονικής κατανομής δεδομένων.

Πίνακας 11.

Συσχετίσεις Παραγόντων - Spearman

Correlations

			οφέλη	εμπόδια	αλλαγές
Spearman's rho	οφέλη	Correlation Coefficient	1,000	,075	,363**
		Sig. (2-tailed)	.	,398	,000
		N	130	130	130
	εμπόδια	Correlation Coefficient	,075	1,000	-,091
		Sig. (2-tailed)	,398	.	,306
		N	130	130	130
	αλλαγές	Correlation Coefficient	,363**	-,091	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,306	.
		N	130	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.3.2. Στατιστικές Αναλύσεις t-test, Mann Whitney, Kruskal Wallis και ANOVA

Φύλο

Ο πίνακας 12 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς τη δίτιμη μεταβλητή του φύλου των φιλόλογων, όπου προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στα αντιλαμβανόμενα «οφέλη» από την ΠΣ και στον παράγοντα «αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης», ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες ($p < ,05$). Το τεστ Mann-Whitney U και Wilcoxon W θεωρείται η μη παραμετρική εναλλακτική λύση του ανεξάρτητου test-T.

Πίνακας 12.

Independent Samples T-Test – ανά Φύλο

Test Statistics ^a			
	οφέλη	εμπόδια	αλλαγές
Mann-Whitney U	1028,500	1420,000	876,000
Wilcoxon W	1434,500	1826,000	1282,000
Z	-2,264	-,045	-3,135
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,964	,002

a. Grouping Variable: 1. Φύλο

Σύμφωνα με τον πίνακα 13, οι γυναίκες φιλόλογοι (M.O.= 69,42) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό κατά μέσο όρο από τους άντρες (M.O.= 51,23) για τα οφέλη της παρουσίας ΠΣ στην τάξη αλλά και τις αλλαγές στη λειτουργία του θεσμού (M.O. γυναικών= 70,91 < M.O. αντρών= 45,79).

Πίνακας 13.

Μέση Τιμή Βαθμολογίας στον Παράγοντα Οφέλη – ανά Φύλο

Ranks			
	1. Φύλο	N	Mean Rank
οφέλη	Άνδρας	28	51,23
	Γυναίκα	102	69,42
	Total	130	
εμπόδια	Άνδρας	28	65,21
	Γυναίκα	102	65,58
	Total	130	
αλλαγές	Άνδρας	28	45,79
	Γυναίκα	102	70,91

Ηλικία

Ο πίνακας 14 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA των παραγόντων ως προς την ηλικία των φιλόλογων. Το Tukey test της ANOVA χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί μέσα σε ποιες ανά δυο κατηγορίες της δημογραφικής μεταβλητής υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες βαθμολογίας των παραγόντων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «αλλαγές» ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες ($p > ,05$) και συγκεκριμένα ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 22-30 και στην ομάδα 51 και άνω με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν περισσότερο ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ (πίνακας 15).

Πίνακας 14.

Ανοva – Σύγκριση Μέσων Τιμών ανά Ηλικιακή Ομάδα

ANOVA				
		Mean Square	F	Sig.
οφέλη	Between Groups	,246	,871	,458
εμπόδια	Between Groups	,494	1,231	,301
αλλαγές	Between Groups	1,468	3,004	,033

Πίνακας 15.

Multiple comparisons Tukey test

Multiple Comparisons

Dependent Variable: αλλαγές

Tukey HSD

(I) 3. Ηλικιακή ομάδα (J) 3. Ηλικιακή ομάδα		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30	31-40	,52683	,20632	,057
	41-50	,49049	,21401	,105
	51 και άνω	,65006*	,22237	,021
31-40	22-30	-,52683	,20632	,057
	41-50	-,03634	,15228	,995
	51 και άνω	,12323	,16381	,876
41-50	22-30	-,49049	,21401	,105
	31-40	,03634	,15228	,995
	51 και άνω	,15957	,17340	,794
51 και άνω	22-30	-,65006*	,22237	,021
	31-40	-,12323	,16381	,876
	41-50	-,15957	,17340	,794

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ιδιότητα

Ο πίνακας 16 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την ιδιότητα των φιλόλογων, δηλαδή εάν είναι φιλόλογοι σε Γυμνάσιο ή Λύκειο. Το Kruskal Wallis

θεωρείται η μη παραμετρική λύση της μονόδρομης ANOVA. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα από τους παράγοντες ανάμεσα στους φιλόλογους Γυμνασίου και Λυκείου ($p > ,05$).

Πίνακας 16.

Independent Samples T-Test – ανά Ιδιότητα

Test Statistics^{a,b}

	οφέλη	εμπόδια	αλλαγές
Chi-Square	,048	3,445	,759
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,827	,063	,384

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Ιδιότητα

Έτη προϋπηρεσίας

Ο πίνακας 17 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη διαφορά των μέσων τιμών των παραγόντων ανάμεσα στα διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας των φιλόλογων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών μόνο στον παράγοντα «αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης» ανάμεσα στους φιλόλογους με διαφορετική προϋπηρεσία σε έτη ($p = ,016 < ,05$). Συγκεκριμένα, εντοπίζεται διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 1-5 έτη προϋπηρεσίας και στους εκπαιδευτικούς με πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη προϋπηρεσία να συμφωνούν περισσότερο ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ (πίνακας 18).

Πίνακας 17.

Ανοva – Σύγκριση Μέσων Τιμών ανά Προϋπερησία

ANOVA				
		Mean Square	F	Sig.
οφέλη	Between Groups	,649	2,403	,053
εμπόδια	Between Groups	,467	1,162	,331
αλλαγές	Between Groups	1,522	3,176	,016

Πίνακας 18.

Multiple comparisons Tukey test

(I) 4. Έτη προϋπηρεσίας	(J) 4. Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1-5	6-11	,37406	,15698	,127
	12-15	,42668	,22999	,347
	16-20	,27212	,22321	,740
	πάνω από 20	,59437*	,17523	,008
6-11	1-5	-,37406	,15698	,127
	12-15	,05262	,22722	,999
	16-20	-,10194	,22036	,990
	πάνω από 20	,22032	,17158	,702
12-15	1-5	-,42668	,22999	,347
	6-11	-,05262	,22722	,999
	16-20	-,15456	,27714	,981
	πάνω από 20	,16770	,24019	,957
16-20	1-5	-,27212	,22321	,740
	6-11	,10194	,22036	,990
	12-15	,15456	,27714	,981
	πάνω από 20	,32225	,23371	,642
πάνω από 20	1-5	-,59437*	,17523	,008
	6-11	-,22032	,17158	,702
	12-15	-,16770	,24019	,957
	16-20	-,32225	,23371	,642

Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών

Ο πίνακας 19 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη διαφορά των μέσων τιμών των παραγόντων ανάμεσα στα επίπεδα ανώτερων σπουδών των φιλόλογων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών στους παράγοντες «εμπόδια» και «αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης» ανάμεσα στους φιλόλογους με διαφορετικό επίπεδο σπουδών ($p \leq ,05$). Σχετικά με τον παράγοντα «εμπόδια» οι εκπαιδευτικοί που έχουν πτυχίο ΑΕΙ συμφωνούν στατιστικά περισσότερο στο ότι υπάρχουν εμπόδια που προκύπτουν από την παρουσία ΠΣ στην τάξη, σε σχέση με όσους έχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (πίνακας 20, Mean Difference= ,40784^{*}). Σχετικά με τον παράγοντα «αλλαγές» οι εκπαιδευτικοί που έχουν Διδακτορικό συμφωνούν στατιστικά λιγότερο με τις αλλαγές λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ, σε σχέση με όσους κατέχουν οποιονδήποτε μικρότερο τίτλο σπουδών (πίνακας 20, sig < ,05).

Πίνακας 19.

Anova – Σύγκριση Μέσων Τιμών ανά Τίτλο Σπουδών

ANOVA				
		Mean Square	F	Sig.
οφέλη	Between Groups	,410	1,471	,226
εμπόδια	Between Groups	2,058	5,648	,001
αλλαγές	Between Groups	2,798	6,121	,001

Πίνακας 20.

Multiple comparisons Tukey test

Dependent Variable	(I) 5. Ανώτερο επίπεδο σπουδών	(J) 5. Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
εμπόδια	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	,40784*	,11813	,004
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	-,05864	,28674	,997
		Παιδαγωγική Ακαδημία	-,18411	,24779	,879
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	-,40784*	,11813	,004
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	-,46648	,27837	,341
		Παιδαγωγική Ακαδημία	-,59195	,23805	,067
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	,05864	,28674	,997
		Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	,46648	,27837	,341
		Παιδαγωγική Ακαδημία	-,12547	,35346	,985
	Παιδαγωγική Ακαδημία	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	,18411	,24779	,879
		Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	,59195	,23805	,067
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	,12547	,35346	,985
αλλαγές	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-,04198	,13232	,989
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	1,28376*	,32118	,001
		Παιδαγωγική Ακαδημία	-,09402	,27755	,987
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	,04198	,13232	,989
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	1,32574*	,31181	,000
		Παιδαγωγική Ακαδημία	-,05204	,26664	,997
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	-1,28376*	,32118	,001
		Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-1,32574*	,31181	,000
		Παιδαγωγική Ακαδημία	-1,37778*	,39591	,004
	Παιδαγωγική Ακαδημία	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)	,09402	,27755	,987
		Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	,05204	,26664	,997
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	1,37778*	,39591	,004

Multiple comparisons Tukey test

Ειδίκευση - επιμόρφωση στην ειδική Αγωγή

Ο πίνακας 21 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη διαφορά των μέσων τιμών των παραγόντων ανάμεσα στα επίπεδα ειδίκευσης - επιμόρφωσης των φιλόλογων, στην Ειδική Αγωγή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών στον παράγοντα «εμπόδια» ανάμεσα στους φιλόλογους με διαφορετική ειδίκευση – επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή ($p < ,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει καμία ειδίκευση – επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, συμφωνούν στατιστικά περισσότερο με τις αλλαγές της λειτουργίας του Θεσμού σε διάφορα επίπεδα, σε σχέση με όσους έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή και συγκριτικά επίσης με όσους έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (πίνακας 22).

Πίνακας 21.

Ανοva – Σύγκριση Μέσων Τιμών ανά Ειδίκευση – Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

ANOVA				
		Mean Square	F	Sig.
οφέλη	Between Groups	,047	,163	,921
εμπόδια	Between Groups	1,630	4,353	,006
αλλαγές	Between Groups	,840	1,666	,178

Πίνακας 22.

Multiple comparisons Tukey test

Multiple Comparisons

Dependent Variable: εμπόδια

Tukey HSD

(I) 6. Ειδικευση - επιμόρφωση - στην ειδική Αγωγή	(J) 6. Ειδικευση - επιμόρφωση στην ειδική Αγωγή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	Σεμινάριο και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	-,19070	,14850	,575
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	,17534	,16693	,720
	Τίποτα από τα παραπάνω	-,36596*	,13602	,040
Σεμινάριο και Μεταπτυχια κό στην Ειδική Αγωγή	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	,19070	,14850	,575
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	,36604	,17789	,173
	Τίποτα από τα παραπάνω	-,17526	,14927	,644
Μεταπτυχια κό στην Ειδική Αγωγή	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	-,17534	,16693	,720
	Σεμινάριο και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	-,36604	,17789	,173
	Τίποτα από τα παραπάνω	-,54130*	,16761	,008
Τίποτα από τα παραπάνω	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	,36596*	,13602	,040
	Σεμινάριο και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	,17526	,14927	,644
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	,54130*	,16761	,008

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Κεφάλαιο 6

6.1 Συζήτηση ευρημάτων

Η συγκεκριμένη μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των Φιλολόγων του νομού Κορινθίας οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής σχετικά με τις απόψεις τους για την ΠΣ. Παράλληλα, επιχειρήθηκε να αναζητηθούν τα οφέλη από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη τόσο για τους μαθητές με ΕΕΑ όσο και για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ καθώς και για τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στα κυριότερα εμπόδια από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη για τους μαθητές και τις μαθήτριες με και χωρίς ΕΕΑ. Τέλος, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 130 Φιλολόγοι εκ των οποίων οι περισσότεροι γυναίκες, που εργάζονται σε Λύκειο και είναι 31-40 ετών. Επιπλέον, η πλειοψηφία απαρτίζεται από συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 6 ως 11 έτη, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Από τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι νέοι άνθρωποι με σύγχρονες εκπαιδευτικές απόψεις στο θέμα της ΕΑ και τις δυσκολίες που προκύπτουν για τους μαθητές με ΕΕΑ. Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και σεμινάριο στην ΕΑ γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τη σημασία της ΕΑ στην εποχή μας, ωστόσο αναδεικνύεται και η εμπορευματοποίηση της με την απόκτηση προσόντων επί πληρωμή (Koutsoklenis & Papadimiriou, 2021).

Σύμφωνα με την έρευνα του Μαυροπαλιά (2013) «*Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών*», η οποία

διενεργήθηκε με ποσοτική και με ποιοτική έρευνα σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, στην ποσοτική έρευνα πήραν μέρος 230 εκπαιδευτικοί ΠΣ. Το 15% των συμμετεχόντων ήταν νηπιαγωγοί, το 16% δάσκαλοι και το 69% καθηγητές. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργούν οι μαθητές με ΕΕΑ με τη βοήθεια της ΠΣ, τα ποσοστά είναι 161 άτομα δήλωσαν «πάρα πολύ», 61 άτομα «πολύ» και 8 άτομα «μέτρια». Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 22 με 47 έτη και υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί ΠΣ. Η παρούσα έρευνα με αντίστοιχο δείγμα ηλικιών 22 με 47 το οποίο αντιστοιχεί σε 90 συμμετέχοντες και από τους 130 για τις κοινωνικές δεξιότητες ανέδειξε ότι 34 άτομα δήλωσαν «Μέτρια» 33 άτομα «Πολύ» και 34 άτομα «Πάρα πολύ».

Σε ό,τι αφορά τα οφέλη από την παρουσία της ΠΣ ήταν η ικανοποιητική συνεργασία και επικοινωνία, ενώ εμπόδιο ήταν η οργάνωση του τρόπου λειτουργίας του θεσμού. Στην παρούσα έρευνα οι γνωστικές δεξιότητες διακρίθηκαν σε αναγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες λόγου (Μαυροπαλιάς, 2013).

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο οι Φιλολόγοι συμφωνούν με το θεσμό της ΠΣ και ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι από την παρουσία των εκπαιδευτικών ΠΣ μέσα στην τάξη αναδείχθηκαν πως η καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος, η ικανοποίηση και η προθυμία συνεργασίας αποτέλεσαν τα κυριότερα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους. Η προθυμία για τη λήψη κοινών αποφάσεων φάνηκε να είναι ένα από τα στοιχεία που δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί μέσα από το θεσμό κάτι που εξηγεί το λόγο που θεωρούν τη συχνότερη επικοινωνία ως πιο σημαντική αλλαγή που πρέπει να επιτευχθεί.

Ταυτόχρονα, βασικότερα οφέλη για τους μαθητές με ΕΕΑ από την ΠΣ, σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, είναι η λεκτική επικοινωνία. Αντίθετα, η συνεργασία με τους συμμαθητές, οι κοινωνικές δεξιότητες και η δημιουργία φιλικών σχέσεων φαίνεται να χρήζουν ακόμα βελτίωσης.

Συνεχίζοντας με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, έγινε σαφές πως τα οφέλη που δέχονται οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ από την παρουσία της ΠΣ στην τάξη είναι η καλλιέργεια του σεβασμού η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, και η αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ.

Επιπλέον, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται πως κυριότερα εμπόδια της ΠΣ για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΕΑ είναι το αίσθημα απόρριψης και ο στιγματισμός. Ωστόσο, το αίσθημα μη αποδοχής, η διατάραξη των σχέσεων με τους συμμαθητές και η αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων δε φαίνεται να αποτελούν εμπόδια.

Παράλληλα, στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύεται πως οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ αντιμετώπισαν κυρίως με απόρριψη τους μαθητές με ΕΕΑ και υπήρξε διατάραξη των σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά δε φάνηκε να παρατηρείται διατάραξη του θετικού κλίματος της τάξης, αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων και άνιση μεταχείριση των μαθητών.

Αναφορικά με το έκτο ερευνητικό ερώτημα, έγινε φανερό ότι τα βασικά εμπόδια ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο είναι η μη αποδοχή από τη σχολική κοινότητα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών. Συνολικά, όσον αφορά τα εμπόδια θα πρέπει να αποφεύγεται ο διαχωρισμός των μαθητών.

Στο έβδομο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως πιο συχνά οι Φιλολόγοι θεωρούν πως για την σωστή λειτουργία του θεσμού της ΠΣ πρέπει να υπάρχει συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες και αποτελεσματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς.

6.2 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, οι βασικότερες απόψεις για την εκπαιδευτική πρακτική της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη, υποστηρίχτηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πολύ πως είναι εφικτό να διδάξουν στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη και πως η συμπερίληψη βοηθάει στην καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος και την καλύτερη γενικά συνεργασία με τους μαθητές.

Έπειτα, τα αναμενόμενα οφέλη για τους μαθητές, από την παρουσία ΠΣ στη σχολική τάξη, υποστηρίχτηκαν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η ΠΣ ενισχύει τη λεκτική επικοινωνία καθώς και τις δεξιότητες ανάγνωσης, λόγου και γραφής των μαθητών (Αρνίδου, 2007) που λαμβάνουν ΠΣ από εξειδικευμένο καθηγητή και σε πιο μέτρο βαθμό ωφελούνται σε σχέση με την καλύτερη κοινωνικοποίηση με τα άλλα παιδιά όσον αφορά στην επικοινωνία τους και τις φιλικές τους σχέσεις (Αρβανιτίδου, 2018). Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης σε μέτριο έως υψηλό βαθμό για τα οφέλη στους υπόλοιπους μαθητές χωρίς ανάγκη για παράλληλη στήριξη, όσον αφορά στην καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και είναι κοινωνικά ωφέλιμη για όλους τους μαθητές.

Στα εμπόδια επισημάνθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς η μη αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από τη σχολική κοινότητα

Η παράλληλη στήριξη στο γυμνάσιο και το λύκειο
και προβλήματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulou, 2008) όπως και η ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών.

Ακόμη, διαφώνησαν πως οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη σε συμπεριληπτικές τάξεις μπορεί να μην τυγχάνουν αποδοχής από τους συμμαθητές τους ή να έρχονται αντιμέτωποι με το αίσθημα της άνισης μεταχείρισης ενώ υποστήριξαν σε μέτριο βαθμό πως η ΠΣ επηρεάζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος, από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης γίνεται φανερό η ανάγκη για συχνότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Τσιώμη, 2014). Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι ειδικοί παιδαγωγοί θα μπορούσαν να συνεργαστούν αποτελεσματικότερα μέσα από την ευελιξία να εφαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας που κρίνουν ότι είναι χρήσιμες για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών στο σύνολο τους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες στην τάξη.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και όλων των ειδικοτήτων γενικής αγωγής, θα πρέπει να αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της εφαρμογής της παρουσίας ΠΣ. Οι συσχετίσεις απέδειξαν την θετική σχέση οφέλους με αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν στην εφαρμογή του θεσμού.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις στις στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων φιλόλογων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, προϋπηρεσία, ιδιότητα κλπ.) διαπιστώθηκαν τα εξής: οι γυναίκες φιλόλογοι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες για τα αντιλαμβανόμενα οφέλη της παρουσίας ΠΣ στην τάξη. Οι γυναίκες καθώς και οι ομάδες των νεότερων εκπαιδευτικών με μικρότερη προϋπηρεσία, χαμηλότερο τίτλο σπουδών και χωρίς

ιδιαίτερη ειδίκευση – επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, στηρίζουν περισσότερο τις αλλαγές στη λειτουργία του θεσμού με τις οποίες αποκομίζεται μεγαλύτερη ωφέλεια. Είναι κάτι το οποίο δείχνει την ανάγκη για επιπλέον κατάρτιση σε όλους τους εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή ώστε να υπάρξει βέλτιστη επικοινωνία, ορθή χάραξη εκπαιδευτικής στρατηγικής και εποικοδομητική εφαρμογή της συμπερίληψης.

Γενικότερα η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην παράλληλη στήριξη ως εκπαιδευτική συμπερίληψη, αλλά αισθάνονται λιγότερο θετικοί για την ικανότητά τους να συνεργαστούν, να έχουν επαρκή επικοινωνία και προθυμία λήψης κοινών αποφάσεων. Επομένως εντοπίζεται ένα χάσμα μεταξύ «θεωρίας» και «εφαρμογής» και απαιτείται μεγαλύτερη κατάρτιση και εκπαίδευση των διδασκόντων για να ξεπεραστεί η μεταξύ τους οποιαδήποτε έλλειψη επικοινωνίας και ελαχιστοποίησή αδυναμίας χάραξης ωφέλιμης εκπαιδευτικής στρατηγικής.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προτείνεται μελλοντική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Φιλολόγους οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης και σε καθηγητές με την ειδικότητα του Μαθηματικού οι οποίοι εργάζονται ως ΠΣ σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Κορινθίας.

Ταυτόχρονα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές με ΕΕΑ και τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ αλλά και ο χρόνος που περνάει ο μαθητής με ΕΕΑ με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και αν αυτή η σχέση διαταράσσει τη σχέση με τους συμμαθητές.

Τέλος, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την αποδοχή του εκπαιδευτικού της ΠΣ τόσο από τον μαθητή, όσο και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία - Ελληνόγλωσσα

Αγγελίδης, Π. (2011). Από την «ειδική» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην

Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα:
Διάδραση

Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π., & Κυριακού, Κ. (2012). Η εφαρμογή ενός μοντέλου
συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής
εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και
Βελτίωση Σχολείων*. Διάδραση.

Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.
(επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, σ. 43-51. Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.

Αρβανιτίδου, Κ. (2018). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με
και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων
(Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/2HT9i0F>

Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της
παιδαγωγικής της ένταξης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) Ένταξη:
*Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαίδευση και η Πολιτική Διάσταση της
Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου, Α., & Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.

Hellenic Journal of Psychology, 6, 180-204.

Γελαστοπούλου Μ. & Μουταβελής Γ. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την Παράλληλη Στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.

Γερογιάννης Π. (2015). *Κοινωνική παιδαγωγική διαπολιτισμικότητα και ειδική αγωγή*, 18 Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Β, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, Πάτρα.

Δαβλάντη, Γ. (2019). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης. Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εγκύκλιος με θέμα: Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών: α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης, β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή, μαθητών/τριών για το διδακτικό έτος 2020-2021. Αριθμός Πρωτοκόλλου 68856/Δ3, 2020.

Εγκύκλιος (2019). *Θέμα: Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή μαθητών /τριών, για το διδακτικό έτος 2019-2020*.

Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές». Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (Επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ). Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (Επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Πράξη*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (σελ. 9-31).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, Τόμος 1, (σελ. 55-65).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Ειδική Αγωγή. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., (Επιμ.), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο, (σελ. 82-147).

Ηλιοπούλου Ε., (2018). *Δυσκολίες μάθησης, συμπεριληπτική εκπαίδευση*, Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην*

Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Καζαντζίδου, Π. (2010). *Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών*.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κεραμάρη, Ε. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη

Λουάρη, Μ. (2016). Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 764-776. doi.org/10.12681/edusc.138

Μαυροπαλιάς, Τ., (2013). *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Μαυροπαλιάς, Τ., & Αναστασίου, Δ. (2013). *Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης*.

Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα*

Νάνου Α., Πατσίδου-Ηλιάδου Μ. & Γκαράνης Α. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*, Εκδόσεις Γράφημα, Αθήνα.

Παγωτού, Α. (2018). *Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης*. Διπλωματική εργασία. Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό πρόγραμμα: Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη

Παναγιώτου, Ά., Ευαγγελινού Χ., Δουλκερίδου, Α. Κοΐδου, Ε., & Μουρατίδου Α.

(2009). Εκτίμηση της στάσης μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή μετά από πρόγραμμα παρέμβασης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*

Παυλίδου Χ. (2019). *Συγκριτική μελέτη των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην Εκπαιδευτική Συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής*. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση -Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ -ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Στα Πρακτικά IV Συνεδρίου

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδημητρίου, Βασίλης και Αθανάσιος Κουτσοκλένης. «Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων». *Επιστήμες της Αγωγής* 2 (2020): 98-117.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση Συγγραφέα

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πεπόνη Α. (2017). *Πολιτικές και πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος*.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: έκδοση ιδίου.

Σαλβαράς, Κ.Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Συνήγορος του Πολίτη (Δεκέμβριος, 2017). Ελλιπής υλοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Αθήνα. Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου 2022, από:
<https://www.synigoros.gr/resources/ee2017-p00.pdf>

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιούλη, Κ. (2015). *Η ευτυχία ως παράγοντας αποδοχής της δυσλειτουργίας: μια διαναπηρική έρευνα – εκπαιδευτικές προτάσεις*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα

Τσιώμη, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος

Νομοθεσία

Αναγκαστικός Νόμος 453/1973, «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδιών»

Αναγκαστικός Νόμος 1049/22-1-1938 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του αναγκαστικού νόμου 453/1937

Νόμος 1143/1981. *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής αποκαταστάσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων εκπαιδευτικών διατάξεων.* ΦΕΚ 80/ 31-03-1981.

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 167/30-09-1985.

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 78/τ. Α'/14-03-2000.

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες.* ΦΕΚ 199/τ.Α'/02-10-2008.

Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018.

Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021

Ξενογλώσση

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer Press.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in schools. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 3 (pp. 75-87).
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003). *Disability: An introduction*. Cambridge: The Polity Press.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teachers education. A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of Education: London.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2007). *Policy, Experiency and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.

- Bateman, D. & Bateman, C. (2002). *What does a principal need to know about inclusion?* Arlington, VA: ERIC Clearinghouse use on Disabilities and Gifted Education, ERIC Document Reproduction Service No. ED473828
- Brown P. I. & Shearer J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century, in Mitchell, D. (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II*, pp. 139-156. New York: Routledge Falmer.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Α. Αϊδίνης, μεταφρ.). Π. Σακελλαρίου (Επιμ). Αθήνα: Gutenberg.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, (pp. 53-61).
- Corbett, J. & Slee, R. (2000). An International Conversation on Inclusive Education, In Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Daniels, H. & Garner, P. (2000). Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education System. London: Kogan Page.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, In Daniels, H. & Garner, P. (Eds) *Inclusive Education*. London: Kogan Page.

Friend, M. & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration and skills for skill professionals* (7d Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. doi.org/10.1080/10474410903535380

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer Press.

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

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72. doi.org/10.1080/09687599.2014.982788

Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27

Keefe, E., B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2022, από: <https://www.jstor.org/stable/41064524?seq=1>

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. J. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). ‘SEN students’ inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers’ stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413–421.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co- teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233. doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014
- McCarty, K. (2006, March 11). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*; An overview. (ERIC Document Reproduction Service No, ED496074). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- McDuffie A, Turner L, Stone W, Yoder P, Wolery M, Ulman T. (2007). Developmental correlates of different types of motor imitation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37.
- Mercer, C. (1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 17 (pp. 226-236).
- Muscens, G. & Peters, D. (2009). Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract -2007 -2094/001 TRA-TRSPO. Final report: 8. The Netherlands.

- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shaffner, C.B. & Buswell B.E. (2004). What do we really know about inclusive schools; A systematic review of the research evidence, in Mitchell D. (ed). *Special education needs and inclusive education: Major themes in education*. Vol II p.p. 295-313. New York Routledge Falmer.
- Sidereal, P.T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29 (pp. 234-244).
- Sileo, J. M. & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* (pp. 167-177).
- Slee, R. (2004). *Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229. doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008

Taylor, G. R. & Harrington, F. T. (2003). *Educating the disabled. Enabling learners in inclusive settings*. Lanham, Maryland and Oxford: Scarecrow Education.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2022, από: http://www.scientiasocialis.it/pec/node/files/pdf/vol64/108119.Tzivinikou_Vol.64.pdf

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. I, pp. 382-385. New York: Routledge Falmer.

Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.

Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi.org/10.1080/0885625082000042294

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). Collaboration for inclusive education: Developing successful programs. Boston: Allyn and Bacon.

Wah, L.L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: A snap shot of individual cases from three Countries. [*International Journal of Special Education*](#) 25(3):98-10

Westwood P., (2011), Commonsense methods for children with special educational needs, Routledge, London.

Παράρτημα Α

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στο πλαίσιο του εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με τίτλο Επιστήμες της Αγωγής με σκοπό τη συλλογή δεδομένων για τη συγγραφή της Διπλωματικής Εργασίας.

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φιλολόγων του Νομού Κορινθίας σχετικά με το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης για τα οφέλη και τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν από τη μεταξύ τους συνεργασία όσο και από τη συνδιδασκαλία μαθητών/τριων με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι το ερωτηματολόγιο σέβεται την αρχή της ανωνυμίας και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις και σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωσή του. Η επιτυχία της έρευνας στηρίζεται στη συνεργασία και η συμμετοχή σας θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα. Οι ειλικρινείς απαντήσεις σίγουρα θα συμβάλλουν στην καλή πορεία της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων. Για οποιαδήποτε απορία σχετικά με την παρούσα έρευνα, επικοινωνήστε με την Στεργίου Μαρία (mariastergiou90@gmail.com).

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο

1^ο ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά στοιχεία (Βάλτε X στο κουτάκι. ΜΙΑ απάντηση κάθε φορά)

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ιδιότητα: ☐ Φιλολόγος σε Γυμνάσιο
☐ Φιλολόγος σε Λύκειο

3. Ηλικιακή ομάδα

22-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και άνω ☐

4. Έτη προϋπηρεσίας:

1-5 ☐ 6-11 έτη ☐ 12-15 έτη ☐ 16-20 ☐ πάνω από 21 έτη ☐

5. Ανώτερο επίπεδο σπουδών σας:

- ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
- ☐ Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (4 χρόνια)
- ☐ Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- ☐ Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών

6. Ειδίκευση – Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

- ☐ Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- ☐ Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή
- ☐ Σεμινάριο και Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- ☐ Τίποτα από τα παραπάνω

ΜΕΡΟΣ 2^ο : Παρουσία της Παράλληλης Στήριξης στην τάξη

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5
7. Προθυμία συνεργασίας					
8. Ικανοποίηση από τη συνεργασία					
9. Καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος					
10. Ανταλλαγή γνώσεων για θέματα ειδικής αγωγής					
11. Επαρκής επικοινωνία					
12. Επάρκεια ικανοτήτων για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων					
13. Προθυμία λήψης κοινών αποφάσεων					
14. Συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη					

ΜΕΡΟΣ 3^ο : Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές με ΕΕΑ

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5

15. Αναγνωστική Δεξιότητα					
16. Ορθογραφημένη γραφή					
17. Δεξιότητες παραγωγή λόγου					
18. Λεκτική επικοινωνία					
19. Συνεργασία με τους συμμαθητές					
20. Κοινωνικές δεξιότητες					
21. Δημιουργία φιλικών σχέσεων					

ΜΕΡΟΣ 4^ο : Οφέλη της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές χωρίς ΕΕΑ

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5
22. Κατανόηση της έννοιας αναπηρία					
23. Κατανόηση του ρόλου της Παράλληλης Στήριξης					
24. Καλλιέργεια ενσυναίσθησης					
25. Αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες					
26. Συνεργασία με τους συμμαθητές με ειδικές ανάγκες					
27. Δημιουργία φιλικών σχέσεων					
28. Αίσθημα ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών					
29. Καλλιέργεια σεβασμού					

ΜΕΡΟΣ 5^ο : Εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές με ΕΕΑ

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5
30. Αίσθημα απόρριψης					
31. Αίσθημα μη αποδοχής					
32. Στιγματισμός					
33. Διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές					
34. Αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων					
35. Μείωση της αυτοπεποίθησης					
36. Αίσθημα άνισης μεταχείρισης					

ΜΕΡΟΣ 6^ο : Εμπόδια από την παρουσία της Παράλληλης Στήριξης για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5
37. Απόρριψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες					
38. Μη αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες					
39. Διατάραξη θετικού κλίματος της τάξης					

40. Διατάραξη σχέσεων με τους συμμαθητές					
41. Αδυναμία δημιουργίας φιλικών σχέσεων					
42. Μείωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες					
43. Αίσθημα άνισης μεταχείρισης των μαθητών					

ΜΕΡΟΣ 7^ο : Εμπόδια από τη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5
44. Επαρκής υποδομή των τάξεων					
45. Έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό					
46. Κατάρτιση εκπαιδευτικών					
47. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών					
48. Ομαδοσυνεργατική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών					
49. Αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη σχολική κοινότητα					
50. Ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
51. Εφαρμογή Συμπερίληψης					
52. Φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών					

ΜΕΡΟΣ 8^ο Αλλαγές της λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

	ΕΛΑΧΙ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ
	1	2	3	4	5
53. Αποτελεσματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς					
54. Ελευθερία στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας					
55. Δυνατότητα αναπλήρωσης του καθηγητή που απουσιάζει					
56. Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών					
57. Ευελιξία στην επιτήρηση των μαθητών στο διάλειμμα					
58. Ευελιξία στο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας					
59. Δυνατότητα τροποποίησης της ύλης και των εξεταστικών δοκιμίων					
60. Συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες					
61. Φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών					