



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ**
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΟΔΩΝ
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΓΚΙΩΝΗ ΑΡΕΤΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΙΧΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ

**ΠΑΤΡΑ
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020**

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η πτυχιακή εργασία που ακολουθεί υλοποιήθηκε στα πλαίσια ολοκλήρωσης του κύκλου φοίτησης στο τμήμα Λογοθεραπείας του πανεπιστημίου Πατρών. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης αλλά και των συνοδών παράλληλης στήριξης αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού της ΠΣ στον ελλαδικό χώρο. Το θέμα ανατέθηκε από την εποπτεύουσα καθηγήτρια Μίχου Αιμιλία.

Η εργασία αποτελείται από δύο τμήματα , τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, την εκπαίδευση των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα και επικεντρώνεται στο θεσμό της παράλληλης στήριξης. Από την έρευνα εξάγονται συμπεράσματα από την ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σε ερωτηματολόγια.

Ευχαριστώ θερμά την κυρία Μίχου Αιμιλία για τη συμβολή της στην τελευταία πράξη του κύκλου φοίτησης μου στο τμήμα Λογοθεραπείας και την εξαιρετική μας συνεργασία.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται ακόμα προς όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στην πραγματοποίηση της έρευνας απαντώντας στα ερωτηματολόγια που σχεδιάστηκαν.

Τέλος, ευχαριστώ το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον για την αμέριστη υποστήριξη και την αδιάκοπη εμπύχωση καθ'όλη τη διάρκεια φοίτησης στο τμήμα και ιδιαίτερος κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ ή άλλες διαταραχές σχεδιασμένο ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών όσο και στις σύγχρονες ενταξιακές μεταρρυθμίσεις. Στόχος της εργασίας είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις και τις θέσεις των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης και των συνοδών παράλληλης στήριξης, αναφορικά με την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στον ελλαδικό χώρο. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαταραχής του αυτισμού και των συσχετισμένων λειτουργιών, της εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ και των υπάρχοντων υποστηρικτικών μέτρων γι' αυτή καθώς επίσης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης δυο ερωτηματολογίων, ενός απευθυνόμενου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης και ενός στους συνοδούς παράλληλης στήριξης. Από την έρευνα προκύπτουν σημαντικά ευρήματα που αφορούν τόσο στη σημασία της παράλληλης στήριξης για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ, όσο και στη σημασία της κατάρτισης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ελλιπής χαρακτηρίζεται η κατάρτιση των οικογενειών των μαθητών με ΔΑΦ. Επιπρόσθετα, αναφορά γίνεται στα συναισθήματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση αυτή στις δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών και την αποδοχή των συνοδών ΠΣ από το μαθητικό σύνολο. Η εφαρμογή της ΠΣ φαίνεται να διαφέρει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, κάτι που πιθανώς οφείλεται στην ελλιπή κάλυψη των απαραίτητων υποστηρικτικών πόρων και μέσων από τον κρατικό μηχανισμό. Τέλος, στη συζήτηση μεταξύ άλλων παρατίθενται και παραλληλίζονται κοινά στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών φορέων, ενώ ακόμα γίνεται λόγος για τη δράση που δύναται να αναλάβει ο κρατικός μηχανισμός προκειμένου να ενισχύσει την ποιοτική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης.

Λέξεις κλειδιά: παράλληλη στήριξη, συνοδοί παράλληλης στήριξης, εκπαίδευση, ΔΑΦ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	7
1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ)- ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	8
2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΕΝΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΑΦ.....	10
2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	10
2.1.1 Σημαντική έλλειψη ευαισθητοποίησης για την ύπαρξη των άλλων.....	10
2.1.2 Άτυπη αναζήτηση της άνεσης σε περιόδους άγχους	11
2.1.3 Άτυπη μίμηση	11
2.1.4 Ομιλία	12
2.1.5 Επιπτώσεις στην κατάρτιση	12
2.2 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	13
2.2.1 Περιορισμένη δυνατότητα ανάπτυξης φιλικών δεσμών με συμμαθητές	13
2.2.2 Ασνήθιστο κοινωνικό παιχνίδι	13
2.3. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	14
3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ	15
3.1 ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΜΕΣΑ.....	15
4. ΠΑΡΑΛΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΠΣ).....	19
4.1 ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	19
4.2 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΣ	21
4.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΣ	23
4.4 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΣ.....	25
4.5. ΣΧΕΣΗ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	26
4.6 ΟΦΕΛΗ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	27
4.7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΠΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	29
5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	32
5.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	32
5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	37
7. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ	41
Α. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	41
Β. ΣΥΝΟΛΟΙ ΠΣ	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια σύνθετη αναπτυξιακή διαταραχή νευρολογικής φύσεως, ο χαρακτηρισμός και η διάγνωση της οποίας πραγματοποιείται μέσω διαταραχών στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τα πρότυπα συμπεριφοράς, παρουσία περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών ή/και ενδιαφερόντων (American Psychiatric Association, 2013).

Τα συμπτώματα της ΔΑΦ κυμαίνονται από ήπια έως βαθιά και επηρεάζουν τα άτομα πολύ διαφορετικά. Ο όρος «φάσμα» αναγνωρίζει το πολύπλοκο εύρος αυτής της διαταραχής μέσα σε μια συνεχή σειρά σοβαρότητας. Οι επιπτώσεις της ΔΑΦ έχουν δια βίου επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής ενός ατόμου. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί σε ολόκληρο τον κόσμο αντιμετωπίζουν μια σημαντική αύξηση στον αριθμό των παιδιών που χαρακτηρίζονται από κάποια ΔΑΦ. Περιπλέκεται από το γεγονός ότι η σταδιακή αύξηση του επιπολασμού με την πάροδο του χρόνου συνέπεσε με τη βαθμιαία διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο ορίζουμε τη ΔΑΦ.

Το δικαίωμα στην κατάλληλη εκπαίδευση σημαίνει το θεμελιώδες εκπαιδευτικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε ατόμου να έχει τις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες του να ανταποκρίνονται σε ατομική βάση. Έτσι, όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση, που διδάσκεται από εξουσιοδοτημένους εκπαιδευτικούς. Η αποκλειστική εκπαίδευση έχει ενσωματωμένες πεποιθήσεις, συμπεριφορές και αξίες, που προάγουν το βασικό δικαίωμα όλων των σπουδαστών να λαμβάνουν κατάλληλο και ποιοτικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό και υπηρεσίες, σε συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους. Η συνεργασία και η διαβούλευση είναι ουσιαστικής σημασίας για το σχεδιασμό και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, για να εξασφαλιστεί μια συντονισμένη και συνεπής προσέγγιση στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και στην παροχή υπηρεσιών.

Η παράλληλη στήριξη αποτελεί μια ενταξιακή μορφή εκπαίδευσης, η οποία προωθεί την εισαγωγή των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη παρουσία ενός συνδιδασκάλου και είναι νομικά θεσμοθετημένη. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να διαμορφωθεί ποικιλοτρόπως με την εισαγωγή παράλληλης στήριξης στην τάξη, ωστόσο έχει παρατηρηθεί πως στην Ελλάδα το μοντέλο που προτιμάται είναι το «ένας διδάσκει, ένας βοηθάει» περιορίζοντας τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στην ενασχόλησή τους με τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εγχείρημα της εισαγωγής παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη αποτελεί μια πρόκληση και για την επιτυχή εφαρμογή του είναι απαραίτητη η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων που εξασφαλίζουν την αρμονική συνύπαρξη των δυο εκπαιδευτικών σε μια τάξη, την αποτελεσματική συνεργασία αλλά περισσότερο μια εποικοδομητική εκπαιδευτική διαδικασία για το σύνολο των μαθητών. Η σχέση των συνδιδασκάλων και ο προσδιορισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων τους κρίνονται απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία της ενταξιακής αυτής προσπάθειας.

Παρά το γεγονός ότι από την εισαγωγή της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο έχουν διαπιστωθεί σημαντικά οφέλη που αφορούν τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία όσο και στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα, η εφαρμογή της στην Ελλάδα αντιμετωπίζει σημαντικά κωλύματα. Σύμφωνα με αναφορές οικογενειών που αιτούνται παράλληλης στήριξης για τα παιδιά τους ο κρατικός μηχανισμός αδυνατεί να στηρίξει το εγχείρημα αυτό και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες πολλών οικογενειών με επάρκεια.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας μελετά και συσχετίζει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης αλλά και των εκπαιδευτικών- συνοδών παράλληλης στήριξης μαθητών με ΔΑΦ. Βασικός γνώμονας της έρευνας αυτής είναι η έως τώρα εμπειρία τους από την πρακτική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης και την ενεργό συμμετοχή τους στη συνδιδασκαλία.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΔΑΔ :Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή

ΔΑΦ: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

ΚΕΣΥ: Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

ΕΔΕΑΥ: Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΤΕ: Τμήματα Ένταξης

ΣΔΕΥ: Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης

ΣΜΕΑΕ: Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΠΣ: Παράλληλη Στήριξη

ΕΠΕ: Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

1.ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ)- ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΔΑΔ) είναι η κλινική κατηγορία, που περιλαμβάνεται στο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών (American Psychiatric Association, 2013) για νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που συνεπάγονται διαταραχές στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνιακές δεξιότητες, και την παρουσία στερεοτυπικών συμπεριφορών, συμφερόντων και δραστηριοτήτων. Οι συνθήκες που αξιολογούνται ως ΔΑΔ είναι:

1. Αυτιστική διαταραχή,
2. Διαταραχή/σύνδρομο του Asperger,
3. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν ορίζεται διαφορετικά (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, PDD-NOS),
4. Διαταραγμένη διαταραχή παιδικής ηλικίας, και
5. Σύνδρομο Rett.

Κάθε μια από τις παραπάνω καταστάσεις είναι επαγγελματικά διαγνωσμένη, μέσω της παρουσίας ή της απουσίας ορισμένων συμπεριφορών και αναπτυξιακών καθυστερήσεων.

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται συνήθως για να αναφερθεί σε:

1. Αυτιστική διαταραχή,
2. Σύνδρομο Asperger, και
3. PDD-NOS.

Στην παρούσα μελέτη ο όρος ΔΑΦ χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου αυτισμός, παρά το γεγονός ότι η ΔΑΦ αποτελεί έναν όρο ομπρέλα κάτω από τον οποίο συστεγάζεται ο αυτισμός μαζί με άλλες διαταραχές.

Η αξιολόγηση και η διάγνωση της ΔΑΦ περιλαμβάνει συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη του ατόμου. Συμβολές που παρέχουν ένα γενικό προφίλ του ατόμου, μπορεί να προέρχονται από:

- Εκπαιδευτικούς,
- Γονείς/κηδεμόνες,
- Ειδικούς/σύμβουλους στον τομέα του αυτισμού,
- Παθολόγους γλωσσικής ομιλίας,
- Επαγγελματίες θεραπευτές,

- Ψυχολόγους,
- Άλλους επαγγελματίες στον τομέα της Ιατρικής,
- Πρώιμους παρεμβατιστές, και
- Προσωπικό καθημερινής φροντίδας κατά την προσχολική ηλικία.

Τα τρία σημεία στα οποία εντοπίζονται καίριες δυσκολίες του ατόμου είναι λεκτική ή μη επικοινωνία(1), η κοινωνική αλληλεπίδραση (2) και η ανάπτυξη της φαντασίας και της σκέψης που συνοδεύεται από την εμφάνιση επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, την εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα ή καταστάσεις και την αντίδραση σε οποιαδήποτε αλλαγή λόγω της τάσης δημιουργίας ρουτινών(3). Σε γενικές γραμμές, τα κριτήρια διάγνωσης της αυτιστικής διαταραχής απαιτούν ότι η εμφάνιση καθυστερήσεων ή άτυπης λειτουργίας είναι προφανής πριν από την ηλικία των 3 ετών, και περιλαμβάνει:

- Ποιοτική μείωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως ορίζεται για παράδειγμα από την έλλειψη μη λεκτικών συμπεριφορών (κενό βλέμμα, έκφραση του προσώπου, χειρονομίες, κ.ά.) που χρησιμοποιούνται για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η έλλειψη αυθόρμητης κατανομής της απόλαυσης ή/και των ενδιαφερόντων με άλλους.
- Ποιοτική μείωση στην επικοινωνία, όπως ορίζεται από καθυστέρηση ή αδυναμία ανάπτυξης ομιλούμενης γλώσσας, επαναλαμβανόμενη ή ιδιοσυγκρασιακή γλώσσα, δυσκολία στην έναρξη ή διατήρηση μιας ομιλίας και έλλειψη ποικιλίας, κοινωνικά μιμητικής ή φανταστικής ερμηνείας.
- Παρουσία περιορισμένων και επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων ασυνήθιστης εστίασης και έντασης, με άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες ή τελετουργίες, και με στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινητήριες ιδιομορφίες, όπως για παράδειγμα ρυθμικό χτύπημα των δακτύλων.

2.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΕΝΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΑΦ

Αν και κάθε μαθητής με ΔΑΦ είναι μοναδικός, ορισμένα χαρακτηριστικά θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά στον προγραμματισμό για μαθητές με ΔΑΦ. Αυτά τα κύρια χαρακτηριστικά εμπίπτουν σε 3 κύριες κατηγορίες, οι οποίες προσδιορίζονται με τη σειρά τους από την παρουσία ειδικών δεικτών. Οι κατηγορίες είναι: η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συμπεριφορά.

2.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση

Οι μαθητές με ΔΑΦ επιδεικνύουν ποιοτικές διαφορές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και συχνά δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις. Μπορεί να έχουν περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή άκαμπτο τρόπο αλληλεπίδρασης με άλλους. Αυτή η έλλειψη αποτελεσματικής κοινωνικής επικοινωνίας μπορεί να οφείλεται σε αδυναμία απόσπασης κοινωνικών πληροφοριών από την κοινωνική αλληλεπίδραση και χρήση κατάλληλων δεξιοτήτων επικοινωνίας για να ανταποκριθούν.

Η κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων απαιτεί τυπικά την επεξεργασία της γλώσσας και τη μη λεκτική επικοινωνία, οι οποίες είναι περιοχές έλλειψης για τα άτομα με ΔΑΦ. Μπορεί να μην παρατηρήσουν σημαντικές κοινωνικές ενδείξεις και να χάσουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Τα άτομα με ΔΑΦ συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών -όπως οι χειρονομίες- για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την αναγνώριση της μη λεκτικής συμπεριφοράς άλλων.

Παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενός εξάχρονου παιδιού, που όταν θέλει κάτι από το χώρο στον οποίο βρίσκεται και δε μπορεί να το πάρει μόνο του, παίρνει το αντιβράχιο του πλησιέστερου ενήλικα σε αυτό και το τοποθετεί στο αντικείμενο που θέλει, χωρίς να τον κοιτάξει ή να επικοινωνήσει μαζί του με οποιονδήποτε άλλο τρόπο.

2.1.1 Σημαντική έλλειψη ευαισθητοποίησης για την ύπαρξη των άλλων

Οι μαθητές με ΔΑΦ συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε σχέση με τους άλλους γύρω τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να ενεργούν σαν να μην υπάρχουν οι άλλοι. Ένας μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει την παρουσία κάποιου, προκειμένου να ικανοποιήσει μια ανάγκη του (παραδείγματος χάριν, για να αποκτήσει ένα αντικείμενο) και στη συνέχεια, να αγνοήσει το άτομο αυτό. Ο μαθητής μπορεί να επιδείξει αυτή τη φαινομενική επιφυλακτικότητα:

- Παριστάνοντας τον κωφό,
- Αποτυγχάνοντας να ανταποκριθεί στο κάλεσμά τους,
- Μη παράγοντας έκφραση προσώπου κατάλληλη για την περίσταση, ή παράγοντας μια έκφραση προσώπου ακατάλληλη για την περίσταση,

- Αποφεύγοντας την οπτική επαφή,
- Αδυνατώντας να απολαύσει ή/και να επιστρέψει τη στοργή των άλλων,
- Αντιμετωπίζοντας τους ανθρώπους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα ή χρήσιμα εργαλεία.

Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να ανταποκρίνονται κοινωνικά στους άλλους, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους. Ανάλογα με το μαθητή, μια μειωμένη ή άτυπη απόκριση ή/και απουσία αυτής μπορεί να συνεπάγεται ότι:

- Δε μοιράζεται την απόλαυση, όπως θα γινόταν εάν έδειχνε τα αντικείμενα του ενδιαφέροντός του σε άλλους,
- Είναι απρόθυμος ή αδυνατεί να συμμετάσχει σε συνεταιριστικό παιχνίδι,
- Έχει την τάση να ξοδεύει υπερβολικά μεγάλο χρονικό διάστημα, ακολουθώντας τα ενδιαφέροντά του ή ακολουθώντας τελετουργικές δραστηριότητες,
- Παρουσιάζει δυσκολία στην πραγματοποίηση προσωπικών φιλικών σχέσεων,
- Έχει την επιθυμία για κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς τις δεξιότητες για να την επιτύχει.

Μπορεί επίσης να μην είναι σε θέση να εκτιμήσουν ή να αντιδράσουν με τυπικούς τρόπους στα συναισθήματα και τα αισθήματα των άλλων, όπως είναι ο πόνος και η αγωνία. Αυτό είναι χαρακτηριστικό πολλών μαθητών με ΔΑΦ και συχνά, αυτό που παρεμποδίζει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.

2.1.2 Άτυπη αναζήτηση της άνεσης σε περιόδους άγχους

Οι μαθητές με ΔΑΦ αναζητούν συνήθως την προβλεψιμότητα και λειτουργούν καλύτερα στις δομημένες δραστηριότητες και περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση των αλλαγών στο περιβάλλον ή τις ρουτίνες τους. Μπορεί να έχουν ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις σε φαινομενικά ασήμαντα αντικείμενα ή καταστάσεις, ίσως επειδή αυτά συνδέονται με μια προηγούμενη δυσάρεστη εμπειρία.

Ενώ άλλοι μαθητές αναζητούν καθησυχασμό, όταν φοβούνται ή πονούν, οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να μην ξέρουν πώς να γνωστοποιήσουν την ανάγκη τους σε άλλους, ή μπορεί να μην καταλαβαίνουν ότι οι άνθρωποι μπορεί να τους βοηθήσουν.

2.1.3 Άτυπη μίμηση

Συνήθως, οι μαθητές με ΔΑΦ δε μαθαίνουν αποτελεσματικά μέσω της μίμησης και χρειάζονται άμεση διδασκαλία. Ενώ άλλοι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν και να μιμηθούν με επιτυχία ποικίλες δεξιότητες και συμπεριφορές αυθόρμητα, οι μαθητές με ΔΑΦ γενικά δεν το κάνουν. Ακόμη και ως βρέφη, τα παιδιά με ΔΑΦ δε μιμούνται ούτε απλές ενέργειες, όπως ένας χαιρετισμός.

Η δυσκολία στην εστίαση και την προσοχή, που επιδεικνύουν πολλά άτομα με ΔΑΦ, μπορεί να επηρεάσει τις δεξιότητες μίμησης, ιδιαίτερα εάν τα άτομα δεν ενδιαφέρονται για την κατάσταση. Μπορεί να μη διαθέτουν τον προγραμματισμό και το συντονισμό που απαιτούνται, για να μιμηθούν ρουτίνες πολλαπλών βημάτων, όπως είναι το βούρτσισμα των δοντιών ή η προετοιμασία του σακιδίου τους για το σχολείο. Η ικανότητα μάθησης με παρατήρηση και μίμηση θα παραμείνει περιορισμένη, καθώς οι μαθητές θα μεγαλώνουν, εάν δε λάβουν άμεση διδασκαλία και εντατική πρακτική. Η παροχή αυτής της πρακτικής σε καταστάσεις που παρακινούν τους μαθητές, είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουν αυτές τις δεξιότητες.

2.1.4 Ομιλία

Παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στον τονισμό και τον έλεγχο της φωνής ατόμων με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, η ομιλία τους μπορεί να χαρακτηρίζεται από:

- Περίεργο τονισμό ή προφορά,
- Άτυπο ρυθμό ομιλίας (ταχύτερη ή πιο αργή του συνηθισμένου),
- Ασυνήθιστο ρυθμό ή άγχος,
- Μονότονη, μηχανική ή ρυθμική φωνή,
- Πολύ ήπια ή πολύ δυνατή ένταση φωνής.

Ένα άλλο μοτίβο που παρατηρείται σε άτομα με ΔΑΦ είναι η παραγωγή ηχολαλιών, η οποία είναι η άμεση ή καθυστερημένη κυριολεκτική επανάληψη της ομιλίας των άλλων, και:

- Φαίνεται να μην έχει νόημα στον ακροατή, αλλά τυπικά χρησιμεύει ως επικοινωνιακή λειτουργία (παραδείγματος χάριν, ως επικοινωνία συναισθηματικής κατάστασης ή επιθυμίας αλληλεπίδρασης) ή γνωστική λειτουργία (παραδείγματος χάριν, ως ρύθμιση ή σταθεροποίηση της συναισθηματικής κατάστασης),
- Μπορεί να λειτουργήσει ως επικοινωνιακή λειτουργία, ωστόσο είναι σημαντικό να μην υποθέσουμε ότι ο μαθητής καταλαβαίνει την ηχοληλητική ομιλία,
- Δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να παράγει ομιλία και να μιμείται,
- Μπορεί να προκληθεί από μια κατάσταση ή ένα συναίσθημα, ακόμη κι αν φαίνεται ότι δεν υπάρχει σχέση με την κατάσταση.

2.1.5 Επιπτώσεις στην κατάρτιση

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για τους μαθητές με ΔΑΦ. Τα σχέδια για τη διαχείριση των συμπεριφορών που αποτελούν πρόκληση, πρέπει να περιλαμβάνουν συγκεκριμένες οδηγίες στις κατάλληλες συμπεριφορές. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ τυπικά δε μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες τυχαία, με παρατήρηση και

συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχεύουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες για ρητή και άμεση διδασκαλία, και να παρέχουν υποστήριξη για τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων σε κοινωνικές καταστάσεις.

2.2 Επικοινωνία

Όλοι οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλώσσας και επικοινωνίας, αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη γλωσσική ικανότητα μεταξύ των ατόμων. Κάποιοι μαθητές είναι μη λεκτικοί, άλλοι μπορεί να αναπτύξουν μια ομιλία που δεν είναι λειτουργική, ενώ μερικοί άλλοι μπορεί να έχουν άπταιστη γλώσσα με ελλείμματα μόνο σε περιπτώσεις που απαιτούν την κοινωνική χρήση αυτής.

2.2.1. Περιορισμένη δυνατότητα ανάπτυξης φιλικών δεσμών με συμμαθητές

Οι μαθητές με ΔΑΦ τείνουν να μην αναζητούν αυθόρμητα την αλληλεπίδραση με τους συνομιλήκους τους. Μπορεί να μην είναι σε θέση να ανεχτούν να είναι σωματικά κοντά σε άλλους, και μπορεί να απομακρυνθούν από αυτούς. Επίσης, μπορεί να δηλώσουν την επιθυμία για επαφή με άλλους, αλλά να το κάνουν με κοινωνικά ανάρμοστα τρόπους, όπως με το να στέκονται πολύ κοντά σε κάποιον δίχως να μιλάνε, ή με το να χαϊδεύουν σιωπηλά το πρόσωπο ή τα χέρια ενός άλλου παιδιού. Κατά συνέπεια, συχνά χάνουν ευκαιρίες να αποκτήσουν και να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα η κοινωνική απόσταση ανάμεσα σε αυτούς και τους άλλους να μεγαλώνει.

2.2.2. Ασυνήθιστο κοινωνικό παιχνίδι

Οι μαθητές με ΔΑΦ συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες. Όταν παίζουν, το παιχνίδι της επιλογής τους συνηθίζεται να είναι ρουτίνας και επαναλαμβανόμενο, σε σύγκριση με το αυθόρμητο, δημιουργικό και εξελισσόμενο παιχνίδι των συνομιλήκων τους. Πολλοί, δε θα παίξουν με παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα, ή θα τα χρησιμοποιήσουν με ιδιοσυγκρασιακούς τρόπους. Για παράδειγμα, ένα παιχνίδι αεροπλανάκι μπορεί να είναι κάτι που πετά, αλλά μπορεί να είναι και ένα αντικείμενο, που έχει μεταλλική γεύση, που κουδουνίζει όταν ανακινείται, και που κάνει ενδιαφέροντα οπτικά μοτίβα, όταν στροβιλίζονται οι έλικές του.

Όσον αφορά στην έναρξη ενός παιχνιδιού, μπορεί να είναι παθητικοί, προτιμώντας να μην ξεκινήσουν την αλληλεπίδραση, αλλά όντας πρόθυμοι να συμμετάσχουν μετά από πρόσκληση. Μερικοί μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να δείχνουν αποστασιοποιημένοι, με το να παίζουν δίπλα σε άλλα παιδιά δίχως να μοιράζονται, ή μπορεί να παίζουν με τη σειρά με άλλα παιδιά (παράλληλο παιχνίδι).

Οι ανεπαρκώς ανεπτυγμένες δεξιότητες παιχνιδιού μπορούν να συμβάλλουν στη δυσκολία των μαθητών να αλληλεπιδρούν με άλλους στα επόμενα χρόνια. Δηλαδή, εάν μαθητές με ΔΑΦ δε μπορούν να παίξουν με άλλους όταν είναι νέοι, είναι εξαιρετικά πιθανό να μην αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για να είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με άλλους όταν θα είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Μάλιστα, ενώ πολλοί μαθητές με ΔΑΦ

αρχίζουν να δείχνουν ενδιαφέρον για τους συμμαθητές τους καθώς μεγαλώνουν, συχνά δεν έχουν τις ικανότητες παιχνιδιού και κοινωνικής επικοινωνίας, που απαιτούνται για να συνδεθούν ουσιαστικά μαζί τους.

2.3. Συμπεριφορά

Το φάσμα των συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων που τυπικά εμφανίζουν οι μαθητές με ΔΑΦ, μπορεί να θεωρηθεί ασυνήθιστο, περίεργο ή/και ιδιοσυγκρασιακό. Η τήρηση της ομοιότητας και της ρουτίνας στις συμπεριφορές τους αντικατοπτρίζει περισσότερο τις προσπάθειές τους να διαχειριστούν τον κόσμο τους, κι όχι τόσο συνειδητή επιλογή.

Οι μαθητές με ΔΑΦ συχνά προσανατολίζονται περισσότερο προς αντικείμενα παρά προς ανθρώπους, κι όμως πολλοί έχουν ένα πολύ μικρό ρεπερτόριο δραστηριοτήτων, που να μπορούν να απολαύσουν με τα αντικείμενα ή τα υλικά που τους αρέσουν. Σε μαθητές με υψηλότερη λειτουργικότητα, αυτά τα ενδιαφέροντα συχνά γίνονται προτιμώμενα θέματα συνομιλίας, τα οποία κυριαρχούν στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με άλλους.

Συχνά, αυτό που παρακινεί τους μαθητές με ΔΑΦ είναι διαφορετικό από εκείνο που παρακινεί τους συνομηλίκους τους. Τα εσωτερικά κίνητρα, όπως η ανάγκη να ενταχθούν σε ομάδες ομοτίμων, να μοιραστούν εμπειρίες ή να λάβουν αναγνώριση από άλλους ή/και το δάσκαλό τους, μπορεί να μην έχει νόημα γι' αυτούς. Μερικοί μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να μη βρίσκουν τις εξωτερικές ανταμοιβές ικανές να τους παρακινούν. Στην πραγματικότητα, μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν ή να ανεχθούν πολλά πράγματα, που ένας τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής θα μπορούσε να βρει ανταποδοτικά, όπως είναι: η φυσική επαφή (μια αγκαλιά), τα μη λεκτικά σήματα (ένα νεύμα), και ο προφορικός έπαινος. Υποκινούνται συνήθως από ιδιαίτερα ατομικές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα. Αν αυτά γίνουν κατανοητά και ενσωματωθούν κατάλληλα στις μαθησιακές δραστηριότητες, μπορεί να είναι δυνατόν να αυξηθεί το κίνητρό τους και με αυτό τον τρόπο, να βελτιωθεί και η προσοχή τους.

3.ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση συνυπολογίζεται ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα .Η σημασία του δικαιώματος αυτού διαφαίνεται από την νομοθετική του θέσπιση ως ένα από τα πιο θεμελιώδη δικαιώματα σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και από την αναγνώριση και την προάσπισή του από τη Διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) και το Διεθνές Σύμφωνο για Εκπαιδευτικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (ICESCR,1966).

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας, και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στα άτομα που τη χρειάζονται από όλες τις ηλικίες και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σύμφωνα με τον Ν.3699/2008, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες -σύμφωνα με διεπιστημονική αξιολόγηση- επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (όπως είναι η δυσλεξία ή η δυσαριθμησία), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (όπως είναι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ΔΑΦ) και πολλαπλές αναπηρίες. Περιλαμβάνονται επίσης και οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης, ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή/και ταλέντα. Δεν εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, που συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

3.1 Υποστηρικτικά Μέσα

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων Υπουργείων. Τα ΚΕΣΥ εισηγούνται την εγγραφή, την κατάταξη και τη φοίτηση των μαθητών στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, την αλλαγή σχολικού πλαισίου, όποτε αυτό κρίνεται σκόπιμο, και την αναγκαία

ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά, που διευκολύνουν την εκπαίδευση και την επικοινωνία του μαθητή. Ως προς το χρόνο επαναξιολόγησης, αυτός προσδιορίζεται από τα ΚΕΣΥ ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών. Αν δεν αναγράφεται χρόνος επαναξιολόγησης, οι εκθέσεις των ΚΕΣΥ έχουν μόνιμη ισχύ.

Βάσει της ατομικής αξιολόγησης και της εισήγησης των ΚΕΣΥ, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να παρέχεται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, όπου υπάρχουν οι παρακάτω δυνατότητες σχετικά με τη φοίτησή τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν:

- Στη συνήθη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης,
- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών,
- Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο τύπους προγραμμάτων:
 - Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα (έως 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως) που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
 - Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

Σκοπός των ΤΕ είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός των ΤΕ υποστηρίζει τους μαθητές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Νόμος 4368/2016). Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τα ΚΕΣΥ.

Η στελέχωση των ΤΕ και των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης γίνεται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σπουδές στην

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Μόνο στην περίπτωση που συντρέχει αδυναμία πλήρωσης των κενών, διατίθενται εκπαιδευτικοί χωρίς τις ανωτέρω σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετέχουν υποχρεωτικά κατά προτεραιότητα σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης που υλοποιούνται από τους αρμόδιους φορείς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Ν.4547/2018, τα ΚΕΣΥ έχουν ως στόχο την υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.

Τα ΚΕΣΥ ασκούν αρμοδιότητες με εκπαιδευτικό προσανατολισμό, σε επίπεδο:

- Διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών,
- Στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού,
- Υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων,
- Ενημέρωσης και επιμόρφωσης, και
- Ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.

Τα ΚΕΣΥ διενεργούν ατομικές αξιολογήσεις και εκδίδουν αξιολογικές εκθέσεις/γνωματεύσεις στις εξής περιπτώσεις:

- Όταν διαπιστώνεται σχετική ανάγκη από τις δράσεις διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, όπου οι μαθητές -για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αντιμετωπίζουν άλλες ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολίες- αξιολογούνται περαιτέρω από το ΚΕΣΥ, αν κρίνεται σκόπιμο, ύστερα από την εφαρμογή βραχυχρόνιου προγράμματος υποστήριξης,
- Ύστερα από πρόταση των ΕΔΕΑΥ, όταν κρίνεται ότι μαθητές χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης και έκδοσης σχετικής γνωμάτευσης, παρά την εφαρμογή βραχυχρόνιου προγράμματος υποστήριξης στο σχολείο τους,
- Ύστερα από πρόταση της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών στις σχολικές μονάδες στις οποίες δε λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, η οποία διατυπώνεται μετά την εφαρμογή βραχυχρόνιου προγράμματος υποστήριξης,
- Ύστερα από αίτημα του γονέα ή κηδεμόνα προς το ΚΕΣΥ.

Τα ΚΕΣΥ εκτός από περιπτώσεις ατομικής αξιολόγησης και υποστήριξης, διερευνούν και αιτήματα, που υποβάλλονται από τους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων και αφορούν τις αρμοδιότητές τους. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας, εντός του χώρου του σχολείου, διενεργείται από την ΕΔΕΑΥ

που λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Τα ΣΔΕΥ ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και αποτελούνται από σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής, ειδικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση της συνεργασίας, καθώς και το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας συνολικά. Μια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελεί το Κέντρο Υποστήριξης κάθε ΣΔΕΥ.

Η ΕΔΕΑΥ αποτελείται από τα παρακάτω μέλη:

- Το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος επιτελεί ρόλο συντονιστή,
- Έναν εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, που υπηρετεί στη σχολική μονάδα ή στο Κέντρο Υποστήριξης του ΣΔΕΥ,
- Έναν ψυχολόγο που υπηρετεί στο Κέντρο Υποστήριξης του ΣΔΕΥ,
- Έναν κοινωνικό λειτουργό που υπηρετεί στο Κέντρο Υποστήριξης του ΣΔΕΥ, και
- Τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων του μαθητή ή των ομάδων των μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη.

Οι ΕΔΕΑΥ, μεταξύ άλλων, έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

- Διενεργούν αξιολογήσεις των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών ή άλλων φραγμών στη μάθηση, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές,
- Υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε ζητήματα παιδαγωγικής ανταπόκρισης στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, και
- Υποστηρίζουν τη σχολική κοινότητα σε θέματα που αφορούν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση και την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η σχολική διαρροή και η σχολική βία.

4. ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΠΣ)

Η συνδιδασκαλία (co-teaching) με τη μορφή της παράλληλης στήριξης (parallelsupport) στην Ελλάδα αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαυροπαλιάς Τ., 2013). Μια καλή γενική εκπαίδευση δεν μπορεί λογικά να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών, δεδομένου ότι μερικοί μαθητές έχουν μαθησιακές ανάγκες, που είναι σημαντικά διαφορετικές από τη γενική περίπτωση. Ακριβώς επειδή το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζεται για τα περισσότερα παιδιά, αλλά δεν έχει την επιθυμητή επίδραση σε κάποιες ομάδες μαθητικού πληθυσμού και απαιτούνται διαφορετικές πρακτικές, για να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, δημιουργήθηκε η πρόσθετη ή/και ειδική εκπαίδευση. Τα δημόσια σχολεία καλούνται να εξυπηρετήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού, βοηθώντας τους να επιτύχουν την κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη που αποζητούν.

Η δομή της ΠΣ θεσμοθετήθηκε στον ελλαδικό χώρο σε μια προσπάθεια εφαρμογής των διεθνών επιταγών περί Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Το ζήτημα της ένταξης είναι γενικά περίπλοκο, επιδέχεται πολλές ερμηνείες και διαφοροποιείται από πλαίσιο σε πλαίσιο, από χώρα σε χώρα, όπως και από άτομο σε άτομο [(Hornby, 2015); (Loreman, etal., 2011)]. Η ένταξη σχετίζεται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και αγώνα για μια κοινωνία που δεν κάνει διακρίσεις. Είναι ένας τρόπος ζωής, μια νοοτροπία, που συνδέεται με την αποδοχή του άλλου όπως είναι. Επομένως, πρεσβεύει το σεβασμό της πολυφωνίας, ανεξαρτήτως ηλικίας ή «ετικέτας». Σήμερα, λοιπόν, θέτοντας το ερώτημα της ένταξης, μπορεί να λεχθεί ότι αυτή συνδέεται με ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο πραγματώνεται από την προσφορά της εκπαίδευσης εκείνης, που προωθεί όλους τους μαθητές, ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Είναι κάτι που ξεπερνά την παιδαγωγική επιστήμη και αναφέρεται σε έναν ολοκληρωμένο κοινωνικό στόχο, που θα αποδέχεται τις διαφορετικότητες και θα στοχεύει στην άρση αποκλεισμών σε όλα τα επίπεδα.

4.1 Μορφές Παράλληλης στήριξης

Στην Ελλάδα, οι ενταξιακές πρακτικές προωθήθηκαν σημαντικά με τον Ν.2817/2000, οπότε ξεκίνησε η υλοποίηση μιας μορφής συνδιδασκαλίας με την ονομασία της παράλληλης στήριξης (ΠΣ), κι έτσι άρχισε σταδιακά να αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα. Αργότερα, ήρθε και ο Ν.3699/2008. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην ΠΣ, καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν, για να πετύχουν τους στόχους που ορίζονται βάσει των μαθησιακών αναγκών των παιδιών.

Θεωρητικά, στη συνδιδασκαλία, οι συνδιδάσκαλοι συνεργάζονται στο να σχεδιάσουν και να διεξάγουν τη διδασκαλία, μοιράζοντας μεταξύ τους ρόλους, μέσα και ευθύνες. Στην Ελλάδα, ένας τύπος συνδιδασκαλίας εφαρμόζεται με τη μορφή της ΠΣ, η οποία ορίζεται ως μια

εκπαιδευτική προσέγγιση, στην οποία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συντονίζουν τις προσπάθειές τους, συνδιδάσκουν, μοιράζονται το σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης, με σκοπό την επιτυχή έκβαση των στόχων που έχουν τεθεί για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι για το σχεδιασμό αλληλοεπιδράσεων, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας [(Croteau, 2000); (Friend&Bursuck, 2009); (Friend&Cook, 2012)]. Συγκεκριμένα:

- «Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει»: ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία στην τάξη και ο άλλος βοηθάει, στηρίζοντας τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί»: ο εκπαιδευτικός της τάξης, μπορεί να είναι αυτός που διδάσκει τα γνωστικά αντικείμενα, και ο δεύτερος δάσκαλος μπορεί να κυκλοφορεί και να συλλέγει δεδομένα, που μπορεί να αφορούν συμπεριφορές, τον έλεγχο της κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων, κ.ά.
- Ομαδική διδασκαλία: σε αυτό τον τύπο της ΠΣ, οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και μοιράζονται τη διδασκαλία σε όλα τα παιδιά.
- Σταθμοί διδασκαλίας: σε αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τις δικές τους τάξεις, αλλά χωρίζουν το περιεχόμενο και οι μαθητές μετακινούνται μεταξύ των τάξεων. Μετά τη διδασκαλία σε μια ομάδα, γίνεται εναλλαγή μαθητών και οι δάσκαλοι διδάσκουν σε άλλη ομάδα.
- Παράλληλη διδασκαλία: σε αυτή την προσέγγιση συνδιδασκαλίας, η τάξη χωρίζεται σε δύο ετερογενείς ομάδες, και ο κάθε δάσκαλος παρέχει διδασκαλία σε μια συγκεκριμένη ομάδα.
- Εναλλακτική διδασκαλία: σε αυτό τον τύπο προσφέρεται ξεχωριστή διδασκαλία σε μια μικρή ομάδα μαθητών. Οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι στατικοί, όπως ούτε και η σύνθεση των ομάδων.

Ο σχεδιασμός είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία του προγράμματος συνδιδασκαλίας. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράσουν τις εργασίες, να προετοιμάσουν το μάθημα, να κάνουν τις τυχόν αναγκαίες τροποποιήσεις στη διδασκόμενη ύλη, να επιλέξουν εποπτικό υλικό και βιβλία, κι όσα άλλα κρίνονται αναγκαία, προκειμένου όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες μάθησης. Ο ιδανικός συν-σχεδιασμός με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των παιδιών, πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες αυτές σε εβδομαδιαία βάση. Ο κατάλληλος χρόνος της κοινής συνεδρίασης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το κατάλληλο μοντέλο συνδιδασκαλίας, τα πιο παραγωγικά σχολικά προγράμματα, καθώς και τη στοχοθεσία(Honigsfeld&Dove, 2008).

4.2 Προϋποθέσεις για την ποιοτική εφαρμογή της ΠΣ

Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την οργάνωση των σχολείων σε συστημικό και τοπικό επίπεδο, ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και ως προς του τρόπους διδασκαλίας, παιδαγωγικής προσέγγισης και αξιολόγησης. Η οργανωτική δομή εντός των σχολικών εγκαταστάσεων καθορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των αναγκαίων πόρων, που καλούνται να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί.

Η ποιοτική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας οφείλει να συνοδεύεται από την πλήρη αναδιοργάνωση του σχολικού πλαισίου. Αυτό πρακτικά σημαίνει την ενεργό συμμετοχή και την συλλογική προσπάθεια όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπηρεσιών και των γονέων. Για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που ίσως προκύπτουν καλείται όλο εκπαιδευτικό προσωπικό να συνεργάζεται και να εμπλέκεται σε μια αδιάκοπη διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και ιδεών. Η διασφάλιση της συλλογικής προσπάθειας για την ανάδειξη κοινών στόχων χρειάζεται σωστή οργάνωση και συντονισμό της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, ώστε να προασπιστεί η διατήρηση της αυτενέργειας και του αυτοσχεδιασμού, στοιχείων απαραίτητων για την τελειοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι συν-εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να σχεδιάζουν από κοινού και να προετοιμάζονται για την καθημερινή διδασκαλία ((Morgan et al., 2013; αναφορά στοSevastopoulouS., 2016) Ένα σχολικό πλαίσιο ικανό να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης οφείλει να έχει ως οδηγό για την εξέλιξη του τη συνεχή διερεύνηση και αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών, προκειμένου να διαπιστώνονται τα οφέλη αλλά και τα κωλύματα που προκύπτουν.

Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα κρίνεται απαραίτητο ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος να έχει εξατομικευμένους στόχους και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Lovey 1998:85). Το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, οι μαθητές με ΔΑΦ συχνά παρουσιάζουν τάση σε δραστηριότητες και ενασχολήσεις σχετικές με την οργάνωση και τις κατασκευές. Σε ένα σχολείο συνεκπαίδευσης η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αξιοποιεί τις δυνατότητες, τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα κάθε μαθητή. Η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να επιφέρει αλλαγές και να δώσει στους μαθητές με ΔΑΦ τη δυνατότητα να επιτύχουν ίδιους στόχους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μέσω διαφορετικής προσέγγισης. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες κάθε μαθητή και τις τάσεις του το σχολικό πρόγραμμα οφείλει να προσαρμόζεται ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, τον όγκο της ύλης, τον παρεχόμενο βαθμό βοήθειας από το σχολικό περιβάλλον και τις διδακτικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, κάποιες ενδεικτικές προσαρμογές του προγράμματος είναι η αλλαγή στον τρόπο απάντησης των μαθητών, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω σκίτσων ή ηλεκτρονικών υπολογιστών, η τροποποίηση της παρουσίασης ενός εκπαιδευτικού θέματος αλλά και η επίτευξη εξατομικευμένων στόχων μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και πίστωσης χρόνου.

Η εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος στα μέτρα του κάθε μαθητή είναι μια απαίτηση , η οποία προκύπτει από τη διαφορετικότητα του. Η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι τίποτα άλλο παρά η διδασκαλία εκείνη, η οποία καταφέρνει μέσω της αξιοποίησης διαφόρων μεθόδων , μέσω των υλικών να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή . Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση γερών θεμελίων γνώσης ικανών να επιφέρουν τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για την γνωστική και μεταγνωστική εξέλιξη και τις επιδόσεις των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να προκύψει με την αξιοποίηση πλήθους τεχνικών και στρατηγικών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας συγκεκριμένος οδηγός επιλογής της κατάλληλης μεθόδου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογούν τις δυνατότητες, τις τάσεις, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους και να οδηγούνται βάση αυτών στην κατάλληλη στρατηγική για κάθε παιδί(Ηλιοπούλου Ε., 2015). Μια τέτοια προσέγγιση απορρίπτει τον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης με επίκεντρο το παιδί προωθώντας έτσι την αλληλεπίδραση, την κοινωνικοποίηση και την προσωπική εξέλιξη των μαθητών (Πατσίδου Μ., 2010).

Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης επιφέρει ριζικές αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το βάρος των οποίων καλούνται να στηρίξουν και να φέρουν εις πέρας οι εκπαιδευτικοί. Η ποιοτική συνεκπαίδευση προκειμένου να βρει πρόσφορο έδαφος και να αναπτυχθεί θα πρέπει να συντελείται από εξειδικευμένο και κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό. Η συνεχής εκπαίδευση των διδασκόντων μπορεί να φανεί χρήσιμη όχι μόνο στο επίπεδο δημιουργίας θετικών στάσεων απέναντι στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ αλλά και σε επίπεδο εμπλουτισμού των γνώσεων αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών, τις δυνατότητες τους αλλά και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυσύνθετος. Καθώς καλούνται να αναλάβουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητη η συνεχής αξιολόγηση των συναισθημάτων τους και του βαθμού ικανοποίησης που αποφέρει η διαδικασία αυτή. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση αυτή οφείλουν να αξιοποιούνται κατάλληλα ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες αλλαγές. Η ανομοιογένεια του συνόλου της τάξης, ο υψηλός βαθμός δυσκολίας και ο απαιτητικός χαρακτήρας της συνεκπαίδευσης αποτελούν μια συνεχή πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η επιτυχής αντιμετώπιση της πρόκλησης αυτής απαιτεί τη δημιουργία ενός κλίματος υποστήριξης και εμπύχωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να είσαι σε θέση να στηρίξουν επαρκώς τις νέες πρακτικές. (Barton2004;64).

Για να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, χρειάζονται τις κατάλληλες αξίες και στάσεις, εμπειρίες και ικανότητες, γνώση και κατανόηση (ΕΦΕΑ, 2009). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδους αρνητικά συναισθήματα όπως η λύπηση, η φιλανθρωπία, το αίσθημα του “πρέπει”, η έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος (Λαζέ Σ., 2019). Η άρση των συναισθημάτων αυτών μπορεί να επέλθει μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί με ελλιπή κατάρτιση όσον αφορά τη ΔΑΦ ή άλλες αναπηρίες, όταν καλούνται να αναλάβουν την εκπαίδευση των μαθητών αυτών διακατέχονται από άγχος και ανασφάλεια

και η δυσκολία διαχείρισης της νέας αυτής κατάστασης οδηγεί στη γέννηση αρνητικών στάσεων. Η κατάρτιση αυξάνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης που συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας από τους εκπαιδευτικούς(Engstrand & Roll-Pettersson, 2014). Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών ,να συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους και στη δημιουργία μιας αρμονικής και εποικοδομητικής συνύπαρξης των διαφορετικών μαθητών.

Η κατάρτιση και η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τον κατάλληλο εφοδιασμό τους με γνώσεις , οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για τον καλύτερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εξειδίκευση και η θεωρητική κατάρτιση των φορέων της συνεκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη για τη διαρκή απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και μεθόδων που συμβάλλουν στην καλύτερη επίλυση προβλημάτων και την εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών. Οι νέες μέθοδοι και πρακτικές με τις οποίες καταρτίζονται οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την κινητήριου δύναμη για το σχεδιασμό νέων προγραμμάτων ικανών να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Η προώθηση της συνεκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία ενός νέου μοντέλου εκπαιδευτικού ο οποίος θα είναι κατάλληλα εφοδιασμένος ώστε να προωθεί τη συγκρότηση ενός σχολείου γνώσης και αλληλεγγύης με βασικές αρχές τη στήριξη και καλλιέργεια της συνεργασίας στη διαδικασία μάθησης αλλά και στην κοινωνικοποίηση.

Το σύνολο των αλλαγών που χρειάζεται να ολοκληρωθούν για την εφαρμογή της ποιοτικής συνεκπαίδευσης έρχεται να ολοκληρώσει ο υλικότεχνικός εξοπλισμός των σχολείων. Προκειμένου ο μαθητής με αναπηρίες να συμπεριληφθεί στην τάξη και να μπορέσουν οι εκπαιδευτές να αξιοποιήσουν την κατάλληλη προσέγγιση της συνδιδασκαλίας είναι απαραίτητες αλλαγές στις υποδομές και τροποποιήσεις της σχολικής τάξης (SevastopoulouS., 2016). Η αναμόρφωση της σχολικής τάξης μπορεί να συντελέσει στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ , αφού η διαδικασία της εκπαίδευσης θα μπορεί να συντελείται σε ένα περιβάλλον φιλικό προς το παιδί και κατάλληλα εξοπλισμένο με όλα τα απαραίτητα μέσα ώστε να προάγεται η ακαδημαϊκή πορεία και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

4.3 Αξιολόγηση και απαραίτητα εργαλεία για την ΠΣ

Η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στην πράξη απαιτεί το συνδυασμό μεθόδων και εργαλείων που μπορούν να εγγυηθούν πως πρόκειται για μια διαδικασία η οποία αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και εκπληρώνει τους θεσπισμένους κατά περίπτωση στόχους . Σε αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνεται η αξιολόγηση με κλείδες παρατήρησης, η δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης για τον μαθητή με ΔΑΦ και ο σχεδιασμός και τήρηση ημερολογίου της προόδου του.

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη(Διαμαντοπούλου Α., 2015). Η διαδικασία αυτή αποτελεί την κυριότερη πηγή

άντλησης πληροφοριών που αφορούν στον προσδιορισμό και την ανάλυση βασικών στοιχείων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν ένα απαραίτητο εργαλείο για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσον αφορά την εξέλιξη του μαθητή σε όλους τους τομείς, την λειτουργικότητα των στρατηγικών και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται, την πρόβλεψη αλλά και επίλυση πιθανών προβλημάτων και της επικοινωνιακής προόδου του μαθητή. Στις βασικές αρχές μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης κατατάσσονται η σαφήνεια των στόχων, των κριτηρίων και των μέτρων σύγκρισης που χρησιμοποιούνται, η ποικιλομορφία των μεθόδων και των πηγών που συντελούν στην εξαγωγή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων και -το κυριότερο- η χρήση διαδικασιών ικανών να εγγυηθούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας. Στην αξιολόγηση συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, γονείς, ειδικοί παιδαγωγοί κ.α.) και διακρίνεται σε τρία στάδια:

- Αρχική ή προγνωστική αξιολόγηση: Σε αυτό το στάδιο η αξιολόγηση συντελείται στην αρχή του έτους ή της συνεργασίας με τον συνοδό της παράλληλης στήριξης και στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών για την κατασκευή του προφίλ του μαθητή και το σχηματισμό της κατάλληλης παρέμβασης. Παρά το γεγονός ότι σε αυτή τη φάση δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στον ιατρικό χαρακτήρα του προβλήματος και στην υπάρχουσα διάγνωση, παραμένουν ιδιαίτερα σημαντικά τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων της τάξης, των συμμαθητών, του σχολικού πλαισίου και της οικογένειας.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση: Σε αυτή της τη μορφή η αξιολόγηση συντελείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή των δραστηριοτήτων με στόχο τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας και τον καθορισμό των απαραίτητων αλλαγών που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν.
- Τελική αξιολόγηση: Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος του έτους και αποτελεί την συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σημαντικό στοιχείο μιας επιτυχούς τελικής αξιολόγησης είναι η χρήση των ίδιων εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση προκειμένου να καταστεί δυνατή η ποιοτική και ποσοτική σύγκριση των μετρήσεων. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης καταγράφονται στην τελική έκθεση, η οποία περιγράφει την εξέλιξη του μαθητή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια επόμενη νέα εκπαιδευτική παρέμβαση.

Απαραίτητα εργαλεία για την διαδικασία της αξιολόγησης αναφορικά με την παράλληλη στήριξη είναι οι κλείδες παρατήρησης, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και η τήρηση ημερολογίου με τις επιδόσεις του μαθητή.

Οι κλείδες παρατήρησης είναι ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο δημιουργείται συνήθως μετά την πρώτη γνωριμία με τον μαθητή αλλά είναι εύκολα τροποποιήσιμο και προσαρμόσιμο κατά το μέσο της σχολικής χρονιάς ανάλογα με τις επιταγές του προφίλ κάθε μαθητή. Η χρήση τους αποφέρει πληροφορίες και συμβάλλει στη διαρκή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια

της παρέμβασης αναφορικά με ποικίλους τομείς όπως: η περιγραφή ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ο προσδιορισμός κοινωνικών-επικοινωνιακών και συμπεριφορικών ικανοτήτων, η εννοιολογική και κινητική ανάπτυξη, η επεξεργασία και διαχείριση καταστάσεων, πληροφοριών και προβλημάτων, το στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και οι δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης.

Αναφορικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο στο οποίο περιλαμβάνονται στοιχεία όπως το προφίλ του μαθητή, οι τομείς παρέμβασης, οι στόχοι της παρέμβασης και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνει αυτή. Ο σχεδιασμός του ΕΠΕ στηρίζεται στην περιγραφική έκθεση που συντάσσεται ύστερα από την αρχική αξιολόγηση και αποτελεί συλλογικό έργο των εκπαιδευτικών της τάξης, των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, του οικογενειακού περιβάλλοντος και σε ορισμένες περιπτώσεις του Κ.Ε.Σ.Υ. Οι στόχοι του ΕΠΕ μπορούν διακρίνονται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους και οι δραστηριότητες σε ατομικές και ομαδικές.

Η καταγραφή και τήρηση ημερολογίου από τους καθηγητές παράλληλης στήριξης λογίζεται περισσότερο ως ένα εργαλείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης καταγράφουν καθημερινά τις δραστηριότητες, τα αποτελέσματα αλλά και τα εμπόδια που διαπιστώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παρατηρήσεις αυτές είναι εξαιρετικά χρήσιμες αφού λειτουργούν ως ανατροφοδότηση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών και φέρνουν στην επιφάνεια τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στον εκάστοτε μαθητή.

4.4 Ρόλος του εκπαιδευτικού ΠΣ

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 27922/Γ6 (τεύχος 2^ο, αριθμός φύλλου 449, 3 Απριλίου 2007), οι εκπαιδευτικοί ΠΣ είναι οι αποκλειστικοί αρμόδιοι για τη σύνταξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και την υλοποίησή του εντός και εκτός τάξης, και αποκλειστικά αρμόδιοι για όλες τις σχολικές δραστηριότητες των μαθητών με ΔΑΦ, όπως είναι τα διαλείμματα ή οι εκδρομές. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν αναλαμβάνουν κάποια αρμοδιότητα για τη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ, πέραν του να είναι συνεργάσιμοι, προκειμένου να υλοποιηθεί το εξατομικευμένο πρόγραμμά τους.

Στον τελευταίο νόμο 3699/2008 εισάγονται ορισμένες αλλαγές, που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού ΠΣ. Συγκεκριμένα, η ευθύνη για τους μαθητές τους κατά τις σχολικές δραστηριότητες ανατίθεται, όπως και για όλους τους μαθητές, στο σχολείο και όχι αποκλειστικά σε εκείνον. Στην αναθεώρηση της υπουργικής απόφασης 27922/Γ6/8-3-2007 (Β' 449) οι εκπαιδευτικοί ΠΣ καλούνται να παρέχουν στήριξη και ενημέρωση στα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης σε συνεργασία με το προσωπικό του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ. Επιπρόσθετα, αναλαμβάνουν την παροχή υπηρεσιών παράλληλης στήριξης σε μαθητές συστεγαζόμενων ή όμορων σχολείων ύστερα από απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης. Επιπλέον, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός ΠΣ έχει τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους συναδέλφους του. Παρ' όλα αυτά, χαρακτηρίζεται ως δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος μπορεί να αναλάβει τη διδασκαλία των

μαθητών, μόνο εάν το επιτρέψει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Έτσι, ενώ διαφαίνεται ότι διευρύνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΠΣ σε επίπεδο αρμοδιοτήτων, στην πραγματικότητα δεν ισχύει κάτι τέτοιο.

Η εφαρμογή της ΠΣ στην Ελλάδα όσον αφορά τη διανομή των ρόλων των εκπαιδευτικών διαφέρει από όσα περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, αφού παρατηρείται πως κινείται στα πρότυπα μιας παραλλαγής του μοντέλου «Ένας διδάσκει- ένας βοηθάει». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εκ νέου διαμόρφωση των ρόλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είχε τον κύριο και ηγετικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος για την διδασκαλία του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός ΠΣ ήταν ο βοηθός που υποστήριζε ένα ή σπάνια δυο παιδιά με αναπηρίες πάντα στα πλαίσια της γενικής τάξης. Σύμφωνα με τον ΜανροπάλιαςΤ.(2018),ο ειδικός παιδαγωγός έχει ρόλο στατικό αφού επικεντρώνεται στην φροντίδα και την υποστήριξη ενός ή δυο παιδιών με ειδικές ανάγκες χωρίς να εμπλέκεται στην υποστήριξη του υπόλοιπου μαθητικού συνόλου. Στην πραγματικότητα, η συνήθης εκδοχή του μοντέλου «Ένας διδάσκει- ένας βοηθάει» παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής να κατέχει πιο ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία περιφερόμενος μέσα στην τάξη και προσφέροντας τη βοήθεια του όπου είναι απαραίτητο ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Κάτι αντίστοιχο διαφαίνεται και στην οπτική των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών ΠΣ. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΣ εγκλωβίζονται αποκλειστικά στην εκπαίδευση και επιμόρφωση του μαθητή, για τον οποίο είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι και για τον οποίο πρέπει να εφαρμόσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Σε έρευνα της η Ηλιάδου Α. (2017) αναφέρει την ύπαρξη εκπαιδευτικών γενικής αγωγής , οι οποίοι υστερούν όχι μόνο κατάρτισης και εξειδίκευσης αλλά και διάθεσης να εφαρμόσουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης κατά αποκλειστικότητα υπεύθυνους για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ και απορρίπτοντας κάθε περίπτωση συνδιδασκαλίας. Στην ίδια έρευνα δίνεται έμφαση στην σημασία της στάσης που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ, αφού προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διάκινται θετικά είναι πιο πιθανό να συμβάλλουν στην οργάνωση και στην εφαρμογή της παράλληλης στήριξης και να προωθήσουν τη συνεργασία με τον συνδιδάσκαλο (Ηλιάδου Α., 2017).

4.5. Σχέση συνδιδασκάλων και εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνδιδασκαλίας ανέφεραν ότι δεν έχουν επαρκή χρόνο για προγραμματισμό, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση [(Keefe&Moore, 2004); (Mastropieri, etal., 2005)]. Παρά το γεγονός ότι διαπιστώνονταν πλεονεκτήματα από τη συνδιδασκαλία , η έλλειψη χρόνου αποτελούσε τη συνηθέστερη αιτία αποφυγής αυτής (Takala and Uusitalo-Malmivaara,2012 αναφορά στο Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Ιδιαίτερα όταν ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής συνεργάζεται με περισσότερους από έναν καθηγητές, τότε η υλοποίηση του από κοινού σχεδιασμού είναι εξαιρετικά δύσκολο να βγει εις πέρας. Σε ένα τέτοιο ζήτημα, λύση δίνεται, μόνο όταν οι συνδιδάσκαλοι αποφασίσουν πως

η υλοποίηση του προγραμματισμού της εργασίας τους είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται πριν ή μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει πως χρειάζονται περίπου 45 λεπτά την ημέρα, για να προγραμματίσουν τη συνδιδασκαλία τους και μόνο (Murawski, 2012).

Η δημιουργία ενός νέου σχεδίου για τη λειτουργία της γενικής τάξης δεν είναι εύκολη. Στη συνδιδασκαλία, οι δύο εκπαιδευτικοί δεν είναι εύκολα διατεθειμένοι ή πρόθυμοι, να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να γίνουν όσο ευέλικτοι απαιτεί η νέα επαγγελματική τους σχέση. Η σχέση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μπορεί να διακριθεί σε αρμονική ή τεταμένη, χωρίς να μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτές. Ωστόσο, οι διαφορετικές φιλοσοφικές πεποιθήσεις και πρακτικές αποτελούν έναν διαπιστωμένο παράγοντα τεταμένης σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται και να εργάζονται μαζί ως ομάδα, να πραγματοποιούν αλλαγές στο στυλ διδασκαλίας τους, να μοιράζονται ευθύνες και να προάγουν την υλοποίηση νέων δραστηριοτήτων. Εξίσου απαραίτητο είναι οι συνδιδάσκαλοι να έχουν προετοιμάσει τους μαθητές τους, ώστε να εργάζονται σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης.

Άλλο σημαντικό στοιχείο θεωρείται το να γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ποιοι είναι οι συνδιδάσκαλοι, και το αντίθετο. Με αυτό τον τρόπο, εξασφαλίζεται η από κοινού λογοδοσία για θέματα σωστής λειτουργικότητας εντός της τάξης, η ολοκληρωμένη και υπεύθυνη επικοινωνία με τους γονείς, και άλλα.

4.6 Οφέλη συνδιδασκαλίας και περιορισμοί

Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στη γενική τάξη έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι έχει τη δυνατότητα να συνδράμει αποφασιστικά τόσο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη όλων των μαθητών όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια διαδικασία που επικεντρώνεται στην εκπαίδευση, κρίνεται εξίσου σημαντική για αλλαγές που προωθούνται σε ανθρωπιστικό και κοινωνικό επίπεδο.

- **Ακαδημαϊκή πορεία**

Η συνδιδασκαλία με τη μορφή ΠΣ κατοχυρώνει το δικαίωμα των μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για πρόσβαση στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών των γενικών σχολείων αξιοποιώντας την εξατομικευμένη διδασκαλία προς ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύθηκαν σε ακαδημαϊκό επίπεδο μαθαίνοντας νέους τρόπους διαχείρισης και ανταπόκρισης στις εργασίες τους (XanthorouP., 2017). Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας αν και θέτει σε πρώτο πλάνο την ενίσχυση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως εν τέλει αποβαίνει ιδιαίτερα υποστηρικτική και για το σύνολο των μαθητών της γενικής τάξης. Η προώθηση αλλαγών στη λειτουργία του σχολείου, στον εξοπλισμό και τις υποδομές του δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την βελτίωση της διαδικασίας μάθησης του ευρύτερου μαθητικού συνόλου. Η ΠΣ δίνει τη δυνατότητα να μοιραστεί το μαθητικό σύνολο στους δυο συνδιδασκάλους με

αποτέλεσμα να παρέχεται η ευκαιρία για αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό, συχνές επαναλήψεις, ανατροφοδότηση, αποσαφήνιση όρων και αμεσότερης επίλυσης πιθανών προβλημάτων ενισχύοντας έτσι την κατάκτηση νέων γνώσεων και την επίτευξη ακαδημαϊκών επιτυχιών.

- **Κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη**

Ο βασικότερος ρόλος του σχολείου για τα παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται πως είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων παρά η επίτευξη σχολικών επιτυχιών. Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που στις περισσότερες έρευνες αναφορικά με τα οφέλη της ΠΣ δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης των μαθητών. Σε έρευνα της Morgan(2016) (αναφορά στοΨύρρα Ε., 2017) παρατηρήθηκε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που λάμβαναν ΠΣ ήταν πιο χαρούμενοι. Από άλλες έρευνες προκύπτει ότι αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών λόγω όχι μόνο των βελτιωμένων επιδόσεων τους στα πλαίσια της γενικής τάξης αλλά και της αποδοχής από το σύνολο των μαθητών . Η συνεκπαίδευση παρέχει συναισθηματικά οφέλη καθώς παρέχει στους μαθητές με αναπηρία το αίσθημα του «ανήκειν» (Πατσίδου Μ., 2010). Το αίσθημα αυτό αναδεικνύεται μέσω της συνεκπαίδευσης όχι ως προνόμιο των λίγων μαθητών αλλά ως δικαίωμα τους, ενισχύοντας την αντίληψη ότι αποτελούν ισότιμα μέλη του κοινωνικού συνόλου , με αποτέλεσμα τη δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τη μελέτη των Koster, Pijl, NakkenandVanHouten (2010) προκύπτει ότι η τοποθέτηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση δεν εξασφαλίζει αυτόματα την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή στο περιβάλλον (αναφορά στο ManjoraliasT., 2018). Ωστόσο, η συμπερίληψή του στην τάξη εξασφαλίζει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους τυπικούς μαθητές. Επιπρόσθετα, η αξία της συνεκπαίδευσης επικεντρώνεται και στο γεγονός ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο πιθανό να στιγματιστούν λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους από ότι θα συνέβαινε αν χωρίζονταν σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες (Keefe and Moore (2004)). Η θετική επίδραση της ΠΣ στον τομέα της επικοινωνίας συγκεντρώνεται στην προσφορά περισσότερων ευκαιριών για επικοινωνία και αλληλεπίδραση και στη βελτίωση της λειτουργικότητας και της ποιότητας των επικοινωνιακών στόχων που τίθενται (Rationale for and Research on Inclusive Education Fall 2011). Κατά τους Kochhar, West, and Taymans (2000) η συνεκπαίδευση επωφελεί τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς διευκολύνει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά εξαιτίας των υψηλών προσδοκιών στη γενική τάξη, προσφέρει ένα ευρύ φάσμα υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης και της υποστήριξης από τους υπόλοιπους συμμαθητές και βελτιώνει την προσαρμογή μαθητών και εκπαιδευτικών στη χρήση διαφορετικών διδακτικών και μαθησιακών τρόπων (Rationale for and Research on Inclusive Education Fall 2011).

Η αξία της συνεκπαίδευσης διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση και τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών με ΔΑΦ, στην

συναισθηματική εξέλιξή τους αλλά και στη δημιουργία πολλαπλών επικοινωνιακών ευκαιριών. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται πως αποβαίνει η συνεκπαίδευση και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τόσο επειδή τους παρέχεται η δυνατότητα καλύτερης επεξήγησης των διδακτικών στόχων, αποσαφήνισης και συγκεκριμενοποίησης όρων και δεδομένων όσο και λόγω των συμπεριφορικών και κοινωνικών οφελών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ΧανθορουλίουΡ. (2017) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διαπίστωσαν οφέλη στο γενικότερο σύνολο μαθητών όσον αφορά τη βελτίωση των επιδόσεων τους, την ενίσχυση του ενδιαφέροντος τους για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες, στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους αλλά και στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας των άλλων.

Δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι η ΠΣ είναι ικανή να αποφέρει αξιοσημείωτη πρόοδο σε διάφορους τομείς την ανάπτυξης των εμπλεκόμενων μαθητών. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα αρμονική ούτε πραγματοποιείται χωρίς κωλύματα και δυσκολίες. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διαπιστώνεται ότι στην πρακτική εφαρμογή της ΠΣ συναντώνται δυσκολίες όπως είναι οι αυξημένες απαιτήσεις χρόνου για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών ή και για την εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ στα πλαίσια της τάξης, καθώς επίσης και η παρεμπόδιση της διαδικασίας μάθησης των υπολοίπων μαθητών λόγω πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα και να ωθήσει στην απομόνωση και το στιγματισμό τους. Καταλήγουν στην άποψη αυτή λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ακατάλληλη συμπεριφορά που μπορεί να εκδηλωθεί και περιλαμβάνει εξάρσεις θυμού, κραυγές, στερεοτυπίες κ.α. μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, αμφισβητείται η ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ στα πλαίσια της ΠΣ, αφού είναι πιθανό η συμμετοχή τους στην γενική τάξη να οφείλεται κατά αποκλειστικότητα στη συνεχή παρότρυνση των ειδικών εκπαιδευτικών. Επιφυλάξεις διατυπώνονται και όσον αφορά τα κοινωνικά οφέλη της συνεκπαίδευσης αφού φαίνεται πως αυτά είναι υπαρκτά μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Φιλίες και κοινωνικές επαφές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του σχολείου μετά το τέλος του σε αρκετές περιπτώσεις δε διατηρούνται, καθιστώντας βραχυπρόθεσμη την κοινωνική ανάπτυξη.

4.7. Αξιολόγηση της δομής της ΠΣ στην Ελλάδα

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός παιδιών που λαμβάνουν τη διάγνωση ΔΑΦ στην Ελλάδα συντελεί στην αύξηση των περιπτώσεων συνδιδασκαλίας με τη μορφή ΠΣ. Ωστόσο, παρά τη νομοθετική θέσπιση της ΠΣ και τα διαπιστωμένα οφέλη η εφαρμογή της δομής αυτής φαίνεται πως χωλαίνει στον ελλαδικό χώρο. Σημαντικός αριθμός αναφορών έχει απευθυνθεί από γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς τον Συνήγορο του Πολίτη. Οι αναφορές αυτές αφορούν τόσο στην απόρριψη αιτημάτων για την παροχή ΠΣ στα πλαίσια της γενικής τάξης από το ΥΠΕΠΘ όσο και στην ανεπάρκεια του τρόπου και των μέσων εφαρμογής της.

Ένας αξιοσημείωτος αριθμός αιτημάτων για την παροχή εκπαιδευτικών ΠΣ αναφέρεται ότι απορρίπτεται ή τίθεται σε μια κατάσταση παρατεταμένης αναμονής . Συχνά η διάρκεια της αναμονής αυτής μπορεί να επεκταθεί μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα να στερούνται οι μαθητές του δικαιώματος τους για ισότιμη εκπαίδευση και μάθηση. Ο αποκλεισμός τους από την ενταξιακή εκπαίδευση γίνεται με ανεπίσημο χαρακτήρα, αφού - παρά την τήρηση των απαιτητών προϋποθέσεων-τα αιτήματα συχνά μένουν αναπάντητα . Η συνηθέστερη αιτιολογία που προβάλλεται από τους αρμόδιους φορείς αφορά τόσο την έλλειψη χορηγούμενων πιστώσεων από το Υπουργείο Οικονομικών όσο και την έλλειψη των διαθέσιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που μπορούν να αναλάβουν το έργο της ΠΣ.

Αν και θεωρητικά η μη έγκριση και παροχή ΠΣ φαίνεται πως είναι το ουσιαστικότερο πρόβλημα στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης , τα κωλύματα που απαντώνται στην πράξη φαίνεται πως είναι εξίσου σημαντικά αφού υπονομεύεται η διαδικασία και ο σκοπός του θεσμού. Συχνά προβλήματα που έρχονται στην επιφάνεια κατά την υλοποίηση της διαδικασίας και συντελούν στη μετρίαση και ανεπάρκεια των αποτελεσμάτων της αφορούν:

- την παροχή ΠΣ σε μερική βάση και όχι καθημερινά,
- τη σημαντική καθυστέρηση στην υλοποίηση της παρά την έγκρισή της ,
- την υποκατάσταση της ΠΣ από τμήματα ένταξης με προβαλλόμενη δικαιολογία ότι η ΠΣ αφορά μόνο περιοχές που δεν λειτουργούν τμήματα ένταξης
- την εφαρμογή της από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι πιθανώς δε διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση
- την ελλιπή ενημέρωση των γονέων και
- την αρνητική στάση σχολείων και συλλόγων απέναντι στην υλοποίηση στήριξης μαθητών με αυτισμό από πρόσωπο επιλογής της οικογένειας, χωρίς επιχειρήματα και εξηγήσεις.

Σε έρευνα των Mantzikos, C., Lappa, C., Siamanta, V., & Charoumenou, Z. (2018) σχετικά με την αξιολόγηση της εφαρμογής της δομής από γονείς παιδιών που λαμβάνουν ΠΣ στην Ελλάδα διαπιστώνεται έντονη δυσαρέσκεια που αφορά τόσο στις προσλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσο και στην ενημέρωση που παρέχεται από τα ΚΕΔΔΥ σχετικά με το πρόγραμμα της ΠΣ. Μέτρια ήταν η ικανοποίησή τους από τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους αλλά και από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αναγνωρίζει την ΠΣ ως μια διαδικασία που παρέχει σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών .Στην ίδια έρευνα διαπιστώνεται πως οι γονείς διαθέτουν επαρκή γνώση των εκπαιδευτικών στόχων που αφορούν τα παιδιά τους αλλά δεν διαθέτουν γνώση των καθηκόντων των συνοδών ΠΣ, οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τους στόχους αυτούς. Τέλος, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ικανοποιημένοι σε σημαντικό ποσοστό από την επικοινωνία, την ενημέρωση και τη συνεργασία τους με το αρμόδιο εκπαιδευτικό προσωπικό. Από την έρευνα προκύπτει ότι παρά την αναγνώριση των οφελών που δύναται να επιφέρει η δομή της ΠΣ κρίνεται απαραίτητη η αναδιαμόρφωση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις κάθε οικογένειας.

ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΕΡΕΥΝΑ

5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται και αποτελεί συνέχεια προηγούμενης ερευνητικής μελέτης με τίτλο «Σκοπός αντιλήψεων- εμπειριών και πεποιθήσεων των άμεσα ενδιαφερόμενων(stakeholders) για τη φοίτηση παιδιών με ΔΑΦ σε πλαίσιο Γενικής Αγωγής μέσω ερωτηματολογίου». Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη και εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις θέσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία της ΠΣ όσον αφορά τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ σε γενικά σχολεία σύμφωνα με την εμπειρία τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα κυμαίνεται σε δύο επίπεδα, τα οποία όμως είναι άρρηκτα συνδεδεμένα κατά την πρακτική εφαρμογή της ΠΣ. Σε πρώτο επίπεδο, διερευνώνται οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων όσον αφορά την φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ σε αυτές. Σε δεύτερο επίπεδο, η έρευνα διευρύνεται στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των συνοδών ΠΣ σε μαθητές με ΔΑΦ όσον αφορά τη φοίτησή τους σε τάξεις του γενικού σχολείου. Βασική συνιστώσα της έρευνας μας είναι ότι η μελέτη των στάσεων και των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών πραγματοποιείται όχι σε σχέση με τη θεωρητική τους κατάρτιση ή τις φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις αλλά με βασικό γνώμονα την έως τώρα εμπειρία τους στην πρακτική εφαρμογή της ΠΣ.

5.1 Μεθοδολογία έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκαν δυο ερωτηματολόγια, ένα με ερωτήσεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και ένα με ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς ΠΣ. Τα δυο ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις με κοινές κατευθύνσεις. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται αφορούν βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη δομή της ΠΣ, τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τον τρόπο και τα μέσα εφαρμογής της ΠΣ όπως προκύπτουν από την εμπειρία τους, την επίδραση της ΠΣ των ίδιων.

Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα GoogleForms και διανεμήθηκαν διαδικτυακά σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών ΠΣ και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με εμπειρία στη συνδιδασκαλία με τη μορφή ΠΣ. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν προέρχονται από τη μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων 96 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 90 εκπαιδευτικών ΠΣ. Η καταγραφή και ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των υπολογιστικών φύλλων Excel.

5.2 Αποτελέσματα έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν αποκλειστικά γυναίκες, από 26 έως 35 ετών κυρίως, αν και σε ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης 10% ξεπερνούσαν την ηλικία των 46 ετών. Αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, το 43% αυτών είχε ολοκληρώσει την απαιτούμενη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 53% αυτών είχε λάβει μεταπτυχιακό δίπλωμα επιπροσθέτως -μόλις το 4% είχε λάβει διδακτορικό δίπλωμα εκπαίδευσης. Στην πλειοψηφία τους, κατείχαν μόνιμη επαγγελματική θέση, παρότι δεν έλειπε κι ένα ποσοστό ανεργίας ύψους 13%. Όλοι τους είχαν

επαγγελματική εμπειρία, με τους περισσότερους να έχουν 1-5 έτη εμπειρίας στο ενεργητικό τους, δίχως να λείπουν όμως κι εκείνοι που βρίσκονταν για περισσότερο από 20 έτη στο χώρο της εκπαίδευσης. Δήλωσαν πως φρόντιζαν να εμπλουτίζουν την εκπαίδευσή τους στην Ειδική Αγωγή με την αρωγή εκπαιδευτικών σεμιναρίων και ενημερωτικών ημερίδων, με εξαίρεση ένα ποσοστό 11%. Το 65% των εν λόγω εκπαιδευτικών καλούνταν συχνά, να αναλάβει την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, το 17% συνεχώς, ενώ το 18% σπανίως.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς, είχαν καταγραφεί τα 6 είδη δυσκολιών που αντιμετωπίζονται συνηθέστερα κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ και τους ζητούνταν να αξιολογήσουν τον κάθε βαθμό δυσκολίας. Σημειώθηκε μικρή δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών των παιδιών με ΔΑΦ, όπως και στη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετική διάγνωση (παραδείγματος χάριν, μαθησιακές δυσκολίες). Άξιος παρατήρησης ήταν ο βαθμός δυσκολίας στην προσπάθεια για περαιτέρω εξατομικευμένη διδασκαλία, λόγω δυσκολιών που υπάρχουν στο σύνολο της τάξης, καθώς και στην ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω των συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, και στη διαχείριση της επιθετικότητας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (15%) αντιμετώπιζε πάρα πολύ μεγάλη δυσκολία, λόγω ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σχεδόν ομόφωνα πως ένα παιδί με ΔΑΦ θα μπορούσε να παρακολουθήσει και να συμμετάσχει πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης, αλλά στην πλειοψηφία τους δε γνώριζαν καν εάν υπήρχε πρωτόκολλο σχετικά με την ΠΣ στο χώρο εργασίας τους, ενώ ένα 20% γνώριζε πως δεν υπήρχε. Σε ποσοστό 80-89% πίστευαν πως υπάρχει επαρκής ενημέρωση σχετικά με τις αρμοδιότητες των συνοδών ΠΣ και ότι η σχολική αίθουσα είναι κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Επίσης σε ποσοστό 80% είχαν καλές εντυπώσεις από τη συνεργασία τους με συνοδούς ΠΣ. Όταν ζητήθηκε η γνώμη τους σχετικά με το εάν οι συνοδοί ΠΣ θα έπρεπε να διαθέτουν εξειδίκευση στον τομέα της ΔΑΦ, μόνο το 3% αυτών απάντησε αρνητικά.

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιδρούν θετικά κατά τη συναναστροφή τους με τους συνοδούς ΠΣ, σύμφωνα με το 94% των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχει κίνδυνος -αν και μικρός- κατά τη συναναστροφή τους με παιδιά με ΔΑΦ, σε ποσοστό 33%. Άλλα συναισθήματα, που τους δημιουργούνται κατά τη συναναστροφή τους με παιδιά με ΔΑΦ, είναι συμπάθεια, συμπόνια, στοργή και επιστημονικό ενδιαφέρον σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ θυμός, απογοήτευση και αδιαφορία, σχεδόν καθόλου.

Ακόμη, σε ποσοστό 38% δήλωσαν πως λαμβάνουν λίγο ικανοποιητική εποπτεία για το έργο τους, ενώ σε 36% καθόλου ικανοποιητική. Η απαραίτητη κατάρτιση όσον αφορά σε εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές για παιδιά με ΔΑΦ απουσίαζε στο 15% των εκπαιδευτικών, ενώ ήταν ελάχιστη στο 35% αυτών. Ωστόσο, οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ επιτυγχάνονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τουλάχιστον το 55% των ερωτηθέντων. Συνεπώς, ήταν επόμενο να θεωρούν τη δουλειά τους αρκετά αποτελεσματική κατά την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, σε ποσοστό

52% το λιγότερο. Αξιοθαύμαστο ήταν το γεγονός ότι σε ποσοστό 28-34% εκδήλωσαν πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για την περαιτέρω εκπαίδευσή τους.

Ομόφωνα δήλωσαν πως επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, χωρίς όμως να ανταποκρίνονται στο 100% των περιπτώσεων κι οι γονείς στο αίτημά τους για συνεργασία. Το 26% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι γονείς ανταποκρίνονται λίγο, όταν τους ζητείται να συνεργαστούν μαζί τους, ενώ ένα 4% δήλωσε πως δεν ανταποκρίνονται καθόλου. Ως εκ τούτου, το 80% των εκπαιδευτικών έκρινε πως η παροχή στήριξης και συμβουλευτικής στις οικογένειες των παιδιών με ΔΑΦ είναι πάρα πολύ σημαντική, αφού κατά τη γνώμη τους, οι οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ δεν είναι σχεδόν καθόλου κατάλληλα εκπαιδευμένες, ώστε να προάγουν την εξέλιξη των παιδιών τους. Σε ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που επιλέγεται από τους συνοδούς για την παροχή ενημέρωσης για την πορεία του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται πως στις πρώτες θέσεις προτίμησης βρίσκονται η διαπροσωπική επικοινωνία, η τήρηση τετραδίων επικοινωνίας και ημερολογίων.

Όταν ρωτήθηκαν για τα συναισθήματα που νιώθουν, όταν αναλαμβάνουν την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, το 64% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε πως αισθάνεται μεγάλη ευθύνη, ενώ σε άλλα ποσοστό αισθάνονται πως επιτελούν έργο, επιφύλαξη, όπως και ικανοποίηση. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν επίσης πως έχει χρειαστεί να απευθυνθούν σε κάποιο άλλο πρόσωπο, προκειμένου αυτό να τους βοηθήσει στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου σε παιδιά με ΔΑΦ, και πως αυτό το άτομο στην πλειονότητα των περιπτώσεων είναι κάποιος ειδικός -παραδείγματος χάριν, λογοθεραπευτή ή/και ψυχολόγος.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε ποσοστό 92% ότι οι σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ΔΑΦ βελτιώνονται κατά τη συνύπαρξή τους στο πέρας του χρόνου, κι ότι αυτό οφείλεται στο ότι:

- Κατά 49% αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων,
- Κατά 24% δένονται συναισθηματικά κατά την αλληλεπίδρασή τους,
- Κατά 21% συνηθίζει ο ένας την παρουσία του άλλου, και
- Κατά 6% λόγω απροσδιόριστης φύσης αίτιου.

Όλοι οι ανωτέρω λόγοι είναι θετικοί και ενισχύουν την άποψη του 66% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, ότι ένα παιδί με ΔΑΦ έχει περισσότερο ανάγκη από κοινωνική αποδοχή, και λιγότερο από ψυχολογική υποστήριξη και εκπαίδευση.

Όπως οι εκπαιδευτικοί, έτσι και οι συνοδοί ήταν σχεδόν αποκλειστικά γυναίκες, κατά 90%, ηλικίας από 26 έως 35 ετών στην πλειοψηφία τους στο ηλικιακό εύρος 18 έως 45 ετών, που σημειώθηκε. Όσον αφορά στις σπουδές τους, το 40% είχε ολοκληρώσει την απαιτούμενη τριτοβάθμια εκπαίδευση, με το 59% να έχει προχωρήσει στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και μόλις το 1% να έχει λάβει και διδακτορικό δίπλωμα. Σε

ποσοστό 25% είχαν επαγγελματική εμπειρία διάρκειας ενός έτους ή/και λιγότερο, ενώ σε ποσοστό 10% η επαγγελματική τους εμπειρία ξεπερνούσε τα 10 χρόνια.

Το 83% των συνοδών απασχολείται σε γενικό σχολείο, σε αντίθεση με το 13% που απασχολείται σε ειδικό. Στα εκπαιδευτικά πλαίσια απασχόλησής του, κατά μέσο όρο παρέχουν 5 ώρες ΠΣ σε παιδιά με ΔΑΦ ανά ημέρα, αλλά δεν πιστεύουν πως η ειδικότητα του φροντιστή παιδιών με αυτισμό έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στην Ελλάδα. Θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την παροχή ΠΣ σε παιδιά με αυτισμό, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν εάν υπάρχει πρωτόκολλο στήριξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εργασίας τους κατά 35% -σχεδόν ισομεγέθες ποσοστό με τους συνοδούς που είναι βέβαιοι για την ύπαρξη αυτού, αλλά κι εκείνους που είναι βέβαιοι για την απουσία του.

Κατά τη διάρκεια της ΠΣ, το 55% των συνοδών ακολουθεί δομημένα προγράμματα δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού, ενώ το 71% αυτών συνεργάζεται με ειδικούς άλλων κλάδων, όπως εργοθεραπευτές. Σε ερώτηση αναφορικά με το δομημένα προγράμματα που χρησιμοποιούνται η πλειοψηφία των συνοδών χρησιμοποιεί το TEACH για την εκπαίδευση των παιδιών. Άλλοι αναφέρονται στη χρήση οπτικοποιημένων προγραμμάτων παρέμβασης, ενώ συχνά αναφέρεται πως παρακολουθείται κανονικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της σχολικής τάξης με ορισμένους να πραγματοποιούν τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Ενδιαφέρον είχε πως παρότι το 90% των συνοδών δήλωσε πως η παρουσία τους αντιμετωπίζεται θετικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ένα ποσοστό 86% δήλωσε πως δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους και σε ποσοστό 58% δεν αισθάνονται ισότιμα μέλη με τους υπόλοιπους επαγγελματίες του συλλόγου, όπου απασχολούνται.

Σύμφωνα με τη γνώμη των συνοδών, η σχολική τάξη είναι κατάλληλα διαμορφωμένη για τις ανάγκες ενός παιδιού με ΔΑΦ. Επιπλέον, πιστεύουν ότι η αλληλεπίδραση ενός παιδιού με ΔΑΦ με το συνοδό του, πέρα από τις καθημερινές διευκολύνσεις, μπορεί να του προσφέρει και ψυχοκοινωνικά οφέλη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί πως το μέγιστο χρονικό διάστημα, κατά μέσο όρο, που απαιτείται για ένα παιδί με ΔΑΦ, προκειμένου να συνδεθεί με το συνοδό του, δεν ξεπερνά τον ένα μήνα.

Αναφορικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αυτά αντιδρούν θετικά στην παρουσία συνοδών εντός της τάξης, και η συνεκπαίδευσή τυπικών παιδιών και παιδιών με ΔΑΦ αξιολογείται από μέτρια έως πολύ καλή, με εξαίρεση ένα ποσοστό 7% συνοδών που την αξιολογούν ως κακή. Το 74% των συνοδών συμφωνεί εν μέρει με την άποψη ότι όλοι οι μαθητές -τυπικοί και ΔΑΦ- πρέπει να συνεκπαιδούνται σε μια τάξη, όμως συμφωνεί απόλυτα πως η συμπεριληπτική μάθηση έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, το 59% των συνοδών συμφωνεί απόλυτα πως τα προγράμματα συμπεριληπτικής μάθησης παρέχουν στους διαφορετικούς μαθητές ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, προάγοντας με αυτό τον τρόπο την αποδοχή και την κατανόηση της διαφορετικότητάς τους.

Ομόφωνα συμφώνησαν στο ότι οι συνοδοί ΠΣ πρέπει να είναι καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους για την αποτελεσματική

εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Μόλις το 29% των συνοδών που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, διαφώνησε με την άποψη ότι η ΠΣ φαίνεται να είναι αποτελεσματική μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, δίχως να λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά στην πράξη. Ακόμη, δε συμφωνούν πως υπάρχουν αρκετοί υποστηρικτικοί πόροι και επαγγελματίες παιδαγωγοί, ικανοί να καλύψουν τις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι συνοδοί νιώθουν άνετα να συναναστρέφονται με παιδιά με ΔΑΦ, καθώς και με τους γονείς τους, και πιστεύουν πως ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να ζήσει μια ευτυχισμένη ζωή, όπως είναι ικανό να εισπράξει και να δώσει αγάπη με τους ίδιους τρόπους, όπως ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, πιστεύουν πως η παρουσία παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην ικανότητά τους να καθοδηγούν τους μαθητές τους.

Ένα άλλο κοινό σημείο μεταξύ συνοδών και εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι η πεποίθηση πως η παροχή συμβουλευτικής και στήριξης στις οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ είναι πάρα πολύ σημαντική, διότι κατά τη γνώμη τους οι οικογένειες αυτές είναι ελάχιστα καταρτισμένες όσον αφορά στον κατάλληλο τρόπο προαγωγής της εξέλιξης των παιδιών με ΔΑΦ. Αντιθέτως, με τους εκπαιδευτικούς, οι συνοδοί συναντούν τη θετική ανταπόκριση των γονέων στο ενδεχόμενο της μεταξύ τους συνεργασίας.

Οι στόχοι που θέτουν για την υποστήριξη και εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ, επιτυγχάνονται πολύ αποτελεσματικά κι έτσι, το 55% των συνοδών θεωρεί τη δουλειά του πολύ αποτελεσματική, όμως το 94% αυτών δηλώνει πως υπάρχει ενδιαφέρον ή/και αίτημα για την περαιτέρω εκπαίδευσή του.

Παρότι οι συνοδοί παραδέχονται πως κατά τη συναναστροφή τους με παιδιά με ΔΑΦ, παρατηρούν πάρα πολύ δυνατά συναισθήματα συμπάθειας, στοργής και επιστημονικού ενδιαφέροντος, μόλις το 33% των συνοδών θεωρεί πως δεν υπάρχει κανενός είδους επικινδυνότητα κατά την επαφή τους με παιδιά με ΔΑΦ.

Τέλος, όπως και οι εκπαιδευτικοί, έτσι και οι συνοδοί θεωρούν σε ποσοστό 53% πως ένα παιδί με ΔΑΦ έχει ανάγκη για κοινωνική αποδοχή περισσότερο από ψυχολογική υποστήριξη, ή/και εκπαίδευση.

6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο τη μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των δύο πιο άμεσα εμπλεκόμενων φορέων στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ, των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης και των συνοδών παράλληλης στήριξης. Τα στοιχεία που εξάγονται από την έρευνα αυτή αποτελούν τεκμήρια της πρακτικής εφαρμογής του θεσμού της ΠΣ στην Ελλάδα σύμφωνα με την εμπειρία ενός τυχαίου δείγματος εκπαιδευτικών και συνοδών. Η ανασκόπηση της παρούσας βιβλιογραφίας στηρίζεται στην υπογράμμιση βασικών λειτουργιών που συσχετίζονται με τη ΔΑΦ, στην προσέγγιση του τρόπου εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ και πιο συγκεκριμένα στην θεωρητική μελέτη του θεσμού της ΠΣ. Αναφορικά με την ερευνητική προσέγγιση, αυτή στηρίζεται σε δύο βασικούς φορείς της ΠΣ οι πεποιθήσεις των οποίων εξετάζονται μεμονωμένα, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης και τους συνοδούς παράλληλης στήριξης. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί και αντικατοπτρίζουν τις θέσεις των εκπαιδευτικών και των συνοδών, αλλά και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσει ο κρατικός μηχανισμός προκειμένου να αντεπεξέλθει με επάρκεια στις ανάγκες και τις επιταγές της εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στο μεγαλύτερο μέρος τους ήταν γυναίκες φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη σημασία της ΠΣ στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ και επιδιώκουν την περαιτέρω επιμόρφωσή τους είτε μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων είτε μέσω σεμιναρίων που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά η εξειδίκευσή τους με τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας μαθητών με ΔΑΦ παραμένει ελλιπής με αποτέλεσμα συχνά να απευθύνονται σε άλλα πρόσωπα για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου. Το γεγονός αυτό δεν καθιστά αναποτελεσματικό το έργο τους αφού κρίνουν πως οι στόχοι που οι ίδιοι θέτουν για τους μαθητές με ΔΑΦ εκπληρώνονται αποτελεσματικά. Η προσωπική προσπάθεια των εκπαιδευτικών για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να μη στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κράτος, αφού αναφέρονται δυσκολίες λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικού εξοπλισμού και μη κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων ενώ υπάρχει άγνοια σχετικά με την ύπαρξη πρωτοκόλλων που δύνανται να στηρίξουν το εγχείρημα της ΠΣ. Η συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών αφήνει θετικές εντυπώσεις στους εκπαιδευτικούς της τάξης, ωστόσο προκύπτει ότι η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών αν και επιδιώκεται δεν βρίσκει την αναμενόμενη ανταπόκριση, πιθανώς λόγω της ελλιπούς κατάρτισης και ενημέρωσης που διαθέτουν οι οικογένειες των παιδιών με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων που αναλαμβάνουν μαθητές με ΔΑΦ αναφέρουν πως τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται κατά τη συναναστροφή τους, όπως η συμπάθεια, η συμπόνια, η στοργή υπερτερούν των αρνητικών και πως το έργο που καλούνται να φέρουν εις πέρας αποτελεί σημαντική ευθύνη και κοινωνικό έργο δημιουργώντας αισθήματα τόσο ικανοποίησης όσο και επιφύλαξης. Τέλος, όσον αφορά τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση τυπικών μαθητών και άλλων με ΔΑΦ οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως πρόκειται για μια θετική προοδευτική διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας, συναισθηματικού δεσίματος και συνήθειας, γεγονός που ενισχύει την

πεποίθηση τους πως η κοινωνική αποδοχή αποτελεί τη μεγαλύτερη ανάγκη των παιδιών αυτών.

Εξίσου σημαντική κρίνεται η εφαρμογή της ΠΣ από τους συνοδούς, οι οποίοι όπως προκύπτει κατέχουν κάποιου βαθμού εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Η απαραίτητη κατάρτιση των συνοδών ΠΣ κρίνεται απαραίτητη από τους ίδιους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, κάτι που συμβαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τους ίδιους. Η σπουδαιότητα της κατάρτισης διαφαίνεται και από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτών χρησιμοποιεί δομημένα προγράμματα εκπαίδευσης ειδικά διαμορφωμένα για τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού. Η συμπεριληπτική μάθηση αναδεικνύεται ως μια εξαιρετική εφαρμογή με οφέλη για τους μαθητές όχι μόνο εκπαιδευτικά αλλά και ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά λόγω της παροχής αυξημένων επικοινωνιακών ευκαιριών και της προώθησης της αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Οι συνοδοί ΠΣ υποστηρίζουν πως οφέλη μπορούν να αποκομίσουν και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης όσον αφορά την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τους από την παρουσία μαθητών με ΔΑΦ σε αυτή. Ωστόσο, η εφαρμογή της ΠΣ παραμένει καλύτερη σε θεωρητικό επίπεδο παρά σε πρακτικό σύμφωνα με τους συνοδούς ΠΣ αναδεικνύοντας την έλλειψη υποστηρικτικών πόρων και επαγγελματιών παιδαγωγών ως αιτία αυτής της ανακολουθίας σε θεωρία και πράξη. Η παρουσία των συνοδών ΠΣ στην τάξη, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, αντιμετωπίζεται θετικά τόσο από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει πως κατέχουν ισότιμο ρόλο και πως υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους. Σε καλύτερα επίπεδα όμως παρουσιάζεται η συνεργασία και επικοινωνία των συνοδών με τις οικογένειες των παιδιών. Η αλληλεπίδραση των συνοδών ΠΣ με τα παιδιά με ΔΑΦ υποστηρίζεται από τους πρώτους ότι συνοδεύεται από θετικά συναισθήματα όπως η συμπάθεια, η στοργή, η συμπόνια και το επιστημονικό ενδιαφέρον, ενώ ένα όχι ασήμαντο ποσοστό κρίνει πως υπάρχει κάποια επικινδυνότητα κατά τη συναναστροφή τους με τους μαθητές αυτούς. Παρόμοια με τους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων και οι εκπαιδευτικοί της συμπεριληπτικής μάθησης συμφωνούν ότι η κοινωνική αποδοχή αποτελεί τη μεγαλύτερη ανάγκη των μαθητών με ΔΑΦ με την ψυχολογική υποστήριξη και την εκπαίδευση να ακολουθούν αυτής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας και θέτοντας σε παραλληλισμό τις απόψεις των δύο εκπαιδευτικών φορέων διακρίνονται αρκετές κοινές θέσεις και αντιλήψεις. Η σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης όσο και των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την ΠΣ αναδεικνύεται και από τις δυο κατηγορίες συμμετεχόντων ως βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μαθητών με ΔΑΦ. Η συνύπαρξη και η συνεργασία –στο βαθμό που υπάρχει- των εκπαιδευτικών βρίσκει θετική ανταπόκριση τόσο από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους όσο και από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο της τάξης. Και οι δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ που προέρχονται από τη συμπεριληπτική μάθηση και αναφέρονται σε αυτή ως μια διαδικασία που προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων μεταξύ των μαθητών. Επιπρόσθετα, ένα θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι στόχοι εκπαιδευτικών και συνοδών ΠΣ για την

εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ φαίνεται πως εκπληρώνονται σε σημαντικό βαθμό. Υπό την προϋπόθεση ότι ο σχεδιασμός των στόχων προέρχεται από την κοινή προσπάθεια των δυο αυτών φορέων , το εύρημα αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής εφαρμογής του θεσμού της ΠΣ. Ακόμα ένα κοινό στοιχείο των εκπαιδευτικών ΠΣ και αυτών της σχολικής τάξης αποτελούν τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση τους με μαθητές με ΔΑΦ με τους περισσότερους εκτός από συμπάθεια, συμπόνια και στοργή να αναφέρονται και στο επιστημονικό ενδιαφέρον που τους δημιουργείται . Τέλος, το σημαντικότερο ίσως στοιχείο της έρευνας είναι η κοινή πεποίθηση πως η μεγαλύτερη ανάγκη των μαθητών με ΔΑΦ είναι η κοινωνική τους αποδοχή.

Τα κοινά στοιχεία στις απόψεις των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών συνεχίζονται με τους ίδιους να δηλώνουν πως αν και επιδιώκουν εξίσου τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών με ΔΑΦ , οι εκπαιδευτικοί ΠΣ βρίσκουν μεγαλύτερη ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Όμοια είναι η πεποίθηση των δυο εκπαιδευτικών φορέων όσον αφορά την σημασία της συμβουλευτικής και της υποστήριξης των οικογενειών παιδιών με ΔΑΦ αλλά και την ελλιπή κατάρτισή τους σχετικά με τη διαταραχή και τον κατάλληλο τρόπο προαγωγής της εξέλιξης των παιδιών αυτών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φορείς αυτοί που συμμετέχουν ενεργά στη συμπεριληπτική μάθηση, μέσω της έρευνας αυτής αναδεικνύουν την ανεπάρκεια του κρατικού μηχανισμού να στηρίζει έμπρακτα το θεσμό αυτό υπογραμμίζοντας την έλλειψη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, κατάλληλων υποστηρικτικών πόρων και επαγγελματιών παιδαγωγών. Η ανεπάρκεια αυτή πιθανώς να εξηγεί την πεποίθηση ότι η θεωρητική εφαρμογή της ΠΣ είναι καλύτερη από την πρακτική εφαρμογή της παρά το πλήθος των θετικών στοιχείων.

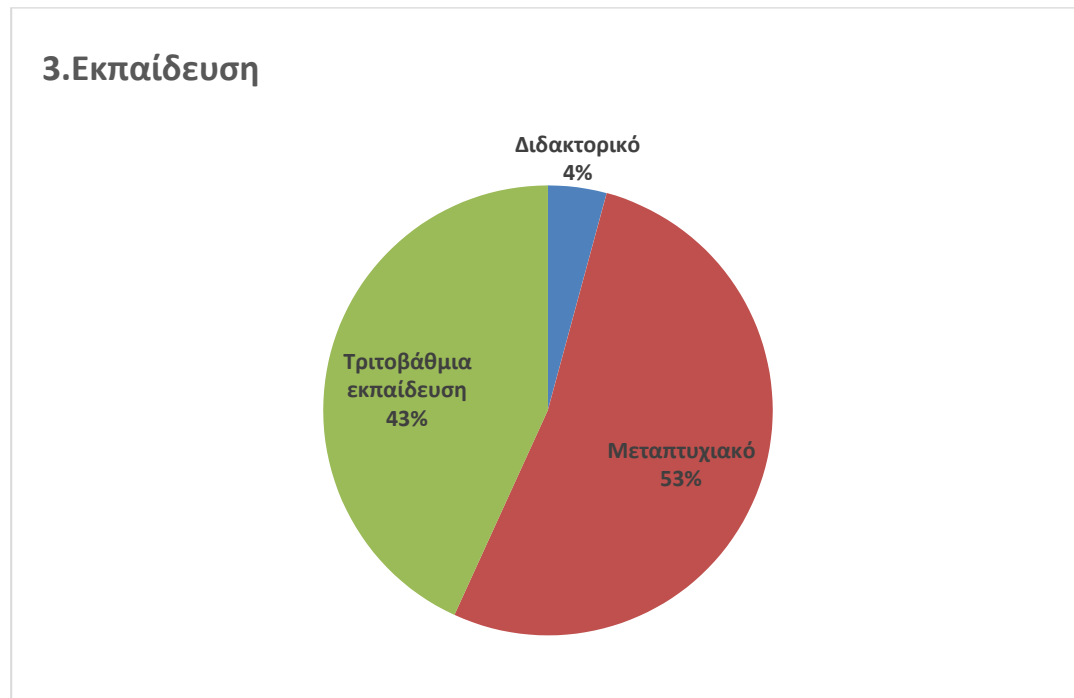
Λαμβάνοντας υπόψη τον αρνητικό αντίκτυπο της ανεπάρκειας του κρατικού μηχανισμού απέναντι στις ανάγκες της συμπεριληπτικής μάθησης κρίνονται απαραίτητα ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση μιας σειράς αλλαγών ικανών να καλύψουν το κόστος της ανεπάρκειας αυτής. Η ύπαρξη μέριμνας για την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των συνοδών ΠΣ όσον αφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την επίτευξη των θετικών αποτελεσμάτων που υπόσχεται η ποιοτική εφαρμογή της. Κρατικά προγράμματα επιμόρφωσης και σεμινάρια απευθυνόμενα σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται και να πραγματοποιούνται με στόχο τη διαμόρφωση επαγγελματιών πλήρως εφοδιασμένων με τις απαραίτητες δεξιότητες. Επιπρόσθετα, ο κρατικός μηχανισμός οφείλει να παρέχει διευκολύνσεις στην πρόσβαση σε πηγές γνώσης αλλά και κίνητρα για τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πέραν των εφοδίων που οφείλει να διαθέσει το κράτος είναι επιβεβλημένη η θεσμοθέτηση διαδικασιών αξιολόγησης της επάρκειας του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ αλλά και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μια τέτοια κατάσταση. Μέτρα χρειάζεται να ληφθούν και όσον αφορά στη μείωση των χρηματοδοτήσεων που έχει ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή στελέχωση των σχολικών μονάδων με το απαραίτητο προσωπικό αλλά και την υποκατάσταση της ΠΣ με την εισαγωγή των παιδιών σε ΤΕ. Η ελλιπής χρηματοδότηση πλήττει πολύπλευρα το χώρο της εκπαίδευσης αφού έχει ακόμα σαν αποτέλεσμα ελλείψεις σε

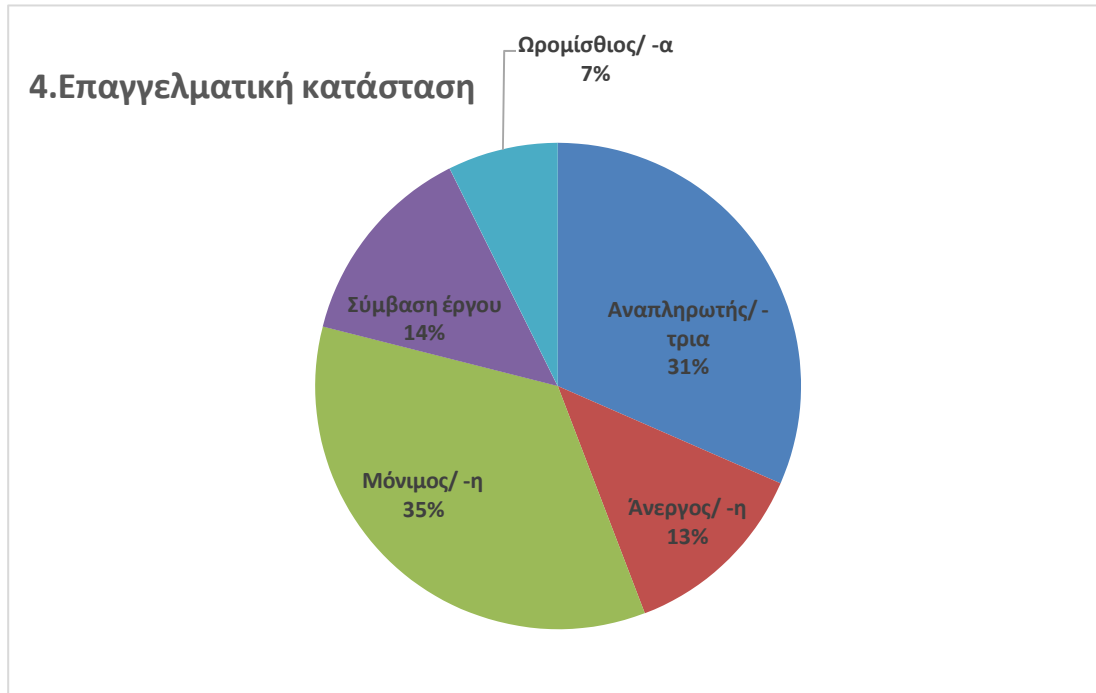
μέσα , υλικά και υποδομές που κωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την επίλυση των προβλημάτων που αφορούν στη χρηματοδότηση δύνανται να αντιμετωπιστούν θέματα που προκύπτουν όπως η παροχή των υπηρεσιών ΠΣ σε μερική βάση και όχι καθημερινά. Τέλος, τόσο για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εφαρμογή της ΠΣ όσο και για την επίτευξη μιας καλύτερης συνεργασίας που θα αποτελέσει το έρεισμα για τη μέγιστη εξέλιξη των παιδιών με ΔΑΦ είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός προγραμμάτων ενημέρωσης και επιμόρφωσης των οικογενειών των παιδιών με ΔΑΦ από το κράτος. Με τον τρόπο αυτό θα είναι δυνατή η από κοινού θέσπιση στόχων και η επικοινωνιακή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων και οικογένειας για την επίτευξή τους.

7. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

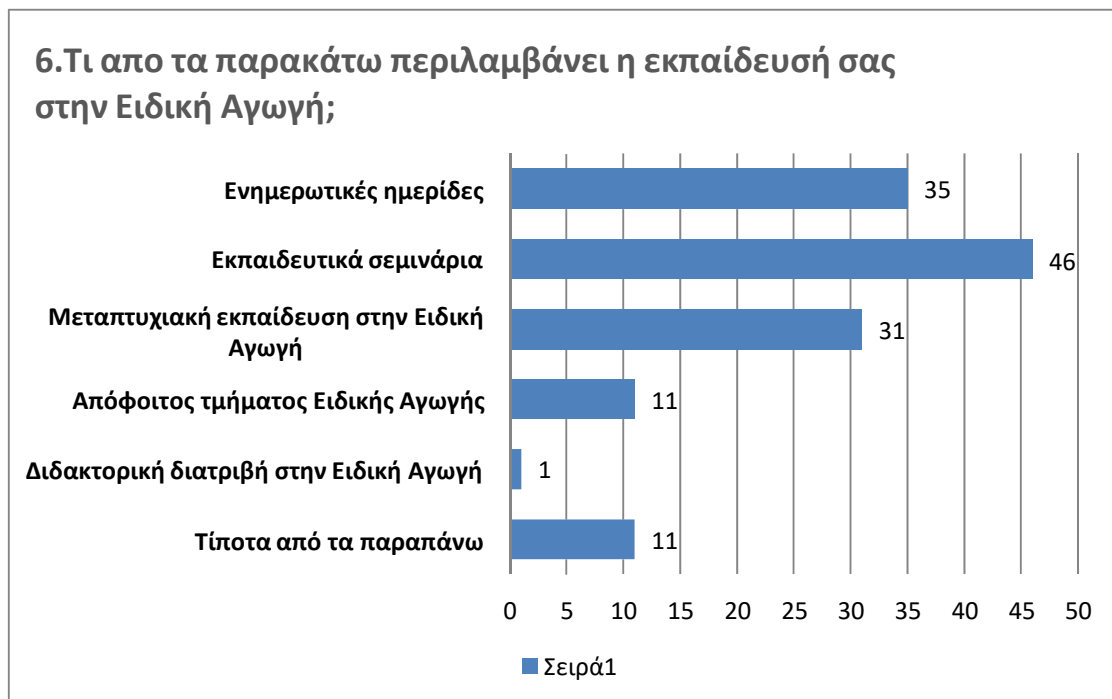
α. Εκπαιδευτικοί

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και η κατόπιν επεξεργασία τους, παρήγαγε τα ακόλουθα στατιστικά διαγράμματα, τα οποία αφορούν στο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρέχεται ένα δείγμα επιλεγμένων διαγραμμάτων ως ενδεικτικά της παρούσας έρευνας.



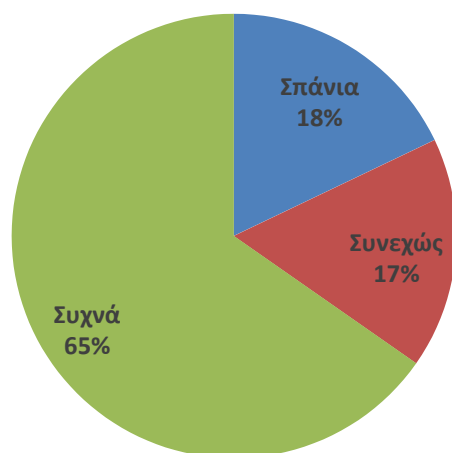


Διάγραμμα 1.



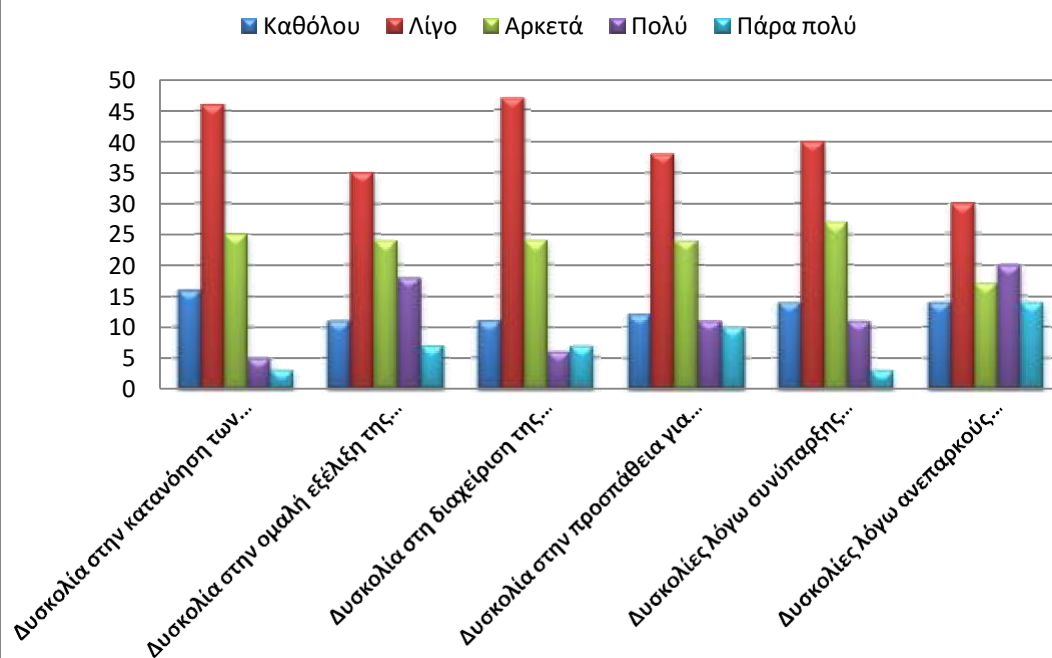
Διάγραμμα 2.

7.Πόσο συχνά καλείστε να αναλάβετε την εκπαίδευση παιδιών με Δ.Α.Φ.;



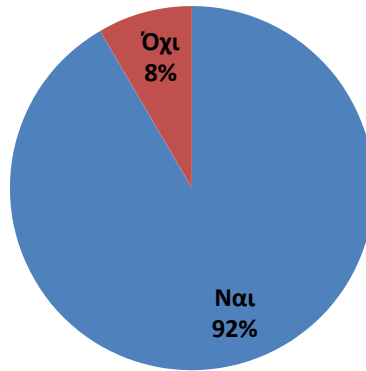
Διάγραμμα 3.

8.Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης παιδιών με Δ.Α.Φ.;



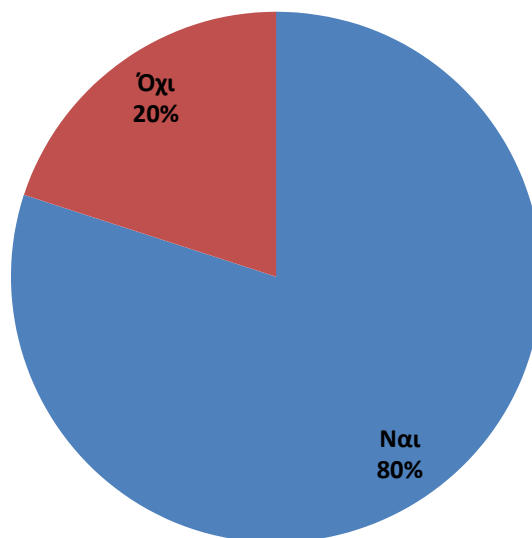
Διάγραμμα 4.

9.Θεωρείτε ότι θα μπορούσε ένα παιδί με Δ.Α.Φ. να παρακολουθεί και να συμμετέχει πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης;



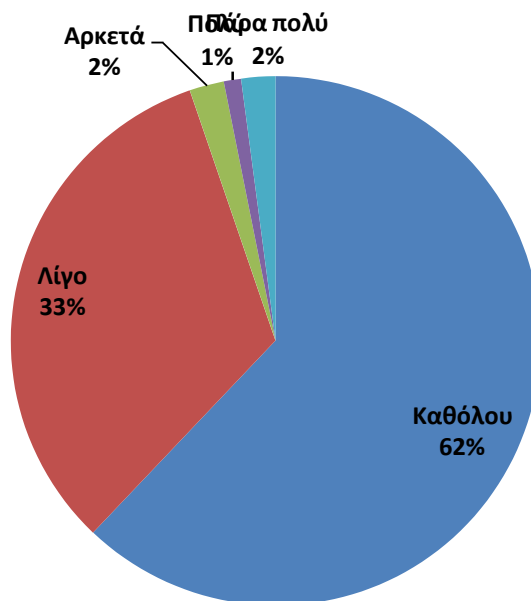
Διάγραμμα 5.

12.Υπάρχει επαρκής ενημέρωση σχετικά με τις αρμοδιότητες των συνοδών παράλληλης στήριξης;



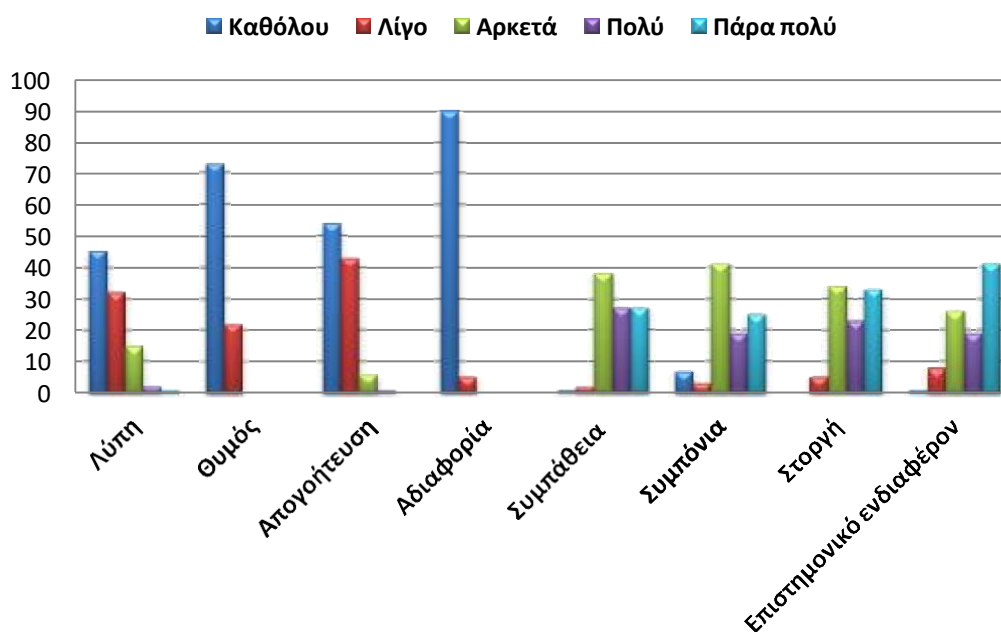
Διάγραμμα 6.

16.Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιος κίνδυνος κατά τη συναναστροφή σας παιδιά με Δ.Α.Φ.;



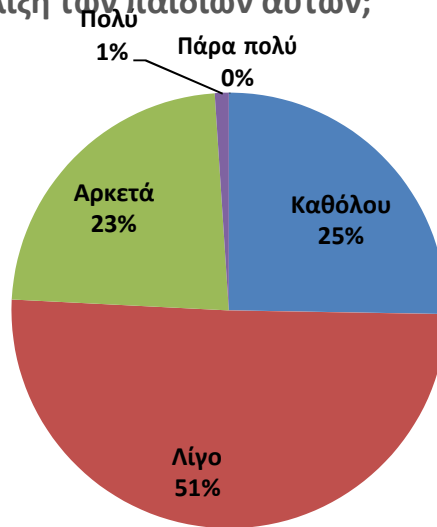
Διάγραμμα 7.

17.Τι συναισθήματα σας δημιουργούνται κατά τη συναναστροφή σας με παιδιά με Δ.Α.Φ.;



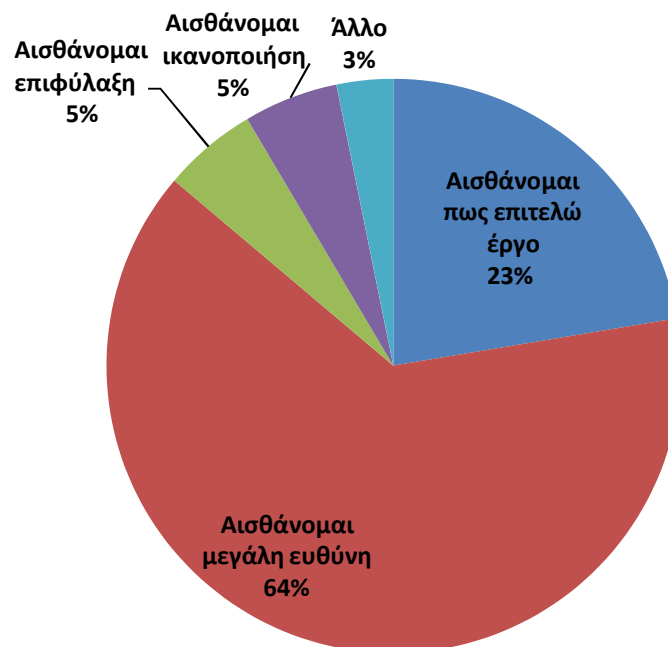
Διάγραμμα 8.

26. Κατά τη γνώμη σας, οι οικογένειες παιδιών με Δ.Α.Φ. είναι κατάλληλα εκπαιδευμένες για να προάγουν την εξέλιξη των παιδιών αυτών;

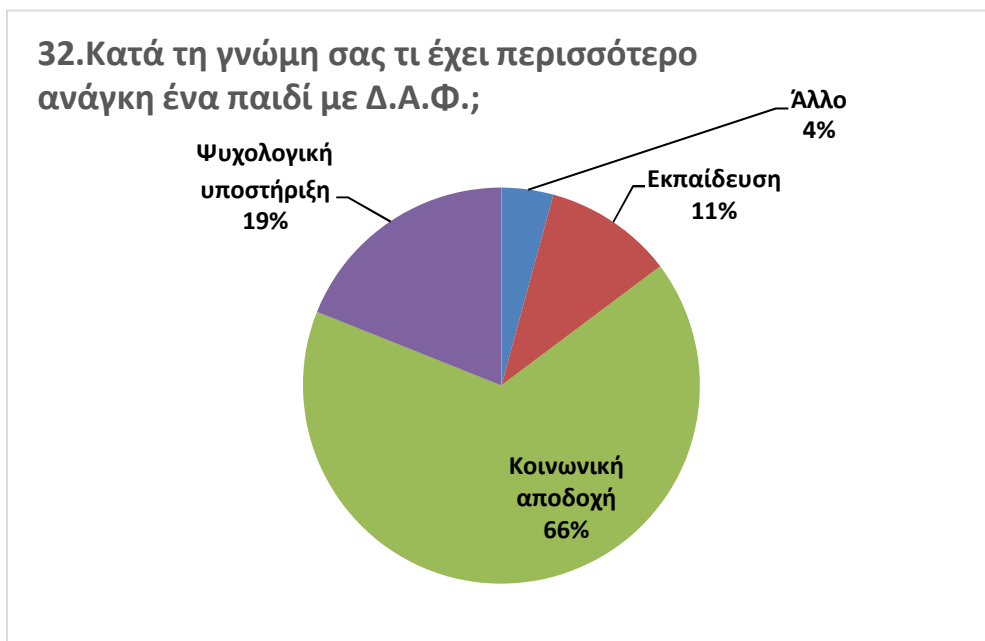


Διάγραμμα 9.

27. Πως αισθάνεστε όταν αναλαμβάνετε την εκπαίδευση μαθητών με Δ.Α.Φ.;

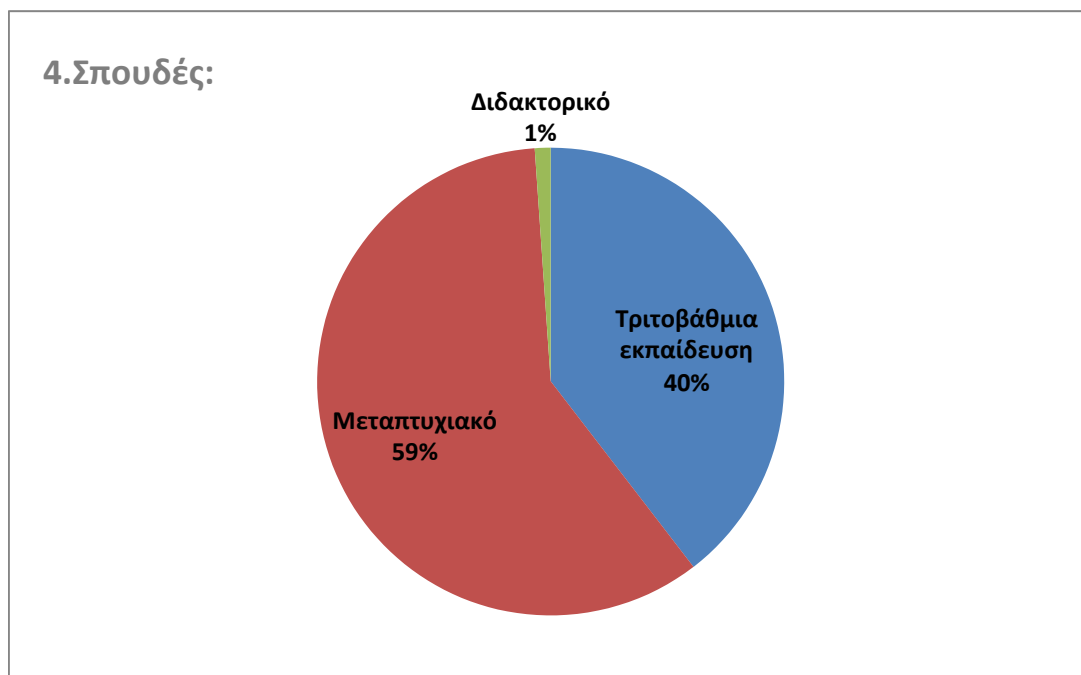


Διάγραμμα 10.



Διάγραμμα 32.

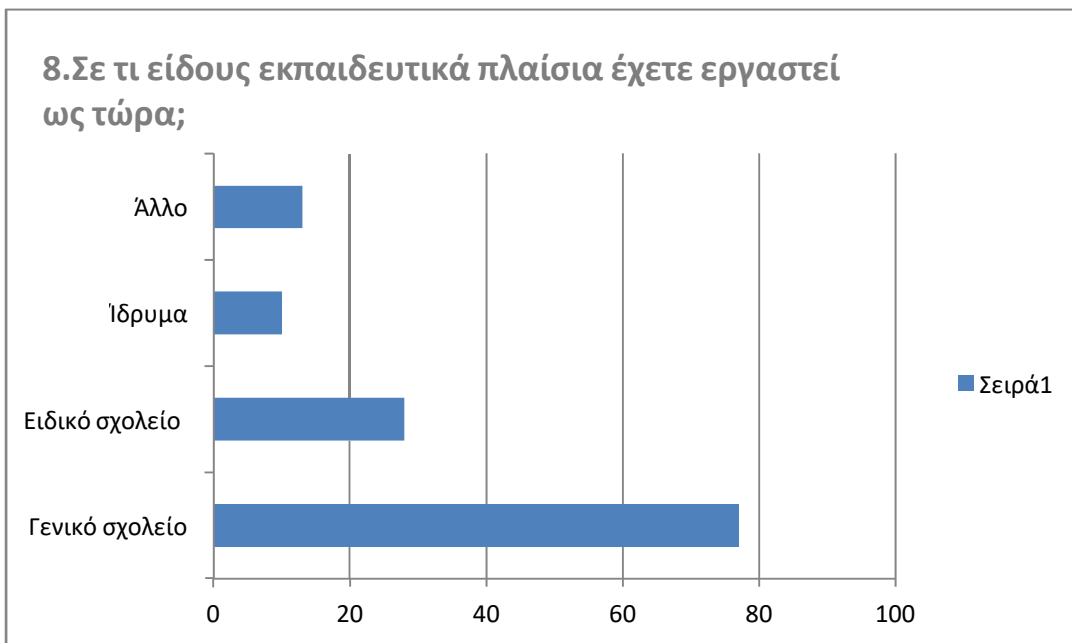
β. Συνοδοί ΠΣ



Διάγραμμα 35.

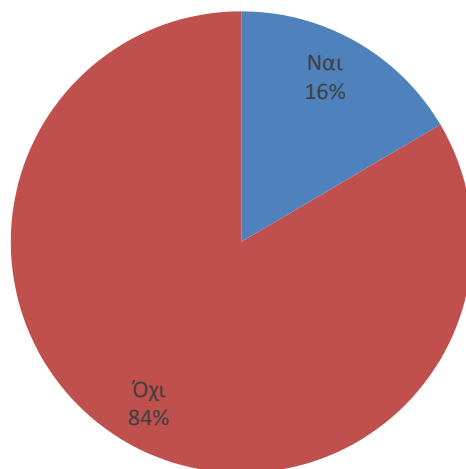


Διάγραμμα 11.



Διάγραμμα 12.

9. Πιστεύετε ότι η ειδικότητα του φροντιστή παιδιών με αυτισμό έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στην Ελλάδα;



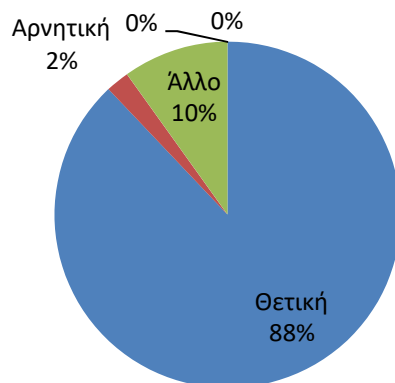
Διάγραμμα 13.

10. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παροχή παράλληλης στήριξης σε παιδιά με αυτισμό;



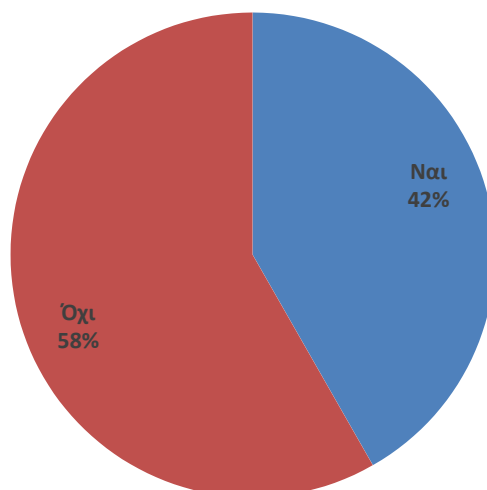
Διάγραμμα 14.

18. Πως κρίνετε την αντίδραση των τυπικών μαθητών στην παρουσία σας στην τάξη;



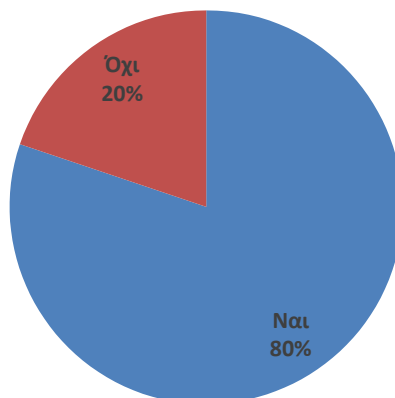
Διάγραμμα 15.

19. Αισθάνεστε ισότιμα μέλη με τους υπόλοιπους επαγγελματίες του συλλόγου που απασχολείστε;



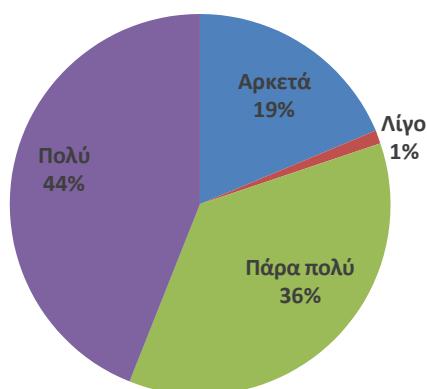
Διάγραμμα 16.

20.Επηρεάζετε ψυχοσυναισθηματικά απο το επάγγελμά σας;



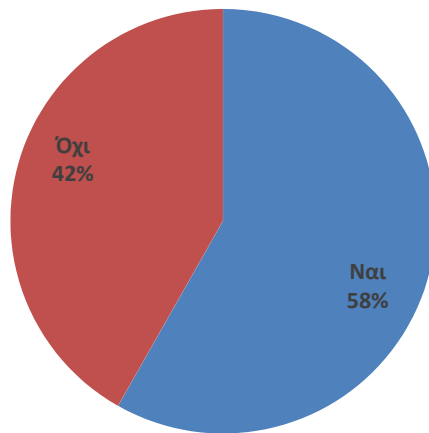
Διάγραμμα 17.

21. Πιστεύετε ότι η αλληλεπίδραση ενός παιδιού με Δ.Α.Φ. με τον συνοδό του , πέρα απο τις καθημερινές διευκολύνσεις, μπορεί να του προσφέρει και ψυχοκοινωνικά οφέλη;



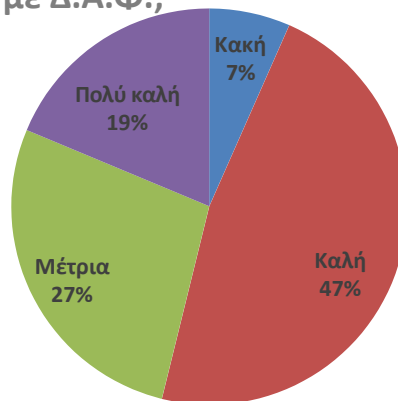
Διάγραμμα 18.

23.Θεωρείτε πως είναι εφικτή η πλήρης ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Φ. στο ευρύ κοινωνικό πλαίσιο;



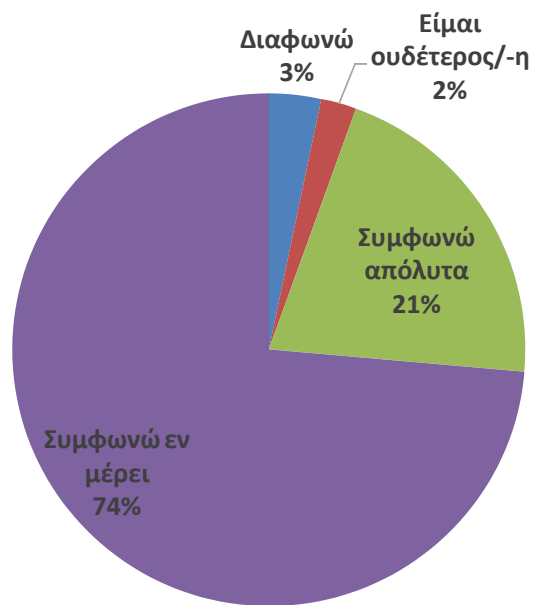
Διάγραμμα 19.

24.Πως αξιολογείτε τη συνεκπαίδευση τυπικών παιδιών και παιδιών με Δ.Α.Φ.;



Διάγραμμα 20.

25. Όλοι οι μαθητές, τυπικοί και Δ.Α.Φ. , πρέπει να συνεκπαιδεύονται σε μια τάξη.

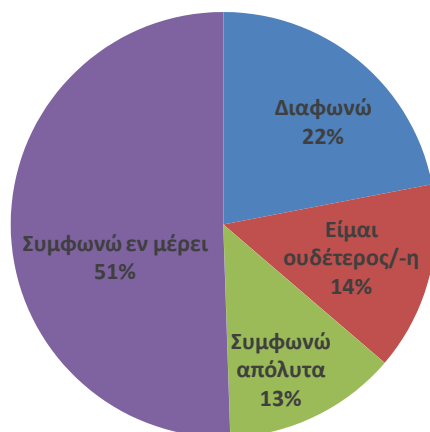


Διάγραμμα 21.



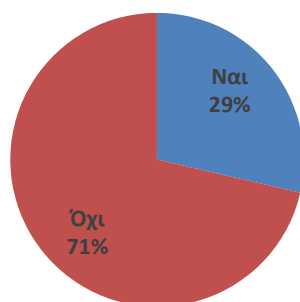
Διάγραμμα 22.

28.Οι ανάγκες των μαθητών με Δ.Α.Φ. μπορούν να εξυπηρετηθούν καλύτερα σε ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής.



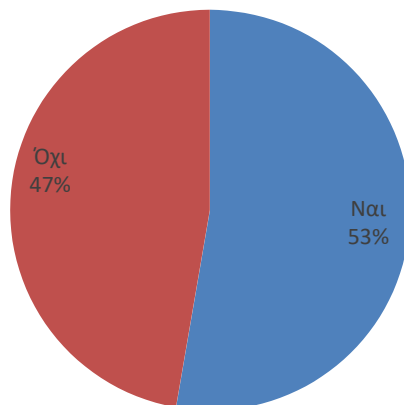
Διάγραμμα 23.

32.Υπάρχουν αρκετοί υποστηρικτικοί πόροι και επαγγελματίες παιδαγωγοί ικανοί να καλύψουν τις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;



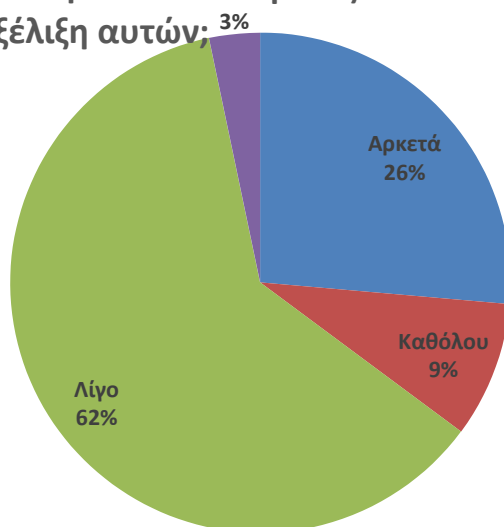
Διάγραμμα 24.

36. Κατά τη γνώμη σας, ένα παιδί με Δ.Α.Φ. έχει αρκετές πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης στο μέλλον;



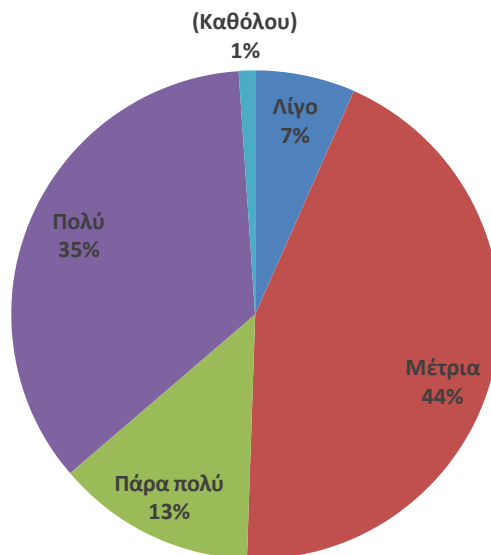
Διάγραμμα 25.

39. Κατά τη γνώμη σας, οι οικογένειες παιδιών με Δ.Α.Φ. είναι κατάλληλα εκπαιδευμένες ώστε να προάγουν την εξέλιξη αυτών;



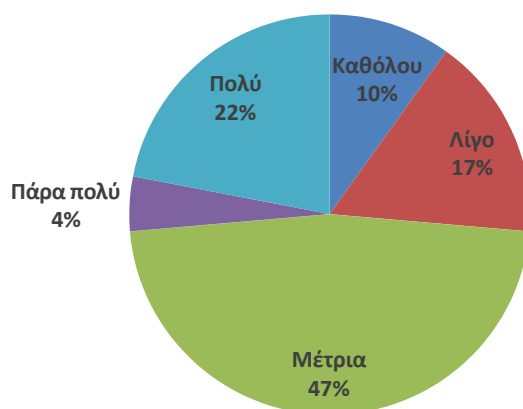
Διάγραμμα 26.

41.Ανταποκρίνονται οι γονείς στη συνεργασία μαζί σας;(για όσους απάντησαν θετικά στην ερ.40)

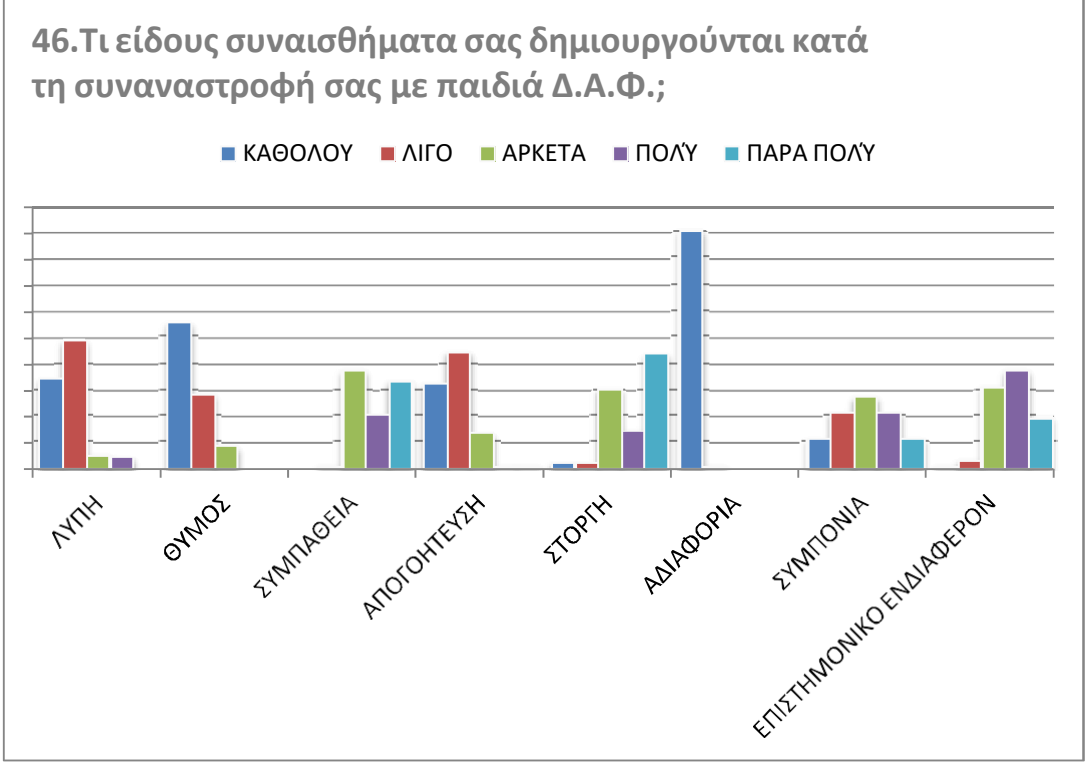


Διάγραμμα 27.

42.Λαμβάνετε ικανοποιητική εποπτεία και υποστήριξη για το έργο σας



Διάγραμμα 28.



Διάγραμμα 29.



Διάγραμμα 79.

Βιβλιογραφία

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th εκδ.). American Psychiatric Publishing.

Murawski, W. W. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 8-15.

Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M. & Mandell, D. S., 2014. Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA pediatrics*, 168(8), pp. 721-8.

Croteau, J., 2000. Co-teaching: A model for school accountability and quality teacher education.. *Florida Association for Staff Development*, 9(2), pp. 1-4.

David Preece & Marie Howley (2018), An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education – the impact on young people and their families, *International Journal of Adolescence and Youth* , 23:4, 468-481, DOI : [10.1080/02673843.2018.1433695](https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1433695)

European Commission (2019) Greece: Special Education Needs Provision within Mainstream Education Published on Eurydice (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

Friend, M. D. & Bursuck, W. D., 2009. *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. 5th επιμ. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Friend, M. D. & Cook, L. H., 2012. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 7th επιμ. Boston: Ally & Bacon.

Honigsfeld, A. & Dove, M., 2008. Co-teaching in the ESL classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), pp. 8-14

Hornby, G., 2015. Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities.. *British journal of special education*, Τόμος 42, pp. 1-23.

Hus, V., Gotham, K. & Lord, C., 2014. Standardizing ADOS domain scores: separating severity of social affect and restricted and repetitive behaviors.. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(10), pp. 2400-12.

Keefe, B. & Moore, V., 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high-school level and what the teachers told us.. *American Secondary Education*, Τόμος 32, pp. 77-89.

Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D., 2011. *Inclusive Education: Supporting diversity in the classroom*. 2nd επιμ. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

Mantzikos, C., Lappa, C., Siamanta, V., & Charoumenou, Z. (2018). The evaluation of the structure of Parallel Support by parents of children with Autism Spectrum Conditions. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 144-162. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.15889>

Mastropieri, M. A. και συν., 2005. Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges.. *Intervention in School and Clinic*, Τόμος 40, pp. 260-70

Mavropalias, T. (2019), The Greek Co-teaching Model, *Research Highlights in Education and Science 2018*

Mavropalias, Tryfon & Anastasiou, Dimitris. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*. 60. 224-233. 10.1016/j.tate.2016.08.014.

Murawski, W. W. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 8-15.

National Center on Inclusive Education, (2011) , Rationale for and Research on Inclusive Education Fall 2011, Institute on Disability, University of New Hampshire http://iod.unh.edu/PriorityAreas/inclusive-education/about_NCIE.aspx

Nova Scotia. Department of Education (2012) Developing and implementing programming for students with Autism Spectrum Disorder . ISBN: 978-1-55457-458-2 1. Autistic children—Nova Scotia. 2. Autistic children—Education—Handbooks manuals etc. I. Nova Scotia. Department of Education. 371.94—ddc22

Sevastopoulou, S. (2016), Collaboration towards the inclusion of children with autistic spectrum disorders: the views of the general and special education teachers in Greek primary schools, Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Stefanidis, Abraham & Strogilos, Vasilis. (2015). Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*. 41. 10.1080/03055698.2015.1018872.

Van Heck, Janet, "The Relationship between Roles and Responsibilities of Co-teachers and Co-teacher Self-efficacy" (2017). UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 3178. <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/3178>

Vito Loiacono& Valerie Valenti (2010) GENERAL EDUCATION TEACHERS NEED TO BE PREPARED TO CO-TEACH THE INCREASING NUMBER OF CHILDREN WITH AUTISM IN

Xanthopoulou Pinelopi (2017), Co-teaching/Co-education in Greek secondary mainstream classrooms From the perspective of co-teachers and children with special educational needs, University of Exeter, July 2017

B.ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009. Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή

Ηλιάδου Α. (2018) «Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη του σχολείου γενικής αγωγής» Διπλωματική εργασία ΕΑΠ, Πάτρα Ιούνιος 2018

Ηλιοπούλου Ε. , Κορκιδάκη Ε. & Διαμαντοπούλου Α. (2015) Η Παράλληλη Στήριξη ως δράση για τη σχολική ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Ημερίδα για εκπαιδευτικούς Παράλληλων Στηρίξεων προγράμματος ΕΣΠΑ, Αθήνα 2015

Κασίδης (2015). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές.. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 606-615.
DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.260>

Λαζέ Σ. (2019), Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου, Διπλωματική εργασία , Πάτρα Ιανουάριος 2019

Μαστρογιάννης Α. & Ξανθοπούλου Ε. (2015) Διαχείριση και αντιμετώπιση του αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.160>

Μαυροπαλιάς Τρ. (2013), Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, Φλώρινα Δεκέμβριος 2013

Νόμος 3094/03 “Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις”, Άρ. 4 § 6 Πόρισμα «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ιούνιος 2009)

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α'199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

ΝόταςΣ. Τοφάσματοςαυτισμού. Διάχυτεςαναπτυξιακέςδιαταραχές.
Ένασδοηγόςγιατηνοικογένεια. Έκδ., Έλλα, Λάρισα, 2005.

Sakellariou, Maria&Panagiota, Strati&Rodokleia, Anagnostopoulou. (2015). Ο ρόλος του
εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση.

Υπουργική απόφαση 27922/Γ6/08-03-2007 (449 Β´)(ΦΕΚ 2585/2018)

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

<https://www.autismgreece.gr/>

<https://www.autismspeaks.org/>

<https://www.cdc.gov/> (Signs and Symptoms of Autism Spectrum Disorders)

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/1457-kathikonta-armodiotites-proswpiko-smea>

<https://www.psychiatry.org/>