



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ  
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗ ΝΕΚΤΑΡΙΑΣ**

**Εξεταστική επιτροπή**

Τραγουλιά Ελένη, Ε.ΔΙ.Π, Επόπτρια

Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής

Μουζάκη Αγγελική, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2022

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας μου, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, Τραγουλιά Ελένη, για την συνεχή υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, που μου παρείχε, κατά τη διάρκεια συγγραφής της μελέτης μου. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, Κουρκούτα Ηλία και Μουζάκη Αγγελική, που δέχτηκαν να αναλάβουν την επίβλεψη της διπλωματικής εργασίας μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, που συμμετείχαν στην έρευνα και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους, συμβάλλοντας έτσι στην διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Θα ήταν παράλειψη, να μην ευχαριστήσω τους γονείς των μαθητών, που δέχτηκαν να λάβουν μέρος, τόσο οι ίδιες, όσο και τα παιδιά τους, στην ερευνητική διαδικασία. Αξίζει να ειπωθεί ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές μου, για την άψογη συνεργασία μας και τις όμορφες στιγμές μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αγάπη, την πίστη, την υπομονή και την υποστήριξη, που μου έδειξαν, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της διπλωματικής μελέτης μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνδιδασκαλία εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο με τη μορφή της παράλληλης στήριξης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της παράλληλης στήριξης, στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, καθώς και ο προσδιορισμός των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο. Η μεθοδολογία στηρίζεται στην ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, στο ευέλικτο σχέδιο της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης. Αξιοποιούνται 2 μελέτες, όπου η κάθε μία περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιούνται οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι παρατηρήσεις εντός της σχολικής τάξης και το ημερολόγιο καθημερινής καταγραφής δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το μοντέλο παράλληλης στήριξης, έτσι όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο, έχει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο One Teach-One Assist, αφού ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υποστηρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έρχεται αντιμέτωπος με δυσκολίες, που αφορούν τόσο στο θεσμικό πλαίσιο του μοντέλου, όσο και στη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

*Λέξεις κλειδιά: ένταξη, συνδιδασκαλία, μοντέλο παράλληλης στήριξης, δυσκολίες, συνεργασία, συνδιδάσκαλοι*

## ABSTRACT

Co-teaching is applied to the Greek school in the form of parallel support. The purpose of the present study is to investigate the role of parallel support, in the inclusion of students with special educational needs in the general classroom, as well as to determine the challenges facing the parallel support teacher in the Greek school. The methodology is based on qualitative research, and in particular, on the flexible plan of the multiple case study. Two studies are utilized, each including the general education teacher, the special educational teacher and the student with disabilities. Teacher and parents' interviews, observations within the classroom and the diary of recording activities are used as a data collection. The results of the study show that the parallel support program, as it is applied to the Greek school, has many similarities to the One Teach-One Assist model, as special education teacher supports the student with disabilities (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Also, special education teacher is confronted with difficulties, both in the institutional framework of the model and his collaboration with the general education teacher.

*Keywords: inclusion, co-teaching, parallel support program, difficulties, cooperation, co-teachers*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
---------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΤΑΞΗ .....	9
------------------------------	---

1.1 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ενταξιακής εκπαίδευσης .....	10
--	----

1.2 Βασικές αρχές της ένταξης.....	13
------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	16
--------------------------------------	----

2.1 Μοντέλα συνδιδασκαλίας .....	17
----------------------------------	----

2.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας.....	20
--	----

2.3 Οφέλη της συνδιδασκαλίας .....	22
------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ .....	25
--	----

3.1 Το θεσμικό πλαίσιο.....	25
-----------------------------	----

3.2 Η συνεργασία και οι ρόλοι των συνδιδασκόντων .....	27
--	----

3.2.1 Δυσκολίες συνεργασίας .....	29
-----------------------------------	----

### Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	30
---	----

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	30
---	----

4.2 Σχεδιασμός της έρευνας .....	31
----------------------------------	----

4.3 Συμμετέχοντες και πλαίσιο .....	32
-------------------------------------	----

4.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων .....	33
--------------------------------------	----

4.5 Διαδικασία.....	36
---------------------	----

4.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	37
---	----

4.7 Ανάλυση δεδομένων .....	38
-----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
--	----

5.1 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης.....	40
--	----

5.1.1 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην οργάνωση της διδασκαλίας.....	40
--	----

5.1.2 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην αξιολόγηση των μαθητών .....	46
---	----

5.1.3 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.....	48
5.2 Οι δυσκολίες εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης .....	50
5.2.1 Οι δυσκολίες στο θεσμό της παράλληλης στήριξης.....	50
5.2.2 Οι δυσκολίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών.....	52
5.3 Οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	60
6.1 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης.....	60
6.2 Οι δυσκολίες του μοντέλου παράλληλης στήριξης .....	62
6.3 Οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	67
7.1 Συμπεράσματα.....	67
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	68
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	80
Παράρτημα Ι: Πρωτόκολλα συνεντεύξεων.....	80
Παράρτημα ΙΙ: Πρωτόκολλο παρατήρησης .....	84

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Strogilos & Stefanidis, 2015· Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010). Η δημιουργία ενταξιακών σχολείων, που παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, αποτελεί πρωταρχικό στόχο των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, σε όλο τον κόσμο (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010). Όπως διαφαίνεται στη βιβλιογραφία, μία προσέγγιση που συνεισφέρει σημαντικά στην σχολική ένταξη μαθητών, είναι η συνεργατική διδασκαλία, δηλαδή η διδασκαλία που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010· Strogilos & Stefanidis, 2015· Strogilos & Tragoulia, 2013).

Στην Ελλάδα, με τον νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» γίνονται τα πρώτα βήματα για ένταξη των μαθητών με ήπιες διαταραχές στο γενικό σχολείο. Το 2003-2004 ξεκινά να εφαρμόζεται μια μορφή συνδιδασκαλίας, αφού τοποθετούνται οι πρώτοι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη. Όμως, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αναλαμβάνουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν εμπλέκονται στην διδασκαλία των υπόλοιπων μαθητών (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Παρατηρούνται σοβαρές δυσκολίες στην συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, όπως, μεταξύ άλλων, η ελλιπής επικοινωνία, ο διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων και η ανισότητα ρόλων (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, Kaila, & Tragoulia, 2013· Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016). Ουσιαστικά δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η νομοθεσία της χώρας, διαχωρίζουν τους ρόλους των εκπαιδευτικών και δεν δημιουργούν ικανοποιητικές συνθήκες συνεργασίας, ώστε να εφαρμόζεται αποτελεσματικά η συνδιδασκαλία. Μάλιστα, ο διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών συμβάλει στην διαιώνιση αντιλήψεων διαχωρισμού και κατηγοριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Παντελιάδου, 2007· Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010). Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, καθώς και ο προσδιορισμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Στη παρούσα μελέτη, στο πρώτο μέρος αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ στο δεύτερο, τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ένταξης, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της ενταξιακής εκπαίδευσης και αναφέρονται οι βασικές αρχές της. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της συνδιδασκαλίας, περιγράφονται τα μοντέλα συνδιδασκαλίας, αναλύονται οι προϋποθέσεις αλλά και τα οφέλη της. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο μοντέλο της παράλληλης στήριξης και συγκεκριμένα στο θεσμικό του πλαίσιο, στην συνεργασία των συνδιδασκάλων καθώς και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Όσον αφορά στον ερευνητικό μέρος, στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο έκτο κεφάλαιο καταγράφεται η συζήτηση των ευρημάτων. Η έρευνα ολοκληρώνεται με το όγδοο κεφάλαιο, στο οποίο καταγράφονται τα συμπεράσματα της μελέτης και της ερευνήτριας, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος της εργασίας καταγράφεται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα, στα οποία περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων και το πρωτόκολλο παρατήρησης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΤΑΞΗ

Η σχολική ένταξη (inclusive education) αποτελεί μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία, που στοχεύει στη συνδιδασκαλία παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ουσιαστικά, ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες, φοιτά στο γενικό σχολείο και δέχεται επιπλέον βοήθεια, μέσα στο πλαίσιο της τάξης (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Όμως, η ένταξη δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στην συνεκπαίδευση όλων των παιδιών. Παράλληλα, στοχεύει στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Ainscow, 2007· Ware, Butler, Robertson, O'Donnell, & Gould, 2011). Ειδικότερα, όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2004), *«η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία, που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού»* (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004:37). Οι Booth και οι συνεργάτες τους (2002) δηλώνουν σε σχετική έρευνα, ότι η ένταξη εστιάζει στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012:56). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, αφού επιχειρεί την αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος και την διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού, με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Όπως διαφαίνεται μέσα από την βιβλιογραφία, η ενταξιακή εκπαίδευση ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και βοηθά την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ παράλληλα βελτιώνει τη στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα και αυξάνει το βαθμό ενσυναίσθησης τους (Cole, 2006· Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013· Diamond & Carpenter, 2000). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δημιουργούν αμφιβολίες, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ένταξης. Συγκεκριμένα, εστιάζουν στους περιορισμούς που θέτει η φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και η απαραίτητη εξειδίκευση, ώστε να εφαρμόζεται επιτυχημένα η ένταξη (Austin, 2001· Downing & Peckham-Hardin, 2007· Florian, 2008· Murawski, 2010).

## 1.1 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής διακρίνεται σε τρία βασικά χρονικά στάδια: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περιθάλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Boyzakis & Berdousi, 2008· Κυπριωτάκης, 2001· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Στην παρούσα ενότητα, περιγράφονται συνοπτικά κάποιες περιόδους σταθμοί στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής, κατά τη μετάβαση από το στάδιο της ξεχωριστής εκπαίδευσης, σε αυτό της συνεκπαίδευσης.

### *Η περίοδος της αμφισβήτησης και της κριτικής (1960-1970)*

Την περίοδο 1960 - 1970, αρχικά στις ΗΠΑ και έπειτα σε άλλες χώρες, ασκείται έντονη κριτική στην παρεχόμενη διαχωριστική εκπαίδευση. Τα άτομα με αναπηρία αρχίζουν να οργανώνονται σε ομάδες και να αγωνίζονται για ελεύθερη πρόσβαση στο γενικό σχολείο, διεκδικώντας ισότιμα δικαιώματα και αποδοχή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Μέσα από αυτές τις κινητοποιήσεις, οι άνθρωποι αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η αναπηρία δεν είναι αρρώστια που πρέπει να θεραπευτεί, γεγονός που επισκιάζει τις επικρατούσες φιλανθρωπικές αντιλήψεις και αμφισβητεί την ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας. Η κριτική και η αμφισβήτηση των ειδικών διαδίδεται μέσα από περιοδικά του κλάδου και προβληματίζει έντονα εκπαιδευτικούς, γονείς και ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. (Dunn, 1968· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Pazeu, Heilig, Cole et al., 2015) Την ίδια περίοδο, στην Ελλάδα, παρά την διεθνή ανησυχία και αμφισβήτηση, δεν υπάρχει δημόσιος διάλογος για την ελεύθερη πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση (Ζαγκότας, 2010· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Εξακολουθεί να επικρατεί η αντίληψη του διαχωρισμού, αφού τα άτομα με αναπηρία περιθάλπονται από φιλανθρωπικά ιδρύματα – σχολεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα ιδρύματα της εποχής «Θεοτόκος», «Στουπάθειο» και «Αγία Φιλοθέη» (Ζαγκότας, 2010· Κυπριωτάκης, 2001· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000) .

### *Οι δεκαετίες των αλλαγών (1970-1990)*

Την περίοδο από το 1970 έως το 1990 σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, & Μαρκάκης, 2005). Στις Η.Π.Α., όπως και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, κυριαρχεί η φιλοσοφία της ελεύθερης πρόσβασης και ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του σχολείου. Μάλιστα, εκείνη την περίοδο, η ενταξιακή εκπαίδευση, όπως και η υποχρεωτική φοίτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την νηπιακή ηλικία, κατοχυρώνονται νομοθετικά (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Συγκεκριμένα, με τη διακήρυξη του Sundberg (1981), κάθε ανάπηρο άτομο, έχει πλέον δικαίωμα ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Παράλληλα, παρέχονται επιμορφωτικά και μεταπτυχιακά προγράμματα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ειδικεύονται σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιφέρει αλλαγή κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων, σχετικά με τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Εκείνο το διάστημα, στην Ελλάδα παρατηρείται μια σχετική κινητικότητα συγκριτικά με άλλες περιόδους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, αφού τα προηγούμενα χρόνια τα παιδιά αυτά ενέπιπταν εξ ολοκλήρου στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας (Παπάνης, Γιαβρίμης, & Βίκη, 2009). Πέρα από αυτή την αλλαγή, με το πρώτο νόμο για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία 1143/1981 *«περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαιδύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού απόμων»*, ιδρύονται ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις. Το γεγονός αυτό, εδραιώνει τη διαχωριστική εκπαίδευση και οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση. Ακόμα, ο επόμενος και αναθεωρημένος νόμος για την ειδική αγωγή 1566/1985 *«Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, παρόλο που θεωρητικά αναφέρεται η έννοια της ένταξης, πρακτικά συνεχίζουν να υπάρχουν διαχωριστικά πλαίσια εκπαίδευσης (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012· Κυπριωτάκης, 2001· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

*Η περίοδος της συνεκπαίδευσης – Σεβασμός στη διαφορετικότητα και κοινωνική συμμετοχή (1990 – Σήμερα)*

Στο διεθνή χώρο της εκπαίδευσης, από το 1990 κι έπειτα παρουσιάζονται σημαντικές εξελίξεις, αφού τα άτομα με αναπηρία, διεκδικούν δικαιώματα όχι μόνο ελεύθερης πρόσβασης, αλλά και ενεργής κοινωνικής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά στις Η.Π.Α., κι έπειτα σε άλλες χώρες, προωθείται επίσημα η παιδαγωγική ένταξης, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και ο όρος ενσωμάτωσης (integration), αντικαθίσταται με τον όρο συμπερίληψη (inclusion). Ουσιαστικά δηλαδή, τα άτομα με αναπηρία, λαμβάνουν κοινή, υποχρεωτική εκπαίδευση από την πρώιμη ηλικία και παρακολουθούν το γενικό σχολείο. Αυτό το βήμα, ωφελεί όλους τους μαθητές και αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού απαιτεί τη δια βίου επιμόρφωση των νηπιαγωγών, δασκάλων αλλά και καθηγητών, με στόχο την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο και την καλύτερη ανταπόκριση στις νέες ανάγκες ο (Jordan & Powell, 1994· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Vislie, 2003).

Στην Ελλάδα λειτουργούν ακόμα ειδικά σχολεία και δεν γίνονται ουσιαστικές συζητήσεις περί συνεκπαίδευσης. Σε γενικό επίπεδο, η Ελλάδα φαίνεται απροετοίμαστη να συμμετάσχει σε τόσο ριζοσπαστικές αλλαγές και αυτό διαφαίνεται και στο θεσμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, ο νόμος 2817/2000 « *Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις*», ενώ προωθεί την ένταξη, στην πραγματικότητα εφαρμόζει την ενσωμάτωση. Η ύπαρξη της ξεχωριστής εκπαίδευσης ή τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης δεν προωθούν την ιδέα «ένα σχολείο για όλους» και σίγουρα από μόνα τους δεν διευκολύνουν την ουσιαστική πρόοδο του μαθητή με αναπηρία (Κυπριωτάκης, 2001· Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, & Μαρκάκης, 2000). Ακόμα, στο νόμο 3699/2008 «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» η πρώιμη παρέμβαση δεν επιτυγχάνεται αποτελεσματικά για μαθητές με αναπηρία και η συνεκπαίδευση αφορά στους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Κάτι τέτοιο ενθαρρύνει την ανισότητα, αυτή τη φορά και μεταξύ των ατόμων με αναπηρία, αφού οι μαθητές με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεχίζουν να λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση, εκτός από ειδικές περιπτώσεις (Γελαστοπούλου, 2017· Ζαγκότας, 2010).

Καταλήγοντας, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αυτές περιόδους, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη χρονική καθυστέρηση, αφού, ενώ σε άλλες χώρες εφαρμόζεται η συμπερίληψη στην Ελλάδα υπάρχουν ακόμα διαχωριστικά πλαίσια εκπαίδευσης, όπως τα ειδικά σχολεία και οι ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει, ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα χρήζει σημαντικών νομοθετικών αλλαγών, αλλά και υιοθέτηση διαφορετικών αντιλήψεων, καθώς η τροποποίηση των νόμων από μόνη της, δεν επιφέρει ιδιαίτερη εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης (Bouzakis & Berdousi, 2008· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000)

## 1.2 Βασικές αρχές της ένταξης

Οι αρχές που διέπουν την φιλοσοφία της ένταξης, στοχεύουν στην διαμόρφωση ενός διαφορετικού σχολικού συστήματος, που θα προάγει την ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια, αναφέρονται αναλυτικά ορισμένες βασικές ενταξιακές αρχές (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012· Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011).

Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Είναι αναγκαίο να εξαλειφθεί η διαχωριστική εκπαίδευση, ώστε η διαπαιδαγώγηση των παιδιών με αναπηρία να είναι αποτελεσματικότερη, καθώς, όπως διαφαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στο γενικό σχολείο, αναπτύσσουν περισσότερες κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (Cole, 2006· Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013· Diamond & Carpenter, 2000· Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011· Πέννα, 2008). Βέβαια, στη ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρείται έντονα η διαχωριστική εκπαίδευση, αφού οι μαθητές με δυσκολίες, τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης. Ακόμα και οι μαθητές που δέχονται παράλληλη στήριξη, μέσα στην γενική τάξη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες, που περιορίζουν σημαντικά την ένταξη τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Μαυροπούλου, 2007· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να χαρακτηρίζεται από τις αξίες της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η σχολική κοινότητα είναι απαραίτητο να συνεργάζονται αποδοτικά, με απώτερο στόχο την ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη σχολική τάξη (Βλάχου, 2007· Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011). Εξίσου σημαντική είναι η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των στόχων και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εστιάζουν στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών και να προωθούν την διαφοροποιημένη εκπαίδευση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Κι αυτό γιατί, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με τη χρήση εναλλακτικών προγραμμάτων (μουσικοθεραπεία, παιγνιοθεραπεία, ζωγραφική) αυξάνει την διάθεση των παιδιών για μάθηση. Η δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος και η ενίσχυση κινήτρων για μάθηση, οδηγεί σε μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011).

Σημαντική είναι και η σύσταση δομών υποστήριξης, οι οποίες συνεργαζόμενες με το σχολείο, θα στηρίζουν το παιδί και την οικογένεια (Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, για τη δόμηση και την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χρειάζονται υποστήριξη από καταρτισμένους επαγγελματίες, όπως σχολικούς συμβούλους ή ειδικούς παιδαγωγούς (Α. Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων, είναι σημαντικό να επικεντρώνεται σε ζητήματα ενταξιακής πολιτικής, πρακτικής και φιλοσοφίας. Η κατάρτιση τους σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης. Ακόμα, το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει αμοιβαίες σχέσεις με τους γονείς, καθώς η παράλληλη υποστήριξη των γονέων, βοηθά στην αποτελεσματική εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων (Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011).

Η ένταξη δεν απευθύνεται μόνο σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σε ομάδες παιδιών, που εκτίθενται σε κοινωνικό και σχολικό αποκλεισμό, εξαιτίας διαφόρων ατομικών και κοινωνικών παραγόντων. Σ' αυτές τις ομάδες, εντάσσονται παιδιά που δέχονται ενδοσχολική βία, παιδιά χωρισμένων γονιών, παιδιά που βιώνουν το πένθος ή και κακοποιημένα παιδιά. (Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011). Επιπλέον, τα ενταξιακά μοντέλα και πρακτικές πρέπει να προσαρμόζονται με βάση τις ανάγκες των επιμέρους σχολείων. Ειδικότερα, οι τρόποι με τους οποίους οι

εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, οι διαθέσιμοι πόροι, οι υποδομές κάθε σχολείου και οι πρακτικές τις οποίες εφαρμόζει κάθε εκπαιδευτικός, αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν, είτε να υποστηρίξουν την διαδικασία της ένταξης, είτε να την υπονομεύσουν (Α. Ζώνιου – Σιδέρη, 2012).

Μία ακόμα ενταξιακή αρχή είναι, ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν πρέπει να κατηγοριοποιούνται και να ετικετοποιούνται, με βάση τις διαγνωστικές ταξινομήσεις, καθώς οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012· Haegele & Hodge, 2016· Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011). Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, το οποίο συναντάται μέχρι και σήμερα στην ελληνική πραγματικότητα, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ενδογενές ελάττωμα που χρήζει θεραπείας και το άτομο χαρακτηρίζεται ως μη φυσιολογικό (Hadley & Archer, 2017· Haegele & Hodge, 2016). Η αντιμετώπιση αυτή μειώνει τις προσδοκίες των άλλων, περιορίζει τα όνειρά τους και καταπατά τα δικαιώματά τους (Α. Ζώνιου – Σιδέρη, 2012· Pedzek & Rasinki, 2017· Shakespeare & Watson, 2001). Για τον λόγο αυτό, η κοινωνία οφείλει να αλλάξει αντιλήψεις και είναι υποστηρικτική απέναντι στα άτομα με αναπηρία, προσφέροντας δυνατότητες ανάδειξης των ταλέντων τους (Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη, μπορεί να αποτελέσει αλλαγή νοοτροπίας για τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθήματα αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό (Κουρκούτας, Caldin & Prunier, 2011· Μαυροπούλου, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που εντάσσονται στη γενική τάξη, αυξάνεται συνεχώς, αφού η ένταξη πλέον αποτελεί αρχή των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη για υιοθέτηση περισσότερων πρακτικών, που συμβάλλουν στην ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια πολλά υποσχόμενη στρατηγική συμπερίληψης, όπως διαφαίνεται μέσα από έρευνες, είναι η συνδιδασκαλία (Murawski, 2010· Strogilos & Stefanidis, 2015· Thousand, Nevin, & Villa, 2007).

Σύμφωνα με τους Friend και Cook (1995), η συνδιδασκαλία ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότεροι επαγγελματίες παρέχουν εκπαίδευση σε μία μικτή ομάδα μαθητών, σε έναν ενιαίο φυσικό περιβάλλον. Ουσιαστικά, πρόκειται για την διδασκαλία, που οργανώνεται συνήθως από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, και έχει ως στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Μέσω αυτής της προσέγγισης, επιδιώκεται η διαφοροποίηση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, με τέτοιον τρόπο, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των παιδιών. Οι δύο εκπαιδευτικοί είναι από κοινού υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και την διεκπεραίωση της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα συνεργάζονται για την διαμόρφωση δραστηριοτήτων, την διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και την καταγραφή της προόδου των μαθητών (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos & Stefanidis, 2015· Strogilos & Tragoulia, 2013).

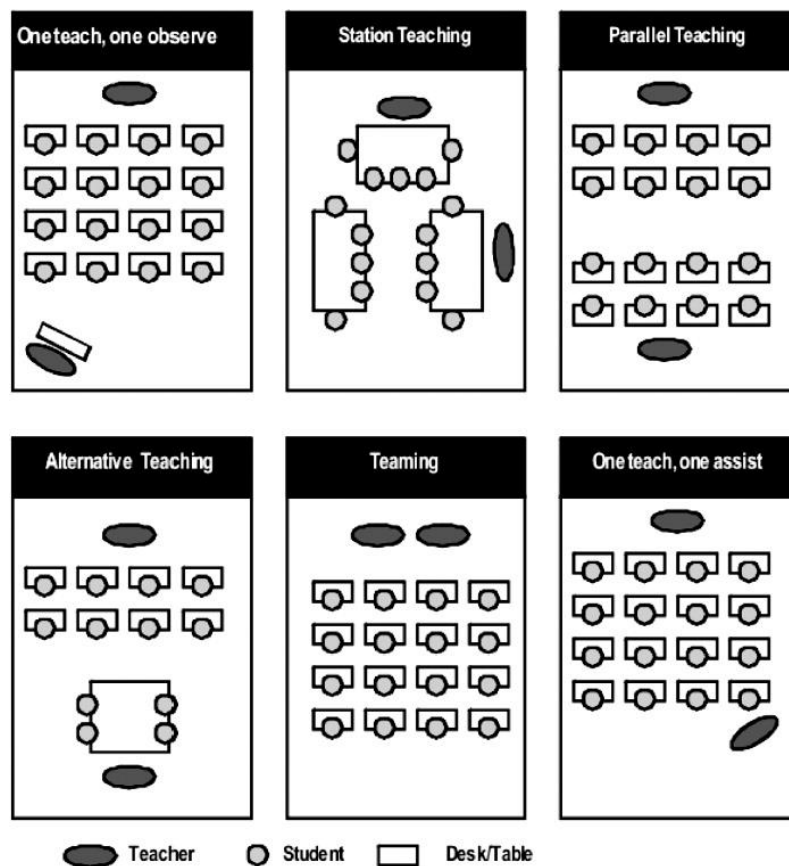
Βάσει του ορισμού που έδωσαν, οι Friend και Cook (1995) υποστήριξαν ότι η συνδιδασκαλία είναι αποτέλεσμα τεσσάρων βασικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ δύο επαγγελματιών, διαφορετικών ειδικοτήτων, συνήθως ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, με σκοπό την αλληλοσυμπλήρωση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Η δεύτερη διάσταση αφορά στο διαμοιρασμό των ευθυνών, αφού οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλαμβάνουν από κοινού τη διδασκαλία όλων των μαθητών. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στη έννοια της διαφορετικότητας, καθώς οι τυπικά αναπτυσσόμενοι



μαθητές εκπαιδεύονται μαζί με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η τελευταία διάσταση αφορά στον ενιαίο φυσικό χώρο, αφού η διδασκαλία μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνει χώρα στο ίδιο φυσικό περιβάλλον (Friend & Cook, 1995· Friend & Cook, 2013· Mavropalias & Anastasiou, 2016).

## 2.1 Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Friend και Cook (2010), υπάρχουν έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας, τα οποία εναλλάσσονται ανάλογα το γνωστικό αντικείμενο, τους διδακτικούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών:



Σχήμα 1: Απεικόνιση των μοντέλων συνδιδασκαλίας (Friend & Cook, 2010)

### *Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach, one observe)*

Σε αυτό το μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενώ ο άλλος παρατηρεί έναν συγκεκριμένο μαθητή, μια ομάδα μαθητών ή ολόκληρη την τάξη και συλλέγει δεδομένα (Friend & Cook, 2010· Graziano & Navarrete, 2012). Οι πληροφορίες που συγκεντρώνει, μπορεί να αφορούν την ακαδημαϊκή, τη συμπεριφορική ή την κοινωνική επίδοση των μαθητών. Πριν τη διδασκαλία, οι δυο εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τι είδους δεδομένα επιθυμούν να συλλέξουν και όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, από κοινού, αναλύουν τα δεδομένα αυτά (Friend & Cook, 2004). Το συγκεκριμένο μοντέλο επιτρέπει στους συνδιδάσκλους να αναγνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και βάσει αυτών, να σχεδιάζουν τη διδασκαλία. Ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς που οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους μαθητές, αυτός ο τύπος συνδιδασκαλίας, μπορεί να αποδειχθεί σημαντικά ωφέλιμος. Όμως, οι συνδιδάσκαλοι οφείλουν να εναλλάσσουν ρόλους, γιατί οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν μόνο τον έναν, ως δάσκαλο της τάξης (Almon & Feng, 2012· Friend & Cook, 2004).

### *Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται (One teach, one drift)*

Σε αυτό το μοντέλο, ο ένα εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία των μαθητών, ενώ ο άλλος περιφέρεται μέσα στην τάξη, με σκοπό να επιλύσει τις απορίες των μαθητών ή να βοηθήσει στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Friend & Cook, 2010· Murawski, 2009). Έτσι, εντοπίζονται οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη. Όπως παρατηρείται, το μοντέλο αυτό παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» (Almon & Feng, 2012). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, η συγκεκριμένη μορφή συνδιδασκαλίας εγκυμονεί τον κίνδυνο, ο ένας εκπαιδευτικός να έχει ηγετικό ρόλο, ενώ ο δεύτερος, βοηθητικό. Για τον λόγο αυτό, η χρήση του μοντέλου πρέπει να είναι περιορισμένη και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών να εναλλάσσονται (Almon & Feng, 2012· Friend & Cook, 2004· Graziano & Navarrete, 2012).

### *Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching)*

Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μαζί τη μαθησιακή διαδικασία και διδάσκουν από κοινού στην τάξη. Συγκεκριμένα, χωρίζουν τους μαθητές σε δύο ομάδες και ο καθένας αναλαμβάνει τη διδασκαλία της μίας. Οι

ομάδες μπορεί να είναι ετερογενείς ή ομογενείς, με βάση τις ικανότητες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Βλάχου, 2007· Friend & Cook, 2004, 2010· Graziano & Navarrete, 2012). Οι συνδιδάσκαλοι οφείλουν να συντονίζουν τις προσπάθειες, έτσι ώστε οι μαθητές να ακολουθούν την ίδια διαδικασία. Βέβαια, οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται σε κάθε ομάδα, διαφοροποιούνται, ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών (Friend & Cook, 2004, 2013). Το συγκεκριμένο μοντέλο μειώνει την αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του και να αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία (Almon & Feng, 2012· Friend & Cook, 2004).

#### *Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching)*

Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας, ο ένα εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία της τάξης, ενώ ο άλλος επωμίζεται την υποστήριξη ενός μικρού αριθμού μαθητών, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η συγκεκριμένη ομάδα λαμβάνει διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μελών της (Βλάχου, 2007· Friend & Cook, 2004, 2010· Graziano & Navarrete, 2012). Η διαδικασία αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα ωφέλιμη για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού περιλαμβάνει αξιολόγηση των γνώσεων καθώς και εξάσκηση σε επιπλέον δραστηριότητες για εμβάθυνση και κατανόηση. Είναι σημαντικό, τα μέλη της ομάδας να εναλλάσσονται συχνά, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός συγκεκριμένων παιδιών (Almon & Feng, 2012· Friend & Cook, 2004).

#### *Διδασκαλία σε σταθμούς (Station teaching)*

Σε αυτόν τον τύπο συνδιδασκαλίας, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ή περισσότερες ετερογενείς ομάδες. Για κάθε ομάδα, οι συνδιδάσκαλοι προετοιμάζουν διαφορετικές δραστηριότητες, που όμως, αφορούν την ίδια θεματική ενότητα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές εργάζονται εκ περιτροπής, στις διαφορετικές ομάδες (σταθμούς) της τάξης (Βλάχου, 2007· Friend & Cook, 2010· Graziano & Navarrete, 2012). Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικοί, αφού καλούνται απλώς να καθοδηγούν τους μαθητές, ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (Βλάχου, 2007). Ένα πλεονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι οι μειώνεται η αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών, αφού τα παιδιά εναλλάσσονται στους σταθμούς (Almon & Feng, 2012· Friend & Cook, 2013). Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διδασκαλία

σε σταθμούς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν εκ των προτέρων, να διαμοιράζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο του μαθήματος (Friend & Cook, 2004· Murawski, 2009).

### *Ομαδική διδασκαλία (Teaming)*

Στην ομαδική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν από κοινού, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάζει το μάθημα και ο άλλος να καταγράφει τα βασικά σημεία της παράδοσης στον πίνακα (Βλάχου, 2007· Friend & Cook, 2010). Καθένας από τους εκπαιδευτικούς έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στη συζήτηση, προκειμένου να εξηγήσει ή να εμβαθύνει περισσότερο, στο θέμα που διερευνάται (Βλάχου 2007). Σύμφωνα με τους Friend και Cook (2013), το συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας, θεωρείται ιδιαίτερα αποδοτικό, καθώς ενισχύει το συνεργατικό κλίμα και αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών. Βέβαια, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο και να έχουν αναπτύξει αμοιβαία εμπιστοσύνη (Almon & Feng, 2012· Friend & Cook, 2004).

## 2.2 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας

Όπως αποδεικνύεται μέσα από τη βιβλιογραφία, η συνδιδασκαλία αποτελεί μια ιδιαίτερα ωφέλιμη εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. (Dagli Gokbulut, Akcamete, & Guneyli, 2020 · McDuffie, Scruggs, & Mastropieri, 2007· Thousand, Villa, & Nevin, 2006). Ωστόσο, υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας και συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες: η επικοινωνία και η συνεργατική κουλτούρα των διδασκόντων, ο κοινός σχεδιασμός της διαδικασίας, η κατανόηση των ρόλων των συνδιδασκόντων, η υποστήριξη της διεύθυνσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές συνδιδασκαλίας (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007· Strogilos & Tragoulia, 2013).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας είναι η ουσιαστική επικοινωνία των διδασκόντων και η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συζητούν, να συναποφασίζουν και να είναι συνυπεύθυνοι για την οργάνωση της συνδιδασκαλίας. Η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και σεβασμό (Murawski, 2010· Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία, είναι η διάθεση κοινού χρόνου από τους συνδιδάσκαλους, για τον σχεδιασμό της διδασκαλία. Όπως φαίνεται μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν κοινό χρόνο για να θέσουν στόχους, να συζητήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες και να επιλέξουν το καταλληλότερο μοντέλο συνδιδασκαλίας, εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα τη συνδιδασκαλία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσουν την συνεργατικότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους (Brendle, Lock, Piazza, 2017· Murawski & Lochner, 2011, Pratt, Imbody, Wolf, & Patterson, 2017· Strogilos & Tragoulia, 2013). Στην έρευνα των Kohler και Evans (2006), αναφέρεται ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί, για οργανώσουν τη διδασκαλία, επηρεάζει σημαντικά τη μεταξύ τους σχέση.

Η αρμονική συνύπαρξη και η λειτουργική συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων προϋποθέτει σαφή καθορισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων. Στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να αναλαμβάνει ένα ρόλο και να επωμίζεται τις ανάλογες αρμοδιότητες, σύμφωνα με την ειδικευση του, αλλά και τις ανάγκες της τάξης. Οι ρόλοι των συνδιδασκόντων πρέπει να είναι ξεκάθαροι, ισότιμοι και συμπληρωματικοί (Harbort et al., 2007· Strogilos & Tragoulia, 2013). Μάλιστα, στη μελέτη των Keefe και Moore (2004), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έτειναν να έχουν ηγετικό ρόλο, όταν οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες των συνδιδασκάλων δεν ήταν εξ αρχής καθορισμένες.

Η επιμόρφωση σε πρακτικές συνδιδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική υλοποίηση της. Όπως διαφαίνεται μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λαμβάνουν τη στοιχειώδη πανεπιστημιακή μόρφωση σε πρακτικές της συνδιδασκαλίας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστη ή καθόλου εκπαίδευση (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010· Magiera, Smith, Zigmond, & Gebauer, 2005· Strogilos & Tragoulia, 2013 ). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές συνδιδασκαλίας δημιουργεί ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα, γεγονός που οδηγεί σε λανθασμένη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, περιορίζοντας έτσι την

αποτελεσματικότητα της. Για τον λόγο αυτό, υπάρχει μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τόσο σε πανεπιστημιακό επίπεδο, όσο και σε σχολικό επίπεδο (Thousand, Nevin, & Villa, 2007· Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Η διοικητική υποστήριξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία (McDuffie, Scruggs, & Mastropieri, 2007· Pratt, 2014). Οι διευθυντές ή οι προϊστάμενοι των σχολείων οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να παρέχουν την κατάλληλη καθοδήγηση, προκειμένου η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων να είναι αρμονική. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση της σχέσης μεταξύ των συνδιδασκόντων, η ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών τους, η επίλυση προβλημάτων καθώς και η εύρεση κοινού χρόνου για οργάνωση της διδασκαλίας, μέσα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, αποτελούν μερικές από τις αρμοδιότητες του διοικητικού προσωπικού, που έχουν στόχο την υποστήριξη της συνδιδασκαλίας (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010· Grant, 2014). Οι παραπάνω παράγοντες δημιουργούν ένα ωφέλιμο και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, καλλιεργώντας έτσι τις συνθήκες για μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

---

***Πίνακας 1: Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνδιδασκαλία***

- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Αφιέρωση κοινού χρόνου για οργάνωση της συνδιδασκαλίας
- Καθορισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού

### 2.3 Οφέλη της συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συνδιδασκαλία είναι μια πολλά υποσχόμενη ενταξιακή προσέγγιση, που προσφέρει σημαντικά οφέλη, τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς (Dagli Gokbulut, Akcamete, & Guneyli, 2020 · McDuffie,

Scruggs, & Mastropieri 2007· Thousand, Villa, & Nevin, 2006). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα συνδιδασκαλίας αποκτούν εμπειρία και αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται για τον σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας. Μέσα από την συγκεκριμένη προσέγγιση, μαθαίνουν και εφαρμόζουν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, που σε διαφορετικές συνθήκες δεν θα είχαν τη δυνατότητα. Ακόμα, οι συνδιδάσκαλοι εξελίσσουν την διδασκαλία τους, αφού ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και γνώσεις. Μάλιστα, μέσω των διαφορετικών εμπειριών, τους δίνεται η δυνατότητα να επεξεργαστούν γεγονότα και καταστάσεις με διαφορετική οπτική, δημιουργώντας έτσι, ένα πιο σφαιρικό και εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης (Kursch & Veteska, 2020· Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019· Ricci & Fingon, 2017). Τέλος, η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, επιφέρει μείωση του φόρτου εργασίας, διαμοιρασμό των ευθυνών και μείωση της αναλογίας μαθητών – εκπαιδευτικού (Friend, et al., 2010).

Όσον αφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται ότι η ένταξη τους σε περιβάλλοντα συνδιδασκαλίας έχει θετική επίδραση στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες τους (Dagli Gokbulut, Akcamete, & Guneyli, 2020· King-Sears, Stefanidis, Berkeleya, & Strogilos, 2021· Murawski & Lochner, 2011). Οι τάξεις συνδιδασκαλίας καταργούν τη διαχωριστική εκπαίδευση, γεγονός που περιορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και το στιγματισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά, όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία, νιώθουν χαρούμενα και επιτυχημένα, ενώ ταυτόχρονα παρακολουθούν την διδασκαλία με μεγαλύτερη ευχαρίστηση (Dagli Gokbulut, Akcamete & Guneyli, 2020· King-Sears, Stefanidis, Berkeleya, & Strogilos, 2021). Ακόμα, η συναναστροφή και η συνεργασία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους, βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Εξίσου θετική φαίνεται να είναι η ένταξη σε περιβάλλοντα συνεργασίας και για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, αφού η διαφοροποίηση και η προσαρμογή του μαθήματος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πολλές φορές ανταποκρίνεται και στις ανάγκες (King-Sears, Stefanidis, Berkeleya, & Strogilos, 2021· Walther-Thomas, 1997). Τέλος, οι μαθητές, έχοντας δύο εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη, λαμβάνουν πιο αξιόπιστες απαντήσεις,

αποκτούν σφαιρική άποψη και συμμετέχουν σε αναλυτικότερες συζητήσεις (Eckardt & Giouroukakis, 2019; Kursch & Veteska, 2020).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Στην Ελλάδα, το έτος 2003-2004, ξεκίνησε να εφαρμόζεται μια μορφή συνδιδασκαλίας, που λέγεται παράλληλη στήριξη (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες, δέχεται ατομική υποστήριξη, μέσα στο πλαίσιο της τάξης, από έναν εκπαιδευτικό με την ανάλογη επιμόρφωση, ώστε να καταφέρει, με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις, να παρακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται μέσα από βιβλιογραφική αναζήτηση, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης παρουσιάζει μερικές ομοιότητες με το μοντέλο *ένας διδάσκει - ένας βοηθά*, αλλά, στην πραγματικότητα δεν ταυτίζεται με καμία από τις μορφές συνδιδασκαλίας, που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία. (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, Kaila, & Tragoulia, 2013· Strogilos & Tragoulia, 2013). Στα επόμενα υποκεφάλαια, αναλύεται το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, όπως αυτό εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία και συγκεκριμένα, το θεσμικό πλαίσιο του, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και οι αναγκαίες αλλαγές στο μοντέλο.

### 3.1 Το θεσμικό πλαίσιο

Με το νόμο 2817/2000 « *Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις*» γίνεται προσπάθεια φοίτησης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Έπειτα, στον νόμο 3699/2008 «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» συναντάται για πρώτη φορά η παράλληλη στήριξη, ως μοντέλο συνδιδασκαλίας και αποτελεί μία από τις παροχές υπηρεσιών ειδικής αγωγής, μεταξύ των τμημάτων ένταξης, των ειδικών σχολείων και της κατ' οίκον διδασκαλίας. Όπως αναφέρεται στη σχετική νομοθεσία, *η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται*

*απαραίτητη βάση της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών.*

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, λαμβάνουν παράλληλη στήριξη, μετά από έγκριση του ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης). Πρόκειται για ένα δημόσιο φορέα του Υπουργείου Παιδείας, ο οποίος, αφότου αξιολογήσει τις δυσκολίες των μαθητών, παρέχει μια γραπτή γνωμάτευση, βάσει της οποίας το σχολείο σχεδιάζει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Μαζί με τη γνωμάτευση, παρέχεται μια πρόταση εξατομικευμένου προγράμματος για τον μαθητή και οι ώρες παροχής υπηρεσιών της παράλληλης στήριξης. Η διάγνωση από το ΚΕΔΑΣΥ μαζί με την αίτηση των γονέων υποβάλλεται στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος την αποστέλλει στο Υπουργείο Παιδείας, ώστε ο μαθητής να λάβει παράλληλη στήριξη όσο πιο σύντομα γίνεται (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· Μαντζίκος, Σιαμαντά, Λάππα, & Χαρούμενου, 2018· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021a). Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, οι μαθητές που μπορούν να ενταχθούν σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης ανήκουν στις εξής κατηγορίες: μαθητές με αυτισμό ή αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες ή νοητική υστέρηση ή προβλήματα υγείας ή συμπεριφορικά προβλήματα. Βέβαια, σε τάξεις συνδιδασκαλίας συνήθως συναντώνται μαθητές με ήπιες δυσκολίες, όπως αυτισμό υψηλής ή μέσης λειτουργικότητας και ήπια νοητική υστέρηση (Strogilos & Stefanidis, 2015· Strogilos & Tragoulia, 2013).

Κάθε χρόνο, οι ανάγκες πρόσληψης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι τεράστιες, αφού κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει εξατομικευμένη υποστήριξη σε έναν ή το πολύ δύο μαθητές. Οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου, μέσω προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Κάθε χρόνο, κάνουν μια αίτηση στο ΟΠΣΥΔ και με βάση τα μόρια που συγκεντρώνουν από τα προσόντα τους, μπαίνουν σε έναν πίνακα, με σειρά προτεραιότητας. Στην αρχή της χρονιάς και σε μετέπειτα χρονικά διαστήματα, επιλέγονται εκπαιδευτικοί από τον πίνακα και στέλνονται σε διάφορες σχολικές μονάδες (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021b· Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020· Strogilos & Stefanidis, 2015· Strogilos & Tragoulia, 2013).

Σύμφωνα με την τελευταία προκήρυξη 3ΕΑ/2022, για να ενταχθεί ένας εκπαιδευτικός στον κύριο πίνακα ειδικής αγωγής, πρέπει να πληροί ένα από τα παρακάτω κριτήρια:

1. Διδακτορικό δίπλωμα στην Ε.Α.Ε. ή στη Σχολική Ψυχολογία
2. Μεταπτυχιακό στην Ε.Α.Ε. ή στη Σχολική Ψυχολογία
3. Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην Ε.Α.Ε. των Διδασκαλείων
4. Πτυχίο Α.Ε.Ι. με τουλάχιστον πενταετή αποδεδειγμένη προϋπηρεσία στην Ε.Α.Ε.
5. Πτυχίο ΤΕΦΦΑ με ειδικότητα στην Ε.Α.Ε ή την Ειδική Φυσική Αγωγή ή την Ειδική Φυσική Αγωγή-Θεραπευτική Γυμναστική ή την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή ή την Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή ή την Άσκηση σε χρόνιες παθήσεις και Αναπηρία

Για την ένταξη ενός εκπαιδευτικού στον επικουρικό πίνακα, απαιτείται ένα από τα παρακάτω προσόντα:

1. Πιστοποιητικό παρακολούθησης σεμιναρίου με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε., για διάστημα 7 μηνών και διάρκειας 400 ωρών.
2. Προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (10 μήνες) στην Ε.Α.Ε.
3. Να είναι εκπαιδευτικοί γονείς παιδιών με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω

### 3.2 Η συνεργασία και οι ρόλοι των συνδιδασκόντων

Η συνδιδασκαλία εξ ορισμού, απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης (Friend & Cook, 1995· Friend & Cook, 2010) Από τη μια πλευρά, ο δάσκαλος γενικής αγωγής γνωρίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ενώ από την άλλη ο δάσκαλος ειδικής αγωγής ειδικεύεται στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, στην οποία λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων. Ωστόσο, η συνεργασία δεν αποτελεί ταυτόσημη έννοια της συνδιδασκαλίας. Μάλιστα, η δημιουργία και η διατήρηση μιας καλής συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, αποτελεί μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες (Friend & Cook, 2010· Murawski, 2010· Villa, Thousand, Nevin, 2013). Όπως διαπιστώνεται, μέσα από τις έρευνες των Conderman, Johnston-Rodriguez και Hartman (2009) καθώς και Zindler (2009), η συνεργασία εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, από τις δεξιότητες

επικοινωνίας, από τις προηγούμενες εμπειρίες, από τις στάσεις ή αντιλήψεις καθώς και από την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί.

Εξαιτίας των διαφορετικών ρόλων που αναλαμβάνουν οι συνδιδάσκαλοι, είναι σημαντικό να υπάρχει μια αρμονική σχέση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν συνεργατικά, να οργανώνουν τη διδασκαλία, να σχεδιάζουν διαφοροποιημένο υλικό, και να διαχειρίζονται την τάξη, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να είναι συνυπεύθυνοι για όλους τους μαθητές. Είναι απαραίτητο να αποφεύγονται φράσεις όπως «δικοί μου» και «δικοί σου» μαθητές, διότι υπάρχει κίνδυνος στιγματοποίησης των μαθητών (Grant, 2014· Μαυροπαλιά, 2013· Murawski & Dieker, 2004· Murawski & Lochner, 2010). Ακόμα, η ισότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός παράγοντας για μια επιτυχημένη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, που όμως είναι ισότιμοι και συμπληρωματικοί μεταξύ τους, γεγονός που πρέπει να αντιλαμβάνονται οι γονείς και οι μαθητές. Σε περίπτωση σύγκρουσης ή διαφωνίας, θα ήταν ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να επιλύσουν το πρόβλημα μέσω της συζήτησης, χωρίς να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές (Grant, 2014· Μαυροπαλιά, 2013· Murawski & Dieker, 2004· Murawski & Lochner, 2010).

Απαραίτητη προϋπόθεση για μία επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στην έρευνα των Conderman, Johnston-Rodriguez και Hartman (2009), προτείνονται πέντε βασικά βήματα βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ των συνδιδασκάλων:

- Το πρώτο βήμα αναφέρεται στην ανάγκη δημιουργίας μίας ειλικρινούς επαγγελματικής σχέσης, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις σκέψεις και τις προτιμήσεις τους.
- Το δεύτερο βήμα αφορά στην προσεκτική ακρόαση των αναγκών και των προτιμήσεων του κάθε εκπαιδευτικού, από τον συνεργάτη του. Μέσω της συζήτησης, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν ιδέες και έτσι κατανοούν τον τρόπο σκέψης του συνδιδάσκαλου τους.
- Το τρίτο βήμα επικεντρώνεται στη σύγκριση των αντιλήψεων, των σκέψεων και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τις απόψεις τους και εντοπίζουν τα σημεία που συμφωνούν και διαφωνούν. Έπειτα, εστιάζοντας στα σημεία που διαφωνούν, προσπαθούν με περαιτέρω συζήτηση και αιτιολόγηση, να πάρουν μια κοινή απόφαση

- Το τέταρτο βήμα αναφέρεται στην προσωπική ευθύνη κάθε εκπαιδευτικού, να παρατηρεί τις δεξιότητες διδασκαλίας του και να προσέχει αν συμπληρώνουν αυτές του συνδιδάσκαλου του. Σε διαφορετική περίπτωση, υπάρχει ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών.
- Το τελευταίο βήμα εστιάζει στην ανάγκη αξιολόγησης της συνεργασίας και της επικοινωνίας των συνδιδασκάλων, στον εντοπισμό δυσκολιών και στην εφαρμογή των απαραίτητων αλλαγών (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009· Conderman, Johnston-Rodriguez, & Hartman, 2009).

### 3.2.1 Δυσκολίες συνεργασίας

Στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρούνται αρκετές δυσκολίες, στη συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos & Tragoulia, 2013). Η ελλιπής επικοινωνία, η απουσία συνεργατικών πρακτικών, ο διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων καθώς και η ανισότητα των ρόλων δυσχεραίνουν την διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, εμποδίζοντας έτσι, την αποδοτική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και εξέλιξη των μαθητών (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Stefanidis & Strogilos, 2015· Strogilos, Kaila, & Tragoulia, 2013· Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Στην έρευνα των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004), υποστηρίχτηκε ότι οι δυσκολίες συνεργασίας προκύπτουν από τον ελλιπή χρόνο για κοινό σχεδιασμό της διδασκαλίας, τις συγκρουσιακές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, τις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και τις ανεπαρκείς δεξιότητες συνεργασίας. Ακόμα, πεπαλαιωμένες αντιλήψεις, όπως ότι ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, δυσχεράνει περισσότερο τη συνεργασία των συνδιδασκάλων. Μάλιστα, στην έρευνα των Στρογγυλού και Τραγουλιά (2013), διαφαίνεται πως οι συνδιδάσκαλοι επιλέγουν να διαχωρίζουν ολοκληρωτικά τους ρόλους τους, γεγονός που περιορίζει την δημιουργία μια συνεργατικής σχέσης. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι δυσκολίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και γενικότερα εμπόδια εφαρμογής του μοντέλου παράλληλης στήριξης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η συνδιδασκαλία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την συμπερίληψη μαθητών στο γενικό σχολείο. Η αποδοτική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη, γεγονός που ενισχύει την συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ευκολότερα τις δυσκολίες των μαθητών και οργανώνουν καταλληλότερες παρεμβάσεις, αφού ανταλλάσσουν γνώσεις και απόψεις διαμορφώνοντας έτσι, ένα ενταξιακό πλαίσιο για όλους τους μαθητές (Murawski, 2010· Strogilos & Stefanidis, 2015· Thousand, Nevin, & Villa, 2007· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Στην Ελλάδα, παρόλο που η συνδιδασκαλία προωθείται από το θεσμικό πλαίσιο της χώρας, πρακτικά υστερεί σε αρκετούς τομείς, πράγμα που περιορίζει την αποτελεσματικότητά της. Για το λόγο αυτό, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της παράλληλης στήριξης, στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, καθώς και ο προσδιορισμός των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο.

Στην παρούσα έρευνα τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο ρόλος και ποιες οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;
3. Ποιες αλλαγές μπορούν να κάνουν αποτελεσματικότερο το μοντέλο της παράλληλης στήριξης;

## 4.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της παράλληλης στήριξης, στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, καθώς και ο προσδιορισμός των προκλήσεων υλοποίησης του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, επιλέχθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα, το ευέλικτο σχέδιο της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης. Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με την περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και διαδικασιών, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2017). Επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος, λόγω της αυξημένης συμμετοχής και εμπλοκής του στην ερευνητική διαδικασία. Μάλιστα, μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό συμπεριφορών ή καταστάσεων που δεν είχαν προβλεφθεί νωρίτερα (Ιωσηφίδης, 2017· Robson, 2010). Επειδή ακριβώς η αναζήτηση του ρόλου της παράλληλης στήριξης και ο προσδιορισμός των προκλήσεων εφαρμογής του μοντέλου απαιτούν μια πολύπλευρη και λεπτομερή διερεύνηση, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία (Bryman, 2017· Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Η μελέτη περίπτωσης ορίζεται ως *μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας, που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές συλλογής δεδομένων* (Yin, 2014). Πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο, που συλλέγει πληθώρα δεδομένων για την κάθε περίπτωση, ενώ ταυτόχρονα διερευνά την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων ή γεγονότων. Παράλληλα, προσφέρει ένα χρονολόγιο των γεγονότων, που σε συνδυασμό με την περιγραφή και ανάλυση αυτών, επιτυγχάνεται η λεπτομερή σκιαγράφηση της κάθε περίπτωσης (Bryman, 2017· Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Μαγγοπουλος, 2015). Μάλιστα, επιτρέπει στον ερευνητή να μελετά τα υποκείμενα στο φυσικό τους περιβάλλον, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία του πλαισίου-περιβάλλοντος για την κάθε περίπτωση (Robson, 2010). Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η στρατηγική της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης.

### 4.3 Συμμετέχοντες και πλαίσιο

Στην παρούσα μελέτη, για τη συλλογή των παρατηρήσεων και την καταγραφή του ημερολογίου, αξιοποιούνται δύο μελέτες περίπτωσης, όπου η κάθε μία περιλαμβάνει τον δάσκαλο της τάξης, τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης και τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την συνέντευξη, επιλέγεται ένα δείγμα έξι ατόμων, το οποίο αποτελείται από τους δύο εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους δύο γονείς μαθητών με Ε.Ε.Α που συμμετέχουν στις μελέτες περίπτωσης, τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και τον διευθυντή του σχολείου.

Στην έρευνα, αξιοποιείται η δειγματοληψία σκοπιμότητας, δηλαδή επιλέγονται αποκλειστικά συμμετέχοντες, που ικανοποιούν τις συνθήκες και τις ανάγκες της έρευνας (Newby, 2019· Παπαγεωργίου, 2015). Προκειμένου να εφαρμοστεί συμμετοχική παρατήρηση, επιλέγονται μελέτες περίπτωσης, στις οποίες η ερευνήτρια είναι μέλος της ομάδας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεργάζεται με δύο εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Εφόσον είχε ενταχθεί στο πλαίσιο και μπορεί να αντλήσει πληροφορίες, ώστε να διερευνήσει σε βάθος τις περιπτώσεις, επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες. Για τη διαδικασία της συνέντευξης, αξιοποιείται ανομοιογενές δείγμα, με σκοπό να ληφθούν δεδομένα από διαφορετικές οπτικές και έτσι, να υπάρχει μια εμπειρισταωμένη και σφαιρική άποψη για το θέμα που ερευνάται.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος, το ηλικιακό φάσμα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 30 έως 59 έτη, ενώ των γονέων από 30 έως 38 έτη. Το μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή είναι τα 24 έτη. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, τα τελευταία χρόνια εργάζεται στη ειδική αγωγή, έχοντας συμπληρώσει 13 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ο διευθυντής του σχολείου δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση για εργασία σε περιβάλλον συνδιδασκαλίας. Μάλιστα, ο διευθυντής δεν έχει εργαστεί ποτέ σε ένα ανάλογο περιβάλλον.



#### 4.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, πολλοί ερευνητές επιλέγουν μια μέθοδο συλλογής δεδομένων, ανάλογα τις προσωπικές προτιμήσεις ή την εμπειρία τους. Όμως, η χρήση μιας μοναδικής ερευνητικής στρατηγικής, μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή στην αποδοχή ενός αληθοφανούς αποτελέσματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2010). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό, σε μία μελέτη να αξιοποιούνται πολλαπλές πηγές δεδομένων (Anisimova & Thomson, 2012). Το βασικό πλεονέκτημα της εφαρμογής πολλαπλών μεθόδων είναι η δυνατότητα τριγωνισμού. Κατά τον Robson (2010) η τριγωνοποίηση ορίζεται *ως μια μέθοδος εύρεσης της θέσης ενός δεδομένου «καθορίζοντάς το» από δύο ή περισσότερες θέσεις* (σ.441). Ουσιαστικά, χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων για τη μελέτη ενός φαινομένου. Ο συνδυασμός αυτός παρέχει πληθώρα δεδομένων και ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας. Οι στρατηγικές που επιλέγονται, οφείλουν να αλληλοσυμπληρώνονται και να ανταποκρίνονται στη φύση του ερευνητικού προβλήματος (Turner, Cardinal & Burton, 2017). Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στην τριγωνοποίηση, αφού αξιοποιούνται τρία εργαλεία συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση, το ημερολόγιο και η συνέντευξη. Μέσα από την συνέντευξη εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, για τον ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις απαραίτητες αλλαγές. Στην παρατήρηση και στο ημερολόγιο, παρουσιάζονται τα δεδομένα για τα παραπάνω ζητήματα, μέσα από την οπτική του ερευνητή. Από τη διασταύρωση και σύγκριση των δεδομένων της συνέντευξης, του ημερολογίου και της παρατήρησης αυξάνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

##### *Παρατήρηση και ημερολόγιο*

Η παρατήρηση αποτελεί μια μέθοδο συλλογής δεδομένων, που επιτρέπει στον ερευνητή να δει και να καταγράψει ο ίδιος τις πληροφορίες, χωρίς να χρειάζεται να συλλέξει δευτερογενή δεδομένα. Πρόκειται για μια τεχνική, που χαρακτηρίζεται για την αμεσότητά της, αφού διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον του παρατηρούμενου. Αυτό δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να εισχωρήσει σε μια κατάσταση, να περιγράψει και να αναλύσει τα δεδομένα, ώστε να είναι σε θέση να εξάγει συμπεράσματα (Bryman, 2017· Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι, ότι μπορεί να ανακαλύψει και να συλλέξει πληροφορίες, που αφορούν τις ασυνείδητες στάσεις και αντιλήψεις των υποκειμένων, πράγμα που θα ήταν ανέφικτο με μια διαφορετική τεχνική. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση προσφέρει δεδομένα για το πλαίσιο, δηλαδή για το φυσικό περιβάλλον, την συμπεριφορά του υποκειμένου, καθώς και την λεκτική αλληλεπίδραση, στοιχεία που δύσκολα παρέχονται από μια άλλη μέθοδο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010). Παρόλο που η παρατήρηση αποτελεί μια σημαντική τεχνική συλλογής δεδομένων, ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται ως μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, αφού ο παρατηρητής πρέπει να αφιερώσει χρόνο και να είναι απόλυτα συγκεντρωμένος, προκειμένου να αντιληφθεί όλες τις οπτικές και ακουστικές πληροφορίες. (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η μέθοδος της δομημένης και συμμετοχικής παρατήρησης. Η δομημένη παρατήρηση στηρίζεται σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, δηλαδή σε ένα σύνολο προσχεδιασμένων κατηγοριών και κανόνων κωδικοποίησης, βάσει των οποίων γίνεται η παρατήρηση (Newby, 2019· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το σύστημα κατηγοριών, που περιλαμβάνεται στο πρωτόκολλο, επιτρέπει στον ερευνητή να συλλάβει και να οργανώσει τις πληροφορίες, με μεγαλύτερη πιστότητα και πληρότητα (Robson, 2010). Παράλληλα, η παρατήρηση που εφαρμόζεται στην έρευνα είναι συμμετοχική, αφού ο ερευνητής αποτελεί μέρος της ομάδας που παρατηρείται. Ειδικότερα, πρόκειται για τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, που λαμβάνει μέρος στην μαθησιακή διαδικασία και στις δραστηριότητες, που συμβαίνουν εντός των σχολικών τάξεων. Οι συνθήκες αυτές ευνοούν την παρατήρηση και καταγραφή συζητήσεων, συμπεριφορών και καταστάσεων, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα ήταν δυνατό (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Μάγος, 2005· Robson, 2010).

Η παρατήρηση, στην παρούσα μελέτη, έχει ως στόχο να προσδιορίσει τον ρόλο και τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, αλλά και του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, αναδύοντας έτσι το μοντέλο συνδιδασκαλίας που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη. Παράλληλα επιδιώκει να εντοπίσει δυσκολίες και προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου της παράλληλης στήριξης. Συμπληρωματικά με την παρατήρηση, στη συγκεκριμένη μελέτη, αξιοποιήθηκε και το ημερολόγιο. Πρόκειται για την καθημερινή και σύντομη καταγραφή των

δραστηριοτήτων που εκτελούνται μέσα στην τάξη, με χρονική σειρά. Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι να αποδώσει τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

Το πρωτόκολλο παρατήρησης χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά, και στα δύο μέρη του πρωτοκόλλου, καταγράφονται τα στοιχεία του εκπαιδευτικού και του μαθητή, καθώς και το σχολείο, το τμήμα και η μέρα παρατήρησης. Το πρώτο μέρος αφορά στην παρατήρηση του ρόλου και των υποχρεώσεων των δύο εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, παρατηρούνται και καταγράφονται περιστατικά, σχετικά με τον σχεδιασμό και την διεκπεραίωση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση και την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή προς τους εκπαιδευτικούς της τάξης, αλλά και δυσκολίες συνεργασίας, που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών.

#### *Συνέντευξη*

Το δεύτερο εργαλείο, που αξιοποιείται στη παρούσα έρευνα, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο, που χρησιμοποιείται συχνά σε ποιοτικές μελέτες, αφού παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011· Newby, 2019). Επιτρέπει μεγαλύτερη εμβάθυνση έναντι άλλων ερευνητικών μεθόδων, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση ζητημάτων ή εννοιών που σχετίζονται με την έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010). Όπως αναφέρει ο Robson (2010), *η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις · συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν, ή να περιληφθούν πρόσθετες* (σ.321). Στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, καθώς και να εξεταστούν μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Στη συνέντευξη συμμετέχουν δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης, δύο γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο διευθυντής του σχολείου. Για κάθε ομάδα, έχει σχεδιαστεί ένα διαφορετικό

πρωτόκολλο συνέντευξης, ώστε να εστιάζει σε ερωτήματα που αφορούν τους συμμετέχοντες. Αρχικά, σε κάθε πρωτόκολλο, περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και την επαγγελματική τους εμπειρία. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διακρίνονται με βάση το θέμα τους σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά στον προσδιορισμό των ρόλων και των υποχρεώσεων των δύο εκπαιδευτικών, ενώ ο δεύτερος στη διερεύνηση των δυσκολιών και αλλαγών για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης.

#### 4.5 Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων, στην παρούσα μελέτη, διακρίνεται σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, που διαρκεί δύο εβδομάδες, από τις 26/04 έως 09/05, πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις με τις συμμετέχοντες. Οι συνεντευζιάζόμενοι επέλεξαν την μέρα τις συνέντευξης, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη χρονική ευελιξία και να μην αισθάνονται πιεσμένοι. Οι συνεντεύξεις είναι δια ζώσης και ατομικές, με μέγιστο χρόνο διάρκειας 45 λεπτά, ώστε να μην κουράζεται ο συμμετέχων. Επιπλέον, γίνονται σε ένα χώρο, εκτός του σχολείου, προκειμένου τα υποκείμενα να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και να σκέφτονται περισσότερο αντικειμενικά (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010).

Σε κάθε συνέντευξη, η ερευνήτρια πρωτίστως παρουσιάζει την ταυτότητα τις, το ερευνητικό σκοπό καθώς και τη φύση τις έρευνας. Έπειτα, ενημερώνει το συμμετέχοντα ότι η συνέντευξη ηχογραφείται, παρόλο που τις έχει ήδη συναινέσει σε αυτό, υπογράφοντας την σχετική άδεια. Μάλιστα, οφείλει να τονίσει ότι η ηχογράφηση δεν δημοσιεύεται και ο τις καλύπτεται από το απόρρητο. Η αίσθηση ανωνυμίας και εχεμύθειας που δημιουργείται, βοηθά την ερευνήτρια και το συμμετέχοντα να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης. Στην συνέχεια, ζητείται από τον εκπαιδευτικό ή τον γονέα να αναφέρει το όνομά του, την ειδικότητά του ή την επαγγελματική ιδιότητα του και τα χρόνια εμπειρίας του. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον, ώστε ο συνεντευζιάζόμενος να μην αισθάνεται άγχος. Όταν απαντηθούν τις οι ερωτήσεις και ολοκληρωθεί η διαδικασία τις συνέντευξης, ο ερευνήτρια ευχαριστεί τον εκπαιδευτικό για την συμμετοχή του στην έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010).

Αφότου ολοκληρωθεί η διαδικασία τις συνέντευξης, η έρευνα περνάει στο δεύτερο στάδιο, δηλαδή στην παρατήρηση των υποκειμένων και τη καταγραφή του ημερολογίου. Η παρατήρηση θα γίνει με φυσική παρουσία τις ερευνήτρια, αφού η ίδια αποτελεί μέρος τις παρατηρούμενης ομάδας. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν ενημερωθεί και συναινέσει γραπτώς, ότι επιτρέπουν στην ερευνήτρια να παρατηρεί και να συλλέγει πληροφορίες για ερευνητικό σκοπό. Η πρώτη φάση τις παρατήρησης, κατά την οποία συμπληρώνεται το πρώτο μέρος του πρωτοκόλλου, διαρκεί δύο εβδομάδες, από τις 17/05 έως 30/05, ενώ η δεύτερη φάση, κατά την οποία συμπληρώνεται το δεύτερο μέρος του πρωτοκόλλου, διαρκεί μία εβδομάδα, από τις 31/05 έως 06/06. Όλο αυτό το διάστημα, η ερευνήτρια συμμετέχει σε τις δραστηριότητες και κάθε φορά εστιάζει στην παρατήρηση των ζητημάτων που τίθενται στο πρωτόκολλο. Αφότου ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες, η ερευνήτρια συμπληρώνει τις προσωπικές παρατηρήσεις στο πρωτόκολλο και καταγράφει στο ημερολόγιο, το πρόγραμμα που ακολούθησε, σύντομα και περιεκτικά (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010).

#### 4.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Για την υλοποίηση της έρευνας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενημέρωση των συμμετεχόντων για τον ερευνητικό σκοπό, καθώς και η συνειδητή συμμετοχή τους σε αυτή. Προκειμένου ο ερευνήτρια να διεξάγει την παρατήρηση και το ημερολόγιο, οφείλει να λάβει γραπτή έγκριση από τον διευθυντή, που του επιτρέπει να εισέρχεται στο χώρο του σχολείου, με την ιδιότητα του ερευνητή. Έπειτα, αφότου πληροφορήσει τους εκπαιδευτικούς για τη φύση της έρευνας, πρέπει να ζητήσει την γραπτή συγκατάθεση, για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να δοθεί συγκατάθεση και από τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεδομένου ότι οι μαθητές είναι ανήλικοι. Είναι σημαντικό, οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν, ότι τα δεδομένα που συλλέγονται από την ερευνήτρια, θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας και ότι απαγορεύεται οποιαδήποτε μορφή αναδημοσίευσης τους. Προκείμενου να καλλιεργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι τα στοιχεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών θα παραμείνουν ανώνυμα. Σε περίπτωση που

κάποιος από τους συμμετέχοντες, ακόμα και όταν έχει ξεκινήσει η έρευνα, αισθανθεί άβολα και δεν θέλει να συμμετέχει στη διαδικασία, έχει το δικαίωμα να αποχωρήσει.

#### 4.7 Ανάλυση δεδομένων

Το στάδιο εκείνο, κατά το οποίο ο ερευνητής συγκρίνει ή αντιπαραβάλλει, κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει όσα στοιχεία έχει συλλέξει, είναι αυτό της ανάλυσης δεδομένων (Μαντζούκας, 2007). Στην παρούσα έρευνα, αφότου ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων, έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της συνέντευξης, της παρατήρησης και του ημερολογίου σε έντυπη μορφή, προκειμένου να συγκριθούν μεταξύ τους και να αναλυθούν. Χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές πηγές δεδομένων, δηλαδή η συνέντευξη, η παρατήρηση και το ημερολόγιο με στόχο την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας.

Από τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν τρεις θεματικές, βάσει των οποίων έγινε η ταξινόμηση των δεδομένων. Ειδικότερα, οι τρεις θεματικές ήταν οι εξής: *ο ρόλος της παράλληλης στήριξης, οι δυσκολίες του μοντέλου της παράλληλης στήριξης και οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο*. Μετά από προσεκτική μελέτη των δεδομένων, έγινε κωδικοποίηση και έπειτα, ταξινόμηση αυτών στις τρεις θεματικές (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Robson, 2010). Αρχικά, δημιουργήθηκε μια κωδική ονομασία για κάθε θεματική. Ύστερα από προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων της συνέντευξης, της παρατήρησης και του ημερολογίου, επισημάνθηκαν τα σχετικά στοιχεία και δίπλα σε αυτά καταγράφηκε η ανάλογη κωδική ονομασία. Στην συνέχεια, τα στοιχεία αυτά συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν στην σχετική θεματική. Σε κάθε θεματική, έγινε σύγκριση και συσχέτιση μεταξύ των στοιχείων της παρατήρησης, του ημερολογίου και της συνέντευξης, ώστε να προκύψουν κοινά θέματα και έτσι, να δημιουργηθούν οι υποκατηγορίες.

Η θεματική ενότητα *ο ρόλος της παράλληλης στήριξης*, διακρίνεται στις εξής υποκατηγορίες: *ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην οργάνωση της διδασκαλίας, ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην αξιολόγηση των μαθητών και ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στη διαχείριση της τάξης*. Στην πρώτη υποκατηγορία

περιγράφονται οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και πώς αυτές διαμοιράζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, όσον αφορά στο σχεδιασμό και στη διεκπεραίωση της διδασκαλίας. Στη δεύτερη υποκατηγορία αναλύεται ο ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην αξιολόγηση της προόδου της τάξης. Στην τρίτη υποκατηγορία, αναφέρονται οι υποχρεώσεις του δασκάλου παράλληλης στήριξης, στην διαχείριση των μη αποδεκτών συμπεριφορών των μαθητών.

Η θεματική ενότητα *οι δυσκολίες εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης* διακρίνεται στις εξής υποκατηγορίες: *οι δυσκολίες στο θεσμό της παράλληλης στήριξης* και *οι δυσκολίες στη συνεργασία των εκπαιδευτικών*. Στη πρώτη υποκατηγορία αναλύονται τα θεσμικά και νομικά εμπόδια που συναντώνται στην αποτελεσματική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης, ενώ στη δεύτερη αναφέρονται οι δυσκολίες συνεργασίας που παρατηρούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του εκπαιδευτικού της τάξης. Τέλος, στη θεματική ενότητα *οι προτεινόμενες αλλαγές στην εφαρμογή της παράλληλης στήριξης*, περιλαμβάνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις αλλαγές ή τροποποιήσεις, που χρειάζεται να γίνουν στον τρόπο εφαρμογής της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρακάτω παρουσιάζονται τα στοιχεία, που προέκυψαν από την παρατήρηση, το ημερολόγιο και τη συνέντευξη. Οι θεματικές ενότητες, οι οποίες δημιουργήθηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι οι εξής: *ο ρόλος της παράλληλης στήριξης, οι δυσκολίες εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης και οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο της παράλληλης στήριξης*. Η πρώτη θεματική ενότητα διακρίνεται σε τρεις υποενότητες, ενώ η δεύτερη σε δύο υποενότητες. Σκοπός των παρακάτω θεματικών ενοτήτων είναι να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, μετατρέποντας τα ως τώρα δεδομένα σε χρήσιμες πληροφορίες.

### 5.1 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης

#### 5.1.1 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην οργάνωση της διδασκαλίας

##### *Συνέντευξη*

Μέσα από τις συνεντεύξεις, προκύπτει ότι ο ρόλος της παράλληλης στήριξης περιορίζεται στην υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, αναφέρεται πως ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει ως καθήκον να σχεδιάζει και να εφαρμόζει παρεμβάσεις ή προγράμματα, που αφορούν στο μαθητή με γνωμάτευση. Οι συμπεριφορικοί, γνωστικοί και κοινωνικοί στόχοι που τίθενται από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, οφείλουν να επιδιώκουν την ένταξη του μαθητή στη γενική τάξη. Αντιθέτως, την ευθύνη της υπόλοιπης τάξης αναλαμβάνει ο δάσκαλος γενικής αγωγής. Εκείνος θέτει διδακτικούς στόχους και διαμορφώνει τη μαθησιακή διαδικασία για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Ταυτόχρονα, θεωρείται υπεύθυνος και για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς σε συνεργασία με τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης ενσωματώνει τη διδασκαλία του στο πλαίσιο της τάξης. Οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών οφείλουν να είναι διακριτοί, εφόσον στο καθηκοντολόγιο ορίζονται ξεκάθαρα οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία της τάξης και η συνεχής εξέλιξη των μαθητών.



Όταν ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α, ρωτήθηκε για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, μεταξύ άλλων, απάντησε:

*«Θεωρώ ότι για την τάξη, την ευθύνη των μαθητών έχει η δασκάλα γενικής αγωγής. Για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, νομίζω ότι μόνη της η δασκάλα δεν γνωρίζει. Χρειάζεται και η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Για τον μαθητή λοιπόν, κυρίως υπεύθυνη πρέπει να είναι η παράλληλη...»*

Παρόμοια άποψη είχε και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Β, ο οποίος δήλωσε:

*«...υπεύθυνος για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ουσιαστικά, σχεδιάζει και εφαρμόζει τη διδασκαλία του... Είναι υπεύθυνος για όλα τα παιδιά, καθώς και για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»*

Με τις παραπάνω δηλώσεις φαίνεται να συμφωνεί και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος ανέφερε:

*«Θεωρητικά αλλά και πρακτικά τι περισσότερες φορές, την τάξη με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναλαμβάνει ο δάσκαλος της γενικής αγωγής. Αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθησιακών στόχων, της ύλης, ότι δηλαδή αφορά την τάξη. Η παράλληλη στήριξη, όταν αναλαμβάνει ένα μαθητή με γνωμάτευση, οργανώνει και εφαρμόζει ένα πρόγραμμα που θα βοηθήσει τον μαθητή να ακολουθήσει το πλαίσιο της τάξης.»*

Όμοια, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας υποστήριξε:

*«Οι ρόλοι είναι καθορισμένοι. Ο δάσκαλος της γενικής αγωγής είναι για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για τους μη τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Άλλωστε, υπάρχουν μέσα στο καθηκοντολόγιο, οι αρμοδιότητες του κάθε εκπαιδευτικού. Οι ρόλοι οφείλουν να είναι διακριτοί, αλλά πάντοτε πρέπει να υπάρχει αποδοτική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.»*

Ταυτόχρονα, ο γονέας Α δήλωσε:

*«Πιστεύω πως η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κάθεται δίπλα στο μαθητή και τον βοηθά να κατανοήσει αυτά που λέει ο δάσκαλος, μέσα στη τάξη. Τα λέει πολλές φορές στο παιδί μέχρι να τα καταλάβει.»*

Παρόλο τον διαχωρισμό που παρατηρείται στους ρόλους, οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Αναμφίβολα, ο κάθε δάσκαλος έχει τις δικές του αρμοδιότητες και ευθύνες, αλλά είναι απαραίτητο οι δυο εκπαιδευτικοί να συζητούν και να συναποφασίσουν, σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας. Επίσης, όπως αναφέρεται στις συνεντεύξεις, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής πρέπει να είναι σε θέση να εναλλάσσουν ρόλους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Ουσιαστικά δηλαδή, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να παρουσιάσει το μάθημα και ο δάσκαλος της τάξης να βοηθάει τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των ρόλων, χτίζοντας έτσι μια αποδοτικότερη συνεργασία.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α, σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών, δήλωσε:

*«Βέβαια, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης πρέπει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης... και φυσικά μπορούν οι δύο εκπαιδευτικοί να ανταλλάξουν ρόλους.»*

Επίσης, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Β υποστήριξε:

*«Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του αρμοδιότητες και ευθύνες, αλλά η συμμετοχή των δύο εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι ισότιμη.»*

Ίδια άποψη για την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, φαίνεται να έχει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος είπε:

*«Οι δύο δάσκαλοι, αυτός της τάξης και της παράλληλης στήριξης, πρέπει να είναι συνυπεύθυνοι και συνεργάτες μέσα στην τάξη. Τώρα αν κάποια στιγμή, θα κάνει ο δάσκαλος το κεντρικό μάθημα και η παράλληλη βοηθήσει τα παιδιά από κάτω και κάποια στιγμή αυτό αντιστραφεί και γίνει η παράλληλη, δάσκαλος της τάξης και παρουσιάσει ένα μάθημα και ο δάσκαλος βοηθήσει τους μαθητές, θα ήταν το ιδανικό.»*

Επιπλέον, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δήλωσε:

*«Συνεργασία, συναπόφαση και αλληλοϋποστήριξη. Πάντα με γνώμονα το καλό και συμφέρον του παιδιού και της τάξης.»*

## Παρατήρηση

Μέσα από την παρατήρηση των μελετών περίπτωσης Α και Β, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης οργανώνουν και σχεδιάζουν τη διδασκαλία ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι ο δάσκαλος της τάξης θέτει γνωστικούς στόχους, οργανώνει παρεμβάσεις και υλοποιεί τη μαθησιακή διαδικασία για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αντιθέτως, ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης ακολουθεί τη διδασκαλία, υποστηρίζοντας τον μαθητή, όταν εκείνος δυσκολεύεται. Ταυτόχρονα, όταν κρίνεται απαραίτητο διαφοροποιεί τη διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ικανότητες του μαθητή. Υπάρχουν και περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παίρνει το μαθητή εκτός τάξης, για να εξασκηθεί σε έννοιες που δυσκολεύεται. Όπως διαφαίνεται, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαμοιράζουν την οργάνωση και διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Παρακάτω διαφαίνεται τι καταγράφηκε, κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Α, στις 17-05-2021 και στις 27/05/2021 αντίστοιχα.

<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ακολουθεί τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Διαφοροποιεί τη διδασκαλία, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κάνει περισσότερη εξάσκηση σε τομείς που δυσκολεύεται (π.χ. ανάγνωση) Παρεμβαίνει στη συζήτηση, για καλύτερη κατανόηση εννοιών που αναφέρονται στο μάθημα και θέτει ερωτήσεις στο μαθητή για να δει τι έχει κατανοήσει.
<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας των μαθητών Τ. Α.</i>	Η διδασκαλία των Τ.Α. μαθητών οργανώθηκε από τη δασκάλα του τμήματος. Η δασκάλα παράλληλης στήριξης παρεμβαίνει, κυρίως στη συζήτηση με τους μαθητές.

<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας του μαθητή με</i>	Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης διαφοροποιεί τη διδασκαλία, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κάνει περισσότερη εξάσκηση σε τομείς που δυσκολεύεται (π.χ. ανάγνωση και ορθογραφία). Επιπλέον, παρέχει στο μαθητή
--	---

<i>ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	διαφοροποιημένο υλικό, προκειμένου να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό του επίπεδο.
<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας των μαθητών Τ. Α.</i>	Η διδασκαλία των Τ.Α. μαθητών οργανώθηκε από τη δασκάλα του τμήματος.

Παρακάτω διαφαίνεται τι καταγράφηκε, κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Β, στις 19/05/2021 και στις 20/05/2021 αντίστοιχα.

<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	<p>Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ακολουθεί τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.</p> <p>Παρεμβαίνει στη συζήτηση, για καλύτερη κατανόηση εννοιών που αναφέρονται στο μάθημα.</p> <p>Σχεδιάζει επιπλέον μαθηματικές ασκήσεις, για εξάσκηση του μαθητή με Ε.Ε.Α.</p>
<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας των μαθητών Τ. Α.</i>	Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης οργάνωσε τη διδασκαλία των μαθητών Τ.Α.

<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Η δασκάλα παράλληλης στήριξης σχεδίασε τη διδασκαλία της μαθήτριας, με ασκήσεις κατανόησης και εμβάθυνσης, σχετικά με τις έννοιες που είχαν αναφερθεί μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία εφαρμόστηκε εκτός του πλαισίου της τάξης.
<i>Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας των μαθητών Τ. Α.</i>	Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης οργάνωσε και εφάρμοσε τη διδασκαλία των μαθητών Τ.Α.

## Ημερολόγιο

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την καταγραφή ημερολογίου, έρχονται να συμπληρώσουν και να επιβεβαιώνουν τα όσα προέκυψαν από τη παρατήρηση. Όπως διαφαίνεται, η διδασκαλία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης οργανώνεται από τον δάσκαλο της γενικής τάξης, ενώ η διδασκαλία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχεδιάζεται από τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης, έτσι ώστε να συμβαδίζει με αυτή του δασκάλου. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή μη τυπικής ανάπτυξης, όταν εκείνος δυσκολεύεται και διαφοροποιεί το υλικό ή τη διαδικασία, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σε αρκετές περιπτώσεις, ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης, σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, υποστηρίζει και άλλους μαθητές που δυσκολεύονται.

Παρακάτω παρουσιάζεται, τι καταγράφηκε στο ημερολόγιο, κατά την παρατήρηση των δύο μελετών περίπτωσης, στις 20/05/2021.

### Μελέτη περίπτωσης Α

1<sup>η</sup> διδακτική ώρα (8.20 – 9.00)

- Επανάληψη της ορθογραφίας με τον μαθητή.
- Εξέταση της ορθογραφίας και διόρθωση από το μαθητή.
- Βαθμολόγηση από την δασκάλα της τάξης.
- Εξάσκηση στην ανάγνωση με το μαθητή.
- Εξέταση της ανάγνωσης του μαθητή από τη δασκάλα της τάξης.

2<sup>η</sup> διδακτική ώρα (9.00-9.40)

- Ανάγνωση του νέου κειμένου στο μαθητή από τη δασκάλα παράλληλης στήριξης και εύρεση άγνωστων λέξεων.
- Επίλυση ασκήσεων από το τετράδιο εργασιών μαζί με την παράλληλη στήριξη -οι υπόλοιποι μαθητές ατομικά.
- Παράλληλη υποστήριξη και άλλων μαθητών που δυσκολεύονταν.

### Μελέτη περίπτωσης Β

4<sup>η</sup> διδακτική ώρα (10.45-11.30)

- Επίλυση και διόρθωση διαφοροποιημένων ασκήσεων στα μαθηματικά - οι υπόλοιποι μαθητές τις επέλυσαν και έπειτα τις διόρθωσαν στον πίνακα.

5<sup>η</sup> διδακτική ώρα (11.45-12.25)

- Επίλυση επιπλέον ασκήσεων, για κατανόηση και εμβάθυνση σε έννοιες, στις οποίες η μαθήτριά αντιμετωπίζει δυσκολίες, εκτός του πλαισίου της τάξης.

### 5.1.2 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην αξιολόγηση των μαθητών

Όπως διαφαίνεται, μέσα από τα δεδομένα της παρατήρησης και του ημερολογίου, η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και η διερεύνηση των αναγκών του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται από το δάσκαλο της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνει την αξιολόγηση του μαθητή σε γνωστικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο, ώστε να εντοπίσει τις δυσκολίες και να εφαρμόσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα, παρακολουθεί την πρόοδο και το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στη διδασκαλία, προκειμένου να αναδιαμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία, σε περίπτωση που αυτό κριθεί αναγκαίο. Για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με γνωμάτευση, υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Όσον αφορά στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο δάσκαλος της τάξης παρακολουθεί την εξέλιξη του και μετά από την ενημέρωση που λαμβάνει από το δάσκαλο της παράλληλης στήριξης, διαμορφώνει μια τελική βαθμολογική αξιολόγηση.

Παρακάτω παρουσιάζεται τι καταγράφηκε, κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Α, στις 18-05-2021.

<i>Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Η αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανάγνωση και ορθογραφία έγινε και από τη δασκάλα παράλληλης στήριξης.
<i>Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Τ. Α.</i>	Η εξέταση των μαθητών στην ανάγνωση και την ορθογραφία έγινε από τη δασκάλα της τάξης.

Παρακάτω διαφαίνεται τι καταγράφηκε, κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Β, στις 24/05/2021.

<i>Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Η αξιολόγηση της μαθήτρια στις ασκήσεις που είχε για το σπίτι έγινε από τη δασκάλα παράλληλης στήριξης.
<i>Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Τ. Α.</i>	Η αξιολόγηση και εξέταση των μαθητών στις ασκήσεις που είχαν για το σπίτι έγινε από τον δάσκαλο της τάξης.

Ανάλογα στοιχεία καταγράφηκαν και στο ημερολόγιο στις 04/06/2021, κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Α και Β.

#### Μελέτη περίπτωσης Α

1<sup>η</sup> διδακτική ώρα (8.20-9.00)

Εξέταση του μαθητή στην ορθογραφία από την παράλληλη στήριξη.

Εξέταση των υπόλοιπων μαθητών στην ορθογραφία από τη δασκάλα της τάξης.

Διόρθωση των λαθών από το μαθητή.

Βαθμολόγηση όλων των ορθογραφιών από τη δασκάλα της τάξης.

#### Μελέτη περίπτωσης Β

4<sup>η</sup> διδακτική ώρα (10.45-11.30)

Επίλυση μαθηματικών ασκήσεων με τη μαθήτρια και διόρθωση αυτών στον πίνακα με την υπόλοιπη τάξη.

Όπως αναφέρεται και στην συνέντευξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής Α, ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης οφείλει να ενημερώνει για την εξέλιξη του μαθητή, προκειμένου ο δάσκαλος της τάξης να σχηματίζει μια εμπειριστατωμένη άποψη σχετικά με την πρόοδο του.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α δήλωσε:

*«Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ευθύνη της τάξης και της προόδου των παιδιών... Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης έχει κυρίως την ευθύνη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλαμβάνει την κοινωνική και ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού, πέρα από τη μαθησιακή. Οφείλει να ενημερώνει τη δασκάλα σχετικά με την πρόοδο του μαθητή.....»*

### 5.1.3 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

Όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα της παρατήρησης και του ημερολογίου, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν τρία περιστατικά κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Α, στα οποία ο μαθητής αρνούταν να συμμετάσχει σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Τα περιστατικά αυτά, αρχικά επιλήφθηκε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η οποία μέσω συζήτησης, κατάφερε να τα επιλύσει. Βέβαια, παρενέβη και η δασκάλα της τάξης, η οποία επιδίωξε να βοηθήσει στη αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών. Την διαχείριση της τάξης, είχαν αναλάβει από κοινού οι δύο δασκάλες, καθώς υπήρχαν αρκετοί μαθητές με ιδιαίτερα προκλητική συμπεριφορά. Παρακάτω καταγράφονται οι παρατηρήσεις, σχετικά με τη διαχείριση των συμπεριφορών, στις 17/05/2021 και στις 20/05/2021 αντίστοιχα.

<p><i>Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i></p>	<p>Ο μαθητής παρουσίασε άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες. Το πρόβλημα επιλύθηκε από την παράλληλη στήριξη, μετά από συζήτηση που είχε με το μαθητή.  Η δασκάλα της τάξης παρενέβη, προκειμένου να βοηθήσει στη διαχείριση των δυσκολιών αυτών.</p>
<p><i>Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του</i></p>	<p>Τα προβλήματα συμπεριφοράς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, όπως και οι δυσκολίες διαχείρισης της τάξης που προέκυψαν, επιλύθηκαν και από τις δύο δασκάλες.</p>



<i>μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	
--	--

<i>Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Ο μαθητής παρουσίασε άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες. Τα προβλήματα αυτά επιλύθηκαν και από τις δύο δασκάλες, με συζήτηση, σταδιακή εισαγωγή του στις δραστηριότητες και συνεχή επιβράβευση.
<i>Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Τα προβλήματα συμπεριφοράς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, όπως και οι δυσκολίες διαχείρισης της τάξης, που προέκυψαν επιλύθηκαν και από τις δύο δασκάλες.

Κατά την παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης Β, δεν υπήρξαν προβλήματα συμπεριφοράς από τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι λιγότες δυσκολίες που προέκυψαν από άλλους μαθητές, επιλύθηκαν από το δάσκαλο της τάξης. Παρακάτω καταγράφονται οι παρατηρήσεις, σχετικά με τη διαχείριση των συμπεριφορών, στις 26/05/2021.

<i>Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Δεν υπήρξαν προβλήματα συμπεριφοράς από τη μαθήτριά.
--	--

<p><i>Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών Τ.Α.</i></p>	<p>Τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης που προέκυψαν, επιλύθηκαν από τον δάσκαλο της τάξης.</p>
--	---

Οι συνεντευξιαζόμενοι δεν έκαναν κάποια αναφορά για την ευθύνη διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών, εκτός από τον διευθυντή, ο οποίος δήλωσε:

«...Ο δάσκαλος της τάξης είναι υπεύθυνος για όλα τα παιδιά, για το παιδαγωγικό και συμπεριφορικό μέρος»

## 5.2 Οι δυσκολίες εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης

### 5.2.1 Οι δυσκολίες στο θεσμό της παράλληλης στήριξης

#### *Συνέντευξη*

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν διάφορες δυσκολίες που αφορούν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης, έτσι όπως αυτός οριοθετείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η πρώτη δυσκολία αναφέρεται στον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται στα σχολεία σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα μέσα στη χρονιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αρκετοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να μην λαμβάνουν υποστήριξη από την αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, η συνεχής αυτή μετακίνηση και επανατοποθέτηση εκπαιδευτικών, περιορίζει την εξέλιξη των μαθητών, καθώς οι παρεμβάσεις που σχεδιάζουν, εφαρμόζονται για σύντομο χρονικό διάστημα.

Μία επιπλέον δυσκολία που εντοπίζεται στις συνεντεύξεις, αφορά στην ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι δεν υπάρχει ένα πλαίσιο, που να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία, προκειμένου να ανταποκριθούν κατάλληλα στο νέο ρόλο τους. Επιπλέον, μέσα από

τις συνεντεύξεις διαφαίνεται πως ο κάθε εκπαιδευτικός ορίζει τη συνεργασία με διαφορετικό τρόπο. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής κάνει αναφορά στην ελλιπή οριοθέτηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, από την ελληνική νομοθεσία. Ουσιαστικά, δεν υπάρχουν σαφή όρια στον τρόπο, με τον οποίο οφείλει να συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης με τον εκπαιδευτικό της τάξης, με αποτέλεσμα η δημιουργία μιας αποδοτικής συνεργασίας να εξαρτάται από την κρίση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, όταν ρωτήθηκε για τις δυσκολίες που παρατηρεί στο θεσμό της παράλληλης στήριξης, απάντησε:

*«Πρώτη και βασική δυσκολία είναι ότι μπορεί να αργήσει η παράλληλη στήριξη να έρθει στο τμήμα, με αποτέλεσμα να πρέπει το τμήμα να προχωρήσει χωρίς αυτήν. Μετά, η ίδια η παράλληλη στήριξη. Οι παράλληλες στήριξεις καλούνται να αντιμετωπίσουν διαφορετικά περιστατικά με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας... Οι παράλληλες στήριξεις που έρχονται σε ένα σχολείο, άλλες έχουν εμπειρία, άλλες όχι και αυτό είναι το λογικό. Υπάρχει ένα πλαίσιο που μπορεί να τις βοηθήσει και να τις επιμορφώσει για το πως πρέπει να λειτουργήσουν...»*

*«Άλλο σημαντικό θέμα, είναι ότι αλλάζουν οι παράλληλες στήριξεις κάθε χρόνο. Υπάρχει η δυνατότητα να υπάρχει μια συνέχεια αλλά όχι πάντα. Το ιδανικό είναι να υπάρχει μια συνέχεια αλλά δεν γίνεται..»*

*«...Για τον συντονισμό μέσα στην τάξη, υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες, πώς θα γίνει αυτή η συνεργασία; Είναι καθαρά χημεία μεταξύ των δύο συναδέλφων για το αν θα συνεργαστούν;»*

Παρακάτω διατίθενται δηλώσεις του διευθυντή σχετικά με τις δυσκολίες συνεργασίας:

*«Μια δυσκολία είναι η συνεχής αλλαγή, δηλαδή βασικό θα ήταν να μπορούσε να συνεχίσει την παράλληλη στήριξη ο ίδιος εκπαιδευτικός, για δεύτερη χρονιά ενδεχομένως...»*

*«Οφείλει να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξη...»*

## 5.2.2 Οι δυσκολίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών

### *Συνέντευξη*

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν διάφορες δυσκολίες που έχουν παρατηρήσει ή βιώσει στη συνεργασία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Αρχικά, έκαναν λόγο για τον διαμοιρασμό των υποχρεώσεων και τη μη εναλλαγή των ρόλων, που έχει ως αποτέλεσμα την απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας και συνύπαρξης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναλαμβάνει του μαθητές τυπικής ανάπτυξης και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναλαμβάνει αποκλειστικά το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς καμία ευελιξία και συνεργασία. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Β μίλησε για περιστατικά, κατά το οποία ο δάσκαλος της τάξης δεν δεχόταν δασκάλα παράλληλη στήριξης μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την υπόλοιπη τάξη, κάνοντάς το να ξεχωρίζει.

Συγκεκριμένα, για τις δυσκολίες συνεργασίας, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δήλωσε:

*«Υπάρχουν συνάδελφοι, δάσκαλοι των τάξεων που φτάνουν σε σημείο να αγνοούν τις παράλληλες στηρίξεις αλλά και το αντίστροφο, η παράλληλη στήριξη να μην μπορεί να συνεργαστεί με τον δάσκαλο της τάξης...»*

*«Έχω δει και την περίπτωση συναδέλφων εκπαιδευτικών τάξης, να θεωρούν ότι απόλυτη υποχρέωση και ευθύνη για τον μαθητή που έχει μία γνωμάτευση, είναι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης...»*

Με τις παραπάνω δηλώσεις φαίνεται να συμφωνεί ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Β, ο οποίος είπε:

*«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επιλέγουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τη διδασκαλία του χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτε την άποψη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.»*

*Μάλιστα, έχω συναντήσει και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν δέχονταν παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη τους. Παρόμοια έχω συναντήσει εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, που σχεδιάζουν τη δική τους διδασκαλία χωρίς να συμβαδίζουν με τη τάξη...»*

Η αντίληψη εκπαιδευτικών και γονέων, ότι ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο μέσα στη τάξη, αποτελεί βασική δυσκολία στη συνεργασία. Ουσιαστικά δηλαδή, θεωρείται ότι παρέχει υποστήριξη στο δάσκαλο της τάξης, όταν εκείνος δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες της διδασκαλίας, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας. Το γεγονός αυτό υποβιβάζει τον ρόλο της παράλληλης στήριξης και μειώνει τη σημαντικότητα του. Στις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι απόψεις αυτές παρατηρούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μάλιστα, σε κάποιες συνεντεύξεις εντοπίζονται σημεία, στα οποία φαίνεται ότι υποβόσκουν τέτοιες αντιλήψεις.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Β, όταν ρωτήθηκε για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο θεσμό, απάντησε:

*«Μία νοοτροπία της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία πρέπει να αλλάξει, είναι ότι ο εκπαιδευτικός γενικής αντιμετωπίζεται ως δάσκαλος της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ως βοηθός μέσα στην τάξη»*

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α δήλωσε:

*«Γενικά, η παράλληλη στήριξη είναι μία επιπλέον βοήθεια μέσα στην τάξη. Αν ο καθένας κάνει τη δουλειά του σωστά, το αποτέλεσμα είναι σημαντικό. Ουσιαστικά κάθε βοηθός είναι σημαντικός. Και δεν θέλω να πω ότι υπάρχει ο δάσκαλος και ο βοηθός, και οι δύο εκπαιδευτικοί για μένα είναι ισότιμοι και εξίσου σημαντικοί. Απλώς ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ευθύνη της τάξης και οι ευθύνες είναι αυτές που διαχωρίζουν»*

*«...Θεωρώ πως η παράλληλη είναι βοηθός μέσα στην τάξη, αλλά όχι κατώτερη»*

Τέλος, ο γονέας Β, όταν ρωτήθηκε για το θεσμό της παράλληλης στήριξης, μεταξύ άλλων, είπε:

*«Πιστεύω πως η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κάθεται δίπλα στο μαθητή και τον βοηθά να κατανοήσει αυτά που λέει ο δάσκαλος, μέσα στη τάξη. Τα λέει πολλές φορές*

*στο παιδί μέχρι να τα καταλάβει. Γιατί ο δάσκαλος έχει πολλούς μαθητές και δεν μπορεί να έχει τη προσοχή του συνεχώς σε έναν μαθητή»*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις δυσκολίες συνεργασίας, λόγω των περιορισμένων εμπειριών ή γνώσεων. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί της τάξης έχουν περισσότερη εμπειρία, ενώ οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης υπερτερούν σε διπλώματα, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη διαπροσωπική επικοινωνία.

Στη συνέντευξή του, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναφέρθηκε στο παραπάνω πρόβλημα και δήλωσε:

*«...το γεγονός ότι τα παιδιά των παράλληλων στηρίξεων είναι συνήθως νεαροί συνάδελφοι και ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής είναι τις περισσότερες φορές δάσκαλοι σε τάξεις πολλά χρόνια, που μπορεί να μην έχουν την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Αυτό μπορεί να τους αγχώνει, δηλαδή να αισθάνονται ότι δεν έχουν τις γνώσεις για να στηρίζουν κατάλληλα τους μαθητές. Μπορεί και οι δάσκαλοι των παράλληλων στηρίξεων να αισθάνονται μια ανασφάλεια, ως νέοι συνάδελφοι να μπουν σε μία τάξη. Χρειάζεται πολύ καλό συντονισμό και συνεργασία μεταξύ των δύο συναδέλφων...»*

Με την παραπάνω δήλωση φαίνεται να συμφωνεί ο διευθυντής του σχολείου, οποίος είπε:

*«Άλλη μια δυσκολία αφορά το θέμα των γνώσεων. Και δεν αναφέρομαι στο ποιος έχει περισσότερες ή λιγότερες, γιατί πολλές φορές ότι αντισταθμίζει η εμπειρία, το χάνεις με τα πτυχία. Θέλω να πω ότι δεν είναι απαραίτητο να είναι καλύτερος αυτός που έχει την εμπειρία ή να είναι καλύτερος αυτός που έχει τα πτυχία. Απλά μετά δημιουργούνται θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, τα οποία εμποδίζουν την συνεργασία, αυτό είναι το βασικότερο, δηλαδή η μη σωστή επικοινωνία.»*

Τέλος, όπως αναφέρεται στις συνεντεύξεις, η ελλιπής κατανόηση των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των δύο εκπαιδευτικών, μπορεί να επιφέρει προβλήματα στην επικοινωνία. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α αναφέρθηκε σε ένα τέτοιο περιστατικό.

Συγκεκριμένα, δήλωσε:

*«Έχει τύχει χρονιά που αντιμετώπισα πολλές δυσκολίες. Ίσως έφταιγε ότι εγώ δεν γνώριζα καλά ποιος είναι ο ρόλος της παράλληλης, δηλαδή τι πρέπει να κάνει και τι όχι»*

*«Απλώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είχε απορροφηθεί από τη διδασκαλία και το ρόλο της δασκάλας της γενικής τάξης, που δεν είχε αναπτύξει καμία σχέση με το μαθητή της. Θυμάμαι ένα περιστατικό, που έδινα βαθμούς στους γονείς και η ίδια ήταν μέσα στην τάξη και μιλούσε με τους γονείς όλων των μαθητών και στην αυλή ήταν ο μαθητής της μόνος του και είχε πάθει μια κρίση. Δεν είχε ασχοληθεί καθόλου»*

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αναφέρθηκε στο θέμα των καθηκόντων και είπε:

*«...Στο κομμάτι των παράλληλων στηρίξεων, θα πρέπει να υπάρχει ένα μεγαλύτερος συντονισμός, θα πρέπει να υπάρχει ένα σημείο αναφοράς, ούτως ώστε να μην χρειάζεται κάποιος συνάδελφος να μπει στην διαδικασία να πει ότι ερμηνεύει διαφορετικά τα πράγματα και γιατί ο άλλος συνάδερφος το βλέπει με αυτόν τον τρόπο. Είναι γεγονός ότι το καθηκοντολόγιο μας είναι συγκεκριμένο. Να μην μπαίνουμε στη διαδικασία να το ερμηνεύουμε, όπως μας βολεύει...»*

Τέλος, ο διευθυντής ανέφερε:

*«...Οφείλει να υπάρχει γνώση των καθηκόντων αλλά και των δυνατοτήτων του καθενός...»*

### *Παρατήρηση*

Κατά την παρατήρηση των δυο μελετών περίπτωσης, αναδύθηκαν ορισμένες δυσκολίες, που συμφωνούν με τα στοιχεία της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, στην πρώτη μελέτη περίπτωσης παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία των μαθητών, αλλά ο καθένας αναλαμβάνει το κομμάτι που του αντιστοιχεί. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις που εναλλάσσουν ρόλους, χωρίς όμως να υπάρχει η ανάλογη οργάνωση από πριν. Ακόμα, καταγράφηκε ένα περιστατικό, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός της τάξης παρενέβη στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, προκειμένου να διορθώσει τον τρόπο διδασκαλίας του, καθώς θεωρούσε ότι δεν ήταν ο κατάλληλος. Όσον αφορά στη συμπεριφορά του μαθητή, επειδή είναι ένα εσωστρεφές παιδί με δυσκολίες κοινωνικοποίησης, δεν επικοινωνεί και δεν συνδέεται συναισθηματικά εύκολα με

τους γύρω του. Μέσα από τη παρατήρηση, προέκυψε ότι το παιδί έχει αναπτύξει μια μεγαλύτερη οικειότητα και εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό της τάξης, γεγονός που επιβεβαιώνει το διαχωρισμό που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία των δυο εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, στις 31-05-21 καταγράφηκαν οι εξής παρατηρήσεις:

*A. Συμπεριφορές του μαθητή/ της μαθήτριας προς τον/την:*

*1. Εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής*

Μετά από πολλή συζήτηση και προσπάθεια, είπε στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ότι είναι στεναχωρημένος, γιατί τον μάλωσε η δασκάλα. Φαινόταν ότι είχε ανάγκη να μοιραστεί τις σκέψεις του, με κάποιον που εμπιστευόταν.

*2. Εκπαιδευτικό γενικής αγωγή*

Ο μαθητής ήταν φοβισμένος, επειδή η δασκάλα του τον μάλωσε, αφού δεν απαντούσε καθόλου στις ερωτήσεις της

*B. Δυσκολίες συνεργασίας που παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών*

- Απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας των μαθητών.
- Παρέμβαση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Στην δεύτερη μελέτη περίπτωσης, υπήρχε μια καθαρή διαχωριστική γραμμή στις διδασκαλίες των δύο εκπαιδευτικών. Ο καθένας είχε αναλάβει το σχεδιασμό και την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές του. Δεν υπήρχαν εναλλαγές ρόλων, εκτός από περιπτώσεις απουσίας του δασκάλου της τάξης. Όσον αφορά στη συμπεριφορά του μαθητή, είχε μεγάλη ανάγκη να μαθαίνει ο εκπαιδευτικός της τάξης, σχετικά με την πρόοδό του. Σε αυτό το σημείο διακρίνεται η υποβίβαση του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σε «βοηθό», ενώ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, σε «δάσκαλο της τάξης».

Ειδικότερα, στη 01/06/2021 καταγράφηκαν οι εξής παρατηρήσεις:

*A. Συμπεριφορές του μαθητή/ της μαθήτριας προς τον/την:*



### 1. Εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής

Η μαθήτρια εξετάστηκε από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Η μαθήτρια ζήτησε από την εκπαιδευτικό να ενημερώσει τον δάσκαλο της τάξης ότι ολοκλήρωσε τις εργασίες μόνη της και τα πήγε πολύ καλά.

### 2. Εκπαιδευτικό γενικής αγωγή

Η μαθήτρια φαίνεται να έχει ανάγκη επιβράβευσης από τον δάσκαλο της τάξης. Θέλει να γνωρίζει κάθε επίτευγμα της, δηλαδή κάθε δραστηριότητα που έχει καταφέρει να ολοκληρώσει. Αφότου είχε ελέγξει τις ασκήσεις με την παράλληλη στήριξη, ήθελε να σηκωθεί στον πίνακα και να λύσει τις ασκήσεις.

### B. Δυσκολίες συνεργασίας που παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών

- Διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων και απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Απουσία συμμετοχής του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη ροή του μαθήματος.

## 5.3 Οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο

### Συνέντευξη

Οι συνεντευξιζόμενοι ρωτήθηκαν για τις αλλαγές που θα έκαναν στο μοντέλο της παράλληλης στήριξης, έτσι όπως εφαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα. Πρωτίστως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη των παιδιών, από τη στιγμή που έχουν διάγνωση, να λαμβάνουν την ανάλογη υποστήριξη. Ουσιαστικά δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να πηγαίνουν στο σχολείο από την αρχή της σχολικής χρονιάς και όχι σε διαφορετικές φάσεις, όπως συμβαίνει. Μάλιστα στη συνέντευξη του, ο διευθυντή ανέφερε πως είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνεχίζουν και δεύτερη χρονιά με τον ίδιο μαθητή, ώστε να υπάρχει μια εξέλιξη στην πρόοδο του.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, όταν ρωτήθηκε για τις αλλαγές στο μοντέλο της παράλληλης στήριξης, απάντησε:

*«Το θεσμό για πρώτη φορά τον συνάντησα το 2007, όπου εγώ είχα Δευτέρα δημοτικού και είχα μέσα ένα παιδάκι, του οποίου είχε εγκριθεί παράλληλη στήριξη, την οποία πήρε τον Απρίλιο. Την επόμενη χρονιά, το ίδιο παιδάκι πήρε την παράλληλη στήριξη Μάρτιο. Ένα πράγμα που θα άλλαζα είναι ότι από την στιγμή που ξεκινάμε Σεπτέμβριο, κάθε παιδάκι θα πρέπει να έχει την παράλληλη στήριξη που χρειάζεται...»*

Ο διευθυντής του σχολείου, συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη, δήλωσε:

*«Ένα βασικό θα ήταν να μπορούσε να συνεχίσει την παράλληλη στήριξη ο ίδιος εκπαιδευτικός, για δεύτερη χρονιά ενδεχομένως και να λαμβάνουν οι μαθητές από την αρχή του χρόνου εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης»*

Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α αναφέρθηκε σε ένα τέτοιο περιστατικό και είπε:

*«...Το παιδί την πρώτη χρονιά είχε παράλληλη στήριξη, από τα μέσα του χρόνου, αλλά τη δεύτερη δεν ήρθε καθόλου..»*

Ακόμα, στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να παρέχονται επιμορφωτικά σεμινάρια για θέματα της ειδικής αγωγής, όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, αλλά και για τον δάσκαλο της τάξης. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε από την ειδική παιδαγωγό, οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης οφείλουν να έχουν καλύτερη επικοινωνία με τον συντονιστή ειδικής αγωγής ή τον ψυχολόγο, προκειμένου να δέχονται την κατάλληλη υποστήριξη, όταν χρειάζεται.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου, σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης και υποστήριξης, δήλωσε:

*«...Να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση, των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, για ζητήματα ειδικής αγωγής...»*

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είπε:

*«...Θεωρώ ότι οι παράλληλες στήριξεις θα πρέπει να έχουν μια καλύτερη επαφή με τον συντονιστή ειδικής αγωγής, να γίνονται κάποια σεμινάρια, να δίνονται κάποιες διευκρινιστικές οδηγίες, να μπορεί γενικά ο δάσκαλος της ειδικής αγωγή να αποτανθεί*

*κάπου και να βοηθηθεί. Θα μπορούσε να υπάρχουν σεμινάρια, στα οποία θα πηγαίνει η παράλληλη στήριξη μαζί με τον δάσκαλο της τάξης...»*

*«...Πώς θα παρέμβουν σε αυτό το κομμάτι και γενικά ποιος μπορεί να τους βοηθήσει; Ο ψυχολόγος που έρχεται στο σχολείο μία φορά την εβδομάδα, που πολλές φορές είναι κοινωνικός λειτουργός;...»*

Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Α αναφέρθηκε στην ανάγκη αλλαγής της αντίληψης ότι ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης πρέπει να βρίσκεται συνεχώς δίπλα στο παιδί. Ουσιαστικά, υποστηρίζει ότι οφείλει να εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία όλων των παιδιών και να συμπληρώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα είπε:

*«Αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι η νοοτροπία ότι η παράλληλη πρέπει να είναι συνεχώς δίπλα στο παιδί... μπορεί να είναι ισότιμη δασκάλα και να αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών, που δεν μπορεί η δασκάλα της τάξης, και αυτό γιατί η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι και έξω στο διάλειμμα. Τα παιδιά συζητούν μαζί της πράγματα, που δεν μπορούν να βρουν τη δασκάλα για να της τα πουν. Είναι παρούσα σε συγκρούσεις και διαπληκτισμούς μεταξύ παιδιών, οπότε μπορεί να παρατηρήσει τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους. Βοηθάει λοιπόν τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, να έχει μια συνολικότερη εικόνα για τα παιδιά της τάξης.*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής Β, όταν ρωτήθηκε για τις τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν στο τρόπο εφαρμογής του θεσμού, υποστήριξε ότι είναι σημαντικό, πρωτίστως να αλλάξει η νοοτροπία της εκπαιδευτικής κοινότητας, ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι βοηθός μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα, είπε:

*«Αυτό που θεωρώ ότι πρέπει να αλλάξει είναι η νοοτροπία της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό γενικής ως δάσκαλο της τάξης και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ως βοηθό μέσα στην τάξη. Οι δύο εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται και να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ρόλοι τους είναι ισότιμοι και ισάξιοι, όπως ανέφερα και στην αρχή»*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της παράλληλης στήριξης, στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, καθώς και ο προσδιορισμός των προκλήσεων υλοποίησης του μοντέλου. Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης δεν ανταποκρίνεται σε κανένα από τα μοντέλα που περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακόμα, εντοπίζονται αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή του μοντέλου, που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας (Friend & Cook, 2013· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010· Mavropalias & Anastasiou, 2016). Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να προσδώσουν καθολικά συμπεράσματα, αλλά μόνο να ενισχύσουν την ως τώρα μελέτη του θέματος και να προσθέσουν σε αυτή νέες πληροφορίες.

### 6.1 Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης

Όπως εντοπίζεται μέσα από τη βιβλιογραφία, η παράλληλη στήριξη, έτσι όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο, δεν αντιστοιχεί σε κανένα από τα μοντέλα συνδιδασκαλίας, όμως, παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο One teach – One assist. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο δάσκαλος της γενικής αγωγής έχοντας ηγετικό ρόλο, διδάσκει τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, ενώ ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής έχοντας βοηθητικό ρόλο, αναλαμβάνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bryant Davis, Dieker, Pearl, & Kirkpatrick, 2012· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Η παράλληλη στήριξη εφαρμόζεται με ανάλογο τρόπο, αλλά διαφέρει σε δύο βασικά σημεία. Πρωτίστως, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αναλαμβάνει ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μια τάξη στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Δεύτερον, ο ρόλος του είναι περισσότερο στατικός, αφού υποστηρίζει το μαθητή, καθούμενος δίπλα του, σε αντίθεση με το μοντέλο One teach – One assist, όπου ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής περιφέρεται μέσα στη τάξη, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές που δυσκολεύονται (Friend &

Cook, 2013· Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & McDuffie, 2005· Murawski, 2009).

Στην έρευνα των Μαυρόπαλια και Αναστασίου (2016), η παράλληλη στήριξη χαρακτηρίζεται ως *one-to-one model*, αφού ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναλαμβάνει ένα μόνο μαθητή και όχι μια ολόκληρη τάξη. Όπως προαναφέρεται, πρόκειται για ένα στατικό μοντέλο, όπου ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης κάθεται δίπλα στον μαθητή και τον βοηθάει να διεκπεραιώσει τις δραστηριότητες, ενώ ο δάσκαλος γενικής αγωγής διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Στρογγυλό και Τραγουλιά (2013), η παράλληλη στήριξη χαρακτηρίζεται ως *leader and assistant model*, αφού ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει ηγετικό ρόλο μέσα στην τάξη. Οι συνδιδάσκαλοι δεν μοιράζονται τις ευθύνες για όλους τους μαθητές, αλλά ο καθένας αναλαμβάνει συγκεκριμένους. Ουσιαστικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανατίθενται στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές, στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές εμπίπτει εξ ολοκλήρου στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν εμπλέκονται στη διδασκαλία, ενώ πολλές φορές αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως πρόβλημα που οφείλει να διορθωθεί από τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης. Παρόλο που θεωρητικά, η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να απορρίπτει το συγκεκριμένο μοντέλο, πρακτικά συνεχίζει να εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία (Strogilos, 2012· Strogilos & Tragoulia, 2013· Vlachou, 2006).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με τη βιβλιογραφική έρευνα, αφού, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία και η συνυπευθυνότητα είναι απαραίτητα στοιχεία της συνδιδασκαλίας, πρακτικά επέλεξαν να διαμοιράσουν τις ευθύνες και να διαχωρίσουν τη διδασκαλία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αποκλειστικά αρμοδιότητα του δασκάλου παράλληλης στήριξης. Εκείνος θέτει γνωστικούς, συμπεριφορικούς και κοινωνικούς στόχους, σύμφωνα με τους οποίους οργανώνει παρεμβάσεις, ώστε να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Βέβαια, στις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με στόχο τη σχεδίαση και την οργάνωση της διδασκαλίας. Πρακτικά όμως, επιλέγουν να διαμοιράζουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους, αφού ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σχεδιάζει τη διδασκαλία των τυπικά αναπτυσσόμενων

μαθητών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών με διάγνωση, ενώ ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βοηθά μονό τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη χρήση διαφοροποιημένου υλικού. Όπως παρατηρείται, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού ο καθένας σχεδιάζει και διεκπεραιώνει τη δική του διδασκαλία.

## 6.2 Οι δυσκολίες του μοντέλου παράλληλης στήριξης

Όπως προκύπτει μέσα από τη βιβλιογραφία, οι δυσκολίες που συναντώνται στην εφαρμογή του μοντέλου της παράλληλης στήριξης είναι σημαντικές, καθώς περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας. Ο προσδιορισμός και η αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι απαραίτητη διαδικασία, προκειμένου η συμπερίληψη μαθητών να είναι ολοκληρωτική και ουσιαστική. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν τόσο στο θεσμικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, όσο και στην συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Stefanidis & Strogilos, 2015· Strogilos, Kaila, & Tragoulia, 2013· Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Η στελέχωση της παράλληλης στήριξης με προσωπικό, αποτελεί μια απαιτητική και χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία. Κάθε χρόνο, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιλέγονται από έναν πίνακα βάσει κριτηρίων, προκειμένου να αναλάβουν την υποστήριξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σύμβαση ορισμένου χρόνου (Papadimitriou & Koutsouklenis, 2021a· Papadimitriou & Koutsouklenis, 2021b· Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Επειδή όμως η υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών, με μόνιμο προσωπικό, είναι περιορισμένη, ενώ η ανάθεση ενός μαθητή, για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά, στο ίδιο αναπληρωτή δάσκαλο, είναι σπάνιο φαινόμενο, δημιουργούνται εμπόδια εξέλιξη των μαθητών. Εξαιτίας αυτής της μεταβλητότητας, οι στόχοι και το εξατομικευμένο πρόγραμμα διαφοροποιείται, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η κοινωνική, συμπεριφορική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Ακόμα, η μη έγκαιρη τοποθέτηση δασκάλων παράλληλης στήριξης στις σχολικές μονάδες δυσχεράνει την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018· Hehir, Grindall, Freeman, Lamoreau, Borquaye, & Burke, 2016· Papadimitriou & Koutsouklenis, 2021a). Στην

έρευνα των Κουστοκλένη και Παπαδημητρίου (2021a), αναφέρεται ότι το σχολικό έτος 2018-2019, από τον Σεπτέμβρη έως τον Απρίλιο, έγιναν εννέα φάσεις προσλήψεων αναπληρωτών, για την κάλυψη κενών της παράλληλη στήριξη. Μάλιστα, η πρώτη φάση πρόσληψης αναπληρωτών κάλυψε λιγότερο από το ένα τέταρτο των αναγκών στα σχολεία. Ακόμα, στην έρευνα των Μαυρόπαλια και Αναστασίου (2016), αναφέρεται πως κάθε εκπαιδευτικός συχνά ανατίθεται σε παραπάνω από ένα μαθητή ή προσλαμβάνεται με μειωμένο ωράριο, με αποτέλεσμα την ελλιπή υποστήριξη των μαθητών.

Στην έρευνα των Κουστοκλένη και Παπαδημητρίου (2021a), γίνεται αναφορά στην περιορισμένη γνώση των εκπαιδευτικών για ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, περίπου το 40% των εκπαιδευτικών που προσελήφθη στην ειδική αγωγή, δεν είχε κανένα προσόν για τη συγκεκριμένη θέση. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν ως δάσκαλοι παράλληλης στήριξης είχαν λιγότερο από ένα χρόνο εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, περίπου 6 από τους 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος, χωρίς κανένα προσόν και χωρίς διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή, εργάζονταν ως παράλληλη στήριξη. Το γεγονός αυτά αποδεικνύουν ότι το μοντέλου της παράλληλης στήριξης στελεχώνεται από προσωπικό, που δεν είναι ικανό ή έμπειρο να διατελέσει αυτό το ρόλο. Επιπλέον, η απουσία υπηρεσιών καθοδήγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία, εντός του σχολικού πλαισίου, δημιουργεί επιπλέον εμπόδια, στην ανάπτυξη μιας επιτυχημένης συνεργατικής διδασκαλίας.

Όσον αφορά τις δυσκολίες συνεργασίας, ο διαχωρισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συνδιδασκάλων, δημιουργεί εμπόδια στην ανάπτυξη μια υγιούς συνεργασίας μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αποτελεσματικότητα του μοντέλου. Είναι σημαντικό, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών να καθορίζονται εξ αρχής, ώστε ο καθένας να αναλαμβάνει τις αρμοδιότητες που του αναλογούν. Όμως, η εναλλαγή των ρόλων και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, Stefanidis, & Tragoulia, 2016· Strogilos & Tragoulia, 2013). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής οργανώνει και σχεδιάζει τη διδασκαλία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναλαμβάνει

την υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ουσιαστικά, οι συνδιδάσκαλοι διαμοιράζουν τις ευθύνες και εργάζονται ατομικά (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, Stefanidis, & Tragoulia, 2016· Strogilos & Tragoulia, 2013). Μάλιστα, η συγκεκριμένη κατάσταση ενισχύεται από την υπάρχουσα νομοθεσία, αφού ο νόμος 3699/2008 αναφέρει ότι ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνος για την εξέλιξη του μαθητή με γνωμάτευση, διαχωρίζοντας έτσι τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

Εκτός από το διαχωρισμό, η ανισότητα των ρόλων και των ευθυνών επηρεάζει σημαντικά τη συνεργασία των συνδιδασκάλων. Στην έρευνα των Τραγουλιά και Στρογγυλού (2013), οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση της διδασκαλίας, ήταν άνισοι, με τον δάσκαλο γενικής αγωγής να έχει μεγαλύτερο κύρος μέσα στην τάξη. Οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης όντας νέοι, χωρίς διδακτική εμπειρία, ανέλαβαν βοηθητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ουσιαστικά, ο ρόλος τους περιορίζεται στην ατομική υποστήριξη του μαθητή, γεγονός που μάλιστα διαχωρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα των Scruggs, Mastropieri και McDuffie (2007) αναφέρεται πως η συνθήκη αυτή προκύπτει, είτε γιατί υπάρχουν περισσότεροι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, είτε γιατί ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναπτύσσει το αίσθημα ιδιοκτησίας για την τάξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να δουλεύει ατομικά με τον μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Οι δυσκολίες του μοντέλου της παράλληλης στήριξης, που εντοπίζονται στη παρούσα μελέτη, φαίνεται να συμφωνούν με αυτές που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην πρόσληψη προσωπικού για την παράλληλη στήριξη, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να λαμβάνουν υποστήριξη καθυστερημένα. Έπειτα, δήλωσαν πως η εκπαίδευση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι ανεπαρκής, για να αναλάβουν έναν τόσο σημαντικό ρόλο. Στην συνέχεια, εξέφρασαν δυσκολίες που βιώνει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην απουσία εκπαίδευσης σε συνεργατικές πρακτικές, ώστε οι συνδιδάσκαλοι να συναποφασίζουν και να επικοινωνούν αποδοτικά. Ακόμα, ο διαμοιρασμός και η μη εναλλαγή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, δημιουργεί επιπλέον προβλήματα στη συνεργασία. Μάλιστα, η ανισότητα μεταξύ των δασκάλων, με τον έναν να αναλαμβάνει ηγετικό



ρόλο και τον άλλο να έχει βοηθητικό, μπορεί να δημιουργήσει μια συγκρουσιακή σχέση. Τέλος, η ελλιπής κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών του κάθε εκπαιδευτικού, δυσχεράνει τη μεταξύ τους συνεργασία.

### 6.3 Οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο

Η σχέση ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο μιας χώρας και στις αντιλήψεις της κοινωνίας, είναι δυναμική, πράγμα που αποδεικνύει ότι για να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή στη νοοτροπία για την παράλληλη στήριξη, πρέπει να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο της (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Στην έρευνα των Μαυρόπαλια και Αναστασίου (2016), αναφέρεται ότι είναι σημαντικό η παράλληλη στήριξη να ανατίθεται στην τάξη και όχι στο μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Με τον τρόπο αυτό, οι δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ισότιμους ρόλους και μειώνεται η στοχοποίηση του μαθητή. Ακόμα, στην έρευνα των Παπαδημητρίου και Κουτσοκλένη (2021), εξηγείται η ανάγκη πρόσληψης όλων των εκπαιδευτικών από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Η επίλυση αυτού του προβλήματος, οδηγεί στην κατάργηση της αντίληψη που θέλει τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής ως οικοδεσπότη και τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ως καθυστερημένο επισκέπτη. Όσον αφορά στη συνεργασία, η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, εντός του σχολικού πλαισίου, είναι απαραίτητο στοιχείο για τη βελτίωση αυτής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, μέσω προγραμμάτων καθοδήγησης και επαγγελματικής ανέλιξης, οφείλουν να εκπαιδεύονται, ώστε να αναπτύσσουν συνεργατική νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία, από κοινού, θα οργανώνουν και θα υλοποιούν τη διδασκαλία (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, 2012· Strogilos, Nikolarazi, & Tragoulia, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν σε ανάλογες προτάσεις βελτίωσης του μοντέλου. Πρωτίστως, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην ανάγκη πρόσληψης του προσωπικού της παράλληλης στήριξης από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε τα παιδιά να δέχονται έγκαιρα την απαιτούμενη υποστήριξη. Μάλιστα, ο διευθυντής του σχολείου δήλωσε ότι η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά, στον ίδιο μαθητή, θα επέφερε μεγαλύτερη πρόοδο, αφού θα συνεχιζόταν το ίδιο εξατομικευμένο πρόγραμμα για περισσότερο χρονικό διάστημα. Ακόμα, επισημάνθηκε η ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας που

θέλει το δάσκαλο παράλληλης στήριξης, βοηθό μέσα στην τάξη. Τέλος, αναφέρθηκε η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των δύο συνδιδασκάλων, σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ώστε η μεταξύ τους συνεργασία, να είναι αποτελεσματικότερη. Βέβαια, δεν έγινε αναφορά στην σημαντικότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε πρακτικές συνεργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 7.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο. Όπως συμπεραίνεται από την παρούσα μελέτη και την βιβλιογραφική έρευνα, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, αν και δεν ταυτίζεται με κανένα μοντέλο, φέρει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο One teach-One Assist, αφού ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παρέχει υποστήριξη στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης χαρακτηρίζεται ως leader and assist model, καθώς ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, όντας ο δάσκαλος της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο, όντας δάσκαλος ενός ή δύο μαθητών (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, 2012· Strogilos & Tragoulia, 2013· Vlachou, 2006). Όπως συμπεραίνεται από την ερευνήτρια, οι δύο συνδιδάσκαλοι επιλέγουν να διαμοιράζουν τους ρόλους και τις αρμοδιότητες τους. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει τη διδασκαλία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, αφήνοντας τη διδασκαλία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ο ίδιος δεν εμπλέκεται σε αυτή, όπως και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν εμπλέκεται στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθητών. Πρακτικά όμως, ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να διαχωρίσει και τον μαθητή με δυσκολίες, από τους υπόλοιπους μαθητές, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει στιγματισμό και περιθωριοποίηση και στιγματισμό. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί η επίδραση του διαμοιρασμού αυτού, στην ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη γενική τάξη.

Όπως συμπεραίνεται από την παρούσα μελέτη και τη βιβλιογραφική έρευνα, οι σημαντικότερες δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, αφορούν το θεσμικό πλαίσιο της χώρας και τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Οι βασικές θεσμικές δυσκολίες, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι η ελλιπής στελέχωση της παράλληλης στήριξης με μόνιμο προσωπικό, η καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και η περιορισμένη γνώση των προσληφθέντων εκπαιδευτικών

σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων προκύπτουν από το διαμοιρασμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, από την ελλιπή επικοινωνία, από την ανισότητα των ρόλων και την απουσία συνεργατικών πρακτικών (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Stefanidis & Strogilos, 2015· Strogilos, Kaila, & Tragoulia, 2013· Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016). Όπως συμπεραίνεται από την ερευνήτρια, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αντιμετωπίζει αρκετές και σημαντικές δυσκολίες, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου στην ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην γενική τάξη. Για αυτό το είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η επίδραση που έχουν αυτές οι δυσκολίες στην ένταξη του μαθητή.

Τέλος, για τον περιορισμό των δυσκολιών που συναντά ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, είναι απαραίτητο να υπάρξουν ορισμένες βελτιώσεις στο θεσμικό πλαίσιο για την παράλληλη στήριξη, αλλά και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Όπως συμπεραίνεται από την παρούσα μελέτη και τη βιβλιογραφική έρευνα, οι προτεινόμενες αλλαγές στο μοντέλο, αφορούν στην στελέχωση της παράλληλης στήριξης με μόνιμο προσωπικό και στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής αγωγή και σε συνεργατικές πρακτικές. Ακόμα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να ανατίθεται σε ολόκληρη την τάξη και όχι σε έναν μαθητή, ώστε να αλλάξει η νοοτροπία που θέλει τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υπεύθυνο μόνο για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos, 2012· Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012). Όπως συμπεραίνεται από την ερευνήτρια, οι συγκεκριμένες αλλαγές είναι απαραίτητες για να βελτιωθεί το μοντέλο της παράλληλης στήριξης και να είναι αποτελεσματικότερη η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές. Είναι σημαντικό να ερευνηθούν και να υπάρξουν και άλλες αλλαγές στο μοντέλο.

## 7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθώς και οι απαραίτητες αλλαγές στο μοντέλο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, λόγω ορισμένων περιορισμών. Συγκεκριμένα, το δείγμα

της έρευνας είναι μικρό, αφού αξιοποιούνται δύο μελέτες περίπτωσης στην παρατήρηση και στο ημερολόγιο, και 6 συμμετέχοντες στη συνέντευξη. Ακόμα, η απουσία δεύτερου ερευνητή, κατά την διάρκεια της παρατήρησης, απειλεί την εγκυρότητα της έρευνας. Τέλος, το χρονικό διάστημα της παρατήρησης ήταν μικρό, λόγω λήξης του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να απειλείται η εγκυρότητα της έρευνας.

### 7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

- Οι περισσότερες έρευνες, που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας και συγκεκριμένα το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, εστιάζουν στις δυσκολίες ή τα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Λίγες είναι οι έρευνες, που εστιάζουν στους μαθητές και μελετούν τις επιπτώσεις, που έχει ο τρόπος εφαρμογής της συνδιδασκαλίας, στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Strogilos & King-Sears, 2019). Για αυτό κρίνεται απαραίτητο, να διεξαχθούν περισσότερες μελέτες, από την οπτική των παιδιών.
- Ο διαμοιρασμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων είναι ένα συχνό πρόβλημα στην συνεργασία των συνδιδασκόντων. Είναι σημαντικό να υπάρξουν περισσότερες έρευνες που μελετούν, κατά πόσο ο διαχωρισμός των ρόλων των συνδιδασκόντων, διαχωρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές του, αλλά και τις επιπτώσεις που έχει ο διαχωρισμός αυτός.
- Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή του μοντέλου παράλληλης στήριξης. Για αυτό τον λόγο κρίνεται σημαντικό, να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες, ώστε να εντοπιστούν οι απαραίτητες αλλαγές, που θα περιορίσουν τις δυσκολίες, κάνοντας έτσι το μοντέλο αποτελεσματικότερο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7.
- Almon, S., & Feng, J. (2012). Co-Teaching vs. Solo-Teaching: Effect on Fourth Graders' Math Achievement. *Online Submission*. 1-33.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.
- Anisimova, T., & Thomson, S. B. (2012). Enhancing multi-method research methodologies for more informed decision-making. *JOAAG*, 7(1), 96-104.
- Austin, L. V. (2001). Teacher's Beliefs about Co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education: UK.
- Βλάχου, Κ. (2007). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Γράφημα, 129-131.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.) *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 65-106
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 65-89.

- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.
- Bryman, A. (2017). Οι ερευνητικές μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών (Αθ. Αϊδίνης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bouzakis, S., & Berdousi, E. (2008). The educational argumentation of the Hellenic political forces on special education in the 1913, 1929, 1964, and 1985 reforms. *Educational Research and Reviews*, 3(3), 94-100.
- Bryant Davis, K. E., Dieker, L., Pearl, C., & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the middle: Co-planning between general and special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(3), 208-226.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στων Μ. Γελαστοπούλου & Γ. Μουταβέλη (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 11-42.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. (Μετ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ιών.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).
- Cole, C. (2006). Closing the Achievement Gap Series: Part III. What Is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? *Education Policy Brief* 4(11), 1-12.

- Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and Collaborating in Co-Taught Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323–332.
- Dagli Gokbulut, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17.
- Diamond, K. E., & Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded-Is much of it justifiable? *Exceptional children*, 35(1), 5-22.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special needs education: Country data 2010*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Friend, M., & Cook, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.



- Friend, M., & Cook, L. (2004). Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics. *New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting Albuquerque*, 1-33.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Grant, M. (2014) A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model.
- Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Hadley, W., & Archer, D. E. (2017). College students with learning disabilities: An at-risk population absent from the conversation of diversity. In E. Kim & K.C. Aquino (Eds.), *Disability as Diversity in Higher Education: Policies and Practices to Enhance Student Success*. New York: Routledge.
- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206.
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 13-23.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2017) Ποιοτικές μέθοδοι ερευνάς και επιστημολογία των κοινωνικών επιστήμων. Αθήνα: Τζιόλας.

Jordan, R. R., & Powell, S. D. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 27-39.

Ζαγκότας, Β. (2010). *Ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ιωάννινα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

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

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American secondary education*, 77-88.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 1-20.

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-265.

Κουρκούτας, Η., Caldin, R. & Prunier, M.-G. (2011). Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε Ελλάδα, Γαλλία και Ιταλία: Κριτικά σχόλια και παρατηρήσεις για την ενταξιακή κουλτούρα. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 322-339.

Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της Εξέλιξης της Παράλληλης Στήριξης την Πενταετία 2014-2019 μέσω Συγκεντρωτικών Δεδομένων. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 98-117.

Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021a). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2021b). The Extent of Late Hiring in Special Education: A Report on the Greek Institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11.

- Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kursch, M., & Veteska, J. (2020). Advantages and disadvantages of co-teaching. Prague, Czech Republic.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 12-14.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ., & Μαρκάκης, Ε. (2005). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 243-262.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (64), 73-93.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmund, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching exceptional children*, 37(3), 20-24.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι απλά βήματα-Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1).
- Mantzikos, C., Lappa, C., Siamanta, V., & Charoumenou, Z. (2018). Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 144-162.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in school and clinic*, 40(5), 260-270.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Γράφημα, 37-52.

- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
- McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada, and Australia. *International Perspectives Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 311-338
- Murawski, W. W. (Ed.). (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: making the co-teaching marriage work!*. USA: Corwin Press.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Newby, P. (2019). Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. (Επιμ. Γ. Μανωλίτσης, Μετ. Ι. Φυρριπή). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2016). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Γ' Έκδοση). Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πέννα, Α. (2011). Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να ενεργούν συνεργατικά. Στο Β. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Μυτιλήνη, 135 – 148.
- Pazey, B. L., Heilig, J. V., Cole, H. A., & Sumbera, M. (2015). The more things change, the more they stay the same: Comparing special education students' experiences of accountability reform across two decades. *The Urban Review*, 47(3), 365-392.

- Pezdek, K., & Rasiński, L. (2017). Between exclusion and emancipation: Foucault's ethics and disability. *Nursing Philosophy, 18*(2), 12131-12143.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education, 41*, 1-12.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 243-249.
- Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(3), 173-183.
- Ricci, L. A., & Fingon, J. C. (2017). Faculty Modeling Co-Teaching and Collaboration Practices in General Education and Special Education Courses in Teacher Preparation Programmes. *Athens Journal of Education, 4*(4), 351-362.
- Robson, C., (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. (Μετ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children, 73*(4), 392- 416.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology. *Research in social science and disability, 2*(1), 9-28.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies, 41*(4), 393-413.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1241-1258.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education, 27*(2), 185e199.

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 344-359.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and teacher education, 35*, 81-91.

Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 61*(1), 32-40.

Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. *The Sage handbook of special education, 417-428*.

Turner, S. F., Cardinal, L. B., & Burton, R. M. (2017). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. *Organizational Research Methods, 20*(2), 243-267.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1981). *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως. Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των Αποκλινόντων εκ του Φυσιολογικού Ατόμων και Άλλων τινών Εκπαιδευτικών Διατάξεων*. (Υπ'Αριθμ. 1143, ΦΕΚ Α' ' §§ 80-1-48). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1985). *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις*. (Υπ'Αριθμ. 1566, ΦΕΚ Α' ' §§ 167- 1- 103). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000). *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις* (Υπ'Αριθμ. 2817, ΦΕΚ Α' ' §§ 78-1-18). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη Διασφάλιση Ίσων Ευκαιριών σε Άτομα με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (Υπ'Αριθμ. 3699, ΦΕΚ Α' ' §§199- 1-37). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education, 18*(1), 17-35.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39-58.

Vlachou, A., & Zoniou-Sideri, A. (2010). Inclusive education and collaborative practices between general and special education teachers. *ΕΞΕΛΙΞΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, 75*

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of learning disabilities, 30*(4), 395-407.

Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M., & Gould, M. (2011). Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. *An exploration of the experiences of young pupils in primary school. National Council for Special Education Research Report, (8).*

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE

Zindler, R. (2009). Trouble in paradise: A study of who is included in an inclusive classroom. *Teachers College Record, 11*(8), 1971-1996.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα Ι: Πρωτόκολλα συνεντεύξεων

#### Πρωτόκολλο Συνέντευξης (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

##### *Δημογραφικά στοιχεία*

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο:

Επάγγελμα/θέση:

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε σε περιβάλλον συνδιδασκαλίας;
3. Έχετε εκπαιδευτεί σχετικά με την εργασία σε περιβάλλον συνδιδασκαλίας;

##### *Ρόλοι και υποχρεώσεις*

1. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και ποιος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, μέσα στη τάξη;
2. Πώς οργανώνετε συνήθως την διδασκαλία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
3. Ποιος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, καθώς και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
4. Σχεδιάζεται από κοινού με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης την διδασκαλία των μαθητών ή προτιμάτε να διαμοιράζεται τους ρόλους σας; Αν ναι, για ποιους λόγους;

##### *Οφέλη και δυσκολίες*

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη;
2. Ποιες δυσκολίες έχετε αντιμετωπίσει στην εφαρμογή του μοντέλου παράλληλης στήριξης;
3. Τι πιστεύεται ότι πρέπει να αλλάξει στον τρόπο εφαρμογής της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο;



Πρωτόκολλο Συνέντευξης  
(Διευθυντής)

*Δημογραφικά στοιχεία*

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο:

Επάγγελμα/θέση:

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;
2. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής σε σχολείο;
3. Έχετε εργαστεί σε περιβάλλον συνδιδασκαλίας;

*Ρόλοι και υποχρεώσεις*

1. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και ποιος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, μέσα στη τάξη;
2. Τι αναμένετε από το εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών;
3. Τι αναμένετε από το εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, όσον αφορά την μεταξύ τους συνεργασία;
4. Μέσα από την εμπειρία σας, πώς οργανώνεται τις περισσότερες φορές η διδασκαλία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αλλά και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τους δύο εκπαιδευτικούς;
5. Τις περισσότερες φορές, ποιος είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, καθώς και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

*Οφέλη και δυσκολίες*

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη;
2. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στην εφαρμογή του μοντέλου παράλληλης στήριξης;
3. Τι πιστεύεται ότι πρέπει να αλλάξει στον τρόπο εφαρμογής της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο;

Πρωτόκολλο Συνέντευξης  
(Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης)

*Δημογραφικά στοιχεία*

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο:

Επάγγελμα/θέση:

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;
2. Έχετε εργαστεί σε περιβάλλον συνδιδασκαλίας;

*Ρόλοι και υποχρεώσεις*

1. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και ποιος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, μέσα στη τάξη;
2. Μέσα από την εμπειρία σας, πώς οργανώνεται τις περισσότερες φορές η διδασκαλία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αλλά και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τους δύο εκπαιδευτικούς;
3. Τις περισσότερες φορές, ποιος είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, καθώς και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

*Οφέλη και δυσκολίες*

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη;
2. Ποιες δυσκολίες έχετε αντιμετωπίσει στην εφαρμογή του μοντέλου παράλληλης στήριξης;
3. Τι πιστεύεται ότι πρέπει να αλλάξει στον τρόπο εφαρμογής της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο;

Πρωτόκολλο Συνέντευξης  
(Γονέας)

*Δημογραφικά στοιχεία*

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο:

Επάγγελμα:

Πόσα χρόνια έχει το παιδί σας, εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης;

*Ρόλος και υποχρεώσεις*

1. Τι πιστεύετε ότι κάνει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη;
2. Ποιος εκπαιδευτικός θεωρείται ότι είναι περισσότερο υπεύθυνος για την εξέλιξη του παιδιού;

*Δυσκολίες*

1. Επικοινωνείτε συχνότερα με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης;
2. Υπάρχει κάτι που θα επιθυμούσατε να αλλάξει στον τρόπο που εφαρμόζεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο σχολείο;

## Παράρτημα II: Πρωτόκολλο παρατήρησης

### Πρωτόκολλο Παρατήρησης

#### 1<sup>ο</sup> μέρος

##### *Δημογραφικά στοιχεία*

Όνοματεπώνυμο μαθητή: .....

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού γενικής αγωγής: .....

Τάξη/Τμήμα: .....

Σχολείο: .....

Ημερομηνία: .....

##### *A. Ρόλοι και υποχρεώσεις εκπαιδευτικών*

Ο/οι εκπαιδευτικός/οι που είναι υπεύθυνοι για τις παρακάτω εργασίες:

Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	
Σχεδιασμός και διεκπεραίωση διδασκαλίας των μαθητών Τ. Α.	
Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	
Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Τ. Α.	
Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	

Διαχείριση δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	
---	--

## 2<sup>ο</sup> μέρος

*Δημογραφικά στοιχεία*

Όνοματεπώνυμο μαθητή:.....

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού γενικής αγωγής: .....

Τάξη/Τμήμα: .....

Σχολείο: .....

Ημερομηνία: .....

*A. Συμπεριφορές του μαθητή/ της μαθήτριας προς τον/την:*

1. Εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

2. Εκπαιδευτικό γενικής αγωγής

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

*B, Δυσκολίες συνεργασίας που παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών*

.....  
 .....  
 .....  
 .....